

# **Tänze der Kinder in Europa — Metatypen mit Beispielen Forschungsbericht zur „Untersuchung und Filmdokumentation überlieferter Kindertänze in drei Teilen“ (1980-1986)**

HELMUT SEGLER

*Günter Kleinen (Hg.): Außerschulische Musikerziehung. - Laaber: Laaber 1987.  
(Musikpädagogische Forschung. Band 8)*

Ausgangspunkt dieser Studie sind nicht die Gegenstände, um den Typus „Kinderlied/Kindertanz“ nach analytischen Kriterien der Musikwissenschaft zu bestimmen und zu bewerten, also nicht das Was, wie z. B. die Melodie eines Liedes oder Tanzes, auch nicht das Wie, d. h. die originale Ausführung. Immer noch wird oft ohne konkrete Beobachtung die Vorstellung von der „wesenhaften Einstimmigkeit des Kinderliedes“<sup>1</sup> tradiert; außerdem wird ungeprüft behauptet, daß mit „gesunder, natürlich geführter und somit funktionstüchtiger Kinderstimme“<sup>2</sup> vorwiegend im Zwei- bis Fünftonraum gesungen würde.

Unter Berufung auf neuere Untersuchungen wird allerdings eine Erweiterung des Kinderliedrepertoires deutlich.<sup>3</sup> Bis zu der Frage nach dem Warum, nach dem Bezug zum authentischen Kontext und nach kulturellen und sozialen Zusammenhängen oder gar nach psychisch-physischen Impulsen kann eine Musikwissenschaft offensichtlich nicht vordringen, weil sie sich nur als „Musik“-wissenschaft versteht; sie bleibt zumeist stecken in systematisierender und sezierender Beschreibung, entwickelt Begriffskonzeptionen oder meint, der Musikerziehung „anständiges Material“ anbieten zu können.<sup>4</sup> Gehören nicht die langweiligen Schulliederbücher auch zu solchen Produkten? Orale Traditionen bleiben der Musikwissenschaft leider verschlossen, da sie sich nur mit musikschriftlichen Quellen befassen kann, aber auch hier sind neue Ansätze zu erkennen.<sup>5</sup>

In der vorliegenden Vergleichsstudie handelt es sich um orale Traditionen und nicht um veranstaltete Pflege mit ihren normativen Vorzeichen als übliche „Kinderfolklore“. Insofern sind ethnomusikalische Arbeiten, die sich mit den sozialen und ethnischen Trägergruppen beschäftigen, so wichtig wie der funktional-interaktionale Ansatz (Klusen), wobei die Lebendigkeit der Überlieferungsvorgänge im Vordergrund steht. Schließlich ist auch der operationale Ansatz gegeben, um die Variabilität des Materials zu berücksichtigen und eher auf Modelle und Muster zu achten, als nur die Dignität des Gegenstandes zu bestätigen. Erst am Ende der Untersuchung ergaben sich „Me-

tatypen“. Die notwendigen Fragen werden daher in der Reihenfolge behandelt: 1. *Warum*, 2. *Wie*, 3. *Was*.

Selbstverständlich bleiben die Fragen miteinander verflochten. Das Vorgehen aber, die Umkehrung der Reihenfolge — also entgegengesetzt zu dem üblichen Schreib-, Lese- und sehr oft auch schrittweisen Denkablauf —, ist bei Politikern und Diplomaten durchaus bekannt, und auch Pädagogen wissen davon, da sie von hehren Erziehungszielen ausgehen, wie sie in Präambeln staatlicher Richtlinien festgeschrieben sind und in plakativen Reden verkündet werden.

Da die Methoden der Untersuchung schon ausführlich beschrieben worden sind<sup>6</sup> und Zwischenberichte auf AMPF-Tagungen gegeben wurden<sup>7</sup>, ist jetzt zu fragen: *Warum* werden die „Tänze der Kinder“ in allen europäischen Ländern praktiziert, das Repertoire auch mit neuen Melodien und Texten erweitert und untereinander verbreitet? Beobachtungen in einigen osteuropäischen Ländern fehlen noch.<sup>8</sup>

In den Hypothesen zum musikalischen und sprachlichen Bereich<sup>9</sup> — die Typologie der Tanzformen wurde bestätigt und ergänzt<sup>10</sup> — werden der Handlungsimpuls, der Handlungsverlauf und das individuelle Gefühlspotential im Rückkoppelungsprozeß mit dem musikalischen Material und dem Sprachgebrauch als dominierend angenommen.

*Warum* der Handlungsimpuls aufgebaut wird, ist nicht eindeutig zu beantworten. Der Zusammenhang verweist mit einiger Wahrscheinlichkeit auf die strukturelle Gewalt, die in staatlichen Schulen herrscht, indem die Kinder der Zensur- und Versetzungslehre unterworfen sind, außerdem immer noch nach der Phasenlehre so behandelt werden, als wären sie in festgelegten Altersstufen und im jeweiligen Klassenverband auf gleichem Entwicklungsstand.<sup>11</sup> „Großziehen durch Kleinhalten“ sagt man. Mit Ironie und gewisser Traurigkeit werden fünf verschiedene Lehrertypen mit entsprechendem Kommentar beschrieben: die Verhaltensgestörten, die Schleimer, die grauen Mäuse, die Erziehungsgeilen, die Aufsichtsgeilen (von Kindern in Braunschweig gelernt).

Zu wenig ist bisher die Unterschiedlichkeit von Potentialen gerade bei Gleichaltrigen beachtet worden. Insofern läßt sich das *Warum* neben dem im Unterricht — weil pädagogisch gesteuert — unbefriedigt bleibenden Ausdrucksbedürfnis und der nicht möglichen sozialen Identitätsfindung auch aus der Tatsache der sehr unterschiedlich vorhandenen Intelligenz- und Phantasiekräfte teilweise erklären. In dem gemeinsamen Produktionsprozeß zu zweit, zu dritt, mit mehreren im Kreis oder in der Reihe ist oft ein Spiel-

angeber im Ablauf der Aktion zu entdecken, der sozusagen das Gruppenritual steuert und an sozialem Ansehen gewinnt, je mehr er sich als „Pausenhofpoet“ oder als Kenner von Mustern und entsprechenden Spielregeln profiliert (Filmbeispiel). Es gibt aber auch Spielverderber, die durch allzu willkürliche Änderungen eine absichtliche Störung hervorrufen.

Der gemeinsame Produktionsprozeß besteht in der jeweiligen Formung im Verlauf der Handlung und entsteht immer wieder neu, weil es weder eine Ursprungsform noch eine „beste Form“ gibt, die reproduziert werden müßte. Damit ist das *Wie* der Ausführung angesprochen. Die individuellen und kollektiven Verhaltensweisen sind aber so intensiv miteinander verknüpft, daß die von einem einzelnen ausgehenden Veränderungen z. B. im Ablauf des Tanzes oder in der Angabe der Tonhöhe sofort von allen aufgegriffen werden, als wären sie von ihnen selbst gemeinsam initiiert. In der sozialen Interaktion wird deutlich, welche Rolle die Mimik, die Gebärden und Blickkontakte spielen<sup>12</sup> (Filmbeispiele).

Das *Wie* der Stimmgebung und der zu beobachtende Stimmumfang widersprechen den pädagogisch-pflegerischen Vorstellungen von der unschuldigen Kinderstimme. Auch die Annahme, daß die Melodien sich hauptsächlich im Leier-Dreitonaum bewegen würden, ist schlicht falsch, denn beim Singen und Tanzen sorgt der Handlungsablauf für die physiologisch richtigen Körperfunktionen, die gleichzeitig psychisch gestützt sind, wie z. B. der Atemvorgang mit Zwerchfellspannung und Lockerheit in Schultern, Hüften und Beinen. Das ganze hat „Hand und Fuß“, auch wenn Spitzentöne manchmal nicht erreicht werden (Filmbeispiele). Aufsteigende oder abfallende Tonabstände sind nicht festgelegte, geübte und gelernte Intervalle — etwa wie die Kuckucksterz als „Urzelle der Melodik“ —, sondern das Ergebnis von Spannungs- und Entspannungsvorgängen auch der Stimmbänder, so daß nicht „sauber“ intoniert werden muß. Nur „*Die ausbildende Klasse*“ (The Educating Class, Jonas Fryman<sup>13</sup>), die in Europa aufgrund ihrer Herrschaftsansprüche an korrekter Kulturreproduktion interessiert ist, gibt sich entsetzt über das angeblich unkultivierte Verhalten von Kindern bei ihren Freizeitbetätigungen. „Das bringt nichts“, sagen Lehrer/innen, und ist außerdem nicht lerneffizient. Hier liegt ein großer Irrtum vor.<sup>14</sup> Festzustellen ist hingegen, daß eine Identitätssuche eher durch ein ungesteuertes Ausdrucksbedürfnis angeregt wird und sich in dem Bewußtsein ereignet, ein ernstgenommenes soziales Subjekt zu sein, als etwa durch die Konservierung und unreflektierte Reproduktion von Traditionen in den Formen stereotyper Kinder-, Volks- oder Heimatlieder. Die Theorie vom „Kindgemäßen“ als pädagogische Ideo-

logie ist soweit von der Wirklichkeit abgehoben, daß die Kinder sich letztlich langweilen oder aggressiv werden können.

Grenzsituationen, wie der Triumph über Lehrer/innen als Vertreter der Erwachsenenwelt oder Entspannung und Aufatmen nach Gefahren wie Bestrafungen und fremdbestimmter Konkurrenzdruck, erzeugen sowohl befreiende Fröhlichkeit außerhalb der Schule als auch kreative Produktivität bereits auf den Pausenhöfen.

Ähnlich wie mit der Stimmgebung verhält es sich mit der Zeitgliederung. Betonungen, die auch Zeitdehnungen in einer rationalisierten „Vertaktung“ darstellen, geben musikalischen Sinn oder bewirken körperliche Reflexe etwa zu schwungvollen Änderung der Bewegungsrichtung; umgekehrt benötigt die beabsichtigte Körperbewegung eine Zeitdehnung und erzeugt die sogenannte Betonung, eine Akzentsetzung. In den Tänzen der Kinder steht nicht der musikalische Sinn im Vordergrund, sondern die psychisch-physisch gestützte Handlung und der existentielle Einsatz der Person.<sup>15</sup> Kinder verfügen über die Zeit und lassen sich nicht von ihr einengen, sie tanzen und praktizieren dabei eine „Musik“, die als Tanzmusik zu bezeichnen ist (Filmbeispiel).

Auf gleiche Weise wird eine ungewollte Zweistimmigkeit erreicht, wenn z. B. eine Melodieformel nicht durchgehalten wird.<sup>16</sup> Ungewollt bedeutet hier, daß es sich um immer wieder neu entstehende Gegenstände handelt, wobei Emotionen und Phantasie „tonangebend“ bleiben. Anfänge der Mehrstimmigkeit (Organum) sind zu hören, wenn Jungen und Mädchen gemeinsam aktiv sind (Filmbeispiel).

Abschließend zum *Wie* der immer authentischen Ausführung ist darauf hinzuweisen, daß bei Beobachtungen in mehreren Regionen eines Landes eher die Anzahl der Varianten wächst als die der Formen, weil der durch die Tanzformen eingegrenzte Grundbestand auf ständige Handlung hin angelegt ist. Das *Wie* und *Warum* der Variantenbildung ist an anderer Stelle nachzulesen.<sup>17</sup>

Bei der Darstellung des *Was* wird eine Beschränkung auf den Vergleich von „Metatypen“ in europäischen Ländern vorgenommen. Erst im Laufe der Beobachtungen wurden so viele formale Übereinstimmungen deutlich, daß die Vermutungen nicht zu halten waren, die Annäherungen würden nur auf der Wanderung und Ausbreitung von Kulturelementen beruhen. Einerseits können Beispiele sowohl für die Diffusions- als auch für die Konvergenztheorie angeführt werden; andererseits wäre aber die Vorstellung von vererbten Urbildern im kollektiven Unbewußten (C. G. Jung) zu nebulös. Sogenannte

„Urformen“ oder die mit dem Werturteil „echt“ belegten Gegenstände gibt es nicht, und es gibt daher auch keine Neben-, Übergangs- oder Verfallsformen. Zur Bestimmung von Varianten muß nur ein häufig auftretendes Beispiel als Ausgangsform angenommen werden.

Elemente und Muster, die durch Vergleiche gewonnen wurden, machen einen gemeinsamen Handlungshintergrund erkennbar, dessen Struktur zu dem Terminus „Metatypen“ geführt hat. Der Befund gilt vorerst für den europäischen Kulturkreis mit seinen Sozialisationsinstanzen, -kapazitäten und -intensitäten, die auf jeden Fall von größerer Wirksamkeit sind als die Kulturproduktionsbestrebungen der „ausbildenden Klasse“ (s.o.).

Die Metatypen bleiben als solche den Kindern verborgen, denn als existentiell Betroffene fragen sie weder nach dem Warum, Wie und Was, noch müssen sie ihre Aktivitäten vor Erwachsenen verantworten. Fr. G. Jünger spricht in diesem Zusammenhang von „Ahmung; die „*nie symbolisch [ist], das heißt stellvertretend für etwas anderes, das nicht symbolisch ist. . . . Solange Sein und Sinn eins sind, solange überlassen sie der Bedeutung nichts, wo sie aber auseinandertreten, dort schiebt sich die Bedeutung ein.*“<sup>18</sup> Nun ist Fr. G. Jünger zwar kein „reiner“ Wissenschaftler, aber seine Argumente leuchten eher ein als z. B. die der Psychoanalytiker, die ihre eigenen Spiele vergessen haben und einen „Spieltrieb“ feststellen, aber das Spiel entsteht nicht aus dem Spiel, so wie die Musik nicht aus der Musik hervorgeht. Wollen sie daher nur ihr wissenschaftliches Interesse am Unbekannten im Kinde befriedigen?<sup>19</sup>

Das Alltagswissen der Kinder hingegen ist unproblematisch und ihnen selbstverständlich; ihre Handlungen sind kein „Tun als ob“. Diese Verhaltensweise wird durch „Erziehung“ — Erziehung zum Untertanen, nicht Selbsterziehung — allmählich zerstört, und die meisten Erwachsenen haben daher verdrängt, wie z. B. der Ungeschickte zwar als solcher denunziert, aber sofort wieder in die Gruppe aufgenommen wird (Filmbeispiel). In den Regelschulen wird leider noch allzuoft ein anderes soziales Verhalten beigebracht, sei es durch Bestrafung, durch Belohnung oder durch Gleichgültigkeit. „*Über die Schrullen der Lehrer könnte man lachen — über die Leiden der Schüler nicht.*“<sup>20</sup> Ein „demokratisches Schulwesen“ hat sich in der Bundesrepublik trotz mancher Impulse in den 60er und 70er Jahren unseres Jahrhunderts bisher nicht durchsetzen lassen.<sup>21</sup>

Die Metatypen beziehen sich als Handlungstypen zumeist auf Lebenssituationen wie z. B. Partnerwahl, Schicksal oder auch ironische Nachahmungen der Erwachsenen. Alle Abzählreime — insgesamt wurden 259 Beispiele aufgezeichnet — gehören zu dem Metatyp „Ausscheiden“ und bleiben hier im

Vergleich unberücksichtigt, denn der Handlungsablauf dient der zufälligen Bestimmung des Spielführers, der zumeist als letzter übrig bleibt und nicht derjenige sein muß, der während der Aktion mehr oder weniger in den Ablauf eingreifen kann. Es gibt aber auch „getanzte Abzählverse“, auf die mit Beispielen gesondert eingegangen wird.

Sehr oft werden Natur- und Kultursymbole verwendet: Farben — Pflanzen — Tiere — allerlei Gegenstände. Damit ist eine enge Verbindung der Kinder-tänze mit dem „Lied der Völker“ gegeben<sup>22</sup>, ohne daß die hier auftretenden Symbole für die Kinder eine klare Bedeutung haben. „*Mythische Deutungen*, wie gerade bei den Brückenspielen, „*sind nicht zu halten*.“<sup>23</sup>

Ähnlich wie mit den Natur- und Kultursymbolen — in Ungarn treten sogar Bartók und Kodaly als Personensymbole auf und sind den Kindern durch den Musikunterricht gewiß als Heroen des Landes bekannt — wird mit Sprachbrocken und Nonsenstexten umgegangen, die für die Kinder allerdings keinen „Unsinn“ darstellen, sondern einer rational nicht faßbaren Verschlüsselung dienen. Insgesamt können sieben verschiedenen Metatypen zu einer Typologie geordnet werden, um eine methodische Notwendigkeit zu erfüllen und die Möglichkeit zur Orientierung zu geben:

Metatyp I	Partnerwahl—Liebe
Metatyp II	Werbung—Streit
Metatyp III	Geburt—Tod
Metatyp IV	Schicksal—Zufall
Metatyp V	Ausscheiden—Überzählige
Metatyp VI	Ironische Nachahmungen

Für Metatyp III, Geburt—Tod, gibt es mehrere Beispiele, zumeist als Klatschspiel mit entsprechenden Gesten praktiziert und daher in Verbindung mit Metatyp VI zu sehen. Die einzelnen Lebensstationen sind: Geburt/Baby-Schule—Braut—Mutter—Großmutter Tod—Grab—Himmel/Engel. Während beim Metatyp I immer ein bestimmter Partner mit Namen aufgerufen wird, handelt es sich hier um einen allgemeinen Mädchennamen oder um „Ich“; Jungen sind nicht beteiligt:

- |  |                        |
|--|------------------------|
| – Toen Jolly nog en baby was (Als Jolly noch ein Baby war) | – Belgien              |
| – Als Susi noch ein Baby war                               | – Deutscher Sprachraum |
| – When Judy was a baby (Als Judy ein Baby war)             | – England              |
| – Quand Jeanine était un bebe (Als Jeanine ein Baby war)   | – Frankreich           |
| – Qtan i Lola genitike (Als Lola geboren wurde)            | – Griechenland         |
| – Quando ero piccola (Als ich klein war)                   | – Italien              |

- Kad sam bila beba (Als ich Baby war)
- Toen Bianca nog een Baby was (Als Bianka noch ein Baby war)
- Isabelinha quando foi para a escola (als I. in die Schule kam)
- Soy chica vaquera (Ich bin ein Kuhmädchen)
- Jugoslawien
- Niederlande
- Portugal
- Spanien

Ob die Beispiele für die Diffusions- oder für die Konvergenztheorie sprechen, muß offen bleiben. Deshalb will der eingeführte Begriff „Metatyp“ sagen, daß die Formen nicht nur hier und dort zu finden sind, sondern daß sie nicht zufällig von wem und wann auch immer „ahmend“ aufgegriffen wurden. Interessant ist auch ein Vergleich der Melodieformeln, wobei Verwandtschaften — sei es durch enge kulturelle Beziehungen oder durch geographische Nähe — durchaus zu erkennen sind:

The image displays ten staves of musical notation, each representing a different geographical region. The notation is in a single melodic line on a five-line staff with a treble clef and a key signature of one sharp (F#). The regions listed are: Deutscher Sprachraum\*, England, Frankreich, Belgien, Niederlande, Spanien, Italien, Jugoslawien, Griechenland, and Portugal. Each staff shows a variation of a specific melodic formula, with some variations including rests and different rhythmic values.

\* Diese Melodieformel wird für viele Tanzformen aufgegriffen und ist z. B. bei „Volksliedern“ ebenso zu finden wie in J. S. Bachs Fugenthema Cis-Dur<sup>24</sup> (Filmbeispiel).

Ein zahlreich auftretender Metatyp (IV) wird deutlich im sogenannten „Brückenspiel“, auf das W. Darickert im *Lied der Völker* ausführlich eingeht.<sup>25</sup> Die Aktion endet entweder im Ziehkampf der durch die Wahl entstandenen Mannschaften oder in der unterschiedlichen Behandlung der nach der Wahl zu Teufeln oder Engeln deklarierten Mitwirkenden. Viele Wendungen deuten angeblich auf einen magischen Hintergrund, der aber sehr zweifelhaft ist. Folgende Beispiele wurden beobachtet:

- |   |                        |
|---|------------------------|
| - Zlatá brátla (Ein goldenes Tor)   | - CSSR                 |
| - Bro bro brille (Brücke Brücke Brille)                                   | - Dänemark             |
| - Die goldene Brücke/Die Meiersche Brücke/Machet auf das Tor/Ziehet durch | - Deutscher Sprachraum |
| - Oranges and lemons (Orangen und Zitronen)                               | - England              |
| - Rump rump rollaa  | - Finnland             |
| - Perná perná i melissa (Die Biene geht vorbei)                           | - Griechenland         |
| - London bridge is falling down   | - Irland               |
| - Laste prolaste (Schwalben, geht durchs Tor)                             | - Jugoslawien          |
| - Witte zwanen zwarte zwanen (Weiße Schwäne schwarze Schwäne)             | - Niederlande          |
| - Budujemy mosty- (Wir bauen eine Brücke)                                 | - Polen                |
| - Podul de piatra s-a darímat (Die Steinbrücke ist zerbrochen)            | - Rumänien             |
| - Bro bro brega (Brücke Brücke brich entzwei)                             | - Schweden             |
| - Bujj bujj zöld äg (Krieche krieche grüner Zweig)                        | - Ungarn               |

Deutscher Sprachraum

CSSR/Finnland/Schweden/Ungarn

Niederlande



Abschließend folgen Beispiele für das „Ausscheiden“, gewissermaßen den in Kreisaufstellung getanzten Abzählvers, wobei es aber nicht auf den Zufall ankommt, sondern auf die jeweilige Geschicklichkeit und Reaktionsfähigkeit der Beteiligten. Verwendet werden Sprachbrocken und Nonsenssilben, die zu Alliterationen reizen und daher zu vielen Varianten führen. Die Beispiele bestätigen die Diffusionstheorie, wobei Hörfehler oder Adaptionen an die jeweils eigene Sprache feststellbar sind:

- |   |                                       |
|---|---------------------------------------|
| - Oh magaron an zeno, marian marian                 | /: teo teo zimzimzim:/ Budapest       |
| - Antanta te o Hora, omana oma                      | /: nao nao szisizisiz:/ Basel         |
| - Amse adamse flore, omade omade                    | /: oma deo tikitiki:/ Polen           |
| - So makaroni tiodar, /: de e ross: /               | /: :tio tio pusspusspuss:/ Stockholm  |
| - Omaka mansi flora, omade omade                    | /: deo deoi tikitiki:/ Stranice-CSSR  |
| - Son makaron son flero, marion marion              | /: leo leo zinzinzin:/ Zagreb         |
| - He makaroni zamzeo, marian marian                 | /: zeo zeo zackzackzack:/ München     |
| - Son makaron marion marion                         | /: leo leo cicici:/ Barcelona         |
| - O mariam mariam mariam si do re mi makarö markarö | /: léo léo pipipi:/ Athen             |
| - Do re mi angolo angolo gingolo gingolo            | /:luglio agoto pepepe:/ Arco-Gardasee |

Auch die entsprechenden Melodieformeln bestätigen die Diffusionstheorie, gleichzeitig aber auch unterschiedliche physisch-psychische Spannungszustände in der Tongebung der Handelnden:

Straznice/Zagreb  
Basel/Budapest/Polen/Stockholm/Zagreb

The image shows a handwritten musical score for a piece titled 'Tänze der Kinder'. The score is written on ten staves, each representing a different location. The locations listed are: Budapest, Polen, Stockholm, Straznice-CSSR, München, Barcelona, Athen, and Arco-Gardasee. The music is written in a single system, with a vertical bar line separating the first and second measures. The notation includes treble clefs, a key signature of one sharp (F#), and a 2/4 time signature. The melody is primarily eighth and sixteenth notes, with some rests and dynamic markings like 'f' and 'p'.

Einige Fragen müssen offen bleiben:

- Ist es möglich, mit Theoriebildung und mit dem Begriff „Metatypen“ die Totalität des Vorganges „Tänze der Kinder“ zu erfassen?
- Können trotz der empirischen Befunde die internalisierten Vorstellungen von der „Reinheit“ der Kindheit, des Kinderliedes und der Kinderstimme überhaupt erschüttert werden?
- Ist weiterhin begründeten Auseinandersetzungen aus dem Wege zu gehen, und sind überspitzte Antinomien zu vermeiden, wenn Musikpädagogen so langsam und offensichtlich verärgert auf Entlarvung ihrer mit schon fast fetischistischen Zügen behafteten kindgemäßen Unterrichtsinhalte oder allerlei genetischen Parallelismen reagieren?

Festzuhalten bleibt, „daß eine authentische Kinderkultur überall in Europa zu beobachten ist, obwohl auch sie durch eine organisierte und pädagogisierte Freizeit ständig bedroht wird. Offensichtlich bleibt aber gerade aus diesem Grunde — zum Glück und entgegen allen kulturkritischen Unkenrufen — die Kreativität der Heranwachsenden erhalten.“<sup>26</sup>

Der Pluralität der Schulfächer und dem zu lernenden aufgesplitterten Wissen steht eine gewisse Universalität alltäglicher und pädagogisch unbeeinflusster Spielhandlungen und -erfahrungen der Kinder gegenüber. Diese Polarität ist sicherlich nicht aufhebbar, aber es sollte doch möglich sein, daß zumindest Lehrer/innen sich dieses Problems bewußt sind und notwendige Veränderungen herbeiführen können. Für den Musikunterricht in der Grundschule gibt es Vorschläge und praktische Beispiele.<sup>27</sup>

### *Diskussion*

Dem Vorschlag, statt „Metatypen“ die in der musikalischen Volkskunde üblichen „Basis- oder Grundtypen“ zu verwenden (Schepping), kann ich nach weiteren Überlegungen nicht zustimmen, denn mit den „Grundtypen“ sind eher die formalen Strukturen gemeint — also die Typologie der Tanzformen (s. Anm. 10) — als die anthropologischen und sozialpsychologischen Hintergründe der Handlungsimpulse, weshalb „Metatypen“ der zutreffendere Begriff zu sein scheint. Metatyp V — bisher Ausscheiden—Überzählige — ist besser mit „Schadenfreude“ zu kennzeichnen (Schmitt).

### *Anmerkungen*

- 1 Ernst, H.-B.: Das einstimmige deutsche geistliche Kinderlied im 16. Jahrhundert (Regensburger Beiträge zur Musikwissenschaft, Band 8), Regensburg 1985, S. 29.
- 2 Ebd., S. 55.
- 3 Noll, G.: Internationale Aspekte des Kinderliedes, in: Zeitschrift für Kulturaustausch 1/1986, S. 78ff.
- 4 Musikwissenschaft und Musikpädagogik, Tagung in Gießen 1977.
- 5 Rauhe, H./Flender, R.: Schlüssel zur Musik. Ein radikal neuer Ansatz, Musik (gleichgültig ob E- oder U-Musik) zu verstehen, Düsseldorf/Wien 1986, Kap. 4.
- 6 Tagungsbericht der Kommission für Lied-, Tanz- und Musikforschung in der Deutschen Gesellschaft für Volkskunde e.V., hrsg. von J. Dittmar, Bern 1987.
- 7 Musikpädagogische Forschung, Band 5, hrsg. von G. Kleinen, Laaber 1984.
- 8 Zeitschrift für Kulturaustausch 1/1986, S. 89.
- 9 Musikpädagogische Forschung, Band 6, hrsg. von H. G. Bastian, Laaber 1985.

- 10 Hoerburger, F./Segler, H.: Klare, klare Seide. Überlieferte Kindertänze aus dem deutschen Sprachraum, Kassel 61983 — Typologie der Tanzformen.
- 11 Pflederer-Zimmermann, M.: Music development in middle childhood. A summary of selected research studies, in: Council for Research in Music Education 86 (1986), S. 18ff. Dort heißt es in der Zusammenfassung S. 31: „... bestimmte wiederkehrende Entwicklungsmuster und Sequenzen [wurden] festgehalten. Diese sollten bei der Planung des elementaren Musik-Curriculums bedacht werden.“ S. dazu: Wiczercowski, W./Oeveste, H.: Theoretische Grundzüge der Entwicklungspsychologie, in: Musikpädagogische Forschung, Band 5, S. 86ff., ebd. Segler, H.: Einige Anmerkungen zur Geschichte der Kindheit, S. 39ff., außerdem: Schule und Pädagogik für eine neue Generation. Eine Vortragsreihe und ihre Resonanz, hrsg. vom Forum Gesamtschule Braunschweig e.V., Wichernstr. 45, 3300 Braunschweig, 1985.
- 12 De la Motte-Haber, H.: Psychologische Aspekte der Kindertänze, in: Musikpädagogische Forschung, Band 3, hrsg. von K.-E. Behne, Laaber 1982, S. 201ff.
- 13 Frykman, J.: The educating class, in: Kinderkultur, hrsg. von K. Köstlin (Hefte des Focke-Museums 73), Bremen 1987.
- 14 Segler, H.: Kinderkultur und Avantgarde, in: Kinderkultur, s. Anm. 13.
- 15 Musikpädagogische Forschung, Band 3, a.a.O., S. 194.
- 16 Ebd., S. 193.
- 17 Ebd., S. 200f.
- 18 Jünger, Fr. G.: Die Spiele. Ein Schlüssel zu ihrer Bedeutung, Frankrut/Main 1953, S. 193f.
- 19 Gstettner, P.: Die Eroberung des Kindes durch die Wissenschaft. Aus der Geschichte der Disziplinierung, Reinbek 1981, rororo Sachbuch 7425.
- 20 Gregor-Dellin, G. (Hrsg.): Deutsche Schulzeit. Erinnerungen und Erzählungen aus drei Jahrhunderten, München 1979, S. 17.
- 21 Modell einer demokratischen Schule, hrsg. vom Forum Gesamtschule Braunschweig e. V. 3 Hefte 1974-1981, s. Anm. 11, s. auch: DIE ZEIT Nr. 32/1986, S. 34.
- 22 Danckert, W.: Symbol, Metapher, Allegorie im Lied der Völker, 4 Teile, hrsg. von H. Vogel, Bonn-Bad Godesberg 1976ff.
- 23 Ebd., Teil 2, S. 656.
- 24 Segler, H.: Die Tänze der Kinder im Grundschulalter — Konsequenzen für den Musikunterricht, in: Handbuch Musikunterricht Grundschule, hrsg. von W Gundlach, Düsseldorf 1984, S. 158f.
- 25 Danckert, W.: a.a.O., Teil 2, S. 650-674, außerdem Böhme, E M.: Deutsches Kinderlied und Kinderspiel, Leipzig 1897, Nachdruck: Liechtenstein 1967, S. 522-534.
- 26 Segler, H.: in: Zeitschrift für Kulturaustausch, s. Anm. 3, S. 96.
- 27 S. Anm. 24.

Prof. Helmut Segler  
 Drömlingweg 4  
 3300 Braunschweig