

## **Biographische Dimensionen in der musikpädagogischen Arbeit mit erwachsenen Laien im Instrumentalensemble**

*Rudolf-Dieter Kraemer (Hg.): Musikpädagogische Biographieforschung : Fachgeschichte  
- Zeitgeschichte - Lebensgeschichte. - Essen: Die Blaue Eule 1997. (Musikpädagogische  
Forschung. Band 18)*

### **I. Einleitung**

Wonach sucht der Musikpädagoge, wenn er nach „Biographischen Dimensionen“<sup>1</sup> fragt? Bei der Anfertigung meiner Staatsexamensarbeit, in der Aspekte der Orchesterarbeit mit erwachsenen Laien im Mittelpunkt standen<sup>2</sup>, konnte ich beobachten, wie persönliche Lebensgeschichte und musikbezogene Lernerfahrungen miteinander verwoben sind. Es schien mir eine lohnende Aufgabe zu sein, diesem Verhältnis nachzugehen und es aus musikpädagogischer Sicht zu reflektieren. Die Fragestellung, die ich meinen Ausführungen zugrunde lege, lautet: Wie verhalten sich biographische Dimensionen und musikpädagogisches Arbeiten mit Erwachsenen zueinander? Den Schwerpunkt lege ich dabei auf die Qualität eines hier hypothetisch angenommenen Zusammenhangs zwischen den beiden Größen. Ich möchte in diesem Referat die Aussage wagen, daß musikpädagogische Praxis und Theoriebildung — und ich beziehe hier ausdrücklich den Bereich des Musik-Lernens im Erwachsenenalter mit ein — das Verhältnis zwischen biographischen Lebensverläufen und musikbezogenen Aneignungsprozessen in den Blick nehmen muß, um musikpädagogisches Arbeiten zu verbessern. Bevor jedoch musikpädagogische Praxis verbessert werden kann, scheint es angebracht, den Versuch zu unternehmen, ein Bild dieser Praxis zu zeichnen: Welche Rolle spielen in diesem Zusammenhang musikalische Biographien? Frauke Grimmer schreibt dazu: „Musikalische Lern- und Lebensgeschichten dokumentieren gelungenes und mißlungenes Lernen. Sie unter diesem Spannungsverhältnis zu betrachten, kann besonders aufschlußreich sein, weil sich daran ablesen läßt, daß wir Musikpädagogen Vorstellungen über die Reichweite unse-

---

1 Ich verstehe unter dem Begriff „biographische Dimensionen“ den komplexen Bereich lebensgeschichtlicher Einflußfaktoren positiver wie auch negativer Art (vgl. dagegen die von Grimmer konstatierten „lebensgeschichtlichen Determinanten“ (Grimmer 1989)),

2 Eibach, Martin (1996), Aspekte musikbezogener Aneignungsprozesse in der Ensemblearbeit mit Erwachsenen, Staatsexamensarbeit, Hochschule für Musik Köln.

res Handelns revidieren und die Illusion von der 'Gradlinigkeit instrumentaler Lernwege' als 'allein seligmachendes Prinzip' aufgeben müssen“ (Grimmer 1989, S. 126).

Den Begriff „biographische Dimensionen“ stelle ich in den Zusammenhang zu der Aufgabenstellung der AMPF-Tagung, in der musikpädagogische Aspekte von Personen in den Blick kommen sollen, „die in schulischen oder außerschulischen Lehr- und Lernsituationen musikalische Erfahrungen machen oder nicht“.<sup>3</sup>

Bei meinen Ausführungen wähle ich folgende Vorgehensweise: Zunächst gehe ich auf die Bedeutung des Laienmusizierens ein und beleuchte damit einen aus musikpädagogischer Perspektive noch wenig erforschten Gegenstand. Anschließend versuche ich anhand von drei Fallbeispielen aus meiner Staatsexamensarbeit zu skizzieren, inwiefern biographische Dimensionen in der musikpädagogischen Arbeit mit erwachsenen Laien eine Rolle spielen.

## **II. Laienmusik in der Bundesrepublik Deutschland — eine Herausforderung für die Musikpädagogik**

Eines der zentralen Arbeitsfelder der Musikpädagogik liegt im Bereich des Laienmusizierens. Das Gebiet des Laienmusizierens in Deutschland ist ein nahezu unüberschaubarer Bereich: Der aktuelle Musik-Almanach 1996/97 verzeichnet 134.000 vokale und instrumentale Ensembles verschiedenster Art, in denen 4,7 Millionen aktive InstrumentalistInnen bzw. SängerInnen mitwirken.<sup>4</sup> Dabei sind nur die in Verbänden oder Institutionen organisierten Gruppen erfaßt. Es ist jedoch davon auszugehen, daß die tatsächliche Zahl der musizierenden Laien höher anzusetzen ist.<sup>5</sup> Diese quantitative Erhebung des Laienmusizierens in Deutschland vermittelt bereits einen Eindruck von der gesellschaftlichen Bedeutsamkeit des Phänomens der Laienmusik.

Ein Großteil des Laienmusizierens geschieht ohne öffentliche Unterstützung; das Laienmusizieren gehört vielfach, wie Reimers in ihrer Studie für die Stadt Köln bemerkt, zum „Stiefkind des Kulturstamms“ (Reimers 1996, S. 17). Dies heißt nicht, daß allgemein die Bedeutung

---

3 Einladungsschreiben zur Tagung des AMPF im Oktober 1996.

4 Musik-Almanach 1996/97, S. 40.

5 In ihrer jüngst erschienenen Arbeit zum Laienmusizieren in Köln kommt Reimers auf über 400 Chöre allein in dem begrenzten lokalen Rahmen; ferner zitiert sie eine Pressemeldung, nach der etwa 500 Rockbands in Köln ihr Domizil haben (Renners 1996, S. 21).

von Kunst und Kultur für das öffentliche Renommee nicht gesehen wird. Kultur hat sich in den vergangenen Jahren zu einem eigenen „Wirtschaftsfaktor“ entwickelt. Eine Stadt wie z.B. Köln macht ihre Attraktivität als Wohn- und Arbeitsort in starkem Maße am kulturellen Angebot fest. Kommunale Initiativen zur Wirtschaftsförderung setzen heute gezielt auf kulturelle Angebote, um die Leistungsfähigkeit einer Region zu unterstreichen. Dabei liegt der Schwerpunkt häufig jedoch in der Erwähnung prestigeträchtiger Kulturobjekte, wie z.B. Museumsneubauten oder moderne Konzertsäle, während der Bereich kultureller Aktivitäten von Laien kaum Berücksichtigung findet (vgl. Amt für Wirtschaftsförderung Köln 1996).

Im krassen Gegensatz zu der Vielfalt der Erscheinungen im Bereich des Laienmusizieren steht der Mangel an gesicherter wissenschaftlicher Erkenntnis, der über das Laienmusizieren herrscht. Dabei ergibt sich eine besondere Notwendigkeit der Forschung aus einem Zusammenhang heraus, auf den bereits von Heiner Gembris hingewiesen wurde: „Da jedoch in der Musikpädagogik, insbesondere in der musikalischen Erwachsenenbildung nahezu ausschließlich musikalische Laien und Amateure zu betreuen sind, sollten Erkenntnisse über musikbezogene Entwicklungsprozesse sowie über die Bedingungen musikalischer Entwicklung und musikalischen Lernens intensive Beachtung finden“ (Gembris 1995, S. 284).

### **III. Versuch einer Klärung des Begriffs „Laie“**

Der Begriff des musikausübenden Laien ist aus musikpädagogischer Sicht weitgehend ungeklärt. So ist es auffällig, daß sich sowohl in den einschlägigen musikwissenschaftlichen als auch in den musikpädagogischen Lexika unter den Stichwörtern „Laie“ oder „Laienmusizieren“ kein Eintrag findet, der aus fachwissenschaftlicher Perspektive das Phänomen musikalischer Laienaktivitäten angemessen würdigen könnte.

Zum Wortfeld des Begriffs „Laie“ gehören eine Reihe verwandter Begriffe wie Amateur<sup>6</sup>, Liebhaber, Hobbymusiker, Dilettant, nicht-professioneller Musiker, Freizeitmusiker etc. Die semantischen Merkmale des Begriffs des Laien überschneiden sich in Einzelaspekten. Bei der Suche nach gemeinsamen semantischen Aspekten stößt man auf den kleinsten gemeinsamen Nenner: Die genannten Begriffe beziehen sich alle auf eine aktive Beschäftigung mit der Musik.

---

6 Zum Begriff des „Musikamateurs“ vgl. Kleinen 1989, S. 133 f.

Ein häufiges Abgrenzungskriterium ist das der nicht-beruflichen Musikausübung von Laien. Auch wenn das Kriterium der beruflichen Beschäftigung nur ein „vereinfachendes Konstrukt“ (Reimers 1996, S. 32) sein kann, so trifft es doch auf einen Großteil der musizierenden Laien zu. Mit der Bezeichnung „Amateur“ bzw. „Liebhaber“ wird in besonderer Weise auf den affektiven Bezug und eine zum Teil ambitionierte Haltung (vgl. den/die Amateursportlerin) gegenüber dem Musikmachen abgehoben, ein Aspekt der mir besonders beachtenswert erscheint.

Der Begriff des Dilettanten wird wegen seines abwertenden Beigeschmacks heute zumeist nicht mehr verwendet, auch wenn er historisch gesehen durchaus positive Konnotationen weckte (vgl. die Dilettantenvereine im 19. Jh.). Bei der Suche nach einer begrifflichen Näherbestimmung dessen, was unter dem Laien verstanden werden kann, scheinen mir die Aussagen der Enzyklopädie Erziehungswissenschaft zu einer Klärung beizutragen: Das Verhalten von Laien, im Gegensatz zu dem von Experten, wird hier als „funktional diffus, partikularistisch und affektiv« (Wolff 1986, S. 502) bezeichnet. Laienverhalten zeichnet sich demnach dadurch aus, daß es nicht gesellschaftlich-funktional orientiert ist, sondern in der Subjektivität des eigenen Sinnhorizonts aufgehoben ist. Die musikalische Aktivität des Laien ist im Normalfall nicht erwerbsorientiert.<sup>7</sup> Für ihn kommen in seinem Handeln Individualität, Selbstverwirklichung und Ganzheitlichkeit zur Geltung.

Was sich hinter diesen Begriffen verbirgt, möchte ich nun anhand von Beispielen aus der Praxis der Arbeit mit musizierenden Laien ausführen. Die Personen, die ich im folgenden vorstellen werde, sind alle Laien in dem oben genannten Sinne und Mitglieder des Kammerorchesters der Volkshochschule Köln, das ich seit ca. zwei Jahren leite. Die „biographischen Skizzen“, die ich hier entwerfe, basieren auf den Aussagen, die ich anhand von qualitativen leitfadengestützten Interviews im Februar und März 1996 durchgeführt und nach der Methode der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (vgl. Mayring 1990) ausgewertet habe.

---

7 Ich bin mir bewußt, daß pauschalisierende Aussagen für die Praxis hier nicht möglich sind. erinnert sei beispielsweise an das „Muggen-Wesen“ (Mugge = Musik gegen Geld).

#### **IV. Der Fall von Herrn A. oder: Musizieren „einfach aus der Tradition heraus“**

Herr A. ist Beamter der Bundeswehr, 48 Jahre alt, verheiratet und spielt als Fagottist seit sechs Jahren im Volkshochschulorchester mit. Zusammen mit seinen beiden Brüdern wuchs er in einem Elternhaus auf, in dem Musik traditionell eine hohe Bedeutung besaß. *„Bei uns im Elternhaus wurde immer ... Musik gemacht. Meinen Vater kenn' ich gar nicht anders, als daß er Klavier gespielt hat, komponiert hat und meine Mutter spielte auch 'n bißchen Klavier, und so einfach aus der Tradition heraus haben mich meine Eltern halt auch mit acht Jahren Klavier lernen lassen.“* In seiner Heimatstadt besuchte Herr A. ein Gymnasium, das schon immer auf musikalischem Gebiet einen guten Ruf gehabt habe. Das Schulorchester dieses Gymnasiums, in dem Schüler aller Jahrgangsstufen vertreten waren, bildet für Herrn A. eine eindrückliche „Erfahrungsquelle“ in seiner musikalischen Biographie. Da er jedoch kein Orchesterinstrument gelernt hatte, beschränkte sich seine Mitwirkung in diesem Orchester auf Schlaginstrumente und Continuospiel. Im Alter von fünfzehn Jahren entwickelte er dann ein noch stärkeres Interesse an der Musik. Er fing an, kleinere Kompositionen zu schreiben, die anschließend von dem Schulorchester aufgeführt wurden und die Herr A. selbst dirigierte. Der Wunsch, Berufsmusiker zu werden, lag da nicht fern: *„Ich hatte mal 'ne Zeit lang ins Kalkül gezogen, Berufsmusiker zu werden. Ich wollt ganz gerne Dirigent werden. Das ham meine Eltern mir ausgeredet. Die hätten mir das zwar erlaubt und hätten die bestmögliche Ausbildung bezahlt, .... aber recht war's ihnen nicht, wenn ich Musik studiert hätte.“*

Herr A. schlug nach dem Abitur eine Offizierslaufbahn bei der Bundeswehr ein. Sein persönliches Interesse an der Musik blieb bestehen. Finanziell unabhängig, da sein Ingenieurstudium durch die Bundeswehr ermöglicht wurde, hat er sich noch während des Studiums den langgehegten Wunsch erfüllt, ein Orchesterinstrument zu lernen, Daß die Wahl schließlich auf das Fagott fiel, sei eine ganz rationale Entscheidung gewesen. Er habe ein Instrument gesucht, das relativ leicht erlernbar sei und schnell zu positiven Ergebnissen führe. Zudem sei ein entscheidendes Kriterium gewesen, daß das Fagott ein gesuchtes Instrument sei, da es nicht so häufig gespielt werde. Im Alter von 25 Jahren begann er, Fagottunterricht zu nehmen und konnte das Fagott in seinem ehemaligen Schulorchester und in einem Laienorchester zum Einsatz bringen. Die berufliche Stellung als Bundeswehroffizier führte dazu, daß Herr A. in der Zeit nach seinem Studium mehrfach den

Wohnort wechseln mußte und keinen Unterricht mehr nahm. Dennoch habe er an jedem neuen Wohnort versucht, Anschluß an ein Laienorchester zu finden. Per Zufall kam Herr A. im Jahre 1990 in das Orchester der Volkshochschule Köln. 1-Lier ist er stellvertretender Kurssprecher.

Vor ca. einem Jahr hat Herr A. wieder begonnen, Unterricht auf dem Fagott zu nehmen. Diesen erhält er an der regionalen Musikschule. Für die Arbeit der Musikschule engagiert er sich durch die Mitwirkung im Elternbeirat auch in seiner Freizeit. Er bezeichnet sich selbst als „*Verfechter von Musikschulen im Gegensatz zu Privatunterricht im Musikbereich*“, „*da eine Musikschule bei der musikalischen Ausbildung die Ensemblearbeit mit einbringen*“ könne. Ensemblearbeit gehört für ihn ebenso zur musikalischen Ausbildung wie der Einzelunterricht. Aus diesem Grund musiziert er auch seit kurzem in einem Bläserensemble der Musikschule.

Diese musikalische Lebensskizze von Herrn A. soll nun etwas genauer betrachtet werden: Ich habe diesen Fall ausgewählt, nicht um primär zu illustrieren, wie erfreulich musikalische Biographien aussehen können (was durchaus auch hervorhebenswert ist), sondern weil in dem Fall von Herrn A. paradigmatisch Bereiche angesprochen sind, in denen das Musik-Lernen in engen Zusammenhang mit der Lebensbiographie gestellt wird. Bezogen auf das Elternhaus waren die Umstände, die zu einer Entwicklung musikalischer Fähigkeiten führen konnten, sehr günstig. Beide Eltern waren musikalisch aktiv, die ökonomischen und ideellen Voraussetzungen waren vorhanden, so daß Herr A. und seine beiden Geschwister die Möglichkeit hatten, Klavierunterricht zu nehmen. Auf die sozialisatorische Bedeutung des Elternhauses für die musikalische Entwicklung ist in der einschlägigen Forschung schon mehrfach hingewiesen worden (vgl. Shuter-Dyson 1993). Interessant scheint mir jedoch der Aspekt des Schulorchesters. Hier lag für Herrn A. ein für seine musikalische Entwicklung maßgeblicher Erfahrungsraum. Die Musikarbeit im Schulorchester wurde für ihn zum Antriebsgrund für eine anhaltende Begeisterung für das eigene aktive Musizieren im Ensemble (und dies auch trotz eines als „schwach“ eingeschätzten Klassenunterrichts im Fach Musik). „...*seitdem (den Erfahrungen im Schulorchester, der Verf.) stand mein Entschluß fest, irgendwann wenn de mal ..., wenn du schon nicht Musik studierst, wenn du, wenn (du) mal 'n gesicherten Beruf hast, das (sie!) finanziell auf 'ner sicheren Basis stehst, dann lernst du noch 'nen Orchesterinstrument, denn du willst auch richtig im Orchester mitspielen können und nicht nur so 'n bißchen mal Generalbass oder auch Schlaginstrumente.*“

Herr A. berichtet ferner von seinen Kompositionen, die er mit dem Schulorchester zusammen aufführen konnte. Implizit ist hier eine gelungene Förderung des Jugendlichen durch den Lehrer bzw. durch den Leiter des Schulorchesters zu vermuten, die die musikalische Entwicklung und Begeisterungsfähigkeit von Herrn A. unterstützte. Der musikalische Lebensweg in der biographischen Selbstdarstellung von Herrn A. wird als sehr gradlinig skizziert. Im Zusammenhang mit der Frage des Studiums und der Berufswahl, blitzt nur kurz einmal ein familiärer Konflikt auf: *„Ich hatte mal 'ne Zeitlang auch ins Kalkül gezogen, Berufsmusiker zu werden, Ich wollte ganz gern Dirigent werden. Das ham meine Eltern mir ausgeredet. die hätten mir das zwar, hätten erlaubt, und hätten die bestmögliche Ausbildung bezahlt, soweit das eben In Beamter bezahlen kann, aber recht war 's ihnen nicht, wenn ich Musik studiert hätte.“*

Die positiven Erfahrungen im Schulorchester standen am Anfang einer kontinuierlichen Begeisterung für das Ensemblespiel. *„Durch die Arbeit im Schulorchester hab ich gemerkt, wie eigentlich aus Einzelelementen, Einzelpunkten, da 'n ganzes Stück zusammengesetzt wird Ich hab's auch durchs Komponieren gemerkt, weil ich ja selbst Stücke so zusammengebastelt hab. Es ist ein Unterschied, ob Sie ein Stück für sich selbst alleine spielen, selbst, wenn Sie es jemand vorspielen, oder ob Sie das Gefühl haben, durch die Stimme, oder durch den Part, den ich hier spiele, trag ich zu einem Gesamtgebilde zusammen, und man bringt etwas insgesamt zu Werke und hat das Gefühl ich selbst trage dazu bei.“*

Ist Herr A. ein Beispiel für eine gelungene musikalische Sozialisation? In seiner Darstellung des musikalischen Lebensweges wird es so vermittelt. Positive musikbezogene Erfahrungen ziehen sich vom Elternhaus über die Schulzeit bis ins Erwachsenenalter durch.

Er betont, daß sich ihm gerade durch die eigene Ensemblesätigkeit weiter neue Zugänge zur Musik eröffnen. Für die Ensemblearbeit relevant ist seine Vorstellung von der Zielsetzung des Volkshochschulorchesters: *„Die Leute dort wollen in erster Linie dort spielen, weil sie einfach im Ensemble zusammenspielen wollen, einen gewissen technischen Stand halten wollen. Aber auch weil sie im Vordergrund den Spaß daran sehen. Und das sollte man dabei wirklich im Vordergrund dabei sehen. Das Entscheidende ist gar nicht hinterher bei einem solchen Orchester, wie gut das Stück gespielt wird – obwohl es natürlich schöner ist, wenn' gut gespielt wird – aber im Vordergrund steht für die Leute der Spaß, das positive Gefühl, das Wohlempfinden und dieses beglückende Gefühl, wenn das im Ensemble dann auch funktioniert.“*

In dieser Aussage sind Zielvorstellungen und Erwartungen formuliert, die Herr

A. gegenüber dem Interviewer zum Ausdruck gebracht hat. So bemerkenswert die Äußerung auch in bezug auf ihre Einzelaussagen ist (weil sich aus ihr keine elitäre, an einem qualitativen Wettstreit orientierte „Ensemblephilosophie“ ableiten läßt), kommt es mir bei dieser Aussage darauf an, darauf hinzuweisen, daß hierin das Ensemblespiel im Volkshochschulorchester als subjektiv sinnhaftes Geschehen gesehen wird. Ob man im Fall von Herrn A. von einem möglichen „Teilnehmermotiv: Sinnsuche“ (Knopf 1984, S. 217) sprechen kann, scheint jedoch zumindest fragwürdig.

Ich würde allerdings der Auffassung zustimmen, daß „die von den Teilnehmern in die Erwachsenenbildung eingebrachten Intentionen und Erwartungen ... auf dem Hintergrund ihrer Lebenssituation subjektiv sinnhaft strukturiert“ (ebenda, S. 217) sind.

#### **V. Der Fall von Frau B. oder: Ensemblespiel als Ausbruch aus dem „Einzelkämpfer“-Dasein**

Einen biographisch wesentlich anders gelagerten Fall stellt Frau B. dar: 70 Jahre alt, ledig. Sie gehört zu den älteren Mitgliedern des Volkshochschulorchesters, die ich interviewt habe. Sie lernte in ihre Kindheit im Alter von neun oder zehn Jahren Klavier und hat darüber hinaus viel gesungen. Sie erzählt, daß sie eine sehr schöne Stimme hatte. Ihr größter Berufswunsch war es, Sängerin zu werden. Sie besteht kurz nach Kriegsausbruch die Aufnahmeprüfung für Gesang an einer deutschen Musikhochschule. Die Katastrophe des 2. Weltkrieges machte ihre beruflichen Pläne zunichte. Nach dem Kriegsende versuchte sie mehrfach, in ihrer Gesangsausbildung wieder Fuß zu fassen, was ihr jedoch aufgrund verschiedener Lehrerwechsel nicht mehr richtig gelang. Diese Niederlage bildet einen wunden Punkt in ihrer musikalischen Biographie. Im Gegensatz zu Studienkollegen, die eine feste Stelle im Rundfunkchor oder andere feste Engagements erhielten, sah sie ihre „*Felle fortschwimmen*“ und mußte sich aufgrund der wirtschaftlich schwierigen Lage nach einer anderen Erwerbsmöglichkeit umsehen. Sie absolvierte eine Schneiderlehre und erwarb schließlich den Meisterbrief. Gelegentlich wirkte sie bei aufwendigen Rundfunkprojekten als freie Mitarbeiterin mit. Jedoch sah sie sich auch hier immer als „*zweite Garnitur*“. Beruflich qualifizierte sie sich in Wochenendseminaren zur Volksschullehrerin für textiles Gestalten weiter. Dies war nie ein Beruf, mit dem sie sich identifizieren konnte, entsprechend konfliktbeladen gestaltete sich nach ihren Berichten der Schulalltag.

Die Beschäftigung mit Musik blieb auf den privaten Bereich beschränkt: Regelmäßig besucht sie klassische Konzerte und entwickelt eine Vorliebe für das Cello, ein Instrument, das sie „*heiß und innig*“ liebt. Frau 13. entschließt sich dazu, mit 58 Jahren zu einer Zeit, da sie ihre Berufstätigkeit dem Ende entgegenlaufen sieht, Cellounterricht zu nehmen: „*Und wie ich dann so ungefähr bald fertig war, hab ich gedacht, nein, du bist ja nachher total isoliert. Und Cello hat mir immer gut gefallen.*“ Wie wichtig ihr das Cello wird, kommt in folgendem Zitat zum Ausdruck: „*Das mit dem Instrument. Das ist immer ein Kind, was ich groß gezogen habe.*“ Nach zwei Jahren Cellounterricht versucht sie, in ein Orchester einzusteigen. Sie erlebte hier allerdings diverse Enttäuschungen. Von mehreren Orchestern, in denen sie probeweise mitspielte, erhielt sie Absagen. Die Begründung lautete mehrfach, daß ihr Spielniveau nicht ausreiche. Schließlich faßt sie in einem Seniorenorchester und im Orchester der Volkshochschule Köln Fuß.

Frau B. gehört zu der Gruppe der sogenannten instrumentalen „Umsteiger“<sup>8</sup>. Das Phänomen, daß Erwachsene im fortgeschrittenen Alter wieder mit einem Instrument beginnen, bzw. ganz neu einsteigen, ist eine Entwicklung, mit der sich Musik- wie Instrumentalpädagogen zunehmend auseinandersetzen haben. Die musikpädagogischen Herausforderungen, die in dieser Sache begründet liegen, sind an anderer Stelle (vgl. Grimmer 1989, Klüppelholz 1989, Niessen 1993) dargelegt worden. Ich möchte das Augenmerk darauf richten, daß auch in der Ensemblearbeit mit Erwachsenen nach Wegen und Konzepten zu suchen ist, wie die Arbeit mit der anscheinend wachsenden Zahl<sup>9</sup> erwachsener Instrumentalschüler verbessert werden kann. So läßt sich am Fall von Frau B. belegen, daß biographische Lebens“umbrüche“ ein Auslöser für die konkrete Entscheidung, ein Musikinstrument neu zu lernen, sein können. Bei Frau B. lag dieser biographische Hintergrund in der sich abzeichnenden Beendigung ihrer Berufstätigkeit. Das Cello wird als Orchesterinstrument und damit als Ausweg aus der musikalischen „Isolation vom Klavier“ gelernt. „*Hm, ja eigentlich war ja der Anfangspunkt, daß ich angefangen habe, damals vor gut 12 Jahren, nicht? Ich bin ja schließlich ein altes Weib. Und daß ich aus der Isolation vom Klavier, wo man ja nur Einzelkämpfer ist, gar nichts anfangen kann, sondern eben im Orchester, im Ensemble (mitspielen kann).*“

---

8 Nach Hilbert gehören hierzu erwachsene Instrumentalisten, „die eine gute Vorbildung auf einem anderen Instrument mitbringen und ... nun mit einem anderen Orchesterinstrument beginnen“ (Hilbert 1987, S. 25).

9 Vgl. Frandsen 1995.

Bei Frau B. kann man nicht von rein sozialen Motiven sprechen, die sie dazu bringen, ein Orchester zu besuchen. Diese Motive mögen mit eine Rolle spielen. So kann m. E. die Musikausübung beim Übergang in das Rentenalter eine wichtige persönlichkeitsstabilisierende Funktion haben (vgl. Mayer 1992). Frau B. beginnt ihre Ensemblesätigkeit in einem Lebensabschnitt, wo die Musik mehr ist als purer Zeitvertreib. Das Musikmachen ist zugleich Herausforderung (vielleicht in gewisser Weise auch Test der eigenen Leistungsfähigkeit), Ort der Bestätigung des eigenen Tuns und damit Erfahrungsraum, in dem die subjektive Welt als sinnverhaftet erlebt wird. „... *Also im Orchester spielen ist schon 'ne schöne Sache, 's erfreut einen. Wenn das den anderen nicht so viel bringt, weiß ich nicht. Aber ich glaube doch schon, daß jeder mit den Gedanken dahin kommt, daß das eine Klangfarbe ist und im Zusammenspiel doch dem einzelnen was gibt, meine ich, wenn es ihn auch fordert. Er will ja auch gefordert werden. Es is ja sein Sinnen und Trachten, sonst wär' er ja nicht da. Und möchte aber doch fordernd in dem Sinne, naja, Musizieren kann man das Wort fordern' (verwenden)? Aber es wird ja überall gefordert. Auch das Musizieren fordert, 'ne? Mir woll'n ja hier da nit Larifari machen oder wie.*“

Bemerkenswert ist an dieser Aussage, daß hier konkrete (Bildungs-) Erwartungen an das Orchesterspiel geknüpft werden. Frau B. sieht nicht grundsätzlich das *Phänomen des Orchesterspiels* als sinnhaft an (die bloße Anwesenheit und das bloße Mitmachen alleine reichen ihr ja nicht aus; der/die Orchesterspielerin „*will ja vielleicht auch gefordert werden*“), sondern in der *Form*, wie das Orchester von ihr erlebt wird. An diese Form knüpft sie ihre Erwartungen.

Knopf formuliert als Hypothese den Zusammenhang zwischen Sinnsuche und Biographie und nimmt an, „daß das Bedürfnis nach subjektiver Sinngebung dann aktualisiert wird, wenn Erfahrungen, Erlebnisse und Ansprüche im Alltagsleben des Erwachsenen nicht mehr – gemäß immanenten Geltungsstandards – als mit den subjektiven handlungsrelevanten Deutungssystem konsistent vereinbar beurteilt werden können“ (Knopf 1984, S. 218f).

## **VI. Der Fall von Frau C. oder: Das Laienorchesterorchester als „Familie“**

Frau C. (48), Sonderschullehrerin, verheiratet, Mutter von zwei Kindern (20 und 13 Jahre alt), spielt seit ca. zwei Jahren im Volkshochschulorchester als Querflötistin mit. In ihrer Jugend lernte sie zunächst

Blockflöte dann kaufte sie sich eine gebrauchte Querflöte, hat jedoch »nur mäßig geübt und mäßig Spaß daran gefunden“. Kurz vor der Geburt ihres zweiten Kindes beginnt sie wieder mit dem Flötenunterricht. Seit sechs bis sieben Jahren entwickelte sie einen starken Ehrgeiz auf der Querflöte. Ihr Ziel war es, im Orchester spielen zu können. Schon bei leichterer Kammermusik mußte sie jedoch passen. Sie konnte nicht mithalten. Im Weg dabei stand ihrer Meinung nach der Instrumentalunterricht. Hier wurde sie von ihrem Lehrer „immer nur gelobt, immer nur gelobt ... ich hab gespielt wie ich wollte. Und er (der Flötenlehrer, der Verf) hat sich mir angepaßt“. Frau C. wechselte den Instrumentallehrer und sieht seitdem Fortschritte. Und vor allem: Sie findet einen Platz in einem Laienorchester. Musik nimmt in ihrem Leben einen hohen Stellenwert ein, der „immer höher .. immer größer (wird). Die Kinder gehen aus dem Haus, die Tochter ist ja schon zwanzig, Der S. (Name des Sohnes) ist dreizehn und es liegt mir nicht, Kaffeeklatsch oder so zu halten. Oder ja .. jetzt bin ich wieder in meinen Beruf eingestiegen, der mir auch sehr viel bedeutet... Der Haushalt läuft so nebenbei. Und dann ja Familie .. (seufzt) ja, es is halt so. Mein Mann ist auch sehr in seinen Beruf eingespannt, und es war schon gut, daß ich da 'n Gegengewicht schaffen konnte.“ Biographische Dimensionen sind hier nur angerissen. Sie scheinen jedoch hinter den Aussagen durch: Veränderungen in der Familie, die Perspektive einer „empty nest“ Situation, d.h. der Auszug der Kinder aus dem Elternhaus und die Erfahrung, ihre Rolle neu definieren zu müssen, scheinen mir hier relevant zu sein. Frau C. sprach offen über ihre Ängste im Orchester: Die Angst, bei einer Stelle zu versagen, überhaupt das Lampenfieber bei Auftritten, das sie mit Medikamenten anzugehen versucht. Warum sie im Orchester spiele, fragte ich sie: Die Antwort fällt sehr persönlich aus: »Es (das Orchester) gibt mir, es ist auch für mich etwas ganz Erwärmendes. Und eigentlich äh, ja ich fühl' mich da so dann so wohl ich fühl' mich wohl und bin da wie in einer Familie, fast.“

Ohne vorschnelle Schlüsse ziehen zu wollen: Was Frau C. hier ausdrückt, geht weit über das hinaus, was ich vor meiner Befragung erwartet hatte. Ensemblespiel bedeutet hier mehr als gemeinsam zu musizieren. Die Beschäftigung mit Musik wird auf einer persönlichen Ebene und in einem bestimmten biographischen Kontext als sinnvoll verstanden.

## VII. Zusammenfassung

Zusammenfassend läßt sich also festhalten: Biographische Dimensionen und das musikpädagogische Arbeiten mit Erwachsenen (hier aufgezeigt am Beispiel der Orchesterarbeit mit erwachsenen Laien) sind eng miteinander vernetzt.

1. Biographische Dimensionen bilden den subjektiven Orientierungsrahmen, vor dem die Mitwirkung der Orchesterspielerinnen im Ensemble als sinnhaft strukturiert erfahren wird.
2. Wie die biographischen Dimensionen bei den Orchesterspielerinnen genau strukturiert sind, bleibt (zum Beispiel dem/der Leiterin eines Laienorchesters) zumeist verborgen. Um die musikpädagogische Arbeit mit Erwachsenen im Laienorchester zu verbessern, erscheint es mir notwendig, nach Möglichkeiten zu suchen, in der die Orchesterspielerinnen und der/die Leiterin in einen Dialog treten können. Darin sollte auch Raum für die Berücksichtigung biographischer Dimensionen sein.
3. Nicht selten erschließen sich Erwachsene einen neuen Lebensbereich, wenn sie in einem Laienorchester neu einsteigen. Sie reagieren damit nicht nur auf ein Angebot in Sachen Musik, sondern handeln bewußt, in der Entscheidung, Musik in einem Laienorchester zu betreiben.<sup>10</sup>
4. Das aktive Musizieren kann selbst dazu dienen, Biographie zu „produzieren“.
5. Es ermöglicht sowohl musikbezogene Erfahrungen<sup>11</sup> als auch Sinn-erfahrungen. Das aktive Musizieren kann als lebensbereichernd erfahren werden, als ein Handeln, in dem die/der Instrumentalistin seine Biographie selbst weiterschreiben kann.

Aus den bisherigen Ausführungen dürfte deutlich geworden sein, daß weitere Forschung im Bereich der Ensemblearbeit mit erwachsenen Laien nötig ist. Daß hier ein Gebiet vorliegt, das durch die Instrumentaldidaktik nicht abgedeckt ist, kann an dieser Stelle nicht weiter ausgeführt werden.

Als Musikpädagoge vor einem Laienorchester greife ich in gewisser Weise in das Leben von erwachsenen Instrumentalisten ein. Das Spielen im Ensemble wird selbst zum Bestandteil der individuellen biographischen Dimensionen der Orchesterspielerinnen. Daß dies ein pro-

---

10 Die Entscheidung, aktiv zu musizieren, steht dabei in einem Zusammenhang zur subjektiven Bedeutung, die Musik für die Erwachsenen hat (vgl. Eckart-Bäcker 1996).

11 Zum Begriff der musikbezogenen Erfahrung vgl. Kaiser 1995.

fessionelles musikpädagogisches Handeln erfordert, dürfte einsichtig geworden sein.

### *Literatur*

- Amt für Wirtschaftsförderung Köln (Hrsg.) (1996), *Investors Guide*, Köln. Balles, Paul B./ Mittelspaß, Jürgen (Hrsg.) (1992), *Zukunft des Alterns und gesellschaftliche Entwicklung*, Berlin, New York (De Gruyter).
- Bruten, Herbert/Oerter, Rolf/Rösing, Helmut (Hrsg.) (1993), *Musikpsychologie. Ein Handbuch*, Reinbek (Rowohlt).
- Eckart-Bäcker, Ursula (1996), „...Ich will einfach für mich selber Klavier spielen“ – Theoretische Aspekte von Aneignungsprozessen Erwachsener, Vortrag auf dem Symposium der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik am 2. 12. 1995 in Essen, (im Druck).
- Eibach, Martin (1996), *Aspekte musikbezogener Aneignungsprozesse in der Ensemblearbeit mit Erwachsenen, Staatsexamensarbeit*, Hochschule für Musik Köln.
- Frandsen, Barbara (1995), *Alle reden davon, daß es Spaß macht. Immer beliebter: Musikunterricht mit Erwachsenen*, in: *Frankfurter Rundschau* v. 30.12.1995, S. 10.
- Gembris, Heiner (1995), *Entwicklungspsychologie musikalischer Fähigkeiten*, in: Helms, Siegmund/Schneider, Reinhard/Weber, Rudolf (Hrsg.) (1995), S. 281-332.
- Grimmer, Frauke (1989), *Lebensgeschichtliche Determinanten als Herausforderung einer Instrumentalpädagogik für Erwachsene*, in: Holtmeyer, Gert (Hrsg.) (1989), S. 123-132.
- Haller, Hans Dieter/Meyer, Hilbert (Hrsg.) (1986), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft*, Bd. 3, *Ziele und Inhalte der Erziehung und des Unterrichts*, Stuttgart (Cotta).
- Helms, Siegmund/Schneider, Reinhard/Weber, Rudolf (Hrsg.) (1995), *Kompendium der Musikpädagogik*, Kassel (Bosse).
- Hilbert, Wulf (1987), *Das Orchester an der Volkshochschule*, in: Müller-Blattau, Michael (Hrsg.) (1987), S. 24-32.
- Holtmeyer, Gert (Hrsg.) (1989), *Musikalische Erwachsenenbildung*, Regensburg (Bosse).
- Kaiser, Hermann Josef (1995), *Musikerziehung/Musikpädagogik*, in: Helms, Siegmund/Schneider, Reinhard/Weber, Rudolf (Hrsg.) (1995), S. 9-41.
- Kleinen, Günther (1989), *Soziologie der Musikamateure*, in: Holtmeyer, Gerd (1989), S. 133-151.

- Knopf, Detlef (1984), Artikel „Psychosoziale Funktionen der Erwachsenenbildung“, in: Schmitz, Enno/Tietgens, Hans (Hrsg.) (1984), S. 210-230.
- Mayer, Karl Ulrich (1992), Bildung und Arbeit in einer alternden Bevölkerung, in: Baltes, Paul B./Mittelstraß, Jürgen (Hrsg.) (1992), S. 518-543.
- Mayring, Philipp (1990), Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken, 2. durchgesehene Auflage, Weinheim (Deutscher Studien-Verlag).
- Müller-Blattau, Michael (Hrsg.) (1987), Musikalische Erwachsenenbildung, Frankfurt (Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes).
- Musik-Almanach 1996/1997 (1995), Daten und Fakten zum Musikleben in Deutschland, Kassel (Bärenreiter, Bosse).
- Niessen, Andreas (1993), Instrumentalunterricht an Musikschulen, in: Schulten, Maria Luise (Hrsg.) (1993), S. 108-119.
- Reimers, Astrid (1996), Laienmusizieren in Köln, Köln (Concerto).
- Schmitz, Enno/Tietgens, Hans (Hrsg.) (1984), Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd .11, Erwachsenenbildung, Stuttgart (Cotta).
- Schulden, Maria Luise (Hrsg.) (1993), Musikvermittlung als Beruf, Musikpädagogische Forschung, Bd. 14, Essen (Die Blaue Eule),
- Shuter-Dyson, Rosamunde (1993), Einfluß von Peers, Elternhaus, Schule und Medien, in: Bruhn, Herbert/Oerter, Rolf/Rösing, Helmut (Hrsg.), (1993), S. 305-316.
- Wolff, Jörg (1986), Artikel „Laie-Experte“, in: Haller, Hans Dieter/Meyer, Hilbert (Hrsg.) (1986), S. 500-505.

Martin Eibach  
 Weidengasse 2  
 50668 Köln