

## **„Was Musik erzählt...“: Dimensionen des Musikerlebens von Kindern. Theoretische Erkenntnisse und empirische Evidenzen im Rahmen eines Opernvermittlungsprojektes**

### **1. Einleitung**

Hat das, was wir Musikpädagogen tun, aus Sicht von Kindern Relevanz? Die Gestaltung pädagogischer Settings beruht idealerweise auf Konzepten, in denen die subjektiven Relevanzsysteme (Orgass 2007, S. 413 ff.) der jungen Zielgruppe grundlegend berücksichtigt werden (Stalhammar 2004, S. 3). Schemata, auf welche Kinder in ihrer Begegnung mit Musik zurückgreifen, sind damit ein spannendes Untersuchungsfeld: Systematische Erkenntnisse über den Themenkomplex Musikerleben zu gewinnen und „mögliche Referenzstrukturen des Musikerlebens von Kindern transparenter“ (Schmid 2014, S. 11) zu machen ist eine lohnenswerte Herausforderung.

Festzustellen ist, dass dem vielfach geäußerten Forschungsdesiderat nach entsprechenden empirischen Daten (u. a. Campbell <sup>2</sup>2010, Dietrich 2004, Gaul 2009, Hofmann 2011, Niessen/Lehmann-Wermser 2006, Stålhammar 2004) und einem intensiven theoretischen Diskurs zum Erfahrungsbegriff (u. a. Kaiser 1993, Rolle 1999, Rora 2004,) vergleichsweise wenige Studien gegenüber stehen, die dezidiert die kindliche Perspektive in den Blick nehmen.

Der vorliegende Beitrag referiert Überlegungen und Analysen zur theoretischen und empirischen Annäherung an das Musikerleben von Kindern basierend auf einer in diesem Bereich durchgeführten Dissertationsstudie. Diese wurde im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitforschung eines Opernvermittlungsprojektes konzipiert. Der Beitrag fokussiert das in der Studie entwickelte Modell zum Musikerleben von Kindern sowie (a) seine Rolle als theoretische Sensibilisierung bei der Interpretation der Daten und (b) dessen Ausdifferenzierung anhand der Daten. Im abschließenden Ausblick wird angedeutet, welche Perspektiven sich aus den beschriebenen Erkenntnissen möglicherweise ergeben.

## **2. „Oper ist...?“ : Hintergrund und Fragestellung**

Oper, was ist das? 91,5% der befragten Kinder konnten vor dem untersuchten Vermittlungsprojekt zu dieser Frage gar keine oder nur ungenaue Angaben machen (Schmid 2014, S. 192). In den vorliegenden Definitionen der Kinder finden sich interessanterweise solche wie: Oper, das seien „Lieder für Alte“. Dies führt vor Augen, was auch anderen empirischen Befunden zu entnehmen ist: Oper kann als schwer zu vermittelnde Kunstform gelten (siehe auch Schellberg 2006, S. 71).

Neben dieser als pädagogische Herausforderung zu beschreibende Ausgangssituation findet sich noch eine andere forschungstheoretische und -praktische Herausforderung: »Musikerleben« ist ein empirisch schwer zugängliches Phänomen (u. a. Lehmann 2011, Rora 2004, Gabrielsson 2001, Rolle 1999) und zudem auch als theoretisches Konstrukt einigermaßen komplex: Schon allein die Abgrenzung des Begriffes vom gebräuchlichen Erfahrungsbegriff beleuchtet ein ganzes Konglomerat an divergierenden Konzepten (Schmid 2014, S. 19 ff.).

In der hier vorgestellten Studie wurde ein Opernvermittlungsprojekt als Untersuchungskontext gewählt, um sich dem Phänomen des Musikerlebens anzunähern. Hierfür wurde »Musikerleben« zunächst als inklusiver Begriff definiert. Er bezieht sich auf die Summe aller psychophysischen Prozesse im Kontext einer musikalischen Situation (Behne 1997, S. 134, s. a. Lehmann 2011, S. 3). Diese Definition umfasst jegliche in der Begegnung mit Musik aktivierten Relevanzsysteme sowie musikbezogenen subjektiven Konzepte (Schmid 2014, S. 28). Es geht um eine Untersuchung jener „Handlungserfahrungen und -pläne“ (Lehmann 1994, S. 13), die für die Kinder in musikalischen Situationen im Mittelpunkt stehen. Der Begriff bezieht die Aktivierung von auf Vorerfahrungen beruhenden Konzepten ebenso ein wie momentane, situativ bedingte Bedeutungszuweisungen und Wertungen (Weber-Krüger 2014).

Die dreiteilige generative Forschungsfrage lautet vor diesem Hintergrund (s. a. Schmid 2014, S. 14):

1. Worin besteht ein für Kinder selbst erkennbarer Wert in der Begegnung mit Musik,
2. wie sind ihre subjektiven Konzepte über Wirkungen und Funktion von Musik beschaffen und
3. welche Faktoren ebnet ihnen den Zugang zu Musik?

Ziel war neben der Evaluation eines konkreten Opernvermittlungsprojektes eine gezielte Kartographierung der für Kinder relevanten Dimensionen des Musikerlebens: In Anlehnung an die „Metapher der Landkarte“ (Schmid 2014, S. 59, s. a. Rora 2004, S. 33) wurden mögliche Fixpunkte einer systematischen Beschreibung des Phänomens Musikerleben eruiert.

### **3. „Wenn wir alles anders hören würden, sähe alles ganz anders aus“<sup>1</sup>: Forschungsdesign**

Wichtig für den Untersuchungsansatz war, dass Äußerungen und Reaktionen von Kindern in ihrer Begegnung mit einer ihnen zunächst unbekanntem Musik gezielt kontextbezogen analysiert werden konnten (vgl. Schmid 2014, S. 150). Ein auf der Methode der *Szenischen Interpretation*<sup>2</sup> beruhendes Vermittlungsprojekt wurde als musikbezogenes Interaktionssystem (Orgass 2007, z. B. S. 92 f.) betrachtet und bot mit seinem polyästhetischen Ansatz einen idealen Untersuchungsrahmen, der den Kontext der Kinderäußerungen rekonstruierbar machte. Bei dem Projekt handelte es sich um ein in Zusammenarbeit mit 25 Grundschulen durchgeführtes Opernvermittlungsprojekt. Eine zeitgenössische Kammeroper für Kinder (*Der ungläubliche Spatz*) wurde von Theaterschaffenden des Freiburger Theaters produziert und von einer Lehrerfortbildung flankiert. Diese wurde vom ehemaligen Team der Jungen Oper Stuttgart (*indieoper*) durchgeführt. Die beteiligten Kinder kreierten parallel – begleitet durch Lehrkräfte, Musikstudierende und Musiktheaterpädagogen – in der Schule ihre eigene Version des Stückes (vgl. Flyer *indieoper*). Von explorativ bis zu „konkret hypothesenprüfend“ wurden nun verschiedene Facetten kindlicher Reaktionen auf musikalische Situationen im Rahmen des Projektes ausgeleuchtet (Schmid 2014,

---

<sup>1</sup> Flyer *indieoper*.

<sup>2</sup> Siehe u. a. Kosuch 2005.

S. 151). Dabei wurde das Konstrukt Musikerleben – da nicht direkt zugänglich – als latente Variable betrachtet, welche in verschiedenen beobachtbaren Phänomenen aufscheint. Diese geben als manifeste Variablen Hinweise auf die vielfältigen Faktoren, die das Musikerleben beeinflussen.

Im Rahmen einer Mixed-Methods-Studie kamen quantitative und qualitative Methoden zum Einsatz; n = 282 Kinder wurden vor, während und nach dem Projekt schriftlich und mündlich (n = 25) befragt. Sowohl die Fragebogenerhebung als auch Gruppendiskussionen und -interviews wurden methodisch so konzipiert, dass in kindgerecht gestalteten Befragungssituationen von der Generierung einer validen Datenbasis ausgegangen werden konnte. Ebenso wurden Bilddaten erhoben (s. Schmid 2014, S. 245 ff.). So konnten unterschiedliche Aspekte der drei o. g. Fragekomplexe bearbeitet werden. Vorab war – als theoretische Sensibilisierung und Grundlage weiterer Reflexionen zum Musikerleben von Kindern – ein theoretisches Modell entwickelt worden. Es liefert eine hypothetische Antwort auf die Forschungsfrage und strukturiert das Phänomen Musikerleben. Im Folgenden wird dieses Modell sowie dessen Ausdifferenzierung anhand der Verbaldatenanalyse vorgestellt.

#### **4. „Der Rhythmus dringt in mein Herz ein...“: Modell des Musikerlebens**

Die theoretisch hergeleiteten Dimensionen des Musikerlebens<sup>3</sup> basieren u. a. auf Konzepten der Kindheitsforschung, die davon ausgehen, dass Kinder – weit mehr als Erwachsene – „sinnlich-symbolische und sprachsymbolische Interaktionsformen“ koppeln (Heinzel <sup>4</sup>2010, S. 716). Kinder gestalten Situationen interaktiv und stets kontextbezogen, darauf weisen auch Studien zu „*cultural embeddedness*“, informellem Lernen (Campbell <sup>2</sup>2010), „*musical play*“ (Harwood & Marsh 2012) oder „*musical creativity*“ (Burnard 2012) hin. Dementsprechend ist die in diesem Beitrag vorgestellte Systematisierung des Musikerlebens von Kindern durch drei grundlegende Gegebenheiten fundiert:

---

<sup>3</sup> Zu Grundlegung und Herleitung des Modells s. Schmid 2014, S. 67–132.

1. Die Begegnung mit Musik ist immer als multiprozessuale Interaktion jenseits von Subjekt-Objektdichotomien als *Musikalische Situation* zu denken (Schmid 2014, S. 70). Diese stellt ein situatives „Bedingungsgefüge“ dar, in dem Außen- und Innenwelt zusammentreffen (Rora 2001, S. 166).
2. Intermodalität ist bei Kindern zentral, dies verstärkt die Bedeutung des grundlegend analogen Verhältnisses von Bewusstseinsoperationen und kulturellem Produkt Musik. Musikerleben ist bedingt durch das Prinzip der *strukturellen Analogie*, d. h. Ähnlichkeitsbeziehungen zwischen musikalischen Strukturen und Umweltphänomenen, aber auch subjektiven Befindlichkeiten spielen im Rahmen von Bedeutungszuweisungen eine grundlegende Rolle (Schmid 2014, S. 82, s. a. Oberschmidt 2011, Oerter<sup>6</sup>2008, Hüttmann 2009, Brandstätter 1999, Shepherd/Wicke 1997, Langer<sup>3</sup>2007).
3. Jede musikalische Situation unterliegt demnach Zuschreibungen musikalischer Valenz (Schmid 2014, S. 75 f.; s. a. Oerter 2011, S. 26 ff.). Die Agency, das Wirkungspotenzial von Musik in einer musikalischen Situation, ist abhängig von den wahrgenommenen Eigenschaften der musikalischen Erscheinungsform und deren Übereinstimmung mit Kontextfaktoren (Schmid 2014, S. 74). Diese Konkordanz bestimmt den ‚Wert‘ der Musik – im Sinne eines *value*-Begriffs (vgl. etwa Stålhammar 2006, S. 19 ff.).

Vor diesem Hintergrund wird Musikerleben als systemisches Kontinuum betrachtet, in dem etwaige Dimensionen keine trennscharfen Kategorien, sondern fluktuierende Felder darstellen. Sie überschneiden sich und hängen voneinander ab (vgl. Schmid 2014, S. 97). Davon ausgehend wurden zunächst die Dimensionen *Leiblichkeit*, *Narrativität* und *Beziehungshaftigkeit* als für Kinder relevante Dimensionen definiert (s. Abb. 1). Diese können als systematische Grundlegung für die Gestaltung musikpädagogischer Vermittlungsszenarien dienen.

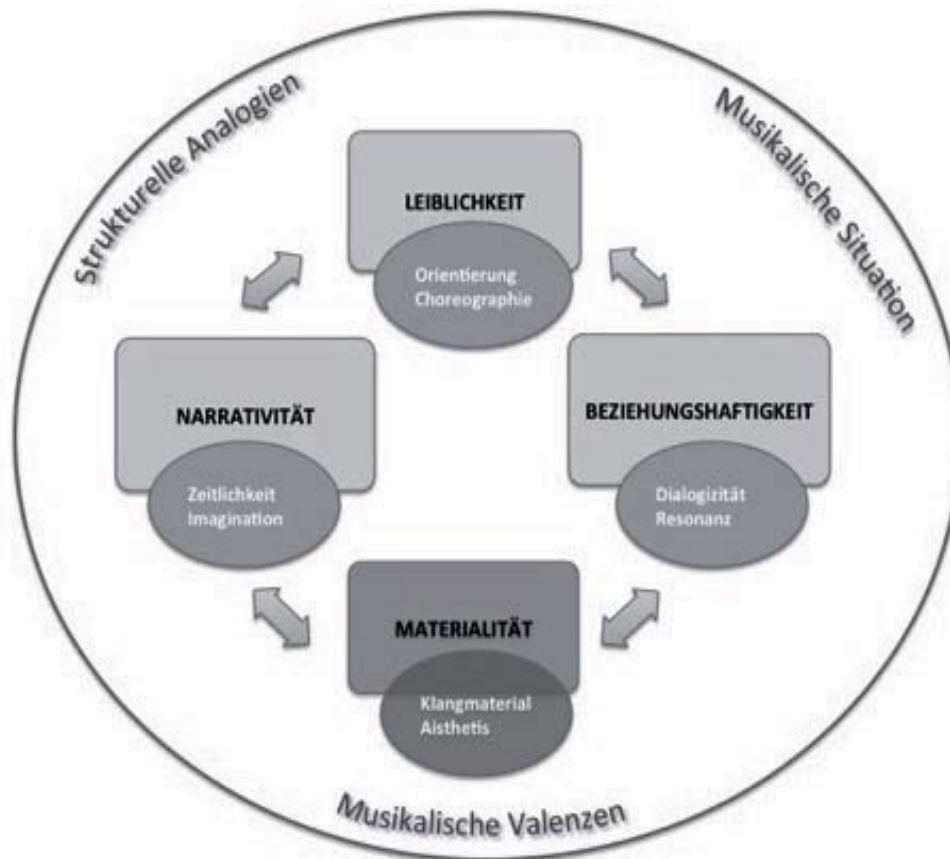


Abb. 1: Dimensionen des Musikerlebens I

1. **Leiblichkeit:** Der Körper fungiert im Musikerleben von Kindern als grundlegendes Orientierungsorgan. Implizites Körperwissen ist demnach eine zentrale Bezugsgröße. Auch unbekannte Musik kann unmittelbare Relevanz gewinnen, indem sie z. B. intuitiv als Simulation von Körperzuständen und Bewegungsdynamiken interpretiert wird. Dieser Zugang ist für musikpädagogische Settings bewusst zu gestalten: Die Ebene choreografischen (Nach)vollzugs sowie der Umgang mit dem musikalischen Gestus ist in musikpädagogischen Settings für Kinder elementar. Dies umfasst körperliche Aktivierungsformen wie Tanz oder Body Percussion ebenso wie die Arbeit mit Körperbildern.
2. **Narrativität:** Musikerleben ist außerdem durch Zeitlichkeit von Musik und ihr imaginatives Potenzial bedingt. Schemata wie „Anfang-Entwicklung-Ende“ oder „Situation-Transformation-Situation“ werden dabei gemäß der Anord-

nungslogiken musikalischen Materials im Sinne eines semio-sphärischen „Quasi-Plots“ erlebt (vgl. Imberty 2011, S. 14; Schmid 2014, S. 112 ff.). Hier werden atmosphärische Dramaturgien, die u. a. Charakter, Figuren und Gesten implizieren, wirksam (Schmid 2014, S. 111; s. a. Oberschmidt 2012; Oberschmidt 2011). Aus psychologischer Perspektive spielt das Prinzip der Narrativität zudem gerade bei Kindern eine zentrale Rolle für die Konstruktion eines kohärenten Selbst (Siegel 1999, S. 323). Für das Musikerleben aus Sicht der Kinder heißt das: Musik ‚erzählt‘ den Kindern die Welt, Musik ‚erzählt‘ ihnen ihr Selbst. Ein wichtiger Schlüssel für den Zugang zu (auch komplexer, unbekannter) Musik ist damit in der Assoziation konkreter oder auch abstrakter narrativer Strukturen zu finden.

3. **Beziehungshaftigkeit:** Die musikalische Situation ist für Kinder immer eine sozial aufgeladene, beziehungshafte Situation; Musik wird u. a. dann als subjektiv bedeutsam erlebt, wenn Interaktion und dialogische Resonanz im Mittelpunkt stehen. Dialogische Resonanz geht dabei über konkrete Interaktion hinaus. Das Gehör „als primäres Organ sozialer Beziehungsstiftung“ (Schmid 2014, S. 120; vgl. Sloterdijk 1998, S. 513) ermöglicht das Erleben einer Sphäre emphatischer Teilhabe. Musik wird potenziell „als Nachhall menschlicher Beziehung(en) erlebt“. Auch, wenn Musik „als Regenerations- und Rückzugsmedium“ eingesetzt wird, transportiert sie „projizierte Beziehungen zur Welt“ (Schmid 2014, S. 122). Musik ist also grundlegend bedingt durch Sozialität und damit potent als Projektionsfläche zwischenmenschlicher Beziehungen. Beziehungen und die Inszenierung von Beziehungsinteraktionen spielen damit auch in der pädagogischen Interaktion eine im Optimalfall bewusst zu gestaltende Rolle. Aufgrund verschiedener Indikatoren im Rahmen der quantitativen Teilstudie, die sich in mehreren Untersuchungsformaten verdichteten,<sup>4</sup> wurde eine weitere Dimension ergänzt und mit dem Begriff »Materialität« belegt.

---

<sup>4</sup> Siehe hierzu Schmid 2014, u. a. S. 222 f., 237 f. und 240.

4. **Materialität:** Beim Musikerleben von Kindern steht als wichtige Zugangsdimension außerdem die materiale Beschaffenheit von Musik im Mittelpunkt. Es geht um die Haptik und Optik von Klangerzeugern (z. B. von einem Kontrabass im Klassenzimmer), ihre spezifische Beschaffenheit, aber auch die materiale Faszination von Klängen als ästhetische „Sensationen“. Wichtig für die Gestaltung von ästhetischen Erfahrungsräumen ist damit ein tabuloser, „sensitiv-experimenteller Umgang“ (Schmid 2014, S. 336) mit musikalischem Material: mit Instrumenten, der menschlichen Stimme, Schallphänomenen wie Echo oder Vibration etc. – eben mit dem im wahrsten Sinne des Wortes „Phänomenalen“ der Musik.

Anhand dieser vier Dimensionen lässt sich das intermodale, situative Spiel mit Sinneseindrücken und Bedeutungszuschreibungen beim Musikerleben (Schmid 2014, S. 331, s. a. Rora 2001) systematisieren. Dabei ist zu beachten, dass das *Musikerleben*, auch wenn Musik meist primär als akustisches Phänomen beschrieben wird, nicht rein akustischer Natur ist. Dieser Umstand wurde konzeptuell auch der weiteren Untersuchung zugrunde gelegt. „Oper ist...“ ein Gesamtkunstwerk, das Musikerleben gezielt in einen größeren, multimodalen Zusammenhang einbettet. Dieser größere Zusammenhang ist aber laut der vorangegangenen Definitionen in *jeder* musikalischen Situation gegeben. In der Oper wird diese Gesamtsituation lediglich in ihren vielfältigen Parametern bewusster inszeniert als dies in anderen Musikszenarien der Fall ist. Dass in der Musikvermittlung eine Tendenz zu multimodalen Formaten besteht, ist kein Zufall. Die in dieser Studie zentrale Variable „Opernaffinität“, bezieht sich entsprechend selbstverständlich auf transmodale Zuschreibungen der Kinder, die sowohl sogenannte „musikimmanente“ als auch „musikemanente“ Faktoren im Rahmen einer musikalischen Situation erfassen. Im Folgenden wird darauf eingegangen, welche Rolle diese Variable in der Projektevaluation spielte.



## **5. „Ist Oper etwas für Kinder...?“, Projektevaluation und qualitative Datenanalyse**

Im Sinne einer summativen Evaluation wurde bei der quantitativen Datenanalyse ein Vorher-Nachher-Vergleich der mittels eines kindgerechten Fragebogens erhobenen Daten durchgeführt. Ein solcher Vorher-Nachher-Vergleich erfolgte bezüglich der Variablen »Operaffinität« der Kinder. Diese wurde definiert als Konstrukt, das subjektive Einstellung zu Oper (Oper mögen) und Einschätzung intersubjektiver Relevanz (ist Oper etwas für Kinder?) umfasst und war für die Studie v. a. auch als Kontextualisierungsmöglichkeit anderer Daten zentral: Auf diese Weise konnte u. a. auch eine für Pädagogen drängende Frage untersucht werden: Was bleibt den Kindern nach einem solchen Projekt letztlich in Erinnerung und in welchem Bewertungszusammenhang stehen diese Erinnerungen?

### **Erinnerungen der Kinder**

Die Kinder wurden in offenen Frageformaten, in welchen freie Äußerungen der Kinder schriftlich erhoben wurden, zu ihren Erinnerungen an die Operaufführung befragt. Hierbei ging es zum Einen um die Kontur und Nachhaltigkeit der Eindrücke, aber auch um deren subjektive Bedeutsamkeit. Die jeweils mit den Erinnerungen verbundene positive oder negative Valenz war zentraler Bestandteil der betreffenden Befragungssitems. Die Kinder bekamen die Aufgabe, mit roten oder grünen Buntstiften die Positiv- oder Negativbewertung ihrer Erinnerungen und Bedeutungszuschreibungen kenntlich machen, was die Kinder mit großer Freude auch taten: Die dekorativ gestalteten Ergebnisse wurden anschließend inhaltsanalytisch ausgewertet, die Kategorien mithilfe einer SPSS-Syntax quantifiziert und mit der Variable der Operaffinität korreliert. Anschließend wurden die Ergebnisse vor dem Hintergrund des theoretischen Modells (s. Abb. 1) interpretiert. Damit konnte dem dritten Teil der Forschungsfrage nachgegangen werden, welche Faktoren Kindern ggf. den Zugang zu Musik ebnet – oder verbauen.

Die folgende Grafik veranschaulicht die Erinnerungsprofile der Kinder in Relation zu ihrer Operaffinität:

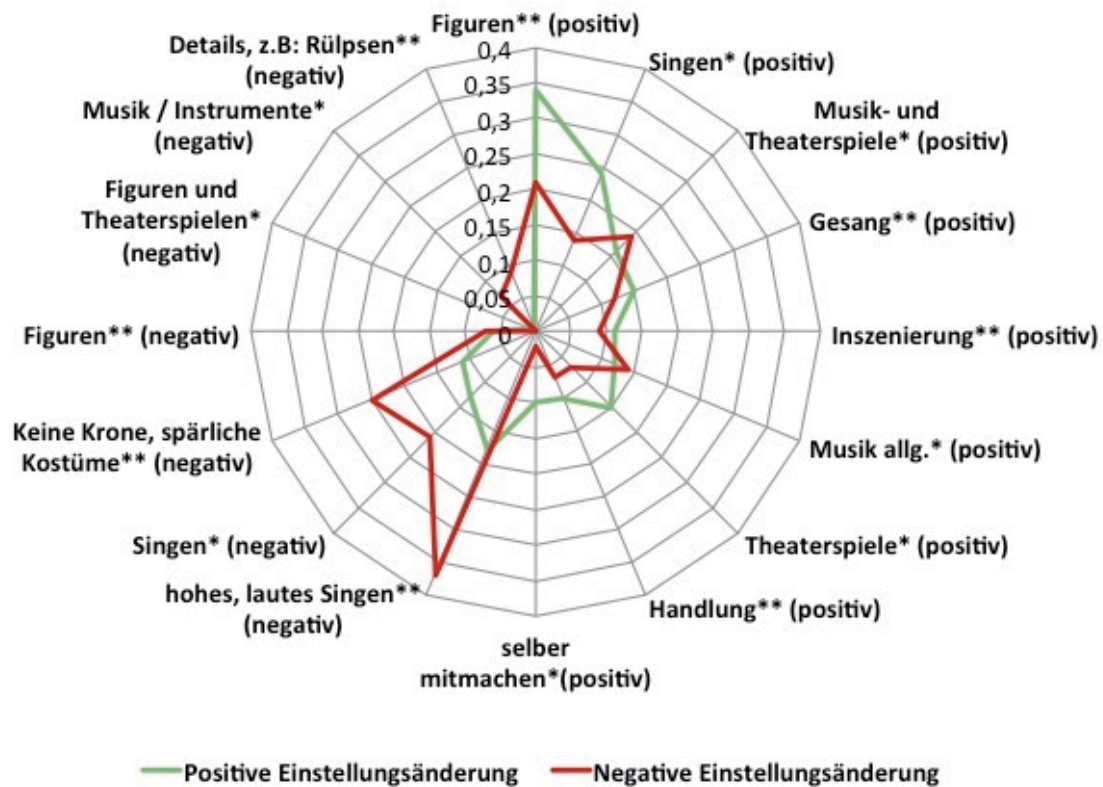


Abb. 2: Erinnerungen in Relation zur Dynamik der Opernaffinität

Auffällig ist, wie deutlich die Spitzen in den jeweiligen Subgruppen ausfallen, es gibt deutliche Korrelationen zwischen Einstellungsänderungen und bestimmten Erinnerungselementen: So weist die Subgruppe der Kinder mit einer negativen Dynamik der Opernaffinität in ihrem Profil eine eindeutige Spitze beim „hohen, lauten Singen“ auf: In dem Wirkungsgefüge der musikalischen Situation bedingt der für Kinder ungewohnte Gebrauch der Kopfstimme möglicherweise eine mangelnde Konkordanz zwischen musikalischer Erscheinungsform und Kontextfaktoren und beeinflusst entsprechend die musikalische Valenz. Positives Erleben von Oper, wie es sich in der Dynamik der Opernaffinität niederschlägt, scheint dagegen auffallend eng verknüpft mit positiven Valenzen bzgl. der Figuren der Oper. Dies kann wiederum hypothetisch als Hinweis auf die Relevanz der Dimensionen Narrativität (Bezug zum Opernplot) und Beziehungshaftigkeit (Identifikationsprozesse oder Sympathiephänomene) interpretiert werden. Derart eindeutig konturierte Ergebnisse wie die in Abb. 2 gezeigten können so im Kontext des Dimensionsmodells zu Hypo-

thesen über das komplexe Wirkungsgefüge des Musikerlebens führen. Um vertiefende Erkenntnisse darüber zu gewinnen, welchen Zuschreibungen von Valenzen musikalische Situationen unterworfen sind,<sup>5</sup> wurden zusätzlich qualitative Daten erhoben. Wie also sind subjektive Konzepte der Kinder über Wirkungen und Funktion von Musik beschaffen?

### **Analyse der Verbaldaten**

Ziel der Analyse der Verbaldaten war die Rekonstruktion subjektiven Sinns (Flick <sup>2</sup>2009). Um den Kinderäußerungen gerade auch in ihrem oftmals fragmentarischen Charakter gerecht zu werden, wurde in Anlehnung an die dokumentarische Methode nach Mannheim (2004) ein rekonstruktives Verfahren gewählt. Dabei ist „jedes Wort [...] ein ‚Dokument‘ für einen Sinn, der dahinter steht“ (Kruse et al. 2011, S. 35). Im Unterschied zu der im quantitativen Teil zum Einsatz gekommenen Inhaltsanalyse steht hier nicht nur das Was, sondern auch das Wie der Thematisierungen im Zentrum. Dabei sind mikrosprachliche Auffälligkeiten wie die Verwendung von Pronomina (man/ich) etc.) bei der Analyse ebenso relevant wie die Frage, welche Aussagen worauf folgen (Schmid 2014, S. 294). Geachtet wird also auf „wiederholt auftauchende Bilder oder Argumentationsstrukturen, Figuren [...] etc.“ (Kruse 2010, S. 172). Der Analyseprozess ist zirkulärer Natur, inklusive wiederholter Konsultationen der Analysegruppe (Schmid 2014, S. 296). Angestrebt wird das Aufspüren sogenannter »homologer Muster« (Mannheim 2004).

Im vorliegenden Projekt erfolgte in mehreren Durchgängen auf diese Weise die Verdichtung von zentralen Motiven: Am Schluss steht eine erneute Analyse der eigenen Aufschriebe und Überlegungen, welche dann zu einer Gruppe von Motiven führt, „die als übergreifende Strukturen augenscheinlich für die Konzepte der Kinder wichtig waren“ (Schmid 2014, S. 294).

---

<sup>5</sup> Der Begriff der »Bedeutungszuweisung« (Orgass 2007, Weber-Krüger 2013) richtet sich auf dasselbe Phänomen, geht jedoch aufgrund seiner konstruktivistischen Fundierung weniger auf die Relationierungsmuster subjektiver Konzepte und musikalischer Situationen ein.

Dabei tendierten die Kinder in ihren Beschreibungen auffällig zu Sowohl-als-auch-Formulierungen. Dieses Phänomen wurde als Argumentationsfigur der Dublette in einer netzwerkartigen Dialektik (s. Abb. 3) bezeichnet (Schmid 2014, S. 324). Musik wird charakterisiert als universelles Medium zwischen Wildheit („ein Schrei kann Musik sein“) und Kultivierung („ohne Musik ist alles Lärm“, s. Abb. 3, oberer Teil). Diese Beschreibung von Musik zwischen Meisterschaft – die nur wenige erreichen – und Demokratisierung – denn jeder kann Musik machen – verweist auf ein grundlegendes Konzept: Musik scheint für die Kinder v. a. als multimodaler Möglichkeitsraum relevant (s. Abb. 3, mittlerer Teil).

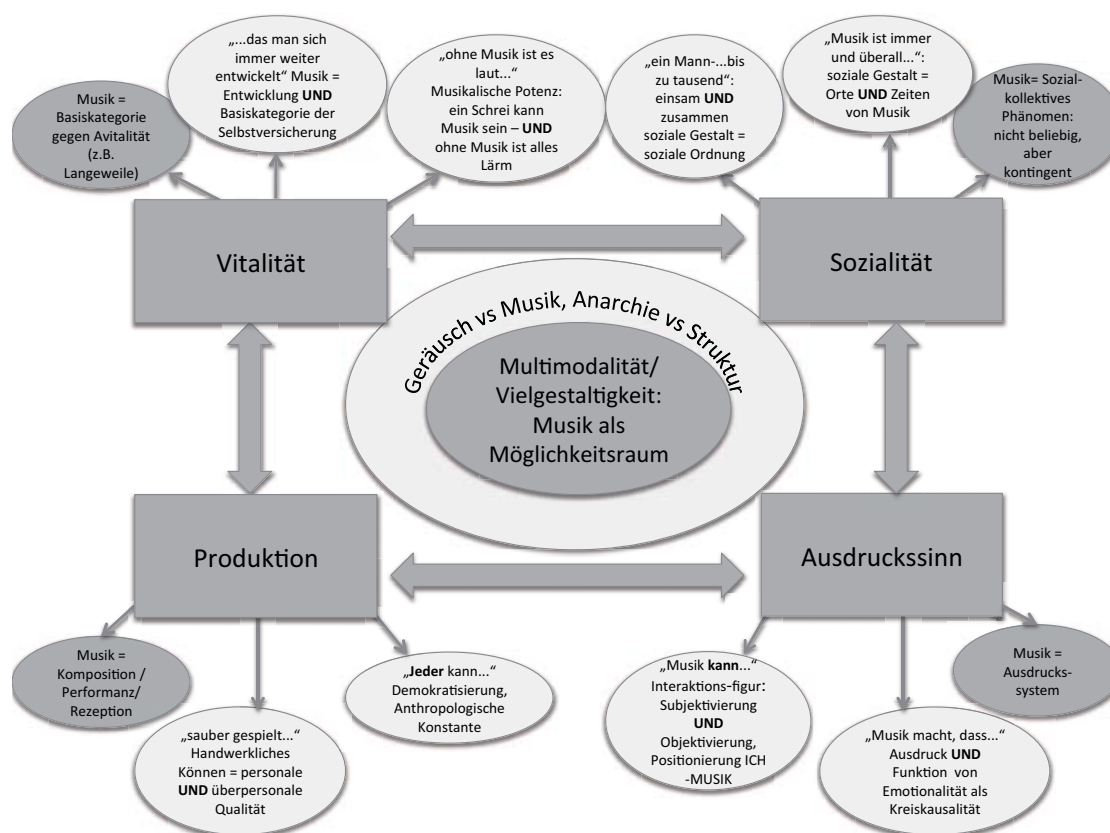


Abb. 3: Motivdubletten musikalischer Valenz bei Kindern: netzwerkartige Dialektik

Welche Valenzen hat Musik in den Augen (und Ohren) der Kinder?  
 Welche Dimensionen haben beim Musikerleben für die Kinder selbst Relevanz?

Anhand zweier Ausschnitte aus den Verbaldaten soll ein exemplarischer Einblick in die Argumentationsweise der Kinder gegeben werden. Ähnlich wie bei einem inhaltsanalytischen Vorgehen ist die kategoriale Zuordnung tabellarisch dargestellt. Deutlich wird dabei, wie die Äußerungen auf der Analyseebene abtrahiert zusammengefasst werden. Gefragt wurde jeweils: Welche Motive musikalischer Valenz stecken hinter den textuellen Informationen in den Kinderaussagen? Ausgewählt wurden Beispiele, in denen subjektive Konzepte der Kinder zur existenziellen Bedeutung von Musik thematisiert wurden – dabei wiederkehrende Motive sind *Sozialität* und *Ausdrucksinn*.

### Argumentationsfiguren der Kinder

Textebene / textuelle Information	Analyseebene / Motiv
<p>Interviewerin: Wer als Erster angefangen hat (mit Musik)?</p> <p>B10: Ein Steinzeitmensch. Die ... haben auch mit Stein auch so ...</p> <p>B4: Wieso haben sie das gemacht?</p> <p>B10: Weil sie sich einsam gefühlt haben .....</p> <p>B10: Die wollten einfach mal: „Hey Jungs, jetzt kommt doch mal her!“</p>	<p>Sozialität</p>
<p>B17: Ich glaube, dass ... die Musik, dass die ersten Menschen, die Musik gemacht haben, (die mussten?) sich verständigen, und, um ihr Leben ... auszudrücken (I: ihr Leben?) <u>auszudrücken</u></p>	<p>Ausdruckssinns</p>

Im Laufe der Analyse verdichteten sich in mehreren Analysedurchgängen auf diese Weise insgesamt vier Hauptmotive (s. Abb. 3): (1) Vitalität (als Basiskategorie der Selbstversicherung), (2) Sozialität (als Projektions- oder Aktionsfläche sozialer Gestaltung), (3) Produktion (als Erzeugerebene der Machbarkeit von Musik) und (4) Ausdruckssinn (als Ausdruckssystem). Diese aus den Aussagen induktiv generierten Motive dienten nun als Folie, um das oben beschriebene theoretische Modell zu hinterfragen. Ziel war somit auch eine Validierung des Modells. Sollten die vorab entwickelten Dimensionen im Widerspruch stehen zu den Kinderaussagen oder ein weiterer Erklärungsansatz für die Kernaussagen in den Verbaldaten notwendig werden, müsste das Modell weiter modifiziert werden. In jedem Falle aber sollte eine Vertiefung und Ausdifferenzierung des Modells erfolgen. Das Ergebnis dieser Ausdifferenzierung kann als ein Hauptergebnis der Studie gelten.

## **6. Diskussion und Ausblick**

In einem Mixed-Methods-Design wurden mittels quantitativer und qualitativer Methoden ein vorab theoretisch entwickeltes Modell des Musikerlebens anhand empirischer Evidenzen erweitert und ausdifferenziert. Die systematische Zuordnung von empirisch induktiv aus dem Datenmaterial herausgearbeiteten Motiven zu vorab theoretisch deduktiv entwickelten Dimensionen stellte eine Möglichkeit dar, das Musikerleben von Kindern systematisch zu erfassen. In welcher Relation die aus den Verbaldaten extrahierten, von den Kindern genannten Motive zu den theoretischen Dimensionen stehen können, wird in der folgenden Grafik zusammengefasst:

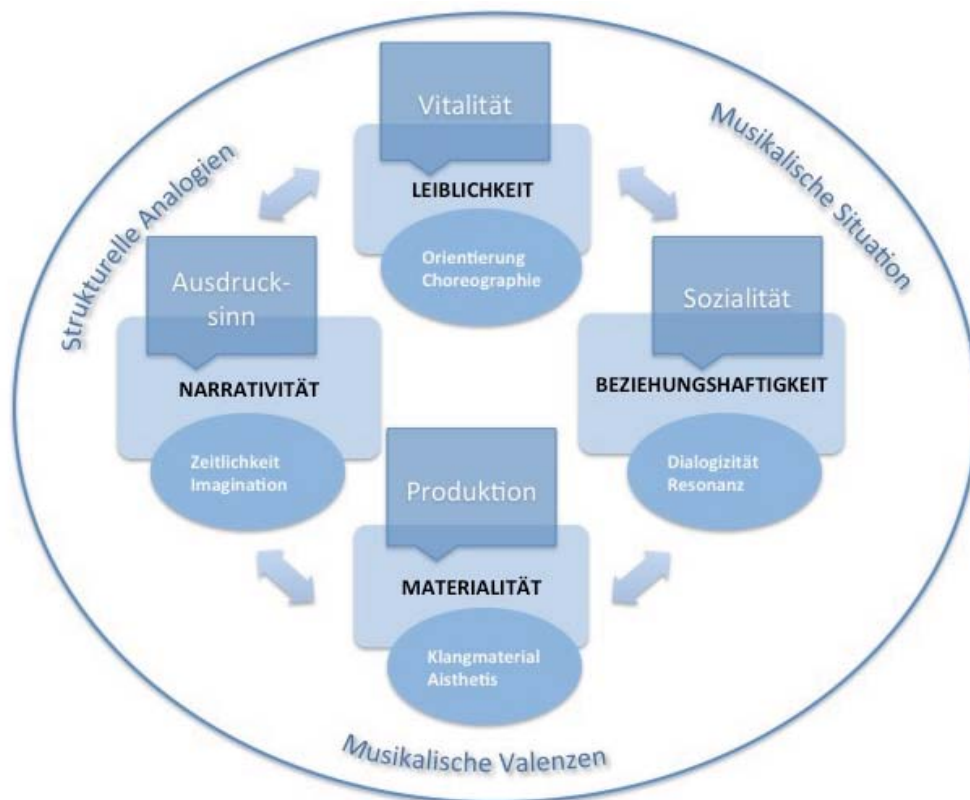


Abb. 4: Dimensionen des Musikerlebens II (Schmid 2014, S. 342)

1. Das in den Aussagen der Kinder zentrale Motiv der Vitalität als Ausdruck kinetischer Energie (Bewegung), aber auch der Selbstvergewisserung ist in Verbindung zu bringen mit der theoretisch entwickelten Dimension der *Leiblichkeit*.
2. Das ebenfalls zentrale, sich in den Verbaldatenanalysen verdichtete Motiv des Ausdrucksinns als Projektion von Lebensgeschichten wie in obigen Beispielen, das „Erzählen, wie es mir geht“, kann der Logik der theoretischen Dimension der *Narrativität* zugeordnet werden.
3. Das in den Daten immer wiederkehrende Motiv der Sozialität entspricht der theoretischen Dimension der *Beziehungshaftigkeit*. Das in der Analyse herausgearbeitete Motiv der Produktion betrifft die Erzeugerebene von Musik und berührt die für Kinder elementare Frage: Wie wird Musik tatsächlich hergestellt? Es liegt nahe, dieses

Motiv der theoretischen Dimension der *Materialität* zuzuordnen, welche die für Kinder so grundlegende Faszination an Instrumenten und Klang als materiales Phänomen spiegelt.

Die mehrfach hinterfragten und intersubjektiv validierten Zuordnungen lassen nun entsprechend den Schluss zu, dass die im Modell erfassten Dimensionen als adäquate heuristische Kategorien und den subjektiven Konzepten der Kinder angemessen eingeordnet werden können (Schmid 2014, S. 342). Damit ist ein wichtiges Ziel der Studie erreicht: das Modell konnte (a) durch Hinzugewinnung einer Kategorie modifiziert und (b) mittels der Ergänzung und Zuordnung der für Kinder relevanten Motiven ausdifferenziert werden. Die theoretische Ebene auf diese Weise mit den Konzepten der Kinder zu konfrontieren, war eine Herausforderung. Den abstrakten theoretischen Diskurs mit einem situativ bedingten empirischen Feldzugang in Verbindung zu bringen und theoretische Konstrukte beispielsweise in einem Mixed-Methods-Design auszudifferenzieren, scheint auf jeden Fall lohnenswert.

Welche Ausblicke ergeben sich nun anhand dieser und der vorher beschriebenen Ergebnisse?

Eine wichtige Grundbedingung kindgerechter Vermittlungssituationen konnte ermittelt werden: Die in den Äußerungen der Kinder so zentrale Vielgestaltigkeit von Musik verlangt möglicherweise nach Settings, die Musik bewusst als experimentellen Möglichkeitsraum betrachten. Diese Grundbedingung im Blick sollen im Folgenden einige Implikationen der gewonnenen Erkenntnisse aufgezeigt werden.

### **Implikationen des Dimensionsmodells**

1. **Leiblichkeit/Vitalität:** Die bürgerliche Konzertkultur kommt der für Kinder so zentralen Dimension der Leiblichkeit/Vitalität nur bedingt entgegen. Vermittlungskonzepte sollten demgegenüber die von der Musik evozierten motorischen Qualitäten spiegeln. Es geht dabei jedoch um mehr als um Aktionismus im Sinne von „Hauptsache, die Kinder bewegen sich“: Zu didaktisieren wären ebenso musikbezogene Körperbilder und Körperbewusst-



sein.<sup>6</sup> Diese können beispielsweise auch musiktheoretische Gehalte transportieren, wenn z. B. auf körperlichen Schemata beruhender Nachvollzug (z. B. mittels Hörpartituren, in denen oft intuitiv Raumerleben und Körpermetaphern visualisiert werden) als selbstverständliche musikalische Praxis etabliert wird.

2. **Beziehungshaftigkeit/Sozialität:** Projektionen sozialer Beziehungen, indem die realen Beziehungen ggf. in einem musikalischen Rollenspiel intensiviert und/oder umgedeutet werden, sind in für Kinder gestalteten musikalischen Settings zentral. Bewusst inszenierte Interaktion bei Orchesterproben statt parzelliertem – also aus dem musikalischen und sozialen Zusammenhang gerissenen – Abspielen von Noten betrifft dies ebenso wie Call-and-Response-Elemente, die dann idealerweise nicht mechanistisch, sondern gezielt als soziale Kommunikations- und Rollenspiele funktionieren. Das Konzept der Szenischen Interpretation könnte konsequenterweise also durchaus beim Gruppenmusizieren zum Einsatz kommen. Denkbar sind auch Kompositionsprojekte, in denen Kompositionen in gamifizierten<sup>7</sup> rollenbewussten Szenarien kollaborativ entwickelt werden (Spring-Keller/Schmid 2015). Grundlage jeder Vermittlungsaktion ist ‚echter‘ Kontakt. *„Beziehungshaftigkeit ist [...] ein sperriger Terminus für eine gängige Währung, die aber oft nur auf dem pädagogischen Schwarzmarkt gehandelt wird“* (Schmid 2014, S. 332).
3. **Narrativität/Ausdrucksinn:** Grundsätzlich könnte über gebräuchliche und sehr fruchtbare assoziative oder programmatische Aufgabenstellungen hinaus das mit Narrativität assoziierte Zeiterleben wie Dehnung, Verdichtung oder Straffung von Zeit und damit verbundene atmosphärische Aufladungen maßgeblich zum Gehalt musikpädagogischer Aktionen beitragen. Damit können unterschiedlich gestaltete musikalische Situationen für Kinder spannende Fragen des menschlichen Bewusstseins beleuchten. Was passiert in/mit unserer Vorstellung? Wie lange er-

---

<sup>6</sup> Siehe beispielsweise das Konzept der Someasthetic (Shusterman 2010).

<sup>7</sup> Gamification ist ein jüngeres Praxis- und Forschungsfeld, das auch Impulse für die Musikpädagogik bietet (Schmid/Spring 2014).

scheint uns eine Minute Klang, wie lange erscheint uns eine Minute Stille, wie Abfolgen uns fremder Tonverbindungen? Die Aufeinanderfolge von klanglichen Ereignissen kann dabei in der Wahrnehmung die zeitliche Abfolge einer Erzählung spiegeln. Das Entfalten von musikalischen Strukturen in der Zeit wird so für Kinder zu einem spannenden Wahrnehmungsspiel. Phänomenologische Mikrostudien zu Zeiterleben sind auf diese Weise ebenso umsetzbar wie die bewusste Manipulation des Zeiterlebens im Rahmen von Kompositionsprojekten. Beteiligt ist die Imagination, die ganz bewusst als aktives Handlungsfeld (z. B. in der Produktion von Hörfilmen o. ä.) zu erschließen ist (vgl. Craft et al. 2007). Musik ist dann eine Gestaltungsaufgabe im Sinne eines Hörbarmachens von Zeit, aber auch von Wahrnehmungs- und Bewusstseinsphänomenen.

4. **Materialität/Produktion:** Die Dimension der Materialität zielt im Sinne ästhetischer Bildung auf ‚tabulosen‘, sensitiv-experimentellen Umgang mit musikalischem Material. Die Haptik und sensorische Qualität von Instrumenten ist für Kinder zentral. Eine Orientierung pädagogischer Vermittlungsarbeit an experimentellen Methoden im Sinne atelierartiger Musiklabors, der Gebrauch von Silent-Instrumenten (Doerne 2011) oder Experimente mit Schall – und Klangphänomenen kann eine Kultur explorativer Musikwerkstätten ermöglichen.

Die Beobachtungsfähigkeit und bewusste Reflexion der Wirklichkeitskonstruktion von Kindern und ihrer Reaktionen auf pädagogische Angebote kann für die Vermittlung von Musik als Schlüsselqualifikation gelten (vgl. Harnischmacher 2012, S. 14). Für eine professionelle, nachhaltige musikpädagogische Arbeit ist eine Systematik bzgl. der für Kinder selbst relevanten Dimensionen des Musikerlebens eine wichtige Grundlage. Es wäre schön, wenn an den hier vorgestellten Ergebnissen angeknüpft werden könnte.

## Literatur

BEHNE, Klaus-Ernst (1997): The development of „Musikerleben“ in adolescence: How and why young people listen to music, in: Deliège, Irène / Sloboda, John (Hg.): Perception and cognition of music, Hove: Psychology Press, S. 134–150.

BRANDSTÄTTER, Ursula (1999): Von der Erfahrung der Elemente zu elementarer Erfahrung? Die Begegnung von Musik und Bildender Kunst als Weg zu elementaren ästhetischen Erfahrungen, in: Niermann, Franz / Richter, Christoph (Hg.): Erlebnis und Erfahrung im Prozess des Musikkernens. (Fest-) Schrift für Christoph Richter (= Forum Musikpädagogik, Bd. 37), Augsburg: Wißner, S. 41–52.

BURNARD, Pamela (2012): Musical Creatives in Practice, Oxford: Oxford University Press.

CAMPBELL, Patricia Shehan (2010): Songs in their heads. Music and its meaning in children's lives, 2. Auflage, Oxford: Oxford University Press.

CRAFT, Anna / CREMIN, Teresa / BURNARD, Pamela; Chappell, Kerry (2007): Developing creative learning through possibility thinking with children aged 3-7, in: Craft, Anna / Cremin, Teresa / Burnard, Pamela (Hg.): Creative learning 3-11 and how we document it. London: Trentham, <http://oro.open.ac.uk/12952/2/6F6D71D8.pdf>. (29.11.2015).

DIETRICH, Cornelia (2004): Unsagbares sagbar machen? Empirische Forschung zur musikalischen Erfahrung von Kindern, in: Mattenklott, Gundel / Rora, Constanze (Hg.): Ästhetische Erfahrung in der Kindheit. Theoretische Grundlagen und empirische Forschung (= Beiträge zur pädagogischen Grundlagenforschung), Weinheim u. a.: Juventa, S. 195–207.

DOERNE, Andreas (2011): Wir brauchen eine Revolution – Zur Zukunft von Musikschulen in einer „Bildungsrepublik Deutschland“. In: Üben & musizieren. Zeitschrift für Instrumentalpädagogik und musikalisches Lernen, Heft 4, S. 12–19.

FLICK, Uwe (2009): *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung* (= Rororo: Taschenbücher, Bd. 55694), 2. Auflage, Reinbek bei Hamburg : Rowohlt-Taschenbuch-Verlag.

GABRIELSSON, Alf (2001): *Emotions in strong experiences with music*, in: Juslin, Patrik N. / Sloboda, John A. (Hg.): *Music and emotion. Theory and research* (= Series in affective science), Oxford: Oxford University Press, S. 223–248.

GAUL, Magnus (2009): *Musikunterricht aus Schülersicht. Eine empirische Studie an Grundschulen* (= Schott Campus), Mainz u. a.: Schott.

HARNISCHMACHER, Christian (2012): *Subjektorientierte Musikerziehung. Eine Theorie des Lernens und Lehrens von Musik* (= Forum Musikpädagogik, Bd. 86) (= Reihe Wißner-Lehrbuch, Bd. 9), 2. Auflage, Augsburg: Wißner.

HARWOOD, Eve / MARSH, Kathryn (2012): *Children's ways of learning inside and outside the classroom*, in: McPherson, Gary E. / Welch, Graham F. (Hg.): *The Oxford handbook of music education*, Vol. 1, New York: Oxford University Press, S. 322–340.

HEINZEL, Friederike (2010): *Zugänge zur kindlichen Perspektive. Methoden der Kindheitsforschung*, in: Friebertshäuser, Barbara (Hg.): *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (= Juventa-Handbuch), 4. Auflage, Weinheim: Juventa, S. 707–722.

HOFMANN, Katja (2011): *„Ein Esel galoppiert durchs Paradies...“ Musikalische Hörfähigkeiten von Kindern im Grundschulalter* (= Forum Musikpädagogik, Bd. 96) (= Augsburger Schriften), Augsburg: Wißner-Verlag.

HÜTTMANN, Rebekka (2009): *Wege der Vermittlung von Musik. Ein Konzert auf der Grundlage allgemeiner Gestaltungsprinzipien* (= Forum Musikpädagogik, Bd. 87) (= Berliner Schriften), Augsburg: Wißner-Verlag.

IMBERTY, Michel (2011): *Music, linguistics, and cognition*, in: Deliège, Irène / Davidson, Jane W. / Sloboda, John A. (Hg.): *Music and the mind. Essays in honour of John Sloboda*, New York: Oxford

University Press, S. 3–16.

KAISER, Hermann J. (1993): Zur Entstehung und Erscheinungsform „Musikalischer Erfahrung“, in: Kaiser, Hermann J. / Nolte, Eckhard / Roske, Michael (Hg.): Vom pädagogischen Umgang mit Musik, Mainz: Schott, S. 161–176.

KOSUCH, Markus (2005): Szenische Interpretation von Musiktheater. Von einem Konzept des handlungsorientierten Unterrichts zu einem Konzept der allgemeinen Opernpädagogik, Oldenburg, <http://oops.uni-oldenburg.de/volltexte/2005/159/> (20.7.2011).

KRUSE, Jan (2010): Reader Einführung in die Qualitative Interviewforschung, Freiburg, <http://www.qualitative-workshops.de/index.php/component/content/article/44-hauptmenue/88-publikationen>.

KRUSE, Jan / BIESEL, Kay / SCHMIEDER, Christian (2011): Metaphernanalyse. Ein rekonstruktiver Ansatz (= Qualitative Sozialforschung), Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

LANGER, Susanne [2007]: Philosophy in a new key. A study in the symbolism of reason, rite, and art, 3. Auflage [Reprint], Cambridge: Harvard University Press.

LEHMANN, Andreas C. (1994): Habituelle und situative Rezeptionsweisen beim Musikhören oder: Versuchen wir, immer gleich zu hören?, in: Schulten, Maria Luise (Hg.): Musikvermittlung als Beruf (= Musikpädagogische Forschung, Bd. 14), Essen: Die Blaue Eule, S. 78–92.

LEHMANN, Marco (2011): Soziale Einflüsse auf die Musik-Elaboration Jugendlicher, Diss., Berlin: Wissenschaftlicher Verlag Berlin.

NIESSEN, Anne / LEHMANN-WERMSEER, Andreas (2006): Musikunterricht im Spiegel mehrperspektivischer Sinnzuschreibungen, in: Knolle, Niels (Hg.): Lehr- und Lernforschung in der Musikpädagogik (= Musikpädagogische Forschung, Bd. 27), Essen: Die Blaue Eule, S. 239–252.

MANNHEIM, Karl (2004): Beiträge zur Theorie der Weltanschauungs-Interpretation, in: Strübing, Jörg / Schnettler, Bernt (Hg.): Methodologie interpretativer Sozialforschung. Klassische Grundlagen-

texte (= UTB, Bd. 2513), Konstanz: UVK-Verlagsgesellschaft, S. 101–154.

OBERSCHMIDT, Jürgen (2011): Mit Metaphern Wissen schaffen. Erkenntnispotenziale metaphorischen Sprachgebrauchs im Umgang mit Musik (= Forum Musikpädagogik, Bd. 98) (= Berliner Schriften), Augsburg: Wißner.

OBERSCHMIDT, Jürgen (2012): Meine Bilder sind (nicht) Deine Bilder. Gedanken zur Heterogenität innerer und äußerer Bilder in musikalischen Verstehensvollzügen, in: Vogt, Jürgen / Heß, Frauke / Rolle, Christian (Hg.): Musikpädagogik und Heterogenität. Sitzungsbericht der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik (= Wissenschaftliche Musikpädagogik, Bd. 5), Berlin: LIT, S. 87–113.

OERTER, Rolf (2008): Kultur, Ökologie und Entwicklung, in: Oerter, Rolf / Montada, Leo (Hg.): Entwicklungspsychologie, 6. Auflage, Weinheim/Basel: Beltz, S. 85–116.

OERTER, Rolf (2011): Psychologie des Spiels. Ein handlungstheoretischer Ansatz (= Beltz-Taschenbuch, Bd. 46), Weinheim: Beltz.

ORGASS, Stefan (2007): Musikalische Bildung in europäischer Perspektive. Entwurf einer kommunikativen Musikdidaktik (= Folkwang-Studien, Bd. 6), Hildesheim: Olms.

ROLLE, Christian (1999): Musikalisch-ästhetische Bildung. Über die Bedeutung ästhetischer Erfahrung für musikalische Bildungsprozesse (= Perspektiven zur Musikpädagogik und Musikwissenschaft, Bd. 24), Diss., Kassel: Bosse.

RORA, Constanze (2001): Ästhetische Bildung im musikalischen Gestaltungsspiel (= Forum Musikpädagogik, Bd. 46), Diss., Augsburg: Wißner.

RORA, Constanze (2004): Einleitung 2. Teil: Ästhetische Erfahrung als Forschungsgegenstand, in: Mattenklott, Gundel / Rora, Constanze (Hg.): Ästhetische Erfahrung in der Kindheit. Theoretische Grundlagen und empirische Forschung (= Beiträge zur pädagogischen Grundlagenforschung), Weinheim u. a.: Juventa, S. 25–34.

SCHELLBERG, Gabriele (2006): Zum Einfluss von Unterricht auf Musikpräferenzen von Grundschulkindern für Opernarien, in: Knolle, Niels (Hg.): Lehr- und Lernforschung in der Musikpädagogik (= Musikpädagogische Forschung, Bd. 27), Essen: Die Blaue Eule, S. 71–84.

SCHMID, Silke (2014): Dimensionen des Musikerlebens von Kindern. Theoretische und empirische Studie im Rahmen eines Opernvermittlungsjahres (= Forum Musikpädagogik, Bd. 124) (= Augsburger Schriften), Augsburg: Wißner.

SHEPHERD, John / Wicke, Peter (1997): Music and cultural theory, Cambridge: Polity Press.

SHUSTERMAN, Richard (2010): Body Consciousness and Music. Variations on Some Themes, in: Action, Criticism & Theory for Music Education 9, Heft 1, S. 1–23.

SIEGEL, Daniel J. (1999): The developing mind. How relationships and the brain interact to shape who we are, New York: Guilford Press.

SPRING-KELLER, Franziska / SCHMID, Silke (2015): Gamification and playfulness in collaborative music composition, in: Schmid, Silke (Hg.): Musikunterricht(en) im 21. Jahrhundert. Begegnungen – Einblicke – Visionen (= Forum Musikpädagogik, Bd. 125) (= Augsburger Schriften), Augsburg: Wißner, S. 187–200.

STÅLHAMMAR, Börje (2004): Music – Their lives. The experience of music and view of music of a number of Swedish and English young people, in: Action, Criticism & Theory for Music Education 3, Heft 2, S. 1–31, <http://act.maydaygroup.org> (Stand: 5.5.2013).

WEBER-KRÜGER, Anne (2014): Bedeutungszuweisungen in der musikalischen Früherziehung. Integration der kindlichen Perspektive in musikalische Bildungsprozesse (= Perspektiven musikpädagogischer Forschung, Bd. 1), Münster: Waxmann.