

Silke Schmid

Dimensionen des Musikerlebens von Kindern

Theoretische und empirische Studie
im Rahmen eines Opernvermittlungsprojektes



Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Dissertationsschrift zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophie
an der Johann-Wolfgang-Goethe-Universität Frankfurt am Main, 2013
Siegelziffer D.30

ISBN 978-3-89639-950-2

ISSN 0946-543X (Forum Musikpädagogik)

Projektleitung: Albrecht Lamey

Satz: Andrea Bayer-Zapf

Covergestaltung: Lisa Schwenk

© Coverbild: Elena Yakusheva, 2014, Benutzung unter Lizenz von Shutterstock.com

Druck: TZ-Verlag & Print GmbH, Roßdorf b. Darmstadt

© Wißner-Verlag, Augsburg 2014

www.wissner.com

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf deshalb der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages.

Inhaltsverzeichnis

Danksagung.....	9
I. Einleitung.....	11
II. Theorieteil.....	19
1. Begriffliche Klärungen und theoretische Verortung: Einstieg und Vorgehen	21
1.1 (Musik-)Erfahrung und (Musik-)Erleben – Begriffe und ihre Konnotationen	21
1.1.1 Pragmatismus oder die Präsenz des Augenblicks	22
1.1.2 Kinder + Musik + Erleben = ästhetische Erfahrung?	29
1.2 Forschungshorizont und Forschungsstrategie.....	42
1.2.1 Einblick und Ausblick: Forschungsstand und Forschungsanliegen ..	42
1.2.2 Ein Blick auf den Ausblick: Phänomen und Deskription	56
1.3 Zusammenfassung.....	64
2. Musikerleben – Voraussetzungen eines multidimensionalen Phänomens	67
2.1 (Musik-)Ausdruck und (Musik-)Eindruck – Dichotomien und ihre Schnittmengen	69
2.1.1 Musik und Mensch als Medium oder Agens: Begriff der musikalischen Valenz	69
2.1.2 Analogie und Metapher als Invarianten des Musikerlebens: das Prinzip der strukturellen Analogie.....	78
2.2 Zusammenfassung.....	86
3. Dimensionen des Musikerlebens.....	91
3.1 Erläuterungen zum Dimensionsmodell.....	91
3.1.1 Konzeption der Dimensionen	91
3.1.2 Dimensionen des Musikerlebens in der Literatur und Darstellung des Modells	96

3.2	Dimensionen Leiblichkeit, Narrativität und Beziehunghaftigkeit	99
3.2.1	„Body in the mind“ – Leiblichkeit und Musik.....	99
3.2.2	Narrativität – Musik im Verlauf.....	109
3.2.3	Beziehunghaftigkeit – Musik und dialogische Resonanz.....	119
3.3	Zusammenfassung und Zwischenergebnis	128
III.	Empirieteil	133
1.	Das Opernvermittlungsprojekt <i>Der unglaubliche Spatz</i>	133
1.1	Die Auswahl des Projektes	133
1.1.1	Dimensionen des Musikerlebens und Vermittlungskunst: Wenn theoretische Konzepte pädagogischen Kontexten begegnen.....	134
1.1.2	Vermittlung als Kunst: Opernpädagogik und Professionalität.....	137
1.2	Konzeption und Umsetzung des Projektes	139
1.2.1	Konzeption	139
1.2.2	Umsetzung	145
2.	Planung der empirischen Untersuchung	149
2.1	Forschungsdesign	149
2.1.1	Fragestellungen und Zielsetzung	149
2.1.2	Forschungsmethodische Überlegungen	153
2.1.3	Tabellarischer Überblick über das Forschungsdesign	157
2.2	Hypothesen	158
2.2.1	Gerichtete Hypothesen	159
2.2.2.	Zusammenhangshypothesen	162
3.	Schriftliche Erhebung	167
3.1	Stichprobenbildung und Erhebungsinstrument	167
3.1.1	Stichprobenkonstruktion.....	167
3.1.2	Fragebogenkonstruktion	168
3.2	Datenerhebung und Datenanalyse	171
3.2.1	Durchführung der Datenerhebung.....	171
3.2.2	Auswertungsmethoden.....	173

4.	Ergebnisse der schriftlichen Erhebung	175
4.1	Stichprobenbeschreibung	175
4.1.1	Alter, Geschlecht und Herkunft	175
4.1.2	Musikalische Vorbildung	176
4.2	Einfluss von Präferenzen, Vorbildung und soziodemographischen Variablen	178
4.2.1	Überblick über Musikpräferenzen der Kinder	178
4.2.2	Musikpräferenzen, musikalische Vorbildung und soziodemographische Variablen und ihr Einfluss auf die Kinder	180
4.2.3	Zusammenfassung und Diskussion	186
4.3	Das Projekt und die Reaktionen der Kinder: Hypothesenprüfung	188
4.3.1	Einstellungsänderung	188
4.3.2	Kinder beschreiben Oper	192
4.3.2	Verhältnis der Kinder zu musikalischer Aktivität	193
4.3.3	Geschlechterunterschiede	197
4.3.4	Altersunterschiede	198
4.3.5	Migrationshintergrund	201
4.3.6	Musikalische Vorerfahrung	203
4.3.7	Zusammenfassung und Diskussion	205
4.4	Kinder und ihre subjektiven Konzepte: Quantifizierung der freien Äußerungen	209
4.4.1	„Oper, was ist das?“ – Kinder und ihre Vorstellung von Oper	210
4.4.2	Kinder hören Musik	212
4.4.3	Kinderwünsche und ihre Erfüllung	216
4.4.4	Musikpräferenz und musikalische Valenz: subjektive Konzepte über Musik	221
4.4.5	Erinnerungsspuren und Einstellungen	225
4.4.6	Erinnerungen und Einstellungen: Zusammenhänge und Subgruppenprofile	230
4.4.7	Zusammenfassung und Diskussion	236
5.	Kinderzeichnungen: die visuelle Perspektive	245
5.1	Analyse der Kinderzeichnungen	246
5.1.1	Zur Methode	246
5.1.2	Zur Datenerhebung	249
5.1.3	Zur Auswahl der Teilstichprobe	250
5.1.4	Zur Auswertung	251

5.2	Ergebnisse der Bildanalyse	256
5.2.1	Besonderheiten der Teilstichprobe mit positiver Dynamik der Operaffinität	257
5.2.2	Besonderheiten der Teilstichprobe mit negativer Dynamik der Operaffinität	262
5.3	Zusammenfassung und Diskussion	270
6.	Interviews mit Kindern: die verbale Perspektive	275
6.1	Mündliche Befragungen	275
6.1.1	Zur Sprache als methodischem Zugang: qualitative Interviews mit Kindern	275
6.1.2	Stichprobe	281
6.1.3	Methode der Datenerhebung und Leitfadententwicklung	282
6.1.4	Durchführung der Befragung	284
6.1.5	Zur Methode der rekonstruktiven Analyse von Interviews	286
6.1.6	Beschreibung des konkreten Vorgehens bei der Analyse	292
6.2	Ergebnisse der rekonstruktiven Analyse	298
6.2.1	Motive musikalischer Valenz: subjektive Konzepte über Musik und Musikerleben von Kindern	299
6.2.2	Das Motiv der Vitalität	302
6.2.3	Das Motiv der Sozialität	309
6.2.4	Das Motiv des Ausdruckssinns	313
6.2.5	Das Motiv der Produktion	318
6.3	Zusammenfassung und Diskussion	322
IV.	Zusammenfassung und Ausblick: Musikerleben von Kindern – mehrdimensional, vielfältig, vielversprechend	329
V.	Anhang	347
	Bibliographie	347
	Abbildungsverzeichnis	375
	Tabellenverzeichnis	376
	Abkürzungsverzeichnis	378

Danksagung

Ich möchte mich ganz herzlich bei all den Personen und Organisationen bedanken, die mich beim Verfassen dieser Arbeit auf vielfältige Weise unterstützt haben. So geht mein Dank an die Robert-Bosch-Stiftung, die die empirische Studie durch ihre finanzielle Unterstützung mit ermöglicht hat. Danken möchte ich auch allen beteiligten Kindern und LehrerInnen für ihre großartige Mitarbeit. Die Offenheit der Lehrkräfte und die freudige Bereitschaft der Kinder als „Forschungsmitarbeiter“ zu fungieren, hat die Arbeit oft zu einem ausgesprochenen Vergnügen gemacht.

Ein besonderer Dank gebührt meinem verstorbenen Doktorvater Prof. Dr. Hans Günther Bastian, der mein Forschungsanliegen von Anfang an teilte und die Entwicklung dieser Arbeit entsprechend nach Kräften mit wachem Interesse begleitet und gefördert hat. Sein plötzlicher Tod hat eine schmerzliche Lücke hinterlassen. Danken möchte ich gerade vor diesem Hintergrund herzlich auch meinem Doktorvater Prof. Dr. Magnus Gaul, der sich mit der größten Selbstverständlichkeit zur Verfügung stellte, um die Weiterführung des Promotionsvorhabens zu unterstützen. Bei Prof. Dr. Werner Jank bedanke ich mich von Herzen für die Bereitschaft, ebenfalls die Begutachtung zu übernehmen und sich über das normale Maß hinaus unterstützend einzubringen.

Gedankt sei außerdem Dr. Birgit Kleim für die freundschaftliche Beratung aus der Perspektive psychologischer Forschung, Dr. Jan Kruse für richtungweisende Anregungen, Prof. Dr. Claudia Spahn für wertvolle Hinweise bei der Fragebogenentwicklung, York Hilger für die Beratung in Fragen statistischer Feinheiten, Michèle Doerne, Holger Bleyhl und Simon von der Meden für die intersubjektive Validierung der Bildanalysen, allen MitdotorandInnen, z. B. Heike Henning, Christoph Gotthardt und Dr. Philipp Ahner für ihre kollegiale Unterstützung, Angelika Kellhammer für den kreativen Impuls, der einen entscheidenden Anstoß für die Gestaltung der empirischen Studie gab, Regine Krause für die vielen Gespräche über unterrichtliche Praxis und unsere Träume davon. Gitta Flor Schmidt, Traude Weindl und Bärbel Panholzer möchte ich danken für ein jahrelanges Coaching, das seinesgleichen sucht. Meinem unvergessenen Patensohn Nico danke ich für jeden einzelnen Tag Express-Babysitten und so vieles mehr.

Ohne meine Eltern und Schwiegereltern wäre die intensive Arbeit an dieser Studie nicht denkbar gewesen. In ihrem grandiosen Einsatz haben sie mich in einem Maße unterstützt, das weit jenseits des Selbstverständlichen liegt. Von ganzem Herzen möchte ich ihnen dafür danken. Meinen Eltern sei gedankt und noch mal gedankt. Sie waren mir immer Heimat und Inspiration zugleich.

Ein Dank besonderer Größenordnung geht an Fabiana, Monia und Lino, deren Existenz jeden Tag zu einem Fest macht. Sie sind unvergleichlich und ihre Geduld in den letzten Wochen und Monaten war es auch.

Ralf, Danke. Dir und Deiner Musikalität möchte ich diese Arbeit widmen.

I. EINLEITUNG

*In der Nacht erwachte das Kind vom bloßen Klang der
niedergehenden Schneeflocken. Irr vor Freude sprang
es zum Fenster, schob es auf und blieb dort unersättlich
lauschend bis zum Morgenrauen.*

Robert Schneider

Der Fokus dieser Arbeit liegt auf einer Erforschung der kindlichen Perspektive. Damit ist die Hauptmotivation der Studie klar umrissen: Die Kinder selbst sollen zu Wort kommen, in Situationen, für deren Beurteilung sie als Experten in eigener Sache betrachtet werden können (vgl. Weber-Krüger 2013, S. 136). Als Folie für dieses Experimentum der Kinder soll eine Reflexion aus Erwachsenenperspektive vorgeschaltet werden, die versucht, auf der Grundlage bestehender Theorien eine lebensnahe Beschreibung dessen zu entwerfen, was den Themenkomplex Musikerleben für pädagogisch motiviertes Handeln überschaubarer und mögliche Referenzstrukturen des Musikerlebens von Kindern transparenter macht. Diese „Folie“ war ursprünglich als eigenständige theoretische Studie intendiert. Die besondere Geschichte dieser Arbeit führte allerdings zu einem Bedürfnis, nach vielen theoretischen Konzepten von Erwachsenen auch die Kinder selbst zu Wort kommen zu lassen, was einem in vielen verschiedenen Kontexten geäußerten Forschungsdesiderat entspricht (vgl. u. a. Hofmann 2011, Campbell 2010, Gaul 2009, Lehmann-Wermser & Niessen 2006, Stålhammar 2004, Dietrich 2004, Rolle 1999, Bresler 1995).

Im Titel dieser Arbeit finden sich zwei zentrale Begriffe: „Dimensionen des Musikerlebens“ und „Opernvermittlungsprojekt“. Diese zwei langen Komposita repräsentieren den Rahmen der Arbeit. Zum komplexen Untersuchungsgegenstand des Ersteren wird im Theorieteil ausführlich Stellung genommen. Zweiteres beinhaltet abgesehen von der Begrifflichkeit¹ eine Komplexität anderer Art: Ein „Opernvermittlungsprojekt“ tangiert verschiedene pädagogische Handlungsfelder und damit auch viele verschiedene Akteure. Für Initiatoren solcher Projekte, die meist in außerschulischen Institutionen oder auch freiberuflich tätig sind, wird u. a. der Empirieteil sicher hilfreiche Einblicke gewähren: Die Befragung von Kindern ist auch im Sinne einer möglichst umfassenden und detaillierten Evaluation eines exemplarischen Projektes durchgeführt worden und ihre Ergebnisse können hoffentlich zu der derzeit in diesem Feld geführten Qualitätsdiskussion² beitragen. Hilfreich mag in diesem Kontext sein, dass im Rahmen der Erhebung quantitativer Daten eine etwas größere Stichprobe (N = 282) beschrieben werden kann, als dies durch die reine Konzentration auf qualitative Daten

1 Zum Begriff „Vermittlung“ vgl. u. a. Hüttmann 2009 und Stiller 2007, die mit jeweils unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen etymologische, philosophische und pädagogische Grundlagen des Vermittlungsbegriffs diskutieren.

2 Beispiele finden sich genug, besonders Förderer vergleichbarer Projekte wie Stiftungen etc. sind zunehmend auf der Suche nach Qualitätskriterien. Vgl. u. a. Potentialstudie zu Kinder- und Jugendkulturprojekten, Keuchel 2007. Die Rückmeldung der Kinder dürfte hier nicht unwesentlich sein.

möglich gewesen wäre. Die qualitativen Daten stellen jedoch ebenfalls einen elementaren Teil der Studie dar, da sie verschiedene Perspektiven eröffnen und einem explorativen Ansatz verpflichtet sind, der der Komplexität der Thematik und der forschungstheoretischen Grundhaltung angemessen erscheint.³

Die Tatsache, dass die Initiatoren von Vermittlungsprojekten oftmals aus dem außerschulischen Bereich kommen, darf über ein anderes Faktum nicht hinwegtäuschen: Der Ort, an dem meist die eigentlichen pädagogischen Maßnahmen stattfinden – und dies ist auch in dem hier untersuchten Projekt der Fall –, ist die Schule. Dies bedeutet, dass der Begriff „Musikunterricht“ auch im Rahmen dieser Projekte seinen Platz hat. Auch wenn Theaterpädagogen oder MusikerInnen an die Schulen gehen und sich in diesem Rahmen engagieren, findet zumindest formal und sicher auch in den Augen der Kinder eine Form von Musikunterricht im weitesten Sinne statt. Den schulischen Gegebenheiten und Rollenverteilungen muss jeder Rechnung tragen, der die allgemeinbildenden Schulen als Kooperationspartner in welcher Form auch immer involviert. Auch für außerschulische Pädagogen gilt, womit jede(r) Musiklehrer(in) konfrontiert ist: Er/sie muss in unterrichtsähnlichen Situationen pädagogisch handeln.⁴

Musikpädagogisches Handeln entspringt entsprechenden Haltungen und Annahmen über pädagogischen Handlungsbedarf und -möglichkeiten. Im Idealfall rekurren diese Haltungen und Annahmen zumindest zu einem gewissen Prozentsatz auch auf gesellschaftlich rezipierte wissenschaftliche Erkenntnisse und Reflexionen.⁵ Beispiel für eine solche ist die derzeit weit verbreitete, jedoch in der Bildungspolitik bislang nur partiell über Sonntagsreden hinausreichende Erkenntnis über die Fundierung musikalischer Bildung im Kindergarten- und Grundschulalter.

Für die Grundschule [...] sind unterschiedliche organisatorische und strukturelle Bedingungen maßgebend, die sich gerade in jüngster Zeit einem ständigen Wandel ausgesetzt sehen. [...] Bei allen Reformbestrebungen besteht jedoch die Gefahr, dass man einerseits den wissenschaftlichen Erkenntnissen nicht den ihnen gebührenden Raum lässt und infolgedessen Schwerpunkte setzt, deren Umsetzung für die Bildung und Erziehung sowie für die Vermittlung von Werten und die Motivation der Kinder wenig effizient oder sogar kontraproduktiv sind. Zum anderen drohen manche Reformansätze, die eine ökonomisch günstigere Eingliederung von Lehrangeboten versprechen, die Traditionen zu übergehen, die jahrelang mit Erfolg auf historischem Boden gewachsen sind, um sie vordergründigen Sparzwängen unterzuordnen oder gar zu opfern (Gaul 2009, S. 21).

3 Vgl. auch theoretischen Rahmen (vgl. Kapitel II.1.2.2) und Forschungsdesign/Methodenteil (Kapitel III.2.1).

4 Was der Begriff „pädagogisch“ impliziert, vgl. z. B. Jank 2009, S. 7, oder Schatt 2007, S. 11 ff.

5 Eine tiefergehende Reflexion über das, was hier mit „Haltungen“ nur ungenügend umschrieben werden kann, findet sich in Niessen (2006): Hier wird von der Vorstellung ausgegangen, „dass sich Theorie und Praxis, die sowohl in der Literatur, als auch bei Lehrkräften häufig als Gegensatzpaar aufgefasst werden, nicht trennen lassen, sondern im Denken der beteiligten Personen in eins fallen“ (ebd., S. 176). Praktiker denken demnach nicht *über* Theorien, sondern *in* ihnen. Niessen verweist hier auf die Mathematikdidaktiker Bromme und Seeger (vgl. Niessen 2006, S. 176f.) und spricht von „Individualkonzepten“. Wie diese – womöglich durch Forschung – zu beeinflussen sind, ist die Frage, die hier nicht gelöst werden kann. Dennoch ist der Wunsch legitim, Einfluss zu nehmen auf Konzepte und Vorstellungen, umgangssprachlich würde man die Summe derselben wohl als „Zeitgeist“ fassen.

Zahlreiche Studien belegen, dass die musikalische Entwicklung von Kindern in einem hohen Maße die entscheidende Prägung vor dem 11. Lebensjahr erfährt⁶. Dies betrifft zum einen musikalische Kompetenzen. Hier besteht bezüglich musikalischer Frühförderung⁷ ein gewisser Konsens – mit allen positiven und negativen Implikationen vor allem im Instrumentalbereich⁸, aber auch im Kontext von Musikförderprogrammen⁹, die auf wissenschaftlichen Konzepten beruhen. Zum anderen – und dies ist im Medienzeitalter mit Sicherheit von besonderer Bedeutung – betrifft die Denkfigur einer musikalischen Prägungsphase den Bereich musikalischer Präferenzen. Der Begriff der Offenohrigkeit, der ursprünglich von Hargreaves (*open-earness*, vgl. Hargreaves 1982) geprägt wurde, ist auch zentral für eine von Gabriele Schellberg und Heiner Gembris mit 591 Grundschulkindern durchgeführte Studie (Gembris & Schellberg 2007). Die Untersuchung ergab eine mit zunehmendem Alter abnehmende Offenheit gegenüber den Kindern unbekanntem Musikbeispielen aus Klassik und Neuer Musik und im Besonderen – als Teilergebnis für die hier vorliegende Studie von Bedeutung – gegenüber Opernmusik:

Die größte Ablehnung erfuhr schon ab dem achten Lebensjahr das Hörbeispiel einer Opernarie von Mozart. Die positiven Urteile nahmen bis zum Ende der Grundschulzeit kontinuierlich bis gegen Null ab, die negativen Bewertungen stiegen bei diesem Hörbeispiel deutlich bis zu 80 % an (Schellberg 2006, S. 71).

Zwar wurde das Konzept der Offenohrigkeit auch teilweise schon in Frage gestellt (vgl. Wilke 2010, u. a. S. 7 ff.), das „Jugend-Kultur-Barometer“ untermauert jedoch einen Zusammenhang zwischen Zeitpunkt des ersten „Kulturbesuchs“ und positiver Einstellung zu Kunst und Kultur (vgl. Wimmer 2010, S. 40). Diese Erkenntnisse legten zwei Forschungsprämissen nahe:

Erstens scheint das Grundschulalter für die Erforschung musikalischen Erlebens von spezieller Relevanz zu sein, da die entsprechende Altersspanne musikpädagogische Handlungsoptionen eröffnet, die zu einem späteren Entwicklungsstand u. U. nicht mehr bestehen. Zum Zweiten stellt die Vermittlung von Opernmusik wohl eine in besonderem Maße komplexe Aufgabe musikpädagogischen Handelns dar.

Nun ist die Situation des Musikunterrichts im Grundschulbereich tendenziell prekär, was kein neuartiges¹⁰, aber nach den genannten Erkenntnissen ein umso beklagenswerteres Phänomen¹¹ ist. Unabdingbar scheint gerade vor diesem Hintergrund eine Untersuchung der Bedingtheiten von Musikunterricht zu sein. Auf der Grundlage bspw. des kindlichen Erlebenshorizontes beruht die Gestaltung musikpädagogischer Settings in so umfassendem Maße, dass es erstaunt, wenn nach wie vor vergleichsweise

6 Siehe hierzu auch Hofmann 2011, u. a. S. 13 f, die z. B. ebenfalls an prominenter Stelle auf die Studie von Gembris & Schellenberg (2007) verweist.

7 Meist allgemein verstanden als Förderung im Kindergarten- und Grundschulalter.

8 Vgl. *Jugend musiziert* und die aktuell zunehmende Dichte an „Begabteninstituten“ an Musikhochschulen.

9 Vgl. u. a. Süberkrüb 2005, Gordon 2001, Gruhn 1999, 1995.

10 Vgl. auch die Aufarbeitung der historischen und bildungspolitischen Rahmenbedingungen des Musikunterrichts bei Gaul 2009, S. 47–119.

11 Die sog. „Bastian“-Studie und ihre Rezeption hat in jedem Falle eines deutlich gemacht: Die Debatte um die Stellung von Musikunterricht ist von gesamtgesellschaftlicher Relevanz. Vgl. auch Bastian: „Brauchen wir Forschung im kulturpolitischen Alltag?“, in: *Diskussion Musikpädagogik* 27/2005. S. 48 ff.

wenige Studien vorliegen, die sich einer Systematisierung dieses Bereichs verschrieben haben. So wie die moderne Mathematikdidaktik die Erfahrungsvoraussetzungen für mathematische Zahlenoperationen reflektiert¹², so ist es m. E. wünschenswert, auch die Voraussetzungen für jegliche Formen musikalischen Handelns immer wieder neu zu diskutieren und weiterzuentwickeln. Die Konturierung des Musikerlebens von Kindern auf der Grundlage ihrer Relevanzsysteme (vgl. Orgass 2007) und Erlebnisstrukturen muss immer wieder neu Grundlage musikpädagogischer Reflexion sein.

Die Studie beinhaltet somit eine Auseinandersetzung mit der Rezeptionswirklichkeit (Kleinen 1994) von Grundschulkindern, eine Konzentration auf ihre Erlebnisweisen und Denkstrukturen sowie die genaue Dokumentation der Faktoren, die als mögliche Gelingensbedingungen des im Rahmen der Studie evaluierten Opernvermittlungsprojektes von Bedeutung sind. Die generative Frage ist, worin ein für die Kinder selbst erkennbarer Wert in der Auseinandersetzung mit der ihnen vermittelten Kunstform besteht, wie ihre subjektiven Konzepte über Wirkungen und Funktion der Musik beschaffen sind und welche Faktoren ihnen den Zugang zu dem ihnen wahrscheinlich zunächst fremden Medium ermöglichen oder erleichtern. Zwar wird grundsätzlich davon ausgegangen, dass subjektive Konzepte hochgradig divergent sind. Dennoch rekurren sie auf intersubjektivierbare Schemata (vgl. Harnischmacher 2012, S. 112) und die Befragung einer größeren Stichprobe ermöglicht eine entsprechende Analyse (siehe Kapitel III.2). In diesem Sinne soll auch die Wirkung bzw. Wirksamkeit des Projektes im Hinblick auf die von den Initiatoren erhofften Effekte, z. B. größere Offenheit gegenüber der Kunstform Oper, erfasst werden.

Das Forschungsanliegen steht in enger Verbindung mit dem pädagogischen Anliegen, Denkkategorien zur Verfügung zu stellen, die als potenzielle Einflussgrößen auf „Haltungen“¹³ von Pädagogen gelten können. Damit soll jedoch kein überzogener Anspruch verbunden werden, der im Rahmen einer wissenschaftlichen Studie auch gar nicht zulässig wäre.¹⁴ Die in dieser Studie beschriebenen Dimensionen des Musikerlebens sowie die sich daran anschließenden empirischen Erkenntnisse können aber im Idealfall als o. g. Kategorien fungieren, als Leitplanken für die Konzeption von Unterricht. Und zwar nicht im Sinne eines Regelwerks, sondern als Sensibilisierung im Hinblick auf die Rahmenbedingungen kindlicher Wahrnehmung im Sinne einer subjektorientierten Musikpädagogik (Harnischmacher 2012), die Beobachtung und Reflexion der Wirklichkeitskonstruktion von Lernenden als Schlüsselqualifikation betrachtet (vgl. ebd., S. 14).

Es wurde im Rahmen der Studie bewusst nicht unterschieden zwischen verschiedenen Musikbegriffen, wie dies Wallbaum (1998, S. 51) legitimerweise vorschlägt, da auch Kinder hier wohl nicht unterscheiden (vgl. auch Kapitel III.6): Musik als pluralistisches Phänomen ist für Kinder sowohl Musik im weiten Sinne – nämlich ein kulturelles, gesellschaftlich etabliertes, multivalentes Phänomen mit universeller Be-

12 Vgl. bspw.: Hußmann et al. 2011; http://www.ko-si-ma.de/front_content.php, zuletzt geprüft am 20.12.2011.

13 Vgl. Brecht, vgl. auch Kapitel III.1.2.1 „Das Konzept der Szenischen Interpretation“. Siehe dazu auch Harnischmacher 2012, S. 14f.

14 Vgl. Krause 2008, S. 153: „Direkte Deduktion normativer Aussagen aus Theorien“ erliegen „einem naturalistischen Fehlschluss“ von Seins- und Sollensaussagen. Krause verweist u. a. auf Jank & Meyer. Siehe auch Ridge (2008) (The Stanford Encyclopedia of Philosophy).

deutung, aber auch Musik im engen Sinne als Schallphänomen und Teil des persönlichen Erfahrungsraums (vgl. Wallbaum 1998, S. 51). Umso mehr Umstand wurde mit einer Ausdifferenzierung des Musikerlebensbegriffs gemacht, der vom Erfahrungsbegriff abgegrenzt auf zwei Ebenen operationalisiert wird: zum einen als Grundlage für den theoretischen Hintergrund, zum anderen im Hinblick auf die Erhebung der Kinderperspektive(n) in der empirischen Studie.

Musikerleben ist allerdings ein Konstrukt, das empirischer Erforschung zunächst nur schwer zugänglich ist und sich dem direkten Zugriff entzieht. Die Frage, die sich stellte, war, wie ein derart abstraktes Konstrukt überhaupt operationalisiert werden kann, ohne in viele Einzelaspekte zu zersplittern, und auch, wie an abstrakte theoretische Reflexionen in diesem Themenfeld in der empirischen Wirklichkeit angeknüpft werden kann. Hier wurde versucht, sich der Aufgabe eines Zugangs zu diesem methodisch schwer zugänglichen Bereich zu stellen und verschiedene Aspekte und Dimensionen subjektiven Musikerlebens zu erfassen, gerade indem Einzelaspekte isoliert und die Perspektiven der Kinder zu diesen erfasst wurden. Der Konnex zur theoretischen Reflexion bestand dann im Zusammenfügen von kaleidoskopartigen Informationspartikeln zu einem sinnstiftenden Panorama.

Für das Vorgehen maßgeblich war das grundsätzlich integrative Anliegen der Arbeit und ein entsprechendes Forschungsverständnis: Es sollte nicht darum gehen, willkürliche Anleihen bei unterschiedlichen Denkschulen zu machen, sondern zu fragen, worin unterschiedliche Ansätze in Übereinstimmung miteinander für die vorliegende Fragestellung sinnvolle Konzepte anbieten. Damit wurde eine Forschungsstrategie gewählt, in der die Denkfigur des offenen Horizontes (vgl. Kron 1999) als Prämisse fungiert, welche die Aufgabe der Forschung darin sieht, deskriptive Systeme zu entwickeln. So ist die Arbeit im Sinne transversaler Vernunft (vgl. Pfeffer 1998) strukturiert, die Pluralität als Grundmuster integriert, keine archimedische Systematik anstrebt und theoretisch sowie empirisch damit eine „jederzeit überholbare, aber wenigstens diskutierbare“ (Kaiser 1993, S. 161 f.) Deskription des Musikerlebens von Kindern bieten will. Ziel ist es, analytische sowie „heuristisch konstruktive Kategorien“ zur Verfügung zu stellen (vgl. ebd.). Auf diese Weise wird die inhärente Interdisziplinarität der Arbeit – dem hier formulierten umfassenden Erlebensbegriff sowie den fachlichen Konturen entsprechend¹⁵ – sich in diesem Rahmen hoffentlich als Stärke erweisen können: Die Studie bietet ein deskriptives Panorama zu kindlichem Musikerleben im Sinne einer Kartographie (s. o. und vgl. Kapitel III.2.1.1). Damit zusammenhängend wird eine Methodenvielfalt angestrebt, die theoretische, qualitative und quantitative Paradigmen in Momentaufnahmen zusammenführen kann und für den Aufbau der Arbeit konstitutiv ist.

15 Musikpädagogik ist per se eine Disziplin zwischen den Disziplinen und erhält dadurch eine tendenziell eklektische Kontur. Anleihen für die Profilierung des Faches reichen bspw. von der Philosophie der Antike (vgl. u. a. Kaiser 2011, 2002; Vogt 2007) bis zur experimentellen Psychologie der Gegenwart (vgl. Kapitel II.1.2.1).

Die Arbeit besteht aus drei großen Teilen:

Im **Theorieteil** erfolgt in einem ersten Schritt die Ausdifferenzierung und Herleitung der Begrifflichkeiten. Hier wird der Terminus „Musikerleben“ als inklusiver Begriff konturiert (vgl. Kapitel II.1.1), der für die theoretische Studie die Klarheit der theoretischen Bezüge gewährleistet und für den empirischen Teil die Aufspaltung in verschiedene Teilaspekte des subjektiven Erlebens musikalischer Situationen zulässt. Daran schließt sich als ein zweiter Schritt die Erläuterung der theoretischen Grundlagen für die im Anschluss entwickelten Dimensionen des Musikerlebens an (vgl. Kapitel II.2.3). Diese Grundlagen ermöglichen die Benennung subjektiver und objektiver¹⁶ musikalischer Valenzen (vgl. Oerter 2011) jenseits voreiliger Dichotomisierungen und stellen einen Versuch dar, die wichtigsten Konditionen menschlichen Weltzugangs (vgl. Eschenbroich 2001) und deren Bedeutung für das Musikerleben von Kindern zu eruieren (vgl. Kapitel II.2.1).

Den dritten Schritt vollziehen die Ausführungen zu den drei möglicherweise für das Musikerleben von Kindern besonders relevanten Dimensionen, die mit den Begriffen *Leiblichkeit*, *Narrativität* und *Beziehungshaftigkeit* belegt sind und als grundlegend für das Musikerleben von Kindern und damit als potenzielle pädagogische Zugangsdimensionen betrachtet werden. Diese Dimensionen dienen als Folie (s. o.) für den sich anschließenden empirischen Teil der Arbeit.

Der **Empirieteil** der Arbeit ist wiederum in zwei Teile gegliedert:

Im **quantitativen Teil** stehen zunächst die Möglichkeiten quantitativer Analyse als exploratives Instrument im Mittelpunkt. Hier werden Musikpräferenzen der Kinder, aber auch Prädiktoren z. B. im Hinblick auf die Offenheit gegenüber Oper untersucht. Daran schließen sich Analysen der Inferenzstatistik an, die im Sinne einer summativen Evaluation (vgl. Wottawa & Thierau 2003) des Opernvermittlungsprojektes die vorab als Hypothesen formulierten Vorannahmen mittels inferenzstatistischer Verfahren prüft. Hierbei geht es vor allem um Einstellungsänderungen gegenüber Oper sowie dem Erleben eigener musikalischer Aktivitäten, aber auch um entsprechende Korrelationen mit demographischen Variablen wie Alter, Geschlecht und Migrationshintergrund. Die Hypothesenprüfungen leiten über in einen wesentlichen Teil der empirischen Teilstudie, der mittels deskriptiver Statistik eine aufwendige Systematisierung freier verbaler Äußerungen von Kindern vornimmt. Hier werden musikalische Wünsche und Erwartungen der befragten Kinder, ihre subjektiven Konzepte und Hinweise auf die Beschaffenheit der von ihnen wahrgenommenen musikalischen Valenzen transparent gemacht.

Der quantitative Teil soll über die Evaluation des begleiteten Projektes und damit verbundene Anregungen für die Konzeption zukünftiger Projekte dazu dienen, die theoretischen Vorannahmen zu ergänzen oder gegebenenfalls zu konterkarieren, sodass die im Theorieteil formulierten Dimensionen ggf. erweitert werden können.

16 Auch „objektive Valenz“ ist, wie gezeigt werden wird, ein subjektrelativer Begriff. Er verweist auf den Objektcharakter unserer Wahrnehmungen in der Beschreibung dinghafter Phänomene, ist jedoch nicht ontologisch zu verstehen. Siehe hierzu Kapitel II.2.

Im **qualitativen Teil** erfolgt eine Vertiefung der theoretischen und quantitativen Erkenntnisse. Hier kommen nonverbale und verbale Methoden zum Einsatz, um weitere Bereiche des Konstruktes Musikerlebens zu erschließen. Die Analyse von Kinderzeichnungen perspektiviert mittels doppelter Komparatistik¹⁷ Ergebnisse der quantitativen Studie und erhellt den Blick der Kinder auf die musikalischen Situationen, mit denen sie im Rahmen des Projektes konfrontiert waren, sowie potenzielle Einflussgrößen auf die Dynamik der Operaffinität dieser Kinder. Die rekonstruktive Analyse von Gruppendiskussion und Interviews soll schließlich verschiedene für die Kinder zentrale Motive ihres Musikerlebens zutage bringen. Dies ermöglicht es u. a., die Dimensionen des Musikerlebens, wie sie im theoretischen Teil erarbeitet wurden, mit den Konzepten der Kinder zu konfrontieren und ggf. zu modifizieren oder ergänzen.

More or less all young people have experience and knowledge of music in different forms – but how do they themselves look upon their musical experience and their relation to music? This question should be regarded as fundamental when it comes to educational strategies and quality enhancement within childcare, the school, and teacher training (Stålhammar 2004, S. 3).

17 Es werden Vorher- und Nachherzeichnungen zweier verschiedener auf der Grundlage quantitativer Daten beruhender Teilstichproben vergleichend analysiert.