

Gemeinsam zur Musik

**Eine qualitative Studie über Jugendliche mit Lernbeeinträchtigungen als
Teilnehmende an Musikgruppen in der Inklusion**

Von der philosophischen Fakultät
der Gottfried Wilhelm Leibniz Universität Hannover

zur Erlangung des Grades
Doktorin der Philosophie (Dr. phil.)

genehmigte Dissertation

von

Elke Köllmann

2016

Referent: Prof. Dr. Rolf Werning

Korreferent: Prof. Dr. Jürgen Terhag

Tag der Promotion: 9.8.2016

Abstract (dt.)

In dieser qualitativen Forschungsarbeit geht es um die Erwartungen von Jugendlichen mit Lernbeeinträchtigungen, die an inklusiven Musikgruppen in ihren Schulen teilnehmen. Um ihrer Sicht auf die gemeinsame musikalische Tätigkeit näherzukommen, wurden episodische Interviews mit zehn Jugendlichen zwischen 14 und 18 Jahren geführt, die von ihren Erfahrungen mit Musik und ihrer jeweiligen Musikgruppe berichten konnten. Auf Grundlage der symbolischen Handlungstheorie nach Ernst E. Boesch führte der Erkenntnisweg zur Bedeutung der Musikgruppe für die befragten Jugendlichen über ihr Ich-Gefühl beim Musikhören oder Musikmachen und ihre Motivation zur Beschäftigung mit Musik. Die zusammenfassende qualitative Inhaltsanalyse (nach Mayring 2000) und die empirisch begründete Typenbildung (nach Barton & Lazersfeld in Kluge 1999) lassen vier unterschiedliche Motivationstypen von Musikerinnen und Musikern erkennen. Allen gemeinsam ist die Erwartung, dass sie in ihrer Musikgruppe Vertrauen, Erfolg und Partizipation erleben können als Voraussetzung für ihre Vorstellung von Normalität. Die nach Motivationstypen und subjektiven Bedeutungen differenzierte Bedeutungsstruktur bietet Ensembleleitungen eine Orientierungshilfe für methodische Entscheidungen in ihren inklusiven Musikgruppen.

Stichwörter: Inklusion, Musikgruppen, Bedeutung

Abstract (engl.)

This qualitative study focuses on the expectations held by young people taking part in inclusive music groups at their schools. With a view to gaining an understanding of young peoples' perspectives on such joint musical activities, episodic interviews were conducted with ten young people, ranging in age from 14 to 18, who were in a position to report on their experience with such music groups and with music in general. On the basis of Ernst E. Boesch's Symbolic Action Theory, the study explores the music groups' importance for the young people by focusing on the young persons' motivations for becoming actively involved with music and, more specifically, on the "I-world" relationships that they experience in listening to or making music. Via summarizing qualitative content analysis (based on Mayring 2000), and empirically grounded type construction (based on Barton & Lazersfeld in Kluge 1999), the study identifies four basic types of motivation among the young musicians. A common element shared by all four is the young person's expectation that, in his or her music group, he or she will experience participation, trust and success, and that this experience will provide a basis for a valid personal concept of normality. The resulting interpretive framework, differentiated by motivation types and subjective meanings, can serve as useful orientation for ensemble directors in choosing methods for inclusive music groups.

Keywords: inclusion, music groups, meaning

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis.....	III
Einleitung.....	1
1 Der Mensch in Kontakt mit Kultur.....	5
1.1 Die symbolische Handlungstheorie nach Boesch.....	5
1.1.1 Die Handlung bei Boesch	6
1.1.2 Durch Handlung zum Ich-Gefühl	10
1.1.3 Entwicklung und Funktion von Bedeutungen.....	14
1.1.4 Zusammenfassung der symbolischen Handlungstheorie im Arbeitsmodell.....	18
1.1.5 Ergänzung: Das Prinzip der Konsistenzregulation nach Grawe	23
1.1.6 Ergänzung: Die Abhängigkeit des Selbst von sozialer Interaktion.....	27
2 Forschungsstand.....	31
2.1 Erkenntnisse zum Ich-Gefühl von Jugendlichen.....	31
2.1.1 Die Suche nach dem Selbst in der Adoleszenz	31
2.1.2 Das Ich-Gefühl von Schülern mit Lernbeeinträchtigungen	34
2.2 Die Orientierung im Handlungsbereich Musik.....	41
2.2.1 Die Sozialisation im Handlungsbereich Musik.....	42
2.2.2 Die Entstehung von Musikpräferenzen.....	45
2.2.3 Der Umgang mit Musikmedien.....	54
2.2.4 Das musikalische Selbstkonzept aus Sicht der Forschung.....	57
2.3 Motivationen zum Umgang mit Musik.....	64
2.3.1 Die Funktion von Musik für jugendliche Hörer	65
2.3.2 Musik als Zeichen der Identität.....	68
2.3.3 Beweggründe zum Instrumentalspiel	70
2.3.4 Das Instrumentalspiel von Schülern mit Lernbeeinträchtigungen	74
2.4 Zusammenfassende Bemerkungen zum Forschungsstand und Forschungsfragen	79
3 Forschungskonzeption und Durchführung.....	83
3.1 Methodenwahl.....	84
3.1.1 Beschreibung der Erhebungsmethode: episodische Interviews.....	84
3.1.2 Beschreibung der Auswertungsmethode: qualitative Inhaltsanalyse	87
3.1.3 Auswertungskonzept.....	89
3.2 Interviewaufbau	92
3.3 Sample.....	96
3.4 Durchführung der Untersuchung.....	98
4 Befunde und Interpretationen.....	101
4.1 Befunde aus der zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse	101
4.1.1 Vorstellungen.....	105
4.1.2 Ansprüche	114
4.1.3 Verständnis.....	117
4.1.4 Wünsche.....	122
4.1.5 Methoden.....	125
4.1.6 Gewohnheiten.....	130
4.1.7 Strategien	134
4.1.8 Einstellungen	138
4.1.9 Projekte	141

4.2	Interpretationen der Befunde: Orientierung der Probanden im Handlungsbereich Musik.....	146
4.2.1	Das Potenzgefühl der Probanden beim Musikmachen und Musikhören	147
4.2.2	Ich-Konzepte der Probanden im Umgang mit Musik.....	151
4.2.3	Kurzporträts zum Ich-Gefühl der Probanden im Handlungsbereich Musik	165
4.2.3.1	Daniel (Gesang)	165
4.2.3.2	Wiebke (Gitarre)	168
4.2.3.3	William (Altflöte)	170
4.2.3.4	Finn (Altsaxofon)	172
4.2.3.5	Simon (Trommel)	174
4.2.3.6	Maja (Gesang)	176
4.2.3.7	Sophie (Posaune).....	179
4.2.3.8	Wolfgang (Cello)	181
4.2.3.9	Kim (Gesang)	184
4.2.3.10	Konstantin (Melodica).....	187
4.3	Befunde aus der Typisierung: Gruppierung der Probanden nach Vergleichsdimensionen aus dem Potenzgefühl und dem Ich-Konzept	189
4.4	Beschreibung der Typen nach Bedürfnissen und Motivationen zum Umgang mit Musik	192
4.4.1	Typus A: Geborgenheit.....	194
4.4.2	Typus B: Spaß.....	199
4.4.3	Typus C: Akzeptanz.....	205
4.4.4	Typus D: Stärke	210
4.5	Charakterisierung der Typen nach der Bedeutung der Musikgruppen für die Probanden.....	214
4.5.1	Die Relevanz der Musikgruppen für die Probanden.....	215
4.5.2	Die Polyvalenz der Musikgruppen.....	221
4.5.3	Die Bedeutungsstruktur der Musikgruppen	224
4.5.3.1	Die Musikgruppe bedeutet Vertrauen	227
4.5.3.2	Die Musikgruppe bedeutet Erfolg.....	230
4.5.3.3	Die Musikgruppe bedeutet Partizipation	234
4.5.4	Die Musikgruppe als Symbol für Normalität.....	238
5	Zusammenfassung der Studie und Diskussion der Ergebnisse.....	243
	Danksagung.....	256
	Literaturverzeichnis	257
	Anhang.....	267
	Einverständniserklärung	267
	Leitfaden.....	270
	Skalen für Interview 1	278
	Skalen für Interview 2	280
	Aufrechterhaltungs- und Steuerungsfragen	282
	Interviewprotokollbogen 1	283
	Interviewprotokollbogen 2	284
	Transkriptionsregeln.....	285

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Arbeitsmodell zum Handlungsbereich Musik.....	22
Abbildung 2: Das Sammeln musikalischer Erfahrung.....	47
Abbildung 3: Hierarchisch organisiertes Selbstkonzept.....	57
Abbildung 4: „Nearness-to-self“ assessment of the non-academic components	61
Abbildung 5: Representation of the components by level of expertise (n = 56) components.....	61
Abbildung 6: Multi-dimensional model of musical self-concept	62
Abbildung 7: Modell des mehrdimensionalen musikalischen Selbstkonzepts am Ende von Studie 2.....	63
Abbildung 8: Age differences in musical identities	71
Abbildung 9: Kategoriensystem aus der zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse.....	104
Abbildung 10: Zweidimensionaler Merkmalsraum mit vier Gruppen.....	192
Abbildung 11: Die Bedeutungsstruktur der Musikgruppen.....	225
Abbildung 12: Motivationstypologie.....	246

Einleitung

Die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung (2006) fordert von den Unterzeichnerstaaten im Artikel 3 „Respekt vor der Unterschiedlichkeit und Akzeptanz von Menschen mit Behinderungen als Teil der menschlichen Vielfalt und des Menschseins“. Durch die Einführung der Inklusion in der Schule, also der gemeinsamen Beschulung aller Schülerinnen und Schüler in der Primar- und Sekundarstufe, müssen sich die Schulen auf eine Vielfalt an Wünschen und Ideen einrichten: Schulband, Orchester oder Chor einer Schule öffnen sich einer neuen Schülerschaft, die wie viele Jugendliche ein großes Interesse an Musik und teilweise auch am aktiven Musizieren zeigt. Die Ensembleleitung steht daher vor einer gewaltigen Herausforderung, wenn sie in die inklusive Arbeit einsteigen muss und ihr die Einschätzung der neuen Teilnehmenden¹ schwerfällt.

Die musikalische Ensemblearbeit in heterogenen Gruppen wird bereits in Projekten der Primarstufe wie Bläser-, Streicher- und Chorklassen und dem JeKi-Projekt („Jedem Kind sein Instrument“) (vgl. Bonsel et al. 2015) erfolgreich durchgeführt. Auch der Verband deutscher Musikschulen (VdM) verpflichtet sich zur Inklusion von allen musikinteressierten Kindern bis hin zum berufsbegleitenden Lehrgang *Instrumentalspiel für Menschen mit Behinderung an Musikschulen* (BLIMBLAM) (vgl. Wagner 2016). Forschungen im Rahmen der Jugendsozialarbeit (vgl. Hill 2002), in der Grundschule und der Musiktherapie lassen auf vielfältige Einflussmöglichkeiten des aktiven Musizierens auf die Gruppenmitglieder schließen. Weitgehend unerforscht ist dabei jedoch, mit welchen Vorstellungen und Erwartungen die Jugendlichen mit Lernbeeinträchtigungen selbst an die Ensemblearbeit herangehen. Auf welche Bedürfnisse muss sich die Ensembleleitung einstellen, um ein musikalisches Angebot machen zu können, das alle Musizierenden auf eigene Weise anspricht? Die hier vorgelegte Studie soll dazu beitragen, uns als Lehrende den Schülern soweit anzunähern, dass wir „gemeinsam überlegen, wohin die musikalische Reise gehen soll“ (Terhag 2011, S. 9). Nicht nur beim Klassenmusizieren, wie Terhag konstatiert, sondern bei allen Formen des gemeinsamen Musikmachens „erfordert dies, die Fähigkeit von Lehrenden, auf Wünsche, Abneigungen, Befindlichkeiten sowie auf situative Bedingungen im Musikunterricht flexibel mit musikalischen Mitteln (!) reagieren zu können“ (S. 9).²

In meiner Arbeit als Musikpädagogin an Förderzentren wurde ich immer wieder auf den hohen Stellenwert der Musik im Leben von Jugendlichen mit Lernbeeinträchtigungen hingewiesen. Fast täglich wurde ich gefragt: „Wann haben wir wieder Musik bei dir?“ Meine Musikstunden bestanden aus gemeinsamen Rhythmusübungen und einem Ensemblespiel zu aktuellen, von den Schülern mitgebrachten Musikstücken. Es wurde in der Gruppe über die Musikvorlieben diskutiert, dabei wurde ich von der Klasse als ‚Musikexpertin‘ um meine Meinung zu Musik und Interpreten befragt. Das Ensemblespiel wurde so aufgebaut, dass alle mitspielen und an den anschließenden Aufführungen teilnehmen konnten. Dabei wurden Talente in Gesang,

¹ Es wird in dieser Dissertation darauf geachtet, geschlechtsneutrale Formulierungen zu verwenden. Das ist nicht in allen Fällen möglich bzw. stilistisch unpassend. Zur besseren Lesbarkeit wird dann auf eine gendersensible Schreibweise verzichtet, sondern die männliche Form benutzt, die auch das weibliche Geschlecht einbezieht.

² Zitate aus Publikationen werden grundsätzlich in ihrer originalen Form wiedergegeben, das beinhaltet auch Kursivschrift, Fettmarkierungen oder Einfügungen (!) der Autoren. Kürzungen werden mit (...) gekennzeichnet.

Rap, Tanz und Instrumentalspiel entdeckt und durch freiwilliges Üben zu Hause ausgebaut. Kann dieser Einfluss auf die musikalische Sozialisation auch in einer heterogenen Gruppe an einer Schule mit Inklusion stattfinden? Werden Jugendliche mit Lernbeeinträchtigungen von dem Wissen und Können der Regelschüler zu musikalischen Aktivitäten und zur Erfahrungserweiterung angeregt? Wann fühlen Schüler mit Lernbeeinträchtigungen sich ausgegrenzt und unverstanden? Die nun folgende Forschungsarbeit betrifft also soziologische und pädagogische Aspekte und liegt in einer Schnittmenge aus Musiksoziologie, Musikpädagogik und Sonderpädagogik als Teil der Erziehungswissenschaft (vgl. Kraemer 1995).

Die Studie habe ich bewusst *Gemeinsam zur Musik*³ genannt, um eine gemeinsame Tätigkeit in einer heterogenen Gruppe zu bezeichnen, die aber auch in eine bestimmte Richtung geht: *Gemeinsam zur Musik*. Gemeint ist hier die Musik als Kulturgut, das von Menschen hervorgebracht wird, das aber auch Menschen formt und ihr Handeln beeinflusst. Die Studie beschäftigt sich also mit Musik und jenen Menschen, die sich interessiert mit ihr auseinandersetzen. Sie hören Musik, denken darüber nach, sprechen mit Freunden über ihre musikalische Umgebung und produzieren Musik zu Hause, im Instrumentalunterricht und in ihren Musikgruppen. Diese Menschen sind Jugendliche mit individuellen Biografien, aber mit einer Gemeinsamkeit: Sie gelten in ihrem Schulalltag als 'lernbeeinträchtigt'. Um meinen Forscherblick nicht auf die Beeinträchtigungen der Jugendlichen einzuengen, habe ich nach einer theoretischen Grundlage gesucht, die meinen Blick für vielfältige Verbindungen von Mensch und Musik schärft und mir einen möglichen Weg zu den Schülerinnen und Schülern weist.

Als ich den Satz von dem Kulturpsychologen Ernst Eduard Boesch las, „Jeder Mensch entwickelt sein Selbst in enger Auseinandersetzung mit seiner Kultur.“ (Boesch 2000, S. 40), fanden direkt mehrere Aspekte meine Zustimmung:

- Boesch schließt *jeden* Menschen in seine Theorie ein; alle scheinen von ihrer Umgebung beeinflusst zu werden.
- Obwohl er alle Menschen betrachtet, geht es Boesch dennoch um individuelle Sichtweisen. Ihn interessiert die Entwicklung des *Selbst* in unterschiedlichen Ausprägungen.
- Jedes Individuum lebt in *Auseinandersetzung* mit seiner Kultur, das heißt für Boesch, dass Mensch und Kultur sich gegenseitig beeinflussen.
- Für Boesch gibt es nicht eine Kultur, die uns alle gleichermaßen prägt, sondern jeder hat *seine* Kultur mit individueller Bedeutung für sich und seine Umgebung.

In Boesch's *symbolischer Handlungstheorie* (vgl. u. a. Boesch 1991) werden Handlungen und Objekte, aber auch die Musik immer wieder nach Bedeutungsgehalten für den Menschen beleuchtet. Dies alles hat mich dazu veranlasst, in der symbolischen Handlungstheorie nach Erklärungen zu suchen, die mich in meinem Forschungsanliegen weiterbringen. Die Studie soll dazu beitragen, den Schulalltag von Jugendlichen mit Lernbeeinträchtigungen und ihren Lehrern in der Inklusion zu analysieren und in seiner Komplexität zu reduzieren: Ein Angebot der Schulen herauszugreifen, das mit hohen Erwartungen vonseiten der Schülerschaft und der

³ In Kursivschrift erscheinen im Folgenden Wörter, die ich als wichtig herausheben möchte, und Fachbegriffe, deren Quellen im Anschluss genannt werden mit (vgl. ...).

Lehrenden besetzt ist. Es sollen die Jugendlichen mit Lernbeeinträchtigungen selbst zu Wort kommen. Aus ihrer Perspektive soll das Thema Musik rekonstruiert werden, um sich im Schulalltag auf ihre Erwartungen einstellen zu können. Die Arbeit an der Studie soll letztlich auch meinen eigenen Schulalltag bereichern; das Musikmachen in inklusiven Gruppen aus Schülersicht zu betrachten, trägt sicherlich zur Reflexion meiner musikpädagogischen Arbeit bei.

Die vorliegende Dissertation beschäftigt sich deshalb zunächst im ersten Kapitel mit dem Gehalt der symbolischen Handlungstheorie nach Boesch, um ein Arbeitsmodell für die Forschungsarbeit zu erstellen. Die aus der Theorie herausgearbeiteten Aspekte werden im zweiten Kapitel aus der Sicht der Forschung beleuchtet. Die Frage nach bisherigen Forschungsergebnissen und Desideraten führt zu den Forschungsfragen dieser Studie (Kapitel 2.4). Im dritten Kapitel wird nach geeigneten Forschungsmethoden gesucht, um zum Ziel der Studie zu gelangen, der Bedeutung der Musikgruppen für die teilnehmenden Jugendlichen mit Lernbeeinträchtigungen. Das vierte Kapitel umfasst die Analyse und Interpretationen der Interviews mit zehn Jugendlichen, die an inklusiven Musikgruppen teilnehmen. Mithilfe einer Typisierung entsteht in Kapitel 4.5 eine Bedeutungsstruktur, in der die subjektiven Bedeutungen der Musikgruppen für die Probanden mit ihrer Motivation zum Musikmachen kombiniert werden. Das fünfte Kapitel ist eine Reflexion der Studie, in dem die Forschungsfragen beantwortet und bezüglich musikpädagogischer und soziologischer Theorien diskutiert werden.

1 Der Mensch in Kontakt mit Kultur

In meiner Tätigkeit als Sonderpädagogin und Musiklehrerin habe ich festgestellt, dass alle Kinder, auch die Schüler und Schülerinnen mit sogenannten Lernbeeinträchtigungen, über ihre Verhaltensweisen reflektieren können, dass sie zukunftsorientiert leben und sich eigene Gedanken über ihr Umfeld machen. Zu erforschen gilt nun, welche Vorstellungen und Ideen die Probanden im Hinblick auf das Thema Musik haben, wie sie sich ihren Zugang zu Musik erklären und welchen Stellenwert Musik in der Interaktion mit anderen Jugendlichen einnimmt. Musik scheint für jeden Jugendlichen unterschiedliche Bedeutungen zu haben, die sich aus der Beschäftigung mit Musik entwickeln, vielleicht auch durch die Medien geprägt und sicherlich vom jeweiligen sozialen Umfeld beeinflusst werden. An der *symbolischen Handlungstheorie* von Boesch interessiert mich also sein *Konzept der Bedeutungen*, um aus Sicht der Jugendlichen die Motivation zum Umgang mit Musik und ihre Zielvorstellungen beim Musikmachen zu verstehen und nachvollziehen zu können und, letztlich, welche Bedeutung sie ihrer Musikgruppe zuweisen.

Die symbolische Handlungstheorie sollte also einen Weg aufzeigen, um sich den Sichtweisen der Jugendlichen hinsichtlich folgender Dimensionen annähern zu können:

- **Gründe**, warum die Jugendlichen sich mit Musik beschäftigen,
- **Erwartungen** an sich selbst in Bezug auf Musik,
- **Einflüsse** der sozialen Umwelt auf den Umgang mit Musik,
- **Bedeutungen** der Beschäftigung mit Musik.

Boeschs Handlungstheorie erschließt sich nicht auf den ersten Blick, denn er benutzt seine Erfahrungen als Psychologe, um in einem individuellen Stil Grundsätzliches zu entwickeln. Seine Sprache sei „zugleich unpräzise und schlicht, analytisch und genau, bildhaft, phantasievoll und reich an Beispielen“ (Straub 2005, S. 9), meint Jürgen Straub, der sich eingehend mit Boesch beschäftigt hat. Die Struktur seiner Veröffentlichungen hat einen eher erzählenden als systematischen Charakter, denn er entwickelt seine theoretischen Konzepte an konkreten Beispielen aus dem Alltag, der Kunst und Musik oder ritueller Handlungen. Ich habe versucht, die relevanten Aussagen herauszuarbeiten und sie in einen logischen Zusammenhang zu bringen.

1.1 Die symbolische Handlungstheorie nach Boesch

Ernst Eduard Boesch (1916–2014) wird 1951 als Professor der Psychologie an die Universität des Saarlandes berufen. Dort entwickelt er auf der Grundlage seiner Tätigkeit als Schulpsychologe und Psychoanalytiker eine eigene Handlungstheorie, die er *symbolische Handlungstheorie* nennt. Von 1955 bis 1958 leitet er im Auftrag der UNESCO das *International Institute for Child Study* in Thailand und studiert dort die Thai-Kultur. Zurück im Saarland übernimmt Boesch an der Universität die Leitung des *Instituts für Forschungen in Asien und Afrika*. 1980 veröffentlicht er die Schrift „Kultur und Handlung“ und nennt sie „Einführung in die Kulturpsychologie“. Er bezeichnet hier *Kultur* als *menschliches Biotop* (vgl. Boesch 1980, S. 19) mit seinen herausfordernden Handlungsmöglichkeiten und spezifischen Handlungsbedingungen. Dieses Biotop „bietet Ziele an, die mit bestimmten Mitteln erreichbar sind, setzt zugleich aber auch Grenzen des möglichen oder ‚richtigen‘ Handelns“ (S. 17). Somit entsteht ein *Handlungsfeld*, „dessen

Inhalte vom von Menschen geschaffenen oder genutzten Objekten bis zu Institutionen und Ideen oder «Mythen» reichen“ (S. 17). Die Person wirkt durch seine Handlungen auf die Kultur ein und wird daher zu einer *Extension des Selbst* (vgl. Boesch 2000, S. 44). Andererseits empfindet sich der Mensch als Teil seines Handlungsfelds. Er lässt zu, dass es ihn beeinflusst: „Er projiziert seine Gegebenheiten, identifiziert sich mit ihnen: er lässt sich prägen durch Übungen, die ihm das Biotop auferlegt, durch Fertigkeiten, die es vermittelt.“ (Boesch 1980, S. 28)

Durch Handlungen entwickelt sich ein Funktionsgefühl, das Hoffnungen auf mehr, zum Beispiel auf eine Erweiterung des Handlungspotenzials, weckt. Die Handlung wird wertvoll, sie erhält einen persönlichen Sinn und motiviert zu neuen Entdeckungen.

Das Handeln verteilt die Valenzen des Umfeldes, macht es zu einem System von Bedeutungen, und diese bilden den Anstoß zur kognitiven Auseinandersetzung, zur differenzierenden Klassifizierung, die wiederum die Bedeutungen präzisiert. (Boesch 1980, S. 27)

Wie kann man sich die Entwicklung zu einem `System von Bedeutungen´ vorstellen? Welche Funktion hat die Handlung dabei? Was genau meint Boesch mit dem Begriff `Bedeutungen´? Diese Fragen werden in den nächsten Kapiteln aufgegriffen und aus der Sicht der symbolischen Handlungstheorie diskutiert.

1.1.1 Die Handlung bei Boesch

Boesch hat sich in der *Psychopathologie des Alltags* (1976) intensiv mit menschlichem Handeln im Alltag beschäftigt. Im *Handlungsfeld* Alltag kann der Mensch durch Gewohnheiten und Fähigkeiten seine „Grundbedürfnisse mit minimalem Aufwand“ (Boesch 1976, S. 15) befriedigen. Die Sicherheit dieser Automatismen erlaubt es ihm, darauf aufbauend komplexere Handlungen durchzuführen, die Boesch in miteinander verflochtene *Handlungsbereiche* wie Arbeit, Sport, Familie usw. einteilt. Nimmt man an, dass Musik als ein weiterer Handlungsbereich zum Alltag gehört, so stellt sich hier, wie auch im gesamten Handlungsfeld, die Frage nach der Motivation, zum Beispiel auch zum Erlernen eines Instruments:

Die Motivation zu schwierigeren Handlungen ergibt sich von drei Seiten her: einerseits aus dem grundlegenden Bedürfnis, Monotonien des Verhaltens aufzulockern, die Stimulation also, die das Handeln uns vermittelt, zu variieren; als Zweites brauchen wir immer wieder Bestätigungen unseres Handeln-*Könnens*, was aber Handlungen eines gewissen Schwierigkeitsgrades voraussetzt, und als Drittes stehen wir alle mehr oder weniger stark unter einem sozialen Druck, die Freiheiten, die uns die Sicherungen des Alltags vermitteln, zusätzlich zu nutzen. (Boesch 1976, S. 16)

Die *Komplexität* einer Handlung wird deutlich an der Vielzahl von Operationen, die „auf bestimmte Umweltaspekte oder auf die Person selbst gerichtete Aktivität“ (Boesch 1976, S. 19) zusammengefasst werden. Die darauf bezogenen *Situationen*, als „Interaktionen zwischen Personen und Umwelt“ (S. 16), ergänzen sich zu übergreifenden Zielen; zum Beispiel nennt Boesch für den Handlungsbereich Arbeit die Zielsetzungen „Koordination – Produktion – Einkommen“ (S. 16). Der Handlungsbereich Musik untergliedert sich also in verschiedene Situationen, in denen der Umgang mit Musik eine Rolle spielt: Zum Beispiel könnte sogar das Musikhören, bei dem der Hörer sich bewegt, tanzt oder bewusst innehält, als *Musikhandlung* bezeichnet werden, denn der Hörende reagiert auf Musik. Demnach müsste man das unbewusste Mithören von Musik in einem Warenhaus als Musikhandlung ausschließen. Erst wenn die Musik, die einem nur den Einkauf erleichtern soll, bewusst wahrgenommen wird, entsteht eine Situation im Handlungsbereich Musik: Der Hörer reagiert auf die Musik, indem er kurzzeitig

hinhört und vielleicht über den bekannten Musiktitel nachdenkt. Nimmt er die Musik als Störung wahr, verlässt er das Warenhaus oder bittet den Verkäufer, die Musik leiser zu stellen. Es wird also von ihm ein *bereichsspezifisches* Verhalten verlangt, das sich durch „situativ übergreifende, persönlichkeitspezifische Verhaltensweisen“ (S. 16) auszeichnet. Die beschriebene Person nimmt ihre Handlung aber nur zum Teil bewusst wahr. Während sie sich im Warenhaus befindet, antizipiert und evaluiert sie die möglichen *Handlungsergebnisse* (vgl. Boesch 1980, S. 168), ohne sich der Motive bewusst zu sein. Dann konzentriert sie sich auf die *objektiv-sachlichen* Handlungsanteile, mit denen sie auf die aktuelle Situation reagieren kann. Wenn die Person im Nachhinein die eigentlichen Intentionen ihrer Handlung nachvollziehen kann, werden die *subjektiv-funktionalen* Anteile als Bestätigung ihres Handlungsvermögens zu ihrem *Selbst-Bild* hinzugefügt (vgl. S. 168). Boesch vermutet, dass das Bewusstsein zur Bewertung unseres Handlungspotenzials nur solche Kriterien auswählt, „die wir für die Selbstbeurteilung als wesentlich erachten. (...) Daß wir dabei versuchen, unser bisheriges Selbst-Bild zu bekräftigen, erscheint naheliegend.“ (S. 168) Bei Handlungsschwierigkeiten kann es sein, dass die aktuelle Situation als subjektiv bedeutsam erlebt wird, weil das Misslingen nicht auf sachliche, sondern auf persönliche Unzulänglichkeiten zurückgeführt wird. Das führt unter Umständen zu einer Veränderung des Selbst-Bildes.

Eine Handlung ist nach Boesch „eine auf bestimmte Umweltaspekte oder auf die Person selbst gerichtete Aktivität“ (Boesch 1976, S. 19). Sie kann entweder als *praxische Handlung* Umweltgegebenheiten konkret beeinflussen oder als *Vorstellungshandlung* nur mental durchgeführt werden (vgl. Boesch 1980, S. 104 f.). Beide Formen der Handlung sollten nach Boesch vom reflexartigen *Verhalten* unterschieden werden (vgl. Boesch 1976, S. 18), denn sie lassen sich in drei *Handlungsphasen* einteilen: **Anfangsphase**, **Verlaufphase** und **Endphase** (vgl. S. 19 ff.).

In der **Anfangsphase** einer Handlung steht die *Motivation* an zentraler Stelle; sie besteht aus der Herstellung einer *Handlungsbereitschaft*, also der „Mobilisierung genügender Handlungsenergien“ und der Präzisierung einer *Handlungsrichtung* (vgl. Boesch 1976, S. 20). Die Handlungsenergien nimmt die Person aus dem „allgemeinen Tätigkeitsdrang des Menschen, der durch bisherige Erfahrungen für bestimmte Umweltaspekte und Erlebnisformen sensibilisiert worden ist“ (Boesch 1980, S. 127). Um tatsächlich aktiv zu werden, braucht die Situation noch einen „handlungsrelevanten Anmutungscharakter“ (S. 139), der die „ihm eigenen Handlungsfähigkeiten und die erfahrungsgeprägten Handlungspräferenzen“ (S. 140) berücksichtigt. Die *Situationswahrnehmung* in der Anfangsphase der Handlung umfasst demnach „Inneres wie Äußeres, Soziales wie Materielles, und die Bewertungskriterien entspringen individuellen Erfahrungen und Antizipationen nicht minder als sozialen Kategorisierungen und Erwartungen“ (S. 139). Darüber hinaus entscheiden noch andere Faktoren über die Höhe der aktuellen Handlungsenergien: die „Schwierigkeit oder Kostspieligkeit der Handlung, (...), die Gunst oder der Widerstand der äußeren Situation, sowie die momentane Gestimmtheit, Frische oder Müdigkeit, also das momentane Funktionsvermögen“ (Boesch 1976, S. 21). Diese Bewertungsmaßstäbe werden herangezogen, um die *Valenz* der Handlungsziele als „qualitativ definierte Attraktionen“ (S. 21) von Zielen festzustellen. Nach diesem Abwägen wird entschieden, ob die Handlung in der aktuellen Situation ausgeführt oder auf später verschoben wird. Die Handlung wird jedoch ganz ausgesetzt, wenn die Person „negative Reaktionen der Umwelt oder gar der eigenen Person befürchtet (etwa Schuldgefühle) muß“ (S. 23) oder erfolgreiches Handeln unrealistisch erscheint.

Boesch beobachtet bei Hypnoseexperimenten eine „handlungsauslösende Macht von Vorstellungen“ und schließt daraus, dass „die Suggestion von Zielvorstellungen das Entstehen von Handlungstendenzen erleichtert oder gar bestimmt“ (Boesch 1980, S. 116). Bei planvollem Handeln seien die *Zielantizipationen* (S. 116) allerdings so flexibel, dass die Person ihre Handlungsmöglichkeiten den situativen Erfordernissen anpassen kann. Deshalb nimmt Boesch an, dass die „Handlungen von übergreifenden Zielsystemen her gesteuert werden, die sich in geeigneten Situationen ihre jeweiligen konkreten Formen und Inhalte wählen“ (S. 141). Gleichzeitig sind die Handlungsziele *überdeterminiert*; Boesch meint damit, „daß ein und dasselbe Ziel verschiedene Arten von Befriedigungen zu antizipieren erlaubt“ (vgl. S. 212). So entwickelt er für seine Handlungstheorie das Konzept der *Polyvalenz von Handlungszielen*, das in einer übergreifenden Vorstellung des gewünschten Ich kulminiert (vgl. Lang 1997, S. 387).

Dies bedeutet, daß die Valenzen einer spezifischen Handlung mitbestimmt werden durch die Valenzen der koordinierten Handlungen und Handlungsbereiche; es bedeutet aber auch, daß die zeitliche und räumliche Einordnung, sowie die Struktur einer Handlung von anderen Handlungen her mit beeinflusst werden. (Boesch 1992, S. 85)

Das Zielsystem, das Boesch beschreibt (1988, S. 244 f.; 1991, S. 116 ff.), ist hierarchisch aufgeteilt in drei Ebenen, die sich wie in einem Baumdiagramm nach unten weiter auffächern. In der unteren Ebene dienen die unmittelbaren Intentionen zur flexiblen Reaktion auf die verschiedenen Situationen. Bei einem Wechsel der Intentionen wird zwar das aktuelle Handlungsziel verändert, das *übergeordnete Ziel*⁴ bleibt als Motivation aber erhalten. Zum Beispiel kann das übergeordnete Ziel, ein Instrument lernen zu wollen, durch unterschiedliche Zwischenziele erreicht werden: Im Instrumentalunterricht werden technische Übungen verlangt, für das Schulorchester übt die Person ein bestimmtes Musikstück und am Wochenende spielt sie mit zwei Freunden im Trio, um am Vorspiel der Musikschule teilzunehmen. Auf der höchsten Ebene definiert Boesch *Leitwerte*, „wie etwa Ehrgeiz, Schönheitsdrang, Neugierde“, als *übergreifende Ziele*, die „unser Selbst sowohl als zeit- und situations-übergreifend konstant“ (Boesch 2000, S. 42) halten. Als „übergeordnete Kriterien der Handlungskontrolle“ (S. 42) geben sie eine Richtung vor, in die sich ein junger Mensch entwickeln will.

In der **Verlaufphase** der Handlung (Boesch 1976, S. 25 ff.) ist mindestens ein Ziel aktiviert worden und dient nun zur Steuerung des Handlungsverlaufs. Bei einer erfolgreichen Handlung muss die Zieldistanz kontinuierlich verringert werden: die *kognitive Distanz* durch die Lösung von „Schwierigkeiten irgendwelcher Art“ und die Reduzierung einer möglichen emotionalen Distanz, die aus „Scheu, [einem; Anmerk. D. Verf.] Gefühl der Fremdheit, der Unvertrautheit“ (S. 25) mit der Situation bestehen kann. Das geschieht mithilfe einer funktionierenden *Ziel- oder Richtungs-Regulation*.

Als erstes muß die Zielvorstellung im Laufe des Handelns gleichzeitig präzisiert wie konstant gehalten werden (...): Man muß, einmal, Außeneinflüsse, die die Handlung stören könnten, Versuchungen, etwas anderes zu tun, abschirmen; aber auch den Verlockungen der Handlung selbst

⁴ Boesch bezeichnet in seiner Abhandlung von 1988 „Handlungstheorie und Kulturpsychologie“ die Stufen des Zielsystems mit den deutschen Begriffen „dieses übergeordnete Ziel“ und „übergreifende Ziele“ (S. 244). In seinem späteren Werk „Symbolic Action Theory and Cultural Psychology“ von 1991, das er in englischer Sprache verfasst hat, bezeichnet er die genannten Ziele mit „superordinate goals“ (S. 116) und „overarching goals“ (S. 117). Ich möchte im Folgenden aus Gründen der besseren Lesbarkeit seine, von ihm selbst eingeführten, deutschen Begriffe verwenden.

gilt es zu widerstehen – der Fußballer, der sich in der Funktionslust des eigenen Spielens verliert, trägt nicht viel zum Sieg seiner Mannschaft bei. (Boesch 1976, S. 26)

Die genannten Argumente könnten auch auf das gemeinsame Spiel in einer Musikgruppe zutreffen: Die Wirkung von Außeneinflüssen kann ebenso wie ein Vergessen der Umwelt einen negativen Effekt auf den Gruppenklang haben. Mithilfe der *energetischen Regulation* wird die Handlungsenergie so auf den gesamten Handlungsverlauf verteilt, dass Überanstrengung vermieden wird. Während der Handlung vergrößert sich die Verlaufserfahrung, die innerhalb einer *strukturellen Regulation* „mit dem noch zu leistenden Aufwand und mit der antizipierten Zielbefriedigung in Beziehung gesetzt“ (Boesch 1976, S. 27) wird. Hierbei sind die eigenen Toleranzgrenzen von Bedeutung; sie bestimmen zum Beispiel beim Üben seines Instruments, wann ein Stück als perfekt gekonnt eingestuft wird.

Diese allgemeinen Grenzwert-Tendenzen stehen in enger Beziehung zum Ich-Gefühl: sie definieren gleichsam das, was wir als leichtes, lustvolles, erfolgreiches, oder als mühevoll und bedrohtes Handeln wahrnehmen; sie sind somit Indikatoren unserer Handlungsfähigkeit. (Boesch 1976, S. 28)

Boesch sieht „the experience of `the other`“ (Boesch 1991, S. 351) eher aus instrumenteller Sicht, wie er am Beispiel der Empathie erklärt: Je mehr man sich in den Anderen einfühlen kann, desto besser können dessen Reaktionen vorhergesehen und für die eigenen Zwecke verwendet werden. Anhand von verschiedenen Beispielen erläutert Boesch dann den Nutzen, den die Fähigkeit von Empathie haben kann (vgl. S. 352 ff.), denn er meint:

Whatever my relationship to the other may be, I need to “understand” him. I have to be able to read his intentions, discern his feelings and moods, grasp the manifest and latent meanings of his language, (...) for assessing his importance for my own goals. (...) “Empathy” thus, becomes a necessity. (Boesch 1991, S. 351)

Schon in seinem frühen Werk „Psychopathologie des Alltags“ (1976) erkennt Boesch eine *soziale Instrumentalität* (vgl. S. 139), wenn er konstatiert, „daß es zum Wesen der sozialen Interaktion gehört, daß nicht der, der ein Ziel anstrebt, sondern sein Partner derjenige ist, der es verwirklicht.“ (S. 139) Das lässt sich nach Boesch nur verwirklichen, wenn „allgemein gültige soziale Regeln“ (S. 141) eingehalten werden; derjenige muss, „will er sein Ziel erreichen, dem Interesse des anderen Rechnung tragen“ (S. 140) und gegebenenfalls seine Autonomie zugunsten des Anderen einschränken.

Boesch erkennt, dass sich auch der direkte Partner ein Bild von seinem Gegenüber macht, und dass er dieses Bild in seinen Reaktionen zum Ausdruck bringt. So wird der Handlungspartner zu einer Instanz der Selbstbeurteilung: „He or she will become a locus or `metaperspective`, perceived to be a reflection of ourselves.“ (Boesch 1991, S. 351) Jeder sei bestrebt, seine soziale Umwelt so zu beeinflussen, dass durch das Feedback der anderen die eigene Identität bestätigt wird, konstatiert Boesch (vgl. S. 351). Diese Hypothese wird von ihm aber nicht weiter ausgeführt; im weiteren Text geht er auf den Nutzen der Empathie ein (s. o.).

Die **Endphase** der Handlung beginnt, „wenn ich *feststelle*, daß ich nun die Handlungsergebnisse «konsumieren» oder mich einer anderen Handlung zuwenden kann“ (Boesch 1976, S. 31). Die *Evaluation* der Handlung besteht aus der Bewertung der Ergebnisse anhand der Zielantizipationen, des „situativen Handlungsgewinns“ und der Funktionserfahrung: „Positive Ergebnisse werden uns in Gefühlen der Befriedigung, des «Triumphes» (...), der Ich-Erhöhung bewußt; negative dagegen als Enttäuschung, Mißmut, depressive Verstimmungen, Ich-

Abwertungen.“ (S. 32) Boesch vergleicht die *Konsumtions-Handlungen* mit einem der eigentlichen Handlung folgenden Ziel, nämlich die „Früchte der Handlung“ (S. 32) einfahren zu können.

Man hat durch mühsames Schlangestehen die Billette für ein Konzert besorgt, hat sich den Abend sorgfältig freigehalten, aber beim Zuhören fehlt einem plötzlich die Konzentration, man ist zu müde oder zu aufgeregt, um die Frucht seines Handelns zu genießen. (Boesch 1976, S. 32)

Die Enttäuschung über den misslungenen Konzertbesuch bestimmt die Erwartungen: Entweder wird man auf lange Zeit kein Konzert mehr besuchen, weil man eine Wiederholung der Ereignisse befürchtet, oder man versucht, mit weniger Aufwand an die Konzertkarten zu kommen und das Konzert entspannt genießen zu können.

Boesch selbst weist darauf hin, dass die Einteilung einer Handlung in drei voneinander unterscheidbare Phasen eine „künstliche Abgrenzung“ (Boesch 1976, S. 19) sei. Man könne bei solch einem komplexen Gebilde nicht präzise festlegen, wo die eine Phase aufhört und die andere beginnt. Außerdem sind zur Zielerreichung viele Zwischenschritte nötig, die wiederum neue Handlungsziele vorgeben. Trotzdem kann die oben erfolgte Aufschlüsselung einer Handlungssequenz zu Erkenntnissen über die Erfahrungsverarbeitung führen: Durch den Umgang der Jugendlichen mit Musik entwickeln sich Zielvorstellungen und Funktionserwartungen. Da das Musizieren und Musikhören und auch das Sprechen über Musik oft in einer Gruppe stattfinden, sind Empathie, das Erkennen und Reagieren auf das Feedback der anderen und das Einhalten von Grenzen in Bezug auf die Autonomie des Gegenübers wichtige Grundlagen. Allerdings scheint mir Boesch's Vorstellung, dies alles allein aus pragmatischen Gründen beachten zu wollen, für den Handlungsbereich Musik zu einseitig: Gruppenaktivitäten können nur stattfinden, wenn alle Beteiligten aufeinander eingehen und sich auf ein gemeinsames Ziel einstellen.

1.1.2 Durch Handlung zum Ich-Gefühl

Boesch unterscheidet zwischen dem *Ich*⁵ und dem *Ich-Gefühl*. Das Ich bezeichnet er als „ein System funktionaler Sollwerte“ (Boesch 1975, S. 28 f.), das heißt, das Ich liefert die Wertungskriterien „für verschiedene Handlungsarten des Individuums, aus dem sich die Regulationsweisen der jeweiligen Handlung ableiten“ (S. 28). Damit bestimmt es die Gesamtheit der verschiedenen Handlungen einer Person sowie ihre Antizipationen und Ziele innerhalb eines Handlungsbereichs. Das Ich-Gefühl als Teil des Ich besteht nach Boesch aus der „Wahrnehmung des subjektiven Funktionsvermögens“ (S. 29) und dessen Bewertung im Vergleich mit vorherigen Erfahrungen. Als *Handlungsbewusstsein* (vgl. Boesch 1976, S. 55) liefert es neue Sollwerte für die Handlungssteuerung des Ich.

Das Ich, (...), ist ein Produkt der akkumulierten Erfahrung; die Sollwert-Systeme des Ich, ihre Bestätigungen und Korrekturen entstehen in der dauernden Auseinandersetzung mit den Ansprüchen und Gewährungen, mit denen der Alltag uns konfrontiert. (Boesch 1976, S. 55)

Das Ich sieht Boesch sowohl als Objekt wie als Subjekt, wenn er meint: „Wir perzipieren den Alltag als ein betroffenes Ich, gleichzeitig aber auch als ein sachlich konstatierender Beobachter.“ (Boesch 1976, S. 59). Dieser Beobachter des handelnden Ich bewertet die Handlung an den *äußeren Erfolgen* und die „Qualität unseres Handelns“ (S. 32):

⁵ An anderer Stelle bezeichnet es Boesch das *Ich* auch als *Ich-Instanz*, die eine übergeordnete Steuerungsfunktion der Einzelhandlungen hat (vgl. Boesch 1992, S. 88).

Positive Ergebnisse werden uns in Gefühlen der Befriedigung, des «Triumphes» (Janet), der Ich-Erhöhung bewußt, negative dagegen als Enttäuschung, Mißmut, depressive Verstimmungen, Ich-Abwertungen. Handlungsergebnisse werden natürlich nicht nur für sich, sondern auch in Relation zum Verlauf der Handlung bewertet: hat sich die Mühe, die Anstrengung, das Warten, das Geld, kurz, der Einsatz gelohnt? (Boesch 1976, S. 32)

Bei der Evaluation unserer Handlungen wird das Ich-Gefühl konkretisiert; wir erkennen, „was wir uns weiterhin zuzutrauen neigen, aber auch, was wir an Kompensationen, Ergänzungen, Weiterführungen uns zutrauen möchten“ (Boesch 1976, S. 32). Das Funktionserleben wird je nach Erfolg oder Misserfolg mit positiven oder negativen Gefühlen verbunden und präzisiert allmählich das Ich-Gefühl bezüglich unseres Handlungspotenzials. So wirken wir durch die Handlung nicht nur auf unsere Umwelt ein (vgl. Kap. 1.1.1), sondern lassen uns auch von ihr beeinflussen: Sie „konstituiert im Grunde erst eigentlich unsere Wirklichkeitswahrnehmung“ (Boesch 1980, S. 101). Angelehnt an Piagets Konzept der *Akkomodation* stellt Boesch fest, dass jede Situation von uns Anpassung an die Umwelt fordert, um „die Struktur des Handelns in Einklang mit den Besonderheiten des Gegenstandes zu bringen“ (Boesch 1976, S. 177). Die *Objektivierungen*, als die „Erfahrung sachlicher Qualitäten“ (Boesch 1980, S. 65), vergrößern das Wissen über Konventionen, Gebräuche und sozial erwünschte Verhaltensweisen. Die Funktion der Objektivierungen ist nach Boesch, „die Gesamtheit unserer Handlungswelt in einer sozial konsensfähigen Weise“ (Boesch 1992, S. 86) zu strukturieren. Dazu gehört auch das Erlangen der technischen Voraussetzungen zum Instrumentalspiel. Es scheint, dass das Instrument den Spieler gewissermaßen objektiviert, denn er muss sich bestimmte Finger- oder Blastechniken antrainieren, um bestimmte Stücke vorspielen zu können. Das Erkennen sachlich-instrumentaler Handlungsaspekte (*Denotationen*) (vgl. Boesch 1980, S. 210) ist auch die Voraussetzung für einen „sozialen Konsens über notwendig oder konventionell zu einem Zeichen gehörige Inhalte oder Eigenschaften“ (S. 210), wie in der Musik das Spiel nach Noten oder grafischen Partituren.

Während der Handlung machen wir auch *subjektiv-funktionale Erfahrungen*. Beim Musikmachen sind es „direkte Erlebnisse des eigenen Funktionsvermögens“ (Boesch 1980, S. 98), die zur Beherrschung des Instruments beitragen. Bei der *Subjektivierung* werden Objekte „in Handlungsstrukturen einbezogen, assimiliert und werden so zu Elementen von Handlungsschemata“ (S. 66). Der Spieler lernt, das Instrument auf seine Weise zu spielen und die Musikstücke individuell zu interpretieren; „die sachlich-instrumentalen Aspekte verringern sich zugunsten der assimilierenden, selbstdarstellenden und selbsterlebenden“ (Boesch 1976, S. 178). Durch das Üben wird man mit dem Instrument vertraut: Nach dem Spielen verbindet man mit dem Instrument „sensorische Eindrücke, Handlungserfahrungen der Leichtigkeit oder Mühsal, von Beglücktsein, Ärger, Hoffnung, Angst“ (Boesch 1980, S. 68). Obwohl sich das tägliche Üben äußerlich gleichen mag, macht der Spieler jeden Tag andere *private Erfahrungen* (vgl. S. 210) mit seinem Instrument. Die aktuelle Gestimmtheit, das Spielen unter Zeitdruck vor dem nächsten Vorspiel oder, im Gegensatz zum letzten Üben, die Erfahrung von angenehm warmen und geläufigen Fingern können die aktuelle Wahrnehmung des Instrumentalspiels beeinflussen. So entstehen „die auf eine Gegebenheit bezogenen persönlichen Handlungserfahrungen“ (S. 210) (*situative Konnotationen*), die zusammen ein *konnotatives Netz* ergeben (vgl. Boesch 1976, S. 39).

Konnotationen haben auch Anreizqualitäten, wenn man zum Beispiel am Tag nach einem leichten und genussvollen Üben auf eine Wiederholung der Erlebnisse hofft. Da diese private

Erfahrung nur eine unter vielen ist, kann einem dieser Wunsch so wichtig sein, dass man seine Aufmerksamkeit nur auf dieses Ziel richtet.

Die Assoziationen, die man zu einem bestimmten Zeitpunkt evoziert, schöpfen zwar aus der Gesamtheit realer Erfahrungen; wie diese aber gewichtet, evaluiert und möglicherweise auch verändert und ergänzt werden, bestimmen die aktuelle Situation und die darin eingehenden Handlungsziele. (Boesch 1980, S. 211)

Auch *sozial vermittelte Antizipationen* können weitere Handlungen anstoßen, „da alles Handeln sich innerhalb konkreter oder imaginiertes sozialer Bezüge abspielt“ (S. 99). Die Vorstellung, auf dem Schulfest aufzutreten oder beim nächsten Instrumentalunterricht gelobt zu werden, kann ebenso zum Üben animieren wie die lustvolle Funktionserfahrung beim Spielen selbst. Hier bezieht Boesch die soziale Komponente ein, denn er weiß, „symbolic action extends, of course, also to social partners“ (Boesch 1997, S. 427). Er erwähnt in seinen Schriften immer wieder die Einflüsse der sozialen Umwelt auf die eigene Handlung; allerdings begnügt er sich mit der Feststellung, dass das eigene Handlungspotenzial immer auch an sozialen Standards gemessen werde: „The individual's 'action potential', although depend on the experience of action, is to a considerable extent also measured against social standards.“ (S. 427).

Zu nächsten Handlungen werden die konkreten Erinnerungen, „die als positive oder negative Anregungen, Vorbilder, Modelle für die Zielbildung dienen“ (Boesch 1980, S. 120), und der generalisierte Teil der Erfahrungen herangezogen. Letzterer bildet den „übersituativ gültigen gemeinsamen Anteil verschiedener Einzelerfahrungen“ (S. 120). Bei der *Generalisierung* werden die aktuellen Handlungsbewertungen in bereits vorhandene Erfahrungen integriert und als „Möglichkeiten des kontinuierlichen Weiterhandelns“ (S. 120) gespeichert. Zum einen bilden sich *subjektiv-funktionale Schemata*, die aus den bisherigen Erfahrungen mit einem Gegenstand den funktionalen Aspekt des Handlungspotenzials umfassen (Subjektivierung), und zum anderen *Konstanzen der Wahrnehmung*, „die taxonomische Einordnung und seine sachlich-instrumentalen Qualitäten“ (S. 67) der Objekte (Objektivierung). Stimmen die aus den Erfahrungen mit einem Gegenstand gebildeten Erwartungen mit der neuen Erfahrung überein, bilden sich Konstanzen in Bezug auf die Wahrnehmung des Gegenstands. Die Handlungsmöglichkeiten werden von der Person also nicht nur registriert und gesammelt, sondern auch bewertet und mit vorhandenen Erfahrungen verglichen.

Bei der Generalisierung bilden sich über die Schemata hinaus auch *Konzepte*, die sich von der subjektgebundenen Handlung lösen und „die Handlungsbedingungen, wie die Objekteigenschaften in einem konsistenten und kommunizierbaren System“ (Boesch 1983, S. 28) gruppieren. In seinem Buch „Das Magische und das Schöne“ (1983) versucht Boesch die Begriffe Schema und Konzept auf der Grundlage von Piaget abzugrenzen. Demnach definiert Boesch das Schema als „handlungsbezogen und damit egozentrisch“ (S. 28) und stellt fest: „Die Schemata entwickeln sich nach empirischen Kriterien des Erfolges oder Mißerfolges der Handlungen“ (S. 29). Hingegen seien die Konzepte, die aus den Schemata ermittelten „»warum«-Interpretationen“, die zur „Bildung kausaler Beziehungen zwischen Ereignissen“ (S. 29) führten. Entsteht ein Widerspruch zwischen Schema und Konzept, wird nach Erklärungen gesucht, um diese Inkonsistenz aufzulösen. Zum Beispiel könnte ein Instrumentalschüler aus seinem Klarinettenunterricht schließen, dass er nun auch Oboe spielen kann, stellt aber fest, dass sich die Erfahrungen mit dem einen Holzblasinstrument nicht auf jedes andere übertragen lassen. Als Erklärung dient die Erkenntnis, dass die Oboe mit einem Doppelrohrblatt eine andere Blas-

technik verlangt als die Klarinette mit einem einfachen Rohrblatt. Es hat sich ein erweitertes Konzept gebildet, das dem Schüler ein differenzierteres Bild von den Blastechniken der verschiedenen Holzblasinstrumente vorgibt.

Über die Objektivierung und Subjektivierung generalisiert die handelnde Person ein sogenanntes *Potenzgefühl* zur „Gesamteinschätzung der subjektiven Handlungsmöglichkeiten, also sowohl der zur Verfügung stehenden Energie wie der strukturellen Handlungsmittel, bezogen auf die verschiedenen situativen Bedingungen“ (Boesch 1976, S. 51). Es handelt es sich dabei nicht um ein objektiv messbares Handlungspotenzial, „sondern um die subjektiven Einschätzungen des Individuums seiner Chancen, eine Situation zu meistern“ (Boesch 1975, S. 28). Wie in einem Rückkoppelungssystem (vgl. S. 29) werden die Erfahrungen von Erfolg und Misserfolg den verschiedenen Handlungen zugeordnet, mit Emotionen verbunden und als Handlungsmöglichkeiten mittels Assimilation und Akkomodation in vorhandene Strukturen der Selbst-Beurteilung zum *Ich-Konzept* integriert (vgl. Boesch 1976, S. 52). Um in weiteren Situationen auf die Erfahrungen zurückgreifen zu können, will Boesch den „Prozeß der Speicherung als ein Ordnen und Kombinieren, als ein Bilden funktionaler Zusammenhänge und Strukturen verstanden“ (Boesch 1975, S. 29) wissen. Das Ich-Gefühl „ist somit keine Konstante; es verändert sich in Abhängigkeit von Erfahrungen und Strukturierungen“ (S. 31), behält aber seine individuelle Form in einer „übergreifenden Bewertung der «funktionalen Potentialität»“ (Boesch 1976, S. 5) bei. In Abschnitt 2.1, „Ich-Gefühl und Ich-Instanz“ der Psychopathologie des Alltags, beschreibt Boesch diese funktionale, bewertende und intentionale Dimensionen des Ich-Gefühls: (vgl. S. 50 ff.)

Potenzgefühl:

Ein wesentlicher Teil des Ich-Gefühls basiert auf dem Erleben von **Funktionalität**, gespeichert als „Summe von Handlungen, darin wir unser Funktionsvermögen und seine Grenzen erfahren haben“ (Boesch 1976, S. 52). Im Potenzgefühl werden diese Erfahrungen mit einem Lust- oder Unlustgefühl verbunden, das uns angibt, ob wir die Handlungsweisen als für uns wichtig annehmen oder als „ich-fremd“ ablehnen (vgl. S. 53), denn „Bewährung und Versagen bedeuten (...) tagtäglich neue Beiträge zur Ich-Bildung“ (S. 56). Die Einschätzung der aktuellen *Handlungsenergie* und *Handlungsmittel* (vgl. S. 53) erfolgt durch Überlegungen, wie „«das kann ich, das kann ich nicht, das traue ich mir zu, das möchte ich schaffen, so etwas würde ich nie tun»“ (S. 53), und beeinflusst die Handlungsbereitschaft: Je höher die eingeschätzte Funktionalität, desto eher wird mit der Handlung begonnen. Das *spezifische* Handlungspotenzial, „das im wesentlichen (angenommene, nicht notwendigerweise reale) Kompetenzen umfaßt“, wird zudem durch ein *grundsätzliches* Handlungspotenzial, „das eher einem „«coping potential»⁶, einem „«Komme-was-Wolle-Vertrauen» (oder, umgekehrt, einer generalisierten Ängstlichkeit) entspricht“ (Boesch 1992, S. 87), geleitet. Es bestimmt die affektive Seite des Potenzgefühls und

⁶ Der Begriff *Coping-Potential* wird in einer klinisch-epidemiologischen Studie von Jürgen und Ursula Junk als *Bewältigungskapazität* (vgl. Junk/Junk 1983, S. 152) definiert. Danach werden im Coping-Potential „einerseits interne Variablen (wie Kontrolle/Nichtkontrolle, Angst und Fatalismus) und andererseits externe Variablen (wie soziale Integration und familiäre Unterstützung) zusammengefaßt, die das Bewältigen der psychosozialen Belastung ermöglichen bzw. erschweren“ (S. 153). Im Sinne von Boesch ist das *Komme-was-Wolle-Vertrauen* also durch hohes Kontrollgefühl bei Stress, ausbleibenden Fatalismus, geringes Angst-Meide-Verhalten und ein Verlassen auf soziale Unterstützung (vgl. Junk/Junk 1983, S. 156) gekennzeichnet.

somit die Zuversicht oder die Skepsis, auch mit schwierigen Situationen fertig zu werden (vgl. Bandura 1994, S. 4 ff.).

Ich-Konzept⁷:

Das Erleben von funktionaler Potenz und der damit einhergehenden Lust- oder Unlust-erfahrung führt zu **Beurteilungen**, wie „«das tue ich immer, oft, zuweilen, nie»; «das tue ich gern oder ungern»; «das finde ich schön, gut, häßlich, böse, nichtssagend» oder «das liebe, fürchte, hasse ich»“ (Boesch 1976, S. 52). Um die Tendenz der Selbstbeurteilungen aufrecht zu erhalten, strebt der Handelnde nach einer *Konstanz der Selbstwahrnehmung* (vgl. S. 53); es werden frühere mit aktuellen Handlungen verglichen, denn sie „sollen sich ähnlich sein oder, falls sie sich ändern, soll die Änderung begründet werden können“ (S. 52). Damit Inkonsistenzen nicht zur Beeinträchtigung des Ich-Gefühls beitragen, werden sie „mit Rationalisierungen, mit Rechtfertigungen irgendwelcher Art überbrückt“ (S. 53). Die Beurteilungskriterien sind sowohl individueller als auch sozialer Art, indem man „das eigene Handlungsvermögen auch an demjenigen anderer mißt“ (S. 51). So erlaubt es das Ich-Konzept der Person, sich durch *Modelle der Angleichung und Absetzung* (vgl. S. 53) in der sozialen Umwelt zu lokalisieren: Die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppe kann gleichzeitig ein sich Abgrenzen von den anderen sein. Die Bewertung der aktuellen Handlung hängt auch davon ab, welche Ziele damit verbunden werden. Boesch meint, *Sachziele* könnten in den Hintergrund treten, wenn positiv bewertete *Funktionsziele* wichtiger erschienen. So könne man, „von den Eltern zum Studium der Rechtswissenschaft gezwungen, ein zwar glänzender Student sein, trotzdem aber den ganzen Kram zum Teufel wünschen“ (Boesch 1976, S. 56). Diese Beurteilung resultiert aus den **Sollwerten**, einem „allgemeineren Regeldenken“, das „über konkrete Situationen hinausreicht“ (Boesch 2000, S. 40) – die Bewertung der Handlung erfolgt zum Beispiel durch die Sollwerte Genauigkeit, Geschwindigkeit oder die „Qualität des Ergebnisses“ (S. 42). Danach wird das angestrebte Handlungspotenzial ausgerichtet; „man möchte schneller laufen, gescheiter argumentieren, besser tanzen können als bisher“ (Boesch 2000, S. 41).

Die Sollwerte bestimmen die „vorwiegend konkret ausgerichteten Handlungsmöglichkeiten“ (Boesch 2000, S. 40) und sind von den *Leitwerten* (vgl. Kap. 1.1.1) abzugrenzen. „Sollwerte wandeln sich“ (S. 42), werden aber an „übergeordneten Kriterien der Handlungskontrolle“ (S. 42) ausgerichtet, denn die „«Leit-Werte» (...) sind nicht nur konstanter als die einzelne konkrete Handlung, sondern sie beeinflussen auch, wie wir unser Handeln wahrnehmen: so nämlich, dass es mit den Leitwerten vereinbar erscheint“ (S. 42).

1.1.3 Entwicklung und Funktion von Bedeutungen

„Meaning“ seems to imply two things: First, the relationship of an action, an object or object-constellation to the subjective situation in which an actor experiences himself at a certain moment; second, the relationship of this action-object-constellation to the actor's experienced world. The first would be a question of motivation, the second of orientation – each being obviously not independent of the other. (Boesch 1991, S. 48)

⁷ Nach Boesch kann das *Ich-Konzept* auch als *Selbstkonzept* bezeichnet werden, denn er sieht das Ich und Selbst als gleichbedeutend an (vgl. Boesch 1976, S. 51). Auf das Selbstkonzept bzw. musikalische Selbstkonzept wird in Kapitel 2 noch näher eingegangen.

Die Bedeutung einer Handlung wird nach Boesch durch die *Motivation* als intentionalem Bezug zur Situation und die *Orientierung* im kulturellen Umfeld bestimmt. Beide Referenzen, Orientierung und Motivation, ergeben ein Valenzspektrum, das für die *Bedeutung* der Handlung maßgeblich ist. Die *Sekundäre Subjektivierung* fügt den Handlungserfahrungen „Handlungsaspirationen“ und „Zielsymbole“ (Boesch 1980, S. 74) hinzu. So erhalten die Handlungen eine *repräsentative Qualität*, die sich aufgrund der Polyvalenz der Handlungsziele gebildet hat. Boesch erläutert diesen Vorgang an einem Beispiel:

Das Stück Fleisch, das die Hausfrau beim Metzger ersteht, repräsentiert für sie das kommende Mittagsmahl. (...) Sicher repräsentiert es aber noch anderes, was ihr im Moment weniger deutlich, ja vielleicht gar nicht bewußt ist, dennoch aber in die Konnotationen des Fleisches und des Metzgerladens einfließt: so etwa Abscheu vor Blut, Erbarmen, Schuldgefühle, Gesundheitsängste, ökonomische Sorgen, ... (Boesch 1992, S. 90)

Die Bedeutungen einer Handlung entstehen aus *Zusatzvalenzen*, die das Primärziel, wie in diesem Beispiel den Fleischeinkauf, „motivational «aufgeladen»“ (Boesch 1992, S. 90) haben. Vielleicht bedeutet der Einkauf die Vorfreude auf das Kochen, das gemeinsame Mittagessen mit der Familie oder die Furcht vor dem möglichen Anbraten des Fleisches und den nachfolgenden Vorwürfen der Kinder. Die *subjektive Bedeutung* einer Handlung hängt einerseits vom aktuellen Handlungserleben ab, der Erfahrung von Leichtigkeit oder Anstrengung, andererseits von „Bezügen, die die momentane Handlung übergreifen“ (Boesch 1980, S. 123). Boesch denkt dabei an die „Berücksichtigung sozialer Erwartungen“ oder an die Möglichkeiten für ein erweitertes Selbsterleben und eine erhöhte Selbstdarstellung. Einer Handlung eine subjektive Bedeutung zu geben heißt für Boesch, sie in das eigene *Weltbild* – „what I call his ‘I-world-view’ or his ‘subjective universe’“ (Boesch 1991, S. 92) – aufzunehmen; so wird sie für die Person zu einer bedeutungsvollen Handlung. Boesch veranschaulicht dies anhand einer rituellen Handlung eines Tikopia-Häuptlings (vgl. Boesch 1980, S. 223). Boesch beobachtet ihn, wie er mit in Kokosöl getauchten Blättern einen Pfeiler seines Tempels einreibt, und interpretiert dessen Handlung so:

Der Tikopia-Häuptling erklärte *explizit* die Bedeutung seines (symbolischen) Tuns als Reinigen und Schmücken des Körpers seines Gottes, dargestellt durch den Pfeiler, in Analogie zu anderen dekorativen Handlungen am menschlichen Körper, (...). *Implizit* aber demonstrierte der Häuptling auch Macht. Er bestimmte die Zeit für das Ritual; er stand in voller Größe vor seinen sitzenden Gefolgsleuten, ... (Boesch 1980, S. 224)

An diesem Beispiel zeigt sich, dass so komplexe Bedeutungsnetze entstehen können, deren einzelne Valenzen nicht bewusst wahrgenommen werden können. Boesch meint, während der Handlung konzentriere „sich das Bewußtsein vorerst einmal darauf, den »Sinn« zu verstehen, als das Erlebte in die gewohnten Kategorien des Erklärens einzuordnen“ (Boesch 1983, S. 148). Es erhält lediglich eine *Orientierungsfunktion*, denn nach Boesch scheint es so zu sein, dass „die denotativen Zielbildungen und die damit verbundenen instrumentellen Antizipationen ein «Bewußtseinsprimat» besitzen, während die verschiedenen Valenzanteile sich zu einer Art «Anmutung» zusammenfügen“ (Boesch 1992, S. 91).

Wenn bei einem Assimilationsvorgang Objekte und Handlungen mit „erwünschten oder gefürchteten Qualitäten einer anderen Gegebenheit identifiziert“ (Boesch 1980, S. 90) werden, kann man Boesch zufolge von einer *symbolischen* Bedeutung ausgehen. Damit sind „jene Bedeutungsinhalte gemeint, die für einen außenstehenden Beobachter nicht notwendigerweise zur Handlung gehören, Inhalte also, die sein Tun für den Handelnden selbst in übersituative Erlebniszusammenhänge einbetten“ (Boesch 1983, S. 126). Die Entstehung von Symbolen erklärt Boesch durch einen fortwährenden *process of generalization* (Boesch 1980, S. 80): die

Konnotationen einer bestimmten Handlung – Boesch bezeichnet sie mit „giving me a feeling of“ – auf andere Erlebnisse übertragen, erhalten sie eine symbolische Bedeutung; dies entspräche einem „making me think of ...“, denn „connotation, quite imperceptibly, tends to become symbol as soon as we generalize qualities of a situation“ (Boesch 1991, S. 80). So erhalten Objekte oder eine Handlungen jenseits der unmittelbaren Denotationen und Konnotationen eine *Symbolvarianz*, die „ein Objekt oder eine Gegebenheit (...) in weit reichende Bezüge eingliedert“ (Boesch/Straub 2007, S. 59).

Boesch illustriert die Symbolik an vielen Beispielen. Eine Person betrachtet ein Bild, das ihm viel bedeutet: Der Betrachter fühlt sich wohl in der Nähe seines Bildes, weil es ihm vertraut ist. Immer, wenn er es betrachtet, fühlt er sich getröstet. Das Bild *symbolisiert* für den Betrachter Beständigkeit, da es jederzeit für ihn erreichbar ist:

Er wird die materielle Beschaffenheit eines Bildes als Sachkenner sprechen können, er weiß Bescheid über die verwendete Leinwand, über die Art der Farbenmischung, die Vorschriften zur Pflege des Bildes, (...); erst die Tatsache, daß ihm das Bild unveräußerlich erscheint, daß er es als unabdingbaren Inhalt seines Heimes betrachtet, daß er sich ihm in Stunden der Traurigkeit zuwendet, erst solche Gegebenheiten weisen auf die besondere Art der Subjektivierung hin. (Boesch 1980, S. 67)

Symbole haben mehrere *Funktionen* (vgl. Boesch 1992, S. 92 f.): eine Kontinuitäts- und Antizipationsfunktion. Ein geerbtes Schmuckstück der Mutter stärkt das Kontinuitätsgefühl; ein Amulett stellt als Glücksbringer die Verwirklichung von lang gehegten Wünschen in Aussicht. Symbole dienen auch als Motivationsquelle. Die Erfüllung eines Traumes, das Füllen von Entscheidungen symbolisieren Begrenzungen, die auf Alternativen – auf *das Andere* – hinausweisen.

Man denke an das «Nach-Entscheidungs-Bedauern»: wenn das uns vorher Zugängliche durch unser Entscheiden oder Handeln unerreichbar geworden ist, wird es so zugleich zu einem Symbol der Begrenztheit unseres Handlungspotentials und kann dadurch oft schmerzlicher werden, als der faktische Verlust rechtfertigen würde: Das «Andere» erhält Ich-Relevanz. (Boesch 1992, S. 94)

Nach der Zielerreichung sucht man nach neuen Herausforderungen, es ‚lockt das Andere‘: „Wer einen unbezwungenen Berg erstiegen hat, träumt bald vom nächsten Gipfel, wer einen Rekord errungen hat, will sich selbst übertreffen“ (Boesch 1992, S. 94).

Boesch sucht als Psychoanalytiker seit den 1970er-Jahren nach der *Symbolik* der Handlungen. Er ist überzeugt, dass die Polyvalenz einer Handlung auf etwas hinweist, das nicht direkt in den beobachtbaren Operationen zu finden ist, „as a ‚pointing at‘ quality“ (Boesch 1997, S. 425). Diese *Omnipräsenz der Symbolik* (vgl. S. 424) fasst er in einem System aus sechs Arten von Symbolen zusammen: (vgl. Boesch 1991, S. 74 ff. und Boesch 1992, S. 91)

- *Situative Symbolik*: Ein Objekt repräsentiert eine Situation aus der Vergangenheit: ein Souvenir als Symbol für den Urlaub oder die Autogrammkarte eines Musikers als Symbol für das Konzert, auf das man sich lange gefreut hatte.
- *Funktionale Symbolik*: Man verbindet mit einem Objekt oder einer Situation eine Funktionserfahrung aus der Vergangenheit und erhofft sich erweitertes Handlungspotenzial. Zum Beispiel behält man alte Klaviernoten als Symbol für das ehemalige Können auf dem Klavier als ein Versprechen an sich selbst, dass man diese Musik auch nach langer Zeit wieder zu spielen lernt.

- *Analogische Symbolik*: Eine Situation wird mit einer anderen Situation verglichen, die eine bestimmte Ähnlichkeit aufweist. Als Beispiel erwähnt Boesch einen Freund, der bei der Beobachtung von Skifahrern an Musikhörer denkt, beide bewegen sich routiniert durch einen Raum und passen sich den Gegebenheiten an: „As each bend of the landscape induces in the one an adequate movement of the body, so the perfect listener follows each musical figure with adequate empathic replication.“ (S. 76)
- *Ideatorische Symbolik*: Durch ein Objekt oder eine Handlung werden Ideen, abstrakte Prinzipien oder Idealvorstellungen in eine erfahrbare Form gebracht. Zum Beispiel repräsentiert eine Flagge nicht nur ein Land, sondern ist ein ideelles Symbol für den Patriotismus.
- *Alternativ-Symbolik*: Hiermit meint Boesch, dass ein Symbol auch für die Handlungsbeschränkung stehen kann: „Any situation represents both my action potential and its limitations, my ability to act and my impotence.“ (S. 78)
- *Ich-Symbolik*: Ein Künstler oder Musiker versucht durch seine Gestaltung sein „inneres Bild im Außen zu verwirklichen – es wird zum Ich-Symbol“ (Boesch/Straub 2007, S. 59).

Die Ausführungen über Bedeutung und Symbolik können anhand von Boesch's Essay „Der Ton der Geige“ (1998) illustriert werden. Hier geht Boesch der Frage nach, ob im Geigenton eine symbolische Bedeutung zu erkennen sei, „die über das musikalische Erlebnis hinausreicht“ (Boesch 1998, S. 191). Dafür beschreibt er zunächst die Phylogese der Geige – der Entwicklung von arabischen Streichinstrumenten bis hin zur europäischen Geigenform im 17. Jahrhundert – als ein „Suchen nach dem schöneren Ton“ (S. 195). Dann widmet er sich der „Ontogenese“ des Geigers (S. 196 ff.), um über die subjektiven Bedeutungen des Instrumentalspiels auf die dahinterliegende Bedeutungsstruktur zu schließen. Er stellt fest, beim Geigenspiel erwerbe man „nicht einfach ein isoliertes Können, die Handhabung eines Instruments oder Werkzeuges, sondern man schafft eine Bedeutungsstruktur“ (S. 212), die aufgrund der Polyvalenz des Instrumentalspiels entstehe: „Das Instrument zu erlernen, ist zwar ein scheinbar begrenztes Ziel, doch Ziele sind polyvalent, eingebettet in Netze koordinierter Handlungen, Gedanken, Werte und Regeln“ (S. 212).

Das übergeordnete Ziel (vgl. Kap. 1.1.1), Geige spielen zu können, erreicht der Instrumentalschüler über Zwischenziele: Beweglichkeit der Finger der linken Hand erhöhen, Unabhängigkeit der Fingerbewegungen, Vibratotechnik, Bogenführung usw. (vgl. Boesch 1998, S. 197). In der Anfangsphase des Geigenunterrichts überwiegt die Objektivierung (vgl. Kap. 1.1.2), bei der sich der Spieler den Erfordernissen des Geigenspiels anpasst. Später kommt die Subjektivierung hinzu; wenn er die entsprechenden Techniken erlernt hat, kann er die Stücke nach seinen Vorstellungen spielen. Allerdings dauert es oft mehrere Jahre, bis der Geigenschüler saubere Töne spielt. In dieser Zeit kann die Geige bereits zu einem „Symbol von Zwang, Unfreiheit und der Begrenzung des eigenen Handlungspotentials“ (S. 199) werden, falls das tägliche Üben als Last empfunden wird. Hält er aber durch, bedeuten schon kleine Erfolge Befriedigung und er erhält weiteres Selbstvertrauen für größere Aufgaben. Je länger er spielt, desto anspruchsvoller wird der Spieler, denn er wird sich „einem noch kritischeren Hörer stellen müssen: *sich selbst*“ (S. 199). Das übergeordnete Ziel verschiebt sich vom `sauberen´ Ton zum `schönen´ Ton einer

guten Geige. Sie wird für den Instrumentalisten zu einem Symbol für Schönheit, die er bei jedem Üben wieder neu zu erreichen sucht, denn

im Unterschied (...) zu anderen Werken der Kunst, ist der schöne Ton vergänglich, wirklich und unwirklich zugleich, und das verbindet unser Erleben des Vollkommenen mit dem seiner Flüchtigkeit – in ganz besonderer Weise verstärkt der schöne Ton unsere Sehnsucht. (Boesch 1998, S. 201)

Mit der Zeit kann es aber sein, dass „der *noch vollkommeneren* Ton (...) das wirkliche Ziel“ (Boesch 1998, S. 206) des Geigers wird. Damit wird sein Spiel zum Symbol für Sehnsucht, ein „Sollwert, ein Ideal, das man nie erreicht und doch erahnt“ (S. 206). Der Geigenton ist für den Spieler allerdings von seiner aktuellen Gestimmtheit abhängig: Wenn er sich kritisch zuhört, wird der Ton zu einem „Symptom“ seiner aktuellen Stimmung, denn „Erregung oder Ruhe, Zorn oder Zärtlichkeit, Sorge oder Frohmütigkeit können alle, obwohl nur momentane Affekte, verschiedene Seiten unseres Selbst verraten“ (S. 207 f.). Ausgehend von diesen Erfahrungen wird für viele das Instrumentalspiel zu einem Symbol für die eigene Expressivität. Das Ziel, sich selbst auf dem Instrument ausdrücken zu wollen, erfordert allerdings eine genaue Vorstellung von dem zu produzierenden Klang. Daher meint Boesch, „das motorische Geschick muß ergänzt werden durch eine geistige Disziplin. Das Instrument zu meistern, erfordert, sich selbst zu meistern.“ (S. 208)

1.1.4 Zusammenfassung der symbolischen Handlungstheorie im Arbeitsmodell

Die bisherigen theoretischen Erkenntnisse zur symbolischen Handlungstheorie wurden in einem Arbeitsmodell zusammengefasst. Es zeigt in verkürzter Form die theoretischen Begriffe, die für das weitere Vorgehen in diesem Forschungsprojekt von Belang sein können. Die Absicht dieses Kapitels ist es, die Aspekte der symbolischen Handlungstheorie auf den Handlungsbereich Musik zu übertragen, um auf dieser Grundlage das Ziel der Studie und die Forschungsfragen entwickeln zu können.

Da die verschiedenen Aussagen zur symbolischen Handlungstheorie nicht nur in dem zentralen Werk „Symbolic Action Theory and Cultural Psychology“ (1991) zu finden sind, sondern vorher und nachher in seinen Publikationen immer wieder von Boesch aufgegriffen und mit Beispielen erläutert werden, ist es für den Erkenntnisweg dieser Studie sinnvoll, ein übersichtliches Modell über die theoretischen Vorannahmen zu erstellen. In diesem Arbeitsmodell werden die relevanten Begriffe in einen logischen Zusammenhang gebracht; die Einzelheiten wurden ständig an Boesch's Texten überprüft und verfeinert.

Mir ist bewusst, dass die Übertragung der theoretischen Aussagen auf ein Arbeitsmodell die Gefahr von Verfälschung und Reduzierung birgt, denn eine Grafik kann nicht „the richness of Boesch's arguments, of his examples and his sensitive reflections“ (Eckensberger 1997, S. 286) wiedergeben. Tatsächlich war das Modell aber für die weitere Forschungsarbeit eine große Hilfe, um sich bei der Auswertung und Interpretation der Interviews zu orientieren und nächste Schritte planen zu können.

Um die einzelnen Elemente einer Handlung darzustellen, werden sie in einer Kreis-anordnung aufeinander bezogen; jede Station kann Ausgangspunkt und Endpunkt sein. Zum Beispiel könnte eine Person die Motivation zum Handeln haben, weil der Handlungseffekt für sie besondere Bedeutung hat, dann beginnt sie mit der Tätigkeit. Wenn aber die gegenwärtige

Situation als ungünstig wahrgenommen wird, verschiebt sie die Handlung auf einen späteren Zeitpunkt oder widmet sich einem anderen Handlungsziel. Im Folgenden werden die einzelnen Elemente des Arbeitsmodells kurz erklärt und an Beispielen aus dem Handlungsbereich Musik illustriert:

Der **Handlungsbereich Musik** ist ein Ausschnitt aus dem *Handlungsfeld Alltag* (vgl. Boesch 1976, S. 16). Durch seine Handlungssituationen, die dem Umgang mit Musik zuzuordnen sind, überschneidet er sich mit den Handlungsbereichen Freizeit und Schule, denn Musik ist sowohl ein Freizeitangebot wie auch ein schulisches. Dennoch kann Musik ebenso wie Sport als eigenständiger Handlungsbereich aufgefasst werden.

Das Arbeitsmodell zum Handlungsbereich Musik ist in zwei Ebenen unterteilt. In der unteren Ebene wird das **äußere Handeln** angedeutet mit einer – aus Platzgründen unvollständigen – Liste an bereichsspezifischen Aktivitäten zum Musikmachen und Musikhören. Im oberen Teil wird das *innere* und *verdeckte Handeln* (vgl. Boesch/Straub 2007, S. 59) dargestellt: die Vorgänge im Inneren der Akteure. Die Erfahrungen beim Musikmachen oder Musikhören und die **Situations-** und **Selbstwahrnehmung** vor der eigentlichen Handlung bilden eine Zwischenebene mit enger Bindung an das äußere und innere Handeln. Der Handlungskreis stellt die Auseinandersetzung mit Musik dar; die handelnde Person wird durch den Umgang mit Musik geprägt und sie nimmt wiederum selbst Einfluss auf ihre musikalische und soziale Umwelt.

In der **Situationswahrnehmung** findet eine Bewertung der Handlungsbedingungen statt, „inwiefern sie positiven Zielvorstellungen entgegenkommen, sie fördern, erleichtern oder, (...), beeinträchtigen; zweitens danach, welche Anforderungen die Situation an unsere Bewältigungsmöglichkeiten stellt oder, (...), wie sehr sie unser Handlungspotential beansprucht“ (Boesch 1976, S. 50). Die Valenz des neuen Handlungsziels hängt ab von der subjektiven Bedeutung: Wird die Handlung als unbedeutend eingestuft, wird sie vielleicht ganz unterlassen; ist sie dagegen von großer Bedeutung, konzentriert man sich auf das Ziel mit erhöhter Anstrengungsbereitschaft. Zum Beispiel wird ein Kind vor dem täglichen Üben des Instruments, falls es nicht von den Eltern dazu aufgefordert wird, abwägen, ob es die Übungseinheit auf den nächsten Tag verschieben kann, weil der Instrumentalunterricht erst in der kommenden Woche stattfinden wird. Das Kind kann sich aber auch bewusst machen, wie schwierig das neue Musikstück ist, dass es ihm gefällt und er es dem Instrumentallehrer in der nächsten Stunde möglichst fehlerfrei vorspielen will. Dann wird das Kind das Instrument nehmen und üben.

Zur Handlung gehören zum einen die individuellen **Erfahrungen**, es sind nach Boesch „direkte Erlebnisse des eigenen Funktionsvermögens und soziale Übermittlungen, das heißt entweder sozial gestaltete Funktionserfahrung oder sozial vermittelte Antizipation“ (Boesch 1980, S. 98). Wenn die Handlung als bedeutsam wahrgenommen wird, also vom Gewohnten abweicht, wird sie mit emotionalen Qualitäten verbunden: Der Musiker genießt die Wirkungen seines Spiels auf die Zuhörer oder er ist enttäuscht über die Reaktionen des Publikums; er bewertet den äußeren Effekt seiner Handlung. Zum anderen evaluiert der Spieler seine eigene Leistung mit Freude und Stolz oder er fühlt Unbehagen über sein fehlerhaftes Spiel.

„Der generalisierte und generalisierbare Teil von Erfahrungen“ (Boesch 1980, S. 120) kommt zum inneren Handlungskreis hinzu. Die **Generalisierung** gibt dem Erleben eine „konkrete Erinnerung“, die „als positive oder negative Anregungen, Vorbilder, Modelle für die Zielbildung dienen“ (S. 120). Die so entstandenen *Schemata* entsprechen einem „übersituativ gültigen ge-

meinsamen Anteil, (...), der die Einbeziehung neuer Situationen erleichtert“ (S. 120). Die Funktionserfahrungen werden als übersituative Verarbeitungen zum Ich-Gefühl hinzugefügt (*Subjektivierung*) (vgl. Boesch 1992, S. 86 f.) und erweitern die Funktionalität. Durch das Spielen hat der Musiker nicht nur sich selbst, sondern auch sein Instrument besser kennengelernt; zum Beispiel weiß er jetzt, dass sich durch Wärme in einem Raum mit vielen Zuhörern die Stimmung seines Instruments verändert und er deshalb öfter nachstimmen muss als beim Üben. Das sind Informationen, die seine Konzepte vom Instrumentalspiel präzisieren und seine Orientierung im Handlungsbereich Musik verbessern (*Objektivierung*).

Das *Ich-Gefühl* (Boesch 1976, S. 29) gibt dem Jugendlichen **Orientierung** im Handlungsbereich Musik. Durch die verschiedenen Handlungen mit Musik lernt er sein subjektives Handlungspotenzial kennen und lernt, Instrumente oder Medien für seine Zwecke zu nutzen (*Potenzgefühl*). Nun kann er anhand der *privaten, subjektiv funktionalen Erlebnisqualitäten* (vgl. Boesch 1980, S. 215) beurteilen, was er gerne macht, was ihm an Musik gut gefällt und mit wem er sich über seinen Musikgeschmack austauschen will. Diese privaten Erfahrungen bilden ein *konnotatives Netz* (vgl. Boesch 1976, S. 39) an Assoziationen, die mit Musik verbunden werden. Im Laufe der Zeit entwickeln sich unterschiedliche Vorstellungen, wie viel er mit seinem Instrument erreichen möchte: nur für sich und im schulischen Rahmen zu spielen oder durch Musik berühmt und bewundert zu werden (*Ich-Konzept*). Wenn sich diese *Sollwerte* (vgl. Boesch 2000, S. 41) mit konkreten Inhalten füllen, bestimmen sie das weitere Handeln: man erlernt ein Instrument, tritt als Sänger einer Band bei oder beteiligt sich an Talentwettbewerben.

Die **Motivation** wird nicht nur von den Bedürfnissen in der aktuellen Situation bestimmt, sondern ist als unmittelbare Intention auch Teil eines umfassenden Zielsystems. Es besteht aus *übergreifenden* Zielen, die als Leitwerte oder Regulatoren den Handlungsstil bestimmen, und *übergeordneten* Zielen (Zwischenzielen), die den Handlungen über einen längeren Zeitraum einen Sinn geben (vgl. Boesch 1991, S. 116 ff.). Die *Zielantizipationen* (vgl. Boesch 1980, S. 116) sind auf die jeweiligen äußeren und inneren Effekte gerichtet und bestimmen demnach die Intentionen in den konkreten Situationen. Entspricht zum Beispiel im Musikunterricht das gehörte Musikstück dem Geschmack des Schülers, wird das Stundenziel zu einem übergeordneten Ziel, das ihn zum Nachspielen oder zur Recherche im Internet motiviert und ihn vielleicht auch nach der Schule beschäftigt. Die Handlungsbereitschaft erhöht sich, wenn seine Bedürfnisse in der aktuellen Situation berücksichtigt werden und das Handlungsziel mit seinen zentralen Intentionen übereinstimmt.

In der **Sekundären Subjektivierung** entwickelt sich durch die Polyvalenz der Handlung, Boesch führt als Beispiel das Geigenspiel an (vgl. Kap. 1.1.3), deren **Bedeutung** für den Akteur. Bei der Violine impliziert die Produktion von Tönen je nach Können des Spielers andere Valenzen: Dem Anfänger ist es wichtig, die Fingertechnik zum sauberen Melodiespiel zu erlangen, später dann die Bogentechnik zum Legatospiel bis hin zum mehrstimmigen Spiel, und der Fortgeschrittene setzt sich vielleicht das Vibrato in hohen Lagen zum Ziel. Diese Teilziele haben nach Boesch *sachlich-instrumentale Valenzen* (vgl. Boesch 1992, S. 86), die zur Beherrschung des Instruments notwendig sind. Aus der „Mühsal oder Lust der Verrichtung“ (Boesch 1983, S. 46) beim Üben, in der Orchesterprobe oder bei einer Aufführung bilden sich *subjektiv-funktionale Handlungsvalenzen* (vgl. Boesch 1992, S. 86): Dem einen Musiker bedeutet das Geigenspiel die Selbstbestätigung durch Virtuosität, für andere Spieler hat die Suche nach dem schönen Ton einen ästhetischen Wert oder das Instrumentalspiel ist ein Mittel zum

musikalischen Selbstausdruck. Das Instrumentalspiel kann darüber hinaus auch *Symbolvarianzen* (vgl. Boesch/Straub 2007, S. 59) aufweisen, die sich nicht unmittelbar aus dem Musikmachen erschließen. Dabei verweist die Symbolik „als Zeichen (Signifikant) auf das Signifikat, einen Inhalt also, der in irgendeiner Weise mit dem Zeichen verbunden, mit ihm aber nicht identisch ist“ (S. 59). Aus den verschiedenen Valenzen ergibt sich eine *Bedeutungsstruktur* (vgl. Boesch in Kap. 1.1.3), die den persönlichen Wert von Musik ausmacht, wie der Psychoanalytiker Helmut Figdor an einem Beispiel veranschaulicht:

In ein und demselben Musikstück lässt sich nicht nur eine Vielzahl von Gefühlen ausdrücken bzw. erleben, sondern auch die ihnen zugehörigen Strebungen können sich entfalten, ohne miteinander in unbewältigbare Konflikte zu geraten: regressive Sehnsüchte (nach der stets gegenwärtigen Mutter) und progressive Strebungen (nach Größe, Unabhängigkeit und Macht), Liebe und Aggression, Trauer und Jubel, Anpassung/Harmonie und Opposition usw. (Figdor 2008, S. 115)

Handlungsbereich Musik

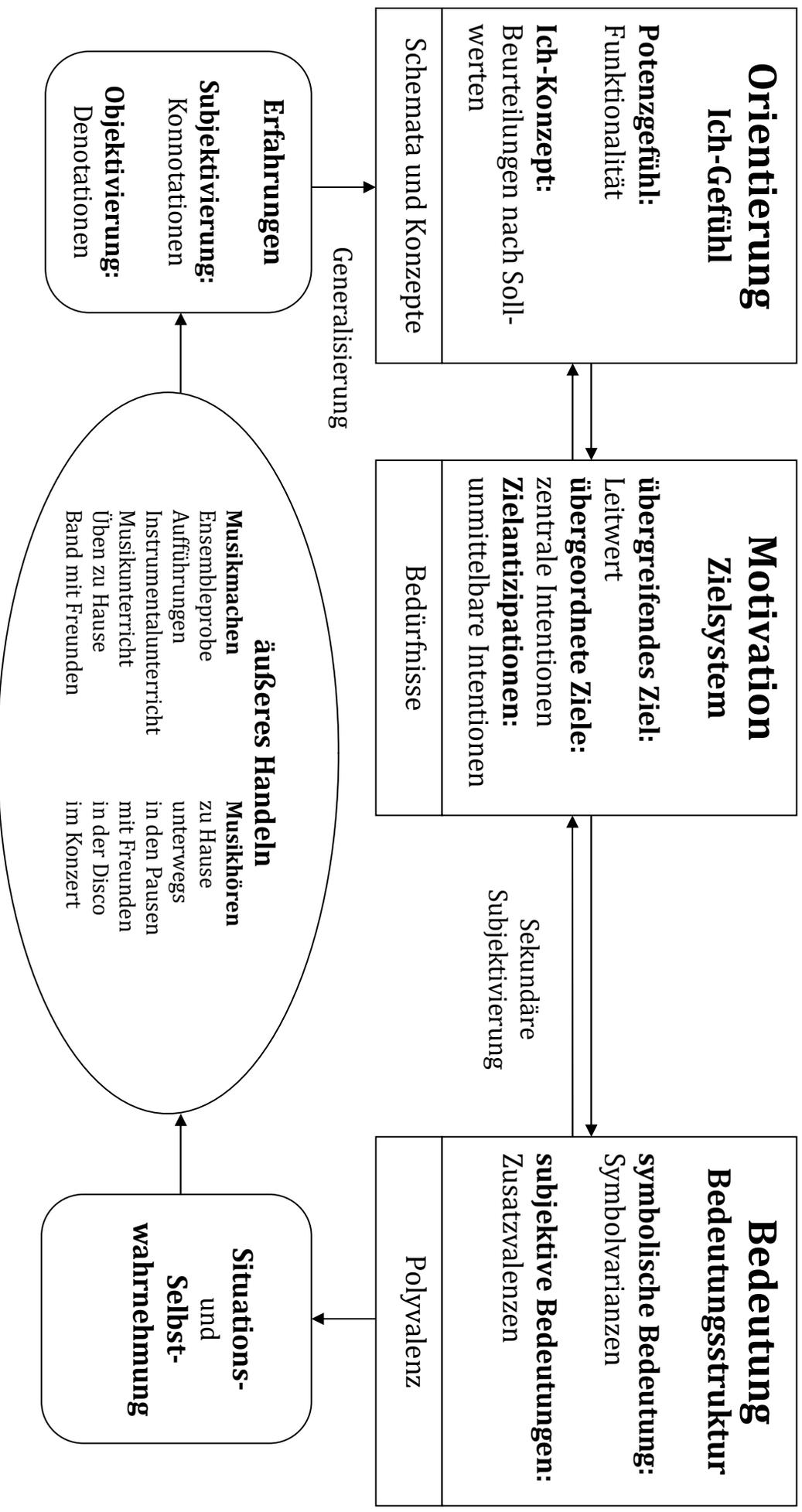


Abbildung 1: Arbeitsmodell zum Handlungsbereich Musik

1.1.5 Ergänzung: Das Prinzip der Konsistenzregulation nach Grawe

Nach der Beschäftigung mit der symbolischen Handlungstheorie und der Zusammenfassung der zentralen Aussagen wird hier eine Bewertung der bisherigen theoretischen Vorannahmen für die Durchführung dieser Studie vorgenommen. Die Frage ist, welche Erkenntnisse für meine Arbeit hilfreich sein könnten. Weist die von mir ausgewählte Theorie einen Weg zu neuen Erkenntnissen zur Bedeutung von Musikgruppen?

Um den Nutzen der symbolischen Handlungstheorie für diese Studie zu erörtern, werden die Anforderungen an die theoretischen Grundlagen aus Kapitel 1 wieder aufgegriffen. Mithilfe der Theorie sollen folgende Aspekte behandelt werden:

- **Gründe**, warum die Jugendlichen sich mit Musik beschäftigen

Nach Boesch ist der Mensch ständig auf der Suche nach Zielen, die zu seinem Valenzspektrum passen könnten (vgl. Boesch 1991, S. 54 f.). Wenn er meint, das Handlungsziel habe eine *self-relevance* (S. 54), beginnt er mit der zielgerichteten Handlung. Für Boesch sind relevante Handlungsziele entweder zukunftsgerichtet, „to ‚optimize‘ our fundamental action potential“ (S. 54), oder aufgrund der Bedürfnisse und äußeren Anforderungen auf die Gegenwart bezogen „in optimizing our self-perception“ (S. 55). Eine dritte Funktion von Zielen erkennt Boesch in dem Bedürfnis „to establish ‚I-world-consistencies‘“ (S. 54) und sieht damit einen Zusammenhang von Vergangenheit und Gegenwart. Durch diese *Polyvalenz* (S. 54) der Ziele bildet sich ein individuelles Ziel-system, das die unmittelbaren und zentralen Intentionen unter einem übergreifenden Ziel zusammenfasst. Um Gründe für die Beschäftigung mit Musik finden zu können, muss also nach selbstrelevanten Zielen gesucht werden, die dem Bedürfnis der Jugendlichen nach Selbstbestätigung oder Selbstoptimierung Rechnung tragen. Hilfreich wäre hierfür aber eine genauere Aufschlüsselung von möglichen Bedürfnissen und deren Einbeziehung in ein Konsistenzmodell, wie es im *Prinzip der Konsistenzregulation* von Klaus Grawe vorgenommen wird (vgl. Kap. 1.1.5).

- **Erwartungen** an sich selbst in Bezug auf Musik

Boeschs Annahmen zu einem Ich-Gefühl bilden für diese Studie ein brauchbares Konzept, um die Aussagen der Probanden über sich selbst in Bezug auf Musik entdecken und einordnen zu können. Durch dieses Konstrukt soll unterschieden werden zwischen der wahrgenommenen Funktionalität (Potenz-Gefühl) und deren Bewertung im Vergleich mit anderen (Ich-Konzept) sowie den Erwartungen und Idealvorstellung der einzelnen Probanden. In Kapitel 2 wird noch zu klären sein, inwieweit das Ich-Gefühl im Handlungsbereich Musik der Vorstellung eines musikalischen Selbstkonzepts entspricht.

- **Einflüsse** der sozialen Umwelt auf den Umgang mit Musik

Sowohl bei der Objektivierung als auch bei der Subjektivierung betont Boesch die Notwendigkeit sozial vermittelter Regeln und Konventionen, ohne die ein gemeinsames Handeln mehrerer Personen nicht möglich sei. Dennoch schlüsselt er den indirekten Einfluss der sozialen Umwelt nicht systematisch auf, wie er selbst einräumt: „There are critics who feel that I neglect the social aspects of culture (...). What is true, however, is that I did not attempt to *systematize* them.“ (Boesch 1997, S. 427) Er bleibt sehr all-

gemein in seinen Erklärungen, wenn er den sozialen Partner als *Symbol* für die persönlichen Werte „sympathy, love, hatred, fear“ (S. 427) bezeichnet. In Meads Theorie des *Symbolischen Interaktionismus* finden sich dagegen genauere Hypothesen über den Einfluss der sozialen Umwelt auf die Handlungen des Einzelnen. Wenn den Probanden bewusst ist, dass ihnen eine Lernbeeinträchtigung zugeschrieben wird, ist es bei der Interpretation der Interviews wichtig, aus ihren Erzählungen Anzeichen möglicher Stigmatisierungseffekte erkennen zu können. Die Ausführungen zur *Stigmatheorie* (Goffman) sollen daher zur Sensibilisierung für diesen besonderen Aspekt der Wechselwirkung von Mensch und sozialer Umwelt beitragen (vgl. Kap. 1.1.6).

- **Bedeutungen** der Beschäftigung mit Musik

Die symbolische Handlungstheorie erklärt die Entstehung von Bedeutungen durch Polyvalenz, denn so bekommt die Handlung einen Wert, der über das Handlungsziel hinausgeht. Diese Zusatzvalenzen werden bestimmt durch die Motivation der Handelnden und den Konnotationen, die sie durch Erfahrung den Handlungen beifügen. Als Psychologe ist Boesch in der Lage, seine Beobachtungen in sogenannten *Konnotationsanalysen* (vgl. Boesch 1983, S. 147) ausführlich zu erklären und zu deuten. In dieser Studie dagegen wird versucht, die Valenzen der beschriebenen Handlungen miteinander zu vergleichen, um Muster zu erkennen, die auf eine subjektive Bedeutung von Musik hinweisen. Allerdings bietet die Beschäftigung mit Musik so viele Handlungs- und somit Deutungsmöglichkeiten, dass die Suche nach den Bedeutungen auf eine Auswahl, die sich durch die Forschungsfragen ergibt, beschränkt werden muss.

Bevor in Kapitel 2 die Fragestellungen der Forschungsarbeit entwickelt werden, sollen die beiden folgenden Kapitel für Ergänzungen genutzt werden, um die theoretischen Vorannahmen vervollständigen zu können. In diesem Kapitel wird Grawes Verständnis von den Grundbedürfnissen herangezogen, um einen Zusammenhang zwischen den Bedürfnissen und der Motivation herzustellen. Danach wird in der Theorie des *Symbolischen Interaktionismus* nach Erkenntnissen zum Einfluss der näheren und weiteren sozialen Umgebung auf die Verhaltensweisen von Personen gesucht (vgl. Kap. 1.1.6).

Was macht einige Handlungen so attraktiv, dass man sie immer wieder gerne aufnimmt? Gibt es Gesetzmäßigkeiten für Situationen, in denen man Lust bei der Tätigkeit verspürt? Und umfassender: Was kann neben der Aussicht auf Belohnung ein Grund für das Handeln sein? Boesch meint, dass es Handlungen mit „Verweilcharakter“ gäbe, „wo der Verlauf unsere Erwartungen übertrifft“ (Boesch 1980, S. 164). An anderer Stelle spricht er von „Funktionslust“, die man durch das „Erleben der funktionalen Potentialität“ (Boesch 1976, S. 178) empfinden könne und von dem „grundlegenden Bedürfnis, Monotonien des Verhaltens aufzulockern, die Stimulation“ (S. 16).

Eine mögliche Motivation ist der Wunsch nach Bedürfnisbefriedigung. In Boeschs Ausführungen findet man nur sehr vage Aussagen über die Funktion von Bedürfnissen (vgl. Kap. 1.1.1). Nach seinen Beobachtungen können sie „so etwas wie Grenzwerte des Handelns festlegen, es aber nicht ausschließlich bestimmen“; gleichzeitig stellt er fest, dass die „Zielvorstellungen das Antriebsgeschehen stark mitbestimmen“ (Boesch 1980, S. 117). Der Psychotherapeut Klaus Grawe stellt in seinen Veröffentlichungen einen direkten Zusammenhang her zwischen Motivation und den Grundbedürfnissen.

Das Erleben und Verhalten eines Menschen wird unmittelbar von seinen *motivationalen Schemata* bestimmt. Die motivationalen Schemata sind die Mittel, die das Individuum im Laufe seines Lebens entwickelt, um seine *Grundbedürfnisse* zu befriedigen und sie vor Verletzung zu schützen. (Grawe 2004, S. 188)

Grawe unterscheidet dabei zwischen *biologischen Grundbedürfnissen*, zum Beispiel nach Nahrung, Wasser, körperlicher Unversehrtheit und den *psychischen Grundbedürfnissen*, die „bei allen Menschen vorhanden sind und deren Verletzung oder dauerhafte Nichtbefriedigung zu Schädigungen der psychischen Gesundheit und des Wohlbefindens führen“. (Grawe 2004, S. 185) In Anlehnung an Seymour Epsteins „Cognitive-Experimental Self-Theory“ (1990) definiert Grawe vier psychische Grundbedürfnisse: (vgl. Grawe 2000, S. 383 ff.)

1. Bei dem *Kontrollbedürfnis* geht es „nicht nur darum, in der aktuellen Situation Kontrolle auszuüben, sondern auch darum, sich vorbereitend einen möglichst grossen [sic!] Handlungsspielraum zu erhalten“ (S. 387).
2. Das *Bedürfnis nach Lustgewinn oder Unlustvermeidung* „beinhaltet das Bestreben, erfreuliche (lustvolle) Erfahrungen herbeizuführen und schmerzhaft, unangenehme Erfahrungen zu vermeiden“ (S. 393).
3. Durch das angeborene *Bedürfnis nach Bindung* ist das Kind bestrebt, „die Nähe einer Person zu suchen und aufrechtzuerhalten, die das Leben besser meistern kann als das Kind“, um sich „beruhigt anderen Dingen zuwenden“ (S. 397) zu können.
4. Das *Bedürfnis nach Selbstwerterhöhung bzw. Selbstwertschutz* „ist ein Zeichen guter seelischer Gesundheit, wenn man sich etwas übertrieben positiv sieht und sich selbst positiver beurteilt als andere“ (S. 419).

Nach seiner therapeutischen Erfahrung und dem Studium empirischer und theoretischer Ansätze, u. a. von Maslow, Heckhausen, Epstein und Deci & Ryan, kommt er zu dem Schluss, dass es zwei *Beweger* des psychischen Geschehens geben muss:

Das Streben nach Kongruenz und das Streben nach Konsistenz. Das psychische Geschehen ist fortwährend darauf ausgerichtet, Wahrnehmungen im Sinne aktivierter motivationaler Ziele zu machen. Hinter den motivationalen Zielen stehen die Grundbedürfnisse. (Grawe 2004, S. 190)

Grawe nennt das *Prinzip der Konsistenzregulation* als „übergeordnetes Prinzip der innerorganismischen Regulation“ (Grawe 2004, S. 186), denn es „stellt den Aspekt der Vereinbarkeit der vielen gleichzeitig ablaufenden psychischen Prozesse ins Zentrum“ (S. 188). Um seine Grundbedürfnisse befriedigen zu können, entwickelt der Mensch *motivationale Schemata* (vgl. S. 187 ff.), die ihm durch seine individuellen Erfahrungen eine bestimmte Handlungsrichtung vorgeben. Allerdings haben sie „nicht nur den Bedürfnissen, sondern auch der Umgebung Rechnung zu tragen“ (S. 253): Durch die Wahrnehmung der *Konsistenz* von Bedürfnis und Realisierungsmöglichkeit entwickeln sich *Annäherungsschemata*, die auf die Wiederholung der Bedürfnisbefriedigung zielen. *Vermeidungsschemata* können sich bei der Erfahrung von *Inkonsistenz* ausbilden (vgl. S. 189). Es werden Verhaltensschemata aktiviert, die sich in der Vergangenheit als wirksam erwiesen haben, um sich vor weiteren unbefriedigenden Erfahrungen zu schützen. Inkonsistenz entsteht, wenn entweder *Inkongruenzsignale* eine „Nichtübereinstimmung der realen Erfahrungen mit den aktivierten motivationalen Zielen“ anzeigen oder eine „Nichtvereinbarkeit zweier oder mehrerer gleichzeitig aktivierter motivationaler Tendenzen“ (Diskordanz) wahrgenommen wird (S. 190). Nach Grawe geben die Grundbedürfnisse die

Kriterien vor, „nach denen sich Konsistenz im psychischen Geschehen zu bemessen hat“ (S. 191) und somit psychisches Wohlbefinden hergestellt wird.

Eine gute Befriedigung der Grundbedürfnisse kann nur erreicht werden, wenn das Individuum flexible, erfolgreiche Mechanismen der Konsistenzregulation entwickelt hat. Aus dieser Sicht sind auch die motivationalen Schemata eines Menschen Mittel der Konsistenzregulation. (Grawe 2004, S. 191)

In dem Kapitel „Die Entwicklung von motivationalen Zielen“ (Grawe 2004, S. 273 ff.) beschreibt Grawe, wie sich aus den ersten Erfahrungen eines Säuglings, zum Beispiel beim Stillen an der Brust der Mutter, ein motivationales Ziel entwickelt: „Das Kind spürt Hunger oder fühlt sich allein, das Ziel ‚Mutter soll kommen‘ wird aktiviert“ (S. 273) und durch Lautäußerungen, Schreien u. ä. macht es so lange auf sich aufmerksam, bis die Mutter erscheint und sein Bedürfnis nach Nähe befriedigt. Grawe stellt fest:

Um die Grundbedürfnisse herum entwickeln sich schon ab den ersten Lebenstagen umgebungsbezogene Ziele. Es sind ab da diese motivationalen Ziele, die konkret das Verhalten und auch die emotionalen Bewertungen bestimmen. (Grawe 2004, S. 274)

Ob die motivationalen Ziele auch erreicht werden, hängt von den Ressourcen des Handelnden ab: „Zu den Ressourcen gehören insbesondere seine Fähigkeiten, die er als Mittel zur Realisierung dieses Ziels einsetzen kann, und die objektive Beschaffenheit der Umgebung.“ (Grawe 2004, S. 275) Eine Bedürfnisbefriedigung könne dann nur stattfinden, wenn die motivationalen Ziele für ihn geeignet erscheinen, „um in seiner Lebensumgebung dieses Bedürfnis wirklich befriedigende Lebenserfahrungen“ (S. 274) machen zu können: das Ziel, in der Schule gute Noten zu bekommen, sei für ein Kind „einer europäischen Familie der oberen Mittelschicht“ zur Selbstwerterhöhung sicherlich angemessener als für ein Kind „in einem Slum, in dem krimineller Lebenserwerb von klein auf die heranwachsenden Kinder umgibt“; „möglichst cool zu sein“ (S. 274), wäre für dieses Kind eher das geeignete motivationale Ziel. Daher stellt Grawe fest: „Eine Determinante für eine gute Bedürfnisbefriedigung ist also ein gutes Matching zwischen Grundbedürfnis und motivationalem Ziel unter Berücksichtigung der Lebensumgebung.“ (S. 274 f.)

Ein anderes Beispiel für die Passung von Bedürfnis und motivationalem Ziel entnimmt Grawe aus der Musik (vgl. Grawe 2004, S. 263 ff.): Wenn das Hören eines Musikstückes aus der Motivation erfolgt, Spannung zu erleben, „die aus dem Eintreten und Nichteintreten von Erwartungen resultiert“, kann eine Musik, „die zu wenig Überraschungen enthält oder deren implizites Regelsystem zu simpel ist“ (S. 264), das Bedürfnis nach Lustgewinn nicht befriedigen⁸. Entweder muss die Musik gewechselt werden, oder das motivationale Ziel kann nicht mehr das Erleben von Spannung und Erwartung sein, sondern zum Beispiel der Genuss von Entspannung und Erholung beim nebenher Hören der leicht durchschaubaren Musik.

Der Exkurs zu Grawes *Prinzip der Konsistenzregulation* soll in dieser Studie keine Einführung in die Psychotherapie darstellen, sondern soll den Zusammenhang von Bedürfnissen und motivationalen Zielen herstellen, den Boesch in seinen Veröffentlichungen anspricht (s. o.). Da ich selbst Musikerin bin, vermute ich aus eigener Erfahrung, dass Musik nicht nur das Bedürfnis

⁸ Berlyne weist in seinem Konzept der *moderate novelty* (vgl. Kap. 2.2.2) auch darauf hin, dass der Genusswert einer Musik steigt, wenn das Verhältnis von Komplexität und Vertrautheit ausgeglichen ist. So wird das motivationale Ziel, das in der Neugierde auf die Schönheit eines Musikstückes besteht, aktiviert und durch das Hören befriedigt.

nach Lustgewinn befriedigen kann, sondern auch noch andere Bedürfnisse anspricht. Die Frage, ob diese Überlegungen auch auf die Probanden zutreffen, wird bei der Auswertung der Interviews erörtert (vgl. Kap. 4.4).

1.1.6 Ergänzung: Die Abhängigkeit des Selbst von sozialer Interaktion

Wie in Kapitel 1.1.1 bereits erwähnt wurde, ist sich Boesch der sozialen Komponente von Handlungen bewusst. Auch an anderer Stelle konstatiert er: „Erleben ist immer individuell, Anstöße und Zielsetzungen können sozial sein, ja sind es, wenigstens anteilmäßig, immer.“ (Boesch 1980, S. 99) Das heißt, auch wenn die Motivation zu einer Handlung aus dem Subjekt heraus zu kommen scheint – aufgrund von Zahnweh den Zahnarzt aufsuchen zu wollen –, so hat der Zahnarztbesuch zumindest indirekt soziale Bezüge: Die Umgangsformen des Zahnarztes haben sich aus Konventionen entwickelt, wie zum Beispiel die Instrumente zur Zahnbehandlung, die das Ergebnis kollektiver Forschung sind. Boesch schließt daraus: „Die Analyse von Umweltbeziehungen hat somit vielfältig verflochtene Netze zu berücksichtigen und muß wohl als ein mehrstufiger Prozeß konzipiert werden.“ (S. 99) Boesch überträgt die symbolische Handlungstheorie auf die soziale Interaktion, um damit zum Beispiel die „multiple manipulations by `silent seduction´ in politics and commerce“ (Boesch 1997, S. 427) erklären zu können. Jedoch stellt sein Mitarbeiter Lutz H. Eckensberger fest: „He in fact did not structure the social world as detailed and adequately as he did with the world of objects.“ (Eckensberger 1997, S. 289)

George H. Mead dagegen hat es sich zur Aufgabe gemacht, nach einem durch Interaktion gebildeten Selbst zu forschen. Er erläutert seine Erkenntnisse in der Vorlesungsreihe „Social Psychology“ (1907), deren Mitschriften sein Schüler Charles W. Morris 1934 unter dem Titel „Mind, Self and Society from the Standpoint of a Social Behaviorist“ (MSS) veröffentlicht hat. Dort definiert Mead den Ursprung des Selbst:

The self is something which has a development; it is not initially there, at birth, but arises in the process of social experience and activity, that is, develops in the given individual as a result of his relations to that process as a whole and to other individuals within that process. (MSS, S. 135)

Die Entwicklung des Bewusstseins beginnt im Spiel des Kindes, indem es durch Rollenübernahme die Perspektiven der anderen einnimmt. Mead beschreibt das *play* als „taking the role of the other, playing at the expression of their gods and their heroes, going through certain rites which are the representation of what these individuals are supposed to be doing“ (MSS, S. 153).

Im Rollenspiel praktiziert das Kind

- die Aneignung von Wortbedeutungen, denn es spricht sich selbst an,
- das Einnehmen verschiedener Sichtweisen,
- Vorwegnahme von Reaktionen der anderen,
- die Beobachtung seiner eigenen Wirkung durch die Augen der anderen.

Das Kind identifiziert sich zwar mit relevanten Personen, entwickelt aber noch keine einheitliche Persönlichkeit: „You cannot count on the child. (...) He is not organized into a whole. The child has no definite character, no definite personality.“ (MSS, S. 159) Das ändert sich, wenn das Kind an Teamspielen (*games*) teilnimmt, zum Beispiel Baseball, denn es lernt hier die Regeln der Kooperation. Die Aneignung von Regeln und Strukturen in organisierten Gruppen hilft dem Kind, die Reaktionen der Mitglieder zu antizipieren und somit die eigene Handlung zu planen.

„And it is that organized activity in the child's own nature controlling the particular response which gives unity, and which builds up his own self.“ (S. 160). Durch die Generalisierung der Erfahrungen in unterschiedlichen sozialen Zusammenhängen entwickelt das Kind die Vorstellung von einem „reflexiven moralischen Bewusstsein“ (Cook 1985, S. 136), das bei allen Handlungen die Interessen der anderen berücksichtigt und die möglichen Konsequenzen für sich und die Gruppe abwägt:

Die moralische Frage besteht nicht darin, einen richtigen Wert einem falschen Wert gegenüberzustellen; sie besteht darin, eine Möglichkeit zum Handeln dergestalt zu finden, daß alle vorhandenen Werte so weit wie möglich berücksichtigt werden können. (Mead 1938, S. 465, Übers. Laermann)

Hier ist eine Parallele zu Boesch zu erkennen, der in seinem frühen Werk „Psychopathologie des Alltags“ (1976) eine moralische Entscheidung als *reziproke Instrumentalität* (vgl. Boesch 1976, S. 140) verstanden wissen will als ein Geben und Nehmen von gleichberechtigten Partnern unter dem „Schutz der Autonomie“, denn die Freiheit des einen „findet immer ihre Grenze an dem Interesse des anderen, das heißt, er muß, will er sein Ziel erreichen, dem Interesse des anderen Rechnung tragen“ (S. 140).

Erving Goffman, der in Chicago Soziologie studierte und dort 1953 seinen Doktor der Philosophie erhielt, geht in seinen Studien über Meads Hypothesen des *Symbolischen Interaktionismus* hinaus, indem er Störungen der sozialen Interaktion untersucht. Für seine Dissertation analysierte er ein Jahr lang Alltagssituationen auf den Shetlandinseln und veröffentlichte 1959 seine Erkenntnisse im Buch „The Presentation of Self in Everyday Life“ (dt. Ausgabe 1969: „Wir alle spielen Theater“). Er beobachtete, dass Kommunikation nicht nur über Sprache geschieht, sondern ebenso über Mimik und Gestik, die jedoch auch „Fehlinformationen vermitteln, das eine Mal durch Täuschung, das andere Mal durch Verstellung“ (Goffman 1969, S. 6). Trifft jemand auf andere, versucht er möglichst schnell aus den Gesten und Statussymbolen die Erwartungen der Gruppe zu erfassen und passt seine eigene Selbstdarstellung den Gruppennormen an, denn er stellt „bewußt oder unbewußt eine Situation dar, und eine Konzeption seiner selbst ist wichtiger Bestandteil dieser Darstellung“ (S. 221). Der Einzelne nimmt also eine Rolle an, die möglicherweise seine wahre Meinung über die Gruppe verdeckt und zum Ziel hat, „das Verhalten der anderen, insbesondere ihr Verhalten ihm gegenüber, zu kontrollieren“ (S. 7) und möglichen Peinlichkeiten aus dem Weg zu gehen. Goffman meint sogar:

So scheint es doch, als gebe es keine Interaktion, in der die Teilnehmer nicht ein merkliches Risiko eingehen, geringfügigen Peinlichkeiten ausgesetzt zu sein, oder ein leichtes Risiko eingehen, tief gedemütigt zu werden. Vielleicht ist das Leben kein Glücksspiel, aber die Interaktion ist es. (Goffman 1969, S. 222)

Die *soziale Identität* eines Menschen, zu der nach Goffman (2010, S. 10 ff.) die ihm zugeschriebenen Charaktereigenschaften, sein Beruf und sein sozialer Status gehören, wird durch die Erwartungen der Gesellschaft definiert. Die Person versucht, sich mit ihrem Auftreten daran zu orientieren. Soll die Selbstpräsentation aber eine unerwünschte Eigenschaft verstecken, entsteht eine Diskrepanz zwischen dem Eindruck, den die Person vermittelt (*virtual identity*), und ihrer eigentlichen Ich-Identität (*actual identity*). Aus Angst vor Enthüllung entwickelt die diskreditierbare Person nun Strategien; sie reagiert mit Rückzug, Überspielen durch andere unerwünschte Verhaltensweisen oder mit dem Streben nach besonderen Leistungen, die von der Normabweichung ablenken sollen. Bei der Entdeckung des Makels wird die Person zur Diskreditierten (*spoiled person*), denn sie wird von einer „gewöhnlichen Person zu einer befleckten,

beeinträchtigt herabgemindert. Ein solches Attribut ist ein Stigma, besonders dann, wenn seine diskreditierende Wirkung sehr extensiv ist“ (S. 11). So besteht die Gefahr, dass „die lebenslänglichen Attribute eines Individuums“, wie eine Feststellung von Lernbeeinträchtigungen in der Schule, bewirken können, „daß es als Typ festgelegt ist; es kann die stigmatisierende Rolle in fast all seinen sozialen Situationen spielen müssen“ (Goffman 2010, S. 170)⁹.

Der negative Effekt könnte sich noch verstärken, wenn die Umgebung von einem entdeckten Makel auf das Vorhandensein weiterer Normabweichungen schließt. Edward L. Thorndike beschreibt diesen *Halo-Effekt* als „tendency to think of the person in general as rather good or rather inferior and to color the judgements of the qualities by this general feeling“ (Thorndike 1920, S. 25). Die unbegründete Zuschreibung von Eigenschaften, die auf dem ersten Eindruck der Person beruht, wird zum Stigma der Person generalisiert. Es tritt in jedem Fall eine Störung der Interaktion ein, sowohl beim bewussten Übersehen des Makels als auch bei einem diskriminierenden Hinstarren, das zum Gefühl der Peinlichkeit auf beiden Seiten führen kann (vgl. Goffman 2010, S. 29 f.).

Die Theorien von Mead und Goffman weisen auf Aspekte hin, die beim gemeinsamen Spiel oder dem Meinungsaustausch über Musik von Belang sein könnten. Inwieweit beziehen die Probanden die Perspektive der anderen in ihre Überlegungen ein? Sind die vermuteten Erwartungen ihrer Peergroup entscheidend für ihren Musikgeschmack? Die Beschreibung eines Probenablaufs kann darauf hinweisen, wie die Probanden die Mitspieler in ihrer Musikgruppe wahrnehmen oder ob sie einen Druck verspüren, ihre Lernbeeinträchtigung vor ihnen zu verdecken. Die Aussagen der Probanden zu den Erwartungen ihrer Mitspieler können allerdings nicht die Realität wiedergeben, sondern spiegeln eher die Ängste und Hoffnungen der Probanden über ihr eigenes Potenzgefühl in der Gruppe.

⁹ Wissenschaftliche Nachweise über den Umgang von Schülerinnen und Schülern mit ihrem möglichen ‚Makel‘ der Lernbeeinträchtigung werden in Kapitel 2.1.2 diskutiert.

2 Forschungsstand

Aus dem theoretischen Gerüst der symbolischen Handlungstheorie in Bezug auf den Handlungsbereich Musik ergibt sich ein umfangreiches Forschungsfeld, das in den folgenden Kapiteln beleuchtet werden soll. Im Hinblick auf die Forschungsfragen (vgl. Kap. 2.4) ist von Interesse, welche Erkenntnisse zu folgenden Bereichen bereits vorhanden sind: zum Ich-Gefühl von Jugendlichen mit und ohne Lernbeeinträchtigungen (vgl. Kap. 2.1), Aspekte zur Orientierung der Jugendlichen im Handlungsbereich Musik (vgl. Kap. 2.2) und motivationale Erklärungsansätze zum Umgang von Jugendlichen mit Musik (vgl. Kap. 2.3). In der Diskussion des aktuellen Forschungsstands zeigt sich dann, wo das eigene Vorhaben verortet wird und wie es auf Wesentliches eingegrenzt werden kann (vgl. Kap. 2.4).

2.1 Erkenntnisse zum Ich-Gefühl von Jugendlichen

Handlungen haben nicht nur äußere Effekte, sie werden von Boesch auch als *inneres Geschehen* betrachtet und wahrgenommen (vgl. Boesch 1992, S. 86). Es entwickeln sich Vorstellungen von Dingen, von sozial erwünschten Meinungen und sachlich-instrumentellen Objekterfahrungen. Für Boesch sind diese *Objektivierungen* „außenzentrierte Strukturbildungen: Sie konstruieren die Formen sach- und sozialgerechten Interagierens“ (S. 86). Gleichzeitig entwickeln sich zeitübergreifende Handlungsschemata, die als *biografische Konsistenzen* die Strukturierung der Handlungen ermöglichen: Aus den subjektiven Handlungserfahrungen werden die Erfolgs- und Misserfolgserlebnisse als „Handlungs- und Befriedigungsmöglichkeiten bezogen auf bestimmte Umweltinhalte“ (S. 87) generalisiert (*Subjektivierung*).

Nach Boesch finden Objektivierungen und Subjektivierungen während des ganzen Lebens statt, die erforderlichen Denkstrukturen werden aber vorwiegend im Laufe der Adoleszenz ausgebildet (vgl. Boesch 1992, S. 87). Damit findet sich eine Parallele zur Auffassung von Helmut Fend, der die Adoleszenz als eine Lebensphase beschreibt, in der „Die Entdeckung des Selbst und die Verarbeitung der Pubertät“ (1994) vorherrschen: Durch eine intensive *Selbstbeobachtung* und *Selbstreflexion* erforschen die Jugendlichen ihr Selbst und gebrauchen es als „*epistemische Instanz*, die auf Verstehen und Begreifen der eigenen Innenwelt ausgerichtet ist. Dieses Begreifen wird sozial ausgehandelt und konstituiert damit den *sozialen Charakter* des Selbst.“ (Fend 1994, S. 199) Im folgenden Kapitel wird das Ich-Gefühl anhand der Erkenntnisse zur Entwicklung des Selbst in der Adoleszenz, die Fend aus seinen umfassenden Studien zwischen 1979 und 1992 gezogen hat, beleuchtet. Im Anschluss daran erfolgt eine Reflexion über mögliche Aspekte des Ich-Gefühls aus der Perspektive von Jugendlichen mit Lernbeeinträchtigungen (vgl. Kap. 2.1.2).

2.1.1 Die Suche nach dem Selbst in der Adoleszenz

In der der Adoleszenz entwickelt sich ein dynamisches *Selbst*, das Veränderungen an sich und der Umwelt in seine Planungen einbezieht. Der Jugendliche gebraucht es als „Instanz der Reflexion und der Einsichtsfähigkeit angesichts komplexer interner (z. B. Bedürfnisstrukturen) und externer Anforderungen.“ (Fend 1994, S. 201) Zu dieser Erkenntnis kommt Helmut Fend nach einer Längsschnittstudie von 1979 bis 1983 an Schweizer Schulen und den Vergleichs-

studien in den Jahren 1990 und 1992. Jedes Jahr wurden Erhebungen an circa zweitausend Schülerinnen und Schülern durchgeführt (vgl. S. 13 ff.): Ab der 6. Klasse wurden Jugendliche an Real-, Gymnasial- und Gesamtschulen in offenen narrativen Interviews befragt, ihre Aufsätze zu bestimmten Themen wurden ausgewertet, mit sechs Familien wurden Fallstudien eingeleitet und es fanden Satzergänzungstests statt. Dabei sollten die Jugendlichen Sätze ergänzen wie: „Mir macht zurzeit am meisten Spaß ...“, „Ich bin zurzeit am meisten stolz auf ...“, „Mich bedrückt zurzeit am meisten ...“ und „In den nächsten zehn Jahren werde ich ...“ (S. 54), um durch Denkanstöße „einen Einblick in *Lebenszonen der Freude, des Stolzes und des Schmerzes*“ (S. 54) zu gewinnen. Weiterführende Satzergänzungen aus der Perspektive der Eltern oder Gleichaltrigen sollten Auskunft über ihre perzipierte Fremdwahrnehmung geben (vgl. S. 61 ff.). Die Auswertung des Materials nach den Dimensionen des *Besonderen* und *Eigentlichen* der Adoleszenz hat ergeben, dass sich die Jugendlichen in stark emotional gefärbten *Denkzonen* bewegen. Diese Selbstreflexionen beschreibt Fend wie folgt:

Sie greifen in Träume, in Befürchtungen, in Hoffnungen und Sehnsüchte über. Das „mögliche“ Selbst bzw. das Selbst, das man nicht sein möchte, ist teils gefühlsmäßig stark besetzt. Jugendliche bewegen sich dabei permanent zwischen Traum und Wirklichkeit, zwischen Gegenwart und Zukunft. (Fend 1994, S. 71)

Mit Beginn der Adoleszenz teilt sich ein zweidimensionaler Raum des Selbst auf in die Richtungen der Selbstreflexion und der Selbstbeobachtung. Der Jugendliche reflektiert über sein *ideales Selbst* – seine Vorstellung `So möchte ich eigentlich sein´ – und macht dabei die Beobachtung, dass sein *reales Selbst* – seine Erkenntnis `So bin ich eigentlich´ - möglicherweise weit von seinen Idealvorstellungen entfernt zu sein scheint (vgl. Fend 1994, S. 210). Die einsetzenden *Erklärungs-* und *Reflexionsprozesse* veranlassen eine „Handlungsregulierung (...), die sich anfangs unsicher tastend und experimentell verhält und zunehmend ernsthaftere, zielstrukturierte Planungsprozesse“ (S. 211) ermöglicht. Über die Suche nach Idealen und experimentellen Selbstdarstellungen entstehen *personal projects* als „Entwürfe des Selbst, die Zielpunkte der Selbstentwicklung werden können“ (Fend 1994, S. 199).

Aus den Untersuchungsergebnissen der o. g. Studien schließt Fend auf folgende *Besonderheiten der Entwicklung des Selbst in der Adoleszenz*: (vgl. Fend 1994, S. 199 ff.)

a) Die Wendung nach innen

In der Adoleszenz stören körperliche Reifungsprozesse, kognitive Entwicklungen und Veränderungen der sozialen Erwartung das ehemals kindliche Selbst- und Fremdbild. Der Jugendliche nimmt Veränderungen an sich wahr und versucht sie durch erhöhte *Selbstbeobachtung* und *Selbstreflexion* zu verarbeiten. Dabei stellt er möglicherweise *Discrepanzen* fest: Der Körper verändert sich, im Leistungsvergleich mit Gleichaltrigen entstehen Unzufriedenheiten und die Forderungen der Eltern treten in Konflikt mit den Erwartungen der Peergroups. Um diesen Entwicklungen durch *neue innere Ordnungsstrukturen* entgegenzutreten, braucht der Jugendliche viel Zeit für sich. Diese *Selbstbezüglichkeit* wird von der Umwelt oft als `geistige Abwesenheit´ registriert.

b) Die soziale Bindung des Selbst

Die bisherigen relevanten Bezugspersonen verlieren ihre Vorbildfunktion, wenn Jugendliche sich einem erweiterten sozialen Feld zuwenden, „*das ihr Selbst teils spiegelt, teils konfrontiert, bestätigt oder bedroht*“ (Fend 1994, S. 202). Auf Bedrohungen ihres Selbst-

bildes reagieren sie mit verschiedenen Formen der Abwehr, der Anpassung oder der Verstellung. Sie suchen den Schutz einer *Clique* oder lösen durch provozierendes Verhalten weitere Abwehrhaltungen der Eltern aus. Fend erkennt aus ihren Berichten, dass die Jugendlichen bestimmte Erfahrungen mit Gleichaltrigen bewusst herbeiführen und schließt daraus: „Der Jugendliche ist dabei nicht passiv, sondern aktiver Mit-Konstrukteur seines Selbst.“ (S. 202) Jugendliche interpretieren die Rückmeldungen aus ihrer Peergroup – eher als die der Eltern – zur *Fremddefinition des Selbst*, für das sie „Fähigkeiten der Rollenübernahme und des Perspektivwechsels“ (S. 202) benötigen.

c) Die Differenz zwischen *Innen* und *Außen*

Der Jugendliche vergleicht seine Außenwirkung mit den Ergebnissen seiner Selbst-reflexion und stellt Unterschiede fest zwischen dem, was er über sich selbst denkt, und dem, was er nach außen zeigt (vgl. Fend 1994, S. 202). Wenn er sein *eigentliches Ich* nicht präsentieren möchte, sucht er nach akzeptierten Formen der *Selbstdarstellung* oder er beginnt zu „schauspielern“; er „verhält sich ‚uneigentlich‘, um sich im Notfall zurückziehen zu können“ (S. 203). Zum Selbstschutz werden Unsicherheiten „durch eine ‚coole‘ Attitüde überspielt, Liebes-Betroffenheit durch Distanzdemonstration verborgen“ (S. 203).

d) Die Entwicklung von Ich-Idealen

Das Selbst in der Adoleszenz hat im Gegensatz zum Alter einen *Zukunftsbezug*: „Alles scheint offen zu stehen, noch nichts scheint festgelegt.“ (Fend 1994, S. 204) Der Jugendliche sucht nach einer *Sinngebung* seines Lebens in Kombination mit seinem *Bedürfnis nach Selbsterhöhung* und *positiver Selbstbewertung* und entwickelt *Handlungspläne* für das erstrebte Selbst. Ist dieses *Ich-Ideal* allerdings zu weit vom *realen Ich* entfernt, kann es zu depressiven Stimmungen und einer Abwertung der eigenen Person kommen. Um sich vor Enttäuschungen zu schützen, werden bewusst niedrige *Ich-Ideale* gewählt, die aber eine Einschränkung der Entwicklungsprozesse bedeuten können.

Nach Fend steht für viele Jugendliche die Suche nach dem *Sinn* ihres Lebens im Mittelpunkt (vgl. Fend 2003, S. 382), denn die Adoleszenz sei

eine erste Hochphase, die eigene Existenz symbolisch zu erweitern, indem andere Daseinsformen als die gegenwärtigen in Erzählungen und Romanen, historischen Darstellungen und philosophischen Analysen gesucht werden. Sie ermöglichen es, Weisen der Existenz Erfahrung und der Suche nach Sinn stellvertretend zu erleben. (Fend 2003, S. 382)

Die traditionellen Kulturformen wie Literatur, Kunst und Theater bieten Jugendlichen die Chance, „mehr zu verstehen und den Horizont der möglichen Existenzformen auszuloten“ (Fend 2003, S. 382). Darüber hinaus hat der ungehinderte Zugang zu den Massenmedien das Angebot an *Leitbildern* erweitert. Sie definieren stellvertretend für viele Jugendliche, „was Lebensziele sind, wie das ‚gute‘ und ‚schöne‘ Leben aussieht“ (S. 382). Die Sinnsuche mündet, Fend zufolge, in zwei Richtungen: in die *moderne Spaßkultur*, die zur „Steigerung des Wohlbefindens und des Glückszustandes beitragen“ (S. 382) soll, und in die *Kultur der sozialen Selbstpräsentation*. Die Medien bieten hier geeignete Möglichkeiten für die „*Selbstdarstellung zur Gewinnung von sozialer Aufmerksamkeit*“ (S. 382): Im Rahmen einer sozialen Begegnungskultur suchen die Jugendlichen das aus, „was ihnen hilft, bei anderen Aufmerksamkeit und Anerkennung zu

finden“ (S. 383). Da die Studien von Fend bereits 1992 abgeschlossen wurden, wäre die Rolle der modernen Medien wie Internet, Handy oder Smartphone neu zu klären (vgl. Kap. 2.2.3).

Auch die *Musikkultur*, die Fend zufolge neben den Möglichkeiten zur Selbstdarstellung ebenso der Selbstfindung der Jugendlichen dient, wird in seinen Studien zu kurz angerissen: „Sie hilft, sich emotional auszudrücken, sich wiederzuerkennen und symbolisch Erlebnisse zu antizipieren.“ (S. 383) Diese Funktionen von Musik werden in Kapitel 2.3.1 einer kritischen Betrachtung unterzogen, um die die Entscheidung der Probanden für das Musikmachen als Freizeitbeschäftigung verstehen zu können.

2.1.2 Das Ich-Gefühl von Schülern mit Lernbeeinträchtigungen

Boesch definiert das *Ich-Gefühl* aus mehreren Komponenten, die als Handlungsbewusstsein die Sollwerte für weitere Handlungen steuert. Es besteht aus dem: (vgl. Kap. 1.1.2)

- *Potenzgefühl* (Selbstzuschreibungen: Was traue ich mir zu? Was will ich schaffen? Wo liegen meine Stärken?)
- *Ich-Konzept* (Selbstbeurteilungen: Was tue ich gerne? Was gehört zu mir und was nicht? Wie möchte ich sein?)

In diesem Kapitel geht es nun um die Fragen: Wie entwickelt sich das Ich-Gefühl von Kindern und Jugendlichen, wenn sie und ihre Eltern mit der Diagnose konfrontiert werden, sie seien „in ihren Bildungs-, Entwicklungs- und Lernmöglichkeiten so beeinträchtigt (...), dass sie im Unterricht der allgemeinen Schule ohne sonderpädagogische Unterstützung nicht hinreichend gefördert werden können“¹⁰ (Senator für Bildung und Wissenschaft 2002, Kapitel 1.1)? Woher nehmen sie die Informationen zum Aufbau ihres Potenz-Gefühls? Welchen Einfluss hat die Umwelt auf ihr Selbstkonzept und wie beurteilen sie ihre Handlungsmöglichkeiten im Hinblick auf ihre Sollwerte? Welche Rolle spielt dabei die Schule?

In einer Befragung von 1138 Eltern, deren Kinder eine Schule für Lernbehinderte besuchen, stellt Rudolf Kelkenberg 1986 fest, dass die Selbstwahrnehmung ihrer Kinder bereits in der Grundschule von den Lernbedingungen in der Schule und der Angst der Eltern vor Ausgrenzung geprägt sei. Aus den Antworten der Eltern werden folgende Zusammenhänge deutlich: Erleben die Schülerinnen und Schüler in der Grundschule aufgrund von schlechten Schulleistungen „Benachteiligungen in Form von ‚Übersehen‘ vonseiten des Lehrers“ oder berichten den Eltern sogar, dass sie „in die letzte Bank ‚abgeschoben‘“ (Kelkenberg 1986, S. 694) würden, geraten die Kinder in eine *soziale Randposition* (S. 699) der Klasse. So wird ein Stigmatisierungsprozess (vgl. Kap. 1.1.6) ausgelöst und das Kind übernimmt „die soziale Reaktion in das Selbstkonzept seiner Ich-Identität und transformiert sein Selbstkonzept entsprechend“ (Jost 1992, S. 94): Es fühlt sich selbst schuldig an seiner Situation als Außenseiter der Klasse und reagiert mit Verhaltensauffälligkeiten – die Situation des Kindes wird erschwert. Kann die Schule diese Überforderung des Kindes nicht ausgleichen, wird eine Überprüfung des Förderbedarfs in Betracht gezogen. Allein

¹⁰ Im Schuljahr 2011/2012 wurde in Deutschland bei 487.718 Schülerinnen und Schülern ein sonderpädagogischer Förderbedarf festgestellt, also bei 6,4 % der gesamten Schülerschaft. Die Gruppe der Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen stellte mit 40,7 % den größten Anteil dar (vgl. Klemm 2013, S. 6 ff.).

die Aussicht, sein Kind von der Grundschule in eine Sonderschule schicken zu müssen, löst bei den Eltern die Angst vor einer Stigmatisierung im Bekanntenkreis aus. Viele befürchten einen Wettbewerbsnachteil im beruflichen Leben ihrer Kinder oder sie sind um ihren Ruf bezüglich einer Heirat besorgt. Zusätzlich zu den Ängsten der Eltern muss das Kind damit umgehen, dass es durch den geplanten Schulwechsel die Freunde verlieren könnte. Die Angst vor der Sonderschule kann sogar zu Selbstmordabsichten führen, wie vierzehn der befragten Eltern berichten (vgl. Kelkenberg 1986, S. 696). Viele Eltern beobachteten auch nach der Umschulung von den Schwierigkeiten ihrer Kinder, die neue Situation zu akzeptieren:

Hier wird in erster Linie die psychische Niedergeschlagenheit (16 %), vermehrte Streitigkeiten des Kindes mit Freunden und Geschwistern (8 %), die Abneigung des Kindes gegenüber der Schule („es wollte nicht mehr zur Schule gehen“) (11 %) erwähnt; des Weiteren [sic!] konnten bestimmte Gefühlsäußerungen („es weinte oft, wenn es von der Schule nach Hause kam“ (10 %) und verbale Abneigungen festgestellt werden. (Kelkenberg 1986, S. 697)

Allerdings berichten über 40 % der Eltern, „wie das Kind jetzt – aufgrund schulischer Erfolge – wieder Freude an der Schule hat“ (Kelkenberg 1986, S. 697). Eine genauere Erklärung für dieses Phänomen liefert die Fragebogenstudie von Rheinberg und Enstrup (1977) mit 165 Schülerinnen und Schülern in Sonderschulen und Hauptschulen. Aus deren Antworten geht hervor, dass Sonderschüler im Durchschnitt ein höheres akademisches Selbstkonzept haben als Regelschüler mit ähnlichem Intelligenzquotienten. Rheinberg erklärt sich dieses Phänomen mit der Orientierung der Einzelnen an den Leistungen ihrer Bezugsgruppe: Die *soziale Bezugsnorm*, bei der „das Ergebnis einer Person mit den Ergebnissen anderer Personen“ (Rheinberg 1979, S. 241) verglichen wird, ist in diesem Fall der Leistungsdurchschnitt der Sonderschulklasse. Allein durch den Wechsel der Vergleichsgruppe erscheinen die eigenen Leistungen besser als vorher. Der positive *Bezugsgruppen-Effekt* der Sonderschule wurde in den Klassen 4 bis 7 festgestellt, verschwand aber im Laufe der 9. Klasse wieder. Das akademische Selbstkonzept glich sich dem der leistungsschwachen Hauptschüler an.

Auch Lauth und Wilms kommen in ihrer Studie zu ähnlichen Ergebnissen: „Die Überweisung zur Sonderschule scheint innerhalb des ersten Jahres zu einer positiven Persönlichkeitsentwicklung (gemessen als Mißerfolgsängstlichkeit, Selbstkonzept und Schulangst) zu führen“ (Lauth/Wilms 1981, S. 239). In ihrer Experimentalstudie (1981) lösten 102 lernbehinderte Schülerinnen und Schüler geometrische Aufgaben und suchten danach Begründungen für ihren Erfolg oder Misserfolg. Zur Auswahl standen die Kausalfaktoren nach Weiner: Begabung, Anstrengung, Aufgabenschwierigkeit und Zufall. Es stellte sich heraus, dass diejenigen, die erst kurze Zeit an der Sonderschule waren, „ihren Erfolg stärker als die älteren Sonderschüler (...) durch ihre eigene gute Begabung“ (S. 238) rechtfertigten. Ältere Schüler erklärten sich ihre guten Leistungen eher mit der Höhe ihrer Anstrengungsbereitschaft. Diese *internale Attribuierung* führt bei ihnen zur Überzeugung, dass ein Misserfolg durch Begabung und Anstrengung, also „mit ‚eigenen Mitteln‘ kompensiert werden kann“ (S. 239).

Im Laufe der Schulzeit allerdings wechselt das Erklärungsmuster von Misserfolgen Lauth und Wilms zufolge zur *externalen Attribuierung*: Diejenigen, die bereits sechs bis sieben Jahre an der Sonderschule sind, machen die große Aufgabenschwierigkeit und den Zufall für ihren Misserfolg verantwortlich. Wie auch in der Studie von Rheinberg und Enstrup (s. o.) deutlich wird, zeigen die Abgänger der Sonderschule wieder eine höhere Misserfolgsängstlichkeit „ohne daß der Zeitpunkt dieses ‚Umschwungs‘ umschrieben wäre“ (Lauth/Wilms 1981, S. 240). Kurz vor Ende der Schulzeit verlagert sich die soziale Bezugsnorm nach außen und es werden die eigenen

Leistungen kritisch mit den unkalkulierbaren Anforderungen der Arbeitswelt verglichen. So entstehen Zweifel, ob das individuell Erreichte für eine Berufsausbildung genügt und das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten wird geringer.

Herbert W. Marsh befasste sich genauer mit den Auswirkungen des Leistungsvergleichs innerhalb einer Bezugsgruppe und entwickelte dazu in den 1980er-Jahren die Theorie des *Big-Fish-Little-Pond Effects* (BFLPE). Er ging davon aus, dass „academic self-concepts depend not only on a student's academic accomplishments but also the accomplishments of those in the school that the student attends“ (Marsh 2005a, S. 120). Durch den *positiven* BFLPE entwickeln selbstunsichere Schülerinnen und Schüler eine höhere Leistungsmotivation, wenn sie in einer Gruppe von leistungsschwächeren Schülern arbeiten, also unauffällig im 'little pond' schwimmen können. Sie können sich aber durch gering verbesserte Leistungen aus der Gruppe hervorheben, also zum 'big fish' werden. Der *negative* BFLPE zeigt sich in leistungsstarken Referenzgruppen, in denen die schwächeren Schüler 'untergehen'; sie werden in einem 'big pond' zum 'little fish'. In der PISA-Studie von 2003 stellten Marsh und Hau fest, dass der BFLPE auch über die Kulturen hinweg generalisierbar ist (vgl. Marsh/Hau 2003, S. 364).

Bei einem Vergleich von 211 Schülerinnen und Schülern mit *mild intellectual disabilities* (MID)¹¹ in Integrationsklassen und Sonderschulklassen stellten Tracey, Marsh und Craven (2003) fest, dass Letztere ein signifikant höheres akademisches Selbstkonzept in den Fächern Lesen und Mathematik haben sowie ein höheres Selbstwertgefühl in der Klassengemeinschaft. Marsh folgert hieraus: „Despite the rhetoric of inclusion, it seems that MID children who were in regular classrooms not only suffered lower academic self-concepts but also felt excluded socially“ (Marsh 2005a, S. 122). Reimer Kornmann bestätigt die mögliche negative Auswirkung des BFLPE in der Inklusion und schlägt für den Unterricht vor, „bei der Beurteilung der schulischen Leistungsfähigkeit die individuellen Lernfortschritte hervorzuheben und auf interindividuelle Vergleiche zu verzichten“ (Kornmann 2005, S. 129). Der Einsatz von individuellen Lernprogrammen ermöglicht einen *intraindividuellen Leistungsvergleich*: Durch ein Erfolgserleben bei höherer Aufgabenschwierigkeit (vgl. Heckhausen 2010, S. 440) erkennen die Kinder ihre persönliche *Tüchtigkeit*. So kann nach Heckhausen ein positiver Effekt eintreten, der jeden seine Wirksamkeit erleben lässt und wiederum so seine Motivation zur individuellen Leistungssteigerung erhöht. Friedhilde Eberwein schließt daraus: „Bei Lehrern mit individueller Bezugsnormorientierung müssten lernschwache Schüler ihre Leistungsfähigkeit höher einschätzen und zu einem positiveren Selbstkonzept gelangen als bei Lehrern mit sozialer Bezugsnormorientierung“ (Eberwein 1996, S. 201).

Nach Carl R. Rogers unterstützen die oben beschriebenen Erfolgserfahrungen den Wunsch nach *Selbstverwirklichung* der Person (*actualizing tendency*), das heißt sich selbst handelnd und lernend erleben zu können (vgl. Rogers 1959, S. 223). Ein anderer Aspekt ist der Wunsch nach Zuwendung und Anerkennung durch andere (*need for positive regard*). Die Erfahrung, gebraucht zu werden, und die erlebte Wertschätzung von Bezugspersonen bilden die Voraussetzung für ein positives *Selbstwertgefühl* (*positive self-regard*) (vgl. S. 224). Dieses wird nach Lothar Tent et al. durch die Sonderschule positiv beeinflusst (vgl. Tent et al. 1991, S. 314). In einer vergleichenden

¹¹ Marsh bezeichnet hiermit Schüler und Schülerinnen mit „mild intellectual and learning disabilities“ (Marsh 2005b, S. 142), die einen Intelligenzquotienten von 56 bis 75 aufweisen (vgl. Marsh 2005a, S. 122)

Befragung von 67 Sonderschülern und 51 Regelschülern stellen sie fest, dass die Sonderschule ihrer *pädagogischen Schonraumfunktion* gerecht werde:

Die homogenere Lerngruppe und die größere Chance, positive Rückmeldung zu erhalten, mildern offenbar den Leistungsdruck; sie senken das Angstniveau der Schüler, fördern ihr Selbstwertgefühl und haben ein günstigeres Arbeitsverhalten im Gefolge. (Tent et al. 1991, S. 316 f.)

Nun stellt sich die Frage: Wie gehen diese Kinder mit dem ambivalenten Verhältnis um, in der Schule Erfolgserlebnisse zu haben, aber außerhalb der Schule als 'minderbegabt' oder sogar als 'behindert' zu gelten?

Seleshi Zeleke (2004) hat 41 Studien aus den Jahren 1987 bis 2000 zum akademischen, sozialen und generellen Selbstkonzept von Schülern mit *learning disabilities* (LD) verglichen. Bei 89 % der Studien war das akademische Selbstkonzept der Schüler mit LD niedriger als bei den Regelschülern (*normally achieving*) (NA) (vgl. Zeleke 2004, S. 149). Dagegen gab es hinsichtlich der generellen Zufriedenheit und Selbstachtung, „one's overall sense of well-being“ (S. 148), bei 68 % der Studien keine signifikanten Unterschiede zwischen Schülern mit LD und NA (vgl. S. 162). Zeleke erklärt sich die unerwartet vielen positiven Ergebnisse mit den individuellen Schwerpunkten im Leben der Jugendlichen: Viele könnten die Misserfolge durch „competence in non-academic domains such as athletics, social interactions and physical appearance“ (S. 163) ausgleichen, wohingegen andere Schüler mit LD die Leistungen in der Schule als wichtigen Aspekt betrachteten. „As a result, their general self-concept could be more negative than that of NA children“ (S. 163).

Ammann und Peters (1981) haben in einer Befragung von 339 Sonderschülern noch andere erfolgreiche Strategien zur Bewältigung ihrer Situation festgestellt. Um das *Stigma Dummheit* von sich zu weisen und so ihre Selbstachtung zu wahren, gaben die meisten nicht selbst verschuldete Umstände an. Die verschiedenen *Bewältigungsstrategien* fassen Ammann und Peters nach der Häufigkeit der Nennungen zusammen:

Kategorien	Prozent
1. Kritik an den ehemaligen Grundschullehrern	58
2. Lernbehindernde Eigenschaften des Schülers	53
3. Sozial-kulturelle Deprivation	25
4. Schulische Lernhindernisse	24
5. Kritik an ehemaligen Mitschülern	15
6. Abgrenzung von den „wirklich“ Dummen	10
7. Außerschulische Lernhindernisse	7

(Ammann/Peters 1981, S. 35)

Zu 1.

Die meisten Schüler werfen ihren ehemaligen Grundschullehrern vor, ihnen keine Möglichkeit gegeben zu haben, den schulischen Anforderungen gerecht werden zu können. „Die ehe-

malige Grundschule gilt den meisten, (...), als eine unangenehme Einrichtung, vor allem wegen der Lehrer und der schulischen Lernhindernisse, weniger der Schüler wegen“ (Ammann/Peters 1981, S. 36). Allerdings berichten 28 % der Befragten von positivem Feedback und unterstützenden Maßnahmen ihrer Grundschullehrer, die ein Schüler in dem Lob ausdrückt: „Die haben mir eigentlich geholfen und waren nett“ (S. 38).

Zu 2.

Viele Schüler verweisen auf eine Krankheit, die sie am Schulbesuch gehindert habe. „Durch diese Zeit, die ich dann gefehlt habe in der Schule, habe ich dann viel verpaßt. Und dann kam ich nicht mehr richtig mit“ (Ammann/Peters 1981, S. 28). Andere versuchen sich ihre Misserfolgs-erlebnisse durch eine Schädigung des Gehirns zu erklären: „Ja, ich bin damals immer schwindelig geworden und so, vom Gehirn her. (...). Die Lehrer haben mir auch alles gut erklärt, nur ich konnte das nicht begreifen, vom Gehirn her nicht“ (S. 28). In einigen Fällen wird als lern-behindernde Eigenschaft ein Sprachfehler angeführt, der die Ursache für den Wechsel zur Sonderschule sein soll. „Also, ich gehe auf die Sonderschule, weil ich einen Sprachfehler habe. Also, der Sprachfehler, also, der geht nur weg, wenn ich Tabletten nehme“ (S. 28).

Zu 3.

Ein Viertel der befragten Kinder ahnt einen Zusammenhang von sozialer Benachteiligung und schlechten Schulleistungen. Um ihre Eltern zu schützen, suchen sie nach einer Erklärung für deren fehlende Unterstützung, zum Beispiel Überbelastung der Mutter, geringe Kenntnisse der Eltern oder Alkoholabhängigkeit eines Elternteils (vgl. Ammann/Peters 1981, S. 26 f.). Die Hälfte der Kinder, die über ihr Zuhause erzählen, wissen Positives über die Hilfe ihrer Eltern trotz schlechter Bedingungen zu berichten, zum Beispiel: „Meine Mutter hat damals, auch jetzt noch, versucht, uns bei den Matheaufgaben zu helfen und so“ (S. 38). Die Schüler vermeiden es, die familiäre Situation als Begründung für ihr Schulversagen anzuführen. Demnach hat nach Amman und Peters „das Zuhause eine geringe Bewältigungsqualität“ (S. 39).

Zu 6.

Ammann und Peters sehen in den Antworten der Kinder neben den offensiven Schuldzuweisungen an Mitschüler, die schulischen und außerschulischen Bedingungen (vgl. Punkt 4., 5. und 7.) aber auch Hinweise, dass die Sonderschüler das Stigma Dummheit durch eine *defensive Argumentation* bewältigen:

Sie werden also den Unwert von Dummheit nicht bestreiten. Sie werden vielmehr versuchen, die Behauptung, sie seien dumm, zu bestreiten. (...). Sie werden sagen, daß sie nicht bedingungslos, daß sie „im Grunde“ nicht dumm seien. (Ammann und Peters 1981, S. 12)

Auch Hans Wocken (1983) bemerkt: „Eine beschädigte oder zerstörte Identität der Sonderschüler als Folge gesellschaftlicher Diskriminierung und Stigmatisierung kann nicht festgestellt werden“ (Wocken 1983, S. 120). In seiner Studie „Am Rande der Normalität“ sollten sich 432 Sonderschüler aus dem 9. Schuljahr der Schule für Lernbehinderte auf Polaritätsprofilen für 24 Persönlichkeitseigenschaften entscheiden, Sozialrollen bewerten und sich einer sozialen Gruppe zuordnen (vgl. S. 42 ff.). Es zeigte sich, dass die befragten Sonderschüler die Gesellschaft in zwei Blöcke von *Sonnenseite* und *Schattenseite* einteilen: „Zwischen den gesellschaftlichen Lagern verläuft eine symbolische Trennungslinie, die das Reich sozialer Anerkennung, Wertschätzung

und Gratifikation vom Reich sozialer Diskriminierung und Deprivierung scheidet“ (S. 73). Den Bewertungen zufolge entspricht das Selbstbild der Befragten dem Status eines *Normalbürgers*, der sich „noch zur besseren Hälfte zählt“ (S. 72). Sie ordnen sich in der Mitte, „noch zum angesehenen, positiven Teil der Gesellschaft“ ein, sind sich aber bewusst, „in der Abstiegszone der Gesellschaft zu leben und von sozialer Deklassierung bedroht zu sein“ (S. 73). Als Folge der empfundenen Instabilität distanzieren sie sich von den Gruppen der unteren Rangordnung, wie *Behinderte, Arbeitslose, Gastarbeiter* und auf unterster Stufe *schlechte Schüler* und *Bettler*, denn „sie kennen ihren Platz in der Gesellschaft und wissen um ihre bedrohliche Lage am Rande der Normalität“ (S. 120). Sie wenden eine defensive Strategie an, um ihr positives Selbstbild (vgl. S. 120) vor einer bedrohlichen Stigmatisierung – der Zuschreibung von ‘Dummheit’ – zu schützen.

Dagegen stellt Brigitte Schumann für ihre Studie 2007 die Hypothese auf: „Unter den Bedingungen einer sich modernisierenden Gesellschaft können Schüler und Schülerinnen der Sonderschule für Lernbehinderte im ‚Schonraum‘ Sonderschule in der Regel kein belastbares positives Selbstkonzept entwickeln“ (Schumann 2007, S. 16). Die schriftliche Befragung von 197 Schülerinnen und Schülern an zwei Sonderschulen für Lernbehinderte und die Auswertung von 41 Interviews ergaben, dass sie aus Angst vor Bloßstellung ein Verhalten einüben, „das den Betroffenen nützlich zu sein scheint, aber ihnen letztlich lebenslang schadet, weil sie in wichtigen Lebenssituationen nicht authentisch sein können“ (S. 103). Am Nachmittag, nach dem Verlassen des Schonraums Sonderschule, werde der eigene Sonderschulstatus verleugnet. Nach Schumann sei dies „ein Hinweis auf ein gemindertes Selbstwertgefühl“ (S. 159), welches auch „nicht durch die Sonderpädagogik im ‚Schonraum‘ kompensiert werden“ (S. 160) könne. Die Interviews mit den insgesamt 142 „Seiteneinsteiger/innen“ (vgl. S. 100), also ehemaligen Integrationskindern der Grundschulen, ergaben allerdings, dass auch sie „zu einem großen Teil in ihren Integrationsklassen beschämt wurden und insgesamt wenig sozial integriert zu sein schienen“ (S. 154). Schumann vermutet, dass an diesen Schulen „das offensichtlich scharfe Konkurrenzklima in den Grundschulen, in denen die soziale Anerkennung durch Mitschüler/-innen an die Leistung gebunden ist“ (S. 155), dem Integrationsgedanken entgegen stehe. Die nach diesen negativen Erfahrungen „positive Bewertung des ‚Schonraums‘ Sonderschule und die positive Selbstwahrnehmung als Schüler/in innerhalb der Sonderschule“ (S. 159) seien aber keine Grundlage für ein positives belastbares Selbstkonzept. Die Wohlfühleffekte würden „leicht erschüttert und weichen beschämenden Selbstwahrnehmungen im Urteil der anderen statushöheren Gruppen außerhalb des ‚Schonraums‘“ (S. 159).

Schon in der Einleitung ihrer Forschungsdokumentation fordert Schumann die „*Abschaffung von Sonderschulen* und die *Integration* von Kindern und Jugendlichen mit Lernproblemen in das Regelschulsystem“ (Schumann 2007, S. 17). Um den *Schonraum* Sonderschule als *Falle* zu entlarven (vgl. S. 16), fragt sie in der Hälfte des Interviews (7 von 15 Fragen) nach *erlebter Beschämung* (vgl. S. 114 f.). Von 41 Interviewpartnern findet sie nur zwei Ausnahmen, nämlich „Beschämte mit positivem Selbstkonzept“ (S. 125 ff.). Aber auch bei ihnen schließt sie einen positiven Effekt der Sonderschule aus: „Dass sie dennoch unter erschwerten Bedingungen ein gutes Selbstvertrauen entwickeln konnten, kann in beiden Fällen *nicht* der Leistung des ‚Schonraums‘ Sonderschule zugeschrieben werden“ (S. 125). Trotz des großen Umfangs dieser Studie muss man die Ergebnisse kritisch betrachten: Das vorher formulierte Ziel, „dass die Sonderschule heute als ‚Schonraumfalle‘ problematisiert werden muss“ (S. 17), lässt meines Erachtens

zu wenig Offenheit für den nachfolgenden Forschungsprozess erkennen. Bei der Auswertung der Interviews versucht sie zwar, den „*interpretatorischen Unsicherheiten* (...) durch *zurückhaltende Deutung* im Falle von schwer einzuordnenden Sachverhalten“ (S. 120) zu begegnen, aber aufgrund der fehlenden Validierung im Team (vgl. S. 120) kann man eine subjektiv eingeeengte Interpretation der Antworten nicht ausschließen.

Die Meta-Studie von Batya Elbaum (2002) kann zu größerer Klarheit führen. Sie vergleicht 38 Studien zwischen 1975 und 1999, welche die Auswirkung der Schulform auf das Selbstkonzept von Schülern untersuchen. Es stellt sich heraus, dass der Unterricht in einer Sonderschulklasse, angebunden an die Regelschule, mehr negative Auswirkungen auf das Selbstkonzept hat als bei Schülern in einer Sonderschule. Ansonsten zeigen die Studien aber, dass „*with regard to self-concept, no one placement is clearly preferable to another for all students with LD*“ (Elbaum 2002, S. 224). Damit stellt Elbaum fest, dass die Art der Beschulung sich nicht auf eine ganze Gruppe von Schülern gleich auswirkt. Allerdings wendet sie ein, dass der Schulort den Selbstwert einzelner Schüler positiv oder negativ beeinflussen kann. Daher empfiehlt sie, bei der Wahl des Schulortes die individuellen Ansprüche und Lernstrategien des Kindes zu berücksichtigen: „*Each student's social and emotional needs, as well as the student's own preferences with regard to placement options, ought to be taken into account*“ (S. 223).

Damit alle Schülerinnen und Schüler gleichberechtigt und ohne Diskriminierung gefördert werden können, führten die Bundesländer das *inklusive* Bildungssystem ein. In einer, am 30. März 2007 unterschriebenen, „UN-Convention on the Rights of Persons with Disabilities“ (2006) verpflichtet sich Deutschland, ein „*inclusive education system at all levels*“ (UN-Convention 2006, Artikel 24, Absatz 1) einzurichten, um die Chancengleichheit für alle zu erreichen. In Absatz 2a wird die Verpflichtung der Unterzeichnerstaaten näher beschrieben: Kein Kind darf aufgrund seiner Behinderung vom „*general educational system*“ ausgeschlossen werden. Es müssen angemessene Vorkehrungen getroffen werden, um den individuellen Ansprüchen der Kinder mit Behinderungen gerecht zu werden „*to facilitate their effective education*“ (Artikel 24, Absatz 2d). „*Respect for the right of children with disabilities to preserve their identities*“ (Artikel 3h) ist ein Grundsatz, nach dem in der inklusiven Schule gehandelt werden sollte.

Wie ist es möglich, in einem gemeinsamen Unterricht die Identitäten so unterschiedlicher Individuen nicht nur zu schützen, sondern auch „*das positive Selbstwertgefühl aller Schüler*“ (Werning/Lütje-Klose 2006, S. 194) stärken zu können?

Zur Beantwortung dieser Fragen haben Köbberling und Schley seit 1987 mehr als zehn Jahre den Hamburger Schulversuch „*Integrationsklassen in der Sekundarstufe I*“ wissenschaftlich begleitet. Acht Mädchen und zehn Jungen mit Lernbehinderung oder geistiger Behinderung wurden zweimal jährlich über ihre Erfahrungen in der Schule befragt, es wurden Hospitationen in ihren Klassen durchgeführt und es fanden regelmäßige Reflexionsgespräche mit Lehrkräften und Eltern statt. Die Abschlussauswertung am Ende der Schulzeit ergab folgendes Bild:

Insgesamt sprechen die Einschätzungen dafür, dass die Jugendlichen mit Behinderungen in Integrationsklassen ein realistisches und zugleich selbstakzeptierendes und selbst-bewusstes Selbstkonzept entwickelt haben: Sie sehen ihre Schwierigkeiten, erleben ihre Probleme tendenziell auch bedrückend, sind sich zugleich aber ihrer Stärken und ihrer positiven Entwicklung bewusst. (Köbberling/Schley 2000, S. 134)

Durch den *gemeinsamen Unterricht* entwickeln diese Schüler Kompetenzen, die es ihnen ermöglichen, „*schwierige Lebenssituationen bewältigen zu können*“ (Köbberling/Schley 2000,

S. 134). Sie akzeptieren ihre eigenen Stärken und Schwächen und fühlen sich von der Klassengemeinschaft und der Familie angenommen und unterstützt. „Obwohl sie teils harte Auseinandersetzungen zu führen hatten und sich wenig angenommen sahen, erleben sie die Atmosphäre und den Zusammenhalt in der Klasse am Ende positiv“ (S. 128).

Im zieldifferenten Unterricht erleben die Schülerinnen und Schüler mit Behinderung immer wieder, dass sie leichtere Aufgaben bekommen als ihre Mitschüler oder Sachverhalte nicht ohne Hilfe verstehen können. Dennoch kommen sie zu vergleichbaren Werten bei der Selbsteinschätzung ihrer Fähigkeiten wie die Regelschüler, zum Beispiel sind die meisten überzeugt: „Ich kann ganz gut lernen“ (S. 128). Dies liegt nach Köbberling und Schley darin begründet,

dass sie – begünstigt durch zieldifferenten Unterricht – gelernt haben, sich und andere mit unterschiedlichen Maßstäben zu beurteilen und von daher ihr [sic!] eigene Fähigkeit durchaus selbstbewusst einzuschätzen. Hierin kann ein ausdrücklich positives Integrationsergebnis im Sinne der Akzeptanz von Unterschiedlichkeiten gesehen werden. (Köbberling/Schley 2000, S. 129)

Nach der Evaluation der 19 am Schulversuch beteiligten Schulen kommen Köbberling und Schley zu dem Schluss, dass zum Gelingen des gemeinsamen Unterrichts „vielfältigere, differenziertere, offenere und flexiblere Kooperationen notwendig“ (S. 275) sind, damit alle gleichberechtigt teilnehmen können.

Aus den hier aufgeführten Forschungsergebnissen wird deutlich: Man kann nicht von einem einheitlichen Ich-Gefühl von Jugendlichen mit Lernbeeinträchtigungen mit einem negativ geprägten Selbstkonzept oder geringem Selbstwertgefühl ausgehen. Vergleiche von Schülerinnen und Schülern in verschiedenen Schulformen lassen nur Tendenzen erkennen, die auf Einzelfälle nicht zutreffen müssen. Sogar einzelne Selbstkonzeptstudien widersprechen sich in ihren Ergebnissen, sodass man sie aufgrund unterschiedlicher Hypothesen, des Samples oder der Forschungsmethoden nicht miteinander vergleichen kann.

Die Studien zeigen, dass ein positives Selbstkonzept, die Akzeptanz von eigenen Stärken und Schwächen und das Gefühl von sozialer Integration von vielen Faktoren bestimmt werden, zum Beispiel von einem partnerschaftlichen Klima an der Schule, dem Einsatz der Lehrkräfte, der Organisation von differenzierten Lernmöglichkeiten und der zuverlässigen Unterstützung von Freunden und Familie.

2.2 Die Orientierung im Handlungsbereich Musik

Durch Handlungen entwickeln Jugendliche ein *subjektives Handlungspotenzial*, das ihnen dazu dient, „positiv valente Ziele zu erreichen und negativ valente zu vermeiden“ (Boesch 1992, S. 87). Die Beschäftigung mit Musik lässt also ein Ich-Gefühl entstehen, das ihnen die Nähe (oder Distanz) zur Musik aufzeigt. Sie erkennen, was sie sich im Handlungsbereich Musik zutrauen wollen und können. Es werden bestimmte Angebote aufgesucht oder gemieden, aber auch die Musikangebote selbst bestimmen die weitere Entwicklung: Die musikalische Sozialisation findet in den jeweiligen Umweltbezügen (vgl. Kap. 2.2.1) statt, Musikpräferenzen bilden sich aus und bestimmen ihre Musikauswahl (vgl. Kap. 2.2.2). Der Gebrauch von unterschiedlichen Musikmedien erweitert ihr Handlungspotenzial (vgl. Kap. 2.2.3) und es entwickelt sich ein bereichsspezifisches Selbstkonzept, das zur Orientierung im Handlungsbereich Musik dient (vgl. Kap. 2.2.4).

2.2.1 Die Sozialisation im Handlungsbereich Musik

Obwohl Boesch den Begriff „Sozialisation“ in seinen Veröffentlichungen nicht nennt, ist er in seiner Handlungstheorie implizit vorhanden; Handlungen erhalten, Boesch zufolge, ihre Bedeutung erst durch die „Koordination unseres Tuns mit antizipierten Reaktionen der Umwelt“ (Boesch 1980, S. 124). So erfordert die *musikalische* Sozialisation – als ein „Hineinwachsen in die musikalische Umwelt und Kultur bzw. der kompetente Umgang mit musikbezogenen Erlebens- und Verhaltensweisen“ (Dollase 2005, S. 153) – das Kennenlernen eigener Handlungsmöglichkeiten und Wünsche unter „Berücksichtigung sozialer Erwartungen“ (Boesch 1980, S. 124). Sie kommen von Familie, Freunden, der Schule und Mitspielern ebenso wie von der Musikindustrie und ihren Produkten. Ob als „Verbrauchsmusik“ auf dem Schulweg, als „ausgewählter Begleiter unterschiedlicher emotionaler Phasen“ (Baacke 1998, S. 9) oder als automatisch bereitgestellte Musik in „Kirche und Kaufhaus, auf Hotelfluren und Badeanstalten“ (S. 9), Musik ist ein Teil der Umwelt, der man sich kaum entziehen kann. So meint Baacke:

„Musikalische Sozialisation“ ist keine Besonderheit des ästhetischen Lernens mehr, wie sie uns in einer Erziehung zur Musik und in dafür offenen Bildungsprozessen begegnet, sondern sie widerfährt heute jedem, sei er musikalisch oder nicht, an der Welt der Musik interessiert oder nicht und es gibt in einer sonst so binnendifferenzierten Gesellschaft moderner Form kaum einen Systemausschnitt, in dem sie uns nicht begegnet. (Baacke 1998, S. 9)

Irmgard Bontinck stellt in diesem Zusammenhang fest, dass die Schulbildung „als eine der wichtigsten Komponenten der Entwicklung musikalisch-ästhetischer Einstellung“ (Bontinck 1993, S. 91) genannt wird. Sie erkennt diesen Sozialisationsfaktor aus den Ergebnissen einer Wiener Studie von 1986: Die Befragung von Besuchern eines klassischen Konzerts ergab, dass 47 Prozent von ihnen einen akademischen Abschluss hatten, nur neun Prozent einen Pflichtschulabschluss. Schule und Studium können also nach Bontinck eine Vertrautheit und somit Affinität zu klassischer Musik herstellen, um gegebenenfalls „den Horizont kultureller Erfahrung über die Beschränkungen der familiären Sozialisation hinaus“ (Gebesmair 2001, S. 185) zu erweitern. Allerdings seien die „Zugangsbarrieren zu bestimmten Musikgattungen um so größer, je weniger in der Familie die betreffende Art von Musik gehört oder praktiziert wird“ (Bontinck 1993, S. 91). Es ist somit fraglich, ob allein die Schule ohne Unterstützung des Elternhauses den musikalischen Horizont des Kindes erweitern kann.

Andreas Gebesmair macht die familiäre Situation – hier speziell den Faktor *Mobilität* – für die musikalische Sozialisation verantwortlich. Durch einen vermehrten Wohnortwechsel (*geografische Mobilität*) und die Notwendigkeit der *Rollenpluralität* in Alltag und Beruf sei eine *mobile Bildungselite* entstanden (vgl. Gebesmair 2001, S. 208 ff.). Im Gegensatz zum *immobilen Bürgertum*, das noch an einer traditionellen Hochkultur festhalte, habe diese *mobile Bildungselite* eine Bereitschaft entwickelt, sich auf Neues einzulassen. Abzulesen sei dies zum Beispiel am Besuch von Musikveranstaltungen in Österreich (vgl. S. 203): Höher Gebildete nutzten jede Art von Konzertveranstaltungen, sowohl klassische Konzerte und Opernaufführungen als auch Musicals, Rock-, Pop- und Jazzkonzerte. Gebesmair bezeichnet diese Breite des Musikgeschmacks als *kulturelles Kapital*, das aus der Fähigkeit bestehe, „in unterschiedlichen Situationen auf verschiedene ästhetische Erfahrungen, seien sie nun hochkulturell oder auch massenkulturell, zurückzugreifen“ (S. 200). Allerdings habe die Toleranz auch Grenzen, wie Gebesmair bei den o. g. Konzertbesuchern feststellt, denn Volks- und Blasmusikveranstaltungen würden von der *mobilen Bildungselite* deutlich weniger besucht.

Dollase, Rüsenberg und Stollenwerk gehen in ihrer Studie „Demoskopie im Konzertsaal“ (1986) davon aus, dass sich eine *postindustrielle Geschmackskultur* (vgl. Dollase et al. 1986, S. 158 ff.) etabliert habe, in der jeder „sich seine eigene Rezeptionssituation schaffen kann und sich dadurch eine individuelle Rezeptionsgeschichte gestaltet“ (S. 160). Auch die *Marionetten-theorie* (vgl. S. 161 ff.) sei hier nicht anzutreffen, in der ein „Konsument den Beeinflussungsversuchen von Sozialisationsinstanzen und vor allem der Musikindustrie erlegen ist. (...) Tatsache ist aber, dass der musikalische Geschmack durch Werbebemühungen nur partiell beeinflusst wird.“ (S. 175) Verschiedene Institutionen, wie Schule, Produzenten, Medienanstalten, Kulturämter und Peergroups trafen als *gatekeepers* (vgl. Lewis 1978, S. 36 ff.) eine Vorauswahl für die individuellen Rezeptionsgeschichten; so vermitteln sie zwischen der Musikindustrie und den Musikhörern. Meines Erachtens ist die Verfügbarkeit von Musik durch das Internet inzwischen so weit expandiert, dass der Konsument sogar selbst zum Gatekeeper wird, wenn er seine Lieblingsmusik zum Tausch anbietet oder selbst produzierte Musikvideos ins Netz stellt.¹²

Um die „Determinanten der Konsumententscheidung“ (Dollase et al. 1986, S. 165) zu bestimmen, befragte Dollase in Köln mehr als 1000 Besucher von Rock- und Pop-Konzerten, Volksmusik- und Schlagerveranstaltungen, Operaufführungen und Konzerten mit zeitgenössischer Musik. Sie setzten einen Fragebogen ein, in dem neben Alter, Geschlecht und Beruf auch die kulturelle und politische Orientierung der Konzertbesucher thematisiert wurde. Die Auswertung der Fragebögen ergab, dass mit höherer Ausbildung auch die Wahrnehmung einer *subjektiven Problembelastung* steigt (vgl. S. 223). Musik dient ihnen nicht nur zur Entspannung, sondern Klassik und Jazz erhalten einen *symbolischen Stellenwert*: „Kennerschaft und Versprachlichung, Sensibilisierung, bedingt durch die langjährige schulische und familiäre Befassung mit Kultur, entwickeln die kritische, aber vermutlich auch kulturell domestizierte Persönlichkeit“ (S. 223). Insgesamt ergaben die Antworten der Konzertbesucher, dass die musikalische Sozialisation durch die Wechselwirkung zwischen der Person und deren materiellen und sozialen Lebensbedingungen bestimmt wird. Die genaueren Zusammenhänge macht Dollase in einem *Erklärungsschema der musikalischen Sozialisation* deutlich (vgl. Dollase et al. 1986, S. 213). Dazu zählt er:

- a) objektive Lebensbedingungen,
- b) musiksozialisatorisch relevante Kennzeichen der objektiven Lebensbedingungen,
- c) Lernprozesse der musikalischen Sozialisation,
- d) Ergebnisse der musikalischen Sozialisation.

Zu a)

Die *individuelle biologische Ausstattung* und der *geografische* und *gesellschaftliche Kontext* sind die Voraussetzungen für die *objektiven Lebensbedingungen* der Person, wie Nationalität, Ökotope, Lebensalter, Geschlecht, physiologische Konstitution (Begabung), Ausbildungsniveau, Beruf und historische Zeit (vgl. S. 213). Die Faktoren Geschlecht und Lebensalter werden auch durch andere Untersuchungen bestätigt. Günter Kleinen findet in seiner Untersuchung „Musik verbindet“ (1988) bei der Auswertung von 5000 Schülerbildern *Gender*-Unterschiede bei den Musikpräferenzen. Danach identifizieren sich die Jungen im 5. und 6. Schuljahr sehr stark mit

¹² Zum Gebrauch des Internets durch jugendliche Musikkonsumenten siehe auch Kapitel 2.2.3.

den Pop-Gruppen auf der Bühne, die Mädchen verbinden mit Musik eher „die Natur – eine Aura der Wärme, der Entspannung und des Friedfertigen“ (Kleinen/Schmitt, 1991, S. 99) und favorisieren den sozialen Aspekt der Musik wie „Gemeinsames Singen und Musizieren“. Nach Dollase (2005) verändert sich die Quantität des Musikkonsums mit dem Alter. Danach ist die Häufigkeit des Musikhörens in drei Phasen unterteilt: in „eine *Anstiegsphase* von etwa 10 bis 13, die in eine *Plateauphase* bis etwa 20 mündet und jenseits der 25 wieder deutlich abnimmt (*Abschwungphase*)“ (Dollase 2005, S. 187)¹³.

Zu b)

Die objektiven Lebensbedingungen werden ergänzt durch das *verfügbare musikalische Material* bzw. das aktuelle *Produktionssystem von Musik*. Bei der Auseinandersetzung der Person mit diesen Umweltbedingungen entstehen die *musiksozialisatorisch relevanten Kennzeichen* oder *Eckdaten* für die musikalische Sozialisation (vgl. Dollase et al. 1986, S. 213). Damit bezeichnet er:

die Zeit, die für Musik verwendet werden kann,
das Geld, das für Musik ausgegeben werden kann,
die Gelegenheiten/Situationen, in denen Musik gehört/praktiziert werden kann,
die Normen für Musikproduktion, -rezeption und -funktionalität,
die Beeinflussbarkeit für Produktion, Rezeption, Reproduktion und Reflexion von Musik,
die Art und Mächtigkeit musiksozialisatorischer Einflussfaktoren (Medien, Peers, Schule).

(Dollase et al. 1986, S. 213)

Zu c)

Die Person verarbeitet die o. g. Gegebenheiten situations- und lerntypenabhängig zu Verhaltensformen, Wissen und Einstellungen zu Musik: Sie verbindet Musikstücke mit Gefühlen oder Ereignissen (*assoziative Lernprozesse*), sie lernt Verhaltensweisen zur Musik durch Verstärkung, zum Beispiel Lob oder Applaus (*instrumentelle Lernprozesse*), oder sie erlernt Unterschiede in der Musik begrifflich zu fassen (*kognitive Lernprozesse*) (vgl. Dollase et al. 1986, S. 174 f.). Außerdem finden *soziale Lernprozesse* statt, in denen sich das Individuum an Normen orientiert oder sich von bestimmten Einstellungen distanziert.

Durch Verallgemeinerung (Generalisierung) und Übertragung (Transfer) des in irgendeiner Lernart zu einem Lerngegenstand Gelernten sind dessen Ausdehnungen auf andere, verwandte Musikbereiche oder Verhaltensbereiche möglich, sind etwa musikalische „Konzeptbildungen“ (Behne 1975), „Stereotype“ bestimmter Musikarten oder auch generelle politisch-soziale, musikbezogene Einstellungen erlernbar. (Dollase et al. 1986, S. 175)¹⁴

¹³ Ebenso kann die ethnische Zugehörigkeit die Musikauswahl beeinflussen, wie Gembris feststellt: „ganze musikalische Genres und auch ihr Publikum sind mit bestimmten ethnischen Wurzeln und Hintergründen verbunden.“ (Gembris 2005, S. 330). Dieser Sachverhalt lässt sich aufgrund umfangreicher Studien zur interkulturellen Musikerziehung nicht in verkürzter Form darstellen und soll auch nicht Gegenstand der vorliegenden Studie sein.

¹⁴ Die Generalisierung von Erfahrungen zu Konzepten und Schemata im Sinne von Boesch wurden bereits im ersten Kapitel angesprochen. Zur Bildung von musikbezogenen Konzepten (nach Behne 1975) wird in Kapitel 2.2.2 Stellung genommen.

Zu d)

Als *Ergebnisse der musikalischen Sozialisation* nennt Dollase folgende Dimensionen: (vgl. Dollase et al. 1986, S. 212 f.)

- Musikpräferenzen (Musikgeschmack und kollektives Optimum, *moderate novelty* (vgl. Berlyne in Kap. 1.1.5)),
- Hörgewohnheiten (private Medien / Konzertbesuch etc.),
- Funktionalität der Musik (Funktionalitäts- und Bedeutungszuweisung zur Musik),
- Dominanz von Rezeption, Produktion, Reproduktion und Reflexion von Musik,
- Images / Stereotype verschiedener Musikgattungen,
- Versprachlichungsausmaß von Musik (Kenntnisse zur Musik, Versprachlichungsfähigkeit musikalischer Eindrücke).

In Dollases Zusammenstellung der *objektiven Lebensbedingungen* wird m. E. die familiäre Situation nicht entsprechend berücksichtigt. Nach der obigen Ausführung müssten Bildung und Mobilität der Eltern als Einflussfaktoren stärker mitbedacht werden. Darüber hinaus hat Keith Roe in seinen Längsschnittstudien noch einen anderen Sozialisationsfaktor gefunden: den Einfluss einer *antizipatorischen Sozialisation* auf die Musikpräferenzen (vgl. Roe, 1987). Schulisch erfolgreiche Kinder tendieren eher zu klassischer und Mainstream-Musik; dagegen orientieren sich diejenigen, die mit schulischen Schwierigkeiten zu kämpfen haben, an den Peergroups mit alternativen Musikstilen als Zeichen der Entfremdung von der Schule. Dollase bezieht diese Form der musikalischen Sozialisation später in seine Überlegungen mit ein: „Jungen im Alter von 15 Jahren präferierten sozial wenig angesehene Musik und nahmen zugleich auch an, dass sie einen niedrigen Status nach dem Verlassen der Highschool bekommen würden“ (Dollase 2005, S. 177).

Die *Ergebnisse der musikalischen Sozialisation* sind also generalisierte Erfahrungen mit Musik. Allerdings können sich jederzeit die Lebensbedingungen und somit auch die Erfahrungen ändern. Die Ergebnisse der Befragung in dieser Studie können also nur Momentaufnahmen sein: die zu dieser Zeit aktuellen Ergebnisse der musikalischen Sozialisation der Probanden. Die von Dollase, Rösenberg und Stollenwerk ermittelten Ergebnisse können Kriterien zum Vergleich der Daten in der vorliegenden Studie liefern. Daher werde ich mich mit ihnen in den nächsten Kapiteln näher beschäftigen und sie mit Forschungsergebnissen belegen.

2.2.2 Die Entstehung von Musikpräferenzen

Zunächst soll in diesem Kapitel mein Verständnis von Musikpräferenz bzw. Musikgeschmack geklärt werden, denn „einen einheitlichen Gebrauch der Begriffe gibt es nicht“ (Gembris/Hemming 2005, S. 279). Daher erscheint mir die Definition von Klaus-Ernst Behne sinnvoll, die sich wiederum an den Ausführungen von Abeles (1980) orientiert. Behne unterscheidet zwischen Musikpräferenzen als *aktuelle Entscheidungen* und dem Musikgeschmack als *langfristige Orientierung*:

Der umgangssprachliche und sehr diffuse Begriff des Musikgeschmacks könnte demnach sinnvoll global für den Gesamtkomplex verwendet werden, Musikpräferenz hingegen für das Entscheidungsverhalten in definierten, konkreten Situationen. (Behne 1993, S. 339 f.)

Im alltäglichen Umgang mit Musik wird der Musikgeschmack erst „vermittels der beobachtbaren Musikpräferenzen identifizierbar“ (Schulten 1990, S. 20). Die momentanen Entscheidungen für eine bestimmte Musik – die aktuellen Musikpräferenzen – erfolgen also in einem Rahmen, der vom Musikgeschmack der Person vorgegeben wird.¹⁵

Nach Durchsicht der bisherigen musikpsychologischen Erkenntnisse scheint nicht umfassend geklärt zu sein, „warum wir überhaupt Musik hören und warum wir einen bestimmten Musikstil bevorzugen“ (Reinhardt/Rötter 2013, S. 132). Dennoch wird in diesem Kapitel der Frage nachgegangen, woher die Einstellungen zur Musik kommen, die sich in Zustimmung oder Ablehnung der Musikarten, Interpreten oder einzelner Musikstücke äußern.

Um der „Psychologie des jugendlichen Musikgeschmacks“ (1986) näher zu kommen, führte Klaus-Ernst Behne 1984 eine Befragung von 1124 Jugendlichen zu ihrem Musikgeschmack durch. Dafür sollten sie auf Fragebögen 22 Musikarten nach ihrem persönlichen Geschmack bewerten (vgl. Behne 1986, S. 185). Zusätzlich zu diesen *verbalen Präferenzen* wurden den Schülern Ausschnitte aus 26 Musikbeispielen vorgespielt (*klingende Präferenzen*). Jeden Musikausschnitt sollten sie nach elf Merkmalspaaren, wie „vertraut/ungewohnt, kompliziert/einfach oder heiter/ernst“, beurteilen (S. 186). Außerdem wurden sie nach ihren *musikalischen Umgangsweisen* befragt, zum Beispiel sollten sie aus 31 Möglichkeiten die nach ihrer Meinung zutreffenden Erfahrungen mit Musik ankreuzen, zum Beispiel: „Wenn ich Musik höre, singe oder summe ich oft mit.“ Oder: „Wenn ich Musik höre, kann es sein, dass mir die Musik regelrecht unter die Haut geht.“ (S. 187 f.) Behne fasst die Antworten der Jugendlichen zu 40 *Hörertypen* zusammen, die jeweils eine eigene *Geschmacksstruktur* aufweisen (vgl. Behne 1987, S. 253 ff.). Die einzelnen Typen, die Behne et al. als „weibliche Popliebhaber“, „verkannte Musikliebhaber“ oder „junge Tolerante“ bezeichnet, sind nach 30 Jahren einer weiterentwickelten Musik- und Medienwelt m. E. in dieser Form nicht mehr zu übernehmen. Es haben sich in dieser Zeit neue Musikgenres und Möglichkeiten der Musikrezeption herausgebildet, die den jugendlichen Musikhörer auf andere Art beeinflussen können. Interessant ist aber das Konzept, das Behne aufgrund seiner Untersuchungen zur Entstehung des Musikgeschmacks entwickelt.

Bei der Auswertung der Antworten versucht Behne „den jugendlichen Hörer als Alltagsmusikpsychologen zu betrachten, der bei sehr unterschiedlicher Informationslage Handlungstheorien entwirft, um u. a. zwischen ästhetischen Objekten auswählen zu können“ (Behne 1987, S. 223). Es scheint, dass diese Jugendlichen ihre Erlebnisse mit Musik sammeln, beurteilen und als *Erfahrungskondensate* (vgl. S. 253) in *Alltagsmusiktheorien* zusammenfassen. So können sie „Musik alltäglich, für sie sinnvoll (!) benutzen“ (S. 223). Behne erklärt sich die Entstehung und Differenzierung dieser Theorien mit der *Theorie der kognitiven Dissonanz* (vgl. Festinger, 1957):

Dabei gibt es Tendenzen, die verschiedenen Elemente der individuellen «musikalischen Weltanschauung» aufeinander abzustimmen. Motor der Entwicklung sind neuartige Erfahrungen sowie «Dissonanzen» in den verfügbaren Wissens- und Erfahrungsbeständen. (Behne 1993, S. 344)

¹⁵ In den Interviews mit den Jugendlichen werde ich – auch aus Gründen des besseren Verständnisses für die Probanden – nach ihrem ‚Musikgeschmack‘ fragen und den Begriff der ‚Musikpräferenzen‘ nicht benutzen.

Durch das Erleben von Musik in verschiedenen Handlungssituationen, alleine, mit Gleichaltrigen oder im Musikunterricht, machen die Musikhörer Erfahrungen, die nicht immer mit den bereits vorhandenen übereinstimmen müssen. Diese „Dissonanzen« sind »auflösungsbedürftig«, weil sie als unangenehm empfunden werden“ (La Motte-Haber 1985, S.207). Entweder werden die *dissonanten Elemente* ignoriert oder die eigene Theorie wird erweitert bzw. spezifiziert; die nicht dazu passenden alten Erfahrungen werden durch neue ersetzt (vgl. S.207 f.). Behne veranschaulicht diesen Vorgang in seinem Modell *Das Sammeln musikalischer Erfahrung*.

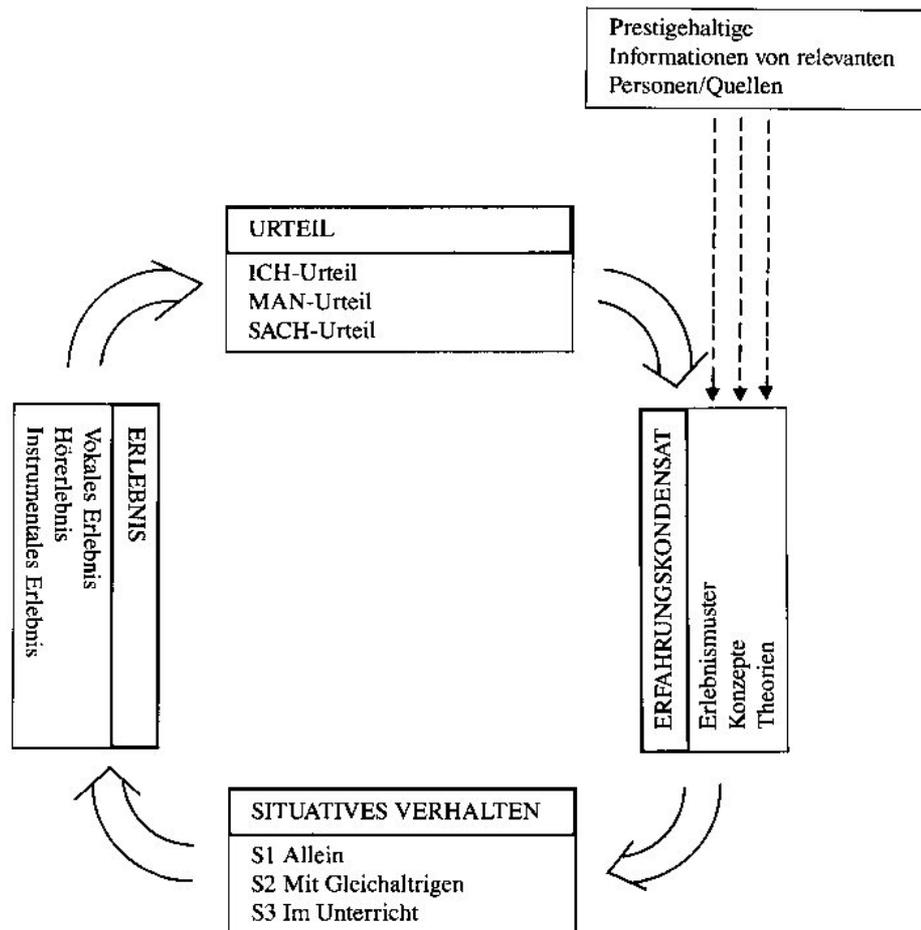


Abbildung 2: Das Sammeln musikalischer Erfahrung

(Behne 1987, S. 225)

Es folgen Erläuterungen und musikwissenschaftliche Erkenntnisse zu den Stationen des Kreislaufs, auf denen Behne sein Modell begründet.

Situatives Verhalten: (unterer Kasten)

Am *Ort der Erfahrung* (vgl. Behne 1987, S. 225) erfolgt das Sammeln musikalischer Erfahrung durch situatives Verhalten im Umgang mit Musik. Behne unterteilt – ähnlich wie Boesch (vgl. Kap. 1.1.1) – eine Art äußeres Handlungsfeld in Situationen, in denen Musik eine Rolle

spielt: Man ist allein und hört oder spielt Musik (S1), man spricht mit Gleichaltrigen über Musik oder musiziert gemeinsam (S2) oder man beschäftigt sich im Unterricht (S3) mit Musik.

Erlebnis: (Kasten links außen)

Als wichtigste Formen des Musikerlebens benennt Behne „das Hörerlebnis, Gespräche mit anderen über deren Erfahrungen, (...) eigenes Singen (vokale Erlebnisse) und Musizieren (instrumentale Erlebnisse)“ (S. 225). Am Beispiel des Musikhörens erläutert Behne das Erleben von Musik auf vier Ebenen: der *vegetativen* (1.), der *gestischen* (2.), der *assoziativen* (3.) und der *kognitiven* (4.) Ebene, die er, im Gegensatz zur unkritischen Adorno-Rezeption¹⁶ nach dem Zweiten Weltkrieg, nicht als hierarchische Ordnung verstanden wissen will (vgl. S. 228).

1. Beim Musikhören lassen sich Veränderungen des Herzschlags und der Atmung messen. Durch Hautwiderstandsmessungen werden Einflüsse auf das Nervensystem sichtbar, wie auch „unsere Gehirnströme (EEG) von uns unbemerkt zur Musik ‚in Phase gehen‘ oder ins Stolpern geraten“ (S. 227).
2. Musik wird beim Hören mit unterschiedlichen Gefühlen verknüpft. Dabei erscheinen die Erregungszustände inter- und intraindividuell als mehrdeutige Aussagen des Musikstücks: „Was dem einen jubelnde Freude ist, bedeutet dem anderen Wut; aber auch Zufriedenheit, Ergriffenheit oder stille Trauer können durch die gleiche Musik ausgelöst werden.“ (S. 227)
3. Ein Musikstück ist oft mit bestimmten Assoziationen verbunden, die sich aus dem Kontext des erstmaligen Hörens ergeben; danach „nimmt uns die Erinnerung beim erneuten Hören dieser Musik an die Hand und bestimmt das Ausdruckserlebnis“ (S. 228).
4. Ein Hören auf kognitiver Ebene erfolgt dann, „wenn der Hörer motivische Verknüpfungen, thematische Verarbeitungen, kontrapunktische Verästelungen oder gewagte harmonische Ausweichungen interessiert verfolgt“ (S. 228).

Das Erlebnis beim Musikhören kann also nie eindeutig sein, sondern es erfolgt gleichzeitig auf mehreren Ebenen, die uns je nach Situation mehr oder weniger wichtig erscheinen. Diese Polyvalenz der Musik wäre Boesch zufolge die Voraussetzung für die Bildung subjektiver Bedeutungen beim Musikhören (vgl. Kap. 1.1.3).

Urteil: (oberer Kasten)

Nach Behne haben verbale Urteile über gehörte Musik drei Dimensionen (Behne 1987, S. 230): das *SACH-Urteil* als handwerkliche Anerkennung für die Komposition oder die musikalische Ausführung, das *MAN-Urteil* bezieht die vermutete Beurteilung der Musik durch persönlich wichtige Instanzen mit ein und das *ICH-Urteil* drückt persönliches Gefallen aus. Aufschlussreich für die Beurteilung von Musik ist Behnes Sammlung von zehn *Urteilkriterien*, die er am Beispiel ‚Schönheit‘ eines Musikstücks auflistet. Das Urteil „Diese Musik ist schön“ impliziert einen Wert der Musik, der von dieser Person aufgrund von Hörerwartung und Hörkontext nach unterschiedlichen Kriterien gemessen wird: (vgl. S. 232 ff.)

¹⁶ Hier verwahrt sich Behne gegen die Auffassung, das strukturelle Hören höher bewerten zu wollen als die anderen Rezeptionsformen und somit dieses Hören auch als das wichtigste didaktische Ziel im Musikunterricht zu erklären.

- *Neurale Schönheit*: So bezeichnet Behne die Komplexität einer Musik als das *intellektuell Reizvolle*, das neugierig machen kann.
- *Motorisch-genussvolle Schönheit* hat eine Musik, die zur Bewegung anregt. Der Genuss für die Person kann alleine oder auch in Gemeinschaft zu *rauschhaften Zuständen* führen.
- *Artistische Schönheit*: Der Wert der Musik liegt in der virtuosen Spielweise, die eine „Bewunderung für den Instrumentalisten (...) unlösbar mit jedem Musikerleben verknüpft“ (S. 233).
- *Gestische Schönheit*: Der Hörer legt Wert auf den Mitvollzug der Gefühle, die eine Musik „(bis zu einem gewissen Grade) nachahmen (nicht benennen) kann“ (S. 233). Die Musik bietet ihm die Möglichkeit, *Als-ob-Gefühle* „zu durchleben, denn stets weiß er, daß, wenn die Musik vorbei ist, der ganze Spuk ‚weggeklatscht‘ wird“ (S. 234).
- *Ästhetische Schönheit*: Hier möchte der Zuhörer dem Komponisten ‚über die Schulter schauen‘. Er ist bestrebt, als *musikalisch Kundiger* die Ideen und Strategien des Komponisten nachvollziehen zu können.
- *Transzendente Schönheit*: In diesem Fall wird das „Nicht-ganz-verstehen-können“ zum intensiven Musikerlebnis“, das mit dem Gefühl verknüpft wird, „etwas ‚Höheres‘ gesehen oder geschaut zu haben, sei es im religiösen oder philosophischen Bereich“ (S. 234).
- *Psychagogische Schönheit*: Hier wird Musik zur *Eigetherapie* benutzt, entweder um negative Gefühle zu vertreiben oder um „erwünschte, innerpsychische Funktionen“ (S. 234) zu erfüllen. Die Person bewertet die Musik danach, ob sie „jeweils bestimmte Funktionen erfüllen kann oder nicht“ (S. 246).
- *Meditativ-ekstatische Schönheit*: Behne meint, dass die Rock- und Poprhythmik eine „durchaus beabsichtigte Monotonie“ (S. 235) aufweise. Sie könne „bei sehr intensiver Hörweise meditationsähnliche Zustände hervorrufen, bei sehr großer Lautstärke und eigenen tänzerischen Aktionen aber auch ekstatische Berauschtigkeit“ (S. 235). Er schließt das aus den Beschreibungen der Jugendlichen, die ihm Folgendes erklären: „Man ‚fährt‘ oder ‚hebt‘ ab, das Musikerleben gewinnt kosmische Qualitäten.“ (S. 235)
- *Technologische Schönheit*: Hier beschreibt Behne den *Kult um die technisch perfekte Wiedergabe*. Es wird nicht die Musik bewertet, sondern es wird die „Wiedergabe an der ‚Natürlichkeit‘ der live-Situation gemessen (...), sowie die Unterstellung, daß wahres Musikverständnis nur über eine mindestens 3000-DM-Anlage möglich sei“ (S. 235).
- *Stellvertretende Schönheit*: Der Besitz einer teuren Musiksammlung oder eines wertvollen Instruments wird als *Prestige* benutzt. Es soll „zum Ausdruck gebracht werden: ‚Ich bin nicht nur wohlhabend, ich bin auch kulturell!“ (S. 239). Behne kritisiert dies als „mißbräuchliche Erscheinungsform des Schönen“ (S. 235), muss allerdings einwenden: „Ohne die ‚stellvertretende Schönheit‘ wäre Kunst aber kaum finanzierbar“ (S. 239).

Das Urteil: „Die Musik finde ich interessant“, kann aufgrund von *Neugier* erfolgen (s. o. *neurale Schönheit*). Helga de la Motte-Haber stellt in diesem Zusammenhang fest: „Ausgelöst wird Neugierverhalten durch die Frage: ‚Was ist das, was tut sich da?‘“ (La Motte-Haber 1987, S. 319). Diese *Wissbegierde* äußert sich in Form von *Beobachtung* (hier: genaues Hinhören), *Denken* (hier: Erkenntnisgewinnung aufgrund musikalischer Vorbildung) und *Konsultieren* (hier: Aneignung von Hintergrundinformationen) (vgl. S. 321). Neugier bzw. Interesse für ein Musikstück kann auch durch das für diese Person optimale Verhältnis von *Komplexität* und *Neuheit* ausgelöst werden (vgl. S. 321). Nach der Theorie der *moderate novelty* von Berlyne (1971) wird Musik, die als zu komplex erscheint, von der Person abgelehnt (vgl. Kap. 1.1.5). Das Musikstück kann aber an Vertrautheit und somit Attraktivität gewinnen, wenn es wiederholt gehört wird. So können „anfänglich komplexe Stücke durch zusätzliche Informationen, durch eine Einweisung in analytisches Hören und wiederholte Darbietung (...) gegenüber der Erstdarbietung mehr Präferenz auslösen“ (Dollase 2005, S. 171). Wenn danach allerdings die *subjective complexity* eines Musikstücks für die Person zu gering erscheint, wird es als simpel und vorhersehbar abgelehnt. Das Interesse für die Musik steigt erst wieder, wenn neue Muster herausgehört werden können. Die Komplexität des Musikstücks darf allerdings nur moderat erhöht werden (vgl. Berlyne 1971, S. 247), denn der Genusswert (*hedonic value*) erreicht seinen Höhepunkt „bei einer mittleren Erregung und damit einer mittleren Komplexität“ (La Motte-Haber 1985, S. 167).

Allerdings kann mit dieser Theorie die Beurteilung: „Das ist meine Lieblingsmusik“, nicht erklärt werden, denn bei dem wiederholten Hören der gleichen Musik sinkt das Erregungspotenzial gegen Null. „Hier kommen Faktoren der subjektiven Bedeutung sowie des Hörkontextes ins Spiel, die sich nicht auf der Basis formaler Strukturen wie dem Informationsgehalt erklären lassen“ (Gembris/Hemming 2005, S. 307). Mögliche Erklärungen für die Bestimmung von Lieblingsliedern finden sich bei Reinhardt und Rötter (2013). Das Erregungspotenzial kann bewusst hochgehalten werden, indem die bekannten Stücke zum Beispiel lauter gehört werden. Musikstücke werden zu langfristigen Lieblingsliedern, wenn sie „sporadisch absichtlich rezipiert“ werden und „mit wichtigen Erlebnissen im Leben des Rezipienten assoziiert sind“ (Reinhardt/Rötter 2013, S. 136).

Erfahrungskondensat: (rechter Kasten)

Als Zusammenfassung seiner Forschungsergebnisse über den Musikgeschmack (1986) stellt Behne fest:

Es ist heute fast unmöglich, keine (oder wenige) Erfahrungen mit Musik zu haben; diese Erfahrungen „kondensieren“ sich als Konzepte, Erlebnismuster und Theorien. (...) Urteile werden langfristig Teil der Konzepte, können sich durch (spontane) Erlebnismuster äußern, sind aber ohne Berücksichtigung der Erlebnismuster und Theorien nicht verständlich. (Behne 1987, S. 241)

Mit Begriffen wie „kondensieren“, „langfristig“ und „ein Teil werden“ beschreibt Behne die Generalisierung der Erfahrungen mit Musik zu *Konzepten* (1.), *Erlebnismustern* (2.) und *Alltagstheorien* (3.) (vgl. Behne 1987, S. 224 ff.). Im folgenden Abschnitt werden Behnes Begriffe von mir mit Beispielen aus der musikpsychologischen Forschung belegt:

1. *Konzepte* sind nach Behne „kognitive Strukturen, die mit bei der jeweiligen Musik dominierenden emotionalen Qualitäten verknüpft sein können (...) und häufig stark wertbesetzt sind (Einstellungen im engeren Sinn)“ (Behne 1987, S. 224). Sie werden von Behne auch als Stereotype bezeichnet, denn es sind durch die Informationen von relevanten Personen beeinflusste Meinungen über „bestimmte Musik (Barockmusik),

bekannte Musiker (Heino) oder (...) unterscheidbare Hörergruppen (Jazzfans)“ (S. 242), die einen vergleichenden und wertenden Charakter haben. Als Beispiele führt Behne an: „Bei Marschmusik, da hab ich immer so ein schönes stolzes Gefühl“ (S. 224), und „Rockmusik = wild/ laut/unmoralisch/minderwertig/gefährlich“ (S. 241).

Forschungsergebnisse zu Konzepten:

Die Untersuchung „Der Einfluß des Musikgeschmacks auf die Wahrnehmung möglicher Freunde im Jugendalter“ (2000) von Knobloch, Vorderer und Zillmann wurde mit 215 Schülerinnen und Schülern (Durschnittsalter 15 Jahre) an einer Realschule in Baden-Württemberg durchgeführt. In jeder Klasse wurden zwei Videos gezeigt, in denen sich ein Junge und ein Mädchen mit ihren Hobbys und persönlichen Vorlieben vorstellten. In den Videos wurde der vermeintliche Musikgeschmack von einem Sprecher genannt und durch zwei Musikbeispiele untermalt, jeweils aus den Bereichen HipHop/Rap, Dance/Techno, Alternative Rock/Punk oder Soft-Pop/Love-Songs (vgl. Knobloch et al. 2000, S. 21). Durch Fragebögen wurde ermittelt, welchen Eindruck die Probanden von den beiden Personen im Video gewonnen haben. Außerdem sollten sie Aktivitäten auswählen, die sie mit den vorgestellten Personen gerne unternehmen würden. Danach wurden sie zu ihrem eigenen Musikgeschmack, anhand von Beispielen aus den oben genannten Musikgenres, befragt. Man wollte so der Frage nachgehen, inwieweit der unterschiedliche Musikgeschmack das Fremdbild der Gleichaltrigen beeinflusst.

Aus den Antworten wird erkennbar, dass der, in den Videos geäußerte, Musikgeschmack bestimmte Vorstellungen von der Persönlichkeit dieses Musikhörers auslöst. Es wird also ein Zusammenhang von Musik und emotionalem Ausdruck hergestellt, der sich auf die Person überträgt (vgl. Knobloch et al. 2000, S. 24): Jungen, die Love-Songs hören, werden als sensibel eingeschätzt; Mädchen gelten als selbstbewusst, wenn sie Rock/Punk bevorzugen. „Weiche Pop-Musik scheint offenbar bei der Personenwahrnehmung für Sensibilität (...) zu stehen, während vor allem Rock bzw. Punk Selbstbewußtsein, ja Aggressivität vermitteln.“ (S. 24) Die Attraktivität der im Video vorgespielten Musikhörer war höher, wenn die dort bevorzugte Musik auch von den Befragten positiv bewertet wurde. „Je besser die Jugendlichen die Lieblingsmusik der Personen aus dem Video beurteilen, desto lieber würden sie mit diesen Personen Zeit verbringen.“ (S. 25) Nach Einschätzung der Befragten erleichtert die Übereinstimmung des Musikgeschmacks eine mögliche Freundschaft. Für die weiblichen Dance/Techno- und Rock/Punk-Fans scheint dies allerdings keine Bedingung zu sein, denn sie sind „generell sehr aufgeschlossen für die Aktivitäten mit dem vorgestellten Jungen“ (S. 26). Es wurde also festgestellt, dass „mit einer Präferenz für spezifische alltagsästhetische Schemata tatsächlich ein bestimmter Habitus wie zum Beispiel eine Offenheit für Beziehungen einher“ (S. 26) gehen kann. Die Studie zeigt, dass Jugendliche bestimmte *Konzepte* von Musikarten und deren Fans haben und diese Vorstellungen die Einschätzung Gleichaltriger beeinflussen.

2. *Erlebnismuster* „beziehen sich darauf, wie wir häufig gehörte Musik normalerweise spontan erleben“ (Behne 1987, S. 224). Durch ähnliche Erfahrungen mit bestimmter Musik entwickeln sich Verhaltensmuster, „die eine Musik so, eine andere aber anders zu hören und zu erleben, wobei allerdings häufig nur eine oder einige dominierende Hörgewohnheiten entstehen“ (S. 246).

Forschungsergebnisse zu *Erlebnismustern*:

Gebesmair führt acht Hörstrategien auf, die Behne als Ergebnis seiner Studie von 1986 (s. o.) als *musikalische Umgangsweisen* bezeichnet (Behne 1986, S. 119 ff.). Zur Veranschaulichung der Hörstrategien werden die Erläuterungen von Gebesmair in Auszügen zitiert:

Vegetatives Hören. Bei diesem Hören scheint das begriffliche Denken kaum eine Rolle zu spielen. Hören ist auf reine Körperlichkeit reduziert. (...)

Motorisches Hören. Während beim vegetativen Hören Veränderungen im Körper auftreten, ohne den Körper selbst zu bewegen, löst motorisches Hören eine Bewegung des Körpers aus. (...)

Emotionales Hören. Anders als beim vegetativen Hören bekommen die wahrnehmbaren Veränderungen eine Richtung. Die körperliche Erregung wird semantisch als spezifisches Gefühl (Freude, Trauer, Angst, ...) wahrgenommen. (...)

Kompensatorisches Hören. Hier dient die Musik der „Stimmungskontrolle“ (...), vor allem in der Weise, dass eine unangenehme Stimmung durch eine positivere abgelöst wird. (...)

Sentimentales Hören. Kommen zur Musik Erinnerungen, die eine Emotion auslösen, so wird von einem sentimental Hören gesprochen. (...)

Assoziatives Hören. Der Unterschied zum sentimental Hören ist nur ein gradueller. Die Bilder mögen vielfältiger sein und die „Tätigkeit des Geistes“ intensiver. (...)

Distanziertes Hören. (...) Damit ist ein bewusstes Mitvollziehen der Musik gemeint, in der die Aufmerksamkeit auf strukturelle Merkmale, wie etwa komplexe Harmonik oder Mehrstimmigkeit, in ihrem zeitlichen Verlauf gerichtet ist. (...)

(Gebesmair 2001, S. 63–66)

Die achte Hörstrategie bezeichnet Gebesmair als *diffuses Hören*. Er meint damit die Ablehnung der Personen, die sich selbst als unmusikalisch bezeichnen, Musik bewusst wahrzunehmen. „Man hat kein Verhältnis zur Musik, empfindet sie eher als störend, allenfalls toleriert man sie als dezente Hintergrundmusik“ (Gebesmair 2001, S. 66). Behne allerdings versteht unter *diffusem Hören* „ein zerstreutes Hören von Musik als Hintergrundkulisse“, das unter Jugendlichen einen „zweifellos beachtlichen Raum einnimmt“ (Behne 1986, S. 128). Dieses Phänomen erkennt er auch in einer späteren Langzeitstudie: „Für die meisten unserer Jugendlichen ließ sich feststellen, dass sie zunehmend lernen, wegzuhören, wenn Musik erklingt“ (Behne 2009, S. 17)¹⁷.

Im Buch „Grundzüge der Soziologie des Musikgeschmacks“ (2001) vermutet Andreas Gebesmair, dass sich diese acht Hörstrategien aufgrund der doppelten Funktion von Musik entwickeln. Zum einen würde das Hören von Musik als *soziale Strategie* benutzt, wenn „Musik als Ressource der Identifikation oder Abgrenzung verwendet wird“ (Gebesmair 2001, S. 63). Zum anderen diene das Musikhören dem *persönlichen Genuss*: Musik in Verbindung mit Erinnerungen, Fantasien und „psychophysischen Reaktionsmustern wie etwa Erregung, Ruhe; Freude, Betroffenheit, Spannung, Kontemplation“ (S. 62) wird als *schönes Erlebnis* gespeichert. Aus den Erfahrungen entwickeln sich dann individuelle Verhaltensmuster, die je nach Bedürfnis und Situation angewendet werden und es entsteht ein Wissen, welche Musik für die jeweilige Strategie am besten geeignet ist.

¹⁷ Die von Behne definierten Hörweisen wurden auch weitgehend in der Studie von Andreas Lehmann-Wermser über die „Habituelle und situative Rezeptionsweisen beim Musikhören“ (1994) bestätigt. (vgl. Lehmann 1994, S. 218)

3. *Alltagstheorien* „sind (eigene oder von anderen übernommene) Annahmen (...) bzw. Erklärungsversuche (...), die die eigenen Wissensbestände (Konzepte, Erlebnismuster) strukturieren, ordnen und plausibel erscheinen lassen“ (Behne 1987, S. 241). Behne ordnet unter *alltägliche Theorien* (S. 251) nicht nur das Verständnis über die Wirkung von Musik auf sich selbst und andere (vgl. S. 224), sondern auch „die Einbettung der individuellen Geschmacksbildung in biographische Zusammenhänge“ (S. 225). Auch die Vorstellung von der eigenen Begabung, „wie musikalisch man wohl sei (Selbstkonzept Musikalität) und in welchem Ausmaß und wodurch die gegenwärtigen musikalischen Fähigkeiten beeinflussbar wären“ (S. 252), bezeichnet Behne als Alltagstheorie.

Forschungsergebnisse zu *Alltagstheorien*:

Vorderer und Schramm führten im Jahr 2000 das Projekt „Musikselektion: Explorative und experimentelle Untersuchungen situativer und individueller Einflüsse auf die Auswahl von Musik“ mit 21 Leitfadeninterviews zum Musikgeschmack, zur Musiksozialisation und situativen Musikpräferenzen durch (vgl. Vorderer/Schramm 2004, S. 92). Auf der Grundlage der dadurch entwickelten Kategorien wurde mit 150 Personen zwischen 14 und 81 Jahren eine Telefonbefragung durchgeführt. Die zufällig ausgewählten Personen sollten sich in verschiedene Stimmungen hineinversetzen (Glück/Freude, Trauer/Melancholie, Wut/Ärger und Ruhe/Gelassenheit) und sich Tätigkeiten vorstellen, bei denen sie oft Musik hören: zum Beispiel monotones Arbeiten im Haus, ein romantisches (Abend-)Essen zu zweit, das Fahren langer Strecken mit dem Auto und konzentriertes Arbeiten (vgl. S. 94). Der Interviewer forderte sie dann jedes Mal auf, die Musik, die sie bei dieser Tätigkeit wählen würden, stimmungsmäßig zu beschreiben. Um die Erwartungen an die Musik erfassen zu können, wurden sie gefragt: „Und was möchten Sie mit dieser Musik erreichen?“ (S. 96). Die Antworten zeigen, dass jeder Musikhörer für sich Theorien entwickelt, die ihm erklären, wie Musik auf seine Stimmung wirkt und wann er diese Erkenntnisse „beim Regulieren kurzfristiger Stimmungsschwankungen“ (S. 106) im Alltag verwendet. Die präferierten Musikstücke wurden dann nach folgenden Prinzipien ausgewählt: (vgl. S. 105 f.)

- Positive Stimmungen, wie Freude, Spaß, Romantik und Ruhe, werden durch die Auswahl von *stimmungskongruenter* Musik unterstützt oder aufrechterhalten (*Iso-Prinzip*).
- Zur Kompensierung von Monotonie und Langeweile wird *stimmungscontrastierende* Musik gewählt (Kompensationsprinzip).
- Trauer und Melancholie werden durch die Musikauswahl kurzfristig aufrecht erhalten, das heißt, das Iso-Prinzip wird bei *Zufriedenheit* mit der momentanen Stimmung angewendet.
- Die Musikauswahl bei Wut und Ärger fällt unterschiedlich aus: Ein Ausleben der Wut durch aggressive Musik wird zwar angestrebt, aber es scheint nicht klar zu sein, „ob die Kompensation von Wut und Ärger durch das Hören von Musik tatsächlich gelingt“ (S. 105).

Die Entwicklung einer *generellen Musikpräferenz* – also des individuellen Musikgeschmacks – wird Heiner Gembris zufolge durch zwei Bedürfnisdimensionen bestimmt: das Bedürfnis nach *Orientierung* und die Befriedigung von *Neugier*. Er nimmt an, dass Musik „in der

Lage (sei), das subjektive Bedürfnis nach Orientierung tatsächlich oder substitutiv zu erfüllen, und zwar auf kognitiver, emotionaler, sensumotorischer und sozialer Ebene“ (Gembris/Hemming 2005, S. 313). Musik biete Identifikationsmöglichkeiten mit dem wahrgenommenen Stimmungsinhalt, dem Interpreten oder der Band. Außerdem könne das Hören bestimmter Musik zu „Wiedererkennungs- und Vertrautheitserlebnissen“ (S. 313) führen sowie das „Explorationsverhalten und ästhetische Neugier“ (S. 314) befriedigen: Immer, wenn Überraschendes oder Neues in einem Musikstück entdeckt wird, bleibt das Interesse erhalten.

Musikalische Präferenz für eine bestimmte Musik könnte somit dadurch erklärt werden, dass die präferierte Musik in der Summe ihrer Aspekte ein homöostatisches Gleichgewicht ermöglicht zwischen dem erwünschten Bedürfnis nach Exploration von Neuem und Befriedigung und Neugierde auf der einen Seite und dem notwendigen Maß an Orientierung, das ein Gefühl von Sicherheit vermittelt. (Gembris/Hemming 2005, S. 314)

Meines Erachtens fassen die beiden Bedürfnisdimensionen *Orientierung* und *Neugier* die Forschungsergebnisse zur Entstehung von Musikpräferenzen zusammen: Beim Musikhören entsteht der persönliche Genuss entweder durch die Wiederholung von Erfahrungen (Orientierung an Bekanntem) oder beim Sammeln von neuen Eindrücken (Befriedigung der Neugier).

2.2.3 Der Umgang mit Musikmedien

„Die Themen, für die sich Jugendliche interessieren, haben sich in den vergangenen Jahren kaum verändert. Weiterhin stehen an erster Stelle die Themen ‚Liebe und Freundschaft‘ sowie ‚Musik‘.“ (JIM-Studie 2011, S. 64) In der Studie „Jugend, Information, (Multi-) Media (JIM-Studie) – eine alle zwei Jahre stattfindende deutschlandweite Studie zur Mediennutzung von Jugendlichen – haben 1205 12- bis 19-jährige Jugendliche ihre Interessensfelder bewertet. Aus einer Liste mit 21 Freizeitangeboten sollten sie ihre bevorzugten Aktivitäten auswählen. Von 85 Prozent der Jugendlichen wurde Musik als ‚sehr interessant‘ oder ‚interessant‘ eingestuft. Das Interessengebiet Musik ist demnach noch wichtiger als ‚Ausbildung und Beruf‘, ‚Internet‘ und ‚Sport‘ (vgl. S. 9). Die JIM-Studie von 2013 zeigt ein ähnliches Bild: Befragt nach der Wichtigkeit der Medien schätzten 90 % das Hören von Musik als sehr wichtig oder wichtig ein, das Radio (60 %) lag hinter dem Internet und Handy an vierter Stelle (vgl. JIM-Studie 2013, S. 13). Während nur noch jeder zweite Jugendliche zum Musikhören eine CD benutzt (54 %), „hören vier von fünf Jugendlichen mindestens mehrmals pro Woche Radio oder MP3-Dateien“ (S. 11). Die Beliebtheit des Radios scheint dennoch ungebrochen: „Sie hören Radio zwar oft beiläufig, aber doch alltäglich. Sie nutzen es als Taktgeber für den Alltag, zum Wachwerden am Morgen, zum Informieren auf dem Weg zur Schule oder zur Entspannung am Nachmittag.“ (Berek et al. 2012, S. 64) Die Web-Radioangebote im Internet werden eher von älteren, männlichen Jugendlichen genutzt, denn sie „entwickeln zunehmend einen differenzierten Musikgeschmack und distanzieren sich tendenziell vom Mainstream der UKW-Sender“ (S. 68).

Das Internet wird von immer mehr Jugendlichen zum Musikhören herangezogen; gaben im Jahr 2007 nur 38 % der Befragten an, häufig online Musik zu hören, waren es 2010 schon 64 %. Gleichzeitig ging die Offline-Nutzung der Computer, also das Sammeln und Archivieren der Musik auf dem PC, von 76 % auf 68 zurück %. Die Forschergruppe um Bernd Schorb¹⁸ schließt

¹⁸ Das Projekt „Klangraum Internet“ fand unter Leitung von Prof. Dr. Bernd Schorb in den Jahren 2009 bis 2013 an der Universität Leipzig statt. Dafür wurden 3806 halbstandardisierte Fragebögen, die auf

daraus, dass „somit eine Verlagerung der Musikrezeption vom Offline- auf den Online-PC hin“ (Jünger 2012, S. 17) stattfindet. Die Plattform *YouTube* wird eher zum Hören als zum Ansehen der Videos genutzt. Sie werden angesehen, wenn dadurch ein „Mehrwert“ zu erwarten sei: „*YouTube* und Co. fungieren damit letztlich auch als Informationsquelle hinsichtlich der musikalischen Interessen der Jugendlichen.“ (Schorb 2012, S. 125) Zum Beispiel werden Videos zum das Einstudieren von Choreografien und zum Erlernen von Gitarrengriffen genutzt. Darüber hinaus sei das Internet „Musikbühne und -studio gleichermaßen“ (S. 123), denn zum Zeitpunkt der Befragung (2012) gaben 51 % der Jugendlichen an, ihren Computer auch zum Bearbeiten und Produzieren von Musik zu nutzen. Der Rechner bietet ihnen mehrere Möglichkeiten zum Musizieren im eigenen Zimmer: Durch den Musikaustausch in Netzwerken und das Herunterladen oder den Kauf von Musiktiteln im Internet können sie sich eine individuelle Musiksammlung zusammenstellen. „Hier wird die Musik, die man persönlich mag, zu Alben aneinander kopiert bzw. in Ordner zusammengefasst.“ (S. 123) Am Computer werden eigene Videos oder Filme vertont, indem die Bilder mit vorhandener oder eigens dafür hergestellter Musik unterlegt werden. „Die Ergebnisse dieser Musikgestaltung finden wir häufig auf *YouTube*, etwa als Geburtstagsgruß oder Liebeserklärung.“ (S. 124) Im Internet stehen Programme zur Verfügung, mit denen man zum eigenen Gebrauch Musikstücke bearbeiten kann oder sich aus musikalischen Versatzstücken¹⁹ ein eigenes Musikstück mixt. „Letzteres wird mitunter auch professionell produziert und findet (...) in einigen Fällen sogar den Weg in die Musik-Hitlisten.“ (S. 124) Außerdem kann der Computer als Synthesizer genutzt werden, um eigene Kompositionen herzustellen; am PC werden – wie in einem Aufnahmestudio – Musikinstrumente eingespielt und die Aufnahmen für eine Veröffentlichung bearbeitet.

Da inzwischen in mehr als jedem dritten Haushalt ein Tablet-PC vorhanden ist (vgl. JIM-Studie 2013, S. 6) und die Handys bzw. Smartphones eine mp3-Funktion haben und damit auch online Musik gehört werden kann, werden mp3-Player immer weniger benutzt: 2011 waren es noch 83 %, während in der JIM-Studie 2013 nur noch 73 % der befragten Jugendlichen ihre Musik auch auf dem mp3-Player gespeichert haben (S. 6). Sie werden zusammen mit den anderen Tonträgern auf dem Schulweg am häufigsten benutzt, außerdem beim Lernen und Schlafengehen (vgl. JIM-Studie 2011, S. 16).

Die Bedeutung der einzelnen Medien ist nicht nur abhängig von den äußeren Umständen und dem Tagesverlauf, sondern auch von der sozialen Situation, in der man sich befindet. Sind Jugendliche mit Freunden zusammen, sind die wichtigsten Medien das Handy und Tonträger, wie MP3-Player oder CDs. (JIM-Studie 2011, S. 16)

Gemeinsames Hören ist bei Benutzern von mp3-Playern sehr beliebt, wie Michael Bull feststellt: „Sometimes they share their personal stereo with a friend, (...). They listen, both attentive and absorbed by the sounds of the personal stereo.“ (Bull 2000, S. 190) Tragbare Abspielgeräte, von Bull *personal stereos* genannt, erfüllen aufgrund ihrer ständigen Verfügbarkeit besondere Aufgaben. Um diese herauszufinden, hat Bull von 1994 bis 1996 in London über 60 Interviews

jugendnahen Internetplattformen zur Verfügung standen, nach den Kriterien der Nutzungsverteilung ausgewertet. Zusätzlich gaben 40 leitfadengestützte Interviews Aufschluss über die Bedeutung der neuen Hörmedien für die Jugendlichen (12 bis 19 Jahre).

¹⁹ Mit dem Begriff „Versatzstücke“ werden Motive aus bereits vorhandenen Musikstücken bezeichnet, die in neuen Stücken als Zitate wieder „aufgegriffen und aktiviert werden“ (Weber-Krüger 2013, S. 141 f.).

geführt (S. 13) und eine *Typology of Personal-Stereo Use* definiert. Daraus möchte ich solche Aspekte vorstellen, die spezielle Hörgewohnheiten der mp3-Player beschreiben: (vgl. S. 186 ff.)

- Die Außengeräusche werden ausgeschlossen und durch selbst gewählte Musik ersetzt. Die Kontrolle der akustischen Umgebung liegt nun beim Hörer selbst.
- Wie bei einer Filmmusik wird die Musik bewusst passend zur Tätigkeit, zum Beispiel Bahnfahren, oder zur Umgebung ausgesucht. Die Musik 'erläutert' also die Kulisse.
- Eine andere Musikauswahl ist die *personalized music* (S. 187): Es wird vertraute Musik gewählt, um einen Halt in der sich verändernden Umwelt zu haben. Andere beschreiben eher ein Gefühl von Exklusivität durch das Hören ihrer eigenen Musik.
- Die Einsamkeit soll durch den Kontakt zur Musik als Begleiter überbrückt werden, denn „they 'know' their music and never feel 'alone' whilst listening to it“ (S. 189).
- Das Musikhören hilft bei der Sammlung der Gedanken oder Zerstreung unangenehmer Erinnerungen. Musik soll also während des Alleinseins im öffentlichen Raum die Stimmung verändern.
- Das direkte Hören von konstanten Rhythmen mit Kopfhörer wirkt wie eine körperliche Stimulanz. „The body and the sound appear as one.“ (S. 190)

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Musik als ständiger Begleiter die Aufgabe hat, ein überall verfügbarer „Stimmungsmacher“ zu sein. Judith Punz beschreibt das Hören über den iPod als „eigener ‚Stimmungs-‘, ‚Nachdenk-‘ und ‚Erinnerungsraum““ (Punz 2008, S. 79). In ihrer Einzelfallstudie über einen jugendlichen iPod-Hörer kommt noch ein Aspekt hinzu: das öffentliche Zeigen des – damals noch teuren – iPod als Statussymbol (vgl. S. 79).

2007 prophezeit Wilfried Ferchoff der *Multi-Media-Jugend* im 21. Jahrhundert: „Die multimediale Zukunft scheint so auszusehen, dass Computer, Fernsehen, Spielkonsole, HD/DVD-Player, MP3-Player, iPod, Videorekorder und Handy/Telefon zusammenwachsen und zusammengesetzt in *einem Medium* aufgehen.“ (Ferchoff 2007, S. 363) Inzwischen hat sich diese Zukunftsvision in den Tablet-PCs und Smartphones realisiert, in der die Kommunikation eine „neue, ortsungebundene Form“ (S. 363) angenommen hat. Durch den allgegenwärtigen Internetzugang kann jederzeit ein neuer Musiktitel angehört und heruntergeladen werden. Thomas Münch stellt bei der Beobachtung jugendlicher Musikknutzer aber fest, dass „neben der ökonomischen Perspektive, möglichst kostengünstig und unaufwändig in den Besitz von Musiktiteln zu kommen, soziale Aspekte in vielfältiger Weise bedeutsam sind“ (Münch 2006, S. 144). Sein musikalisches Repertoire wird über soziale Netzwerke und Tauschbörsen erweitert und gleichzeitig wird dort der derzeitige Musikgeschmack oder Musikwunsch veröffentlicht (vgl. S. 142). Trotz der vielfältigen Möglichkeiten, so behauptet Münch, bleiben „die meisten Jugendlichen im Netz bei ihren vertrauten Musikpräferenzen“ (S. 147). Er gibt allerdings keine Untersuchung an, die das belegen könnte, sondern er interpretiert seine Beobachtungen:

Wie oben angesprochen wird im Internet zunächst einmal das gesucht und gefunden, was aus anderen (medialen) Zusammenhängen schon bekannt ist und den eigenen Präferenzen entspricht. Neue Erfahrungen können sich nur ergeben, wenn die dafür notwendige Offenheit und Neugier mitgebracht wird. (Münch 2006, S. 144)

Meines Erachtens kann die Forschung auf diesem Gebiet mit der rasanten Entwicklung von neuen Medien kaum Schritt halten. Bei der Veröffentlichung einer Studie ist das untersuchte

Medium, wie zum Beispiel ein iPod, schon möglicherweise von neuen Technologien, wie dem Smartphone, verdrängt worden. Für meine Studie könnte allerdings die Frage von Bedeutung sein, wie stark die Hörgewohnheiten meiner Interviewpartner durch die Verfügbarkeit der Medien beeinflusst werden.

2.2.4 Das musikalische Selbstkonzept aus Sicht der Forschung

1976 veröffentlichte Richard Shavelson mit seinen Mitarbeitern Hubner und Stanton eine Studie über die Gültigkeit der bisherigen Selbstkonzeptforschung. Um die Ergebnisse der unterschiedlichen Untersuchungen zur Selbstwert- und Leistungssteigerung vergleichen zu können, entwickelten sie zunächst eine Definition des Selbstkonzepts:

Self-concept is a person's perception of himself. These perceptions are formed through his experience with his environment, (...), and are influenced especially by environmental reinforcements and significant others. We do not claim an entity within a person called „self-concept“. Rather, we claim that the construct is potentially important and useful in explaining and predicting how one acts. (Shavelson et al. 1976, S. 411)

Aufgrund der Analyse der damals vorliegenden Studien konzipierten sie das Selbstkonzept als hierarchische Struktur. Die unteren Ebenen stellen die Selbstwahrnehmung und Bewertung der Handlungen dar, die auf der nächsten Ebene, in Schulfächern oder außerschulischen Bereichen zusammengefasst, von der Person gespeichert werden. Diese Bereiche werden in zwei Komponenten unterteilt: Das *akademische Selbstkonzept* als Fähigkeitsselbstkonzept enthält Selbsteinschätzungen bezogen auf die Schulfächer; das *nicht-akademische Selbstkonzept* spaltet sich auf in soziale, emotionale und physische Dimensionen. Die gespeicherten Erfahrungen bündeln sich auf der höchsten Ebene zu einem *generellen Selbstkonzept*. Shavelson betrachtet diese Hierarchie allerdings nur als Arbeitsmodell. Es sei „one possible representation of the hierarchic organisation of self-concept“ (Shavelson et al. 1976, S. 413).

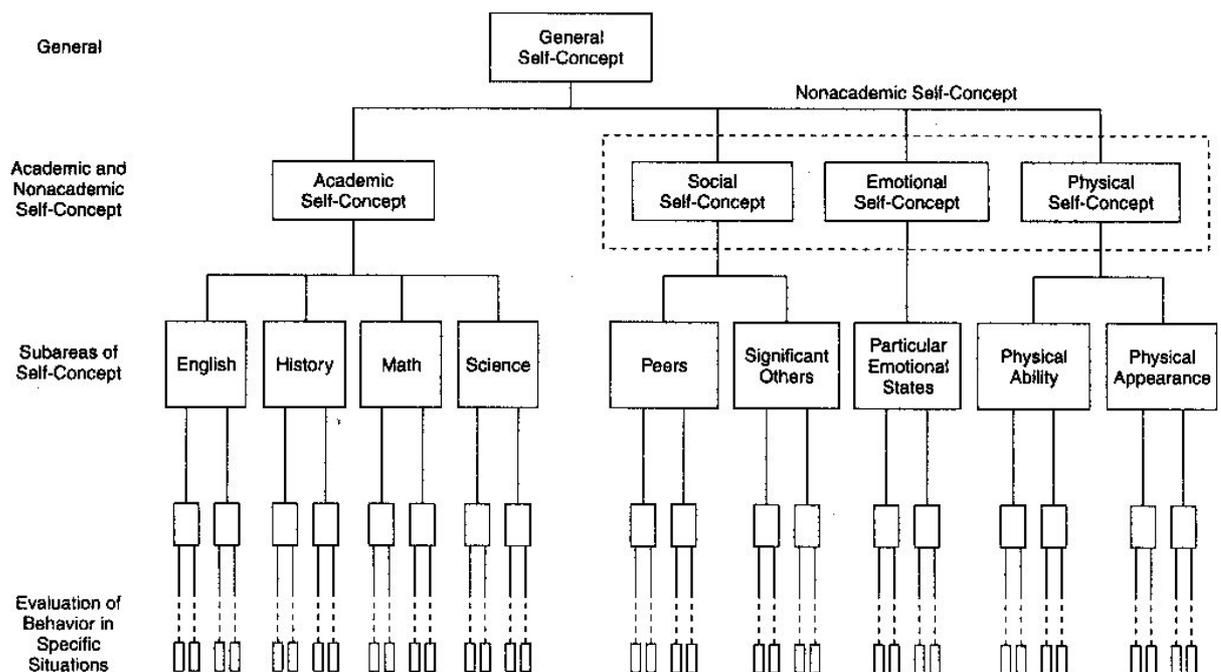


Abbildung 3: Hierarchisch organisiertes Selbstkonzept

Nach Shavelson weist diese Konstruktion sieben Merkmale auf. Es ist „organized, multifaceted, hierarchical, stable, developmental, evaluative, differentiable“ (Shavelson 1976, S. 411). Sie werden im Folgenden erläutert:

- *organized*: Die Erfahrungen der Person werden bestimmten Bereichen zugeordnet, die in Kategorien (subareas) organisiert sind: „The categories represent a way of organizing experiences and giving them meaning. One feature of self-concept, then, is that it is organized or structured“ (S. 412).
- *multifaced*: Jeder Erfahrungsbereich ist mehrdimensional, das heißt, er enthält Informationen aus verschiedenen Einzel- und Gruppensituationen, wie „school, social acceptance, physical attractiveness, and ability“ (S. 412).
- *hierarchical*: Situative Erfahrungen auf der unteren Ebene werden in Form genereller Beschreibungen auf den höheren Ebenen gespeichert. Die hierarchische Struktur des Modells zeigt sich an der aufsteigenden Abstraktion der Erfahrungen (bottom-up) und der Handlungssteuerung durch die höher gelegenen generalisierten Informationen (top-down). „One’s perceptions of himself are thought to influence the ways in which he acts, and his acts in turn influence the ways in which he perceives himself.“ (S. 411)
- *stable*: Aufgrund der hierarchischen Struktur bezeichnet Shavelson das generelle Selbstkonzept als stabil: „To change general self-concept, many situation-specific instances, inconsistent with general self-concept, would be required.“ (S. 414). Demnach haben negative Erfahrungen in nur einem Unterbereich – zum Beispiel schlechte Noten in einem bestimmten Schulfach – keine Auswirkungen auf das generelle Selbstkonzept. Ungeklärt ist dabei, ob nicht doch eine besonders betroffen machende Erfahrung, die der Person sehr bedeutsam erscheint, Einfluss auf das generelle Selbstkonzept haben kann.
- *developmental*: Das Selbstkonzept entwickelt sich aus der grundlegenden Unterscheidung von Ich und Du und differenziert sich je nach Sprachvermögen und verarbeiteten Erlebnissen in weitere Bereiche. „With increasing age and experience (especially acquisition of verbal labels), self-concept becomes increasingly differentiated.“ (S. 414) Das Kind kombiniert die Erfahrungen zu immer spezialisierteren Unterbereichen. So entsteht nach Shavelson ein „multifaceted, structured self-concept“ (S. 414).
- *evaluative*: Das generelle Selbstkonzept beurteilt die Erfahrungen anhand der eigenen Idealvorstellungen, den Erwartungen der Peergroup und der vermuteten Reaktion der Umgebung. Die Valenz der Erfahrung hängt ab von den beteiligten Personen und dem Handlungskontext, immer vor dem Hintergrund der bereits erworbenen Erfahrungen in der „particular culture, in a particular society, and so on“ (S. 414).
- *differentiable*: Die Selbstkonzepte sind in ihren Inhalten voneinander zu unterscheiden, zum Beispiel das „self-concept of academic ability in science should be more closely related to achievement in science than to achievement in, (...), English“ (S. 415).

Auf der Basis des Selbstkonzeptmodells von Shavelson entwickelte Herbert Marsh (1985, 1989, 1992) einen dreigeteilten standardisierten Fragebogen, den *Self Description Questionnaire* (SDQ-I, II und III). Der SDQ-I für Acht- bis Zwölfjährige enthält 64 Items zu sechs Dimensionen des generellen Selbstkonzepts. Aufgrund der weiteren Ausdifferenzierung des Selbstkonzepts im Laufe der Kindheit zählt Marsh zum Selbstkonzept der Zwölf- bis Achtzehnjährigen schon elf Dimensionen. Der SDQ-II teilt die 102 Items auf, und zwar in ein (vgl. Marsh u. a. 2005, S. 88) schulisches Selbstkonzept (Einschätzung in Mathematik und Sprache und generellen schulischen Leistungen), körperliches Selbstkonzept (Selbstwahrnehmung der körperlichen Erscheinung und Einschätzung der körperlichen Fähigkeiten), soziales Selbstkonzept (eingeschätzte Fremdwahrnehmung der Freunde, Eltern und des anderen Geschlechts) und emotionales Selbstkonzept (Selbstbewertung im Vergleich mit anderen, emotionale Stabilität und Vertrauenswürdigkeit). Der SDQII ist somit zwar multidimensional, geht aber, wie auch der SDQI, nicht auf die künstlerisch-musische Seite des Selbstkonzepts ein.

Walter P. Vispoel interessierte die Frage, ob es ein unabhängiges künstlerisches Selbstkonzept gibt. Deshalb entwickelte er ergänzend zum SDQII ein *Arts Self-Perception Inventory* (ASPI) für Schüler und Studenten. Dazu befragte er 205 Schüler mit einem Altersdurchschnitt von zwölf Jahren mit dem SDQII. Zusätzlich sollten sie je zehn Aussagen zur Selbsteinschätzung in den Bereichen Musik, Kunst, Tanz und Theater mit Punkten von 1 (richtig) bis 6 (falsch) bewerten. Der Bereich Musik enthielt zum Beispiel Fragen zu den instrumentalen Fähigkeiten im Vergleich zu anderen, Aufführungspraxis, Lerntempo und Einschätzung der Begabung im Vergleich mit anderen Schülern (vgl. Vispoel 1993, S. 1024). Vispoel vermied bewusst Fragen zum Interesse und Spaß an der Musik, um sie zusammen mit dem Background der Schüler, den allgemeinen schulischen Fähigkeiten, Noten und besonderen Aktivitäten zur Validierung der ASPI-Skalen heranzuziehen (vgl. S. 1024). Die Auswertung ergab, dass diejenigen, die ihre musikalischen Fähigkeiten als hoch einschätzen, auch ein großes Interesse an Musikproduktion und Teilnahme an Ensembles hatten. Gleichzeitig konnten sie gute Noten und beachtliche Leistungen im Fach Musik aufweisen. Ähnliche Ergebnisse wurden auch in weiteren künstlerischen Bereichen erhoben. Mit dem ASPI wies Vispoel nach, dass schon Zwölfjährige unterschiedliche Fähigkeitskonzepte für Musik, Kunst, Tanz oder Theater haben können, und fasst seine Studie so zusammen: „Early adolescents can reliably appraise and distinguish among their skills in four major arts-related domains.“ (S. 1032)

Auch Wolfgang Pfeiffer erbringt durch seine Befragung von 2483 Kindern (Mitglieder von Knabenchören, musischen Gymnasien und eines naturwissenschaftlichen Gymnasiums) den Nachweis: „Wenn Schüler aktiv Musik machen, zeigt sich diese Tätigkeit im bereichsspezifischen Selbstkonzept.“ (Pfeiffer 2007, S. 248) Anders als die musikalisch weniger aktiven Schüler seien sich jene ihrer besonderen Stellung bewusst, aufgrund von Begabung zu einem bedeutenden Ensemble zu gehören und auftreten zu können. Das hohe musikalische Selbstkonzept zeigt sich an ihrem Spaß zu üben und an dem Willen, anderen ihr Können zu zeigen und dafür bewundert zu werden. Allerdings konnte Pfeiffer keinen direkten Einfluss vom musikalischen Selbstkonzept auf das allgemeine Selbstkonzept nachweisen, denn ein hohes schulisches Fähigkeitskonzept wurde bei allen befragten Schülergruppen festgestellt. Daraus schließt er, dass nicht allein das musikalische Selbstkonzept für ein hohes allgemeines Selbstkonzept verantwortlich sein kann. Er vermutet, dass bei nichtmusischen Schülern andere Faktoren das Selbstkonzept stützen, zum Beispiel „Sport, Peers, Computer, etc.“ (S. 249).

In der o. g. Untersuchung wird, wie in vielen ähnlichen Studien auch (vgl. Spychiger 2007, S. 11), das musikalische Selbstkonzept auf die Vorstellung von Fähigkeit und Begabung der Musizierenden reduziert, denn hier gilt: Die Anerkennung der eigenen Leistung bestimmt die 'Höhe' des musikalischen Selbstkonzepts. Maria Spychiger schließt daraus: „Hinter diesem Zugang stehen implizite Vorstellungen einer leistungs- und fähigkeitsgebundenen Genese des musikalischen Selbstkonzepts.“ (S. 11) Sie kritisiert an den bisherigen Selbstkonzeptstudien, dass sie das musikalische Selbstkonzept als akademisches Selbstkonzept neben den anderen fachbezogenen Selbstkonzepten auffassen, denn sie ist sich sicher: „Das musikalische Selbstkonzept ist nicht nur als Fähigkeitskonzept, sondern als mehrdimensionales Konstrukt vorzustellen. Die zusätzlichen Dimensionen betreffen emotionale, soziale und physische Aspekte.“ (S. 13) So können auch Personen, die nicht aktiv musizieren, über ein musikalisches Selbstkonzept verfügen.

Spychiger gelangt zu dieser Erkenntnis nach ihrer Studie über „Musikalische Biografien“ (Spychiger et al. 2006). 22 Personen zwischen 18 und 58 Jahren ohne speziellen musikalischen Hintergrund berichten in halbstrukturierten Interviews über ihr *musikalisches Leben*, über „musikbezogene Ereignisse, Aktivitäten, Musikgeschmack, Hörgewohnheiten, erlebte Musikwirkung u. Ä.“ (Spychiger 2007, S. 11). Zusätzlich sollten sie auf einer zehnstufigen Skala die Wichtigkeit von Musik in ihrem Leben einschätzen: Der Mittelwert lag bei 8.47 (vgl. S. 11). Spychiger führt diesen hohen Wert auf ein „dimensions- und inhaltsreiches musikalisches Leben der Befragten“ zurück. Obwohl die Personen ihre eigene musikalische Begabung als gering einschätzten, konnten sie sich an viele Erfahrungen mit der Wirkung von Musik, wie „sich mit Musik trösten, abreagieren, anregen, von etwas träumen, sich einem Gefühl hingeben“ (S. 12), erinnern. Daraus schließt Spychiger: „Die Selbstdarstellungen der 22 auf ihr musikalisches Leben befragten Personen lassen alle auf die Existenz eines musikalischen Selbstkonzepts schließen, die nicht von den Selbsteinschätzungen der musikalischen Fähigkeiten oder Leistungen abhängig ist.“ (S. 12) Sie fasst die genannten musikalischen Erfahrungen als die *Inhalte* eines musikalischen Selbstkonzepts zusammen: (Spychiger 2007, S. 15)

- „der Musikgeschmack und die Stilpräferenzen, (emotionale, kognitive und soziale Anteile)
- die erlebten emotionalen Wirkungen musikbezogener Rezeption und Aktion (emotionale Dimension)
- das Ausmaß der Selbstnähe der Musik (emotionale und kognitive Anteile)
- die Bewegungslust, welche Musik bei einer Person auslöst (physische Dimension)
- die ausübenden musikalischen Aktivitäten wie Singen, Instrumentalspiel, Improvisieren, Komponieren, Arrangieren, Dirigieren, Tanzen
- die sozialen Implikationen, welche die personale musikalische Erfahrung aufweist, z. B. Gruppenzugehörigkeit via Stilpräferenzen, kommunikative Funktionen der Musik (soziale Dimension)
- die evaluativen Vorstellungen über die Qualität und Wirkung der eigenen musikbezogenen Tätigkeiten (Attribution der Fähigkeiten, musikbezogene Selbstwirksamkeit, Selbsteinschätzung der Musikalität)“

Die hier zu erkennenden Dimensionen des musikalischen Selbstkonzepts – die Wirkung von Musik in emotionalen, kognitiven, sozialen und physischen Qualitäten – nahm Spychiger in Studie 1 als Hypothesen für weiterführende Interviews mit 41 musizierenden und 38 nicht musizierenden Personen zwischen 18 und über 95 Jahren. Der Leitfaden umfasste die Themen

„musikbezogene Schlüsselerfahrungen, Wirkungen von Musik, musikalische Präferenzen, musikalische Entwicklung und Sozialisation, Verhaltenssteuerung und musikbezogene Identität“ (Spychiger et al. 2010, S. 5). Die Probanden sollten eine individuelle Gewichtung der vier Dimensionen, ergänzt um eine spirituelle Funktion von Musik (Ekstase, Trance und Gebet), auf folgender kreisförmigen Grafik angeben²⁰: (Spychiger 2009, S. 504)

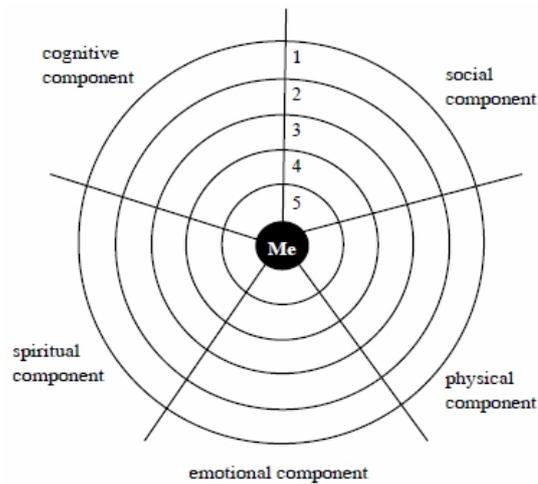


Abbildung 4: „Nearness-to-self“ assessment of the non-academic components

Die quantitative Auswertung der Nennungen ergab, dass die emotionalen und sozialen Komponenten von Musik für alle Personengruppen am wichtigsten waren. Vergleichend stellt Spsychiger fest, „dass die spirituelle Komponente über die gesamte Stichprobe am wenigsten deutlich konturiert ist“ (S. 8). Die kognitive Dimension ist bei professionellen Musikern stark ausgeprägt. Dagegen wird die physische Dimension, also spontanes Bewegen zur Musik, selten genannt. Bei Amateurmusikern verhält es sich genau anders. Allerdings räumt Spsychiger ein: „Wir verstehen diese Ergebnisse in keiner Weise als repräsentativ und stellen sie entsprechend nicht in den Vordergrund; (...). Dennoch inspirieren sie und legen nahe, dass die Verhältnisse in großen Stichproben überprüft werden sollten.“ (S. 8)

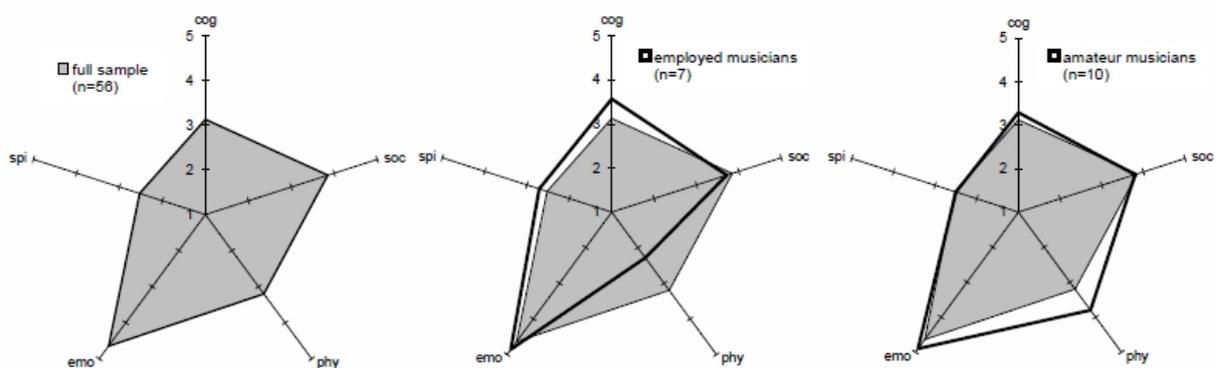


Abbildung 5: Representation of the components by level of expertise (n = 56) components

(Spychiger 2009, S. 504)

²⁰ Die Abstufungen 1 bis 5 geben die Einschätzungen der Personen wieder, wie nah sie sich diesen Komponenten fühlen („how close to me“, Spsychiger et al. 2009, S. 504); demnach bedeutet 5 eine große und 1 eine geringe Selbstnähe.

Spychiger unterteilt hier das musikalische Selbstkonzept in zwei Bereiche, den *academic*- mit den musikalischen Fähigkeiten als „self-representations with regard to ‚what I can do‘ in music“ (Spychiger u. a. 2009, S. 503) und den *non-academic* Bereich. Darunter fasst sie fünf Dimensionen des musikalischen Selbstkonzepts, die Aussagen über das „who I am“ in der Musik wiedergeben sollen. Durch die Bezeichnung „academic“ und „non-academic“ lehnt sie sich an Shavelson’s Selbstkonzeptmodell (s. o.) an und erkennt, wie er, den Bottom-up- und Top-down-Effekt (vgl. S. 504). Die Darstellung (s. u.) scheint aber nicht glücklich gewählt zu sein, denn im Vergleich mit Shavelson’s Modell sind die Ebenen verschoben; das „Musical self-concept“ als eigentlicher Unterbereich rückt hier in die oberste Ebene des „General self-concept“ auf. Außerdem erscheint die Zuweisung der kognitiven Komponente zum nicht-akademischen Bereich m. E. nicht schlüssig. Bei einem Verzicht auf diese beiden Begriffe wären alle Dimensionen des musikalischen Selbstkonzepts gleichwertig.

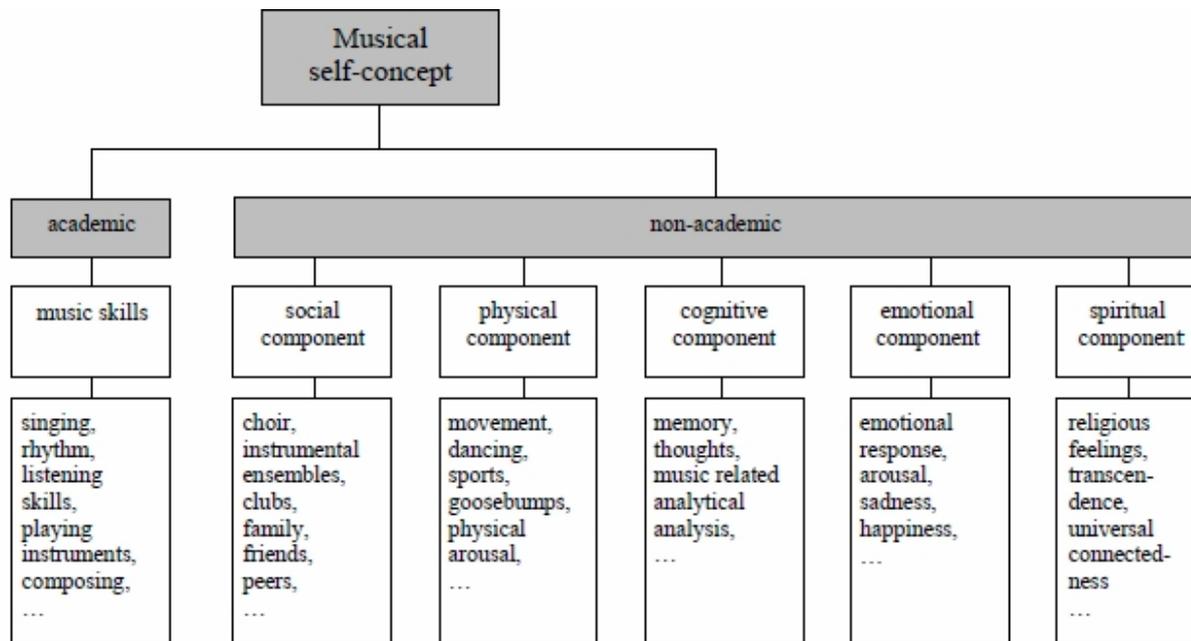


Abbildung 6: Multi-dimensional model of musical self-concept

(Spychiger et al. 2009, S. 504)

Aus den Kategorien der oben genannten Studie entwickelt Spsychiger in Studie 2 den Fragebogen „Musikalische Selbstkonzept-Skalen“ (MUSS) zum musikalischen Selbstkonzept von nicht musizierenden Erwachsenen und aktiv musizierenden; ihnen sind entsprechende Zusatzfragen gewidmet. Die acht Skalen, die alle Probanden bearbeiten sollen, bestehen aus 42 Items zu den Bereichen Fähigkeiten, Stimmungsregulation, Tanz und Bewegung, Spiritualität, Idealselbst, Entwicklung und Veränderung, Technik und Information, Gemeinschaft. Die Zusatzfragen (20 Items) für die Musikausübenden beziehen sich auf vier Bereiche: musikalische Kommunikation, Leistung und Ehrgeiz, emotionale Betroffenheit, spirituelle Erfahrung (vgl. Spsychiger 2010, S. 24 f.).

Die vorgesehene Trennung von Musikausübenden und nicht musizierenden Personen erscheint mir für die Anwendung der MUSS problematisch, denn auch Menschen, die kein Instrument erlernt haben, können kreativ mit Musik umgehen: Sie singen mit, schneiden Musik-

stücke am PC, sampeln als DJ bei Tanzveranstaltungen oder unterlegen Fotos und Filme mit Musikausschnitten²¹. Auch sie kommunizieren durch ihre musikalischen Produkte, haben Leistungsvorstellungen und sind ebenso emotional betroffen von ihren Werken wie Musikausübende. Allerdings dürfen sie nach der Konzeption dieses Tests die letzten 20 Items der MUSS nicht bearbeiten, weil sie kein Instrument spielen²².

Am Ende von Studie 2 entwickelt Spychiger zusammen mit ihrer Forschergruppe ein *Modell des musikalischen Selbstkonzepts*. Es besteht aus der Selbstnähe zu acht Komponenten. Sie wird bestimmt vom Entwicklungsverlauf der Person, den Entwicklungseinflüssen durch die musikalische Sozialisation, den Alltag mit den zur Verfügung stehenden musikalischen Handlungen und den persönlichen Einstellungen zur Musik. Die Person mit ihrem individuellen musikalischen Selbstkonzept hat wiederum Einfluss auf die genannten Faktoren; es entsteht eine „Vernetzung und Wechselwirkung der Komponenten des Musikalischen Selbstkonzepts mit den musikspezifischen Einzelheiten“ (Spychiger u. a. 2010, S. 10).

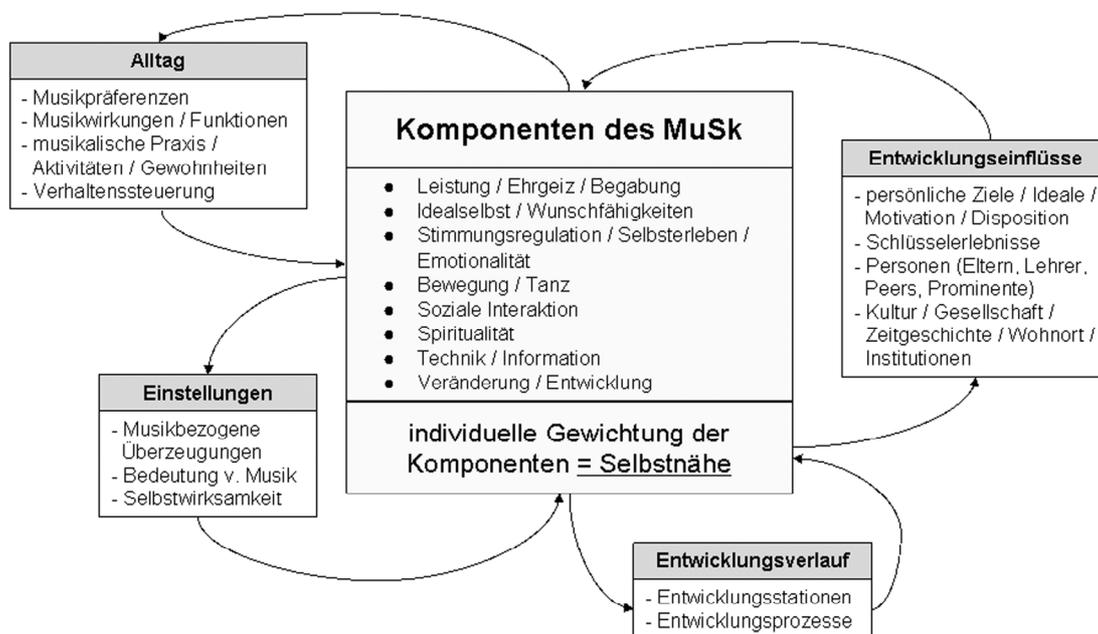


Abbildung 7: Modell des mehrdimensionalen musikalischen Selbstkonzepts am Ende von Studie 2

(Spychiger et al. 2010, S. 23)

Das musikalische Selbstkonzept entwickelt sich dynamisch aus den persönlichen und sozialen Dispositionen, bleibt aber in dieser Endfassung auf die Selbstnähe zu den acht Komponenten beschränkt. Das Modell bezieht die Bedingungen zur Entwicklung des Selbstkonzepts ein. Die Musikpräferenzen, Gewohnheiten, Selbstwirksamkeit oder persönlichen Ziele

²¹ Die Möglichkeiten zum Musikmachen am Computer werden in Kapitel 2.2.3 näher beschrieben.

²² Außerdem wird die Angabe, ob man ein Instrument spiele, in sehr unterschiedlicher Weise interpretiert, wie in Kapitel 2.3.3 gezeigt wird.

und Ideale bleiben außerhalb des Selbstkonzepts und erhalten bei Spychiger eine eigene Gewichtung. Es ist für mich aber nicht ersichtlich, warum sie diese Bereiche im Gegensatz zur Studie 1 (s. o.) aus dem musikalischen Selbstkonzept separiert.

Spychiger bezeichnet die Ergebnisse ihrer Forschung selbst als „Konstrukt“, das noch nicht „fertig“ sei; es „muss auch nach der sorgfältigen Entwicklung weiter ‚beobachtet‘ werden“ (Spychiger 2010, S. 26). Die Validierung der Skalen an einer größeren Stichprobe stehe noch aus. Außerdem sei die Entwicklung eines Fragebogens für Kinder vorgesehen und „für spezielle Populationen, z. B. Behinderte, für welche die Erschließung des musikalischen Bereichs von besonderem Gewinn sein könnte“ (S. 27).

Der Verdienst von Spychigers umfassenden Studien ist der Nachweis, dass nicht nur Instrumentalisten und angehende Musiker, sondern alle Personen Erfahrungen mit Musik haben, die zu einem mehrdimensionalen musikalischen Selbstkonzept generalisiert werden. Sie erweitert die Vorstellung eines musikbezogenen Fähigkeitskonzepts, das in vorangegangenen Forschungen weitgehend auf das aktive Musikmachen reduziert wurde, zu einem mehrdimensionalen bereichsspezifischen Selbstkonzept. Es bezieht die emotionalen und sozialen Erlebnisse als gleichwertig gegenüber den kognitiven Komponenten mit ein und weist den fünf Komponenten eine Steuerfunktion für das musikalische Verhalten zu (vgl. Spychiger 2010, S. 9).

Die MUSS könnte Musiklehrern helfen, einen schnellen Überblick über die Vorerfahrungen und Erwartungen ihrer Klasse zu bekommen. Sie ist für die Befragung der Jugendlichen innerhalb der vorliegenden Studie aber nicht geeignet, weil die Items auf der Grundlage von Spychigers Biografiestudien (s. o.) für Erwachsene ab 18 Jahren konzipiert sind. Außerdem erscheint mir der Bereich „Spiritualität“ mit Fragen nach spirituellen Erlebnissen mit Musik oder dem Item „Über Musik kann ich in Kontakt mit Gott treten“ (Spychiger 2010, S. 24) eher für Erwachsene geeignet als für Kinder und Jugendliche. Dennoch ist Spychigers Definition des musikalischen Selbstkonzepts ein großer Schritt von einem akademischen Selbstkonzept, wie es Shavelson und Marsh vorsehen, in eine offenere Konzeption, die den vielfältigen Umgang mit Musik besser umfasst, denn nach Spychiger gibt das musikalische Selbstkonzept an, „wer eine Person musikalisch ist und was sie musikalisch kann“ (Spychiger 2007, S. 10). Es werden nicht nur die musikalischen Fähigkeiten registriert und bewertet, sondern aus den Erfahrungen mit Musik entwickeln sich Konzepte für die Fragen: Warum kann ich etwas gut? Was mache ich gerne? Wie sollte es sein?

2.3 Motivationen zum Umgang mit Musik

Nach Boesch leiten sich die Handlungsmotivationen „aus der Valenzbündelung von Zielen und der antizipierten Handlungsmittel“ (Boesch 1992, S. 93) ab. Dabei spielen die Handlungsziele, die man mit den zur Verfügung stehenden Handlungsmitteln zu erreichen glaubt, ebenso eine Rolle wie die Zielwerte mit symbolischen Qualitäten. Die Sehnsucht nach dem Anderen, dem noch nicht Erreichten oder den verpassten Alternativen (vgl. S. 93 f.) kann, Boesch zufolge, auch eine Motivationsquelle für Handlungen sein. In den nächsten Kapiteln dieser Arbeit wird der Frage nachgegangen, was Jugendliche motivieren kann, sich mit Musik zu beschäftigen. Dazu wird der Forschungsstand aus der Musikpsychologie und Musikpädagogik herangezogen.

2.3.1 Die Funktion von Musik für jugendliche Hörer

Günter Kleinen vermutet, dass der Musikgeschmack „von dem differenzierten Muster musikalischer Gebrauchsformen ableitbar“ sei (Kleinen 1986, S. 75). Musik werde nicht nur „um ihrer selbst willen gehört“, sondern sie sei durch ihre *Funktionen* inzwischen ein „fester, integrierter Bestandteil“ (S. 74) unseres Alltags. Nach der Auswertung von 153 Kurzaufsätzen von Schülern, Studenten und berufstätigen Jugendlichen zum Thema „Meine musikalische Lebenswelt“ (vgl. S. 75) stellt er fest, dass „das Ästhetische an einem Musikwerk in den Funktionen zu suchen“ (S. 73 f.) sei. Die Probanden beschreiben, wie sie die Wirkung von Musik bewusst als Mittel einsetzen, um ihre eigene Stimmung zu beeinflussen²³.

Denn unserer täglichen Erfahrung entspricht, daß wir von einem Musikwerk nur dann Gebrauch machen, wenn es uns gefällt, und bei diesem Gefallen geht es nicht um ein interesseloses Gefallen, sondern um die erhofften Wirkungen, die wir uns vom Gebrauch dieser Musik versprechen. (Kleinen 1986, S. 73 f.)

Als Musiktherapeutin beschäftigt sich Rosemarie Tüpker mit der Wirkung von Musik. Sie hat erkannt, dass Musikhören als *Wirkungseinheit* über das bloße Zuhören hinausgeht (vgl. Tüpker 2007, S. 19); es sei eine Einheit aus „experiencing and acting“ (S. 19). Wenn sich der Zuhörer primär der Musik widmen kann, zum Beispiel im Konzertsaal oder beim Musikhören allein im Zimmer, beeinflusst ihn die Musik auf verschiedene Weise. Unsere Stimmung wird im Verlauf der Musik verändert: „We are what we hear.“ (S. 20) Man ist berauscht durch die Klänge, denn man durchlebt mit der Dynamik der Instrumente den Konflikt von Anspannung und Entspannung. In einer Art *Schwebezustand* (vgl. S. 28) wird man für Momente in eine andere Welt versetzt. Man befindet sich in Situationen wieder, die man bereits erlebt hat oder man lässt sich in eine Traumlandschaft davontragen. Dann kehrt man in die aktuelle Situation zurück. Tüpker meint, dass man bestimmte Stücke immer wieder auswählt, um diese Erlebnisse zu wiederholen und sich selbst zu prüfen: „We check what we have kept or retained of it.“ (S. 22) Ihrer Erfahrung nach nutzen viele Schüler ihre Lieblingsstücke bei Hausaufgaben als *self treatment* (vgl. S. 25): Das Hören bekannter Musik gibt ihnen ein Gefühl von Schutz und Geborgenheit, während sie sich auf ihre Arbeit konzentrieren müssen. Dabei tritt die Musik zeitweilig in den Vordergrund und gewährt dem Lernenden die nötige Entspannung: So kommen sie kurzfristig ‚auf andere Gedanken‘.

Einige dieser Wirkungsweisen von Musik finden sich in der Untersuchung von Tarrant, North und Hargreaves (2000) wieder. Sie befragten 245 Jugendliche einer englischen und einer amerikanischen Schule zu ihren Gründen für das Musikhören; dabei sollten sie zehn mögliche Motive für ihren Musikgebrauch mit Punkten bewerten. Die Ergebnisse zeigen keine signifikanten Unterschiede zwischen den englischen und amerikanischen Schülern (vgl. Tarrant et al. 2000, S. 168); die Funktion von Musik hängt bei allen Schülern davon ab, ob die Jugendlichen alleine oder in einer Gruppe Musik hören. Aus den Bewertungen erkennen Tarrant et al. drei Funktionsbereiche: 1. *Selbstverwirklichung*, 2. *Gefühlsregulation* und 3. *sozialer Gebrauchswert*.

Zu 1.:

Wenn die Jugendlichen allein sind, hören sie Musik zur Selbstverwirklichung (*self-actualisation*), weil Musik ihnen hilft,

²³ Siehe dazu auch Behnes Erkenntnisse zu den Alltagsmusiktheorien der Hörer in Kapitel 2.2.2.

- ihre Gefühle auszudrücken,
- sich in eine Fantasiewelt zu begeben,
- sich selbst wahrzunehmen,
- schwierige Zeiten zu überstehen.

Zu 2.:

Darüber hinaus benutzen die Hörer bestimmte Musikstücke, um ihre Gefühle zu regulieren (*emotional needs*), wie

- Langeweile beheben,
- ein Gefühl von Einsamkeit abschwächen,
- innere Spannung und Stress abbauen,
- entspannt Musik genießen können.

Zu 3.:

Das Musikhören in der Gruppe hält das Gemeinschaftsgefühl aufrecht; Musik dient hier den *social needs*

- als gemeinsames Interesse unter Freunden,
- um den Freunden zu gefallen.

Die o. g. Forschungsmethode hat den Nachteil, dass die Vorgabe der Motive die Bandbreite an möglichen Funktionen von Musik einschränkt (vgl. Lonsdale/North 2011, S. 110 f.). Daher haben Lonsdale und North eine erneute Befragung durchgeführt. Diesmal hatten 189 Psychologiestudenten (Durchschnittsalter 19 Jahre) vier Minuten Zeit, ihre Motive zum Musikhören aufzuschreiben. Die Antworten wurden um vier Themen auf jetzt sieben Funktionen von Musik erweitert und nach der Anzahl der Nennungen gewichtet: (vgl. S. 120 ff.)

1. Mood management (95,77 %)

Die meist genannte Funktion des Musikhörens ist das *mood management*. „Music seemed to be a way for individuals to strategically create and enhance a particular mood or emotion.“ (S. 120) Musik dient zur Aufheiterung, Unterstützung der gegenwärtigen Stimmung und zum Stress- und Aggressionsabbau. Die Stimmungsregulation durch Musik wird genutzt zur Motivation bei monotoner Arbeit oder als Energieschub nach dem Aufstehen. Musik hilft auch, die eigenen Gefühle auszudrücken: „It says what you otherwise can't find the words to say.“ (S. 121)

2. Background noise (75,66 %)

Hintergrundmusik wird dann gebraucht, wenn Stille oder Einsamkeit überbrückt werden soll. In Gemeinschaft dient Musik als Hintergrundkulisse „to create an atmosphere“ (S. 121).

3. Musical participation (60,32 %)

Viele Antworten beschreiben das Motiv der musikalischen Teilnahme: Durch Mitsingen und Tanzen werden die Hörer zu Teilnehmern an der Musik. „And in few cases to help them write songs, and to practice playing an instrument.“ (S. 122)

4. Music as an enjoyable experience (57,14 %)

Mehr als die Hälfte der Teilnehmer beschreibt Musik als Lustgewinn. Sie hören Musik aus Spaß, benennen aber in den meisten Fällen nicht, was ihnen an der Musik gefällt.

5. Music as a distraction (40,21 %)

Musikhören zur Ablenkung wird von 40 % der Befragten beschrieben, zum Beispiel: „It gives me something to do when I’m bored.“ (S. 123)

6. Music to reflect on the past (34,92 %)

Beim Hören eines Musikstücks können Erinnerungen an Personen oder Situationen wach werden. Die Funktion der Reflexion wird aber auch bewusst eingesetzt: „Sometimes I listen to music just because it reminds me of someone important to me.“ (S. 122)

7. Music as a social interaction (25,40 %)

Das Hören von Musik in der Gruppe und die Unterhaltung über Musik soll die Beziehung untereinander aufbauen oder stärken (vgl. S. 123).

Obwohl den Teilnehmern der Befragung die Funktionen von Musik bewusst zu sein scheinen, ist nicht klar, woher sie dieses Wissen haben. Es muss nicht unbedingt aus ihren Erfahrungen mit Musik resultieren, sondern kann auch durch Freunde oder in den Medien kommuniziert worden sein (vgl. Lonsdale/North 2011, S. 124). Da ausschließlich Psychologiestudenten befragt wurden, kann diese Untersuchung zwar eine Übersicht über die Funktionen von Musik geben, aber die Gewichtung der Nennungen muss nicht auch auf jugendliche Schüler und Schülerinnen zutreffen.

Im Rahmen einer Forschungsreihe zum jugendlichen Musikverhalten haben Münch, Bommersheim und Müller-Bachmann die Mediennutzung von Jugendlichen untersucht und dabei zwischen zwei Hörergruppen unterschieden: Für *musikorientierte* Jugendliche scheint die Bedeutsamkeit von Musik zwar nicht höher als älteren Musikhörern, sie nutzen Musik aber eher zur Auseinandersetzung mit dem eigenen *Entwicklungsbedarf* (vgl. Münch et al. 2005, S. 169). *Nicht-musikorientierte* Jugendliche engagieren sich mehr in anderen Bereichen, zum Beispiel Sport; Musik ist demnach ein „Entwicklungshelfer des Jugendalters“ (S. 168) unter vielen. Gleichzeitig scheint es so zu sein, dass auch musikorientierte Jugendliche ihre Musik nicht als das einzige Mittel zur Bewältigung von Entwicklungsaufgaben ansehen (vgl. S. 170).

In Übereinstimmung mit anderen Studienergebnissen haben Münch et al. nach ihrer Forschungsreihe zehn Entwicklungsaufgaben von Musik zusammengestellt (vgl. Münch et al. 2005, S. 169). Musik dient demnach den befragten Jugendlichen

- zum Aufbau von engen Freundschaftsbeziehungen
- zur Abgrenzung gegenüber dem Elternhaus
- zur Berufsvorbereitung und dem Erwerb von englischen Sprachkenntnissen
- zur politischen Orientierung

- zur Zukunftsorientierung für ein Leben als Erwachsene
- zur Identitätsentwicklung und Lebensstilorientierung
- zur Autonomieentwicklung eines eigenen Musikgeschmacks
- zur Peergruppenintegration
- zur physischen Reifung durch extensive Körpererfahrung
- zum Aufbau von ersten sexuellen Beziehungen im parasozialen Kontakt zu Musikinterpret*innen

In den von Münch anschließend durchgeführten Leitfadeninterviews formuliert eine Schülerin: „*Musik hilft mir beim Erwachsen werden.*“ (Münch et al. 2005, S. 180) Als sie ihre Mutter abends nicht alleine aus dem Haus gehen lassen wollte, half ihr „die Musik dann auch dabei, da drüber hinweg zu kommen oder irgendwo denkt man sich dann, bald kannst du das dann auch“ (S. 180). Münch et al. erkennen hier *tröstende Eigenschaften* der Musik und einen *Aufforderungscharakter*, „weiter zu gehen und über bestimmte Sachen nachzudenken, über die man sonst nicht nachdenken würde“ (S. 180). Für die Schülerin kann Musik *bestärkende Eigenschaften* besitzen, wie die folgende Äußerung zeigt: „Die singen auch Lieder, die ‚Onkelz‘ jetzt, wo du quasi aufgefordert wirst, dich so zu verhalten wie du bist und eben auch deine Meinung zu sagen.“ (S. 180) Die von Münch befragten Jugendlichen sprechen den *Aspekt der Abgrenzung* an, der durch die Entwicklung eines eigenen Musikgeschmacks seinen Ausdruck findet, zum Beispiel: „Früher habe ich mich so ein bisschen an meiner Schwester orientiert vom Geschmack her und jetzt gucke ich eben selber, was mir gefällt.“ (S. 181) Nach Münch hängt die Entwicklung des eigenen Musikgeschmacks auch damit zusammen, „dass mit dem Älterwerden die Zugänglichkeit von *Konsumorten* und damit die *Konsummöglichkeiten* erleichtert wird (Verfügbarkeit über eigenes Geld, Mobilität etc.)“ (S. 181).

Die hier aufgeführten Studien machen trotz unterschiedlicher Untersuchungsmethoden deutlich, dass Musik zwar von jedem individuell genutzt wird, aber zwei umfassende *Funktionsbereiche* zu erkennen sind: Das Musikhören hat für Jugendliche eine *emotionale* und *soziale* Dimension. Auf der einen Seite können sie durch Musik ihre Stimmung beeinflussen, andererseits dient Musik dazu, eine emotionale Beziehung zu anderen Jugendlichen aufzubauen.

2.3.2 Musik als Zeichen der Identität

Im vorangegangenen Kapitel wurde auf die emotionale und soziale Funktion von Musik hingewiesen. Hier möchte ich auf eine *soziale Komponente* der Musik eingehen, die von Hans Mummenday als *Impression-Management* bezeichnet wird. In Verbindung mit Musik besagt diese Theorie, dass die Jugendlichen schon durch die Auswahl ihrer Musik versuchen, „den Eindruck, den sie auf andere Personen machen, zu kontrollieren“ (Mummenday 2009, S. 212). Der Text, die Auswahl des Instrumentariums, das Image des Interpret*innen und die Form der Darbietung besitzen einen Symbolgehalt, den der Jugendliche als Zeichen seiner Identität benutzt. „It can be a badge of identity – a means of showing others (and ourselves) to what cultural group, or groups, we belong or aspire to belong.“ (Lewis 1992, S. 135) Eine Musikrichtung oder ein bestimmter Interpret fungiert als Vertreter eines Lebensgefühls, einer politischen Einstellung oder einer Gruppierung, von der sich der jugendliche Hörer angesprochen fühlt. Lewis

führt als Beispiel die Sängerin Madonna an, „her music can serve as an agent of empowerment and liberation for women“ (S. 136). Der gemeinsame Musikgeschmack drückt die Zugehörigkeit zu den Freunden aus und ist gleichzeitig ein Mittel zur Unterscheidung der eigenen Peergroup von anderen (vgl. Tarrant et al. 2002, S. 139).

We pretty much listen to, and enjoy, the same music that is listened to by other people we like or with whom we identify. Adolescents understand this well. They constantly check out the music collections of their influential friends (to see if they themselves are ‚covered‘ in their own collections) and of newcomers seeking admission to their group (to see if they ‚fit‘). (Lewis 1992, S. 137)

Auf ähnliche Weise versteht Renate Müller „Musik als kulturelles Symbolsystem“ (Müller 1990, S. 61), das den Rahmen für den *sozialen Gebrauch* von Musik vorgibt (vgl. S. 18). In ihrer Studie „Soziale Bedingungen der Umgehensweisen Jugendlicher mit Musik“ (1990) untersuchte sie den Einfluss der Peergroups auf ihre Präferenzentscheidungen. Dazu ließ sie 360 Kinder zwischen zehn und 16 Jahren Fragen zu ihren Umgangsweisen mit Musik, ihren musikalischen Erfahrungen aus Schule und Elternhaus sowie dem Musikgeschmack ihrer Freunde und Klassenkameraden (vgl. S. 277 ff.) beantworten. Die Antworten lassen den Schluss zu, dass die Jugendlichen ihre Musik als Ausdruck von Zusammengehörigkeit auffassen: Je restriktiver die Gruppe mit ihren Mitgliedern verfährt, desto mehr Barrieren werden dem Einzelnen im Umgang mit Musik auferlegt. Müller nimmt an, dass „die Auswahl des Individuums aus der Vielfalt der musikbezogenen Erlebnis- und Ausdrucksmöglichkeiten durch soziale Situationen und Beziehungen festgelegt ist“ (S. 73). Sie stellt eine Entwicklung der Musikpräferenzen fest, die sich in Anlehnung an Goffman (vgl. Kap. 1.1.6) in zwei Ausprägungen zeigt:

- a) Jugendliche, die Musik als Teil ihrer *sozialen Identität* (vgl. Müller 1990, S. 178 ff.) nutzen, bleiben auf ihren Musikgeschmack fixiert und zeigen auch nach einem halben Jahr geringe Flexibilität in ihren Urteilen. Das zeigt, dass der Jugendliche keinen oder nur wenig „Entscheidungsspielraum hat, seine individuelle Präferenzstruktur unabhängig von der kollektiven Präferenzstruktur zu verändern“ (S. 131). Je höher der Gruppendruck im Freundeskreis ist, desto geringer ist die musikalische Toleranz, der „Akzeptierung von Musikstücken verschiedener Genres einschließlich solcher, die nicht ohnehin schon zu den präferierten Arten von Musik zählen“ (S. 132). In ihren Geschmacksurteilen passen sie sich vollständig der Meinung ihrer Freunde an oder präferieren die Hits, die gerade aktuell sind (vgl. S. 181).
- b) Jugendliche mit *balancierter Identität* finden ihren Weg „zwischen Anpassung und Einzigartigkeit“ (Müller 1990, S. 66). Falls sich der jugendliche Musikhörer in *nicht-restriktiven Sozialbeziehungen* befindet, „kann er selbst entscheiden und die Gruppe ist interessiert an den Entscheidungen des Individuums“ (S. 72). Der Jugendliche bewahrt sich die Autonomie des Geschmacksurteils, indem er „*die soziale Bedeutung von Musik im Ausdruck individueller Einzigartigkeit*“ (S. 73) begreift und Musik nicht auf den „Ausdruck von Zusammengehörigkeit beschränkt“ (S. 270).

Welche Faktoren verstärken nun das autonome Geschmacksurteil? Müller hat bei ihrer Überprüfung von 56 Hypothesen bezüglich der Autonomie herausgefunden: „Je mehr Musikinstrumente zu Hause vorhanden sind, desto toleranter sind die Jugendlichen gegenüber Musik verschiedener Stile und Genres und desto eher ist ihr musikalisches Geschmacksurteil autonom.“ (Müller 1990, S. 239) Das *musikalische Ambiente* in der Familie, das heißt ge-

meinsame musikalische Aktivitäten wie Hören oder Produzieren von Musik (vgl. S. 116), scheint demnach „einer starken Anpassung an den Peergruppendruck“ (S. 262) entgegenzuwirken.

Der Frage, inwieweit der Musikgeschmack des Anderen dazu benutzt wird, sich ein Urteil über ihn zu bilden, sind North und Hargreaves in ihren Studien (1999) nachgegangen. 119 Kinder (10- bis 11-Jährige) wurden über ihre Vorstellungen vom typischen Klassikhörer bzw. Hörer von Pop-Musik befragt. Sie konnten sich frei zu fünf Fragen äußern: „What kind of clothes does *he/she* wear? What does *he/she* do in *his/her* spare time? What kind of TV programmes does *he/she* watch? What kind of jobs do *his/her* parents do? How is *he/she* different to you?“ (North/Hargreaves 1999, S. 80) Auf die Frage, welche Musik sie denn selbst gerne hören, nannten nur acht Schüler klassische Musik. Das lässt vermuten, dass die Pop-Musik-Fans eher sich selbst beschreiben, aber auch eine genaue Vorstellung von der Gruppe der Klassik-Fans haben (vgl. S. 80 f.):

Pop-Musik-Fans ...	Klassik-Fans ...
... tragen lockere Kleidung.	... tragen schicke Kleidung (besonders die Mädchen).
... wollen in der Freizeit ihren Spaß haben (Sport, Musik hören).	... beschäftigen sich in der Freizeit mit anspruchsvollen Tätigkeiten (zum Beispiel Lesen).
... schauen Fernsehen zur Unterhaltung (zum Beispiel Daily Soaps).	... wählen eher Dokumentationen (zum Beispiel Tierfilme).

Definiert man *Stereotype* als „cognitive representation or impression of a social *group* that people form by associating particular characteristics with that group“ (Hannover/Kessels 2004, S. 53), so konnten diese nach den Studien von North und Hargreaves, bei jugendlichen Musikfans tatsächlich nachgewiesen werden. Aus der Sicht der Jugendlichen verrät der Musikgeschmack aber nicht nur bestimmte Gewohnheiten und Einstellungen der Musikhörer, sondern auch die Stellung in der Gesellschaft.

In short: the effects of musical preference on the person`s social standing seem to be associated with the extent to which the style in question was prestigious in the eyes of the participants. (North/Hargreaves 1999, S. 82)

Die o. g. Studien zeigen, wie weit der Musikgeschmack mit dem Selbstbild und der Fremdwahrnehmung verknüpft ist. Jugendliche Hörer haben genaue Vorstellungen von den Musikfans verschiedener Genres und nutzen ihren Musikgeschmack als Zeichen der Zugehörigkeit zu einer Gruppe oder als Symbol der eigenen Identität in Abgrenzung zu den anderen.

2.3.3 Beweggründe zum Instrumentalspiel

Die JIM-Studie 2013 (vgl. Kap. 2.2.3) zeigt, dass das Musikmachen als Freizeitbeschäftigung an vierter Stelle bei den Jugendlichen steht, hinter dem Treffen mit Freunden (83 %), regel-

mäßigem Sport (73 %) und den gemeinsamen Unternehmungen mit der Familie (27 %). 23 % der befragten Jugendlichen machen selbst Musik, „etwa in einer Band, einem Chor oder durch das Erlernen eines Instruments“ (JIM 2013, S. 9). Diese Zahlen sagen nichts darüber aus, ob sie im Musikunterricht ihrer Schule Spielanweisungen bekommen, privaten Unterricht erhalten, an einer Musikschule am Einzel- oder Gruppenunterricht teilnehmen oder sich das Instrumentalspiel²⁴ autodidaktisch in einer Band mit Freunden aneignen.

Allein die Aussage, ein Instrument spielen zu können, hängt von unterschiedlichen Faktoren ab. Das zeigt eine Untersuchung von Alexandra Lamont Mitte der 1990er-Jahre in Cambridge. Lamont stellte 1800 Schülern die Fragen: Spielst du ein Musikinstrument? Hast du Instrumentalunterricht? (vgl. Lamont 2009, S. 47). Die Antworten ergaben, dass sich ungefähr die Hälfte der Befragten als *non-musicians* beschrieben. 30 Prozent der jüngeren Schüler rechneten sich zu den *playing musicians*, obwohl nur ein Teil von ihnen Instrumentalunterricht bekam und ausschließlich im Musikunterricht in Kontakt mit Instrumenten kam. Hingegen beschrieb sich nur ein geringer Anteil der älteren Schüler als *trained musicians*, obwohl sehr viele von ihnen Instrumentalunterricht erhielten.

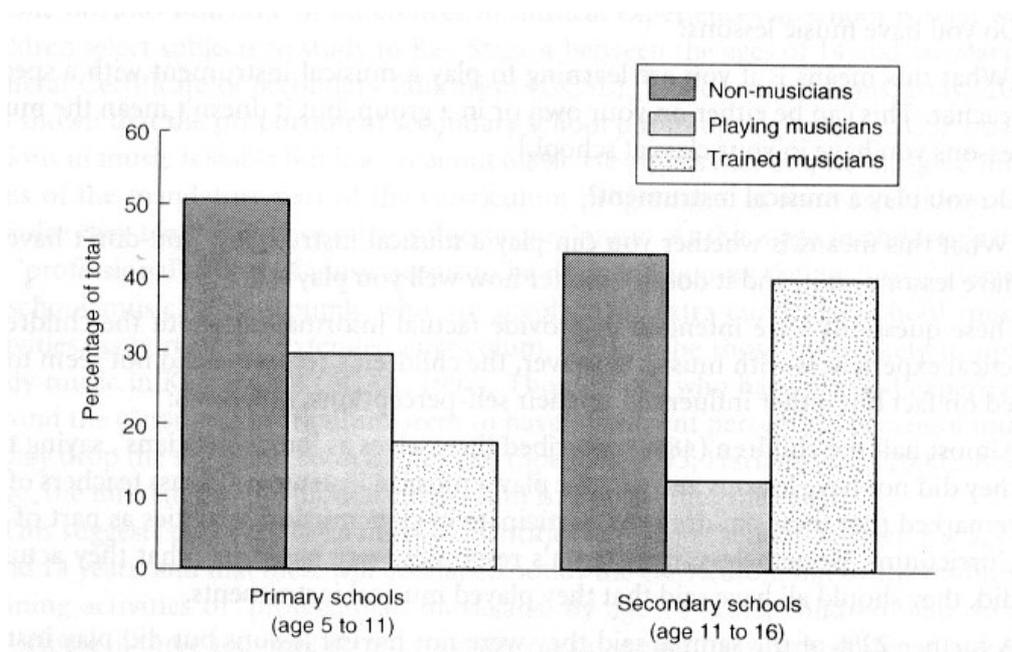


Abbildung 8: Age differences in musical identities

(Lamont 2009, S. 48)

Die Antworten zeigen, dass sich die Vorstellung vom Instrumentalspiel im Laufe der Schulzeit ändert: „Although they have less formal musical experience, more of the younger children seem to have more positive musical identities than the older children.“ (Lamont 2009, S. 48) Lamont erklärt sich diese Erkenntnisse damit, dass jüngere Schüler durch die praktischen Erfahrungen im Musikunterricht ihre Fähigkeiten überschätzten, bzw. die Anforderungen des Instrumentalspiels unterschätzten. Außerdem nehme das Angebot an Instrumentalunterricht in den höheren Klassen zu, sodass die Vorstellung vom Beherrschen eines Instruments konkreter

²⁴ Das Singen wird in dieser Studie auch als eine Form des Instrumentalspiels behandelt, nämlich als das Erlernen des Instruments Stimme.

würde. Ältere Schüler, die nicht an den Angeboten teilnehmen, verglichen nun ihr Spiel im Musikunterricht mit den Instrumentalschülern und werteten ihr Spiel ab (vgl. S. 49).

Der Musikunterricht ist nicht der einzige Auslöser für eine intensivere Beschäftigung mit dem Instrument. Man kann in der Literatur noch andere Beweggründe für das Instrumentalspiel finden, zum Beispiel:

Anreize aus der Umwelt

In einer Untersuchung von Katharina Herwig wurden 464 Bilder von Schülern der 3. bis 7. Klasse zum Thema Instrumentalspiel ausgewertet. Die Aufgabe: „Zeichnet jemanden, der auf einem Musikinstrument Musik macht“ (Herwig 2006, S. 56), wurde durch einen Elternfragebogen über die musikalischen Erfahrungen in der Familie ergänzt. In den Bildern wurde die Bedeutung der Umwelt als Motivation zum Instrumentalspiel deutlich. Personen, die ein Instrument gut beherrschen oder mit denen man sich aus anderen Gründen identifiziert, dienen als Vorbilder. „Hierbei kann es sich um Menschen aus der näheren Umgebung handeln, aber auch um Stars und Prominente, die den Schüler(inne)n aus den Medien bekannt sind.“ (S. 122) Der Unterricht, bzw. die Lehrperson, kann durch den Einsatz des eigenen Instruments die Instrumentenwahl der Schüler direkt beeinflussen. Dies kann „zu einer Vorliebe für bestimmte Instrumente führen“ (S. 181). Auf vielen Bildern wird deutlich, wie wichtig der Wunsch nach Anerkennung ist. „Der hohe Anteil der von den Schüler(inne)n gezeichneten Bühnen, der Auftritts- und Konzertsituationen macht deutlich, dass Instrumentalspiel für viele Kinder vor allem mit Ruhm und Erfolg verbunden ist.“ (S. 181)

Die Rolle der Familie

Sophia Borthwick und Jane Davidson haben in ihrer Studie 12 Familien mit mindestens einem Kind, das ein Instrument erlernt, befragt. Aus den Interviews mit den Kindern und den Eltern wurde der Einfluss der Familie deutlich: Sind die Eltern schon in ihrer Kindheit mit dem Instrumentalspiel in Berührung gekommen, zum Beispiel durch deren Eltern oder die weitere Familie, gehört das Erlernen eines Instruments zum *family lifestyle*. In diesem Fall beeinflussen die Eltern das Kind, durch Aufnahme von Instrumentalunterricht diese Tradition weiterzuführen (*transgenerational plot*) (vgl. Borthwick/Davidson 2009, S. 63 f.). Andererseits wollen Eltern, die selbst kein Instrument spielen, dass ihre Kinder Versäumtes nachholen (vgl. S. 64). Obwohl nur die Hälfte der befragten Eltern selbst ein Instrument spielt, wird das Musizieren zu einem wichtigen Aspekt des Familienlebens. „For all 12 families, there was a clear and united ‘musical group identity’ which served to bind all members of the household together: music was for all to discuss, listen to and either play or supervise.“ (S. 64)

Die Selbstwahrnehmung beim Spiel

Die von Jan Hemming geführten biografischen Interviews mit 20 semi-professionellen Rock-, Pop- und Jazzmusikern, die ihren Lebensunterhalt nur teilweise mit Musik verdienen, lassen zwei verschiedene Interessengebiete erkennen: Der einen Gruppe ist die *Arbeit am Instrument* und die *Verbesserung des Instrumentalspiels* durch gezieltes Üben wichtig; für eine andere Gruppe bedeutet das Musikmachen eine *Arbeit am Selbst* (vgl. Hemming 2002, S. 193). „Diese Musiker stellen sich permanent die Frage, welche Möglichkeiten sich ihnen auf der Basis der vorhandenen Fähigkeiten in dem einen oder anderen Sektor bieten.“ (S. 193) Sie suchen in der Musik im Rahmen ihrer Möglichkeiten nach individuellen Ausdrucksformen.

Hemming hat 42 Kategorien aus den Interviews zur Frage: „Wie bist du dahin gekommen, wo du heute stehst?“ (S. 75 ff.) erarbeitet. Daraus wurden diejenigen extrahiert, die mögliche Motive zum Musizieren angeben:

- *musikimmanente Motivation*: Die „Liebe zur Musik“ motiviert, ein Stück perfekt spielen zu wollen (vgl. S. 148 f.).
- *Feedback/Publikum*: Die „positive Resonanz“ der Zuhörer spornt die Spieler immer wieder an, sich anzustrengen (vgl. S. 150).
- *Selbstverwirklichung/Ausdruck*: Musik ist eine Form der Kommunikation mit dem Publikum durch die Darstellung eines individuellen Ausdrucks (vgl. S. 151).
- *Musik ist ein Regulativ*: Das Instrumentalspiel zeigt sich als Mittel zum Aggressionsabbau (vgl. S. 182).
- *Musik beeinflusst die Persönlichkeit*: Durch Erfolgserlebnisse beim Instrumentalspiel steigt das Selbstbewusstsein (vgl. S. 184).

Die Bedeutung der Aufführung

Davidson und Burland haben 20 Schüler zwischen zehn und 18 Jahren am Telefon interviewt, deren Wunsch es war, professionelle Musiker zu werden. Nach acht Jahren stellte sich heraus, dass sich die Hälfte der Probanden ihren Berufswunsch erfüllt hatte, die anderen waren Musiklehrer oder Hobbymusiker geworden. Davidson vermutet, dass die befragten Musiker Selbstkonzepte haben, „which permit them to enjoy public situations and to thrive in them“ (Davidson 2009, S. 103). Er bezeichnet diese Musiker als *performing personality*, die sich durch das Verlangen nach Auftritten auszeichnen (vgl. S. 104). Sie brauchen die Bühnensituation, um sich frei entfalten zu können, wie ein Musiker erklärt: „Music performance is just so liberating ... it's just pure expression from one person to another.“ (S. 104) Einige Musiker sprechen sogar von einem ‚killer instinct‘: Sie wollen nicht nur ihre Leistungen stetig verbessern, sondern meinen, die anderen Musiker wie in einem Wettbewerb verdrängen zu müssen, um selbst im Vordergrund zu stehen. So fasst ein junger Pianist zusammen: „Maybe if I had more of a ‚killer instinct‘, I'd be more successful.“ (S. 104).

Erfahrung von Glück beim Instrumentalspiel

Ulrich Mahler, Herausgeber der Zeitschrift *Üben & Musizieren* und Musikerprofessor an der Universität der Künste Berlin, nennt seinen Artikel *Das Glück des Musizierens erfahren* (Mahler 2011). Mit vierzehn verschiedenen *Glücksfaktoren* beschreibt er Glücksgefühle beim Musizieren, zum Beispiel *Das Glück der Symbiose mit dem Instrument* oder *Das Glück, sich intensiv ausdrücken und verwirklichen zu können*. Die sozialen Funktionen des Musizierens spüre man im *Glück der musikalischen Kommunikation*, im *Glück der durch gemeinsames Musizieren wachsenden Beziehungen* und im *Glück des Flow*. Seiner Meinung nach gebe es sogar *Das Glück des Übens*. Dabei definiert er das Glück beim Musizieren als „ein kurz- und vor allem längerfristig vorhandenes positives emotionales Erleben, das auf Wahrnehmungs- und Gestaltungsfähigkeit beruht“ (Mahler 2011, S. 9). Diese Glückserfahrungen, so behauptet Mahler, seien Ziel des Musizierens und sollten deshalb auch zur *Zielperspektive* des Instrumentalunterrichts gehören (vgl. S. 10). Leider erläutert er in dieser Veröffentlichung nicht, wie viele Antworten er erhalten hat und mit welcher Methode er auf 14 Kategorien gekommen ist. Außerdem ist der Begriff ‚Glück‘ in dieser

Studie sehr weit gefasst. Eigentlich beschreibt Mahler ein Wohlgefühl, das man bei vielen verschiedenen Tätigkeiten empfinden kann. Glück dagegen ist ein Zustand, der sich „in der Unmittelbarkeit des Erlebens der direkten Beobachtung“ entzieht und erscheint „subjektiv in Bezug auf seine Inhalte und subjektiv auf die damit verbundenen Empfindungen“ (Hoffmann 1981, S. 13 f.). Glück kann also im Nachhinein kaum verallgemeinert beschrieben werden.

Erlebnisinhalte von Lieblingsstücken:

Peter Röbbke (Musikprofessor) und Helmuth Figdor (Psychoanalytiker) haben im Rahmen ihrer Zusammenarbeit eine Befragung unter Musikstudenten durchgeführt, um herauszufinden, was das gemeinsame Spiel des h-Moll Konzerts von Rieding für die Studenten so attraktiv erscheinen ließ. Die geäußerten *Erlebnisinhalte* wurden in vier Kategorien zusammengefasst (vgl. Figdor 2008, S. 72 ff.). Die Studenten äußerten Eindrücke von Ruhe und Gleichgewicht und von einem Gefühl, sich beim Spielen fallen lassen zu können. Figdor erklärt sich dieses Erleben von Geborgenheit mit der Reminiszenz an *frühkindliche Beziehungserlebnisse*. Eine andere Kategorie von Erlebnisinhalten fasst er unter *Begehren, Wünschen* und *Sehnsucht* zusammen; es sind Stimmungen, die eine Trauer um den Verlust dieser Geborgenheit ausdrücken. Die Erinnerung an positive Zustände äußert sich in Melancholie, aber auch in der Hoffnung auf erneute Befriedigung. Die lauten Schlussakkorde von Kadenzen und Crescendo-Sequenzen lösen in den Spielern das Erleben von *Macht, Stolz, Exhibitionismus, Großsein* und *Anerkennung* aus. Beim Spielen der genannten Stellen werden Machtbedürfnisse befriedigt, nämlich „zu zeigen, was man kann, wie toll und groß man schon ist, zu imponieren, Anerkennung zu erhalten“ (S. 75). Die vierte Kategorie umfasst das Erleben einer *Zuversicht, es schaffen zu können*: Der Notentext ist „zwar nicht anspruchslos, erscheint aber technisch gut bewältigbar“ (S. 76). Hinzu kommt die Gewissheit, die eigene Verantwortung zum Teil an die Begleitstimme abgeben zu können, denn diese „ist wie ein helfender, unterstützender Partner“ (S. 76). Die angesprochenen Erlebnisinhalte können nach Figdor dazu beitragen, dass ein Musikstück zum Lieblingsstück wird, das man immer wieder mit Genuss spielen kann.

Gefühle des glückhaften Aufgehobenseins; Sehnen, Begehren und schließliche Befriedigung; die Chance, sich in allem, was man kann, zeigen zu können; die Möglichkeit, auch aggressive Regungen unterbringen zu können; keine Angst haben zu müssen, sondern Zuversicht zu tanken – all das sind substantielle Eigenschaften einer Liebesbeziehung. (Figdor 2008, S. 76)

Die genannten Studien zeigen, dass der Reiz des Instrumentalspiels nicht nur individuell verschieden sein kann, sondern auch davon abhängt, ob die Musiker für sich selbst oder für eine wichtige Person spielen, vor anderen auftreten oder mit anderen zusammen Musik machen und wie attraktiv das Musikstück für sie ist. Meine Probanden werden sicherlich auf ihre Weise ein Wohlgefühl beim Spielen empfinden, aber es ist fraglich, wie sie dies im Rahmen eines Interviews sprachlich ausdrücken können.

2.3.4 Das Instrumentalspiel von Schülern mit Lernbeeinträchtigungen

Franz Amrhein führte im Jahr 1980 eine Umfrage an Sonderschulen für Lernbehinderte in Hessen durch und stellte dabei fest, dass viele Schüler zwar ein Instrument besaßen (Flöte, Gitarre, Orgel, Schlagzeug), aber dass „mit Ausnahme der Blechblasinstrumente und des Schlagzeugs Instrumente häufiger im Besitz als im Gebrauch sind, lässt schließen, daß das Instrumentalspiel ebenso sehr ein Problem der Hinführung und Unterweisung wie der

Finanzierung ist.“ (Amrhein 1983, S. 51). Auch eine weitere Umfrage (1980) an den Musikschulen ergab, dass von 550.000 Musikschülern nur 465 Schüler mit einer Behinderung, das sind 0,08 %, am Instrumentalunterricht teilnahmen (vgl. Probst/Beierlein 1991, S. 12). Der Anteil der behinderten Instrumentalschüler an Musikschulen lag demnach weit unter dem Anteil der Sonderschüler von damals 4 % der schulpflichtigen Kinder. Das wollte Werner Probst durch die Kooperation der Universität Dortmund mit den Musikschulen und einigen Sonderschulen in NRW im Modellversuch „Instrumentalspiel mit Behinderten und von Behinderung Bedrohten“ ändern. Die Ziele des Projekts, durchgeführt von 1979 bis 1983, fasst er wie folgt zusammen:

Wir haben den Modellversuch damals benannt „Instrumentalspiel mit Behinderten und von Behinderung Bedrohten“. Der etwas gestelzte Begriff „Von Behinderung Bedrohte“ folgte dem Trend der Zeit, Begriffe wie „Randgruppe“ oder „Sozio-kulturell Deprivierte“ zu vermeiden. Wir wollen Kinder aus Familien, die am Rande der Gesellschaft sich befinden, teilweise in sog. sozialen Brennpunkten, durch Angebote in Musik und Bewegung zusätzliche Impulse zu ihrer seelischen und geistigen Entwicklung geben. (Probst 2002, S. 16 f.)

Im Jahr 1990 war der Anteil der Instrumentalschüler mit Behinderung schon auf 0,54 % angestiegen (vgl. Probst 2002, S. 12). In der Einleitung seines Buches, in dem das Konzept des Modellversuchs erläutert wird, definiert Probst:

«Instrumentalspiel mit Behinderten» ist nicht gleichzusetzen mit Instrumentalunterricht und meint nicht Musiktherapie! Instrumentalspiel bedeutet Musizieren, das Musizieren mithilfe von Musikinstrumenten. Der Instrumentalunterricht übernimmt die Vermittlung der Fertigkeiten, die zum Musizieren nötig sind. (Probst/Beierlein 1991, S. 11)

Er stellt klar, dass die Anwendung von Musik als *musiktherapeutisches Verfahren* ausgebildeten Musiktherapeuten zu überlassen sei. Das entbinde aber die Musikschulen nicht von ihrer Pflicht, „eine Angebotsschule für a l l e zu sein“ (S. 11) und auch *Behinderte und von Behinderung Bedrohte* zu unterrichten, denn Probst geht davon aus,

daß j e d e r Mensch in der Lage ist, Musik zu erleben und Musik zu produzieren, daß auch Behinderte Instrumente spielen können, daß sie unter sich und auch mit Nichtbehinderten gemeinsam musizieren können, daß es Verfahren gibt, die das ermöglichen. (Probst/Beierlein 1991, S. 16)

Allerdings haben die Erfahrungen in der Vorphase des Modellversuchs gezeigt, dass viele Kinder, die gerne ein Instrument erlernen würden, aus verschiedenen Gründen der Musikschule fernbleiben: (vgl. Probst/Beierlein 1991, S. 13)

- Eltern sind nicht informiert über die Angebote der Musikschulen;
- Kinder haben Schwellenangst vor einer Institution Schule;
- fehlende Mobilität der Kinder am Nachmittag;
- finanzielle Hürden;
- zu wenig Platz zum ungestörten Üben.

Um auch diesen Kindern den Zugang zur Musikschule zu erleichtern, begann der Modellversuch mit einer Motivationsphase. Ein Jahr lang gingen Musikschullehrer in die Sonderschulen zu Klassen oder Gruppen von interessierten Schülern, um Instrumente vorzustellen und nachzubauen, Klangspiele auf elementaren Instrumenten durchzuführen und die Kinder beim gemeinsamen Musizieren zu beobachten. Zusammen mit den Klassenleitungen, den Musiklehrkräften und den zukünftigen Instrumentalschülern wurden geeignete Instrumente ausgesucht. Der nachfolgende dreijährige Instrumentalunterricht fand in der Musikschule in Gruppen von

zwei bis vier Schülern statt. In der jeweiligen Sonderschule wurde ein Raum für eine Übungsstunde pro Woche zur Verfügung gestellt. Die Inhalte und Methoden des Instrumentalunterrichts waren den Bedürfnissen der Kinder angepasst, um die „Ausgewogenheit zwischen spielerischer Erprobung und Erfüllung der Erwartung des Schülers“ (Probst/Beierlein 1991, S. 113) aufrecht zu halten.

Die Erfahrungen aus dem vierjährigen Modellversuch zeigen, dass das Instrumentalspiel für die Schüler mit Lernbeeinträchtigungen in folgender Hinsicht relevant sein kann (vgl. Marbach-Palmowski 1991, S. 186 ff.): Sie erleben, dass Musizieren ein Teil ihrer *Freizeitgestaltung* sein kann, denn durch das Instrumentalspiel können sie „die Möglichkeiten des Instruments als persönlichem Ausdrucksmittel bzw. als sozialem Kommunikationsmedium erfahren“ (S. 187). Ihr zeitaufwendiges Üben, das oft als anstrengend empfunden wird, kann durch erfolgreiche Auftritte, die positive Bestätigung der Instrumentallehrkräfte oder das Interesse der Eltern belohnt werden. Das Erarbeiten eines Musikstücks in der Kleingruppe oder regelmäßiges Ensemblespiel „stellt einen wesentlichen Grund für die Freizeitgestaltung mit dem Instrument dar“ (S. 188). Die Teilnahme an Musikgruppen, die über die Förderschulen hinausgehen, können zur *Integration* beitragen, falls das gemeinsame Spiel von allen als attraktiv empfunden wird. Gute Spieler können in bestehenden Ensembles ihr Können auf dem Instrument zeigen. Darüber hinaus ist auf jedem Spielniveau ein gemeinsames Musizieren möglich, aber „die Inhalte müssen so ausgewählt und die Aufgaben so verteilt werden, daß jeder Mitwirkende seine Fähigkeiten bestmöglich in das gemeinsame Vorhaben einbringen kann“ (S. 192).

Der Modellversuch „Instrumentalspiel mit Behinderten“ ist von vielen Musikschulen weiterentwickelt worden, u. a. als „Bochumer Modell“ an der Musikschule Bochum und an der Musikschule in Fürth als „Inklusive Musikschule Fürth“ unter Leitung von Robert Wagner. An der Akademie Remscheid wird ein zweijähriger berufsbegleitender Lehrgang (BLIMBLAM) für Musikschullehrkräfte angeboten, in dem sie mit Konzepten für das „Instrumentalspiel für Menschen mit Behinderung an Musikschulen“ vertraut gemacht werden. Um den Instrumentalunterricht für behinderte Schüler an allen Musikschulen anbieten zu können, verabschiedete der Verband deutscher Musikschulen (VdM) am 12. Mai 2000 eine „Empfehlung für die Arbeit mit Behinderten an Musikschulen“. Darin heißt es:

Behinderte haben wie nichtbehinderte Kinder, Jugendliche und Erwachsene ein Recht auf Förderung und Bildung. Sie haben wie nichtbehinderte Menschen Freude am Musizieren. Die Beschäftigung mit Musik nimmt in ihrer Freizeit einen großen Raum ein. Sie sind – in individuell unterschiedlicher Ausprägung – fähig, Musik zu erleben, zu hören und selbst auszuüben. (VdM 2000)

Im Jahr 2013 bieten 551 Musikschulen Musikunterricht für laut VdM ca. 8100 behinderte Kinder, Jugendliche und Erwachsene an, oft in Zusammenarbeit mit Sonderschulen oder außerschulischen Behinderteneinrichtungen. Das sind bei einer Gesamtschülerzahl von rund 1 Million Musikschülern im Jahr 2013 immer noch nur 0,8 % (vgl. Deutsches Musikinformationszentrum 2014).

In der Sozialarbeit wird die Arbeit in Bands gerne angenommen, „wenn diese mit ihrer Lebensstrategie, mit ihrer Deutung von Wirklichkeit verknüpft ist“ (Josties 2002a, S. 217); sie spielen dann unter pädagogischer Anleitung. Eine Untersuchung bei einer Musikgruppe in einem Jugendtreff hat ergeben, dass eine Kombination von Jugendkultur und Pädagogik unter bestimmten Voraussetzungen möglich ist. „Die Mädchen suchen gar nicht nach neuen Be-

deutungen, sondern im Gegenteil reproduzieren sie mit dem, was sie auswählen und selbst kreieren, Vertrautes, dennoch auf (geschlechts-)spezifische, altersgemäße und biografisch aufgeladene Weise“ (S. 217).

Im Projekt *Rockmobil* fahren Musiker und Pädagogen in einem Bus (mit Bandedquipment) zu Treffpunkten von Jugendlichen. Dort proben sie mit interessierten Jugendlichen – oft auch schon bestehenden Cliquen – und bilden Punk-Rock-Bands. Die Idee entstand in Hessen und Nordrhein-Westfalen in den 80er Jahren in Verbindung mit dem Einsatz von Spielmobilen. Inzwischen gibt es bundesweit verschiedene Musikmobile, die nach einem ähnlichen Ansatz arbeiten. Geringe instrumentale Vorerfahrung wird mit dem Wunsch nach Ausdrucksmöglichkeiten so verknüpft, dass die Jugendlichen positive Erfahrungen machen können. Burkhard Hill hat im Rahmen seiner ethnographischen Fallstudie zwei Bands mehrere Jahre begleitet, die Proben beobachtet und mit den Musikern Interviews geführt. Sein Fazit lautet:

Die Jugendlichen entwickeln hier eine Kultur des aufeinander Eingehens, die sie sonst kaum beherrschen, zum Beispiel ist Zuhören gefordert. (...) Jugendliche freuen sich über ihre verbesserte Instrumentaltechnik und erleben zum Teil erstmalig, dass Anstrengungen mit Spaß und Erfolg belohnt werden. (Hill 2002, S. 206)

Mithilfe von Verlaufskurven, die eine von den Jugendlichen geschilderte biografische Entwicklung nachzeichnen, wird in einigen Fällen eine vorübergehend stabilisierende Wirkung von Musik (vgl. Hill 2002, S. 202 ff.) festgestellt: Mit dem Eintritt in die Band beginne ein Wandlungsprozess, denn es ergäben sich dort „neue Beziehungen, neue Perspektiven und Handlungskompetenzen“ (S. 202). Allerdings könne eine unrealistische Selbsteinschätzung zu Misserfolgserlebnissen und zur Abwendung vom aktiven Musikleben führen. Zum Beispiel konnte sich ein Bandmusiker seinen Wunsch, Profi-Musiker zu werden, nicht erfüllen und erlebte in seiner Band „erneut Erfahrungen des Scheiterns und der sozialen Isolation“ (Hill 1996, S. 11).

Eine Institution, die sich mit der musikalischen Ausbildung von Personen mit *special needs* (vgl. MacDonald et al. 2002, S. 164) beschäftigt, nennt sich *Sounds of Progress* (SOP). Die Musik- und Theater-Company aus Glasgow veranstaltet Workshops für Lernbeeinträchtigte und Körperbehinderte, damit sie das Spiel von verschiedenen Rhythmusinstrumenten erlernen. Die Instrumente gehören zu einem Gamelan-Orchester, das aus Gongs, Metallophonen, Becken und Trommeln besteht (vgl. S. 165). Während der Instrumentalausbildung spielen die Musiker in integrativen Gruppen, treten als Orchester auf oder produzieren CDs.

MacDonald, O'Donnell und Davies wollten 1999 nachprüfen, welche Wirkung dieses Musiktraining haben kann. Dafür wurden drei Gruppen von Personen mit „mild or moderate intellectual disabilities“ (MacDonald et al. 1999, S. 228) im Alter zwischen 17 und 58 Jahren gebildet. 19 Personen nahmen an einem zehnwöchigen Workshop des SOP teil. Die Vergleichsgruppen waren 16 Personen ohne Training und 24 Teilnehmer eines Koch- oder Kunstseminars. Alle wurden in einem Vor- und Nachtest hinsichtlich ihrer musikalischen und kommunikativen Fähigkeiten überprüft. Der SOP-Workshop umfasste Rhythmus- und Gesangstraining, Keyboardunterricht und Gruppen-Improvisation im Gamelan-Orchester.

Die Tests zeigen folgende Effekte bei den SOP-Teilnehmern (vgl. MacDonald et al. 1999, S. 231 ff.): In den zehn Wochen haben sich die musikalischen Fertigkeiten (hier: Rhythmen nachspielen und höhere von tieferen Tönen unterscheiden können) signifikant verbessert. Die guten Werte wurden in einem nachfolgenden Test noch sechs Monate später nachgewiesen. Bei der differenzierten Unterscheidung von Tonhöhen zeigen sich keine signifikanten Leistungs-

steigerungen, denn die Instrumente des Gamelan-Orchesters können nicht von den Spielern gestimmt werden. Der Fokus liegt eher auf der rhythmischen Genauigkeit. Am Ende des Workshops können die Teilnehmer traditionelle javanesische Kompositionen spielen. Allerdings wurden keine Effekte auf die Intelligenzleistungen der Teilnehmer festgestellt.

Die Korrelationsanalyse ergibt, dass mit Verbesserung der rhythmischen Fähigkeiten bessere Werte im *Communication Assessment Profile for Adults with Mental Handicap* (CASP) erzielt werden. „Specially, the participants who achieved the greatest musical gains also achieved the greatest improvement in communication“ (MacDonald et al. 1999, S. 236). MacDonald et al. erklären sich die Fortschritte mit der speziellen Art der Gruppenimprovisation in einem Gamelan-Orchester, dessen Musiker auch ohne Dirigat aufeinander reagieren müssen. Die gemeinsam ausgerichtete Aufmerksamkeit (*joint attention*) (vgl. S. 236) auf das musikalische Produkt verbessere auch die Fähigkeiten zur Interaktion. Eine Erklärung für diese Effekte wird in dem Forschungsbericht aber nicht gegeben. Um die Steigerung der Kommunikationsfähigkeit der Musiker analysieren zu können, wäre eine genauere Betrachtung der oben beschriebenen Gruppenimprovisation in Bezug auf Teilleistungen wie die Fähigkeiten zum Zuhören, die Fokussierung der Aufmerksamkeit auf den Partner, Reaktionsvermögen und vorausschauendes Denken notwendig.

Am Ende des Workshops wurden die Teilnehmenden nach ihrer Beurteilung der gemeinsamen Arbeit befragt und ihre Äußerungen, die von MacDonald als *Themen* zusammengefasst werden, lassen vermuten, dass die Musiker ihre Teilnahme als *Gewinn* betrachten: (vgl. MacDonald et al. 2002, S. 170 ff.)

- Thema 1: *other people's expectations*

Sie machen die Erfahrung, dass sie nicht mehr als *spoiled person* (vgl. Kap. 1.1.6) auffallen, sondern als Personen mit besonderen Fähigkeiten angesehen werden. Zum Beispiel berichtet Theo: „It was *great* the kids never treated (.)²⁵ the kids came up and asked for your autograph you know, just the same as an ordinary“ (S. 170).

- Thema 2: *professionalism*

Sie zeigen Professionalität, indem sie ihre eigenen Leistungen selbst kritisch betrachten – so beurteilt Phil seine Leistungen mit: „I've *done* difficult songs and all that, but, (.) I'm no (.) brilliant“ (S. 172) – und die Kritik der anderen als Herausforderung sehen, wie Theo die Kritik des Ensembleleiters George interpretiert: „I mean George never tolerated it, he wanted a (.) he wanted a complete, which was right enough, he wanted a complete professional job“ (S. 173). Die Teilnehmenden wollen keine „sympathy vote“ (S. 172) aufgrund ihrer Beeinträchtigung, sondern verlangen von sich selbst Professionalität wie von den Mitspielern.

- Thema 3: *responsibility and empowerment*

Einige berichten von Situationen, in denen sie Verantwortung für die Gruppe übernehmen konnten, zum Beispiel Caroline: „I kind of (.) helped George write the vocal melody for.“ Die Teilnehmer entwickeln eine Bewusstheit für Ausgrenzung und Diskriminierung. Zum Beispiel reflektiert Theo seine eigene Situation und kritisiert die

²⁵ Das Zeichen (.) wird in diesen Zitaten als Auslassungszeichen verwendet.

Bevormundung durch seine Betreuer: „You were a disabled person, they were the gaffers! (laughs) they knew what we wanted!“ (S. 174). Phil erlebt einen Auftritt von zwei Musikern mit Down-Syndrom als diskriminierend, weil sie kein Instrument spielten, sondern nur Luftgitarre mimten: „Then I thought that (.) I was really (.) I felt so *sad*.“ (S. 175)

Die positiven Veränderungen der Musiker nehmen MacDonald und Miell als Nachweis für die Effektivität der Musikworkshops:

We argue that musical activities can be particularly effective as catalysts for identity development because of the high degree of mutual engagement necessary between performers, and because of the impact of being involved in valued activities on their feelings of self-confidence and empowerment“ (MacDonald et al.2002, S. 175)

2.4 Zusammenfassende Bemerkungen zum Forschungsstand und Forschungsfragen

Obwohl die in Kapitel 2.1 bis 2.3 angeführten Studien aufgrund ihrer Brauchbarkeit für das vorliegende Forschungsprojekt ausgewählt wurden, weisen sie doch erhebliche Unterschiede auf. Sie beschäftigen sich alle entweder mit Jugendlichen oder arbeiten an einer Fragestellung, die auch für diese Arbeit interessant sein könnte. Trotzdem sind sie aufgrund ihrer Methodenvielfalt schwer vergleichbar: Es gibt quantitative Studien, zum Beispiel von Schorb (2012), der 3806 auf Internetseiten ausgefüllte Fragebögen auswertete, große qualitative Studien wie die Längsschnittstudie von Fend (1994) mit der Befragung von 2000 Schülern, kleinere Studien wie die von Schumann (2007), die nach der Auswertung von 41 Interviews mit Sonderschülern auf ihre Angst vor Beschämung hinweist, oder die Kategorisierung der biografischen Interviews von nur 20 Pop- und Jazzmusikern (Hemming 2002). Die meisten bedienen sich mehrerer Methoden zur Datenerhebung oder führen eine Triangulation von qualitativen und quantitativen Methoden durch. Die Daten werden durch direkte Befragungen in narrativen oder leitfadengestützten Interviews gewonnen, gekoppelt mit Satzergänzungstests oder Aufsatz- und Tagebuchauswertungen und durch telefonische Befragungen oder Fragebögen im Internet.

Die Ergebnisse dieser Untersuchungen weisen alle in eine Richtung: Für viele jugendliche Musikhörer und Spieler hat Musik eine große Bedeutung, denn sie ist ein Mittel zur Bewältigung der anstehenden Entwicklungsaufgaben:

- Musik hilft bei der individuellen Ausprägung eines **Ich-Gefühls**, das aussagt, was ich in Bezug auf Musik kann, was ich gerne mache, warum ich Musik höre – Jugendliche würden vielleicht sagen: „Was die Musik mir bringt“ – und was ich im Handlungsbereich Musik erreichen möchte. Dabei werden bedeutsame Erfahrungen mit Musik zusammen mit den erlebten emotionalen Qualitäten zu einem mehrdimensionalen und dynamischen musikalischen Selbstkonzept generalisiert. Es macht den Jugendlichen die eigenen Handlungsmöglichkeiten bewusst und das Kennenlernen verschiedener Handlungsangebote gibt ihnen Orientierung im Handlungsbereich Musik.
- Die **Motivationen** zum Musikhören und Musizieren sind vielfältig; sie reichen vom Glückserleben während der Handlung und der bewussten Gefühlsregulation bis zur Nutzung der Effekte des gemeinsamen Musikhörens. So wirken nicht nur die emotionalen, sondern auch die sozialen Dimensionen von Musik motivierend auf die

Jugendlichen: Der gemeinsame Musikgeschmack stellt eine Verbindung zu Gleichaltrigen her und gleichzeitig können sie sich von anderen – oft sind es die Eltern – abgrenzen.

- Jeder kann sich aus den medialen Musikangeboten das Geeignete herausuchen; gleichzeitig kann man die neuen Medien auch als Forum zu **Selbstdarstellung** nutzen. Die Präsentation der eigenen Musikproduktionen ist nicht mehr auf die Bühne beschränkt, sondern findet auch im Internet statt: Selbst gedrehte Videos werden mit Musik unterlegt, bekannte Titel werden nachgespielt oder zu neuen Musikstücken zusammengemixt. Viele Jugendliche definieren ihren Musikgeschmack als Ausdruck ihrer Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppe, veröffentlichen ihre Lieblingsstücke im Internet und beteiligen sich an digitalen Tauschbörsen. Andere widerstehen dem Gruppenzwang und sehen ihre Musikauswahl als Ausdruck individueller Entscheidungen, die durch ihre musikalische Sozialisation mitbestimmt werden.

Der derzeitige Forschungsstand hat aber auch erkennbare Lücken, die sich sowohl auf die Selbstkonzeptforschung als auch auf die Musikpsychologie beziehen. Die sehr weit gefasste Definition des musikalischen Selbstkonzepts von Spychiger (vgl. Kap. 2.2.4) bezieht sich ursprünglich auf Erwachsene ab 18 Jahren und ist daher für meine Studie nicht brauchbar; die Adaptation auf eine jugendliche Schülergruppe steht noch aus. Die Selbstkonzeptforschung, bezogen auf Schüler mit Lernbeeinträchtigungen, fokussiert sich größtenteils auf mögliche Stigmatisierungseffekte: Zugunsten einer Suche nach der Defizitüberwindung wird der Jugendliche mit Lernbeeinträchtigungen als Person mit vielfältigen Interessen und Bedürfnissen aus dem Blick verloren (vgl. Kap. 2.1.2). So wird der wichtige Bereich der Musik im Leben von Jugendlichen mit Lernbeeinträchtigungen nur in wenigen Forschungsarbeiten betrachtet. Bei der bereits 1980 durchgeführten Umfrage von Amrhein (vgl. Kap. 2.3.4) zeigt sich, dass die damals als 'Sonderschüler' benannten Schüler mit Lernbeeinträchtigungen sowohl als Konsumenten von Musik als auch als Produzenten von Musik ernst genommen werden wollen. Warum sie dennoch die Angebote der Musikschulen nicht in ausreichender Zahl annehmen, blieb bisher unerforscht. Während im Bereich der Sozialarbeit mehrere umfassende Studien zur Bedeutung des Instrumentalspiels für Jugendliche existieren, ist mir nur eine neuere Studie aus Schottland bekannt (MacDonald et al. 1999), in der Jugendliche mit Lernbeeinträchtigungen zu ihrem Instrumentalspiel befragt werden. Nach der Untersuchung von musikimmanenten Effekten der Orchesterarbeit *Sounds of Progress* wurden mit einigen Teilnehmenden Tiefeninterviews geführt, die den Einfluss des Musikworkshops auf die Identität der beeinträchtigten Musiker erfassen sollte. Es werden Effekte wie die Erweiterung von „self-confident and empowerment“ (MacDonald 2002, S. 175) festgestellt; sie werden aber explizit auf das therapeutisch angelegte Musikprojekt zurückgeführt, „when music is employed for therapeutic/educational objectives in a structured and goal-directed way“ (S. 176). Das entspricht nicht dem Anliegen der vorliegenden Studie.

Im Mittelpunkt der Studie *Gemeinsam zur Musik* sollen Jugendliche mit Lernbeeinträchtigungen stehen, die nicht nur Musik hören, sondern sich auch zum gemeinsamen Musikmachen entschlossen haben. Damit gehört das Thema der Studie zur *Musiksoziologie*, die „gesellschaftliche Bedingungen und Auswirkungen von Musik sowie soziale Beziehungen, die im Zusammenhang mit Musik stehen“ (Kraemer 1995, S. 153), untersucht. Gleichzeitig hat das Thema *pädagogische Aspekte* (vgl. S. 156 ff.), denn die Interviewten agieren als Schülerinnen und Schüler unter den Bedingungen ihrer jeweiligen Schule und auch die Zielgruppe der Studie, die

Ensembleleitungen von inklusiven Musikgruppen, arbeitet in einem schulischen Kontext. Um dieses breite Forschungsfeld auf die Relation *Jugendliche mit Lernbeeinträchtigung* und *Musik* einzugrenzen, werden folgende mögliche Untersuchungsaspekte ausgeschlossen:

- Es soll keine Unterrichtsforschung sein, in der ein schulischer Musikunterricht oder Musikgruppen beobachtet und analysiert werden. Eine Evaluationsstudie würde den Fokus verschieben, um zu einer bestimmten Unterrichtsmethode Stellung zu nehmen.
- Mögliche Auswirkungen des Umgangs mit Musik auf andere Handlungsbereiche, zum Beispiel auf schulische Leistungen, werden nicht zum Forschungsgegenstand gehören. Das würde eine Reduzierung von Musik auf die Kompensation von Defiziten bedeuten.
- Es soll keine Vergleichsstudie von Jugendlichen mit und ohne Lernbeeinträchtigungen sein. Das wäre nur sinnvoll, wenn man eine sehr große Schülergruppe befragen würde, die alle seit mehreren Jahren an inklusiven Musikgruppen teilnehmen. Die Anzahl an inklusiven Musikgruppen, die dafür infrage kämen, ist meines Wissens aber noch sehr begrenzt.

Nach der Auseinandersetzung mit den theoretischen Vorannahmen und dem Forschungsstand gehe ich von folgendem Forschungsgegenstand aus:

Im Fokus dieser Studie stehen die Sichtweisen von Jugendlichen mit Lernbeeinträchtigungen, die in Schule und Alltag mit Musik umgehen. Sie machen dabei bestimmte Erfahrungen, verarbeiten sie auf ihre Weise und kommen mit diesem Hintergrund in eine inklusive Musikgruppe. Dort erleben sie sich bei einer musikalischen Aktivität, die sie fachlich fordert und in der sie ihre Positionen innerhalb der inklusiven Gemeinschaft finden müssen. Die Teilnahme wiederum beeinflusst ihr Ich-Gefühl im weiteren Umgang mit Musik. Im Laufe der Arbeit bekommt die Musikgruppe je nach Motivation und Erfahrungen beim gemeinsamen Musikmachen individuelle Bedeutungen.

Das Ziel der Studie *Gemeinsam zur Musik* lautet demnach auf der Grundlage der symbolischen Handlungstheorie von Boesch: **Die Bedeutung der inklusiven Musikgruppen für die teilnehmenden Jugendlichen mit Lernbeeinträchtigungen.**

Zu diesem Ziel sollen folgende, vom Arbeitsmodell *Handlungsbereich Musik* (vgl. Kap. 1.1.4) abgeleitete Forschungsfragen führen:

1. Wie orientieren sie sich im Handlungsbereich Musik?

Die Funktionserfahrungen im Musikunterricht und die Erlebnisse beim Musikhören haben Einfluss auf die Situationswahrnehmungen in der Musikgruppe. Es entwickeln sich Schemata und Konzepte, die das Musikmachen und Musikhören der Probanden sowohl allein als auch zusammen mit anderen steuern und als das Ich-Gefühl im Umgang mit Musik generalisiert werden. Nach der symbolischen Handlungstheorie umfasst die Frage nach der Orientierung die Dimensionen Potenzgefühl und Ich-Konzept im Umgang mit Musik.

2. Was motiviert sie zum Umgang mit Musik?

Bereits vorhandene Bedürfnisse sind an der Auslösung von Handlungen beteiligt; sie liefern die nötige Handlungsenergie. Sie können aber auch in der Anfangsphase der Handlung erst entstehen (vgl. Boesch 1980, S. 116). Zum Beispiel kann in einem Konzert

der Zuhörer durch den Solisten zum Instrumentalspiel angeregt werden: Beim Hören spürt er das Bedürfnis, die Musikstücke selbst spielen zu wollen. Allerdings wird die Person aus einem Bedürfnis heraus nur aktiv, wenn „das konkrete Handlungsergebnis eine der Imagination überlegene Befriedigung verspricht“ (Boesch 1976, S. 24). Die Suche nach den Motivationen der Jugendlichen für die Beschäftigung mit Musik führt also über die Bedürfnisse zu den Leitwerten und den übergeordneten Zielen, die sie im Handlungsbereich Musik vermutlich verfolgen.

3. Wie bewerten sie ihren Beitrag zur Musikgruppe?

Die Musikgruppen, an denen die Jugendlichen mit ihrem Instrument teilnehmen, arbeiten in inklusiven Zusammenhängen; sie sind offen für Kinder und Jugendliche mit und ohne Beeinträchtigungen. Das heißt, dass die Jugendlichen mit Lernbeeinträchtigungen ihre Position in einer heterogenen Gruppe finden müssen. Es wird sicherlich Musikerinnen und Musiker geben, die auf ihrem Instrument bessere Leistungen zeigen als sie. Wie reagieren sie darauf? Versuchen sie, vermeintliche Schwächen zu verdecken, oder spornt es sie an, besser zu spielen als die anderen? Sind sie mit ihren Leistungen zufrieden oder blicken sie nur auf das, was sie nicht schaffen können? Diese Aspekte beeinflussen die Motivationsstärke und können gleichzeitig zur subjektiven Bedeutung der Musikgruppe beitragen.

4. Was bedeutet ihnen die Musikgruppe?

Der Handlungsbereich Musik bietet sehr viele Handlungsmöglichkeiten, die für Jugendliche von unterschiedlicher Bedeutung sein können, zum Beispiel die Bedeutung des Musikhörens, die Bedeutung des eigenen Instruments oder eines bestimmten Musikstücks. Ich schränke hier das Forschungsfeld auf das Musizieren von Jugendlichen mit Lernbeeinträchtigungen in einer inklusiven Musikgruppe ein, das einen schulischen wie auch außerschulischen Umgang mit Musik betreffen kann: die Bedeutung einer Musikgruppe wie Schulchor, Schulband, Schulorchester oder anderer Ensembles. Um die subjektive wie auch symbolische Bedeutung der jeweiligen Musikgruppe rekonstruieren zu können, ist die Frage nach den Valenzen für die Probanden von Belang: Was ist ihnen wichtig am gemeinsamen Musizieren?

Die Forschungsperspektive dieser Studie lautet nach diesen Vorüberlegungen, Zugänge zu den Sichtweisen der Schüler zu finden, um „subjektiven Bedeutungen und individuellen Sinnzuschreibungen nachgehen“ (Flick et al. 2008, S. 17) zu können. Daraus ergeben sich nach Flick bestimmte Methoden zur Datengewinnung und Interpretation. Die Entscheidung, die Daten durch Leitfadeninterviews erhalten zu wollen und diese mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse zu interpretieren, wird im dritten Kapitel begründet.

3 Forschungskonzeption und Durchführung

Boeschs Äußerungen zu seinen Erkenntnissen lassen eine Nähe zum Konstruktivismus vermuten, wie zum Beispiel: „We again construct action constancies by abstraction and generalisation – of others as well as of ourselves.“ (Boesch 1991, S. 10) In seinen Beobachtungen stellt er fest, dass der Mensch sich seine eigene Welt kreiert, indem er nach Beständigkeiten in seiner Umgebung sucht oder sie durch Abstraktion und Generalisierung in sein Weltbild einpasst. Daraus zieht Boesch den Schluss: „Constructivism consistently applied would indeed led to an indisputably useful framework for cultural psychology.“ (S. 10) Auch sein Mitarbeiter Straub hält die Rekonstruktion für ein notwendiges Mittel, „wo immer es um empirisch anspruchsvolle Formen des Fremdverstehens geht“ (Straub 2003, S. 135). Der Beobachter wechselt die Perspektive zu einer *Sicht von innen*, denn sie gestatte „eine Rekonstruktion des praktischen, teilweise in der Alltagswelt bereits sprachlich artikulierten Selbst- und Weltverhältnisses kulturell situierter Akteure“ (S. 135).

In dieser Studie geht es darum, sich der Perspektive der Jugendlichen mit Lernbeeinträchtigungen anzunähern, um die „jeweiligen subjektiven Wirklichkeitskonstruktionen (...) und deren Verankerung in kulturellen Selbstverständlichkeiten und Praktiken“ (Flick et al. 2008, S. 21) – es handelt sich hier um Praktiken im Handlungsbereich Musik – rekonstruieren zu können. Dies gehört nach Flick zur Grundannahme der *qualitativen Forschung* (vgl. S. 20 ff.), deren Ziel es ist, „gegenstandsbezogene inhaltliche Informationen über subjektiv bedeutsame Verknüpfungen von Erleben und Handeln“ (S. 22) zu erhalten. Der Forschungsweg beginnt nicht mit Hypothesen, die, wie in der quantitativen Forschung, erklärt bzw. überprüft werden, sondern mit *offenen* Fragen zum Forschungsgegenstand, die im Laufe des Forschungsprozesses zwar beantwortet, jedoch von immer spezielleren Fragen abgelöst werden (vgl. Lamnek 1993, S. 232). Daher wird sich der Forschende nach dem Prinzip der *Offenheit* „an die vorgefundene Struktur des Gegenstandes durch schrittweise Annäherung“ (S. 232) anpassen, um zu Erkenntnissen zu gelangen, die zu Beginn der Forschungsarbeit noch nicht vorlagen.

Dennoch habe ich als Forschende ein *Vorverständnis* (vgl. Mayring 2002, S. 29 f.) vom Untersuchungsgegenstand, das die Interpretation der Forschungsergebnisse in eine bestimmte Richtung lenken kann. Ich habe auch als Jugendliche in Schulbands gespielt, eine eigene Band gegründet, Instrumentalunterricht in Gitarre und Klavier erhalten und bin in vielen verschiedenen Formationen aufgetreten. Diese Erinnerungen tragen sicherlich zum besseren Verständnis der Äußerungen der Probanden bei, sollten aber, genauso wie meine Erfahrungen als Sonderpädagogin und Musiklehrerin, während des Forschungsprozesses „schrittweise am Gegenstand weiterentwickelt werden“ (S. 30). Der unbewusste Einfluss des Vorverständnisses, der zu falschen oder wertenden Ergebnissen führen kann, wird durch den Austausch mit anderen Forschenden und die ständige Bewusstmachung der eigenen Erfahrungen überprüft: Das Vorverständnis sollte die Sensibilität für die *Relevanzsysteme der Betroffenen* (vgl. Lamnek 1993, S. 234) erhöhen und ihrer Sichtweise mit größtmöglicher Offenheit begeben.

In der qualitativen Forschung steht das *Verstehen* (vgl. Lamnek 1993, S. 221) im Vordergrund, ein im Forschungsprozess durchgängiges „Erstellen von Deutungshypothesen“ (Giesen/Schmid 1976, S. 177, in Lamnek 1993, S. 220), die ihrerseits durch einen systematischen Analyse- und Interpretationsweg abgesichert werden müssen. Die Deutungsversuche führen den qualitativ Forschenden „von den Beobachtungen zur Theorie“ (S. 225) und

dienen nicht, wie bei der quantitativen Methodologie, zur Überprüfung von Hypothesen oder Theorien. Mayring beschreibt dieses *induktive* Vorgehen als ein Suchen nach ersten *Zusammenhangsvermutungen*, „die dann durch systematische weitere Beobachtungen zu erhärten versucht werden“ (Mayring 2002, S. 36). Das weitere Auffinden von Regelmäßigkeiten oder *kontextgebundenen Regeln* (vgl. S. 37) in Bezug auf den Forschungsgegenstand ermöglicht eine Hypothesengenerierung als Ziel der qualitativen Forschungsarbeit.

3.1 Methodenwahl

Auf der Grundlage der symbolischen Handlungstheorie wurden in Kapitel 1 Forschungsfragen ermittelt, die auf das Ziel dieser qualitativen Forschungsarbeit hinführen: die Bedeutung der Musikgruppe für die Jugendlichen mit Lernbeeinträchtigungen. Um den oben beschriebenen Forschungsweg verfolgen zu können, wird im Folgenden nach einer dem Forschungsgegenstand angemessenen Erhebungsmethode gesucht (vgl. Kap. 3.1.1), um die für die Fragestellung relevanten Befunde zu erhalten. In Kapitel 3.1.2 wird eine für die Zusammenfassung und Interpretation des Datenmaterials geeignete Auswertungsmethode ausgewählt. Dann werden die Entscheidungen auf die aktuelle Studie bezogen, um daraus ein theorie- und empiriegeleitetes Auswertungskonzept zu entwickeln (vgl. Kap. 3.1.3).

3.1.1 Beschreibung der Erhebungsmethode: episodische Interviews

Die Entscheidung für eine qualitative Forschungsarbeit schränkt die Auswahl der Erhebungsmethoden ein; neben der Durchführung von Einzelinterviews könnten Gruppendiskussionen, Textdokumente oder Beobachtungen einzelner Musiker bei den Proben Aufschluss über die Sichtweise von Jugendlichen geben. Diese Methoden wären dann sinnvoll, wenn sich die vorliegende Studie auf eine bestimmte Musikgruppe und auf deren Mitglieder konzentrieren würde, um möglichst viel Material über die Dynamik innerhalb einer Gruppe zu erhalten. Hier sollen jedoch Jugendliche in unterschiedlichen musikalischen Zusammenhängen betrachtet werden; daher scheint mir die Durchführung von leitfadengestützten Interviews als geeignete Erhebungsmethode, die Unterschiede und auch Gemeinsamkeiten von jungen Musikerinnen und Musikern offenlegen kann.

Die Fokussierung auf die Zielgruppe, Jugendliche mit Lernbeeinträchtigungen, macht weitere Gedanken zur Befragungsmethode notwendig. In der Studie *Talking about Music* (Interviews with Disabled and Nondisabled Children) von Jellison und Flowers (1991) wurden 228 Schülern zwischen sechs und vierzehn Jahren Fragen zu ihrem Musikgeschmack und Musikkonsum gestellt. Während der Auswertung stellte sich heraus, dass die nichtbehinderten Kinder und Jugendlichen differenzierter und ausführlicher über ihre musikalischen Erfahrungen sprachen. Die Jugendlichen mit Behinderungen äußerten zwar ähnliche Vorlieben, konnten ihr Wissen aber nicht so deutlich artikulieren. Ihnen fehlten die entsprechenden Fachbegriffe. Das bedeutet für diese Studie, dass auch hier möglicherweise mit eingeschränkter Verbalisierungsfähigkeit der Interviewpartner gerechnet werden muss. Dafür brauchen sie geeignete Stimuli, um von eigenen Erfahrungen im Handlungsbereich Musik berichten zu können. Aufgrund dieses Erkenntnis ist es wichtig, eine Interviewform zu wählen, in der die Jugendlichen mit Lernbeeinträchtigungen ihre Sicht auf Musik ausdrücken können, ohne musikalische Fachausdrücke be-

nutzen zu müssen. Diese Erzählaufforderungen zum *Alltagswissen* der Interviewpartner sind ein zentraler Bestandteil im *episodischen Interview* nach Flick (vgl. Flick 2005, S. 165) und scheinen daher eine geeignete Erhebungsmethode für diese Studie zu sein.

Flick entwickelt das episodische Interview aus der Vorstellung heraus, dass die „Erfahrungen der Subjekte hinsichtlich eines bestimmten Gegenstandsbereichs in Form narrativ-episodischen Wissens und in Form semantischen Wissens abgespeichert und erinnert werden“ (Flick 2005, S. 158). Als *semantisches Wissen* bezeichnet er „Begriffe und ihre Beziehungen untereinander“ (S. 158), mit dem der Befragte „abstrahierte, verallgemeinerte Annahmen und Zusammenhänge“ (S. 158) herstellt – nach Boesch entspräche dieses Wissen den *Denotationen* (vgl. Kap. 1.1.2) zu Elementen eines Handlungsbereichs. Fragen nach zurückliegenden Erlebnissen sprechen das *episodic memory* (Tulving 1972) an. Endel Tulving zufolge enthält das Gedächtnis Fakten und Strukturen, die autobiografischer Natur sind (vgl. Tulving 1972, S. 389). Ohne sich dessen bewusst zu sein, behält man solche Informationen im Gedächtnis, die eine subjektive Bedeutung haben oder einem aus vorherigen Erlebnissen vertraut sind. Sie werden als Erinnerungen an erlebte oder beobachtete Handlungen im episodischen Gedächtnis gespeichert oder mit vorhandenen Konzepten verglichen und zum semantischen Gedächtnis hinzugefügt. Ziel der episodischen Interviews ist es demnach, sich über die Schilderung von Erlebnissen und das Erfahrungswissen der Befragten ihren Sichtweisen zu Musik anzunähern.

Die Methode des episodischen Interviews sieht einen Aufbau vor, der zunächst den Gesprächspartner mit Form und Ablauf des Interviews vertraut macht. Danach werden die Interviewpartner angeregt, ihr Wissen über Musik zu äußern und über ihr Instrumentalspiel zu berichten. Zeitreisen in die Zukunft regen an, sich über mögliche *Ich-Antizipationen* (vgl. Kap. 1.1.2) in Bezug auf Musik zu äußern. Darüber hinaus werden die Probanden aufgefordert, sich auf die Reise in die eigene Vergangenheit zu begeben, um sich an bedeutsame Erlebnisse mit Musik zu erinnern. Die Beschreibungen eines Tagesablaufs mit Musik und von musikbezogenen Aktivitäten mit Freunden und Familie beziehen sich auf konkrete Alltagssituationen und sind Fragen zum episodischen Gedächtnis. Das semantische Gedächtnis wird angesprochen, wenn sie ihren Musikgeschmack mit Musiktiteln und Interpreten benennen oder Techniken ihres Instrumentalspiels erläutern.

Das Interview wird als Gespräch konzipiert, bei dem die Gesprächsleitung zwar festliegt, aber die Anregungen der Probanden einbezogen werden. Der Leitfaden lässt ein flexibles Eingehen auf die Erzählungen der Probanden zu, denn die Leitfragen sind Orientierungspunkte, die keine fixierte Reihenfolge bilden. Nachfragen sind von beiden Gesprächspartnern möglich. Bei Verständnisschwierigkeiten der Befragten können die Fragen präzisiert oder mit Beispielen illustriert werden. Die Gesprächsleitung kann das Gespräch so lenken, dass die Probanden ausführlich von ihren Erfahrungen mit Musik unter Berücksichtigung aller vorgesehenen Themen berichten können. Im Vergleich zum offenen narrativen Interview besteht das episodische Interview nicht aus einer umfangreichen Haupterzählung, die eine Überforderung für die Jugendlichen darstellen könnte, sondern bietet die Möglichkeit für „mehrere umgrenzte Erzählungen“ (Flick 2005, S. 164).

Nach diesen Überlegungen scheint die Methode des *episodischen Interviews* geeignet, ein gleichermaßen motivierendes wie informatives Gespräch mit den Schülern mit Lernbeeinträchtigungen zu führen, denn hier „wird die Erzählkompetenz der Interviewpartner genutzt,

ohne auf Zugzwänge zu setzen und ohne dass der Interviewpartner getrieben ist, eine Erzählung gegen seinen Willen zu Ende zu erzählen“ (Flick 2005, S. 160). Im Verlauf des episodischen Interviews werden entsprechend der Sprachkompetenz des Interviewpartners Fragen gestellt, die auf das Wissen der Person zielen oder zur Spekulation über Zusammenhänge anregen. Darüber hinaus werden Vorstellungshilfen gegeben, um sich an konkrete Erlebnisse erinnern zu können. Die Fragen zu ihren Erfahrungen sind als Erzählaufforderung eine Unterstützung für die Befragten, nach der sie sich richten können. Das Zusammenspiel aus Fragen und Erzählanlässen bietet dem Gesprächspartner einen überschaubaren Rahmen für seine Äußerungen zum Thema Musik.

Um die Sichtweisen der Probanden rekonstruieren zu können, sollten ihnen möglichst große *Verbalisierungschancen* (vgl. Haußer 1995, S. 132) eingeräumt werden. So empfiehlt Haußer den Einsatz ergänzender Verfahren, die zur intraindividuellen Validierung der Analyseergebnisse dienen können. In dieser Studie werden daher zu den Fragen und Erzählaufforderungen zwei weitere Methoden eingesetzt, die weitere Daten zur Bestätigung oder Ergänzung der Interpretationen liefern sollen. Sie werden im Folgenden kurz vorgestellt:

Satzergänzungen

Die mündliche Vervollständigung von angefangenen Sätzen dient zur Reflexion über das Musikhören und Musikmachen. Wie in der Studie von Fend (1994) „Die Entdeckung des Selbst und die Verarbeitung der Pubertät“ gezeigt, sind die Satzergänzungen eine geeignete Methode, sich Einblicke in Denkstrukturen der Jugendlichen zu verschaffen (vgl. Fend 1994, S. 53 ff.). Die für diese Studie entwickelten Satzanfänge sollen die Selbsteinschätzung der Probanden zu *Stolz*, *Freude* und *Kummer* (vgl. Fend 1990, S. 69 f.) im Handlungsbereich Musik erfassen (vgl. Anhang: Leitfaden). Im Anschluss an die Fragen zum Musikhören und Musikmachen werden die Probanden aufgefordert, die Satzanfänge spontan zu vervollständigen. So wird ihnen Gelegenheit gegeben, die vorherigen Äußerungen bestätigend zusammenzufassen oder zu revidieren. Die Satzergänzungen können bei der Auswertung Hinweise zur fallspezifischen Generalisierung geben und werden in die Interpretation der Fälle einbezogen. Auf eine quantitative Auswertung aller Nennungen, wie sie Fend zur Mustererkennung vornimmt (vgl. S. 70 ff.), wird verzichtet, da zur Kategorienbildung nicht nur die Satzergänzungen, sondern das gesamte Interview herangezogen wird.

Psychometrische Skala der Selbstwirksamkeitserwartung

Eine empirische Erfassung des *Coping-Potenzials* (vgl. Kap. 1.1.2) der Probanden zum Beispiel durch einen Fragebogen zur Erfassung von Lebensereignissen und ihrer Bewältigung (FLEB), den J. und U. Junk in ihrer Studie eingesetzt haben, ist im Rahmen dieser Arbeit nicht sinnvoll. Das Ausfüllen eines solchen Fragebogens würde zu viel Zeit in Anspruch nehmen und die Probanden eventuell überfordern. Eine kürzere und einer Interviewsituation angemessene Methode ist dagegen die *Psychometrische Skala der Selbstwirksamkeitserwartung* (vgl. Schwarzer/Jerusalem 1999), die Jerusalem und Schwarzer 1981 nach dem Self-Efficacy-Konzept von Albert Bandura entwickelt haben. Er fand in seinen klinischen Untersuchungen phobischer Patienten heraus, dass nach positiven Erfahrungen der Kontrollierbarkeit in angstbesetzten Situationen das Vermeidungsverhalten abnimmt (vgl. Jerusalem 1990, S. 37). Zur Bewältigung neuer Aufgaben bestimmen Selbstwirksamkeitserfahrungen die Zielauswahl und Anstrengungsbereitschaft des Handelnden (vgl. Bandura 1999, S. 3 ff.). Dabei überprüft die Person die eigene

Kompetenzerwartung (*efficacy expectations*) und die situativen Erfolgsaussichten (*outcome expectations*): Hohe Erfolgsaussichten wirken auch bei geringer Kompetenzerwartung motivierend; bei unsicheren und ängstlichen Personen kann die geringe Kompetenzerwartung jedoch zum Handlungsverzicht führen. So ist die „Zuversicht in die eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten (...) im Sinne einer stabilen personalen Coping-Ressource zu verstehen“ (Schwarzer 1993, S. 189). Auch für Jerusalem besteht ein direkter Zusammenhang zwischen der Selbstwirksamkeitsüberzeugung und dem eingeschätzten Coping-Potenzial einer Person:

Bei hoher Selbstwirksamkeit werden (...) hinreichende Bewältigungsfertigkeiten antizipiert, so daß man dem Problem aktiv und optimistisch entgegenzutreten kann. Je höher die Selbstwirksamkeit, umso mehr strengt man sich bei eintretenden Schwierigkeiten an bzw. desto weniger früh gibt man auf, da man an die eigenen guten Fähigkeiten glaubt und von sich selbst eine Lösung des Problems erwartet. (Jerusalem 1990, S. 36)

Andere Faktoren des Coping-Potenzials, wie Stress-Kontrolle oder der Verlass auf sozialen Rückhalt (vgl. Junk/Junk 1983, S. 153 f.) sollen aus dem gesamten Interviewtext rekonstruiert werden. Auch die Äußerungen, die von den Probanden während des Ausfüllens der psychometrischen Skala gemacht werden, können einen Einblick in ihre Bewältigungskapazitäten geben und gehen in die Analyse der Interviews ein.

Vor der Bearbeitung der zehn Items der Skala werden die Probanden darauf hingewiesen, dass sich die Sätze dabei auf ihre Erfahrungen beim Musizieren in der Musikgruppe beziehen werden. Bei Verständnisschwierigkeiten werden die allgemeinen Aussagen dann auch anhand bereits berichteter Schwierigkeiten beim Musikmachen konkretisiert. Falls die Probanden nach dem Vorlesen des ersten Satzes mit Unverständnis reagieren, soll eine jeweils leichtere Version (in Klammern) den Zugang erleichtern (vgl. Anhang: Leitfaden). Beim Vorlesen der Sätze geben die Probanden eine Bewertung ab, indem sie sich in eine viergliedrige Skala – von *stimmt nicht* bis *stimmt genau* – eintragen können (vgl. Anhang: Skalen für Interview 2).

Die Kreuze werden nicht quantitativ ausgewertet; die Punkte zwischen zehn (als niedrigste Übereinstimmung) und vierzig (die höchste Übereinstimmung bei allen Sätzen) werden also nicht zusammengezählt und fallübergreifend miteinander verglichen, sondern die Werte sollen nur individuelle Tendenzen andeuten. Da die Skala eine eindimensionale Struktur aufweist, könnte eine überwiegend geringe Bewertung (Zuordnungen: *stimmt nicht* oder *stimmt kaum*) oder eine hohe Zustimmungsrate (Zuordnungen: *stimmt eher* oder *stimmt genau*) auf die Höhe der Selbstwirksamkeitserwartung im Handlungsbereich Musik hinweisen.

3.1.2 Beschreibung der Auswertungsmethode: qualitative Inhaltsanalyse

Eine Analysemethode, mit der man aus einer großen Datenmenge Zusammenhänge aufdecken und Aussagen zu den Forschungsfragen treffen kann, ist die *qualitative Inhaltsanalyse* nach Philipp Mayring. Er entwickelte eine qualitative Methode, um fixierte Kommunikation systematisch, regel- und theoriegeleitet zu analysieren: Die „qualitative Inhaltsanalyse will Texte systematisch analysieren, indem sie das Material schrittweise mit theoriegeleitet am Material entwickelten Kategoriensystemen bearbeitet“ (Mayring 2002, S. 114). Diese Aspekte beziehen sich auf die Forschungsfragen, die auf der Basis der theoretischen Vorannahmen entwickelt wurden. Die Stärke der qualitativen Inhaltsanalyse ist eine Verbindung der systematischen und theoriegeleiteten Textbearbeitung mit der induktiven Vorgehensweise, nach der „Kategorien

möglichst eng an den Textpassagen orientiert formuliert werden“ (Mayring 2005, S. 11). Reduktion und Interpretation der Texte geschehen schrittweise und werden ständig vor dem theoretischen Hintergrund, den bisherigen Forschungsergebnissen und durch den Vergleich mit dem Textmaterial, das bereits bearbeitet wurde, überprüft. Lamnek sieht mit diesem Verfahren das Postulat der Offenheit (vgl. Kap. 3) gewährleistet, da hier der „wissenschaftlich kontrollierte Nachvollzug alltagsweltlicher Konzepte“ das „zu untersuchende und zu interpretierende Material nicht mit dem Material äußerlichen, vom Forscher vorab entwickelten theoretischen Kategorien traktiert“ (Lamnek 2010, S. 462), sondern sich die Interpretationen erst aus dem Material entwickeln würden.

Allerdings beschreibt Mayring eines der *drei Grundformen des Interpretierens* (Mayring 2000, S. 58) als deduktives Verfahren, das mit vorher festgelegten Kategorien arbeitet: Bei der *Strukturierung* (S. 82 ff.) wird ein Text nach theoriegeleiteten Strukturierungsdimensionen durchgesehen, um geeignete Textstellen zu extrahieren. Nach Mayring ist darauf zu achten, dass „das aus den Strukturierungsdimensionen zusammengestellte Kategoriensystem so genau definiert wird, dass eine eindeutige Zuordnung von Textmaterial zu den Kategorien immer möglich ist“ (Mayring 2002, S. 118). Die strukturierende qualitative Inhaltsanalyse geht demnach von vorher festgelegten Kategorien aus, die während der Analyse durch weitere Ausprägungen verfeinert und durch neue Kategorien erweitert werden. Dieses im Ansatz eher deduktive Verfahren ist für diese Studie nur bedingt geeignet, da hier erst im Laufe der Analyse ein Kategoriensystem entstehen soll, das zur Klärung der Forschungsfragen beitragen kann.

Die *Explikation* (vgl. Mayring 2000, S. 77 ff.) bezeichnet Mayring als weitere Grundform des Interpretierens, bei der unklare Stellen im Material durch Hinzuziehung der theoretischen Vorannahmen oder die Suche nach erläuternden Textstellen (enge Kontextanalyse) erhellt werden. Nach einem sechsschrittigen Ablaufplan, der über die enge und weite Kontextanalyse, das heißt die Suche nach Erklärungen im Textzusammenhang oder das Nachschlagen eines genannten Begriffs im Lexikon, zur Interpretation der Texte beitragen soll. Obwohl er für die Explikation 17 Interpretationsregeln empfiehlt, ist sie als eigenständiges Analyseverfahren für diese Arbeit nicht geeignet. Die Hinweise zu den zwei Formen der Kontextanalyse werden aber aufgenommen, denn sie könnten dazu beitragen, die Aussagen der Jugendlichen besser zu verstehen.

In der dritten qualitativen Technik, der *Zusammenfassung* (vgl. Mayring 2002, S. 59 ff.), werden die Texte nach vorher definierten Abstraktionsregeln auf Kernaussagen reduziert. Das geschieht über die Paraphrasierung der Kodiereinheiten und die Generalisierung der Paraphrasen (vgl. Kap. 3.1.2). Die Reduktion des Materials geschieht nach Kriterien, die sich erst im Laufe der Textanalyse ergeben. Die nun entstandenen Kategorien können zu einem Kategoriensystem zusammengestellt werden. Ziel dieser Analysetechnik ist es, „durch Abstraktion einen überschaubaren Corpus zu schaffen, der immer noch Abbild des Grundmaterials ist“ (S. 58). In der zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse wird für meine Forschungsarbeit ein Weg aufgezeigt, um sich systematisch dem Forschungsziel nähern zu können. Sie wird als zentrale Analysetechnik aufgenommen, denn mit diesem induktiven Verfahren kann eine große Datenmenge theoriegeleitet zusammengefasst und interpretiert werden.

Die Analyse nach Mayring beginnt bereits mit der *Stichprobenziehung* (vgl. Mayring 2000, S. 47), die nach vorher festgelegten Kriterien erfolgt. Der Stichprobenumfang und die Auswahl-

kriterien für die Interviewpartner werden vorher bestimmt, sodass die Gespräche mit den Probanden zum Zeitpunkt der Analyse bereits vorliegen sollen. Zu diesem *Basistext* (vgl. S. 47) gehört eine Beschreibung der Entstehungssituation „von wem und unter welchen Bedingungen das Material produziert wurde“ (S. 47), die in Interviewprotokollbögen (vgl. Anhang) festgehalten wird. Der Basistext für die Analyse wird durch die regelgeleitete Transkription der aufgezeichneten Interviews erstellt (vgl. Anhang: Transkriptionsregeln.).

Die Systematik der qualitativen Inhaltsanalyse besteht weiterhin aus der „Differenzierung in einzelne Analyseschritte, Aufstellen von Ablaufmodellen und Formulierung von Interpretationsregeln“ (Mayring 2002, S. 116), die in einem, auf diese Arbeit zugeschnittenen, Auswertungskonzept formuliert werden (vgl. Kap. 3.1.3). Während der Paraphrasierung, Generalisierung und Reduktion der Basistexte findet eine *induktive Kategorienbildung* (vgl. S. 74 ff.) statt, wonach das Material zusammengefasst wird, „ohne sich auf vorab formulierte Theorienkonzepte zu beziehen“ (S. 75). Den bei der Reduktion entstandenen Aussagen werden Kategorien zugeordnet, die nahe am Text als „Begriff oder Kurzsatz formuliert“ (S. 76) und nach Selektionskriterien definiert werden. Bei der Zuweisung von weiteren Textstellen zu Unterkategorien und neuen Oberkategorien entsteht ein Kategoriensystem, das durch Verallgemeinerung zur „Erfassung des Gegenstands in der Sprache des Materials“ (S. 75) dient und im Sinne der Fragestellung interpretiert werden kann (vgl. S. 76).

Die *typisierende Strukturierung* (vgl. Mayring 2000, S. 90 f.) wird zum Vergleich von einzelnen Fällen herangezogen. Nach den aus der Analyse sichtbar gewordenen *Typisierungsdimensionen* – es können zum Beispiel markante Ausprägungen oder besonders häufig erwähnte Handlungen einzelner Probanden sein – wird das Material erneut durchgesehen, um Sinnstrukturen aufzudecken und Hypothesen zum Bedeutungszusammenhang zu generieren. So wird in der qualitativen Inhaltsanalyse eine Interpretation des Basistexts in zwei Phasen vollzogen: durch den „Nachvollzug der alltagsweltlichen Deutungen und Bedeutungszuweisungen“ in der induktiven Kategorienbildung und die „typisierende Konstruktion eines Musters“ (Lamnek 2010, S. 464) in der nachfolgenden typisierenden Strukturierung.

3.1.3 Auswertungskonzept

Vor der Auswertung der Interviews wird das gesprochene und auf Audioträgern aufgezeichnete Material in eine schriftliche Form übertragen. Dies geschieht nach Transkriptionsregeln (vgl. Anhang), die eine Anonymität der Probanden wahren können. Die Transkription beginnt mit der Vergabe von Codenamen für die Interviewpartner, die auch im Text beibehalten werden, wenn ein Musiker einen anderen Probanden als Mitspieler seiner Musikgruppe erwähnt. Andere Namen von Personen oder Orten werden nur mit dem Anfangsbuchstaben bezeichnet. Der geschriebene Text soll die Gespräche möglichst genau wiedergeben, das heißt Wortverkürzungen, Sprechpausen und Lautäußerungen wie „mhm, ehm, äh“ innerhalb der Fragen und Antworten, werden in die Transkription übernommen. Betont ausgesprochene Wörter der Probanden werden durch Unterstreichungen gekennzeichnet. Ein auffälliges Lauter- oder Leiserwerden der Stimme wird in Klammern beschrieben. Um den Text übersichtlich zu gestalten, werden die Bekräftigungen der Interviewerin während der Äußerungen der Probanden wie „mhm, aha“ nicht transkribiert. Andere Überschneidungen von Redebeiträgen werden mit // ... // gekennzeichnet, um die Spontaneität im Redefluss wiederzugeben. Unver-

ständige Wörter werden mit den Zeichen <?> kenntlich gemacht. Aus Gründen der besseren Lesbarkeit werden direkte Lautwiederholungen nicht transkribiert. Die genannten Transkriptionsregeln gelten als Anweisungen für alle Interviews dieser Studie (vgl. Mayring 2000, S. 48).

Um „eine große Materialmenge auf ein überschaubares Maß zu kürzen und die wesentlichen Inhalte zu erhalten“ (Mayring 2000, S. 74), wird eine *zusammenfassende qualitative Inhaltsanalyse* durchgeführt (vgl. S. 59 ff.). Die Zusammenfassung geschieht nicht, wie bei der Strukturierung, um „das Material aufgrund bestimmter Kriterien einzuschätzen“ (S. 58), sondern dient zur Reduktion des Texts in Form eines Kategoriensystems. Dafür wird das Material nach einem *Ablaufmodell* (vgl. S. 60) schrittweise abstrahiert, um zu allgemeinen Aussagen im Hinblick auf die Forschungsfragen zu gelangen. Folgende *Interpretationsregeln* bestimmen den Ablauf der Analyse (vgl. S. 62):

Codings	Paraphrasierung	Generalisierung	Reduktion 1	Reduktion 2
Einteilung des Textes nach den kleinsten inhaltstragenden Analyseeinheiten	ausschmückende, wiederholende Redewendungen streichen, Textteile auf eine einheitliche Sprachebene bringen	Gegenstände neu formulieren auf einer vorher definierten Abstraktionsebene, Satzaussagen generalisieren	neues Abstraktionsniveau formulieren, Selektion zentraler Paraphrasen für die induktive Kategorienbildung	Integration mehrerer Aussagen zu fallübergreifenden Kategorien

Zur Interpretation fraglicher Textteile wird im Rahmen der *Explikation* zusätzliches Material hinzugezogen, „das das Verständnis erweitert, das die Textstelle erläutert, erklärt, ausdeutet“ (Mayring 2000, S. 58). Auch können lexikalisch-grammatische Definitionen zur Klärung beitragen ebenso wie andere Äußerungen im Text, die sich auf diese Textstelle beziehen (*enge Kontextanalyse*). Ist die Bedeutung der Aussage noch nicht hinreichend geklärt, wird sie innerhalb der *weiten Kontextanalyse* aus dem theoretischen Vorverständnis abgeleitet (vgl. S. 80).

Eine weitere Absicherung des Interpretationsvorganges erfolgt durch die *diskursive Validierung*, den Austausch mit einem Zweitkodierer über die Anlage der Untersuchung, die Auswertungsregeln und die Begründungen der Interpretation (vgl. Mayring 2005, S. 13). Nachdem der Zweitkodierer über die Anlage der Untersuchung unterrichtet wurde, erhält er Abschnitte der Erstauswertung zur Prüfung. Beide Kodierer kommen mehrmals zusammen, um ihre Ergebnisse zu vergleichen und Unterschiede herauszufinden. Die Zweifel des Zweitkodierers veranlassen den Auswerter, seine Begründungen für die Interpretationen zu hinterfragen und eine Rücküberprüfung vorzunehmen.

Um ein Kategoriensystem als Ziel der zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse erstellen zu können, wird im Vorhinein aus den theoretischen Vorannahmen die „Richtung der Analyse“ (Mayring 2000, S. 52) festgelegt. Demnach wird zu Beginn der Auswertung ein „Selektionskriterium eingeführt, das bestimmt, welches Material Ausgangspunkt der Kategoriendefinition sein soll“ (S. 76). Die relevanten Textstellen werden aufgrund eines bestimmten Selektionskriteriums ausgewählt; dann werden sie paraphrasiert, generalisiert und zu Kategorien reduziert. Die Streichung von bedeutungsgleichen Paraphrasen wird, anders als es von Mayring vorgesehen ist, nicht durchgeführt, denn die Wiederholung ähnlicher Aussagen kann auf eine hohe Bedeutsamkeit des Inhalts hinweisen. Nach diesen Vorüberlegungen wird die systematische Bearbeitung der Interviews nach folgendem Auswertungskonzept durchgeführt:

1. Auswertungsphase (induktive Kategorienbildung)

Selektionskriterium: **Orientierung** im Handlungsbereich Musik (Definition von Orientierung: übersituative Verarbeitungen der Erfahrungen im Handlungsbereich Musik, in Abgrenzung zu den Beschreibungen einzelner Erlebnisse mit Musik)

Interpretationsregeln:

Codings	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion 1	Reduktion 2
Textstellen mit Äußerungen zur übersituativen Verarbeitung der Erfahrungen im Umgang mit Musik	Übersetzung der Äußerungen: Aussagen als Satz in der 3. Person formulieren	<u>Abstraktionsniveau:</u> Rekonstruktion der übersituativen Verarbeitung als Frage: Was hat sich aus Einzelerlebnissen entwickelt?	<u>Abstraktionsniveau:</u> Beschreibung von Kategorien durch fallspezifische Merkmale, Kennzeichen und Eigenschaften	Fallübergreifende Zusammenfassung der Kategorien in einem Kategoriensystem

2. Auswertungsphase (Typisierung) Das nach der ersten Auswertungsphase entstandene Kategoriensystem soll zwar zur Charakterisierung der Einzelfälle dienen, um aber die **Motivationen** im Handlungsbereich Musik zu rekonstruieren und darauf aufbauend zu einer Bedeutungsstruktur der Musikgruppen zu gelangen, wird in der zweiten Auswertungsphase die Methode der Typisierung gewählt. Mithilfe dieser Methode sollen Muster und Zusammenhänge zwischen den Fällen offengelegt werden, denn Kluge geht davon aus, dass bei der Einteilung der Fälle in Typen mit ähnlichen Merkmalen „die `Korrelationen` zwischen den Merkmalen eines Typus nicht zufällig sind, sondern daß sich hinter diesem Zusammentreffen bestimmter Merkmale `innere` oder `Sinnzusammenhänge` verbergen“ (Kluge 1999, S. 46). Diese *heuristische Funktion* von Typologien wird für die Suche nach übergreifenden und übergeordneten Zielen der Probanden (vgl. Arbeitsmodell, Kap. 1.1.4) genutzt. Mayring empfiehlt für die *typisierende Strukturierung* eine Untersuchung des Kategoriensystems, um „besonders markante Bedeutungsgegenstände herausziehen und genauer beschreiben“ (Mayring 2000, S. 90) zu können, zum Beispiel: (vgl. S. 90)

- extreme Ausprägungen von Merkmalen
- Ausprägungen mit besonderem theoretischen Interesse
- Ausprägungen, die im Material besonders häufig vorkommen

Den nächsten Arbeitsschritt, wie aus den Fällen dann Prototypen als „besonders markante Beispiele“ (Mayring 2000, S. 90) herausgearbeitet werden sollen, erläutert Mayring nicht genauer, sondern verweist auf das Ablaufmodell der theoriegeleiteten und somit deduktiv aufgebauten strukturierenden Inhaltsanalyse (vgl. S. 84). Um für die Typisierung aber die induktiv gebildeten Kategorien nutzen zu können, möchte ich auf das Verfahren der *empirisch begründeten Typenbildung* nach Kluge (1999) zurückgreifen, in der „komplexe Typen systematisch, intersubjektiv nachvollziehbar und empirisch begründet gebildet werden, die generelle, (...), Sinnzusammenhänge zwischen den Merkmalen berücksichtigen und eine hohe Evidenz der Merkmale besitzen“ (Kluge 1999, S. 87). Mit der Typisierung von Lazarsfeld und Barton beschreibt Kluge ein mehrschrittiges Verfahren, in dem die einzelnen Fälle zu unterschiedlichen Typen mit jeweils übereinstimmenden Merkmalen zusammengefasst werden: (vgl. S. 89 f.)

- Auffinden von Vergleichsdimensionen aus den untersuchten Fällen
- Gruppierung der Fälle in einem Merkmalsraum (Mehrfeldertafel)
- Analyse weiterer inhaltlicher Zusammenhänge zur Typisierung
- Charakterisierung der Typen anhand von übereinstimmenden Merkmalen

Es werden aus der vorausgegangenen qualitativen Inhaltsanalyse zwei Vergleichsdimensionen herausgegriffen, um alle zehn Fälle durch kontrastierende Kriterien voneinander abzugrenzen und zu gruppieren. Durch die Einteilung der Fälle nach zwei Vergleichsdimensionen mit jeweils zwei Ausprägungen entstehen vier Gruppen mit einer hohen *internen Homogenität* (vgl. Kluge 1999, S. 42), aus denen „das Gemeinsame und Charakteristische des Typus herausgearbeitet werden kann“ (S. 42). Dieser *zweidimensionale Merkmalsraum* (vgl. S. 95) bildet die Grundlage für die Suche nach einer inneren Logik der Typen, denn „die ermittelten Merkmalskorrelationen verweisen dann auf Sinnzusammenhänge der einzelnen Typen, denen durch eine erneute Analyse des Datenmaterials nachgegangen werden kann“ (S. 78). Über die *externe Heterogenität* der Typen, die „einen Überblick über die Vielfalt und Breite des untersuchten Gegenstandsbereichs“ (S. 42) wiedergibt, wird versucht, die verschiedenen Motivationen zum Umgang mit Musik zu bestimmen. Der Vergleich der Typen und die erweiterte Suche nach Sinnzusammenhängen innerhalb der Gruppen dienen zur Hypothesenbildung über die Bedeutung der Musikgruppen für die Jugendlichen mit Lernbeeinträchtigungen.

3.2 Interviewaufbau

Das episodische Interview ist nach Cornelia Helfferich ein *teilmonologisches, Leitfaden gestütztes* Verfahren (vgl. Helfferich 2009, S. 43), bei dem die befragte Person immer wieder zu Erzählungen ermuntert, „aber gleichzeitig stärker verbal gestützt und thematisch geleitet“ (S. 43) wird als bei monologischen Verfahren, wie zum Beispiel dem narrativen Interview. Die Gesprächsleitung hat die interviewende Person; sie fragt zwar bei Verständnisschwierigkeiten nach, sieht die Erzählungen aber als *subjektive Wahrheit* (S. 40) an, denn es gilt „das ‚Prinzip der wohlwollenden Interpretation‘ als Annahme, dass die Äußerungen für die Erzählperson bedeutungsvoll sind und von ihr selbst für wahr gehalten werden“ (S. 40). Das heißt, dass offensichtliche Widersprüche in den Erzählungen oder falsche Sachinformationen während des Gesprächs nicht „aufgedeckt“ und korrigiert werden, sondern später in die Deutung des Interviews eingehen können (vgl. S. 86).

Im Folgenden werden zwei Frageformen erläutert, die das episodische und das semantische Gedächtnis ansprechen und deshalb in meiner Studie verwendet werden:

Erzählaufforderungen (vgl. Helfferich 2009, S. 102 f.)

In den Interviews werden die Probanden mehrmals aufgefordert, von ihren Erlebnissen mit Musik zu erzählen, zum Beispiel:

- „Kannst du dich an ein Erlebnis mit Musik erinnern, als du jünger warst? Wie war das?“
- „Kannst du dich noch an deine erste Probe erinnern? Wie ging es dir dabei?“

- „Gibt es ein Erlebnis in der Gruppe, das dir besonders im Gedächtnis geblieben ist?“
- „Was fällt dir ein, wenn du an früheren Musikunterricht denkst? Erzähl mal.“

Das episodische Gedächtnis wird ebenso aktiviert, wenn nach *Ketten von Situationen* (Flick 2005, S. 160) gefragt wird. In den Interviews dieser Studie sind es zum Beispiel diese Erzählauforderungen:

- „Erzähl mir von deinem Tagesablauf, z. B. gestern. Wann hast du zum ersten Mal Musik angemacht?“
- „Wie verläuft eine gute Probe? Was passiert, wenn es einmal nicht so gut läuft?“

Auch die „Phantasien hinsichtlich erwarteter oder gefürchteter Veränderungen“ (Flick 2005, S. 161) zählt Flick zum episodischen Gedächtnis. In den Interviews werden sie mit diesen Fragen angesprochen:

- „Stell dir vor, es gäbe keine Musik. Was würde das für dich bedeuten?“
- „Stell dir vor, du bist zehn Jahre älter. Wie sieht dann dein Leben mit Musik aus?“
- „Stell dir vor, es gäbe keine Musikgruppe mehr, was würde das für dich bedeuten?“

Zu Beginn der beiden Interviews werden Musikbeispiele gehört, nicht nur zur Einstimmung in das Thema Musik, sondern auch als Erzählstimuli für die Probanden. Beim Hören bekannter Musik werden sie zum Erzählen aufgefordert, zum Beispiel durch die Frage: „Kannst du dich an eine Situation erinnern, in der du sie gehört hast? Wie ging es dir dabei?“ Zusätzlich kann anhand der Äußerungen zu den Hörbeispielen für jeden Probanden eine Liste der zum Zeitpunkt der Befragung präferierten Musik zusammengestellt werden.

Im ersten Interview werden **Musikstücke zur Benotung** vorgespielt, damit die Probanden sich dazu äußern, denn „erklingende Musik, verbunden mit der Anregung, genau hinzuhören, erhöht das Ausmaß und die Vielfalt von Rezeptionsäußerungen“ (Müller 1990, S. 268). Die Probanden sollen diesen Musikstücken beim Hören Noten von 1 bis 6 zuweisen und ihre Bewertung erläutern. Die Begründungen für ihre Noten gelten als Äußerungen zu ihren Musikpräferenzen und gehen somit als Codierungen in die qualitative Inhaltsanalyse ein.

Die Probanden haben eventuell Schwierigkeiten, ihren Musikgeschmack in Musikgenres einzuordnen und Titel und Interpret zu nennen, denn persönliche Musikpräferenzen sind als „vorverbale Erlebnismuster“ (Behne 1987, S. 250) ohne die entsprechende Musik sprachlich schwer zu vermitteln. Daher werden die Jugendlichen gebeten, zum zweiten Interviewtermin **Beispiele ihrer eigenen Musik** mitzubringen. Anhand der Hörbeispiele können sie erzählen, wie sie diese Musikstücke in ihren Alltag integrieren und was sie mit dieser Musik verbindet.

Fakten-, Einstellungs-, Informations- oder Wissensfragen (vgl. Helfferich 2009, S. 106 f.)

Fragen nach *subjektiven Definitionen* und *abstrakten Zusammenhängen* (Flick 2005, S. 161) betreffen das semantische Gedächtnis. Die Fragen nach Einstellungen „werden in der Regel als Frage nach Faktenwissen, nach reflektierten Argumenten und Begründungen verstanden“ (Helfferich 2009, S. 106). Einige dieser Fragen werden zum besseren Verständnis mit visuellem Material (vgl. Anhang: Skalen für Interview 1 und 2) veranschaulicht. Die Beantwortung dieser Fragen erfordert zuerst eine schriftliche Positionierung, die dann begründet werden soll. So werden die rein auf Sprache ausgerichteten Interviews durch Aktivitäten auf der visuellen

Ebene ergänzt. Der Methodenwechsel kann außerdem möglichen Ermüdungserscheinungen vorbeugen.

Zehnstufige **Einschätzskalen**²⁶ dienen als visueller Gesprächsimpuls zum Wert von Musik und zu ihrem Instrumentalspiel sowie zu ihren bisherigen Erfahrungen in der Musikgruppe. Die Stufen der Skalen illustrieren den ansteigenden Wert von 1 bis 10 Punkten (vgl. Anhang) und sollen eine visuelle Hilfe sein, um über folgende Fragen zu reflektieren: „Wie wichtig ist Musik für dich? Wie gut beherrschst du dein Instrument? Wie viel ist dir dein Instrument wert? Wie beliebt bist du in der Musikgruppe? Wie viel hast du in der Musikgruppe gelernt? Wie wichtig ist für dich die Musikgruppe?“ Die Fragen werden gestellt in Verbindung mit der Bitte, sich in eines der zehn Kästchen einzutragen und die eigene Einschätzung zu begründen. Die Skalen sind eine zusätzliche Visualisierung ihrer mündlichen Antworten. Bei der Auswertung der Interviews geben die angekreuzten Werte eine Tendenz wieder und können für Fallvergleiche herangezogen werden: Ab Stufe 7 hohe bis sehr hohe Ausprägung (Stufe 10), Stufen 5 und 6 als sehr schwache Tendenzen nach unten oder oben und die Stufen 4 bis 1 schwache bis sehr schwache negative Wertigkeit. Die Begründungen für ihre Entscheidungen gehen als Codierungen in die qualitative Inhaltsanalyse ein.

Die Anwendung der **Pyramide**, abgebildet als zweidimensionales Dreieck, wird den Probanden im Vorhinein erläutert. Sie sollen die Frage „Bist du ein guter Musiker?“ in Relation zu den Spielern in ihrer Musikgruppe beantworten, indem sie sich mit einem Kreuz der Basis, dem Mittelfeld oder den wenigen Spitzenspielern zuordnen und ihre Positionierung begründen. Die Visualisierung soll, ebenso wie die Einschätzskalen, die Frage verdeutlichen und gleichzeitig eine Reflexionshilfe für die Probanden sein. Bei der Auswertung kann die schriftliche Äußerung zur Klärung der mündlichen Antworten herangezogen werden.

Die Frage „Welche Personen sind für deinen Musikgeschmack wichtig?“ können die Interviewpartner auf einer **Liste**, auf der Personen aus ihrem Umfeld aufgeführt sind, vornehmen. Dabei ordnen sie Personen ein Plus, eine Null oder ein Minus zu: Diese Person wird als sehr wichtig für ihren Musikgeschmack (+) eingeschätzt, sie hat keinen Einfluss (0) oder sie hat einen negativen Einfluss (-) auf die Bildung ihres Musikgeschmacks. Am Ende der Liste ist Platz für noch nicht genannte Personen. Das Bearbeiten dieser Liste soll die Probanden zum „lauten Nachdenken“ anregen über die Abhängigkeit ihrer musikalischen Vorlieben von den Urteilen der Personen aus ihrem Umfeld und ersetzt die Bitte um Detaillierung (Helfferrich 2009, S. 105). In die qualitative Inhaltsanalyse werden nur die mündlichen Äußerungen zur o. g. Frage aufgenommen.

Der Leitfaden wurde nach dem *SPSS-Prinzip* (vgl. Helfferrich 2009, S. 182) in vier Schritten konzipiert: Sammlung – Prüfung – Sortieren – Subsumieren. Zuerst entstand eine Liste an Fragen, die mir hinsichtlich des Forschungsgegenstands interessant erschienen. Diese Sammlung wurde danach überprüft, ob die Fragen tatsächlich eine Relevanz für die Forschungsfragen haben und zu neuen Erkenntnissen führen können. Die verbliebenen Fragen konnten zu vier Themenbereichen (s. u.) gebündelt werden, die folgende Aspekte enthalten:

²⁶ Maria Spychiger benutzt die zehnstufigen Skalen – sie nennt sie „Thermometer“ – in ihrer Biografie-studie von 2006. Diese Methode wird in Kapitel 2.2.4 erwähnt.

Fragen zum Musikhören

- Ergebnisse der musikalischen Sozialisation: Musikpräferenzen, Hörgewohnheiten, Musikkonsum (vgl. Dollase et al. in Kap. 2.2.1)
- Soziale Bedeutung von Musik: Musikpräferenzen der sozialen Umgebung, Musikaustausch, gemeinsamer Musikkonsum, Musik in der Schule (vgl. Müller in Kap. 2.3.2)

Fragen zum Musikmachen:

- Selbstnähe zum Musikmachen: Anlässe zum Instrumentalspiel, Selbsteinschätzung der Spielfähigkeit, Stellenwert des Instrumentalspiels in der Freizeit (vgl. Spychiger in Kap. 2.2.4)
- Selbstwahrnehmung in der Musikgruppe: (vgl. Hill/MacDonald in Kap. 2.3.4)

Im letzten Schritt des SPSS-Prinzips werden Leitfragen als „möglichst einfache Erzählauforderungen“ (Helfferrich 2009, S. 185) formuliert und darunter die konkreten Nachfragen subsumiert. Somit enthält der Leitfaden für diese Studie (vgl. Anhang) eine Spalte für die Leitfragen, in der mittleren Spalte sind die zugehörigen konkreten Fragen, Erzählstimuli und visuellen Hilfen aufgelistet und am rechten Rand ist Platz für Notizen während des Interviews. Eine Liste möglicher Aufrechterhaltungs- und Steuerungsfragen (vgl. Anhang), um auf Situationen in den Interviews ad hoc reagieren zu können, befindet sich auf einem gesonderten Blatt.

Die Interviews sind so konzipiert, dass die Jugendlichen genug Zeit haben, sich zu möglichst vielen Aspekten zu äußern. Gleichzeitig dürfen sie nicht zu lange dauern, um Ermüdungserscheinungen zu vermeiden. Die Fülle der anzusprechenden Themen macht es also notwendig, die Interviews in zwei Sitzungen und damit zwei Großbereiche aufzuteilen: das erste Interview wird das Musikhören zum Thema haben und im zweiten Interview werden die Probanden sich hauptsächlich über ihr Instrumentalspiel und die Teilnahme an der Musikgruppe äußern können. Der Leitfaden ist so konzipiert, dass die Gespräche „dem ‚natürlichen Erinnerungs- oder Argumentationsfluss‘ folgen“ (Helfferrich 2009, S.180) können und nicht durch abrupte Themenwechsel unterbrochen werden müssen. Dennoch muss die Abfolge der Leitfragen nicht in jedem Interview eingehalten werden; sollten die Probanden bestimmte Themen von sich aus ansprechen, werden die Fragen daran angepasst und Fehlendes wird am Schluss der Sitzung nachgeholt.

Die Leitfäden der Interviews haben jeweils ein Deckblatt als *Interviewprotokoll* (vgl. Helfferrich 2009, S. 193) (vgl. Anhang), auf dem Datum und Dauer der Interviews notiert werden. Es ist Platz für zusätzliche Informationen, zum Beispiel über den Schulbesuch der Probanden oder Beschreibungen der Musikgruppe und für Notizen zur Interviewatmosphäre. Ebenso werden nach dem Interview besondere Vorkommnisse während des Gesprächs, wie plötzliche Störungen, festgehalten.

Der *Interviewort* (Reinders 2005, S. 184 f.) ist die jeweilige Schule der Probanden, denn sie gehört zur gewohnten Umgebung der Jugendlichen. Dort wird mit der Lehrperson ein Raum gesucht, der während der Gespräche nicht von anderen Personen benutzt wird. Hintergrundgeräusche, wie zum Beispiel Pausenlärm, können die Audioaufnahme stören und sollen deshalb bei der Wahl des Raums berücksichtigt werden.

In der Einverständniserklärung (vgl. Anhang) werden Informationen über meine Person und das Forschungsprojekt gegeben. Es wird auch auf die Aufzeichnung der Gespräche und die Anonymisierung der ausgewerteten Interviews hingewiesen. Die Angabe von Telefonnummern ist notwendig für Nachfragen der Eltern und eine gemeinsame Terminabsprache. Die Einverständniserklärung wird als Faltblatt den Lehrpersonen, die mögliche Interviewpartner benennen könnten, zugesendet und von ihnen an die Jugendlichen weitergegeben. Ein Interviewtermin kann erst ausgehandelt werden, wenn die Einverständniserklärung von den Eltern oder den volljährigen Jugendlichen unterschrieben wurde.

3.3 Sample

Mayring schreibt im Rahmen der qualitativen Inhaltsanalyse eine Stichprobenziehung vor, die unter Beachtung vorher festgelegter Regeln durchgeführt wird, die „nur unter bestimmten begründbaren Notwendigkeiten während der Analyse erweitert oder verändert werden“ (Mayring 2000, S. 47) sollten. In dieser Studie wird die Probandenauswahl nach den von Mayring vorgeschlagenen Regeln durchgeführt: (vgl. S. 47)

- Die Grundgesamtheit der Interviewteilnehmer wird nach folgenden Kriterien ausgesucht: Es sollen Jugendliche mit Lernbeeinträchtigung zwischen 14 und 18 Jahren sein, die seit mindestens zwei Jahren Teilnehmende einer Musikgruppe sind. In dieser Gruppe singen sie oder spielen ein Instrument. Entweder sind die Probanden selbst Inklusionsschüler und nehmen an einer inklusiven Musikgruppe der Schule teil oder sie sind als Förderschüler Teilnehmende eines integrativen Ensembles innerhalb oder außerhalb der Schule.
- Der Stichprobenumfang soll aus ökonomischen Gründen die Größe von zwölf Probanden nicht überschreiten. Aus Gründen der Repräsentativität erscheinen mindestens acht Interviews sinnvoll, um verschiedene Instrumentengruppen und Ensembles, wie Schulband, Bigband, Chor und Orchester, zu berücksichtigen. Es sollen möglichst genauso viele Jungen wie Mädchen befragt werden.
- Die Auswahl der einzelnen Probanden wird durch die Musiklehrer mitbestimmt. Bei der Kontaktaufnahme zu Ensembleleitern und Musiklehrern schlagen sie Schülerinnen oder Schüler vor, die den o. g. Kriterien entsprechen könnten. Nach der Entscheidung für eine geeignete Person wird sie von ihrem Lehrer befragt, ob sie zu einem Interview bereit ist. Dann erhält sie ein Informationsfaltblatt (vgl. Anhang), in dem die Eltern ihr Einverständnis erklären und sie auf das Thema der Gespräche vorbereitet wird.

Folgt man den Empfehlungen von Reinders zur Durchführung qualitativer Interviews, erhält man Zugang zu möglichen Interviewpartnern über sogenannte *Gatekeeper* (vgl. Reinders 2005, S. 139 ff.). In diesem Fall sind es Schlüsselpersonen, die den Zugang zu Institutionen, die mit Musikpädagogik zu tun haben, öffnen und Schüler kennen, die dem Anforderungsprofil für die Interviews (s. o.) entsprechen. Auf einer Tagung für inklusive Musikpädagogik konnte ich einige Musiklehrer finden, die selbst inklusive Musikgruppen leiten und mir spontan Hilfe anboten. Nach der Recherche im Internet nach inklusiven Musikgruppen an Schulen und Musikschulen habe ich diese angeschrieben mit der Bitte, an ihren Institutionen Interviews durchführen zu

dürfen. Entweder haben die Schulen nicht geantwortet oder eine Hilfe abgelehnt: Um anlaufende Inklusionsprojekte zu begleiten, hätte das Kollegium mit Integrationserfahrung genug Arbeit mit Evaluationsstudien und Fortbildungsangeboten. Daher sei eine zusätzliche Interviewstudie an ihrer Schule nicht möglich. Musikschulen, die integrative Musikgruppen für lernbeeinträchtigte Musiker anbieten, konnte ich nicht finden. Nach Aussage eines Musikschulleiters würde ihr Angebot an inklusiven Musikgruppen sogar eingeschränkt, da die Konkurrenz der inklusiven Ganztagschulen größer würde. Durch den direkten Kontakt zu Musiklehrern dieser Schulen ließen sich aber noch geeignete Interviewpartner finden. Leider wurden mir deutlich weniger Mädchen vorgestellt, als es in meiner Planung vorgesehen war. Dies entspricht aber der Quote an weiblichen Teilnehmerinnen in jeweiligen Musikgruppen. Durch meine Unterrichtsbefreiung im Rahmen eines Sabbaticals im Schuljahr 2011/12 konnte ich in den Bundesländern Bremen, Hamburg, Schleswig-Holstein und Nordrhein-Westfalen die Interviews durchführen. Die Termine lagen im Zeitraum von November 2011 bis März 2012.

Es haben sich zwölf Jugendliche mit Lernbeeinträchtigungen zum Interview zur Verfügung gestellt. Schon bei der Befragung stellte sich heraus, dass ein Interviewteilnehmer den o. g. Kriterien nicht entsprach, denn er hatte seine Musikgruppe bereits aus familiären Gründen verlassen. Bei einem anderen Probanden war die Gesprächsbereitschaft so minimal, dass dieses Interview als Auswertungsmaterial nicht sinnvoll erschien. Es blieben zehn Probanden, deren Interviews die Grundlage für die Auswertung bildeten. Kim und Konstantin, die beide eine Schule für Körperbehinderte besuchen, haben zusätzlich zu ihrem sonderpädagogischen Förderbedarf Lernen (vgl. Kap. 2.1.2) eine Körperbehinderung: Kim sitzt im Rollstuhl; ein körperliches Handicap von Konstantin war in der Interviewsituation nicht augenfällig und wurde auch nicht angesprochen.

Name	Alter	Instrument	Musikgruppe	Schule
Finn	16 J.	Altsaxofon	Bigband der Schule	Gesamtschule
Sophie	15 J.	Posaune	Bigband der Schule	Gesamtschule
Daniel	16 J.	Gesang	Inklusive Schulband	Förderzentrum
Maja	15 J.	Gesang	Inklusive Schulband	Förderzentrum
Wolfgang	16 J.	Cello	Schulorchester	Integrative Waldorfschule
Wiebke	15 J.	Gitarre	Schulorchester	Integrative Waldorfschule
William	18 J.	Altflöte	Schulorchester	Integrative Waldorfschule
Konstantin	14 J.	Melodica	Schulband	Schule für Körperbehinderte
Kim	14 J.	Gesang	Schulband	Schule für Körperbehinderte
Simon	15 J.	Trommel	Spielergarde	Gemeinschaftsschule

Diese zehn Jugendlichen weisen eine große Varianzbreite an relevanten Merkmalen auf; Maja, Daniel und Kim singen als Frontsänger in ihren Bands, die anderen Probanden spielen Instrumente aus verschiedenen Instrumentengruppen: Blasinstrumente (Saxofon, Posaune,

Flöte, Melodica), Schlaginstrumente (Trommeln und Percussion), Zupfinstrumente (Gitarre), Streichinstrumente (Cello). Die Unterschiedlichkeit der Musikgruppen lässt eine Vielfalt an Erfahrungen erwarten. Die Größe von Schulorchester, Bigband und Spielergarde verlangt eher die Einstellung auf die Führung durch einen Dirigenten als die Schulbands mit weniger Mitgliedern, die auf eine engere Zusammenarbeit der Musiker angewiesen sind. Auch die schulischen Zusammenhänge weisen ein breites Spektrum auf: Finn und Sophie nehmen in ihrer inklusiven Gesamtschule an der Bigband teil, Simon ist an einer inklusiven Gemeinschaftsschule und spielt außerschulisch in einer Spielergarde. Daniel und Maja singen an ihrer ehemaligen Förderschule in einer inklusiven Schulband. Wolfgang, Wiebke und William spielen an ihrer Schule, einer integrativen Waldorfschule, im Orchester und Konstantin und Kim sind Teil einer heterogenen Musikgruppe, der Schulband einer Schule für Körperbehinderte.

3.4 Durchführung der Untersuchung

Erfahrungen bei der Durchführung der Interviews:

Es wurden einige Vorkehrungen getroffen, um die Anforderungen für die jugendlichen Interviewpartner zu reduzieren (vgl. Reinders 2005, S. 144 f.). Der Zeitaufwand für die beiden Gespräche sollte für die Probanden keine Zumutung darstellen, daher fanden die Interviews in der Regel während der Schulzeit statt. In Absprache mit den Lehrkräften und den Probanden musste dafür ein Teil der Proben oder anderer Unterricht ausfallen. Nur Simon ist für den Abschluss seines Interviews länger in der Schule geblieben und Daniel und Maja waren bereit, an einem Nachmittag in die Schule zu kommen. Die Gespräche wurden in Räumen der Schulen durchgeführt, die den Probanden bekannt waren. Sophie wurde von ihrer Lehrerin in den Raum gebracht, andere Probanden wurden von mir aus der Klasse oder der Musikgruppe abgeholt; während des Gehens konnte ein Gespräch die Atmosphäre auflockern. Um den Probanden mein Interesse an ihrer musikalischen Arbeit zu zeigen, war ich bei einigen Proben anwesend: In der Schulband von Maja und Daniel ersetzte ich den fehlenden E-Bassisten, ich beobachtete die Probe des Schulorchesters von Wolfgang, William und Wiebke und habe den Probenbeginn von Konstantins und Kims Schulband mitverfolgt. Simons Spielergarde und die Bigband von Finn und Sophie konnte ich mir aus Zeitgründen nicht anschauen. Unsicherheiten zu Beginn des Interviews wurden durch das Bewerten der Musikbeispiele abgebaut. Alle Probanden nahmen das Angebot erfreut wahr, die gehörte Musik zu benoten und mit ihren Lieblingstiteln zu vergleichen. Das Vorspielen ihrer Musikbeispiele zu Beginn des zweiten Interviews war dazu geeignet, sich „als souveräner Gesprächspartner zu erleben“ (S. 145), dessen Meinung zu Musik für die wissenschaftliche Arbeit wichtig ist.

Um eigenen Unsicherheiten vorzubeugen, habe ich mehrere Probeinterviews an meiner damaligen Förderschule durchgeführt. Dafür hatte ich einen Leitfaden für ein Gespräch mit Schulabgängern entwickelt, der neben anderen Aspekten Musik nur als kurzes Thema enthielt. Dabei hat es sich herausgestellt, dass die Sitzordnung, bei der beide Gesprächspartner an einem Tisch übereck sitzen, günstiger ist, als sich gegenüber zu setzen. So wird eine moderate und gesprächsfördernde Nähe hergestellt. Es hat sich als sinnvoll erwiesen, zur Absicherung die Interviews mit zwei Geräten aufzunehmen, in diesem Fall waren es ein mp3-Player und ein Minidisc-Player. So konnten bei der Transkription undeutlich gesprochene Passagen mithilfe des zweiten Gerätes nachgehört werden. Um das Gespräch aufrecht zu erhalten, war eine Liste mit all-

gemeinen Nachfragen hilfreich. Sehr lange Pausen konnten auf Verständnisschwierigkeiten oder Unsicherheiten hinweisen. Um die Komplexität einer Frage zu reduzieren, war das Ansprechen einer konkreten Situation ergiebig, zum Beispiel: „Stell dir vor, du ... Was passiert dann?“ Wenn Wiebke und Sophie unsicher wirkten, benötigten sie die Versicherung: „Wir haben Zeit. Vielleicht fällt dir gleich noch etwas ein.“ Zum Verständnis der unterschiedlichen Spieltechniken, die Simon für den Bereich der Schlaginstrumente erläuterte, war es manchmal nötig, seine Beschreibungen zusammenzufassen und sie sich von ihm bestätigen zu lassen.

Die Auswahl der sechs Musikbeispiele erwies sich als geeigneter Gesprächsanlass, um ihre eigenen Vorlieben zu erläutern. Ihre Bemerkungen während der Benotung lieferten Informationen über die Entscheidungskriterien für ihren Musikgeschmack. Um die Aktualität der Musik zu bewahren, wurde im Laufe der Interviewphase nach vier Monaten ein Titel ausgetauscht: *We found love* von *Rihanna* wurde durch *Videogames* von *Lana del Rey* ersetzt. Die Einschätzskalen und die Pyramide zur Positionierung in der Musikgruppe wurden erfreut angenommen; es schien, dass sie sich als Experten für ihre Musikerfahrung angesprochen fühlten. Die Einteilung der Einschätzskala in zehn Stufen war günstig. Mehrere Probanden wollten eine Stufe als Mitte ankreuzen, konnten diese aber nicht finden. Ihre Suche nach der Mitte hat sie zu spontanen Äußerungen zum Bewertungsgegenstand veranlasst. Einige der Einschätzskalen konnten bei Finn und Konstantin nicht ausgefüllt werden, da sie nur zu einem Interviewtermin anwesend waren. Um die zwei Interviews auf eine Sitzung zu verkürzen, wurden einige Nachfragen weggelassen, das heißt, einige Leitfragen wurden nur kurz angesprochen. Außerdem konnten sie ihren Musikgeschmack nicht durch eigene Musikbeispiele illustrieren, da sie ihre Musik nicht in der Schule dabei hatten. Die Aussagen zur Selbstwirksamkeitserwartung erwiesen sich – auch in der vereinfachten Version – bei fast allen Probanden als problematisch; Wiebke meinte resigniert: „*Das is wieder schwer.*“ Eine Bewertung von sehr ähnlichen und allgemein gehaltenen Aussagen nach vier Niveaustufen stellte eine hohe Anforderung dar, die durch schnelles und oft unreflektiertes Ankreuzen bewältigt wurde. Wichtige Hinweise über ihren Umgang mit Herausforderungen lieferten ihre Erläuterungen, während sie überlegten. Zum Beispiel dachte William laut nach und beschrieb damit sein Verständnis von Selbstwirksamkeit: „*Ja, wenn ich die Sache nich verstehe, dann frag ich noch mal die Lehrer oder meine Mutter, (...) wie ich damit umgehen kann. Wenn sie’s mir dann erklären, dann weiß ich’s.*“²⁷

Die gesonderte Liste an Aufrechterhaltungs- und Steuerungsfragen (vgl. Anhang) hat mir in schwierigen Situationen Sicherheit gegeben. Sophie antwortete in ihrem ersten Interview oft mit „*weiß ich nicht*“; das konnte ich dann durch die Umformulierung der Frage oder durch ermunterndes Nachfragen auffangen. Die Interviews mit Simon sind sehr lang geworden (84 bzw. 58 Minuten), trotz meiner Versuche, seine detaillierten Beschreibungen der Spielergarde durch Paraphrasierung und Rückholung zur Ausgangsfrage etwas einzuschränken. Meine Spontansprache habe ich den Probanden insofern angepasst, dass ich auf unsicheres Gesprächsver-

²⁷ Die Zitate der Probanden werden durch Kursivschrift kenntlich gemacht und jeweils einem Sprecher oder Sprecherin zugeordnet. Die mit (...) gekennzeichneten Auslassungen sind Wortbruchstücke und Satzanfänge, die von den Probanden selbst korrigiert wurden. „Ähm“ und Silbenwiederholungen wurden zwar transkribiert, werden aber in den Texten dieser Dissertation aus Gründen der besseren Lesbarkeit nicht wiedergegeben. Betonungen von Wörtern im Interview werden durch Unterstreichungen im Zitat angedeutet. In seltenen Fällen werden fehlende Worte von der Verfasserin in () Klammern hinzugefügt. Bemerkungen, wie (lacht), (lächelnd) oder (lächelt) sollen einen Eindruck von dem Gestus der Probandenäußerungen vermitteln.

halten, zum Beispiel von Sophie und Wiebke, mit sehr einfachen und deutlichen Formulierungen reagierte, um das Verständnis der Fragen zu erleichtern. Daniel, Maja und Kim dagegen wirkten in der Interviewsituation sehr entspannt, konnten sich differenziert und ausführlich äußern und haben von sich aus einige Themen angesprochen. Darauf habe ich mich während des Gesprächs durch komplexere Fragestellungen und das spontane Eingehen auf ihre Erzählideen eingestellt; der Leitfaden war dabei eine Orientierungsstütze, um später die nicht behandelten Themen ansprechen zu können.

Erfahrungen bei der Auswertung:

Die Transkription der Gespräche auf Basis der Transkriptionsregeln (vgl. Anhang) konnte mithilfe des Audiotranskriptionsprogramms f4 problemlos ausgeführt werden. Wurde das Interview in großen Räumen aufgenommen, wie zum Beispiel bei Simon, wurde das Verständnis durch zu viel Hall erschwert. Die lockere Atmosphäre während des Interviews mit Daniel hatte zur Folge, dass er sich entspannt zurücklehnte und sehr leise und undeutlich sprach. Das erschwerte im Nachhinein die Transkription. Im Rahmen der *Explikation* (vgl. Kap. 3.1.3) wurden Begriffe, die sich nicht aus dem unmittelbaren Textzusammenhang erschließen ließen, recherchiert, zum Beispiel benutzt Kim den Begriff „*sutsche*“ (ein friesischer Begriff für locker oder langsam) und Simon erläutert, dass er immer auf „*Pads*“ übe (das sind kleine Plastikscheiben, auf denen Trommler leise üben können). Die genannten Musiktitel und Interpreten habe ich zu CDs zusammengestellt, um den Musikgeschmack jedes Probanden besser nachvollziehen zu können.

Die Interviews wurden mit f4 im rtf-Format gespeichert und in gut lesbare Word-Dateien umgewandelt. Zur Datenanalyse diente das Softwareprogramm MAXQDA. Es eignet sich zur Herstellung eines Codesystems und kann jeder Textstelle mehrere Memos hinzufügen. – allerdings war die tabellarische Zusammenstellung der von Mayring vorgesehenen Codings, Paraphrasen, der Generalisierung und Reduktion (vgl. Kap. 3.1.3) auch nach vielen Versuchen unter Anleitung der Programmierer nicht möglich. Die Texte und deren Memos mussten dafür einzeln in Tabellen von Excel eingetragen werden.

Zur Einhaltung der *inhaltsanalytischen Gütekriterien* (vgl. Mayring 2000, S. 111 ff.) wurden verschiedene Verfahren angewendet. Die zusammenfassende Inhaltsanalyse selbst schreibt das zirkuläre mehrmalige Auswerten des Textmaterials vor, um die *Reliabilität* zu gewährleisten. Durch ständiges Erweitern und Spezifizieren der Kategorien wurden die Genauigkeit und somit auch die Zuverlässigkeit der Ergebnisse erhöht. Außerdem wurden zuerst sechs Interviews fallübergreifend ausgewertet, um diese Erkenntnisse an den weiteren vier Interviews zu überprüfen. Zur Sicherung der *Validität* diente der Austausch in einer Interpretationswerkstatt, bestehend aus vier Doktoranden der Musikpädagogik. Nach einjähriger Zusammenarbeit löste sich die Gruppe auf und wurde durch die *diskursive Validierung* (vgl. Kap. 3.1.3) mit einer Doktorandin in der Musikpädagogik, einer Sozialpädagogin und einem Instrumentallehrer fortgesetzt. Darüber hinaus wurden die Zwischenergebnisse mehrmals in Doktorandenkolloquien und auf musikpädagogischen Tagungen vorgestellt und im Plenum diskutiert.

4 Befunde und Interpretationen

Durch die qualitative Inhaltsanalyse werden Aussagen der Probanden so weit analysiert, bis die wesentlichen Inhalte in einem Kategoriensystem in überschaubarer Form abgebildet werden (vgl. Mayring 2002, S. 115). Zur Bezeichnung der Oberkategorien wird eine Auswahl von Grundbegriffen herangezogen, um *forschungsrelevante Merkmalsdimensionen* (S. 53) beschreiben und ordnen zu können. Die Kategorien sind also *Begriffseinheiten*, „in denen wichtige Merkmals- oder Vorstellungsdimensionen definiert sind“ (Kron 1999, S. 48). Für das Kategoriensystem werden nur solche Grundbegriffe ausgewählt, die sich durch ihre unterschiedlichen Definitionen trennscharf voneinander absetzen und geeignet sind, jeweils inhaltlich verschiedene Unterkategorien zu bilden (vgl. S. 54).

Allerdings reichen diese Befunde (vgl. Kap. 4.1) als Forschungsergebnisse nicht aus, denn nach Kron geht aus den Kategorien selbst „unmittelbar keine Erkenntnis hervor; aber sie liegen aller Erkenntnis voraus“ (Kron 1999, S. 53). Sie werden zur symbolischen Handlungstheorie in Beziehung gesetzt (vgl. Kap. 4.2), das heißt, die theoriegeleitete Interpretation wird als Mittel eingesetzt (vgl. Mayring 2002, S. 117), zur „Erkenntnis als Verstehen“ (S. 88) der Konstrukte der Probanden zu gelangen (vgl. dazu Kap. 3). Um *überindividuelle Muster* (vgl. Kluge 1999, S. 223) von Motivationen zum Umgang mit Musik herauszuarbeiten und darüber die Bedeutung der Musikgruppen für die Probanden interpretieren zu können, wird in den Kapiteln 4.3 und 4.4 eine Typisierung der zehn Fälle durchgeführt. Auf der Ebene der einzelnen Typen wird nach weiteren gemeinsamen Merkmalen gesucht, die in Kapitel 4.5 zur Bedeutungsstruktur der Musikgruppen zusammengefasst werden.

4.1 Befunde aus der zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse

Zu Beginn der Analyse ist es sinnvoll, das Selektionskriterium **Orientierung** im Handlungsbereich Musik näher zu definieren, um geeignete Textstellen für mögliche übersituative Verarbeitungen (vgl. Kap. 3.1.3) zu finden. So entsteht ein Kriterienkatalog mit Ankerbeispielen, auf dessen Grundlage die Analyseeinheiten (Codings) festgelegt werden:

- Aussagen, die eigene *Generalisierungen* der Probanden implizieren, zum Beispiel stellt Maja Überlegungen an, warum sie bestimmte Musik für geeignet hält und wann sie diese für sich einsetzt:

Wenn's mir schlecht geht, dann hör ich Liebeslieder (lächelt). Wenn ich aggressiv bin oder so und mich abreagieren muss, dann hör ich (lächelnd) *Rammstein* und so was. Normalerweise heißt es ja, diese Musik soll aggressiv machen, aber mich beruhigt sie in dem Sinne.

- Textstellen, die *Denotationen* enthalten, also Annahmen zu Aufbau oder Funktion von Objekten. Als Beispiel: Daniel scheint ein genaues Bild davon zu haben, aus welchen Elementen die Musikrichtung *Hardcore* besteht und wie diese am Computer zusammengeschnitten werden. Er beschreibt:

Hardcore is ja so 'ne Version aus *Techno* und normalen Liedern, sag ich jetzt mal. Quasi es geht so in die Richtung *House*. Sprich quasi, da wird die ganze Zeit dieses Techno mit sehr viel verschiedenen Komponenten vom Computer quasi hergestellt. (Daniel)

- Bewertungen von Musik, die *Kriterien* für den Musikgeschmack der Probanden offenlegen. Dem Musikbeispiel *Videogames* von *Lana del Ray* gibt Kim die Note 3, denn es

scheint ihm wichtig zu sein, dass seine Musik rhythmisch interessant ist. Dazu erläutert er: „*Steh eher so auf peppige Musik. (...) Schlimm klingt es jetzt für mich jetzt nicht. Aber, ich find halt mehr (klopft und schnippt einen schnelleren Takt) peppige Musik besser.*“

- Schilderungen von Handlungen, die auf eine *Verallgemeinerung* hinweisen, wie zum Beispiel Finn, der auf Fehler beim Saxofonspiel seiner Meinung nach folgendermaßen reagiert:

Wenn das jetzt mitten im Stück ist, wenn wir jetzt alle zusammen spielen, dann versuch ich halt wieder reinzukommen oder ich mach einfach weiter. Aber wenn ich, also wenn ich einzeln, alleine spielen muss, dann, (lächelnd) hör ich meistens auf und fang noch mal von neu an. Also, es irritiert mich manchmal 'n bisschen, so: „Oh, falsch“, dann noch mal neu und dann, ja. (Finn)

- Beschreibung konkreter Situationen, aus denen ersichtlich wird, was der Proband damit verbindet (*Konnotationen*). Während Maja einen Konzertbesuch beschreibt, wird klar, wie wichtig ihr die Musik ist: Das „*Gekreische*“ der Fans überdeckt die Musik, die sie gerne hören würde. Der Besuch von Livekonzerten entspricht also nicht ihrer Auffassung von Musikgenuss.

Ich war auf 'nem RSH-Kindertag und da ist das ja schon schlimm (lächelt). Da bin ich da 'ne halbe Stunde und dann bin ich da auch wieder weg, weil, das ist mir zu doll mit dem Gekreische und so. Versteht man von der Musik nichts mehr, also das bringt mir nix (lächelt). (Maja)

- *Vergleiche* mit anderen Personen, aus denen die Vorlieben oder Abneigungen der Probanden erkennbar werden. Trotz der großen räumlichen Distanz zu seinem „*richtigen Freund*“ empfindet Wolfgang eine Verbundenheit durch gemeinsame Musikpräferenzen: Beide mögen „*Die Ärzte und so*“. Dagegen beschäftigt sich Wolfgang auch mit klassischer Musik. Somit schildert er den Musikgeschmack seines Freundes so: Bei

... Musik is der auch so auf 'n ähnlichen Trip wie ich, außer klassisch, das hört er gar nicht. Der mag auch *Die Ärzte* und so. Da is der auch so auf dem gleichen Musikgeschmack wie ich. (Wolfgang)

Während der Paraphrasierung, Generalisierung und Reduzierung der Analyseeinheiten aus den einzelnen Interviews bildeten sich immer mehr Hauptkategorien heraus, mit denen die Aussagen inhaltlich geordnet werden konnten. In der Reduktion 2 wurden alle fallspezifischen Hauptkategorien unter wenige Oberkategorien subsumiert, sodass nach der Analyse von sechs Probandengesprächen (Daniel, Kim, Konstantin, Maja, Simon, Sophie) acht Oberkategorien feststanden. Sie wurden anhand von Ankerbeispielen und Kodierregeln definiert und ständig an neuen Beispielen überprüft.

Die Bearbeitung der letzten vier Fälle wurde zur Validierung der Oberkategorien genutzt. So konnte aus der Analyse der Gespräche mit Wolfgang der neunte Oberbegriff *Wünsche* abgeleitet und anhand der anderen Interviews überprüft werden. Innerhalb der Oberkategorien wurden wiederum Gemeinsamkeiten und Unterschiede sichtbar, die jeweils zu mehreren Hauptkategorien gebündelt werden konnten. Die Auffächerung der Oberkategorien wurde durch die wiederholte Durcharbeitung der gesamten Interviews kontrolliert und weiter verfeinert; zum Beispiel kam erst kurz vor Abschluss der Analyse die Hauptkategorie *Vorstellungen von der Fremdwahrnehmung* hinzu.

Am Ende dieser *induktiven Kategorienbildung* (vgl. Mayring 2000, S. 74 ff.) steht ein Kategoriensystem, in dem die Befunde der zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse in neun Oberkategorien mit den zugehörigen Haupt- und Subkategorien eingeteilt sind. In Kap. 4.1.1 bis 4.1.9 werden die Oberkategorien aufgeschlüsselt und mit Inhalten gefüllt. Die Hauptkategorien werden fallübergreifend dargestellt und zur Übersicht mit der betreffenden Anzahl der Probanden versehen; sie werden mit einer Zahl (in Klammern) versehen, die angibt, auf wie viele Probanden die jeweilige Kategorie zutrifft. Bei einigen Kategorien ist es sinnvoll, die Konstrukte einzeln aufzuführen, da sie jeweils einer bestimmten Person zuzuordnen sind. Die einzelnen Subkategorien werden durch Ankerbeispiele beschrieben und voneinander abgegrenzt.

Kategoriensystem

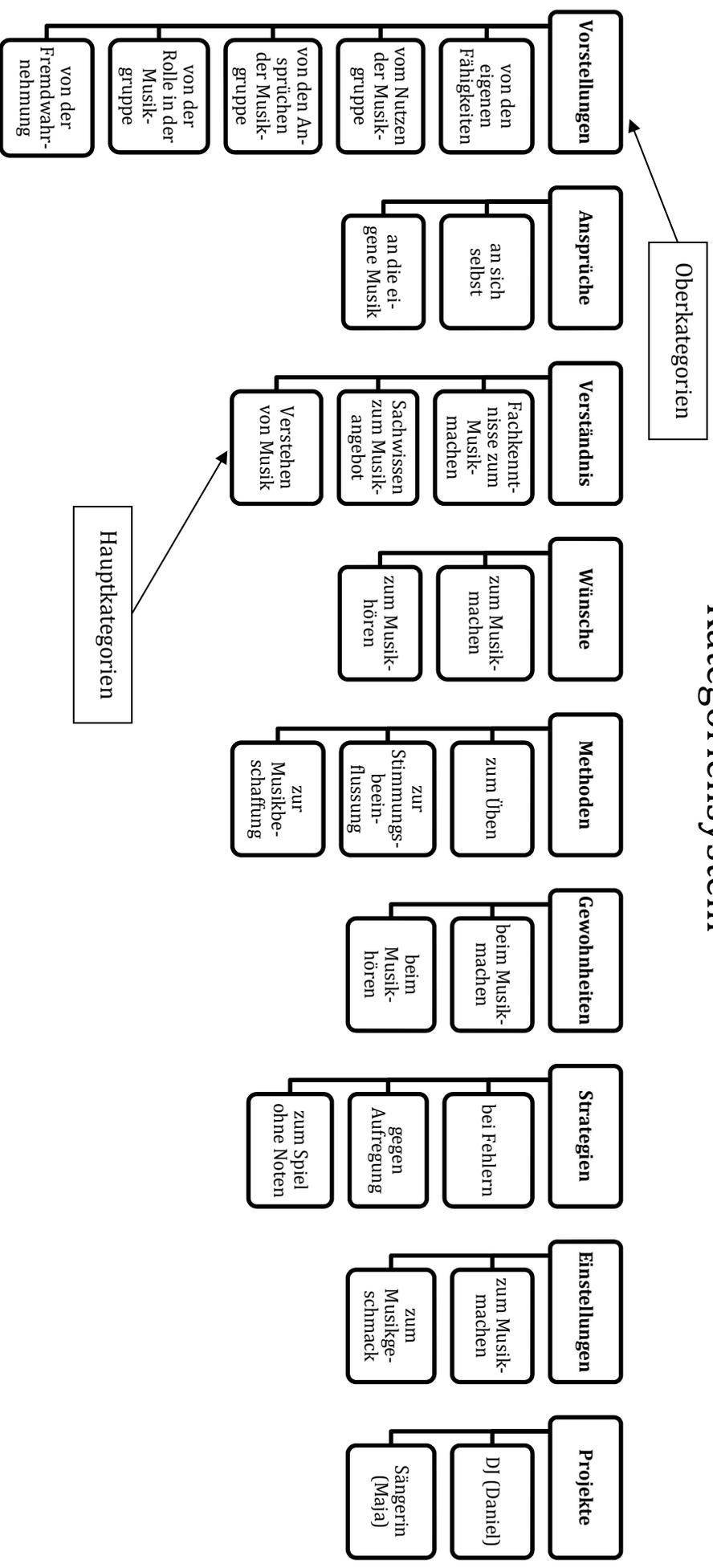
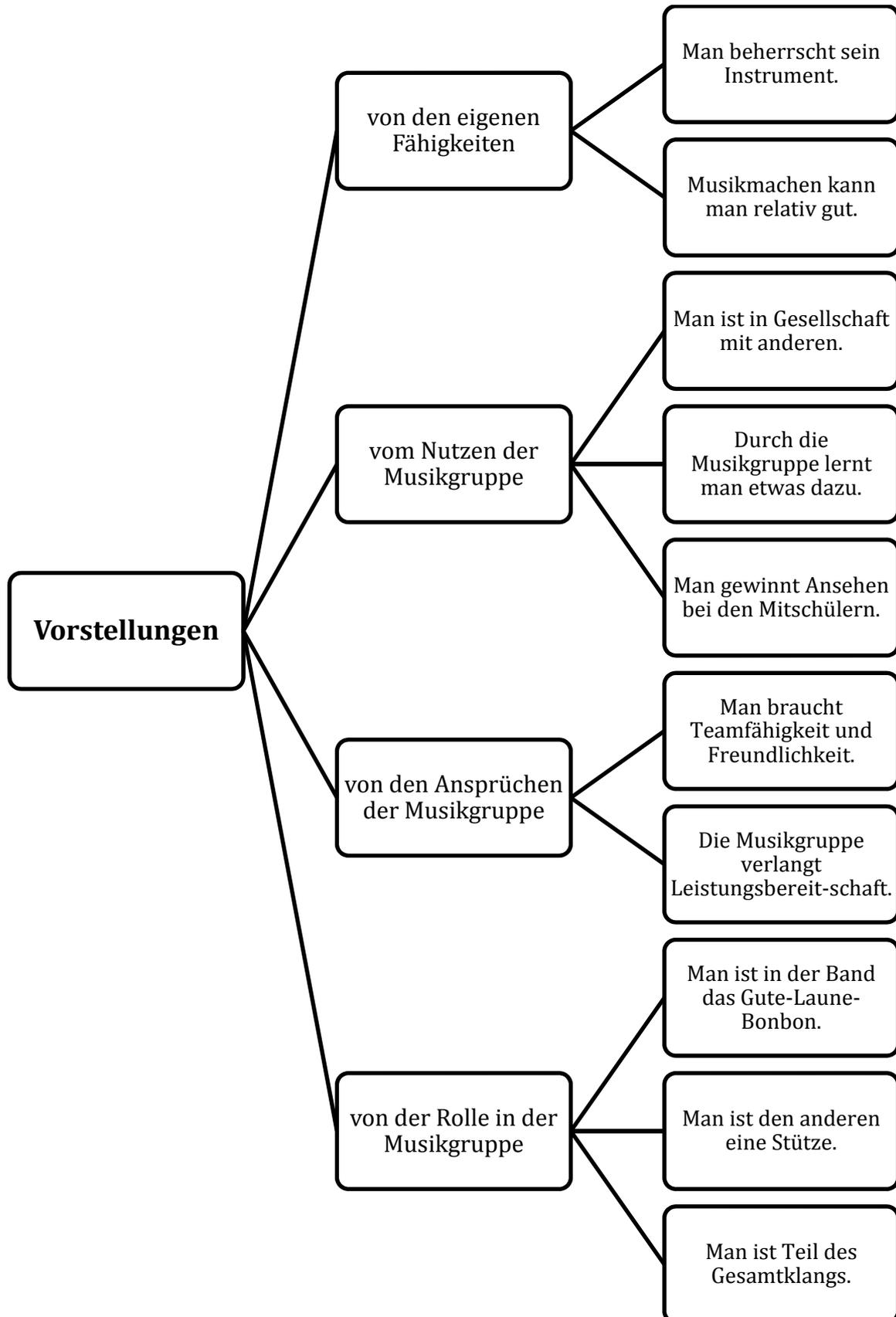
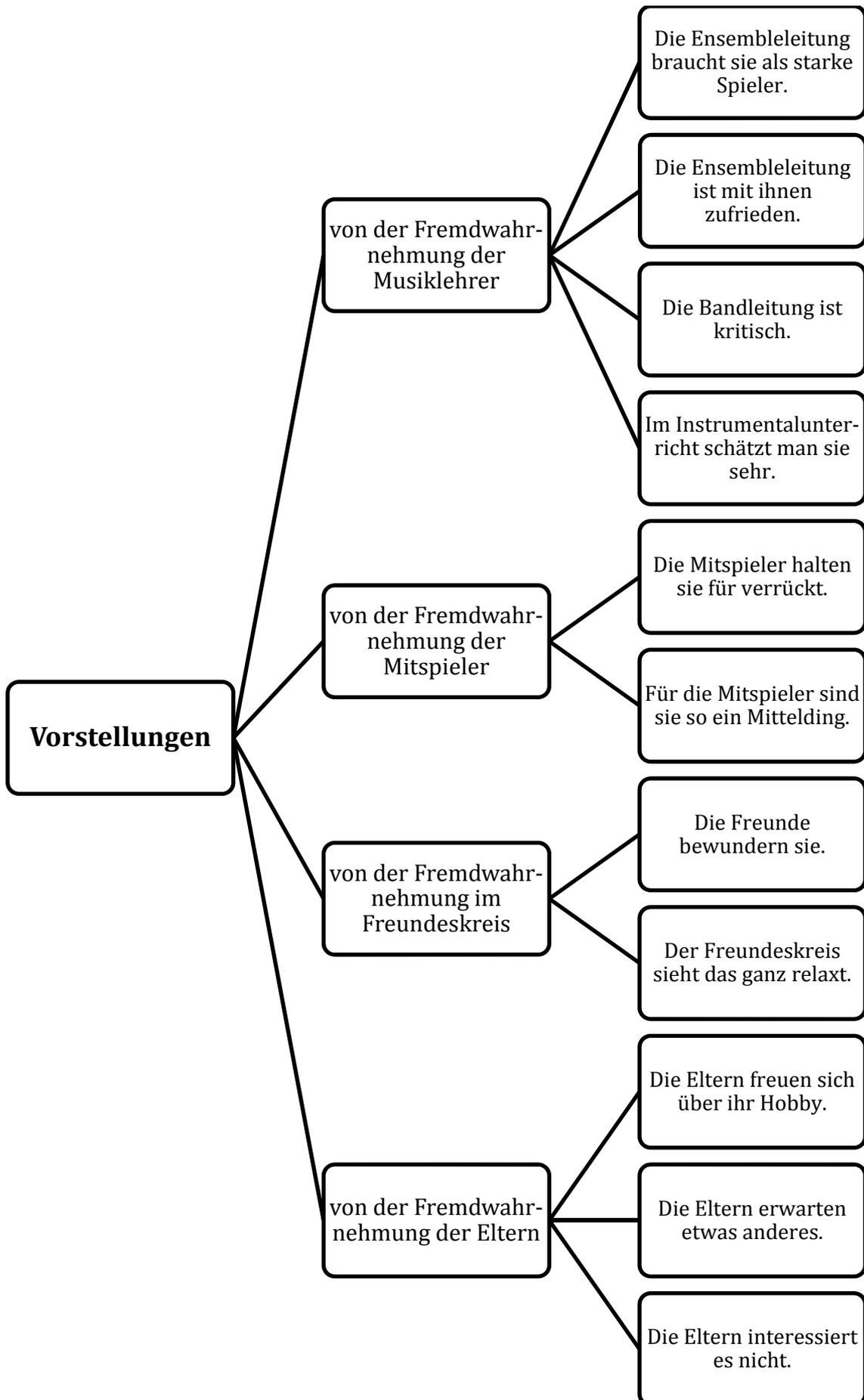


Abbildung 9: Kategoriensystem aus der zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse

4.1.1 Vorstellungen





Definition:

Vorstellungen ergeben ein bestimmtes Bild von einem Sachverhalt.

Hauptkategorie: Vorstellungen von den eigenen Fähigkeiten

Alle Probanden haben eine Vorstellung von ihren Stärken und Schwächen beim Musikmachen. So ist sich Wiebke sicher: „*Wenn ich halt was spiel, was ich schon kann, dann fällt mir das halt leicht, was ich halt schon gelernt hab.*“ Dazu gehören ihrer Meinung nach „*die normalen Griffe, ohne Barré, die sind schon ganz, die sind gut, ja*“. Daher trägt sich Wiebke auch auf der Einschätzungsskala in das neunte Kästchen ein – also fast ganz oben. Um ihr Instrument vollständig zu beherrschen, fehlen ihr nur einige Barré-Akkorde, denn sie fasst zusammen: „*Also, so Barré kann ich natürlich noch nicht alle. Und ‘n paar Barré kann ich schneller schon greifen.*“

Für Kim sind seine gesanglichen Fähigkeiten relativ: Wählt er die Familie als Bezugsgröße, fühlt er sich für Musik zuständig, denn er stellt fest: „*Also, ich sing ja jetzt auch. Ich bin ja jetzt selber auch in der Familie sehr musikalisch.*“ Vergleicht er sich allerdings mit anderen Sängern, bezeichnet er seine Fähigkeiten nur als „*mittelmäßig*“ und trägt sich in das fünfte Kästchen von oben ein, weil er „*nicht so gut wie die*“ sei. Ihm fehle eine wichtige Fertigkeit zur Beherrschung seiner Stimme, denn er stellt sich vor: „*Manchmal muss man ja auch etwas höher singen, und da, ich komm halt nicht höher.*“

Subkategorien und Inhalte:

Man beherrscht sein Instrument.

(6 Probanden)

- Wenn Wiebke spielt, was sie schon gelernt hat, fällt ihr das „*halt leicht*“.
- Maja fühlt sich in ihrer Band als „*der alte Hase*“.
- Konstantin findet, er kann „*gut spielen*“.
- Wenn sich William noch mehr „*ins Zeug legen*“ würde, wäre sein Spiel „*perfekt*“.
- Simon fühlt sich als „*zuverlässiger, (...) sauber spielender (...) und starker Spieler*“.
- Wolfgang hat ein „*Talent, was es nicht so oft gibt*“.

Musikmachen kann man relativ gut.

(4 Probanden)

- Kim ist innerhalb der Familie für Musik zuständig, aber im Vergleich mit den anderen Musikern bezeichnet er seinen Gesang als „*mittelmäßig*“.
- Sophie bezeichnet ihr Spiel als „*relativ*“ gut, denn sie kennt noch „*nicht alle Töne*“ auf der Posaune.
- Daniel beherrscht seine Stimme noch nicht „*so perfekt wie jeder Sänger*“.
- Finns Spiel ist für ihn „*ganz okay*“, aber er hat Probleme mit der Rhythmik.

Hauptkategorie: Vorstellungen vom Nutzen der Musikgruppe

Für Wolfgang ist es wichtig, dass er in einer Gruppe Cello spielen kann, denn er spielt dort „mit Leuten zusammen (...), die dann auch das Gleiche machen“. Andere gleichgesinnte Musiker geben ihm das Gefühl, das Richtige zu tun, da er befürchtet, von Gleichaltrigen nicht anerkannt zu werden, wenn er sich mit klassischer Musik befasst. Deshalb betont er:

Ich bin nicht einer, der gern alleine spielt, das mag ich gar nicht so. Komm ich mir irgendwie vor, als ob ich der Einzige wäre, (...) nur der Einzige, der Klassik spielt und Bock dazu hat in meinem Alter. (Wolfgang)

Daniel glaubt nicht, dass er „über Musik nicht so wirklich“ etwas gelernt habe, aber er hat die Vorstellung, in der Band „an sich selber und für die Zukunft“ zu arbeiten, nämlich „dass man eben halt in einem Team besser klarkommt“. Auch Maja sieht den Nutzen einer Liveband, denn sie meint: „Man kann im Team viel besser zusammenarbeiten und viel besser mit anderen Leuten auch klarkommen, als wenn man nur mit Playback singt (lächelt).“

Auf die Frage, wofür er Musik gebrauchen könne, antwortet Simon: „Also, Musik hat mir bisher ‘n bisschen geholfen, Ansehen bei den Mitschülern hier zu gewinnen.“ Seine Teilnahme an den öffentlichen Auftritten der Spielergarde scheint das Interesse seiner Mitschüler geweckt zu haben, denn er schließt aus ihren Reaktionen: Nach dem „Fernsehauftritt bei uns zu Hause in K, (...), war ich beliebter bei den andern. (...) Die haben mich drauf angesprochen, und dann wollten sie mich auch näher kennenlernen.“

Subkategorien und Inhalte:

Man ist in Gesellschaft mit anderen.

(6 Probanden)

- Wolfgang schätzt es, im Orchester mit Gleichgesinnten klassische Musik spielen zu können.
- Finn spielt nicht gern allein, in der Band macht es ihm mehr Spaß.
- Daniel hat „Spaß mit den Leuten“.
- Kim schätzt das Proben mit den anderen, er findet die Stimmung „total nett“.
- Maja nutzt die Livemusik der Band als anregenden Background für Proben und Auftritte.
- Simon hat in der Spielergarde neue Leute kennengelernt und erlebt mit ihnen interessante Konzertfahrten ins Ausland.

Durch die Musikgruppe lernt man etwas dazu.

(3 Probanden)

- Daniel und Maja erwerben Teamfähigkeit.
- Finn meint, die Band sei „kein Fehler“: Er nutzt sie als Konzentrationstraining, Entwicklungsförderung und zur Verbesserung der Motorik.

Man gewinnt Ansehen bei den Mitschülern.

(Simon)

- Nach TV-Auftritten sprechen sie ihn neugierig an.
- Die Mitschüler interessieren sich für ihn und wollen ihn „näher kennenlernen“.
- Er fühlt sich durch seine Arbeit in der Spielergarde „mehr gemocht als vorher“.

Hauptkategorie: Vorstellungen von den Ansprüchen der Musikgruppe

Simon fasst anschaulich zusammen, was die Musikgruppe von ihren Teilnehmern erwartet:

Simon: Man braucht nur Teamfähigkeit und Freundlichkeit, mehr braucht man eigentlich gar nicht.

Interviewerin: Mhm, und das andere lernt man dann?

Simon: Das andere lernt man. Aber es is auch gern geseh'n, wenn man so was schon kann. Weil man hat einen Vorteil, wenn man einige Sachen schon kann, dann muss man die nur vorspielen, und dann, hm, kann man halt schneller nach oben in die nächste Stufe.

Um als Team bei Wertungsspielen erfolgreich zu sein, bedarf es nach Simons Vorstellung einer optischen und klanglichen Einheitlichkeit. Er berichtet: „*Und dann achten die auch wirklich auf alles haargenau. (...) Also Synchrone der Instrumentenaufnahme, Synchrone (...) also Bewegungen, dann noch der Klang.*“ Damit die Spielergarde gute Ergebnisse erzielt, muss sich der Einzelne in die synchronen Bewegungen der Gruppe einfügen und darf nicht auffallen. Stolz berichtet Simon: „*Bei 'ner guten Probe, da schaffen wir ungefähr zwanzig Stücke.*“ Es ist also nicht nur von Vorteil, „*wenn man einige Sachen schon kann*“ (Simon), sondern es wird auch eine gewisse Leistungsbereitschaft vorausgesetzt, um sich so lange konzentrieren zu können. Im Gegensatz zu Sophie fühlt sich Simon den Ansprüchen seiner Musikgruppe gewachsen und nimmt die Herausforderungen der Probenarbeit an, denn er weiß: „*Und wenn alles exakt ist, dann (...) bekommt man 'ne Note A.*“

Subkategorien und Inhalte:

Man braucht Teamfähigkeit und Freundlichkeit.

(3 Probanden)

- Man sollte nicht aus der Rolle fallen. (Simon)
- Die Proben im Orchester verlangen Geduld, um die anderen spielen zu lassen. (Wolfgang)
- Alle müssen probieren, zu „*harmonieren*“ mit den anderen. (William)

Die Musikgruppe verlangt Leistungsbereitschaft.

(4 Probanden)

- Man muss sich bei den Proben lange konzentrieren können. (Simon)
- Man muss „*halt schon gut spielen können*“. (Wiebke)
- Man muss genug üben, um den eigenen Part zu beherrschen. (Finn)
- Der Bandleiter verlangt zu viel: „*Zwei Noten neu.*“ (Sophie)

Hauptkategorie: Vorstellungen von der Rolle in der Musikgruppe

Maja bezeichnet ihre Rolle in der Schulband als das „*Gute-Laune-Bonbon*“:

Ich bin die Einzige, die da Bewegung reinbringt. Das hab ich schon gemerkt. (...) Die andern, die steh'n denn da und – oder sitzen – und ich bin diejenige, die sich hinstellt, wenn sie singt. Ich bin diejenige, die anfängt zu tanzen, wenn 'n cooles Lied läuft. Ich bin diejenige, die die andern dazu auffordert mitzumachen. Ich bin so das Gute-Laune-Bonbon (lächelt).

Sie sieht ihre Aufgabe darin, die anderen Sängerinnen und Sänger zu größerem Einsatz zu animieren, indem sie gute Laune verbreitet. Sie führt ihnen vor, wie die Bandprobe mehr Spaß machen könnte; die „*Bewegung*“ beim Singen dient zur Stimmungsauflockerung in der Band.

Eine „*Stütze*“ (Kim) für die Musikgruppe ist jemand, der fehlende Qualitäten ersetzen kann. Da Kim „*ja jetzt drei Jahre mindestens da*“ mitspielt und „*die Texte sozusagen jetzt im Kopf*“ hat, sei er „*den Sängern dann natürlich 'ne Stütze*“. Wenn er nicht mehr teilnehmen könnte, „*wär da wahrscheinlich schon 'n ziemlich großes Loch drin*“.

Wiebke weiß: „*Ich bin ja die einzige Gitarre.*“ Sie fühlt sich für die harmonische Grundlage des Orchesters zuständig, denn der Orchesterleiter habe gemeint, „*Harmonien bräuchten die halt*“. Mit ihrer Rolle als Begleitgitarre ist sie „*voll zufrieden so*“.

Subkategorien und Inhalte:

Man ist in der Band das Gute-Laune-Bonbon.

(2 Probanden)

- Maja baut als das „*Gute-Laune-Bonbon*“ Stimmung auf zum guten Zusammenspiel und fängt an zu singen, wenn die anderen noch warten.
- Daniel sieht sich als „*Bandclown*“, über dessen „*Faxen*“ die anderen lachen.

Man ist den anderen eine Stütze.

(4 Probanden)

- Kim ist den Sängern „*natürlich 'ne Stütze*“, denn er hat die Texte im Kopf.
- Maja würde für andere einspringen, damit der Ablauf klappt.
- Simon hilft den anderen Trommlern, denn er zeigt ihnen, wie das Solo richtig gespielt wird.
- Wolfgang ist aufgrund der vielen Soloparts „*unverzichtbar*“ für das Orchester.

Man ist Teil des Gesamtklangs.

(4 Probanden)

- Wiebke begleitet das Orchester mit ihren Harmonien.
- Finn übernimmt die Melodie und manchmal die Begleitung.
- Konstantin hat bei *Let me entertain you* eine wichtige Aufgabe, den Hauptrhythmus.
- William spielt als einziger Altflöte und ist damit für die 2. Stimme verantwortlich.

Hauptkategorie: Vorstellungen von der Fremdwahrnehmung der Musiklehrer

Auf die Frage nach seiner Beliebtheit im Schulorchester antwortet Wolfgang:

Och ja, bei Herrn S. müsst ich *überbeliebt* eintragen. Also, is schon mal klar, ich bin ja dann eig-, ja, ich bin einer seiner Mitfavoriten, sagen wir so. Es gibt noch andere, die er sehr mag. Er mag eigentlich alle, zu denen gehör ich halt auch. (Wolfgang)

Ihm ist die Fremdwahrnehmung seines Orchesterleiters so wichtig, dass er die Frage: „*Wie beliebt bist du? Was meinst du?*“ nicht auf seine Mitspieler bezieht, sondern zuerst auf sein Ansehen bei der Orchesterleitung. Er stellt sich vor, dass er zu den „*Mitfavoriten*“ gehört, die der

Dirigent des Orchesters „*sehr mag*“, denn nach dessen Aussage beherrscht Wolfgang sein Instrument „*sehr gut*“.

Kim vermutet, dass der Bandleiter zufrieden mit seinem Einsatz ist, wenn er sagt: „*Ziemlich gut*“. Allerdings sage er das „*jetzt generell zur Band*“ und daraus schließt Kim: „*Also, er is eigentlich zufrieden.*“

In Majas Vorstellung weiß der Bandleiter, „*dass ich gar nich so schlecht bin.*“ Dennoch fühlt sie sich von ihm nicht genug respektiert, wenn ihre Ideen nicht aufgenommen werden. Dazu erläutert sie:

Wenn ich für meine Meinung was abgebe, also zum Lied oder so oder wenn mir was, irgendwie was nich gefällt und ich meine Meinung dazu sag, und dann gesagt wird: „Gut, wir arbeiten dran.“ Das passiert so gut wie nie. Dann kommt sofort von Herrn K.: „Hm, tja.“ (Maja)

William vermutet, dass die Flötenlehrerin seine Fähigkeiten auf dem Instrument sehr schätzt, denn sie nennt ihn den „*Knüller*“. Darunter stellt sich William vor: „*Ich kann so gut spielen. Und halt insgesamt, dass ich einfach schnell lerne und schnell auch was verstehe und so.*“

Subkategorien und Inhalte:

Die Ensembleleitung braucht sie als starke Spieler.

(2 Probanden)

- Wolfgang glaubt, er sei beim Orchesterleiter „*überbeliebt*“ und „*einer seiner Mitfavoriten*“.
- Der Dirigent hält Simon für einen zuverlässigen und starken Spieler, der bei einem „*Blitzauftritt*“ eingesetzt werden kann.

Die Ensembleleitung ist mit ihnen zufrieden.

(5 Probanden)

- Kim glaubt, der Bandleiter ist mit der ganzen Band zufrieden, also auch mit ihm.
- Der Bandleiter hält Konstantin für einen guten Spieler.
- Die Bandleitung denkt, sie sei „*nicht schlecht*“ (Maja)
- Wiebke meint, der Dirigent freue sich über jeden Mitspieler.
- Der Orchesterleiter hält William für selbstständig.

Die Bandleitung ist kritisch.

(3 Probanden)

- Maja meint, der Bandleiter traue ihr zu wenig zu.
- Finn befürchtet, er zeige zu wenig „*Elan*“ beim Spiel und stehe „*da halt nur rum*“.
- Sophie glaubt, dass der Bandleiter unzufrieden ist mit ihrer Leistung.

Im Instrumentalunterricht schätzt man sie sehr.

(2 Probanden)

- William glaubt, die Flötenlehrerin halte ihn für den „*Knüller*“.
- Wolfgang weiß sich beim Cellolehrer auf der „*oberen Etage*“.

Hauptkategorie: Vorstellungen von der Fremdwahrnehmung der Mitspieler

Daniel glaubt, die Mitspieler hielten ihn für „verrückt“ aufgrund seiner „Faxen“. Auf die Frage, wie beliebt er bei seinen Mitspielern sei, trägt er sich in der höchsten Stufe der Skala ein. Seine Beliebtheit schließt er aus dem „guten Kontakt“,

ja, wie die mit mir umgehen, ne. Weil ich denk ja mal, man verabredet sich man ja auch nicht so, wenn man nich guten Kontakt haben will mit den Typen oder so, sagt man ja: „Ne, ich hab keine Zeit“, oder so, Aber wenn man mit denen gut klar kommt, dann verabredet man sich ja auch. Und ja, wir sind eigentlich alle voll happy so drauf. (Daniel)

Wolfgang trägt sich auf seiner Beliebtheitsskala in das dritte Kästchen von oben ein, denn er fühlt sich von einigen, zum Beispiel von seinem „Kumpel“ und Sitznachbarn in dem Orchester, gemocht. „Aus der Klasse jetzt privat, treff ich mich mit dem nich. Der daneben auch, mit dem versteh ich mich auch gut, (...). Dann geht’s so’n bisschen Berg runter.“

Subkategorien und Inhalte:

Die Mitspieler halten sie für verrückt.

(2 Probanden)

- Daniel ist der Überzeugung, dass ihn die anderen für „verrückt“ halten.
- Manche Bandmitglieder halten sie für eine „eingebildete Tussi“, glaubt Maja.

Für die Mitspieler sind sie so ein Mittelding.

(3 Probanden)

- Wolfgang hält sich für „so’n Mittelding“ bei seinen Mitspielern.
- Kim glaubt, die Mitspieler finden ihn ganz nett, er sei nicht unbeliebt.
- Bei den Mitspielern ist William nicht besonders beliebt, aber auch nicht unbeliebt.

Hauptkategorie: Vorstellungen von der Fremdwahrnehmung im Freundeskreis

Lächelnd berichtet Maja von der Bewunderung ihrer Freunde:

Meine Freunde (sind) sozusagen meine größten Fans, die kommen auch immer mit zu Auftritten und schrei’n da immer rum: „Maja!“ und so. Und ich musst mir schon ganz oft anhören: „Ja, geh doch mal zu DSDS“ und so. (Maja)

Daniels Freunde sind bei seinen Auftritten zwar auch „meistens gerne dabei“, aber „das war’s das eigentlich“ auch schon. Sie zeigen ihr Interesse an seinen öffentlichen Auftritten, dennoch vermutet Daniel eher, sein „Freundeskreis nimmt das eigentlich ganz relaxt“.

Subkategorien und Inhalte:

Die Freunde bewundern sie.

(3 Probanden)

- Majas Freunde kommen immer mit zu ihren Auftritten und „*schrei'n da immer rum*“.
- Simon erlebt aus den Fragen nach seinen Auftritten: „*Viele interessieren sich auch dafür*.“
- Wiebkes Freundinnen finden es „*schön*“, dass sie Gitarre spielt.

Der Freundeskreis sieht das ganz relaxt.

(2 Probanden)

- Daniels Freunde sind bei öffentlichen Auftritten „*meistens gerne dabei*“.
- Konstantins Freund findet Erzählungen von der Schulband „*okay*“.

Hauptkategorie: Vorstellungen von der Fremdwahrnehmung der Eltern

Maja weiß nicht nur, dass der Vater ihr Engagement in der Schulband befürwortet, sondern sie hat auch eine Vorstellung davon, worüber er sich freut. Dazu meint sie: „*Mein Vater findet das gut, weil, er merkt auch, dass ich ein Hobby hab, das mich hochzieht und wo ich Kraft reinstecken kann. Findet er sehr gut.*“ Sie glaubt, ihr Vater schätzt die positive Entwicklung, die von ihrer Beschäftigung mit Musik ausgeht.

Wolfgang merkt bei Familientreffen, dass seine Leistungen auf dem Cello gewürdigt werden. Allerdings spürt er auch die Unzufriedenheit seiner Mutter, denn er meint: „*Also nach (...) Meinung meiner Mutter spiel ich noch 'n bisschen zu schnell, aber (...) find ich jetzt nich.*“

Daniel glaubt, dass die Bandarbeit seine Eltern nicht interessiert, denn auf die Frage „Was sagen deine Eltern dazu, dass du in der Schulband spielst?“ antwortet er: „*Ja, eigentlich wenig, weil, sagen wir's mal so: Wir kümmern uns alle um unsere eigenen Probleme, nicht die der anderen.*“

Subkategorien und Inhalte:

Die Eltern freuen sich über ihr Hobby.

(8 Probanden)

- Maja glaubt, ihr Vater finde es „*sehr gut*“, dass sie ein Hobby gefunden hat, das sie „*hochzieht*“.
- Kims Eltern „*finden das auch toll*“.
- Simon ist überzeugt, dass die Eltern sein Engagement „*toll*“ finden.
- Sophie meint, ihre Eltern „*finden das gut*“.
- Wiebke glaubt, ihre Eltern seien „*stolz*“ auf sie.
- Finn meint, seine Mutter finde „*das halt total gut*“, dass er als Förderkind in die Bigband eingetreten ist.
- Wolfgangs Familienmitglieder „*finden das sehr toll*“, wenn er ihnen an Heiligabend auf dem Cello etwas vorträgt.
- Williams Eltern „*finden das gut*“, dass er im Orchester der Schule spielt.

Die Eltern erwarten etwas anderes.

(3 Probanden)

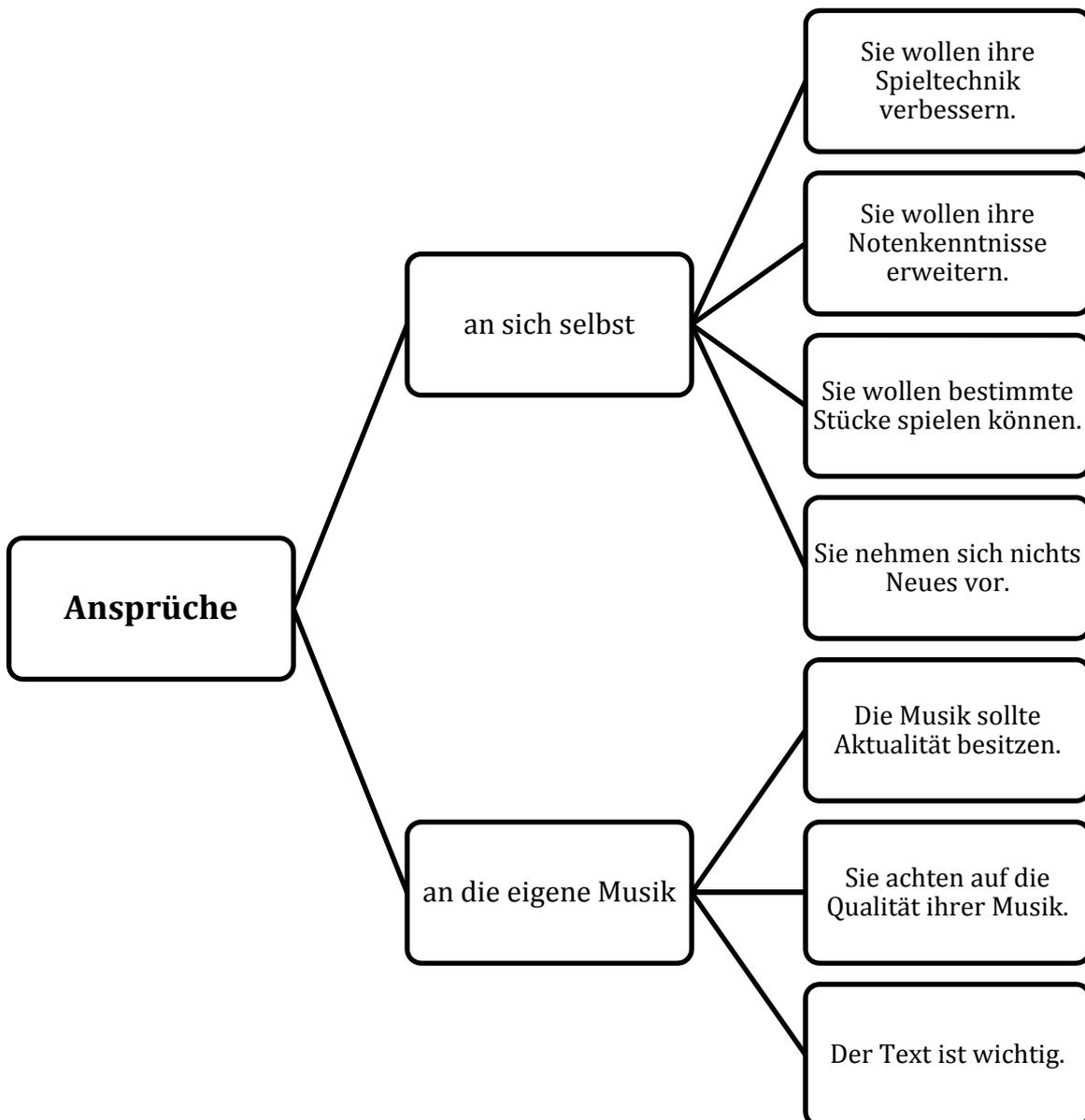
- Nach der Meinung von Wolfgangs Mutter spielt er „noch 'n bisschen zu schnell“.
- Williams Mutter meint, er übe zu wenig für das Orchester.
- Konstantin weiß, dass der Freund seiner Mutter nicht möchte, dass man auf dem Klavier spielt, denn er sei „gestresst“ davon.

Die Eltern interessiert es nicht.

(Daniel)

- Daniels Eltern zeigen „eigentlich wenig“ Interesse an seiner Tätigkeit in der Schulband.

4.1.2 Ansprüche



Definition:

Ansprüche sind Forderungen, die man nach bestimmten Wertmaßstäben an sich selbst und seine Musik stellt.

Hauptkategorie: Ansprüche an sich selbst

Als Ankerbeispiel dient Maja, die zuerst ganz allgemein feststellt, dass „*alles noch nicht perfekt ist. Man kann an allem noch arbeiten.*“ Später präzisiert sie ihre Ansprüche; sie brauche noch Übung für „*verschiedene Tonlagen, um da nicht so welche Schlenker reinzubringen*“. Sie glaubt, dass sie die Töne in hohen und tiefen Tonlagen nicht sicher treffen kann und in dieser Richtung ihre Gesangstechnik verbessern muss.

Von den Probanden, die nach Noten spielen, sind es Finn und Wiebke, die ihre Notenkenntnisse vervollkommen wollen. Finn wünscht sich, „*dass ich mich 'n bisschen verbessere in den Rhythmisachen*“. Er möchte lernen, den Rhythmus aus dem Notentext zu erkennen und auf dem Saxofon umzusetzen.

Einige Probanden nehmen sich vor, bestimmte Musikstücke auf ihrem Instrument zu üben. Wiebke zum Beispiel erklärt: „*Weihnachten hab ich auch schon vor, Lieder zu spielen.*“ Außerdem nimmt sie sich vor, weiterhin Akkorde zu üben, „*dass man halt noch mehr Lieder (...) spielen kann, wo mehrere Barrégriffe vorkommen*“.

William dagegen ist zufrieden mit dem Erreichten. Bei einem Vergleich mit Wolfgang, der im selben Orchester spielt, stellt er fest: „*Ich gönne es mir, wie ich auf meinem Stand bin.*“ Auch hat William keine Ansprüche bezüglich seiner Notenkenntnisse, sondern erklärt:

Würd ich mich jetzt mehr noch ins Zeug legen, würd ich auch so (...) gut spielen, sodass ich dann die Noten sehe und dann sofort sagen kann: Ich weiß, wie man die Notenwerte rechnet. (...) Dann wie lange und welcher Ton das is. (William)

Subkategorien und Inhalte:

Sie wollen ihre Spieltechnik verbessern.

(5 Probanden)

- Maja würde gerne ohne „*Schlenker*“ die Töne sauber treffen können.
- Daniel möchte weite Tonsprünge singen können.
- Simon will sich auf verschiedenen Schlagwerkinstrumenten weiterbilden.
- Wiebke will noch mehr Barré-Akkorde auf der Gitarre sauber greifen können.
- Wolfgang will schwierige Spieltechniken auf dem Cello beherrschen: Doppelgriffe, Daumenlage, schnelle Lagenwechsel, Vibrato auf der C-Saite.

Sie wollen ihre Notenkenntnisse erweitern.

(2 Probanden)

- Finn will besser vom Blatt spielen können: Tonhöhe und Tonlänge der Noten gleichzeitig erfassen.
- Wiebke will „*besser Notenlesen*“ können.

Sie wollen bestimmte Stücke spielen können.

(3 Probanden)

- Wiebke will an Weihnachten der Familie Lieder vorspielen und noch mehr Lieder spielen können, in denen Barrégriffe verlangt werden.
- Wolfgang will auch bei künftigen Auftritten Solostücke spielen können.
- Sophie will „gute Lieder“, die sie auch selbst gerne hört, spielen können.

Sie nehmen sich nichts Neues vor.

(3 Probanden)

- William ist zufrieden mit dem Erreichten.
- Kim reicht es, wenn er sich anstrengt, dann klingt es gut genug.
- Konstantin kann auf Melodica alles spielen, was er für die Band braucht.

Hauptkategorie: Ansprüche an die eigene Musik

William erläutert an den vorgespielten Musikstücken, wie die Musik sein muss, um ihm zu gefallen. Sehr wichtig sei für ihn, dass *„die Musik aktuell is und gut is“*. Er höre *„insgesamt eigentlich so Musik, ja, nich so Mozart und so was, sondern eher die Musik, die so heute in den Charts läuft und so“*. Allerdings wählt er nur die Musik aus, deren Klang seinen Ansprüchen genügt; daher verlangt er, *„dass sie halt gut gemacht wird, und, ja, auch wenn ich manchmal nicht die Texte verstehe, is halt der Klang, (...) das is das Gute“*. Die Lieder sollten *„schon flott“* sein, so präzisiert er seine Ansprüche, *„die müssen halt fröhlich klingen, auch halt einfach mein(en) Geschmack treffen“*. An dem von ihm mitgebrachten Musikstück *Nur noch kurz die Welt retten* von Tim Bendzko erklärt William, was er als *„gute deutsche Musik“* bezeichnet, den guten *„Beat“* und den Text des Liedes, denn *„der is halt normal, nich überheblich“*.

Subkategorien und Inhalte:

Die Musik sollte Aktualität besitzen.

(4 Probanden)

- Williams Musik soll *„modern“* sein.
- Sophie mag Musik, die *„im Moment total beliebt“* ist.
- Es sollte neuere Musik sein, aber Titel, die sie früher gut fand, können auch *„immer noch schön“* sein. (Wiebke)
- Wolfgang interessiert besonders *„moderne Musik“*.

Sie achten auf die Qualität ihrer Musik.

(10 Probanden)

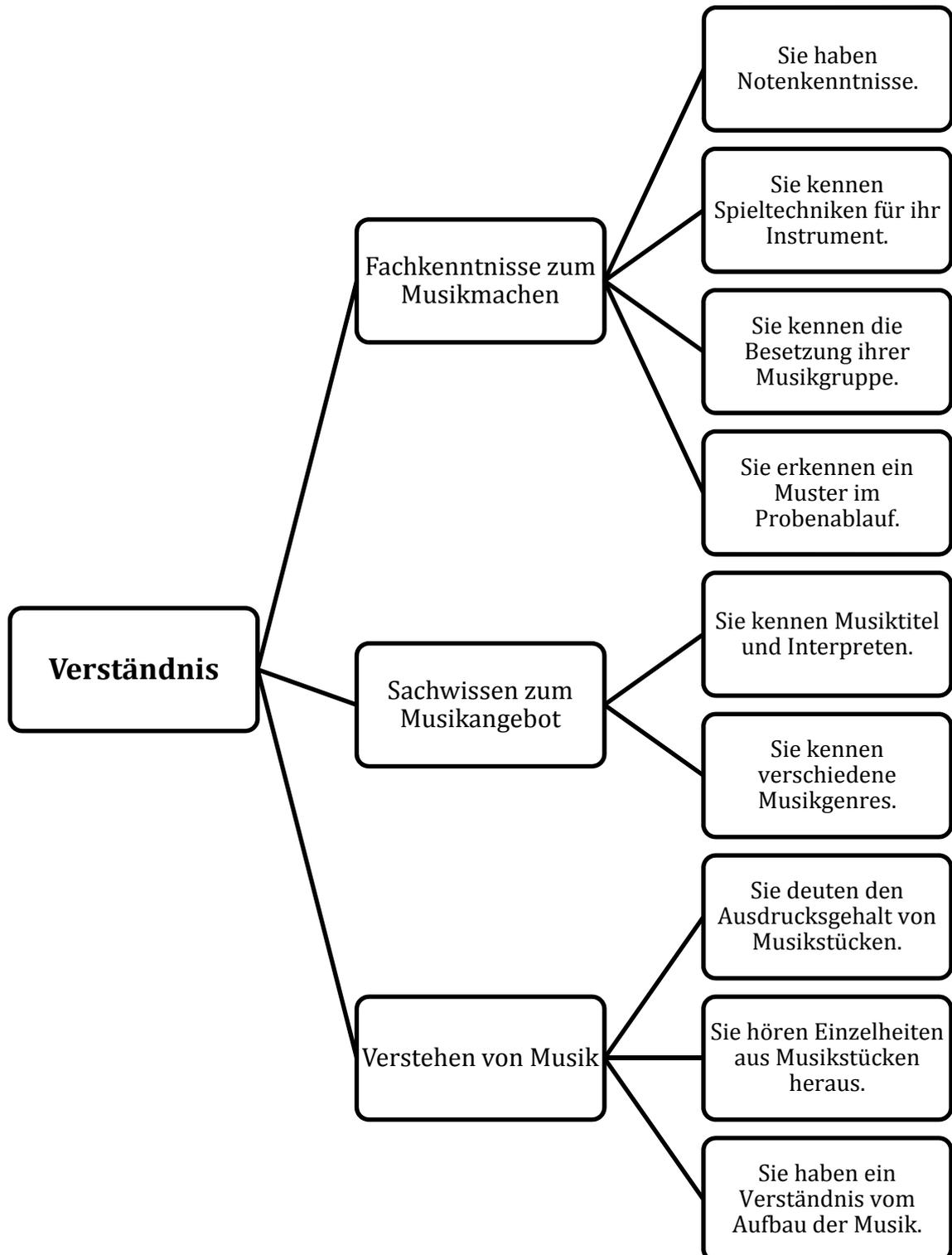
- Die Musik muss peppig sein, einen guten Beat haben. (5)
- Das Arrangement muss zur Stimmung des Liedes passen. (4)
- Gut ist eine coole und variable Stimme des Sängers und der Sängerin. (4)
- Die Musiker müssen gute Leistung bringen, besonders auf der Bühne. (Kim)
- Melodie und Rhythmus dürfen nicht langweilig sein. (Konstantin und Simon)
- Ein Vorspiel sollte nicht zu lange dauern (Maja)
- Simon mag lieber das *„Instrumentalische“* als den Einsatz von Synthesizern.
- Instrumente, die man selbst spielt, sollen gut zu hören sein. (Simon)

Der Text ist wichtig.

(5 Probanden)

- Die Texte dürfen nicht beleidigend, überheblich sein. (Daniel und William)
- Die Texte sollen zu Jugendlichen passen. (Daniel)
- Der Text sollte verständlich sein. (Finn)
- Es sollte gesungen und nicht gerappt werden. (Wiebke)
- Das Arrangement muss die Liedaussage wiedergeben. (Maja)

4.1.3 Verständnis



Definition:

Das Verständnis von Musik basiert auf einem Einblick in musikalische Zusammenhänge und Spieltechniken oder einem Einfühlungsvermögen in gehörte Musik.

Hauptkategorie: Fachkenntnisse zum Musikmachen

In dieser Kategorie sind die Aussagen der Probanden zusammengefasst, die auf ihr Wissen über traditionelle Notationsweisen, Spieltechniken und Abläufe in ihrer Musikgruppe schließen lassen. Zum Beispiel erklärt Wiebke, wie sie im Schulorchester mitspielen kann: „*Dann hol ich die Noten raus, aber ich muss eigentlich nicht viel draufgucken, nicht mehr.*“ Sie spielt die Harmonien der Gitarre nach Akkordsymbolen, die anscheinend über den Noten stehen. Wenn sie nicht weiter weiß, braucht sie den Notentext, um den nächsten Harmoniewechsel vorzusehen.

Wolfgang ist ein Musiker, der sehr viel Wert auf schwierige Spieltechniken legt. Er benutzt folgende Fachbegriffe, um seine Ziele auf dem Cello zu beschreiben:

- *Daumenlage* (in hohen Lagen fungiert der Daumen der linken Hand als Stütze auf den Saiten, da der Hals zu Ende ist und das Griffbrett über die Cellodecke ragt)
- *Lagenwechsel* (fließendes Auf- und Abstreichen der linken Hand auf dem Griffbrett)
- *Vibrato* (schnelles Schaukeln der linken Hand um den Greiffinger herum, um Schwingungen zu erzeugen)
- *Doppelgriffe* (zweistimmiges Spiel, das sowohl ein sauberes Greifen der linken Hand erschwert und eine besondere Bogentechnik erfordert)

Als Finn die Sitzordnung in der Bigband erläutert, benennt er damit auch die Besetzung:

Dann haben wir halt meistens 'ne Ordnung, dass so vom Dirigenten aus links (...) die Klarinetten sitzen, in der Mitte Saxofon und rechts, die (...) Querflöten. Und dann (...) in der zweiten Reihe is dann links die Posaunen und tiefes Blech. Dann is in der Mitte Trompete und, ja, und dann noch ganz hinten in der (lächelnd) Ecke is dann das Schlagzeug. (Finn)

Finn beschreibt die Eingangsphase der Probe: Nach dem Aufbau komme der Dirigent herein, begrüßt alle und gibt an, was sie heute spielen wollen. Zusätzlich gäbe es einen zweiten Lehrer, der den E-Bass spielt. Nach Finns Erfahrung folgen nun die Stimmproben. Die wöchentliche Sitzung endet mit einer abschließenden Gesamtprobe:

Dann teilt er das meistens auf, dass dann das tiefe Blech mit ihm in 'n andern Raum geht und das dann übt und das Holz und Trompeter (...) dann hierbleiben und das dann halt auch noch mal 'n Teil üben. Dann, ja kommen meistens halt wieder alle beide zusammen. Dann spiel'n wir das zusammen und wenn das irgendwas noch mal zu verbessern gibt, dann erklärt er (es) uns noch mal. Und das 's halt sozusagen, wird halt getestet, (...) ob man gut geübt hat. (...) Ja, und dann spielen wir halt das ganze Stück gleich von (vorn) oder kleine Teile. (...) Und dann, wenn die Zeit vorbei is, dann räumen wir alle auf. (Finn)

Subkategorien und Inhalte:

Sie haben Notenkenntnisse.

(8 Probanden)

- Wiebke kennt die Noten für die Gitarre.
- Sophie spielt Posaune nach Noten.
- Simon spielt nach einer Percussionnotation.
- Kim lernt im Klavierunterricht Noten.
- William liest zum Spielen seine Noten ab.
- Wolfgang hat geringe Notenkenntnisse.
- Finn liest seine Stimme von Notenblättern ab.
- Konstantin weiß über die Melodica, dass man auf den schwarzen Tasten die Halbtöne spielt, und kann diese benennen.

Sie kennen Spieltechniken für ihr Instrument.

(5 Probanden)

- Wolfgang beschreibt sein Cellospiel mit Fachbegriffen: Daumenlage, Lagenwechsel, Vibrato, Doppelgriffe.
- Konstantin weiß, dass es Double-Bass beim Schlagzeug gibt.
- Simon kennt die Spieltechniken verschiedener Schlaginstrumente: Marschbecken, Hi-Hat, Snare (Overgrip, Traditional Grip), Maracas.
- Wiebke kennt die Spieltechniken für das Melodiespiel, Akkorde und Barrégriffe.
- William kennt die Flötentechniken: Überblasen, Halbtöne spielen (Es, B).

Sie kennen die Besetzung ihrer Musikgruppe.

(6 Probanden)

- Sophie unterscheidet zwischen den Blech- und Holzblasinstrumenten ihrer Bigband.
- Daniel benennt einige Instrumente der Band: E-Gitarre, Bass, Keyboard, Schlagzeug.
- Finn beschreibt die Sitzordnung der Bigband nach Instrumentengruppen.
- Wolfgang benennt die Orchesterinstrumente: Trompete, Tenorhorn, Saxofon, Blockflöte, Klavier, Gitarre, Bass, Bordunleier, Xylofon.
- Simon weiß, dass die Flöten und das Schlagwerk nach den „*Funktionen der Instrumente*“ aufgestellt werden.

Sie erkennen ein Muster im Probenablauf.

(4 Probanden)

- Finn beschreibt den Ablauf der Probe: Aufbau, Eingangsphase, Stimmproben, Gesamtprobe.
- Wolfgang beschreibt die Struktur der Proben: Noten zurechtlegen, das erste Stück üben, zuerst alle zusammen, dann die Stimmen einzeln
- Konstantin weiß, welche Vorbereitungen man für die Bandprobe treffen muss.
- Simon kann die verschiedenen Arten der Proben beschreiben und kennt die Unterschiede im Probenablauf.

Hauptkategorie: Sachwissen zum Musikangebot

Die Äußerungen zu den vorgespielten Musikbeispielen zu Beginn des zweiten Interviews und die Beschreibungen ihrer derzeitigen Lieblingsmusik lieferten nicht nur Hinweise zum Musikgeschmack der Probanden, sondern darüber hinaus auch zu ihren Kenntnissen von Aspekten des Musikangebots. Ihr Sachwissen zum Musikhören wird an der Angabe von Musiktiteln, Interpreten oder Gruppen und Musikgenres erkennbar.

Auf die Frage, welche Musik ihm im Moment gefallen würde, nennt William spontan vier Interpreten: „*Rihanna*, <*Ricky?*> *Menage*, *David Guetta*, *Usher*.“ Als dann das erste Musikbeispiel läuft, erkennt er es sofort als Musik von *Flo Rida* und vergleicht sie mit anderen Interpreten: „*Flo Rida find ich gut, und, ja, so was hör ich auch. Ich hör aber auch die Red Hot Chilli Peppers, und halt auch Die Ärzte und Die Toten Hosen auch.*“ Später erwähnt er, dass ihm die Interpreten *Bushido* und *Sido* nicht gefallen.

Wolfgang scheint über ein differenziertes Sachwissen zu verfügen, denn er benennt nicht nur mehrere Musikgenres, er ordnet ihnen folgende Interpreten zu:

- Schlagermusik: *Jürgen Drews*, *Hansi Hinterseer*, *DJ Ötzi*
- HipHop: *Timbaland*, *Clueso*, *Jupiter Jones*
- Rap: *Bushido*, *Sido*, *Eminem*
- Klassik: *Haydn*, *Mozart*, *Beethoven*

Subkategorien und Inhalte:

Sie kennen Musiktitel und Interpreten.

(10 Probanden)

- Sie nennen Musiktitel, Interpreten oder Gruppen, die sie gerne hören.
- Sie können Musiktitel den jeweiligen Interpreten zuordnen.

Sie kennen verschiedene Musikgenres.

(10 Probanden)

- Sie unterscheiden Hardcore, Rap, HipHop, Rock, Pop, Schlager, Jazz, Klassik, Oper.
- Sie verbinden Musikgenres mit bestimmten Interpreten.
- Sie können Komponisten zu klassischer Musik zuordnen: *Joseph Haydn*, *Händel*, *Mozart*, *Beethoven*. (3)

Hauptkategorie: Verstehen von Musik

Beim Hören der Musikbeispiele in der Interviewsituation weisen einige Bemerkungen der Probanden auf ein Verstehen von Musik hin: Sie beschreiben in diesen Momenten ihren Eindruck, den das Musikstück gerade auf sie macht. Zum Beispiel bezeichnet Finn das Stück *Good Feeling (Flo Rida)* mit dem treffenden Begriff „*Gute-Laune-Song*“ und meint: „*Das 's halt, also so'n Partysong, würd ich mal sagen.*“ Er kann sich also vorstellen, zu welcher Gelegenheit dieses Lied

passen könnte. Als das Musikbeispiel *Videogames* von *Lana del Ray* gespielt wird, kann er auch direkt angeben, welche Wirkung dieses Lied auf ihn hat: „*Ich find das Lied eigentlich gut. Also, ich find, das entspannt halt auch (lächelnd) so’n bisschen.*“ Der 3. Satz aus der *Prager Sinfonie* von *Mozart* gefällt ihm zwar nicht, aber er überlegt, wo er sich diese Musik vorstellen kann: „*Ich denk mal, das kommt in paar Filmen bestimmt vor, würd ich eher vermuten. Also, (...) es ‘s halt so’n bisschen fröhlich.*“ Die wahrgenommene Stimmung des Musikstücks verbindet er dann mit Film-szenen, in denen „*sich jemand freut oder, ja, weil irgendwas Gutes passiert*“.

Finn ist der einzige Proband, der bei dem Musikbeispiel *Weck mich auf* (*Samy Deluxe*) den Interpreten heraushört und benennt: „*Also, das is Samy Deluxe und (...) von den deutschen Rappern, (...), finde ich den eigentlich so am besten.*“ Kurz darauf stellt sich im Interview heraus, dass Finn an Rapmusik rhythmische Elemente erkennt, denn er erläutert: „*Manchmal sind ja schnelle Rhythmen oder manchmal etwas langsamer. (...) Manchmal is der Beat auch ganz anders und da schneller. Also, es ist alles so’n bisschen gemischt.*“

Auch für Wiebke hat der Rhythmus eine wichtige Funktion; der gemeinsame „*Takt*“ bildet nach ihrem Verständnis die Grundlage für den Zusammenklang mehrerer Instrumente. Sie meint, durch die Arbeit in der Musikgruppe habe sie Folgendes gelernt:

Joa, dass es halt wichtig is, in der Musik, dass Rhythmus da is fürs Lied. Also, jedes Lied hat ja irgend’n Takt. Und kaum, also, wenn das Schlagzeug mal nich da is, dann hatten wir das schon mal, (lacht) ‘n bisschen Probleme irgendwie anzufangen. (Wiebke)

Subkategorien und Inhalte:

Sie deuten den Ausdrucksgehalt von Musikstücken.

(4 Probanden)

- Finn benennt den musikalischen Ausdruck von Musikstücken als entspannend oder fröhlich.
- Maja beschreibt den „*wunderbaren Klang*“ von *Videogames*.
- Sophie deutet die Stimmung der Musikstücke als traurig, lustig oder zum Einschlafen.
- William bezeichnet den Titel *New York* von *Paloma Faith* als „*romantisch*“.

Sie hören Einzelheiten aus Musikstücken heraus.

(8 Probanden)

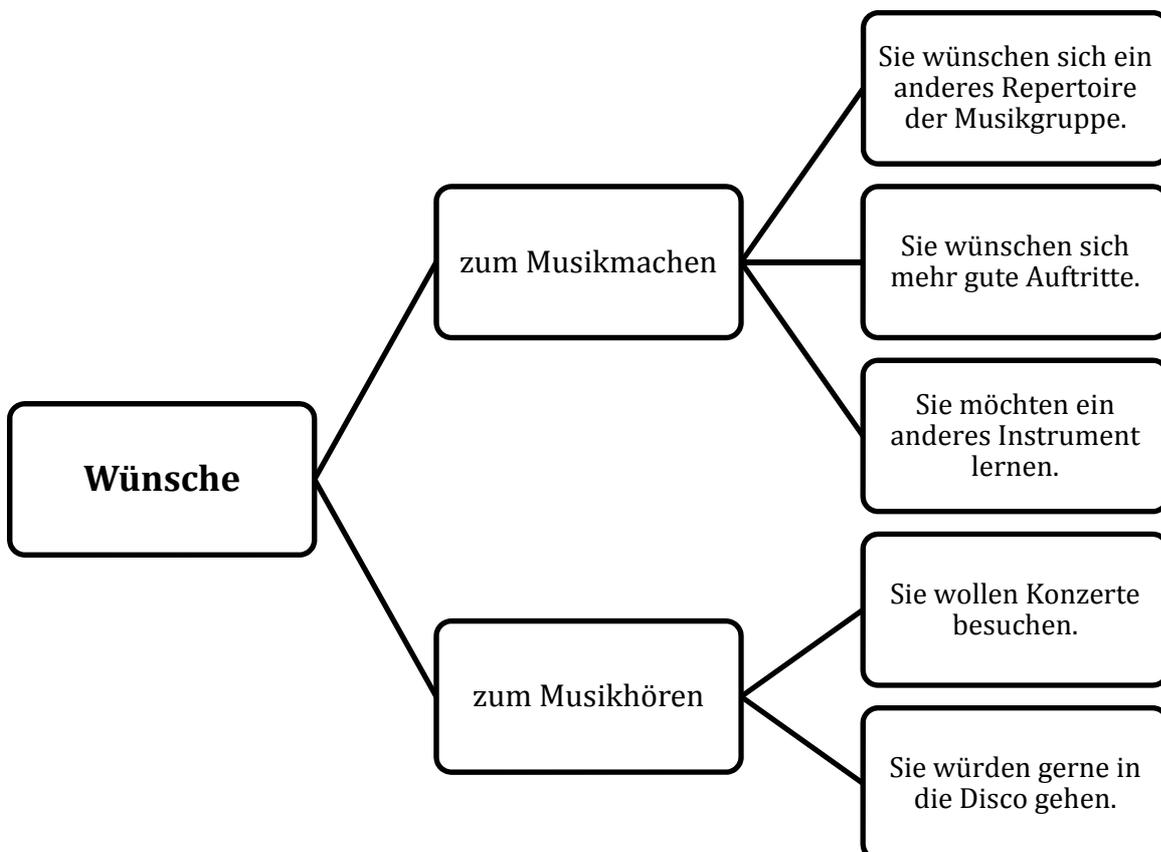
- Finn hört bei dem Musikbeispiel *Weck mich auf*, dass es ein Titel von „*Samy Deluxe*“ ist.
- Konstantin erkennt die *Prager Sinfonie* als ein Stück von „*Mozart*“.
- Sie hören bestimmte Instrumente heraus: Gitarre, Schlagzeug, Cello. (3)
- Sie erkennen unterschiedliche Musikgenres: Klassik, Schlager, Rapmusik. (4)
- Sie erkennen Musikstücke wieder: *Good Feeling* und *Smoke on the water*. (3)

Sie haben ein Verständnis vom Aufbau der Musik.

(10 Probanden)

- Wiebke erkennt die Wichtigkeit von Takt und Rhythmus als Grundlage eines mehrstimmigen Stückes.
- Maja weiß, dass das Vorspiel von *We will rock you* als Einstimmung auf das Lied dient.
- Daniel und Maja kennen die Arrangiertechnik des Remix.
- Daniel kennt sich im Bereich Klangtechnik aus: Schallwellen, Ton, Sound, Strom, Mikrofon.
- Finn differenziert zwischen Melodie und Begleitung als Aufgaben der Saxofone in einer Bigband.
- Wolfgang weiß, dass er Soloparts hat und die Grundtöne der Harmonien spielen kann.
- Konstantin, Finn und Simon wissen, dass man in einem Musikstück ein Solo spielen kann.
- William kennt die Aufteilung von Sopran- und Altflöte in 1. und 2. Stimme.
- Sophie weiß, welche Instrumente ein klassisches Orchester braucht: „*Geige, tiefes Blech, Holzinstrumente.*“

4.1.4 Wünsche



Definition:

Wünsche sind Hoffnungen auf Veränderung.

Hauptkategorie: Wünsche zum Musikmachen

William und Wolfgang äußern den Wunsch an ihr Schulorchester, dass sie dort „*modernere Musik*“ (William) spielen können. Dabei lehnen sie klassische Musik nicht grundsätzlich ab, sondern William erhofft sich, dass sie „*halt mal rockige Musik, manchmal modern Pop, auch mal wieder Mozart*“ spielen, sodass es „*einfach abwechslungsreich*“ ist.

Für die meisten Probanden sind die Auftritte mit ihrer Musikgruppe sehr wichtig. Finn kritisiert, dass sie mit der Bigband nur selten auftreten. Dazu meint er: „*Also ich würd halt wenigstens drei Auftritte im Jahr haben und nich nur so zwei in der Schule, auch mal woanders.*“

Konstantin wünscht sich, von Melodica auf Akkordeon umsteigen zu können. Dafür hat er auch schon einen Plan: Er will an einem kleinen Akkordeon, das ihm seine Lehrerin zur Verfügung stellt, testen, ob es für ihn die richtige Größe hat. Er weiß, dass man ihm den Wunsch nur erfüllt, wenn er auf diesem Instrument „*die Tasten richtig*“ sehen kann.

Subkategorien und Inhalte:

Sie wünschen sich ein anderes Repertoire der Musikgruppe.

(4 Probanden)

- William möchte, dass die Musik des Orchesters „*einfach abwechslungsreich*“ ist.
- Wolfgang möchte auch mal „*moderne Stücke*“ spielen.
- Die Band soll Majas Vorschläge umsetzen und ihre eigenen Lieder spielen.
- Sophie will nicht „*so doofe*“, sondern „*gute Lieder*“ spielen.

Sie wünschen sich mehr gute Auftritte.

(5 Probanden)

- Finn möchte mit der Bigband auch außerhalb der Schule bekannt werden.
- Die Band sollte wieder mehr Auftrittsmöglichkeiten haben, wünscht sich Maja.
- Kim und Simon möchten sich einem größeren Publikum zeigen können: große Auftritte, Internetauftritt, Fernsehen.
- Konstantin will oft auftreten zur Gewöhnung an die Auftrittssituation für seine eigene Band.
- Simon will mit der Spielergarde mehr Preise gewinnen,
- Wolfgang wünscht sich, mit „*dreißig Cellisten mal zusammenspielen*“.

Sie möchten ein anderes Instrument lernen.

(3 Probanden)

- Konstantin möchte Akkordeon lernen, „*aber nur, wenn's geht*“.
- William würde gerne noch Gitarre oder Querflöte lernen.
- Wolfgang will Gitarre lernen, um moderne Stücke zu spielen.

Hauptkategorie: Wünsche zum Musikhören

Da Wolfgang im Laufe des Interviews angibt, seine Musik sei „*die Musik von David Guetta, so die DJs*“, ist folgender Wunsch naheliegend: Er möchte gerne

... mal meine, *David Guetta* oder so, mal live sehen, und auch *Pitbull* würd ich gern mal auf so'n Livekonzert geh'n. Und mal in 'ne Diskothek und den DJ spielen mit meinem Musikauflegen, die dann auch gehört wird und wo dann alle Leute begeistert klatschen. (Wolfgang)

Sowohl *David Guetta* als auch *Pitbull* sind dem Musikgenre *House* beziehungsweise *Hip-House* zuzurechnen; ihre Lieder bestehen also aus elektronischen Rhythmen, auf die sie ihren Text sprechen oder auch singen. Diese Musik regt zur Bewegung an und wird bevorzugt in Discos gespielt. Wolfgang hat den Wunsch, unter den tanzenden Fans zu sein, wenn die Musiker ihre Bühnenshow zeigen. Gleichzeitig möchte er selbst als DJ durch sein „*Musikauflegen*“ die Jugendlichen zum Tanzen animieren und danach „*begeistert*“ beklatscht werden. Sein größter Wunsch ist aber, bei einer Schulfeier die klassische Musik durch seine „*Donnermusik*“ zu ersetzen, „*dass einem die Ohren abfliegen*“.

Subkategorien und Inhalte:

Sie wollen Konzerte besuchen.

(6 Probanden)

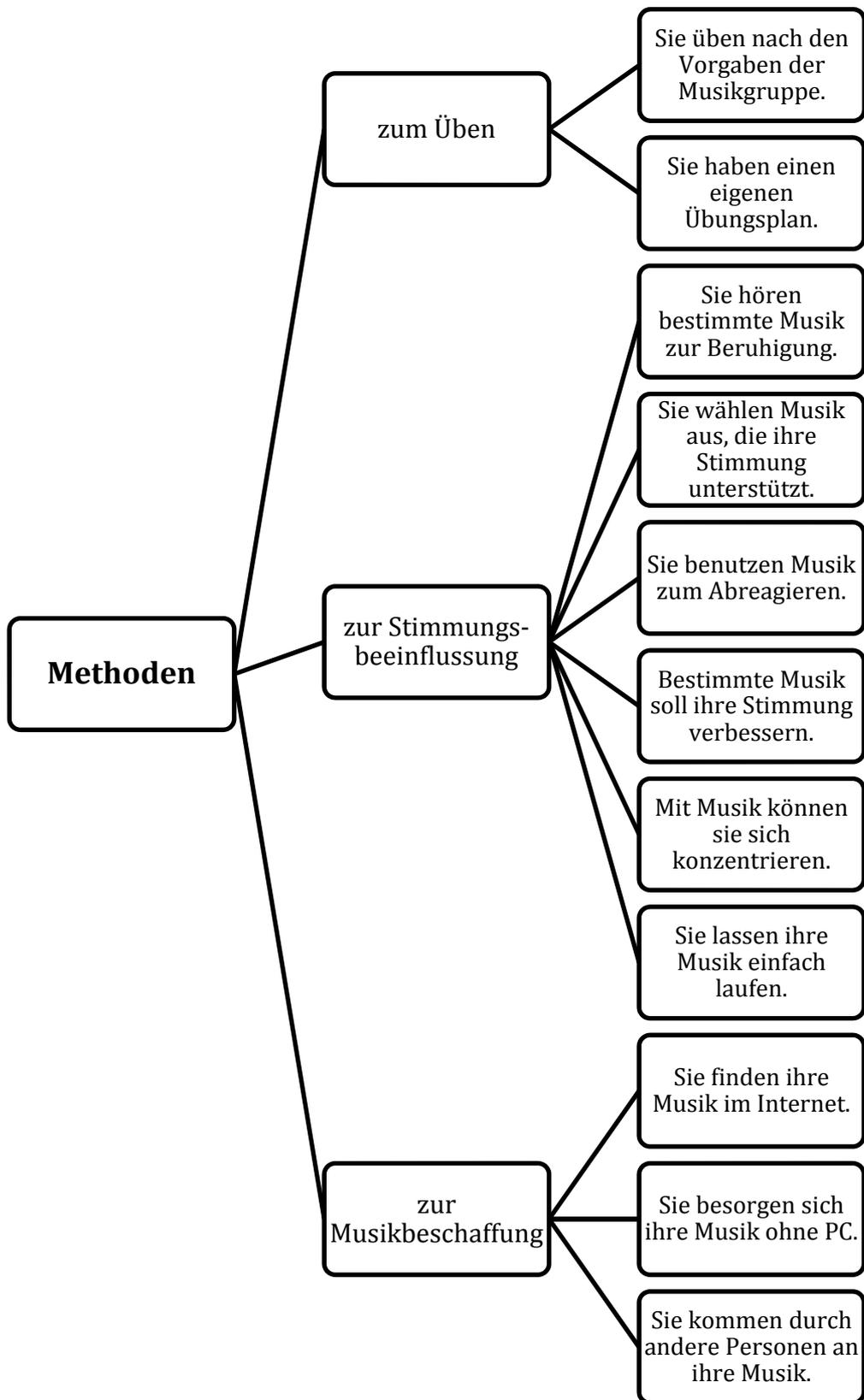
- Wolfgang möchte *David Guetta* und *Pit Bull* „mal live sehen“.
- Konstantin möchte in „*Pop, Rock*“ oder andere Konzerte gehen.
- Simon wünscht sich, nächstes Jahr zu *Torfröck* gehen zu können.
- Sophie würde gerne zu *Selena Gomez* gehen.
- Finn wäre gern auf einem *Seeed*-Konzert.
- William würde gerne auf ein Konzert von *David Guetta* und mit seinem Vater zu *Udo Lindenberg* gehen.

Sie würden gern in die Disco gehen.

(3 Probanden)

- Wolfgang möchte „mal in 'ne Diskothek und den DJ spielen“.
- Konstantin darf „noch nicht“ in die Disco, würde aber gerne.
- Sophie will mit 16 gerne in die Disco gehen.

4.1.5 Methoden



Definition:

Eine Methode ist eine regelgerichtete Vorgehensweise, um ein bestimmtes Ziel zu erreichen.

Hauptkategorie: Methoden zum Üben

Diese Kategorie umfasst den Umgang der Probanden mit Situationen, in denen sie sich auf die Proben ihrer Musikgruppe vorbereiten. Zum Beispiel versucht Simon beim Üben, die Trommelstimme von der Proben-CD herauszuhören: Er hört sich ein Stück mehrmals an und spielt seine Stimme auf dem Pad²⁸ mit.

Wenn ich übe, dann hab ich ja das Trommelpad. Dann nehme ich mir immer meine Sticks und die Noten, denn packe ich die Noten und das Pad auf 'n Tisch und dann kann ich Trommeln üben. (Simon)

Dabei stellt er fest: *„Das übt auch, neue Stücke zu lernen.“* Um die Stücke der Spielergarde noch besser kennenzulernen, beschäftigt sich Simon mit dem Gesangstext. Er berichtet: *„In the Navy, da hab ich mal was rausgehört, und Go West. Das ist halt Englisch und dann übersetze ich mir das. Und dann weiß ich auch: Ah, das machen die!“* Mithilfe des Pads – Simon bezeichnet es als *„Notfalllösung für Trommler“* – übt er die neuen Stücke leise in seinem Zimmer ein und nimmt sich vor: *„Dann probt man halt so lange, bis man's kann.“* Danach spielt er die Stücke *„denn wieder mit andern“* Musikern aus der Spielergarde.

Finn dagegen kann zwar genau beschreiben, wie sein Üben organisiert sein sollte, fühlt sich aber damit überfordert und denkt bei schwierigen Stücken: *„Oh, nö!“*

Wir kriegen immer Notenblätter und dann sollen wir halt meistens, also zu Hause erstmal die ganzen Töne üben, und dann kriegen wir halt meistens eben in der Bigband die Rhythmik erklärt.

Dennoch versucht er sich an der Melodie des neuen Stücks, denn er weiß: *„Der Lehrer sagt dann halt immer: ‚Ihr sollt erstmal die Töne üben und dann machen wir den Rest in der Stunde.‘“* Er räumt ein: *„Manchmal, dann übe ich was nicht so intensiv, wie ich das eigentlich machen sollte, dass ich jetzt das einfach nur mal so labbrig durchspiele.“* Allerdings nimmt er sich vor: *„Ich (...) versuche im Moment die Sachen so zu üben, dass ich (...) dieses Stück denn auch am Ende richtig gut kann und nicht nur so halb gut kann.“*

Subkategorien und Inhalte:

Sie üben nach den Vorgaben der Musikgruppe.

(2 Probanden)

- Simon übt zuerst ein neues Stück mit der Gruppe, dann allein und dann wieder mit der Spielergarde in den wöchentlichen Proben.
- Sophie spielt die neuen Stücke des Schulorchesters mit der Instrumentallehrerin durch und übt sie für die nächste Probe mit einer CD.

²⁸ Das ist ein Stück Gummimatte, auf der in gedämpfter Lautstärke gespielt werden kann.

Sie haben einen eigenen Übungsplan.

(3 Probanden)

- Finn will neue Stücke „*am Ende richtig gut*“ können.
- Wolfgang trainiert vor dem Üben sein Gedächtnis und hört sich im Dunkeln beim Spielen zu.
- Wiebke übt Barré-Akkorde nach einer Griffabelle.

Hauptkategorie: Methoden zur Stimmungsbeeinflussung

Hierzu gehören Aussagen, die erkennen lassen, dass die Probanden bewusst Musik auswählen, um ihre gegenwärtige Stimmung zu beeinflussen. Wiebke erklärt, zur Beruhigung höre sie „*irgendwas Schönes halt, auch was Ruhiges natürlich dann. Panflöte hör ich auch gerne.*“ Später im Interview erläutert sie, welches Musikstück sie damit meint: „*Halt so Panflöte, so was wie halt Einsamer Hirte und so.*“ Daniel hört das philippinische Stück *Lingatan Ka* von *Carol Benawa*, wenn er „*depri*“ ist, denn er meint: „*Wenn ich depri bin, hör ich meistens sowelche Musik*“, und versinkt in der melancholischen Stimmung des Liedes. Während er es im Interview vorspielt, begründet er, warum er dieses Stück hört:

Ja, das hilft. Also, man muss es ja schon verstehen können, ne? (...) Es geht eigentlich so um Mord, dass jemand sich ermordet hat, der mir (ihm) warm am Herzen liegt. Und dann geht es um Liebe auch 'n bisschen. Das ist also ein kleines bisschen von jedem. (Daniel)

Daniel, Maja und Wolfgang beschreiben, wie sie versuchen, mit Musik ihre Aggressionen loszuwerden. Zum Beispiel findet Maja in den Texten von *Rammstein* Hinweise, wie sie mit aggressiver Stimmung umgehen kann. Sie erklärt:

In manchen Liedern spiegelt sich, find ich, mich selbst so wider. So wie in manchen Liedern von *Rammstein* wird ja auch über Aggression und so was gesungen, und wie man das am besten verarbeiten kann und dass ... Ja, ich weiß nicht, wie ich das ausdrücken soll. (lächelt) (Maja)

Sophie meint, sie brauche „*ruhige Musik*“, wenn sie schlechte Laune habe. Sie erinnert sich an eine Situation, in der ihr „*peinliche*“ Sachen passiert seien und sie diese durch Musik verarbeitet habe, denn nach dem Hören sei ihre Stimmung „*besser*“ gewesen.

Maja gehört zu den Probanden, die mit Musik besonders gut „*lernen*“ können. Sie meint: „*Wenn ich Musik höre, bin ich ruhiger, bin ich entspannter und kann mich besser konzentrieren.*“ Einige Probanden berichten aber auch davon, dass sie Musik gut gebrauchen können, zum Beispiel als Hintergrundmusik bei alltäglichen Handlungen. Simon ist „*sehr viel in der Landwirtschaft tätig*“ und hört auf dem Traktor Radio. Zum Computerspiel „*Landwirtschaftssimulator*“ sucht er sich Musikstücke im Internet und meint: „*Da bringt mir das denn mehr Spaß.*“

Subkategorien und Inhalte:

Sie hören bestimmte Musik zur Beruhigung.

(4 Probanden)

- Zur Beruhigung hört Wiebke gerne „*irgendwas Schönes*“ und „*Ruhiges*“ (Musik mit Panflöte).
- Konstantin hört Pop zur Beruhigung.
- Maja hört klassische Musik (*Mozart*) und Meditationsmusik zur Entspannung.
- Simon hört *Deep Purple*, denn ihre Musik sei für ihn „*beruhigend*“.

Sie wählen Musik aus, die ihre Stimmung unterstützt.

(4 Probanden)

- Daniel hört melancholische Musik (*Carol Benawa: Lingatan Ka*), wenn er „depri“ ist.
- Wenn Konstantin traurig ist, hört er traurige Musik, wenn er fröhlich ist, hört er Rock.
- Wenn es Maja schlecht geht, hört sie Liebeslieder.
- Wenn Simon glücklich ist, hört er Musik von der Probe oder „normale Musik“.

Sie benutzen Musik zum Abreagieren.

(3 Probanden)

- Wenn Maja sich abreagieren muss, hört sie *Rammstein*.
- Daniel hört schnelle und laute Musik (Hardcore), um seine Aggressionen herauszulassen.
- *The Final Countdown* hört Wolfgang so laut, „dass das Zimmer bebt“ und sich seine Eltern aufregen.
- Kim kann bei Musik seinen „Frustrauslassen“.

Bestimmte Musik soll ihre Stimmung verbessern.

(3 Probanden)

- Sophie lässt sich durch Musik von Trauer ablenken, Musik bringt sie auf andere, freundlichere Gedanken.
- Wenn es Simon schlecht geht, dann hört er meistens Musik von *Otto Waalkes* und *Deep Purple*.
- Maja schaut sich das Musikvideo *All the things she said (t.A.T.u)* an und hat danach die Kraft zu sagen: „Was stört mich das, was du dabei denkst?“

Mit Musik können sie sich konzentrieren.

(4 Probanden)

- Wenn Maja Musik hört, wird sie ruhiger, entspannter und kann sich besser konzentrieren.
- Daniel bekommt durchs Musikhören Inspiration für die Hausaufgaben.
- Sophie kann bei Musik gut nachdenken.
- Finn kann bei Musik besser basteln.

Sie lassen ihre Musik einfach laufen.

(5 Probanden)

- Simon macht Musik an, wenn er „*Landwirtschaftssimulator*“ spielt.
- Finn hat Hintergrundmusik beim Essen und Aufräumen.
- William hört Musik, „um angetrimmt zu werden“ bei Alltagstätigkeiten, zum Beispiel um noch „schneller zu kochen, zu schnippeln“.
- Daniel hört leise Lieder über Kopfhörer in langweiligen Unterrichtsstunden.
- Konstantin hört Rockmusik beim Skaten zum Abschalten.

Hauptkategorie: Methoden zur Musikbeschaffung

Alle Probanden beschreiben Methoden, wie sie sich über das Internet ihre Musik beschaffen; zum Beispiel sucht sich Konstantin bestimmte Musikstücke im Internet heraus, „weil ich die dann cool finde, und dann will ich die gerne hörn.“ Entweder kauft er sich CDs mit dieser Musik oder lädt sie sich auf seine Festplatte. Er erklärt: „Ich geh auf (lächelnd) Youtube. Ich hab so'n Extra-programm, dass ... (mit dem) man das herunterladen kann.“

Sophie lässt sich bei der Beschaffung von Musiktiteln helfen. Mit dieser Methode stellt sie die Musiksammlung mit Titeln von *David Guetta*, *Rihanna* und *Lady Gaga* auf ihrem Handy zusammen: „Das hat mein Papa von, äh, Youtube runtergeladen. (...) Ich musste nur einfach die Lieder sagen und dann, ja.“

Subkategorien und Inhalte:

Sie finden ihre Musik im Internet.

(10 Probanden)

- Sie suchen zuvor gehörte Titel im Internet, um sie herunterzuladen.
- Sie überspielen Musiktitel von PC auf ihr Handy.
- Sie hören sich Musikstücke auf Youtube an.
- Sie laden sich bestimmte Titel auf den iPod und hören die Musik über eine Basisstation.

Sie besorgen sich ihre Musik ohne PC.

(3 Probanden)

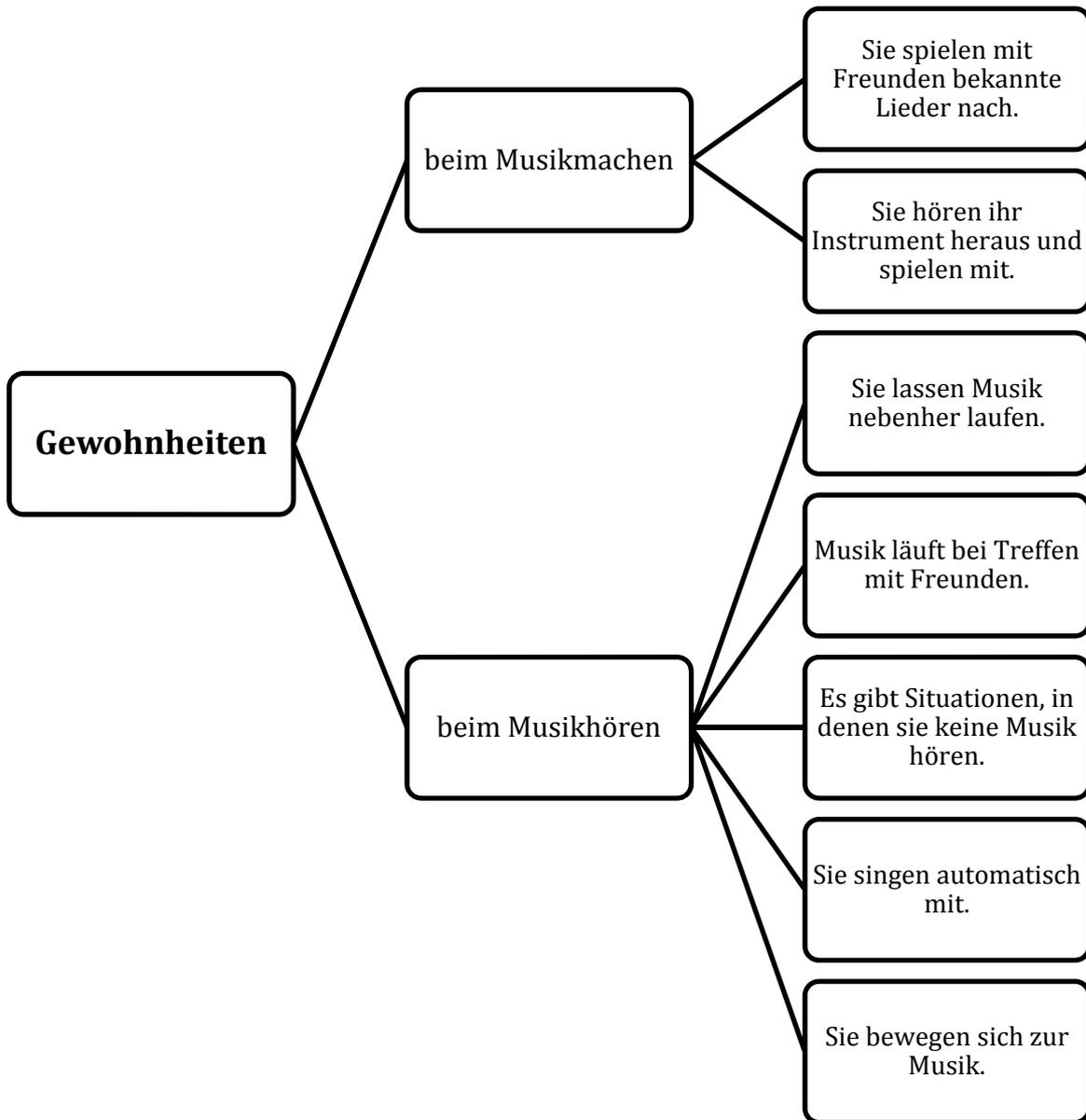
- Simon und Konstantin kaufen CDs.
- Simon und Finn hören Radio.
- Simon hört alte Rockplatten vom Vater.

Sie kommen durch andere Personen an ihre Musik.

(5 Probanden)

- CD-Sammlung des Vaters wird in den PC „ingespeist“ (Daniel).
- Musik von Freunden wird über Bluetooth aufs eigene Handy geschickt (William).
- Simon hört Rockmusik von den Schallplatten des Vaters.
- Simon und Wiebke wünschen sich CDs und bekommen sie geschenkt.
- Sophie und Wiebke lassen sich die gewünschte Musik vom Vater oder der Schwester herunterladen.

4.1.6 Gewohnheiten



Definition:

Gewohnheiten sind situativ gebundene Automatismen, die sich im Umgang mit Musik ausgebildet haben.

Hauptkategorie: Gewohnheiten beim Musikmachen

Boesch bezeichnet Gewohnheiten als „situativ gebundene Automatismen“ (Boesch 1976, S. 178). Diese Beschreibung weist auf die Unterschiede zur Kategorie Methoden hin: Während bei der Anwendung von Methoden auf ein Ziel hin gearbeitet wird, sind Gewohnheiten an bestimmte Situationen gebunden und werden durch diese erst ausgelöst. Zum Beispiel ist Konstantin sich bewusst, dass er sich „*eigentlich, eigentlich*“ vorgenommen hat, jeden Dienstag in der Pause regelmäßig Melodica zu üben. Sobald aber ein anderer Musiker den Raum betritt, lässt er sich durch ihn davon abbringen: „*Aber, weil einer von der Trompete jetzt auch da is, M., (lächelt) spiel ich Schlagzeug und er Trompete.*“ Simon legt also die Melodica beiseite, setzt sich an das Schlagzeug und sie beginnen automatisch, zusammen zu spielen. So wird das Spielen in dieser Form zur Gewohnheit.

Wenn Simon Musikstücke gefallen, reagiert er gewöhnlich so darauf: „*Ja, das (Schlagzeug) hör ich mir dann raus und das übt auch, neue Stücke zu lernen.*“ Er hört sich das Original mehrmals an und kann dann die Schlagzeugstimme auf seinem Pad mitspielen. Gleichzeitig hofft er so, sein Gehör und seine Spieltechnik verbessern zu können.

Subkategorien und Inhalte:

Sie spielen mit Freunden bekannte Lieder nach.

(3 Probanden)

- Konstantin spielt dienstags in der Schule Schlagzeug zusammen mit einem Trompeter.
- Simons Freund bringt Lieder mit, die sie mit Gitarre und Schlagzeug zusammen spielen.
- Daniel trifft sich nachmittags mit Maja, um bekannte Lieder zu singen und mit dem PC aufzunehmen.

Sie hören ihr Instrument heraus und spielen mit.

(3 Probanden)

- Simon hört sich die Originale mehrmals an und spielt die Schlagzeugstimme auf dem Pad mit.
- Konstantin hört aus Liedern die Schlagzeugstimme heraus und spielt den Rhythmus mit.
- Wolfgang spielt Stücke von seinen Cello-CDs nach Gehör mit.

Hauptkategorie: Gewohnheiten beim Musikhören

Für viele Probanden gehört Musik zum Tagesablauf wie selbstverständlich dazu. Maja zum Beispiel bezeichnet ihre erste Tätigkeit nach dem Aufstehen so: „*Das Erste, was is, erst mal Radio an: RSH.*“ Sie schaltet automatisch das Radio an und hört für gewöhnlich einen bestimmten Sender. Hörgewohnheiten der Probanden sind an Wendungen wie „*immer, wenn ich ..., dann ...*“ zu erkennen. So erläutert Maja ihren gewohnten Tagesablauf mit Musik: „*Wenn ich dann zu Hause bin und ich dann mit mei'm Hasen spiel oder so, dann läuft eigentlich immer Radio oder CD.*“

Wenn ich zu Hause bin, dann läuft auch Musik (lächelt).“ Musik passt für Maja zu allen Alltags-tätigkeiten, denn sie meint: „Da kann ich nämlich alles zu machen.“

Zu Daniels Gewohnheiten zählt das Musikhören mit Freunden, das heißt, sie lassen Musik im Hintergrund laufen, denn Musik gehört für ihn und seine Freunde zur lockeren Atmosphäre, die sie für ihre Gespräche brauchen.

Wenn wir Musik hören, quatschen wir über Schule, Sachen, dies, das. Eben halt was so nebenbei noch so anläuft, quasi, was wir heute noch so machen werden und so. Da is quasi Musik im Hintergrund. (Daniel)

Kim benennt einige Situationen, in denen er keine Musik anhat. Für gewöhnlich will er sich am Morgen auf seine „Pfllegesachen“ konzentrieren; als Rollstuhlfahrer würde er sich von Musik gestört fühlen. Deshalb höre er *„morgens vor der Schule gar nich, weil ich da keine Zeit hab. Da steh ich auf, mach die Pfllegesachen halt.“* Auch wenn er Hausaufgaben macht oder lernt, kann er keine Musik im Hintergrund gebrauchen, *„weil manchmal muss man sich ja wirklich nur auf dieses eine konzentrieren“* können.

Maja berichtet lächelnd: *„Also auch wenn ich ‘n Lied hör, was mir gefällt, ich bin sofort am Mitsingen. Ob es in der Stadt is oder sonst wo, das stört mich nich.“* Sie hört anscheinend ihre Musik über Kopfhörer und singt bei Gefallen des Liedes automatisch mit. Dabei nimmt sie in Kauf, dass andere Leute ihre Stimme hören. Sie scheint diesen Umstand sogar zu schätzen, denn direkt nach dieser Aussage erzählt sie von einem Dorffest, auf dem sie spontan auf die Bühne trat: *„Mikrofon stand da, hab mich da hingestellt, hab da so‘n Liedchen hingeträllert. (lächelt)“*

Ähnlich verhält es sich bei Daniel. Wenn er sich wohlfühlt mit der Musik, bewegt er sich dazu. Auch bei Treffen mit Freunden löst er sich von der Gruppe und beginnt zu tanzen, das sei ihm *„nich peinlich oder so“,* denn *„wenn ich tanze, dann tanz ich eben halt.“*

Subkategorien und Inhalte:

Sie lassen Musik nebenher laufen.

(10 Probanden)

- Maja kann zu Musik alles machen.
- Daniel lässt Musik nebenher laufen beim Kochen, der Busfahrt und langweiligem Unterricht.
- Wenn Konstantin dürfte, hätte er den ganzen Tag Musik an.
- Auf dem Traktor hat Simon das Radio an.
- Nach der Schule hört Finn Radio und liest dazu Zeitung.
- Wenn William für die Familie kocht, sauber macht oder im Badezimmer ist, lässt er seinen iPod laufen.
- Sophie hört in ihrem Zimmer und auf dem Schulweg ihre Musik.
- Wenn Wiebke in ihrem Zimmer ist, macht sie Musik an.
- Wolfgang hört gerne Musik beim Ausschneiden und Tätigkeiten, die nichts mit dem *„Kopf zu tun haben“.*
- Wenn Kim Zug fährt, hört er seine Musik mit dem iPod.

Musik läuft bei Treffen mit Freunden.

(8 Probanden)

- Bei Treffen mit Freunden läuft Musik „*im Hintergrund*“. (Daniel)
- Wenn seine Freunde Lust haben, hört Kim mit ihnen Musik.
- Musik läuft bei „*Sit-ins*“ mit Freunden. (Maja)
- Simon hört manchmal mit Freunden zusammen Musik von Otto Waalkes.
- Wenn Konstantin mit seinem Freund bastelt, hören sie Musik.
- Sophie hört Musik zusammen mit Freundinnen.
- Wiebke hört Musik, wenn ihre „*Freundin da is*“.
- Wolfgang hört zusammen mit seinem „*richtigen Freund*“ Musik.

Es gibt Situationen, in denen sie keine Musik hören.

(9 Probanden)

- Wenn Kim keine Zeit hat (z. B. bei den „*Pflegesachen*“), macht er keine Musik an.
- Kim, Wiebke, Finn, Konstantin und Maja hören keine Musik bei den Hausaufgaben.
- Simon und Wiebke hören keine Musik, wenn sie unterwegs sind.
- Sophie hört keine Musik im Bad, beim Frühstück und Bummeln in der Stadt.
- William hört keine Musik, wenn er sich mit Freunden trifft.
- Wolfgang macht die Musik aus, wenn er sich auf die Hausaufgaben konzentrieren muss.

Sie singen automatisch mit.

(5 Probanden)

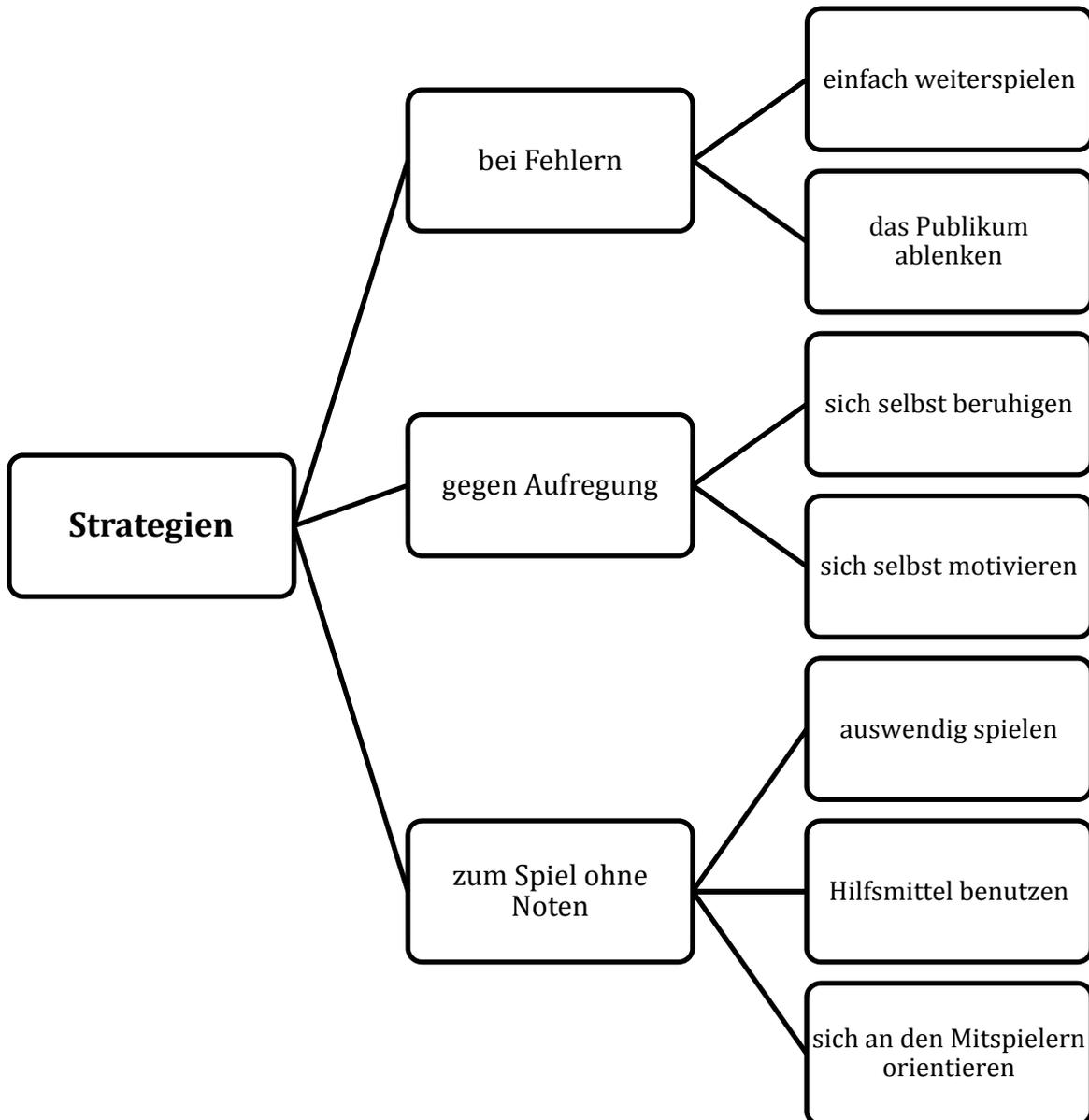
- Maja singt überall, die Leute in der Umgebung stören sie nicht.
- Wenn William die Texte versteht, singt er mit.
- Wenn Daniel ein Lied gefällt, singt er „*dann eben*“ mit.
- Wenn Wolfgang allein ist, singt er bei Pop- oder Rocksachen mit.
- Wenn Wiebke in ihrem Zimmer Musik hört, singt sie manchmal mit.

Sie bewegen sich zur Musik.

(2 Probanden)

- Daniel tanzt zur Musik, auch wenn Freunde dabei sind.
- William bewegt sich zur Musik, wenn der Rhythmus gut ist.

4.1.7 Strategien



Definition:

Eine Strategie ist ein Plan, der die Vorgehensweise bestimmt, einen Widerstand überwinden zu können.

Hauptkategorie: Strategien bei Fehlern

In dieser Kategorie schildern die Probanden ihre Vorgehensweise, um beim Spiel in der Musikgruppe mit eigenen Fehlern - zum Beispiel falschen Tönen oder Rhythmen - so umzugehen, dass der Gesamtklang nicht unterbrochen wird. So ist Finn darauf vorbereitet, dass er beim Spiel in der Bigband anders handeln muss als beim Üben zu Hause: „Dann (lächelnd) hör ich meistens auf und fang noch mal von neu an. Also, es irritiert mich manchmal'n bisschen, so: ‚Oh, falsch‘, dann noch mal neu und dann, ja.“ Aber in der Bigband handelt er nach der Strategie:

Einfach wieder reinkommen. Er versucht sich nicht mit den vergangenen Fehlern zu beschäftigen, sondern nimmt sich vor: „Wenn das jetzt mitten im Stück ist, wenn wir jetzt alle zusammen spielen, dann versuch ich halt wieder reinzukommen oder ich mach einfach weiter.“

Bei Fehlern wendet Daniel die gleiche Strategie an, denn auch er weiß, man muss „einfach normal weitersingen. Aber man kann ja nicht so sagen jetzt: ‚Halt, stopp, alles noch mal von vorn.‘ Das (lächelnd) geht ja nicht. Also normal weitersingen.“ Allerdings ist sich Daniel als Frontsänger seiner exponierten Stellung bewusst. Bei einem Blackout muss er dafür sorgen, dass dem Publikum nichts auffällt und so täuscht er bei einem Auftritt vor, das Lied im Original zu Ende zu singen. Er meint: „Wenn man den Text vergessen hat, (...), einfach improvisieren. Ich mein, man kann ja nicht da so still sitzen und sagen: ‚Ja, ehm, hm.‘ (lächelt).“ Maja geht noch weiter, sie nimmt sich bei Fehlern vor: „Irgendwelche komischen Bewegungen machen, damit’s nicht auffällt (lächelt).“

Subkategorien und Inhalte:

Einfach wieder reinkommen

(6 Probanden)

- In der Bigband wiederholt Finn die falsche Stelle nicht, sondern nur, wenn er allein spielt.
- Sophie und Wiebke sind Fehler egal, sie konzentrieren sich darauf, wieder mitspielen zu können.
- Daniel unterbricht die Band nicht, sondern wird „normal weitersingen“.
- Wenn William etwas falsch gespielt hat, probiert er „wieder selber reinzukommen“.
- Wenn Wolfgang nicht mitkommt, versucht er weiterzuspielen und „durchs Gehör wieder den richtigen Fadenansatz zu finden“.

Das Publikum ablenken

(2 Probanden)

- Daniel kann einen neuen Text „einfach improvisieren“.
- Maja weiß, dass kleine Fehler dem Publikum nicht auffallen, wenn sie es mit „komischen Bewegungen“ ablenkt.

Hauptkategorie: Strategien bei Aufregung

Weil Wiebke weiß, dass sie bei Auftritten aufgeregter ist, beruhigt sie sich vorher mit dem Gedanken: „Ich bin natürlich nicht alleine, das ist schön für das Gefühl.“ Während des Auftritts verlässt sie sich auf ihre Mitspieler; sie macht sich auf der Bühne Mut, denn sie hat ein „gutes (...) Gewissen, wenn die anderen halt auch da sind“.

Maja rechnet mit der Aufregung zu Beginn ihres Auftritts: „Wenn man dann direkt auf die Bühne raufgeht und man sieht dann die Leute, dann (lächelnd) rutscht einem erst mal das Herz in die Hose.“ Durch ihre große Bühnenerfahrung beruhigt sie sich damit, dass es nur das „einminütige Lampenfieber“ wird und weiß, „wenn man anfängt zu singen, ist aber alles wieder gut“.

Subkategorien und Inhalte:

Sich selbst beruhigen

(7 Probanden)

- Wiebke macht sich ein „*gutes Gewissen*“, denn sie weiß, dass sie auf der Bühne nicht allein ist.
- Sophie und Konstantin lassen sich keine Zeit für Lampenfieber, denn sie konzentrieren sich auf das eigene Spiel.
- Kims Motto ist „*ganz sutsche bleiben*“ und plant schon bei Generalproben mögliche Überraschungen ein.
- Maja verlässt sich darauf, dass nur das „*einminütige Lampenfieber*“ kommt und dann „*ist aber alles wieder gut*“.
- William verlässt sich auf den Dirigenten.
- Konstantin denkt daran, dass andere „*auch aufgeregt sind*“.
- Wolfgang beruhigt sich mit dem Gedanken, dass er in einem „*geschützten Rahmen*“ auftritt.

Sich selbst motivieren

(2 Probanden)

- Maja nutzt ihre Aufregung zum Spannungsaufbau, denn sie sagt sich: „*Wenn man kein Lampenfieber hat, ist man nicht gut.*“
- Wolfgang freut sich auf die Erleichterung nach dem Auftritt.

Hauptkategorie: Strategien zum Spiel ohne Noten

Es klingt bei Wolfgang wie ein Geständnis, als er in der Mitte des ersten Interviews ohne vorherige Nachfrage einräumt: „*Ich kann wirklich keine Noten lesen. Ich kann gut spielen, aber Notenlesen is meine große Schwäche.*“ Daher sei er sehr froh, privaten Cellounterricht zu bekommen. „*Und das als Auswendigspieler, das is eigentlich das Beste, was einem passieren kann*“, meint er. Damit er sich auch ohne Noten seinen *Ansprüchen* entsprechend (vgl. Kap. 4.1.2) im Schulorchester engagieren kann, wendet er mehrere Strategien an: Er spielt seine Stimme „*fast bis zu Hälfte auswendig*“ und spielt auch im Cellounterricht nach Fingersätzen.

Ich kann auch Noten nich richtig. (...) Wenn die mir sagt, „Spiel mal 'n Gis!“ oder so, dann weiß ich gar nich wo das is. Dann brauch ich erst den Fingeransatz: „Vierter Finger, dritte Lage.“ Dann weiß ich zwar, wo das is, dann kann ich's auch spielen. Sonst geht's nich. Kapiert ich nur Bahnhof. (Wolfgang)

Sein absolutes Gehör helfe ihm beim Auswendigspielen im Orchester; man ließe ihm viel Freiraum, um zu „*experimentieren*“. In den Proben versucht er die passenden Töne zum Gesamtklang des Orchesters zu finden und prägt sie sich ein.

Konstantins Notenblatt ist so bearbeitet, dass er selbstständig seine Töne erkennt, obwohl er keine Noten lesen kann. Um die vorgegebenen Töne auf seiner Melodica zu finden, orientiert er sich an einer gezeichneten und mit Buchstaben versehenen Tastatur. Damit fühlt er sich sicher, denn er erklärt:

Ich hab so 'n extra Zettel manchmal, da steht, is so Klaviertasten abgezeichnet. Und da drunter sind die Buchstaben. Und dann krieg ich die Noten. Da steh'n dann die Buchstaben, dann kann ich auf den andern Zettel gucken, wo die sind. (Konstantin)

Außerdem helfen ihm die „Farbepunkte“ auf seiner Melodica, sich seine Melodietöne nach Farben zu merken. Die Notationshilfen geben den Musikern eine übersichtliche Zusammenfassung ihrer Stimme: der zu singende Text, die beschrifteten Melodietöne und ihre Einsätze.

Daniel orientiert sich nicht nur an seinem Textblatt, sondern auch an den Bandinstrumenten. Lächelnd erklärt er, man müsse nur Bass, Schlagzeug und Klavier genau zuhören, „dann passt das eigentlich auch schon“. Er verlässt sich auf die Begleitstimmen, die ihm das Tempo und die Struktur der Lieder vorgeben. Das erleichtert ihm seine Aufgabe als Frontsänger, denn er stellt fest:

Also, das is eigentlich ganz leicht, man achtet entweder auf den Bassisten oder auf den Schlagzeuger, weil die geben eigentlich eher den meisten Takt an, finde ich. Da zählt man eben halt die Takte mit und ja. (Daniel)

Subkategorien und Inhalte:

Auswendig spielen

(2 Probanden)

- Wolfgang spielt alles „fast bis zur Hälfte auswendig“ und braucht Noten nur zur Orientierung bei „schwierigen Stücken“.
- Maja kann „hundert Lieder von der Schulband aus'm Kopf“.

Hilfsmittel benutzen

(4 Probanden)

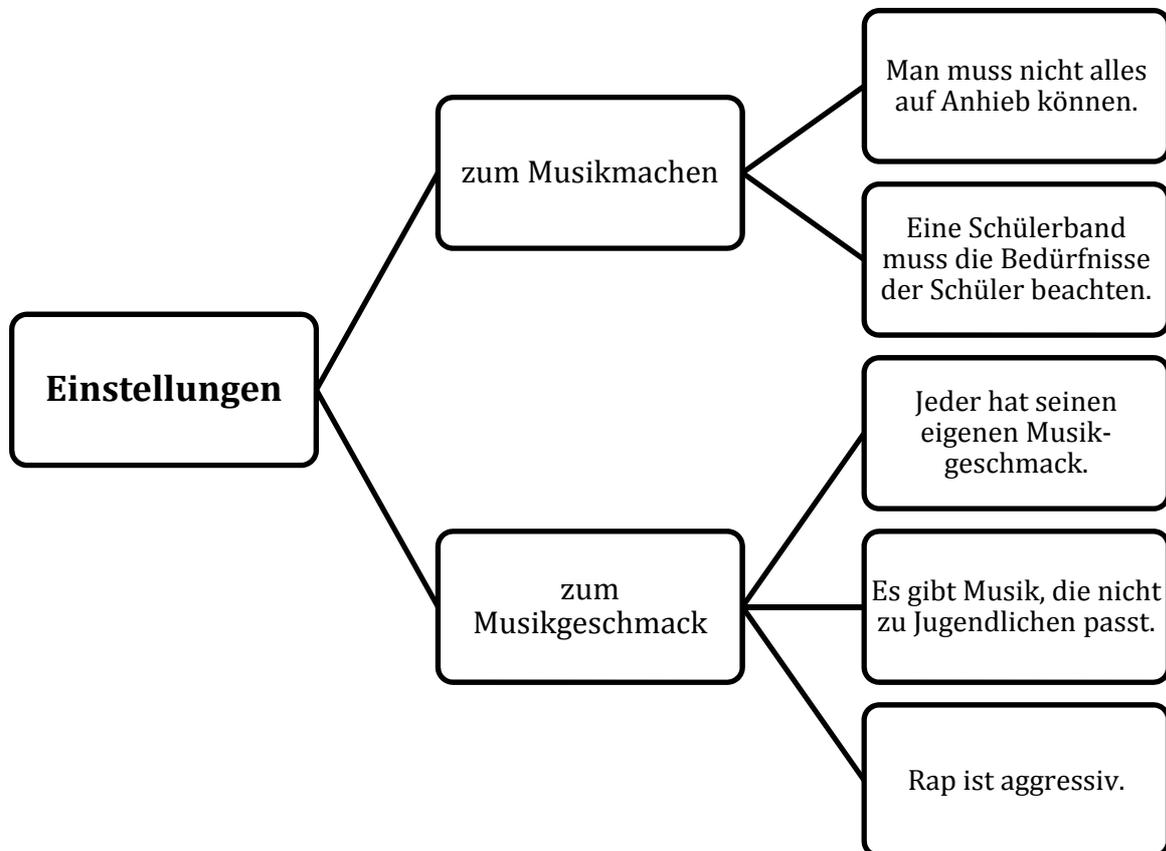
- Konstantin spielt nach Farbpunkten.
- Wolfgang spielt lieber nach Fingersätzen statt nach Noten.
- Kim überlässt den Instrumentalisten die Melodie, er hat „ja den Text“.
- Daniel sieht auf seinem Textblatt, wo sein Einsatz ist.

Sich an den Mitspielern orientieren

(3 Probanden)

- Daniel orientiert sich an Bass und Schlagzeug.
- Wolfgang passt seine Cellostimme in den Orchesterklang ein.

4.1.8 Einstellungen



Definition:

Eine Einstellung ist eine Summe von Urteilen zu einem bestimmten Thema.

Hauptkategorie: Einstellungen zum Musikmachen

Die Urteile, die zu einer Einstellung führen, haben immer eine bewertende Komponente – man findet etwas gut bis schlecht – oder sie beziehen sich auf die Intensität der zu beurteilenden Aspekte (vgl. Werth/Mayer 2008, S. 206). Zum Beispiel meint Finn: „*Man kann ja nicht alles auf Anhieb. Also muss man sich das alles (ein) bisschen erarbeiten.*“ Aus eigener Erfahrung in der Bigband hat er erlebt, wie sich seine Spielfertigkeiten verbesserten. Daher findet er es „*nicht schlimm*“, wenn jüngere Spieler ihre „*Sachen halt nicht gut machen*“, denn bei ihm „*war das ja auch nicht anders*“. Genauso würden sie sich „*halt auch entwickeln und immer besser werden, wenn die sich üben und ranhalten*“.

Daniels Einstellung „*ne Schülerband besteht eigentlich nur aus Schülern für mich*“ impliziert ein Urteil über die Rolle des Lehrers als Bandleiter: „*Der is quasi für mich einfach nur der Boss (...), also der eben halt mehr das Sagen hat als wir.*“ Nach seiner Beurteilung wäre es aber besser, wenn gerade an dieser Schlüsselposition auch ein Schüler sitzen würde, um den Klang der Band zu bestimmen, denn „*am Mischpult kann er ja einstellen, wie laut die Sänger sein sollen und wie laut das Keyboard sein soll.*“

Subkategorien und Inhalte:

Man muss nicht alles auf Anhieb können.

(6 Probanden)

- Man muss sich alles ein „*bisschen erarbeiten*“. (Finn)
- Musik kann „*hinterhältig*“ sein. (Simon)
- „*Es gibt immer was, was man noch lernen kann.*“ (Konstantin)
- „*Es kann nie jemand etwas perfekt beherrschen.*“ (Maja)
- „*Jeder macht das, was er kann.*“ (Wolfgang)
- Es gibt „*keine bei uns, die schon alles können*“. (Sophie)

Eine Schülerband muss die Bedürfnisse der Schüler beachten.

(2 Probanden)

- Eine Schülerband sollte nur aus Schülern bestehen. (Daniel)
- In einer eigenen Schulband soll jeder „*sein spezielles Gebiet*“ haben, auf dem er sich einbringen kann. (Maja)

Hauptkategorie: Einstellungen zum Musikgeschmack

Am Musikbeispiel *I sing a Liad für di* von *Andreas Gabalier* erläutert Finn seine Einstellung zum Musikgeschmack von anderen Personen:

Also, ich glaub, das is Schlager oder so was. (lacht) Also, das hör ich jetzt nicht so ganz oft, außer so Karnevalsmusik. Das hab ich auch, so was Ähnliches. Aber das gehört dann zu Karneval und nich so zu mir. (Finn)

Er distanziert sich vom „*Schlager*“, scheint diese Musik aber an Karneval zu akzeptieren, „*weil an Karneval is (es) ja manchmal 'n bisschen verrückter*“. Direkte Erfahrungen mit Karnevalsmusik bekommt er durch seinen Onkel, denn „*der macht halt immer an Karneval (...) so eher Volksmusik oder so*“; aber auch, „*wenn das jetzt nich (an) Karneval wäre*“, fände er „*das halt nich so schlimm*“. Grundsätzlich vertritt er gegenüber den Hörern dieser Musik den Standpunkt: „*Ist halt deren Sache, was die hören wollen, und (...) wenn die das gut finden, dann soll'n die das hörn.*“

Einige Probanden haben die Einstellung, dass es Musik für Jugendliche gibt, die bestimmte Stilrichtungen ausschließt. Zum Beispiel hat auch Konstantin eine tolerante Haltung zum Musikgeschmack, denn er lehnt Musikrichtungen, die er sich nicht auswählen würde, nicht pauschal ab. Über einen ihm bekannten Rapmusiker urteilt er:

Er soll die Musik hör'n, die er mag, aber, ich würd mir diese Musik nie anhör'n, wenn ich alleine zu Hause bin. Da hör ich lieber Rock oder Pop. Da wär'n Jazz und Klassik mir sogar lieber als die. (lacht) (Konstantin)

Mit „Jazz und Klassik“ bezeichnet Konstantin Musikrichtungen, die er nicht in der Öffentlichkeit hören würde, denn er gibt zu: „Manchmal hör ich auch Jazz zu Hause“, und meint damit Roger Cicero. Das Musikbeispiel von Mozart lehnt er für sich ab, er höre „so 'ne Musik nich“ und würde sie sich erst später zulegen: „Vielleicht wenn ich älter bin.“

Wolfgangs Formulierungen weisen auf eine sehr emotionale Ablehnung von Rapmusik hin. Sie sei Musik unter seinem „Niveau“, denn er verbindet sie mit aggressiven, sogar selbstverletzenden Handlungen:

Und wenn Bushido singt, dann fügt er sich irgendwelche Wunden zu, die so da angezeigt werden, ne? Dann fragt man sich: „Was macht der lieber: sich (...) mit 'm Messer in 'n Arm stechen oder singen?“. Das sind halt die Sachen, (da) hört's bei mir auf. Is der Spaß zu Ende. (Wolfgang)

Obwohl er von sich sagt, er höre „gern modern“, ist bei Bushido „der Spaß zu Ende“. Wolfgang mag nicht, dass *Bushido*, wie auch andere Rapper, den „coolen Oberchecker“ spielen will. Als er im Interview das Musikbeispiel *Weck mich auf* von *Samy Deluxe* hört, benotet er den Titel sofort mit der Note Sechs und erklärt dazu: „Weil das Rap is, das mag ich nich. (...) *Bushido*, (...), *Sido*, *Eminem*. Kann ich mir alles ...: Weg!“ Nicht nur die Textaussagen, sondern auch die Musik scheint ihm nicht zu gefallen. Wolfgang beschreibt seine Reaktion, wenn seine Freunde diese Musik hören: „Dann geh ich eigentlich rückwärts aus 'm Zimmer.“

Subkategorien und Inhalte:

Jeder hat seinen eigenen Musikgeschmack.

(5 Probanden)

- „Es ist deren Sache, was sie hören wollen.“ (Finn)
- „Hauptsache, die Person stimmt an sich.“ (Maja)
- William stört nicht, was der andere hört.
- „Jeder Musikgeschmack ist anders.“ (Wolfgang)
- Daniel findet fast jede Musikrichtung „voll in Ordnung“.

Es gibt Musik, die nicht zu Jugendlichen passt.

(3 Probanden)

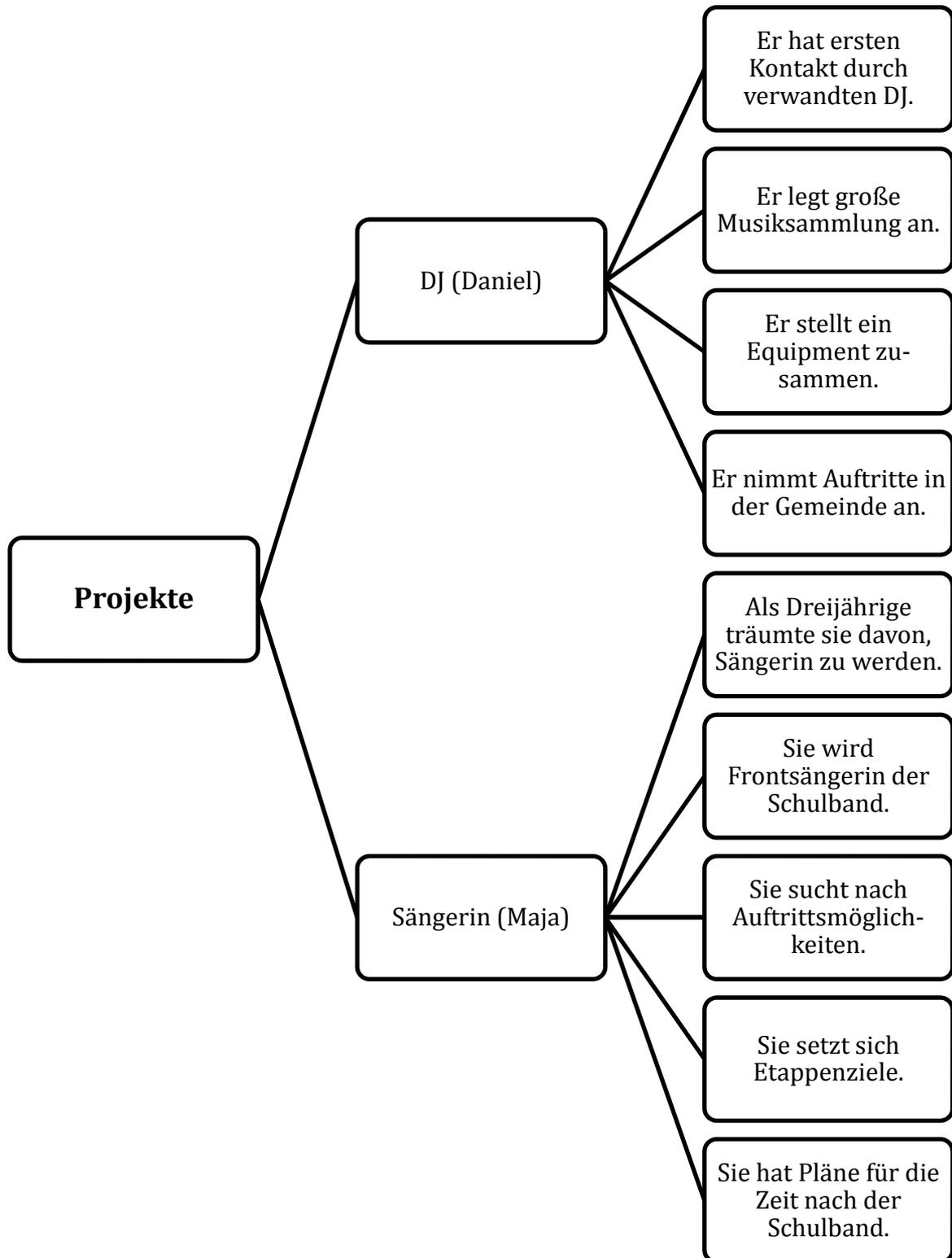
- Konstantin würde Mozart vielleicht hören, wenn er älter ist.
- Fast jede Musikrichtung „ist voll in Ordnung“. (Daniel)
- Es gibt Klassik und „normale Musik“, die „man dann selbst hört“. (Wolfgang)

Rap ist aggressiv.

(5 Probanden)

- „Bei *Bushido* ist der Spaß zu Ende“. (Wolfgang)
- Rap ist ein „Auf-hart-Machen“. (William)
- Vom Rap „könnten Kinder auch noch gewalttätig werden“. (Konstantin)
- Maja hat Rapmusik „aggressiv gemacht“.
- Rapper wollen „immer nur angeben“. (Simon)

4.1.9 Projekte



Definition:

Projekte sind längerfristige Vorhaben von hohem persönlichen Wert.

Hauptkategorie: DJ (Daniel)

Diese Kategorie erhält den Namen nach den *personal projects*, die Brian R. Little zur Erforschung der Persönlichkeit heranzieht. Ein Merkmal der *personal projects* ist demnach, dass sie zielgerichtet verschiedene Stufen durchlaufen: *Gründung, Planung, Realisierung* und *Bewertung* (vgl. Little 1983, S. 277 ff.) (vgl. auch Fend in Kap. 2.1.1). Danach wird das Projekt entweder weitergeführt oder es kommt zu einem Abschluss und man löst sich von ihm. Von zwei Probanden werden längerfristige Vorhaben beschrieben, welche die genannte Stufenfolge aufweisen: Daniel befasst sich mit dem Projekt DJ und Maja arbeitet daran, Sängerin zu werden.

Gründung: Daniel berichtet im ersten Interview, dass er als Kind keine Musik gehört habe: „Als Kind, da hab ich erstmal nix von Musik gehört, da hab ich eher noch Fernseh’n (lächelt) geguckt.“ Auf die Frage, warum er denn nun mehr Musik hören würde, beschreibt er ein Vorhaben, für das er sich im Moment sehr zu engagieren scheint.

Ja, das kam eigentlich nur durch’s ..., weil ich ... (schneller) Mein Vater, also von meinem Vater der Onkel is DJ, und da hat er mich mal so mitgenommen. Ich glaub, da sollte ich einfach so mal mitmachen und das hat mir irgendwann Spaß gebracht. Ja, und hab ich, bin ich quasi auch so hobby-DJ-mäßig so. Hab schon auch die ganzen Sachen dafür, dies, das. Ja und dannforsch ich eben halt so’n bisschen im Internet, was eben halt die neuesten Hits sind und ja (lächelt). (Daniel)

Er erklärt sich sein inzwischen starkes Interesse an Musik durch ein Erlebnis in der Disco. Als ihn ein Verwandter seines Vaters zu dessen Einsatz als DJ mitnimmt, lernt er die Tätigkeit eines Discjockeys kennen. Seitdem beschäftigt er sich mit der Vorbereitung auf seinen eigenen Einsatz als Discjockey: Er legt eine Musiksammlung an, informiert sich über entsprechende Software und richtet den Computer für die Verwaltung der Musik ein. Er investiert also viel Zeit und Geld in das Projekt DJ, weil es für ihn einen hohen persönlichen Wert hat.

Planung: Um sich eine Grundausrüstung an Musik zuzulegen, greift Daniel auf die CDs seines Vaters zurück, denn er meint: „Da hab ich die einfach mal alle so genommen und dann Tag für Tag ungefähr zwanzig oder dreißig CDs in meinen Computer eingespeist, quasi.“ Er erweitert seine Musiksammlung ständig durch „andere Musik“; er forsch „eben halt so’n bisschen im Internet, was eben halt die neuesten Hits sind“, um sie dann bei iTunes zu kaufen. Zusätzlich holt er sich Unterstützung durch seine Freunde; er verwendet die Musiktitel, die sie ihm „mit Bluetooth rübergeschickt“ haben. So kommt er an eine DJ-Musiksammlung, von der er stolz berichtet: „Ich hab schon jetzt mindestens über fünftausend Lieder auf’m Computer.“

Realisierung: Daniel merkt, dass eine solche Fülle an Musik dem DJ Probleme bereiten kann, wenn er bei einem Einsatz in der Disco einen bestimmten Musiktitel finden will. Also kauft er ein Verwaltungsprogramm, das er für DJs geeignet hält:

Und da gibt’s dann auch so’n Programm, das (...) kostet, glaub ich, im Internet fünfundsiebzig Euro oder so. Hab’s mir aber im Laden gekauft für sechzig, fünfzig Euro. Und das nennt sich Virtueller DJ. Was ich eigentlich auch voll gut finde. Damit find ich auch schneller Lieder. (Daniel)

In diesem Programm bräuchte er nur etwas „oben in der Suchleiste“ einzugeben, dann überlässt Daniel seinem Computer die Suche, weil dieser die Musiktitel „dann eigentlich ‘n bisschen schneller findet“.

Daniel benennt noch ein anderes Problem, mit dem er fertig werden muss: „mindestens über fünftausend Lieder“ ergeben eine so große Datenmenge, die sein „Computer eigentlich gar nicht mehr richtig so verarbeiten kann“. Deshalb vermutet er: „Da brauch ich auch noch ‘ne größere

Festplatte (lächelt).“ Durch Beobachtung seines Bandleiters hat er dazu eine Idee. Genau wie er möchte Daniel sich noch „in diesem Jahr auch ‘n“ Apple-Notebook kaufen und plant: „Dann übertrag ich die ganzen Lieder auf meinen kleinen Computer, dann hol ich mir irgendwann auch ‘ne zweite Festplatte dazu. Dann findet der das eigentlich schnell.“

Bewertung: Da er meint, er habe schon „die ganzen Sachen dafür, dies, das“, kann er bereits als DJ tätig werden, allerdings schränkt er seinen Einsatz auf die Jugenddisco in seiner Gemeinde ein, denn er erklärt: „Da bin ich eigentlich nur für die da quasi, nich für irgendwelche anderen.“ Er grenzt seine Tätigkeit auf die ihm vertraute Umgebung ein und kann sich nicht vorstellen, sein Projekt auf auswärtige Engagements auszuweiten, denn er räumt ein: „Aber bei jemanden, den ich quasi nich kenne, da mach ich das nich, weil tja. In der Gemeinde kenn ich ja jeden (lächelt).“

Subkategorien und Inhalte:

Er hat ersten Kontakt durch verwandten DJ.

- Ein verwandter DJ nimmt ihn zu einem Auftritt mit.
- In der Disco kann Daniel „einfach so mal mitmachen“.
- Das hat ihm „Spaß gebracht“.

Er legt eine große Musiksammlung an.

- Die CD-Sammlung vom Vater hat er in seinen PC „ingespeist“.
- Er lädt sich Musik bei iTunes herunter.
- Er bekommt Musiktitel von Freunden.

Er stellt ein Equipment zusammen.

- Er informiert sich, was er als DJ braucht.
- Er besorgt sich das PC-Programm „Virtueller DJ“.
- Eine größere Festplatte soll die Datenmenge aufnehmen.

Er nimmt Auftritte in der Gemeinde an.

- Er lässt sich von der Gemeinde für Jugenddiscos engagieren.
- Bisher lässt er sich nicht engagieren, sondern macht „das eigentlich nur so“.

Hauptkategorie: Sängerin (Maja)

Gründung: Majas Wunsch, Sängerin zu werden, besteht seit vielen Jahren, denn sie erinnert sich: „Als kleines Kind hab ich immer davon geträumt, dass ich irgendwann Sängerin werde und das is auch heute noch mein Traum.“ Sie erklärt sich dieses starke Verlangen mit dem Kontakt zu den Musikausübenden ihrer „Musikerfamilie“:

Musik, das begleitet mich schon mein ganzes Leben lang und da häng ich schon die ganze Zeit drin und das ist bei uns in der Familie: Mein Vater hat selber Schlagzeug gespielt, Keyboard ge-

spielt und gesungen, meine Oma hat gesungen und das is – wir sind richtig so ‘ne (lächelnd) Musikerfamilie. (Maja)

Weil sie „*jetzt Spaß an der Musik hatte*“, sei sie schon früh in den Chor ihrer Gemeinde beigetreten: „*Ich hab von meinem dritten Lebensjahr bis – keine Ahnung wie lange – im Kinderkirchenchor gesungen.*“

Planung: Als Maja in die Förderschule kommt, wird sie auf die damalige Schulband aufmerksam und plant den ersten Schritt: „*Ich hab davon gehört und wollte mir das angucken.*“ Nach einer Vorführung wird sie angesprochen und lässt sich auf ein Vorsingen ein, denn sie „*musste dann halt auch so ‘n Vorsingen machen, um reinzukommen*“. Dort fühlt sie sich in ihrem Entschluss bestätigt, denn sie erinnert sich:

Und die haben sich das angehört und haben gesagt: `Wow, super, klasse und mach doch bei uns mit'. Und die haben mich total motiviert. Und da musste ich natürlich sofort mitmachen.“ (Maja)

Realisierung: Seitdem engagiert sie sich als Frontsängerin der Schulband und lernt durch Beobachtung die grundlegenden Spieltechniken der anderen Bandinstrumente. Mithilfe der anderen Musiker will sie ihre Texte vertonen und bereitet sich in der Gruppe auf die Teamarbeit in ihrer eigenen Band vor. Daher bleibt sie noch in der Schulband, obwohl sie eine andere Schule besucht; sie fühlt sich hier „*sehr wohl*“. Gerne erinnert sie sich „*an die verschiedenen Auftritte, die wir hatten*“ und denkt dabei

an meinen ersten Auftritt in N. in der Geistigbehindertenschule, die Körperlich-Behindertenschule: Das war sehr schön, obwohl ich da ‘n bisschen steif war, aber Dann denk ich auch an den Auftritt in K. letztes Jahr und wir hatten doch noch mehr Auftritte. Wir haben so viele Auftritte! (Maja)

Inzwischen ist sie schon „*der alte Hase da*“, denn sie „*hatte schon über dreißig Auftritte mit der Schulband*“. Ihre große Bühnenerfahrung gibt ihr den Mut, auch spontan Auftrittsangebote anzunehmen. Zum Beispiel wurde sie gefragt, ob sie etwas bei einem Dorffest singen wolle. Erst habe sie sich „*echt nich getraut, 150 Leute, also das komplette Dorf war da*“, aber dann hat sie doch zugestimmt, sofort auf die Bühne zu gehen. Ihre anfängliche Unsicherheit konnte sie mithilfe der Begeisterung des Publikums überwinden.

Am Anfang hab ich mich ziemlich unsicher gefühlt, aber ich hab geseh'n, so die Leute machen mit, und dann wurd's immer besser und am nächsten Tag haben wir dann (lächelnd) das Gleiche nochmal gemacht. (Maja)

Außerdem sucht sie in ihrem Bekanntenkreis anscheinend aktiv nach Auftrittsmöglichkeiten; sie sei „*immer am Gucken, (...) ob Bekannte oder so, wenn die irgendwie ‘ne Veranstaltung haben oder so, wenn die da jemanden brauchen, der ihnen ein Liedchen trällert*“.

Maja berichtet auch von ihrem Versuch, eine eigene Band zu gründen. Dafür hatte sie auch schon „*Schlagzeug, Keyboard, Bass und Sänger und die Leute, die das mit mir machen wollten*“, gefunden. Allerdings empfand sich Maja als „*Einzige, die sich da wirklich für engagiert hat*“. Die anderen Musiker hätten ihr die Arbeit überlassen, Instrumente und einen geeigneten Probenraum zu finden. Das war für sie der Grund, die Bandarbeit zu beenden.

Dann hab ich gesagt: „Leute, so wird das nix.“ Und dann, ja, haben wir uns aufgelöst, bevor es angefangen hat. Leider Gottes, obwohl mir das immer noch die ganze Zeit im Hinterkopf schwebt (lächelt). (Maja)

Für Maja bleibt also eine eigene Band als Ziel „*im Hinterkopf*“ bestehen. Unterdessen setzt sie sich für Zwischenziele ein. Zum Beispiel berichtet sie von ihrer Teilnahme bei *Supertalent*; sie sei „*dann aber in der Vorrunde rausgeflogen (lächelt). Egal. Hauptsache man is dabei (lacht).*“

Trotzdem lässt sie sich von dem Fehlversuch nicht entmutigen, sondern nimmt sich vor, sich bei *The Voice of Germany* anzumelden. Sie meint, für sie zähle nicht allein der Erfolg, sondern: „*Mitmachen is alles.*“ Wichtig ist für sie, sich immer wieder auf der Bühne zu zeigen und damit auf sich aufmerksam zu machen.

Und sonst (...) bin ich immer am Gucken, ob man vielleicht irgendwie, ob Bekannte oder so, wenn die irgendwie 'ne Veranstaltung haben oder so. Wenn die da jemanden brauchen, der ihnen ein (lächelnd) Liedchen trällert, dass ich denn (lächelt) da hinkomm.

Bewertung: Bald darf Maja nicht mehr an der Schulband teilnehmen, das bedauert sie sehr: „*So an sich bin ich, ich bin sehr, sehr gerne hier. (sehr leise) Ich muss da jetzt auch bald wieder raus.*“ Sie scheint eine Leere zu befürchten, die sie mit neuer Aktivität füllen muss, denn sie vermutet: „*Da muss ich mir ein neues Hobby suchen (lächelt).*“ Sie konkretisiert aber sofort ihre Vorstellung: „*Oder 'ne neue Band finden, die mich aufnimmt. Auf jeden Fall irgendwas, was mit Singen zu tun hat.*“ Sie hat also nicht vor, ihr Projekt abzuschließen, sondern plant es, vielleicht auf eine andere Weise fortzuführen.

Subkategorien und Inhalte:

Als Dreijährige träumte sie davon, Sängerin zu werden.

- Sie stammt aus einer Musikerfamilie.
- Mit drei Jahren singt schon im Kirchenchor.

Sie wird Frontsängerin der Schulband.

- Sie sieht sich die Auftritte der Schulband an.
- Nach einem Auftritt lässt sie sich für die Schulband anwerben.
- Vor der Aufnahme in die Band muss sie vorsingen.
- Sie bleibt in der Schulband, obwohl sie schon die Schule verlassen hat.

Sie sucht nach Auftrittsmöglichkeiten.

- Sie genießt die „*über dreißig Auftritte*“ mit der Schulband.
- Sie tritt spontan bei einem Dorffest auf.
- Sie will bei Veranstaltungen von Bekannten auftreten.

Sie setzt sich Etappenziele.

- Sie gründet eine eigene Band.
- Sie nimmt am Casting für *das Supertalent* teil.
- Sie plant ihre Teilnahme an DS DS.

Sie hat Pläne für die Zeit nach der Schulband.

- Nach der Schulzeit will sie in eine andere Band eintreten.
- Sie will immer etwas machen, „*was mit Singen zu tun hat*“.

4.2 Interpretationen der Befunde: Orientierung der Probanden im Handlungsbereich Musik

Mayring sieht bei der Analyse verbalen oder schriftlichen Materials das *Postulat der Interpretation* (vgl. Mayring 2002, S. 22) gegeben; die subjektiven Bedeutungen der Aussagen sollten „erst durch Interpretation erschlossen werden“ (S. 22). Damit der Forscher selbst möglichst offen an den Forschungsgegenstand herantreten könne, müsse die *Introspektion*, nämlich „das Zulassen eigener Erfahrungen mit dem Forschungsgegenstand“, als „legitimes Erkenntnismittel“ (S. 25) zugelassen werden. Das eigene Vorverständnis sei zu explizieren (vgl. Kap. 3) und solle durch die Auseinandersetzung mit theoretischen Grundlagen so erweitert werden, dass „die Deutung sinnvoll theoriegeleitet“ (S. 145) ablaufe. Zur *argumentativen Interpretationsabsicherung* (vgl. S. 145) gehört nach Mayring ebenso die Ermittlung schlüssiger Deutungen; Brüche, die bei der Interpretation erkannt werden, sollten offengelegt und als Anlass genutzt werden, nach Alternativdeutungen zu suchen. Diese Hinweise geben zwar die nötigen Bedingungen für eine theoriegeleitete Interpretation vor, es sind aber „in der gesamten Mayringschen Grundlagenliteratur zur qualitativen Inhaltsanalyse“ keine „Hinweise zur forschungspraktischen Umsetzung in Form von Interpretationsregeln“ (Steigleder 2008, S. 59) zu finden. An anderer Stelle schränkt Mayring selbst die Reichweite der qualitativen Inhaltsanalyse ein, denn er bezeichnet sie als *Auswertungstechnik*, die „mit Techniken der Datenerhebung und Datenaufbereitung“ (Mayring 1995, S. 212) kombiniert werden müsse.

Allerdings finden bereits während der zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse fortwährend Deutungen statt; schon die Auswahl an inhaltstragenden Analyseeinheiten und deren Paraphrasierung erfordert einen Akt der Textauslegung, um entscheiden zu können, welche Äußerungen der Probanden sich auf das Selektionskriterium zum Umgang mit Musik beziehen (vgl. Kap. 3.1.3). Bei der Generalisierung werden diese Textstellen dann abstrahiert und damit auch gedeutet; es wird nach übergeordneten Begriffen gesucht, mit denen die individuelle Orientierung im Handlungsbereich beschrieben wird. Und besonders die Reduktionen, in denen die „Integration von Bedeutungseinheiten auf dem angestrebten Bedeutungsniveau“ (S. 96) stattfinden soll, setzt eine Interpretationsleistung der Forschenden voraus, die nur durch kritische Überprüfung der Zwischenergebnisse und deren diskursive Validierung mit Experten (vgl. Kap. 3.4) durchgeführt werden kann. Das so entstandene Kategoriensystem ist das Ergebnis eines *Verallgemeinerungsprozesses*, bei dem durch regelgeleitete Deutung „das Allgemeinheitensniveau des Materials vereinheitlicht und schrittweise höher gesetzt“ (Mayring 2002, S. 95) wird.

Mayring äußert sich zur Interpretation, die auf diese induktive Kategorienbildung folgt, dann so: „Das gesamte Kategoriensystem kann in Bezug auf die Fragestellung und dahinter liegende Theorie interpretiert werden.“ (Mayring 2002, S. 117) Er erläutert diesen Vorgang aber nicht weiter. Um dem Ziel dieser Forschungsarbeit, der Bedeutung der Musikgruppe für die Probanden, näher zu kommen, werden die Ergebnisse der Kategorisierung mit der Systematik der symbolischen Handlungstheorie abgeglichen und deren abstrakte Begrifflichkeiten mit Inhalt gefüllt. Die Interpretationsaufgabe lautet demnach, aus den Kategorien (vgl. Kap. 4.1) die Informationen herauszufiltern, die zur Rekonstruktion des Potenzgefühls (Kap. 4.2.1) und der Ich-Konzepte (Kap. 4.2.2) der Probanden beitragen können. Aufgrund dieser Vorüberlegungen werden die Kurzporträts (vgl. Kap. 4.2.3) zusammengestellt, um sich dem Ich-Gefühl der Probanden im Handlungsbereich Musik anzunähern.

4.2.1 Das Potenzgefühl der Probanden beim Musikmachen und Musikhören

Das Ich-Gefühl steht „in enger Beziehung zu den alltäglichen Situationen, die wir ohne Aufwand zu meistern vermögen“ (Boesch 1976, S. 51), konstatiert Boesch. Um eine möglichst große „Vielzahl von «selbstverständlichen» Verläufen im Alltag“ (S. 51) bewältigen zu können, entwickelt der Handelnde Muster, die sich als *Handlungsschemata* mit festen Grundformen zum „Übertragen gleicher Handlungsmuster auf verschiedene Situationen“ (Boesch 1976, S. 175) eignen. Die Schemata sind, Boesch zufolge, immer auch *Ergebnisschemata*; sie geben nicht nur die Form vor, sondern sind mit der Erwartung verknüpft: „Wenn ich das tue, geschieht jenes.“ (S. 175) Durch den Umgang mit Objekten und das Einstellen auf deren Eigenschaften entstehen Objektschemata; Boesch nennt sie *Handlungsindikatoren* (vgl. S. 175), denn „das Objekt erscheint als Bedingung für Handlungen oder als Begrenzung: ‚Wenn dieses Objekt vorhanden ist, kann ich das oder jenes tun oder nicht tun.‘“ (S. 176) Die Konnotationen des Handelns (vgl. S. 176), das Gefühl von Anstrengung und Leichtigkeit der Handlung oder die Zufriedenheit mit dem eigenen Beitrag zur Zielerreichung tragen dann zur individuellen Ausprägung des *Potenzgefühls* (vgl. Kap. 1.1.2) bei.

Unter den Oberkategorien **Methoden**, **Strategien** und **Gewohnheiten** sind Handlungsmuster zusammengefasst, die das generalisierte Potenzgefühl der Probanden beim Musikmachen und Musikhören darstellen. Es sind individuelle „Erlebnisse funktionaler Potentialität“ im Handlungsbereich Musik, in denen die Person erfährt, dass sie „zu gewissen Handlungen fähig ist und diese Fähigkeit als sowohl lustvoll, wie wichtig empfindet“ (Boesch 1976, S. 53). Zum *subjektiven Handlungspotenzial* gehören die Handlungsschemata, die es der Person ermöglichen, „positiv valente Ziele zu erreichen und negativ valente zu vermeiden“ (Boesch 1992, S. 87). In diesem Fall sind es also nicht nur Methoden, die sie entwickelt haben, um ein gewünschtes Ziel zu erreichen, wie zum Beispiel eine **Methode zur Musikbeschaffung**, es sind auch Strategien, bei denen es das Ziel ist, Unerwünschtes zu umgehen. Sie erhalten eine „technische Bedeutung (...); sie sind akkomodierend, suchen also die Struktur des Handelns in Einklang mit den Besonderheiten des Gegenstandes zu bringen“ (Boesch 1976, S. 177). „Das Üben von Tonleitern beim Erlernen eines Instruments“ sei ein Beispiel für „solche sachlich instrumentale Tätigkeiten. Unser Alltag ist voll von ihnen“ (S. 177), meint Boesch.

Dennoch reicht es zur Rekonstruktion des Potenzgefühls nicht aus, die Handlungsschemata in die von den Probanden beschriebenen Handlungsschritte aufzuteilen und additiv zum subjektiven Handlungspotenzial zusammenzustellen, denn das Potenzgefühl bezieht sich nicht nur auf äußere Dimensionen, sondern auch „auf mögliche Dimensionen inneren Erlebens“ (Boesch 1976, S. 53). Um diese Dimensionen nachvollziehen zu können, eignet sich Boesch's Konstrukt der *Grundmodalitäten*, „nach denen situative Strukturierungen erfolgen, als kategoriale Umrisse, nach denen Situationen wahrgenommen, vorgestellt oder manipuliert werden“ (S. 179). Die ausgewählten Handlungsschemata enthalten somit immer „strukturelle wie wertende, kognitive wie affektive Aspekte“ (S. 176). Die Annäherung an mögliche Potenzgefühle der Probanden erfolgt also über die Rekonstruktion von Situationswahrnehmungen und deren Einordnung in bestehende Strukturen und emotional besetzte Ergebniserwartungen. Dieses Interpretationsvorgehen wird im Folgenden an Beispielen erläutert.

Wolfgang erlebt Situationen, in denen er fähig ist, bestimmte musikalische Aspekte eines Musikstücks herauszuhören und für seine **Methode zum Üben** zu nutzen. Er merkt in den

Proben, wie schnell er die Melodien der Orchesterstücke erkennt und sofort auf seinem Instrument mitspielen kann. So versucht er, auch beim Üben die Stücke auf CD anzuhören und mithilfe seines „guten Gehörs“ auf sein Instrument zu übertragen. Um sich noch besser auf das Hören konzentrieren zu können, schließt er die Augen oder dunkelt sein Zimmer ab. Daniel merkt bei Stücken mit großen Tonsprüngen, dass ihn das Singen anstrengt:

So was mag ich irgendwie nicht, dass man die ganze Zeit zuerst tief, dann wieder hoch, dann wieder tief, dann wieder hoch (singen muss). Und dann denk ich auch wieder: „Oh, Gott!“ (lächelt) Das ist völlig zu anstrengend für mich. (Daniel)

Dennoch entwickelt er keine systematische Übemethode, um seinen Stimmumfang zu erweitern, denn das Üben „zu Hause, das hörte sich immer total (lächelnd) schrecklich an“. Also singt er Tonleitern „do, re, mi, fa, so und immer so höher“ ein „bisschen aus Langeweile“. Auch Maja macht zwar Übungen, um ihre Stimme zu „ledern“; aber ihr Üben an bestimmten Stücken konzentriert sich anscheinend auf die Bandproben, von denen sie berichtet: „Bei manchen schwierigen Liedern kämpfe ich mich ja immer halt durch, bis ich 's kann.“ Kim erlebt in den Proben Situationen, die ihm nicht gefallen: „Manchmal muss man ja auch etwas höher singen, und da, ich komm halt nicht höher, das is so 'n bisschen ...“ Er hat aber „keine Idee“ zum Training seiner Stimme, um auch höhere Töne singen zu können. Konstantin scheint neue Stücke mit Leichtigkeit auf der Melodica spielen zu können, das Einzige, was ihn stört, ist das Warten auf seinen Einsatz, denn er stellt fest: Wenn sie etwas Neues lernen, „dann muss ich immer abwarten, bis ich spiele. Das is schwer für mich. Das mag ich nich so gerne.“ Deshalb sieht er auch keine Notwendigkeit, regelmäßig für die Band zu üben. Er nimmt sich „eigentlich“ vor, dienstags in der Schulpause Melodica zu üben, aber spielt dann aber Schlagzeug zusammen mit einem Freund an der Trompete. Für William ist das Üben selbst eine lästige Pflicht, der er sich nur kurz widmet, denn er hat am Flötespielen „irgendwie im Moment das Interesse so ein wenig verloren“. Er spielt zwar „gerne im Orchester“, ist aber nicht bereit, dafür länger zu üben.

Voraussetzung für die Entwicklung von **Methoden zur Stimmungsbeeinflussung** ist die Erfahrung, dass Musik eine bestimmte Wirkung auf den Körper oder auf die aktuelle Stimmung haben kann. Zum Beispiel scheinen manche Stücke auf die Probanden anregend zu wirken: Daniel bekommt beim Musikhören „Pep“ für die Hausaufgaben, William wird bei häuslichen Arbeiten durch Musik „angetrimmt“ oder Simon bringt „das denn mehr Spaß“, wenn er das Computerspiel „Landwirtschaftssimulator 2011“ spielt und dabei Musik hört. Einige Probanden berichten davon, dass sie beim Musikhören träumen können. Wiebke fühlt sich durch Musik „beruhigt“, sie kann abschalten und sich auf eine bestimmte Sache konzentrieren, denn sie erfährt immer wieder: „Das hilft mir beim Malen.“ Sie erfährt aber auch eine negative Wirkung von Musik, wenn ihr Musik nicht mehr aus dem Kopf geht und sie einen „Ohrwurm“ hat. Wiebke kann sich an eine Situation erinnern, in der die Musik ihre Angst noch vergrößerte: „Da waren wir in 'ner Tropfsteinhöhle und da war 'ne ganz gruselige (lacht) Musik.“ Finn und Wolfgang hören bei den Hausaufgaben keine Musik, da sie das Musikhören vom konzentrierten Arbeiten ablenken würde. Maja meint sogar, durch Rapmusik manipuliert worden zu sein, denn diese Musik hätte sie „aggressiv gemacht“. Da Finn zum Einschlafen Ruhe braucht, hört er im Bett keine Musik, da sie ihn „eigentlich eher 'n bisschen“ stören würde. Nach diesen Erfahrungen entwickeln die Probanden Handlungsschemata, um mit Musik ihre Stimmung zu beeinflussen. Wenn sie wissen, wie sie auf bestimmte Musik reagieren, hören sie etwas, wie Daniel das philippinische Lied, um

durch stimmungskongruente Musik²⁹ die gegenwärtige Stimmung zu verstärken. Oder sie benutzen stimmungskontrastierende Musik, die sie beruhigt oder bei der sie ihre Aggressionen abreagieren können.

Um an ihre Musik zu kommen, die sie gerne hören wollen, entwickeln die Probanden **Methoden zur Musikbeschaffung**, die sie unabhängig von der Unterstützung anderer praktizieren. So berichtet Wiebke: Als sie neun oder zehn Jahre alt war, habe sie die gleiche Musik gehört wie ihre Schwester; jetzt sucht sie sich ihre Musik aber selbst aus. Stolz berichtet sie, sie habe sich das Lied *Stereo Love* (Edward Maya & Vika Jigulina) „selber geholt. (...) Im Fernsehen hab ich die gesehen, und da haben die'n paar Lieder gezeigt, und da war ich voll begeistert. Vor allem auch wegen dem Lied (lacht).“ Sie ist nicht mehr auf das Urteil der Schwester angewiesen, sondern sucht aktiv nach Titeln, die ihr gut gefallen: „Wenn (...) aus'm Film, wenn mir da'n Lied toll gefällt, merk ich das halt selber.“ Im Internet versucht sie „rauszufinden, wie es heißt und, ja, hör's mir denn da an“. Sie nennt ihrer Schwester nur die Titel, die sie sich brennen lassen will: „Das mach ich nich selber. Dann mach ich das bei meiner Schwester. Ich sag ihr die Lieder und ...“ Auch Sophie weiß, was ihr gefällt, ist aber auf die Hilfe ihres Vaters angewiesen, um diese Stücke auf ihr Handy zu laden. Ebenso sind es „Bekannte“, die Wolfgang's erste CD gebrannt haben, um sie auf seiner neuen Stereoanlage abzuspielen. William ist inzwischen nicht mehr von seinem Bruder abhängig, denn der hat ihn in die erforderliche Technik eingeführt. Er erklärt: „Mein Bruder hatte sich zuerst das Programm runtergeladen. Da hab ich gefragt: ‚Ja, wo kriegt man das her?‘ Und (dann) hat er's mir gezeigt.“

Im Vergleich zur *Methode*, bei der „durch Einsatz bestimmter Mittel bestimmte Ziele erreicht werden sollen“ (Pfeiffer 1990, S. 145), beschreibt eine *Strategie* eher allgemeiner einen *Rahmenplan*, „in dem die wichtigsten Faktoren und Grenzwerte festgehalten werden“ (S. 144). Allen Probanden gemeinsam ist das übergeordnete Ziel, aktiv an einer Musikgruppe teilzunehmen, sie erleben aber in ihrer mindestens zweijährigen Praxis, dass es Faktoren gibt, die ihnen Probleme bereiten: Eventuell haben sie Schwierigkeiten, das Ensemblestück im vorgegebenen Tempo mitzuspielen, beim Bühnenauftritt sind sie aufgeregter als in der Probe oder sie spüren ihre Grenzen, wenn ihre Notenkenntnisse nicht ausreichen, um bei einem neuen Stück mitspielen zu können. Durch ihre Erfahrungen bei der Bewältigung dieser Herausforderungen entwickeln sie ein grundsätzliches Handlungspotenzial (vgl. Kap. 1.1.2), um in Zukunft mit diesen Situationen umgehen zu können. So ist Wiebkes **Strategie bei Fehlern**, die falschen Töne nicht als Problem anzusehen, vielmehr ist es ihr „egal“ und sie versucht „wieder reinzukommen“. So bleibt sie ruhig und ärgert sich nicht. Auf ähnliche Weise geht William mit Fehlern um; er fühlt erst einmal „nichts“, um sich dann zu sagen: „Bin ich halt rausgekommen, probier ich wieder selber reinzukommen.“

Obwohl die Vorspielsituation alle Probanden besonders zu fordern scheint, denn alle berichten von Aufregung oder Lampenfieber vor oder während des Auftritts, scheint sich niemand dieser Herausforderung entziehen zu wollen. Die positiven Erfahrungen – wie Konstantin schwärmt: „Wir haben gespielt, alle haben geklatscht.“ – bewirken, dass die psychische Distanz zu den anstrengenden Konzerten mit der Musikgruppe verringert wird und sie sind bereit, „Schwierigkeiten, Widerstände in Kauf zu nehmen oder gering zu achten“ (Boesch 1980, S. 128).

²⁹ Daniel scheint kurzzeitig zufrieden zu sein mit seiner melancholischen Stimmung und will sie nach dem Iso-Prinzip weiter aufrecht erhalten (vgl. Vorderer/Schramm in Kap. 2.2.2).

Mit den **Strategien gegen Aufregung** steht ihnen ein geeignetes Handlungspotenzial zur Verfügung, um mit den erwarteten Schwierigkeiten umgehen zu können: Während des Auftritts blenden sie die Aufregung aus, indem sie sich auf ihr eigenes Spiel konzentrieren und Schutz in der Gruppe suchen. Eine andere Strategie ist, die Aufregung selbst als Motivationsquelle zu nutzen. Maja und Wolfgang sehen das überwundene Lampenfieber als Indiz dafür, auf der Bühne eine besondere Leistung zu zeigen. So kann sich Wolfgang nach einem anstrengenden Auftritt sagen: *„Ha, gut, jetzt is es vollbracht, das Wunder is fertig.“* Finn weiß auch aus Erfahrung: *„Also man is halt aufgeregt und so'n bisschen so: „Ah, krieg ich das heute hin?““* Kurz vor dem Konzert sei er immer unsicher und fragt sich: *„Uh, geht das heute gut?“* Die Aufregung vor dem Auftritt resultiert also aus der Skepsis, ob sein Können auch dieses Mal ausreicht. Er vergleicht die Belastungssituation mit Basketball: Vor einem Spiel sei er nicht so aufgeregt, denn er spiele *„jetzt schon etwas länger“*, das sei *„halt auch was ganz anderes“*. Im Interview macht er keine Andeutungen über eine Strategie, die er gegen Aufregung anwendet, denn erleichtert und vielleicht auch etwas erstaunt stellt er fest: *„Aber meistens geht das halt gut und dann danach fühlt man sich (lächelnd) dann auch gut, ja.“*

Einige Probanden wollen zwar mit einem Instrument oder der Stimme an einer Musikgruppe teilnehmen, haben aber keinen zusätzlichen Unterricht, um Spieltechniken und das Spiel nach Noten zu lernen. Zum Beispiel erlebt Wiebke, dass sie in den Proben *„das Lied nicht mehr im Kopf“* habe und aussetzen müsse. An ihrem Notentext könnte sie sich orientieren, um zu erkennen, in welchem Takt sie wieder einsetzen kann. Die Noten scheinen ihr aber keine Hilfe zu sein, denn sie erlebt, *„wenn ich dann die Noten nich so gut lesen kann, komm ich auch nicht mehr so gut rein“*. Finn fühlt sich überfordert, wenn er auf dem Saxofon schwierige Stücke spielen soll, denn er hat *„Probleme mit der Rhythmik“*. Bekommt er ein neues Stück, ist sein erster Gedanke: *„Oh ha, wie soll ich das denn machen?“* William erklärt genauer, welche Probleme er beim Notenlesen sieht: *„Wenn hier zum Beispiel Zweiviertel(takt) steht, (...), das muss ich noch lernen und halt das umzurechnen.“* Demnach fällt es ihm schwer, die Notenwerte spontan in einen Rhythmus umzuwandeln, während er auch auf bestimmte Tonhöhen achten muss. Hinzu kommt, dass William früher C-Flöte gespielt hat und nach dem Umstieg auf die Altflöte die Töne unter dem C nicht lesen kann. Entmutigt meint er: *„Mir fällt das so schwer, dann die zu unterscheiden, die tiefen“*. Ebenso hat Wolfgang Probleme, seine Cellonoten zu lesen. *„Ich kann wirklich keine Noten lesen. Ich kann gut spielen, aber Notenlesen is meine große Schwäche.“* Grund dafür sei ein *„Rechenfehler im Gehirn seit Baby an“*. Ein Notenblatt irritiere ihn so sehr, dass er nur *„viele Punkte auf einem Fleck“* sehe, *„die man irgendwie sortieren muss“*. Besonders scheinen ihn Stücke mit schnellen Noten (zum Beispiel Sechzehntelketten) zu überfordern, denn er stellt fest: *„Ja, so Stücke, wo so die Noten ganz eng aneinander gequetscht sind, das richtig umzusetzen, das fällt mir am schwersten. Hat man keine Übersicht.“* Um diese *„Schwäche“* (Wolfgang) auszugleichen, wenden sie **Strategien zum Spiel ohne Noten** an, die ihnen die Ensembleleitungen anbieten. Da Daniel keine Noten lesen kann, bekommt er den Text mit Hinweisen für seine Stimme, an denen er sich orientieren kann. Das gibt ihm die Sicherheit, um in der Gruppe agieren zu können.

Also, als Sänger is es ja wichtig, dass man den Text gut kann, wo man eben halt aufpassen (muss), wo man eben halt die Takte mit-, also wo man singen soll. Da is es eigentlich schon ganz gut, wenn man wieder das auf alles auf 'm Blatt haben, wo dann eben halt alles das so'n bisschen steht. In welchem Takt man einsetzen soll, halt so. Also das is eigentlich auch gar nich so schlecht. (Daniel)

Ähnlich beschreibt es Kim. Er könne seine Stimme zum Teil auswendig, habe aber zur Sicherheit den Text vor sich. Er meint: „Manchmal, da les ich da auch noch so'n bisschen was ab.“ Er lernt im Moment das Notenlesen im privaten Klavierunterricht, scheint aber einen Unterschied zu machen zwischen dem Klavierspiel und dem Gesang, denn er meint: „Beim Klavierunterricht brauch ich ja nur die Melodie im Kopf zu haben und dann das spiel'n halt.“ In der Band braucht er seiner Meinung nach keine Noten, die eine Melodie vorgeben, weil er weiß: „Ich brauch die Melodie nich, ich hab ja den Text.“ Auch Maja meint, in der Band ohne Noten auszukommen, denn sie macht die Erfahrung, alle Lieder sofort mitsingen zu können: „Also, es is so: Ich hör's und (lächelnd) krieg's auf die Reihe.“ Sie spricht in den beiden Interviews an keiner Stelle davon, dass sie ein Text- oder Notenblatt bräuchte, aber mehrmals erwähnt sie, wie schnell sie Lieder auswendig singen könne. Es fällt ihr leicht, die Texte und dazugehörigen Melodien im Kopf zu behalten und sie in der Bandprobe „aus'm Kopf“ wieder abzurufen.

Während bei der Anwendung der Methoden und Strategien als *sachlich-instrumentale* Schemata die „instrumentale Effizienz im Vordergrund“ (Boesch 1976, S. 176) steht, sind die **Gewohnheiten** eher den *subjektiv-funktionalen* Schemata zuzurechnen, bei denen „die subjektive Befriedigung das Hauptgewicht“ (S. 176) bildet. Jede Wiederholung der Handlung verspricht „Befriedigungen durch funktionale Betätigung, Bestätigungen unseres funktionalen Potentials, aber auch lustvoll empfundene Zuwendungen der Umwelt“ (S. 177). Übertragen auf Musik scheint es, dass Handlungen im häuslichen Bereich, Alltagstätigkeiten oder das Treffen mit Freunden erst durch Musik als lustvoll empfunden werden; und eine mehrmalige Wiederherstellung dieses Zustands lässt das Musikhören in diesen Situationen zur Gewohnheit werden. So meint Daniel, dass sie bei Treffen mit Freunden für gewöhnlich Musik anhaben, denn „ohne Musik is es irgendwie langweilig“. Er versucht das lustvolle Musikerleben zu intensivieren, wenn er zu tanzen beginnt, denn er geht „auch gerne ab“. Auch Maja reagiert sofort auf Musik, denn wenn ihr ein Lied „gefällt“, ist sie „sofort am Mitsingen“. Kim meint: „Dann hör ich irgendwann, wenn ich Lust hab, nachmittags Musik.“ Er sitzt oft „einfach nur da“ und hört Musik, manchmal liest er auch dazu. Hier ist zwar kein automatisches Anschalten der Musik zu erkennen, aber seine Gewohnheit ist es, sich auf Musik zu konzentrieren, wenn er Lust dazu hat. Bei einigen Probanden gehört zum Treffen mit Freunden gewohnheitsmäßig das gemeinsame Spiel mit dazu. Zum Beispiel trifft sich Simon mit einem Freund, der seine Gitarre mitbringt. Ihre Gewohnheit beschreibt Simon so: „Wir spielen dann meistens Lieder, die er hat.“ Dienstags in der Schulpause will er Melodica üben, setzt sich aber direkt an das Schlagzeug, wenn sein Freund mit der Trompete den Raum betritt. Auch Daniel hat die Gewohnheit, sich mit Maja außerhalb der Band zu treffen und zusammen zu singen, denn er berichtet: „Ja, dann treffen wir uns meistens und singen das eben und dann nehmen wir das auf meinem PC auf.“

4.2.2 Ich-Konzepte der Probanden im Umgang mit Musik

Sobald die kausalen Zusammenhänge von Erfolg und Misserfolg des eigenen Handelns wahrgenommen werden, sucht man sie mithilfe von *Konzepten* (vgl. Kap. 1.1.2) zu erklären und nach eigenen Sollwerten zu beurteilen, wobei „die Steigerung, oder mindestens die Bewahrung, des Handlungspotentials“ nach Boesch „so etwas wie eine allgemeine Grundmotivation des Individuums“ (Boesch 1992, S. 87) darstellt. Dies sei allerdings nur eine *subjektive Evaluation* (vgl. S. 87), meint Boesch, da zwar die „Handlungseffekte als Rückmeldung wichtig sind“, diese

aber „keine ‚objektiven‘ Maßstäbe für das Handlungspotential“ (S. 87) bildeten. Das heißt zum Beispiel, dass Williams Einschätzung, sein Können auf der Altflöte sei „*fast so gut*“, dass er „*auch andere Kinder unterrichten könnte*“, zwar zu seinem aktuellen Ich-Konzept gehört, dies möglicherweise eher „angenommene, nicht notwendigerweise reale“ (Boesch 1992, S. 87) Fähigkeiten beschreiben kann. Die **Vorstellungen** von den eigenen Fähigkeiten enthalten also „immer sowohl reale Erfahrungen *und* ihre Wunsch-Werte“, demnach „gibt es auch ein reales wie ein ideales Selbst-Konstrukt, ein ‚Ist-Selbst‘ und ein ‚Soll-Selbst‘“ (Boesch 2000, S. 41). Die Erfahrungen in einem Handlungsbereich zeigen, welche Handlungen sich bewährt haben und für die Person relevant sind. Daraus entwickeln sich Sollwerte für antizipierte Situationen, die aus einer „Hierarchie von mehr oder weniger Erwünschtem“ bestehen und als „Projektionen eines vorgestellten, angestrebten Ich“ (Boesch 1975, S. 31) in die **Ansprüche** eingehen. Boesch meint dazu: „Und so wird das erlebte Handlungspotential immer auch begleitet von einem angestrebten, die real erreichbaren Ziele von gewünschten.“ (Boesch 2000, S. 41) In den **Wünschen** zum Musikmachen und Musikhören zeigt sich dann, wie realistisch „der Umgang mit Imaginationen, also mit fiktiven ‚Wirklichkeiten‘“ (S. 40) ist: Einige Probanden wissen, dass sie auf die gewünschten Discobesuche noch warten müssen; Wolfgang dagegen würde am liebsten selbst als DJ die Musik auflegen, „*die dann auch gehört wird und wo dann alle Leute begeistert klatschen*“. Daniel ist dabei, diesen Wunsch in seinem **Projekt** DJ zu realisieren.

Das **Verstehen** von Musik und das **Sachwissen** zum Musikangebot besitzen auf den ersten Blick „keinen praktischen Wert“ (Boesch 1976, S. 163), trotzdem zeugt es von einer hohen Bedeutsamkeit, wenn ein Hörer zu Hause darüber verärgert ist, „beim Radiohören eine Mozart-Symphonie fälschlich Haydn zugeordnet zu haben“ (S. 163). Daraus schließt Boesch, dass der Wert dieses Wissens *symbolischer Art* sein kann:

Das musikalische Differenzierungsvermögen muß für mich inhärent etwas bedeuten: drückt es etwa aus, wie weit ich glaube, mich einer positiven sozialen Bezugsgruppe zuzählen zu dürfen – betrifft es also meine soziale Identität? Oder verrät es mir eine mangelnde Vertrautheit mit Figuren, die ich aus irgendeinem Grunde als Ich-Ideale erwählt habe – geht es also um eine symbolische Ich-Definition? Oder meine ich, daß „Musikalität“ ein notwendiges funktionales Kriterium der Selbst-Beurteilung sei – bezieht sich mein Ärger also auf eine funktionale Schwäche? (Boesch 1976, S. 163)

Der Ärger über diese Schwäche entspringt also aus der Diskrepanz zwischen den Sollwerten und dem wahrgenommenen Handlungsvermögen. Vermeintlich „‚nutzlose‘ Kenntnisse“ (Boesch 1976, S. 164) repräsentieren in diesen Fällen

direkt persönliche Lebensstile und Handlungstendenzen, denn nur solche Kenntnisse können ich-bekräftigend wirken, die für die Person zentrale Valenzen besitzen, mit denen sie also glaubt, positive Handlungsziele verwirklichen, Handlungsprobleme lösen, wie auch sich selbst gegenüber anderen definieren zu können. (Boesch 1976, S. 164)

Das bedeutet, dass die Kategorie **Verständnis** von Musik aus mehreren Gründen dem Ich-Konzept zuzuordnen ist: Die Objektivierung der Erfahrungen im Handlungsbereich Musik (vgl. Kap. 1.1.2) führt nicht nur zu Fachkenntnissen mit instrumentalem Wert, der auch ich-bekräftigend wirken kann, sondern auch das Sachwissen zum Musikangebot und die Konzepte, die zum Verstehen von Musik herangezogen werden, haben ihre „subjektbezogene Relevanz“ (Boesch 1976, S. 164).

Objektivierungen bilden, (...), einmal jene Sachstrukturen, die dem praktisch-technischen, aber auch wissenschaftlichen Umgang mit Wirklichkeiten zugrunde liegen; sie bilden aber auch

Meinungen, Einstellungen, Bewertungen und ganze Ideensysteme, die sozial geteilt und als „richtig“ betrachtet werden. (Boesch 1992, S. 86)

Zum Ich-Konzept gehören also auch die **Einstellungen** der Probanden, die eine Reflexion der eigenen Wahrnehmung in Bezug auf die angenommenen sozialen Konventionen darstellen. Die Interpretation der Einstellungen zum Musikmachen und zum Musikgeschmack impliziert die Suche nach den Argumenten für die emotionale Auf- und Abwertung von Musik und die Frage nach der Funktion dieser Einstellungen für die Beziehung zu ihrer sozialen Umwelt.

Die Erläuterungen der Probanden werden zunächst hinsichtlich folgender Fragen interpretiert: Woher nehmen sie die Sollwerte für ihre **Vorstellungen von den eigenen Fähigkeiten**? Und worauf beziehen sie sich?

Die Probanden berichten von Handlungen, in denen sie ihr *subjektives Funktionsvermögen* wahrnehmen und zum *Handlungsbewusstsein* integrieren (vgl. Kap. 1.1.2). In den Proben-situationen und den Aufführungen erleben sie, dass sie ihre musikalischen Fertigkeiten einsetzen können. So haben sie:

- **Erfahrungen von Können:** Nachdem Wiebke zu Hause die Akkorde mithilfe ihrer Griff-tabelle geübt hat, erlebt sie in der Probe, dass sie in neuen Stücken die Akkordwechsel „*sehr schnell drauf*“ hatte, und ist sich bei der Probe sicher: „*Das haben sie gehört.*“ William beherrscht auf seiner Altflöte die Technik des Überblasens – er muss „*n halbes Loch nur*“ machen und „*viel mehr Luft reinpusten*“ – und kann daher „*so hoch wie die C-Flöten*“ spielen. Für Wolfgang ist es wichtig, dass er auf dem Cello nicht nur Klassik, sondern auch andere Musik spielen kann, denn er merkt an: „*Und ich kann Karnevals-lieder auswendig spielen auf dem Cello.*“ Sophie freut sich, wenn sie ein neues Stück durch fleißiges Üben bewältigt. Sie meint, „*dann weiß ich, dass ich das kann*“. Simon berichtet stolz: „*Normalerweise kann man damit nur wirbeln mit den Maracas, aber ich hab’s hingekriegt. Das erfordert ganz schön starke Bewegungen.*“ Finn schätzt die Erfahrung, mit seinem Instrument viele bekannte Lieder „*selber*“ spielen zu können. Das Spielen mache ihm besonderen Spaß, „*wenn du das Lied gut findest und das dann auf ‘m Saxofon spielen kannst*“, meint er.
- **Erfahrungen von Leichtigkeit:** Daniel erfährt, wie mühelos Auftritte sein können, wenn er bei Textunsicherheiten „*einfach improvisiern*“ kann, um später wieder seinen Part zu singen. Maja hat schon so viel Bühnenerfahrung, dass sie auf einem Dorffest spontan auftreten kann und dabei feststellt: „*Mikrofon stand da, hab mich da hingestellt, hab da so’n Liedchen (lächelnd) hingeträllert.*“ Noch zweimal im Interview benutzt sie das Wort „*trällern*“ und drückt damit aus, wie leicht ihr das Singen mit der Band fällt. Kim fällt das Singen leichter, als er befürchtet hatte, bevor er zum Frontsänger der Band wurde, denn jetzt urteilt er: „*Find ich jetzt nich so schlimm wie vorher.*“ Auch Konstantin hat in der Band erlebt, wie leicht das Melodicaspiel zu erlernen war. Man brauchte ihm nur die Tasten zu zeigen und mit den Farbpunkten in Verbindung zu bringen; so hat er „*Melodica spielen gelernt*“.
- **Erfahrungen von Tüchtigkeit** (vgl. Kap. 2.1.2): Wolfgang erkennt einen stetigen Leistungszuwachs an den ihm zugewiesenen Aufgaben. Im Orchester soll er erst nur auf leeren Saiten spielen, in der zweiten Probe schon den ersten Griff. Dann erhält er das erste Notenblatt und darf die erste Stimme übernehmen. Stolz berichtet er: Jetzt „*krieg*

ich nur noch Notenblätter. Is wirklich so.“ Wiebke hat erfahren, dass ihr anfangs die Fingerkuppen beim Gitarrenspiel schmerzten. Jetzt spielt sie so routiniert, dass sie die Töne greifen kann, ohne Schmerzen in der linken Hand zu haben. Die Erfahrung von *Tüchtigkeit*³⁰, als eine „Erweiterung von Handlungsgrenzen“ kann Boesch zufolge sogar zu einem „Triumphgefühl als Ich-Bekräftigung“ (Boesch 1975, S. 34) führen. Das Ich-Konzept der Probanden wird also durch ihre Einschätzung von Lernzuwachs seit dem Eintritt in die Musikgruppe geprägt.

Das direkte Feedback der Ensembleleitung hilft den Musikern bei der Selbstbewertung ihrer Leistung. Aber auch wenn sie sich an kein persönliches Lob oder keinen Tadel erinnern können, haben einige Probanden durch das Verhalten der Ensembleleitung eine **Vorstellung von der Fremdwahrnehmung**. Kim bekommt kein persönliches Feedback, glaubt aber dennoch, dass seine Leistungen, wie die der anderen Musiker, zufriedenstellend sei. Aus dem Verhalten des Orchesterleiters erkennt William, dass er „*schon eher selbstständig*“ ist: *„Der traut mir mehr zu als bei den anderen, dass er mir nicht mehr so viel Hilfestellung geben muss.“* Wolfgang meint, der Orchesterleiter *„mag eigentlich alle, zu denen gehör ich halt auch“*. Dennoch ist er sich sicher, dass er bei ihm *„überbeliebt“* ist, denn *„Herr S., der hat das auch erkannt, frühzeitig, dass ich gut bin“*.

Simons Vorstellung von seinen Fähigkeiten wird auch durch direktes Feedback der Mitspieler bestätigt. Er hält sein Können auf der Snaredrum für *„sehr gut“* und fügt hinzu: *„Das sagen die anderen auch.“* In Wartezeiten fühlt er sich als Gesprächspartner akzeptiert, denn er berichtet: *„Ja, man ist dann halt befreundet und so im Zug, weil (...) sonst wird's auch langweilig. Manchmal muss man stundenlang dann rumsitzen.“* Wenn Wolfgang über sein Ansehen bei den Orchestermitgliedern nachdenkt, scheint es ihm zu gefallen, dass die anderen über seine Scherze lachen können:

Ich mach halt manchmal auch Scherze, weil ich einfach Lust dazu hab. Dann lachen wir halt auch. (...) Also, ich werd jetzt nicht gehasst, aber auch nicht so sehr gemocht, dass alle herkommen: „Boah, ja, ja!“ Ich bin auch so'n Mittelding. (Wolfgang)

Dagegen ist William bei der Fremdwahrnehmung auf Spekulationen angewiesen. Er vermutet, dass sich im Schulorchester alle mit Respekt begegneten, da auch über ihn nicht gelästert werde:

Wenn die hinter meinem Rücken lästern würden, dann würd ich das schon irgendwie mitbekommen. (...). Das würd mich schon nerven. Aber, (im) Moment is (das) noch nicht passiert und (ich) bin auch froh und ich lästere ja nicht über die anderen. (William)

Kim berichtet stolz vom Interesse der Eltern für seine Arbeit, denn sein Vater hat seinen Auftritt sogar auf Video festgehalten. Er meint: Seine Eltern

finden das auch toll, also. Die haben ja jetzt auch schon öfters bei den Auftritten mit zugehört, meine Mutter vielleicht nur einmal, aber die fand das auch gut. Und mein Vater hat jetzt bei dem ganz großen Auftritt (...) halt auch 'n bisschen was gefilmt. (Kim)

Simon erlebt bei seinen Eltern einen ähnlichen Rückhalt. Er meint, dass die Eltern so stolz auf seine Auftritte im Fernsehen sind, weil sie diese als feste Termine einplanen.

³⁰ Das Erleben von Tüchtigkeit erfolgt durch den intraindividuellen Leistungsvergleich. Die Bezugsnorm ist ihr eingeschätzter ehemaliger Leistungsstand, verglichen mit dem aktuellen (vgl. Kap. 2.1.2).

Also meine Eltern finden das toll, und wenn denn auch 'n Fernsehauftritt war. Wenn das live ist, dann gucken sie sich das an (...). Auf dem (...) speziellen Zettel von der Spielergarde steht das denn drauf, wann und wo das is, und dann guck ich das auch mit. (Simon)

Manchmal spielt Sophie ihren Eltern etwas auf der Gitarre vor und schließt aus deren Reaktion, dass ihre Arbeit geschätzt wird: *„Meine Mama freut sich denn aber auch immer, ja (lacht).“* Maja spürt den Rückhalt ihrer *„Musikerfamilie“*, in der Musik ein wichtiger Teil des Lebens darstellt. Wie Vater und Oma engagiert auch sie sich für Musik und ist sich daher ihrer Unterstützung sicher.

Musik, das begleitet mich schon mein ganzes Leben lang und da häng ich schon die ganze Zeit drin und das ist bei uns in der Familie: Mein Vater hat selber Schlagzeug gespielt, Keyboard gespielt und gesungen, meine Oma hat gesungen. (...) Wir sind richtig so 'ne (lächelnd) Musikerfamilie. Und ich bin damit aufgewachsen und das hat mich immer begleitet. (Maja)

Wolfgang erlebt den Stolz der Eltern auf seine Leistungen, denn er stellt bei kleinen Hauskonzerten fest: *„Meine ganze Familie is verrückt, wenn ich spiele.“* Dennoch glaubt er, die Erwartungen seiner Mutter nicht erfüllen zu können. Aus ihrer Sicht weist sein Spiel noch Unzulänglichkeiten auf – sie sage, er spiele *„noch 'n bisschen zu schnell“* –, er kann dies aber nicht nachvollziehen, da er meint: *„Find ich jetzt nich.“* William glaubt, dass seine Eltern mit seinem Einsatz für das Orchester unzufrieden sind. Sie bemerken, dass er zu wenig für das Orchester übt und bezweifeln, dass er noch Spaß am Spielen hat. Seine Mutter *„hat auch selber keine Lust mehr“*, ihn immer wieder aufzufordern: *„Jetzt musst du üben, jetzt musst dich da dransetzen.“* Er fühlt sich von seinen Eltern vor die Wahl gestellt, entweder wieder mehr zu üben, oder den Unterricht von seinem *„Taschengeld bezahlen“* zu müssen. *„Und das seh ich nich ein“*, meint er, weiß aber nicht, wie er wieder mehr Lust zum Üben bekommen kann.

Ich würd nich aufhören. Ich würd schon gerne den Flötenunterricht nehmen, aber ich weiß nich, (...) wie ich mir in den Kopf setzen kann: *„Du musst dich jetzt mal dransetzen, auch wenn du im Moment kein Bock hast, du musst was spielen, sonst kannst du ja nich mehr zu C. gehen und dann?“* (William)

Konstantin äußert sich in dem Gespräch nicht über die Unterstützung seiner Eltern für sein musikalisches Engagement, er glaubt aber, dass dem Freund seiner Mutter das Klavierspiel nicht gefallen würde, denn *„da is auch der Computer und da is Mamas Freund gestresst von“*. Um ihn nicht zu verärgern, scheint er das Klavier nicht uneingeschränkt benutzen zu wollen, denn er überlegt: *„Da kann ich im Moment nich drauf, also, ich könnte drauf spielen, wenn ich möchte. Nur, dann nervt das.“* Aus den seltenen Äußerungen von Daniels Eltern zu seiner Tätigkeit in der Schulband schließt er, dass es sie *„eigentlich wenig“* interessiere, denn alle kümmerten sich um ihre *„eigenen Probleme“*. Seine eigenen Erfahrungen zeigen, dass es ihm leicht falle *„zu singen“*, und er gibt im Interview an, sein musikalisches Können sei das *„Singen“*.

Maja weiß sich in ihrer Bandarbeit vom Freundeskreis bestärkt. Mehrmals beschreibt sie diesen Eindruck: *„Meine Freunde finden das auch toll, die unterstützen mich auch“*, die Freunde *„unterstützen mich (...) tatkräftig und geben mir auch teilweise Tipps, find ich schon toll“*, und nimmt an, sie seien *„sozusagen meine größten Fans“*. Sie sitzen nicht nur im Publikum und feuern Maja an, sondern trauen ihr noch größere Erfolge zu: Die Teilnahme an der Castingshow *Deutschland sucht den Superstar*. Simon macht die Erfahrung, dass sich seine Mitschüler für ihn als Musiker zu interessieren beginnen. Nach einem Fernsehauftritt erlebt er in der Schule: *„Die haben mich drauf angesprochen, und dann wollten sie mich auch näher kennenlernen.“* Wenn Wiebke ihren Freundinnen von den Auftritten mit dem Schulorchester erzählt, schließt sie aus

deren Äußerungen: „Die finden das schön, ja.“ Einer Freundin spielt sie manchmal etwas auf der Gitarre vor, denn Wiebke glaubt: „Die hört das halt gerne.“ Über das Schulorchester spricht William zwar mit seiner Familie, „aber (mit) meinen Freunden privat nich. Die kennen die meisten auch hier nicht“, räumt er ein, denn für ihn gelte: „Das Orchester bleibt Orchester.“ Auch Wolfgang glaubt, dass die Freunde die Orchesterarbeit für unwichtig halten, denn er stellt fest: „Die Freunde, die ich hab, die spiel’n eigentlich nich im Orchester, die haben da nich so viel Interesse dran.“ Allerdings scheint Wolfgang jemanden zu brauchen, der das Musikmachen genauso schätzt wie er, weil er sich wünscht: „Wenn ich jetzt ‘ne Freundin hätt oder ‘n Freund, die dann Cello spielen könnte(n), wär mir schon sehr gelegen.“

Die Probanden berichten in den Interviews nicht nur von Situationen, in denen sie ihr Können auf dem Instrument erleben, sondern sie machen in den Proben oder beim Üben zu Hause auch Erfahrungen von der Begrenzung ihres Könnens. Zum Beispiel gibt Maja an, sie habe vor zwei Wochen „die Krise gekriegt“, weil ihre Stimme plötzlich heiser wurde. Auch Daniel hat das Gefühl, seine Stimme so wenig kontrollieren zu können, dass es immer eine „Fifty-fifty-Chance“ gäbe, heiser zu werden oder Halsschmerzen zu bekommen. Hohe Töne und Melodien mit großen Tonsprüngen seien ihm zu anstrengend, er klagt: „So was mag ich irgendwie nich, dass man die ganze Zeit zuerst tief, dann wieder hoch, dann wieder tief, dann wieder hoch.“ Daniel ahnt auch den Grund für seine Verunsicherung. Er singe „mehr aus’m Kopf quasi anstatt aus’m Bauch“ und stellt lächelnd fest: Ich „aber konzentrier mich eher auf den Text. Ja. In der Schule war schon echt schwer, aus’m Bauch zu kommen.“³¹ Kim scheint ebenso die Fertigkeit zu vermissen, auf einer höheren Tonlage zu singen, denn er meint: „Manchmal muss man ja auch etwas höher singen, und da, ich komm halt nich höher.“ Simon ist bewusst, dass er auf der Trommel nur die leichte Version der Stickhaltung beherrscht, nämlich den „Overgrip, das ist am einfachsten. Das hab ich ja zuerst gelernt und das is dann sehr schwer, was anderes zu lernen.“ Er weiß aber, dass die Trommler in seiner Spielergarde mit der linken Hand den Stick von unten greifen sollten (Traditional Grip). Obwohl ihm diese Umstellung auf den „Undergrip“ schwer zu fallen scheint, will er die neue Technik von seinem Ausbilder lernen, denn er weiß: „Der bringt mir denn Sachen bei. (...) Zum Beispiel neue Handsätze und so.“

Zu den Vorstellungen von den eigenen Fähigkeiten, den *Ist-Werten* (vgl. Boesch 1976, S. 29), treten Sollwerte, die Boesch mit realen oder idealen *Regelgrößen* oder *Leistungszielen* bezeichnet (vgl. S. 29). In den oben genannten Beispielen nehmen die Probanden ihre Sollwerte aus einer verbesserten Gesangs- und Instrumentaltechnik; so bilden sich **Ansprüche an sich selbst**, die als *Regulationen* fungieren, um „Ist-Werte auf Soll-Werte hin zu korrigieren, beziehungsweise Abweichungen von Soll-Werten zu verhindern“ (S. 29). Die Unzufriedenheit mit dem Erreichten ist aber nicht der einzige zu erkennende Anreiz, den eigenen Ansprüchen genügen zu wollen. Finn will sich „in den Rhythmiksachen“ verbessern, um von seiner Instrumentallehrerin unabhängig zu werden, denn er möchte

halt noch’n bisschen mehr (...) die Rhythmik alleine herauszufinden, weil meistens (lächelnd) brauch ich dafür halt irgendwen, der mir das erklärt. Und ich würd halt gern versuchen, jetzt nich immer Hilfe dabei zu haben. (Finn)

³¹ Wahrscheinlich meint er dabei die Konzentration auf den Stimmsitz und die Zwerchfellatmung im Bauchraum. Diese Gesangstechnik könnte ihm helfen, sich beim Singen weniger anzustrengen und die Stimme zu entlasten.

Im *interindividuellen Leistungsvergleich*³² sehen einige Probanden einen weiteren Anreiz, die Ansprüche an sich selbst zu erhöhen. Simon vergleicht sich mit den erfahrenen Spielern in der Spielergarde und hofft, durch gute Leistung „in die nächste Stufe“ aufzusteigen. So bemüht er sich, „wirklich gut“ zu sein und seine Ansprüche an sich selbst steigen mit der höheren Ausbildungsstufe. Wiebke hört bei einem Auftritt ein anderes Orchester und bewundert die Trompeter: „Ah, da war ich auch schon sehr begeistert, wie die da Trompete gespielt haben, da haben die Let It Be gespielt. Boah, das klang auch schön.“ Als sie später das Stück dann selbst spielt, strengt sie sich besonders an und urteilt: „Da hab ich dann gut mitgespielt, joo.“ William vergleicht sein Spiel mit dem Klang der C-Flöten: Er möchte auf seiner Altflöte so laut spielen wie die drei C-Flöten, deshalb will er „immer viel mehr Luft reinpusten“. William, Kim und Konstantin nehmen sich nichts Neues vor und sind mit ihrer aktuellen *Handlungsfähigkeit* (vgl. Boesch 1976, S. 28) zufrieden. Die Erfahrungen von Können auf dem Instrument scheinen innerhalb ihrer *Grenzwerttoleranzen* (vgl. S. 28) zu liegen; ihnen reicht es zu wissen, „wie man das Instrument spielt, (...) wie die Töne alle heißen, ja. Und wo sie sind.“ (Konstantin)

Diese allgemeinen Grenzwerttendenzen stehen in enger Beziehung zum Ich-Gefühl: sie definieren gleichsam das, was wir als leichtes, lustvolles, erfolgreiches, oder als mühevolles und bedrohtes Handeln wahrnehmen; sie sind somit Indikatoren unserer Handlungsfähigkeit. (Boesch 1976, S. 28)

Im Zusammenhang mit den Ansprüchen an sich selbst sind die **Vorstellungen von den Ansprüchen der Musikgruppe** zu vermuten, denn bei einigen Probanden decken sich die eigenen Sollwerte mit den vermuteten Ansprüchen der Musikgruppe. Simon stellt in den Proben fest, sie „machen vieles in Gedanken, wir schreiben eigentlich fast nichts auf. Wir benutzen den Stift nur, wenn wir irgendwo was ändern, 'ne andere Lautstärke oder 'n paar Schläge mehr reinmachen.“ Das heißt für ihn, bei Absprachen in seiner Stimmgruppe gut aufzupassen, sich die Details zu merken und sich daran zu halten. Wolfgang merkt, bei den Orchesterproben „muss man gute Geduld haben“, denn er „muss halt warten bis andere was (...) spielen“. Das scheint für ihn aber ein Sollwert zu sein, dem er nur im Orchester nachkommen kann; er meint, Geduld sei eine Herausforderung, „die ich da aufbringen kann, sonst eigentlich nich“. Wiebke ist sich den hohen Anforderungen des Musikmachens bewusst und glaubt, ihnen gerecht werden zu können. „Man muss halt schon gut spielen können“, weiß Wiebke aus ihrer Erfahrung zu berichten, denn das sei Voraussetzung für die Teilnahme am Schulorchester. Auch Finn spricht in seinem Interview den eigenen Willen an, den man braucht, um ein Instrument zu lernen: „Man muss halt üben und auch das wollen.“

Damit alle Stimmen einen harmonischen Klang bilden können, verlangt die Orchesterarbeit von William „diese Zusammenarbeit, dass ich mit den C-Flöten harmoniere. Das hab ich dadurch gelernt, ansonsten hätt ich das nich gelernt.“ Obwohl er mit seiner Rolle im Orchester nicht zufrieden ist, seine „Aufgabe is es manchmal, die zweite Stimme zu spielen für die C-Flöten“, versucht er, den Ansprüchen der Musikgruppe gerecht zu werden und nimmt sich vor: „Ich würd eigentlich mich nie über die hinaussetzen.“ Er spielt die einzige Altflöte, hat aber die **Vorstellung von seiner Rolle in der Musikgruppe**, dass sein Spiel neben den drei Sopranblockflöten gut zu hören sein soll. Deshalb glaubt er, dass er „immer viel mehr Luft reinpusten muss“, um so laut zu sein „wie die drei“, denn er hat als Altflötist den Anspruch zu zeigen: „Wir sind auch wer!“ Die

³² Hier wird die soziale Bezugsnorm herangezogen. Man vergleicht seine eigenen Fähigkeiten mit dem Können der Gruppenmitglieder (vgl. Kap. 2.1.2).

Vorstellungen der Probanden, als zuverlässige und verantwortungsbewusste Mitspieler gelten zu wollen, zeugt von einem *moralischen Bewusstsein* (vgl. Cook in Kap. 1.1.6), das die Erwartungen der Mitspieler und der Ensembleleitung berücksichtigt. Wolfgang spricht diese Haltung sogar explizit aus, wenn er sagt, er will „*kein Engelchen sein*“. Er nimmt an, dass den anderen Spielern seine Bevorzugung für Solostellen „*auch mal irgendwann lästig*“ werden könnte. Um nicht „*immer da vorne*“ zu stehen und als Solist aus der Gruppe herauszuragen, übernimmt er manchmal Stimmen, wo er „*mal untere Töne spielen kann*“, und überlässt einem Mitspieler „*im Moment die Bühne*“. Andernfalls sei das ein „*Streberverhalten*“, das die Gruppe mit einem „*komischen Blick*“ registriere. „*Das is dann auch nich so schön*“, meint Wolfgang dazu.

Durch die Erfahrungen in ihrer Musikgruppe entwickeln die Probanden Kriterien für eine harmonische und effektive Arbeit in der Gemeinschaft. So gehört für Kim zur Schulband eine freundliche Atmosphäre; sollte es die Band nicht mehr geben, würde ihm die „*nette Stimmung*“ bei den Proben fehlen. Auch Daniel schätzt den „*Spaß mit den Leuten*“, denn „*wenn man mal in einer Gruppe als Band jetzt mitmacht*“, sei es „*einfach lustiger*“. Einige **Vorstellungen vom Nutzen der Musikgruppe** richten sich auch nach Sollwerten, die nicht aus den Erfahrungen während der Ensemblearbeit hervorgehen. Maja lernt in der Schulband, wie sie „*viel besser mit anderen Leuten auch klarkommen*“ kann, was ihr nützlich sein kann für ihre eigene Band (s. u.). Daniel schätzt die Teamarbeit in der Schulband als Training „*für die Zukunft*“ – vielleicht denkt er dabei an einen späteren Beruf, bei dem er auch im Team arbeiten muss. Finn urteilt über seine Teilnahme an der Bigband: „*Ich denk, es war gut, weil (...) ich konnt halt viel, viel lernen über insgesamt Instrumente, Saxofonmusik*“, und er „*mag’s halt viel lieber in ‘ner Gruppe zu spielen*“ als „*das Üben alleine*“. Er meint, die Bandproben seien nützlich, weil „*das ‘n bisschen die Konzentration fördert*“ und das Spiel nach Noten verbessere das „*Merken oder so*“. Allerdings sind diese Vorstellungen eher von der Mutter übernommene Sollwerte, denn „*die fand das halt gut, (...) weil das (...) fördert halt deine Entwicklung, deine Motorik und alles insgesamt*“, berichtet er. Er selbst ist sich aber nicht sicher, ob die Bandarbeit in dieser Hinsicht tatsächlich nützlich war, denn er antwortet zögerlich: „*Weiß nich, also ich denke schon. (...) Kann ich jetzt eigentlich nich so gut beurteilen, aber ich denk mal eigentlich schon. Vermute ich jetzt einfach mal.*“ Im Gegensatz zu Simon, der durch seine Musik sowohl in der Spielergruppe als auch in der Schule neue Kontakte knüpfen konnte, nutzt William das Schulorchester nicht zum Aufbau neuer Freundschaften. Er meint zu diesem Thema: „*Die, mit denen ich was unternehme manchmal, privat, (...) sind nich (...) im Orchester. Die sind alle in meiner Klasse.*“

Die Sollwerte der **Wünsche** zum Musikmachen stammen zum Teil aus ihren Erfahrungen beim Musikhören. Einige Probanden sind mit dem Repertoire der Musikgruppe nicht zufrieden und würden gerne Musikstücke spielen, die ihren Ansprüchen entsprechen (s. u.). Für Sophie sind es ihre momentanen Lieblingsstücke, die sie zum Interview auf ihrem Handy mitgebracht hat. So äußert sie ihre Wünsche an die Bigband: „*Ja, ich würde gerne (...) Lieder spielen, (...) zum Beispiel wie eben die Musik, also, was ich grad eben abgespielt hab.*“ Um sich den Wunsch, mal „*was Flottes*“ zu spielen, erfüllen zu können, würde Wolfgang gerne Gitarre lernen. Seine Wortwahl unterstreicht die Dringlichkeit seines Wunsches, denn er betont: Gitarre zu spielen „*würde mir schon sehr, sehr, sehr entgegenkommen.*“ Die geäußerten Wünsche nach größeren und häufigeren Auftrittsmöglichkeiten entstammen aus positiven Erfahrungen beim Vorspiel. Zum Beispiel berichtet Kim über seine Auftritte: „*Wenn (...) der Auftritt richtig gut klappt, also richtig*

gut klingt, das hört man ja auch als Sänger selber. Dann fühl ich mich auch wohl, also (...) das find ich gut.“

Die **Fachkenntnisse zum Musikmachen** sind bei den Probanden, die zusätzlich zur Musikgruppe auch Instrumentalunterricht haben, größer als bei den Sängern Kim, Maja und Daniel. Sie singen in ihrer Band anscheinend intuitiv mit; es fehlt ihnen aber an Technikenkenntnissen, um ihre Stimme gezielt schulen zu können. Sie berichten von Heiserkeit, stimmlichen Unzulänglichkeiten und Situationen, in denen sie ihre Stimme zu sehr anstrengen müssen (s. o.). Maja ist aber an den anderen Bandinstrumenten interessiert und lernt die Spieltechniken durch Beobachtung, denn sie meint: *„Ich kann halt so ‘n bisschen Schlagzeug, ‘n bisschen Bass und ‘n bisschen Keyboard, so alles, was man sich über die Jahre denn so angeguckt hat und behalten hat.“* Sophie und Finn haben zwar Einzelunterricht, äußern sich in den Interviews aber nicht über spezielle Spieltechniken für ihr Instrument. Für Simon scheinen die Fachkenntnisse für sein Trommelspiel eine hohe subjektbezogene Relevanz zu besitzen, denn er geht in den Interviews immer wieder detailliert auf die Spieltechniken der verschiedenen Schlaginstrumente ein. Zum Beispiel ist für ihn nicht nur die Stickhaltung bei der Snare wichtig (s. o.), sondern er erläutert die Wirbeltechnik der Maracas, bei denen man kontrolliert wie *„gegen die Wand“* schlagen müsse, und erläutert die Schwierigkeiten bei großen Becken:

Das Schwierige is, zum Beispiel bei den großen Becken, wenn man denn zusammenschlägt, dann hat man einen sehr starken Druck nach außen, weil man sehr viel Luft zusammenpresst. Und manchmal hat man dann Sechzehntel, das heißt dann ein Takt, (...) der zwei Sekunden dauert, hat man sechzehn Schläge und das is sehr schwierig. (Simon)

Außerdem kann er die Sidestick-Technik erklären und demonstriert sie auf seinen Oberschenkeln: Dies sei

was ganz anderes, weil normalerweise trommeln wir mit beiden nur (...) aufs Fell drauf. Und dann haben wir (...) ein(en) Stick, der dann da liegt. (...) Das eine Ende legen wir auf da (auf) das sogenannte Fell und das Ende auf die Hand, und dann schlagen wir da mit den anderen drauf. (Simon)

Simon ist sich sicher, es *„gibt dreihundertsechzig verschiedene Noten“*, nämlich *„punktierte, Pausen, normale Noten und so das alles“*. Über den Noten stehe der *„Sticksatz“* für seine Snare und er fügt an: *„Bei den Trommelsolos ist da denn auch so ‘n zusätzlicher Zettel drauf, ne Legende halt.“* Auch Wolfgang erläutert schwierige Spieltechniken, die er auf dem Cello anwendet, ihm ist es aber noch wichtig zu betonen, dass er auch Orchesterstücke spielt, die *„sehr schwierig am Ende“* seien. Er spiele Suiten von Haydn, viele Stücke aus der *Zauberflöte* und *Eine kleine Nachtmusik* von Mozart. Seine Teilnahme an großen Musikfesten zeigt ihm, wie gut er auf seinem Instrument ist, denn er ist stolz darauf, dass er *„auf ‘m B immer spielen kann, ‘ne Megakulisse“*, und so viele Solostellen übernehmen zu können. Daniel und Maja weiten ihr Engagement zu einem eigenen, längerfristigen **Projekt** aus. Als Daniel von einem Verwandten zu einer Disco-Veranstaltung mitgenommen wird, entdeckt er seine Eignung zum DJ: *„Da sollte ich einfach so mal mitmachen und das hat mir irgendwann Spaß gebracht.“* Nun sammelt er mit großem Ehrgeiz aktuelle Titel und will seinen Computer mit geeigneten Programmen ausrüsten, um *„hobby-DJ-mäßig“* aktiv sein zu können. Auch Maja hat besondere Ambitionen: Sie will Sängerin werden. Der Auslöser war nicht wie bei Daniel ein bestimmtes Ereignis, sondern seit ihrer Kindheit erlebt sie bei jedem Bühnenauftritt. *„Das is‘n besonders schöner Augenblick für mich.“* Wie beim Erlernen des Geigenspiels (vgl. Kap. 1.1.3) liegt auch in Majas Projekt das dominante Ziel, Sängerin zu sein, *„in einer fernen Zukunft“*, denn die Ziele werden *„stufenweise, über Zwischen-*

ziele, angestrebt; oft erfordern sie Handlungen, die an sich kein Vergnügen bereiten – (...) – allmählich aber so etwas wie ‚vorläufige‘ Befriedigung versprechen“ (Boesch 1998, S. 199). Obwohl Maja erlebt, wie sich ihre Band schon vor den ersten Proben auflöst und sie bei ihrer Teilnahme am *Supertalent* über die Vorrunde nicht hinauskommt, hält sie an ihrem Projekt fest: Sie will immer etwas machen, „*was mit Singen zu tun hat*“.

Die Hintergründe für die Entwicklung ihres Musikgeschmacks und damit für die **Ansprüche an die eigene Musik** lassen sich im Rahmen dieser Studie nicht ermitteln. In den Kurzporträts (vgl. Kap. 4.2.3) wird der Musikgeschmack der Probanden kurz umrissen, denn sie erläutern in den Interviews, welche Musik sie derzeit bevorzugen. Beim Musikhören gefällt ihnen das Gehörte aus vielfältigen Gründen; einige Gesprächspartner können es in ihren Worten beschreiben. Darüber hinaus haben sich Konzepte gebildet, in denen sie ihren Musikgeschmack in Bezug zu anderen Personen sehen und versuchen, durch Musik eine besondere Nähe zu ihnen herzustellen. Zum Beispiel weiß Simon sich in Übereinstimmung mit zwei Freunden, die den gleichen Musikgeschmack haben wie er. Ein Freund sammelt wie Simon Veröffentlichungen von *Otto Waalkes*. Er meint dazu: „*Ich hab zwei CDs von dem, er hat sechs von ihm.*“ Von einem weiteren Freund berichtet er: „*Denn kenne ich noch jemanden, der hört sehr gerne YMCA. (...) Das höre ich auch gerne.*“ Das Wissen um den gemeinsamen Musikgeschmack intensiviert die Nähe zum Freund. Simon nutzt dieses Wissen, um dem Freund mit einer CD eine Freude zu machen, da er darauf vertrauen kann, dass auch ihm die Musik gefällt. „*Denn wissen wir, (...), was der andere denn mag, was man selbst auch mag, wenn er Geburtstag hat, wegen Geschenken und so.*“ Er erlebt auch mit seinem Vater eine Vertrautheit, die sich durch das gemeinsame Musikhören von Schallplatten mit Rockmusik ausdrückt. Er erklärt sich das geteilte Musikinteresse so: „*Immer, wenn mein Vater Schallplatte gehört hat, dann war ich immer dabei.*“ Die Vertrautheit mit seinem Vater scheint sich durch den Umstand zu verstärken, dass sich die Mutter der Gemeinschaft entzieht, denn Simon überlegt: „*Mein Vater, der mag Musik, die ich mag, aber mit meiner Mutter nich. Meine Mutter nimmt immer sehr wenig teil, (...), und das gleicht sich denn so aus.*“

Wiebke ist sich sicher: „*Bei meiner besten Schulfreundin, die hört auch so wie ich.*“ Sie benennt auch die Vorteile eines gemeinsamen Musikgeschmacks, denn sie meint: „*dann kann man die halt zusammen hören, ohne dass (der) andere irgendwie (lacht) Krise kriegt.*“ Sie hat also erlebt, wie viel Einfluss Musik auf eine entspannte Atmosphäre unter den Freundinnen haben kann. Für Sophie scheint der geteilte Musikgeschmack ebenso wichtig zu sein, denn sie berichtet von ihren Freundinnen: „*Die hören gerne auch – also Rapmusik oder so, nee – was ich auch gerne hör, so Selena Gomez (...). Aber Justin Bieber mag irgendwie fast keiner.*“ Ihre Musik soll also mit den Musikpräferenzen ihrer Freundinnen übereinstimmen.

Wolfgang erlebt trotz einer großen räumlichen Distanz zu seinem „*richtigen Freund*“ eine Verbundenheit, die auch durch gemeinsame Musikpräferenzen hergestellt wird: Bei „*Musik is der auch so auf ‘n ähnlichen Trip wie ich, außer klassisch, das hört er gar nich. Der mag auch Die Ärzte und so. Da is der auch so auf dem gleichen Musikgeschmack wie ich.*“ Beide sind im Handlungsbereich Musik also auf einem „*ähnlichen Trip*“, bei dem Wolfgang's Affinität zur klassischen Musik keine Rolle zu spielen scheint.

Als Maja im Interview das Musikbeispiel *Danza Kuduro (Luzenco)* hört, erklärt sie, woher sie diesen Titel kenne:

Wenn ich mit meinem besten Freund tanze, weil das Lied, da war das noch gar nicht in den Charts, da haben wir schon immer dazu getanzt so'n schnellen Discofox, 'ne schnelle Version davon. Und das war echt lustig (lächelt). (Maja)

Da Maja zu diesem Musikstück „*schon immer*“ mit ihrem „*besten Freund*“ getanzt hat, verbindet sie diesen Titel mit einer lustvollen Tätigkeit. Das macht den besonderen Wert dieser Musik für sie aus.

Für einige Probanden drückt sich die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppe in gemeinsamer Musik aus. Finn schätzt am gleichen Musikgeschmack: „*Man kann sich halt manchmal darüber unterhalten, also was man, ob man das auch gut findet: ‚Kennst du das schon?‘, oder ja, und so was.*“ Bei Gesprächen über Musik werden Neuigkeiten ausgetauscht und Bewertungen abgegeben, denen sich Finn anschließen kann. Simon sieht sich im Fernsehen die erste und letzte Staffel *Das Supertalent* an, um informiert zu sein und an Gesprächen teilnehmen zu können. „*Weil ich dann auch mitreden kann. Weil, das guckt ja fast jeder.*“ Wolfgang fühlt sich seinen Halbbrüdern, mit denen er seit Kurzem zusammenlebt, zugehörig. Er zeigt es, indem er sich ihrem Musikgeschmack anschließt und sich von den Vorlieben der Mutter – sie hat Wolfgang in die klassische Musik eingeführt – distanziert. Er meint: „*Dass ich da bin, das hat mich auch verändert, das muss ich auch sagen, ich, seitdem ich da bin, hör ich kaum noch klassische Musik.*“

Daniel erklärt seine Zugehörigkeit zur Hardcore-Fangemeinde so:

Ich war ja letztens in der Disco und da wollten mich 'n paar Freunde unbedingt in den Hardcore-Raum haben. Ich so: „Ne, da will ich gar nicht rein.“ Ja, und da bin ich doch irgendwie da hingelandet und, ja, jetzt hör ich das im Moment so gerne. (Daniel)

Die gemeinsamen Bewegungen, von denen er im Interview ausführlich berichtet, und die laute und schnelle Hardcoremusik in einem speziellen Hardcore-Raum, tragen für Simon zum Gefühl der Zusammengehörigkeit bei. Kim scheint ein ähnliches Zugehörigkeitserlebnis im Fußballstadion erlebt zu haben. Als Reminiszenz hört er ein Lied von *Adriano Celentano*. Er spielt es als Musikbeispiel im Interview vor und erklärt dazu: „*Ich bin ja Italien-Fan, von der Nationalmannschaft. Und das hörn wir immer (...), wenn ein Tor gefallen is.*“

An mehreren Beispielen zeigt sich, wie Konzertbesuche dazu anregen, bewusst zuzuhören und sich eine Meinung zu den verschiedenen Musikarten zu bilden. Kim erzählt, dass er die Gruppe *Deichkind* über seinen Vater kennengelernt habe. „*Er (...) is mit einem befreundet, der da (...) gearbeitet hat. Über den haben wir denn wahrscheinlich die Karten (...) von dem Konzert gekriegt.*“ Dabei ist Kim der Titel *Luftbahn* aufgefallen: „*Besonders das Lied hat mir gut gefallen. Und auch die andern Lieder, die sie da gespielt haben.*“ Jetzt hat er die Musik von *Deichkind* auf seinem iPod und freut sich, wenn er die Gruppe im Radio hört, denn „*ab und zu gibt's auch mal Lieder im Radio von denen*“. Ebenso unterstützen ihn seine Eltern in seinem Interesse für klassische Musik. Kim, der selbst Klavier spielt, bewundert den Pianisten *Lang Lang*. Als wir im Interview über klassische Musik sprechen, merkt er deshalb an: „*Zu einem Konzert von dem geh ich auch bald.*“ Seine Eltern hätten ihm zu Weihnachten eine Eintrittskarte geschenkt und er freue sich auf das Konzert, denn er meint: „*Wie er spielt, find ich jetzt ziemlich cool.*“ Sophie erwähnt, dass sie in einem klassischen Konzert gewesen sei und sie habe dort „*Geige, tiefes Blech, Holzinstrumente*“ gehört.

Einige Probanden reagieren auf die Frage nach möglichen Konzertbesuchen eher skeptisch. Zum Beispiel stellt Simon fest: „*Ich geh manchmal in Konzerte, allerdings eher selten, weil*

meistens, wenn Konzertsaison ist, dann haben wir bei der Spielergarde auch 'n Konzert.“ Ihm fehlt es also an Zeit; dennoch nimmt er sich vor: „Ich will nächstes Jahr nach Torfrock hin.“ Wiebke möchte keine Konzerte besuchen, sie meint: „Im Moment fehlt mir das nich so oder wünsch ich mir das nich so.“ Daniel weiß, warum er nicht gerne in ein Konzert gehen möchte. Er befürchtet: „Im Konzert wirst du ja dauerhaft nur die ganze Zeit nach vorne gedrückt. Und ja, da bin ich noch immer so'n bisschen so am zweifeln, ob ich jetzt da hingehen soll (lächelnd) oder nicht.“ Auch Maja denkt, dass ihr ein Konzertbesuch nicht gefallen würde, denn „wenn sie denn mal alle, wie man hier Tokio Hotel und so (ruft) ‚ahh, kreisch‘ und so. Ne, muss ich mir nich antun.“ Sie habe bereits schlechte Erfahrungen gemacht:

Ich war auf 'nem RSH-Kindertag und da ist das ja schon schlimm (lächelt). Da bin ich da 'ne halbe Stunde und dann bin ich da auch wieder weg, weil, das ist mir zu doll mit dem Gekreische und so. Versteht man von der Musik nichts mehr, also das bringt mir nix (lächelt). (Maja)

Die anderen Probanden haben zwar Ideen für Konzertbesuche, ihnen fehlt aber die Unterstützung, um ihre **Wünsche** zu verwirklichen. Finn würde gerne zu einem Auftritt der Gruppe *Seed* gehen. Konstantin meint zum Konzertbesuch „war ich noch nie, möcht ich aber noch mal“, hat dazu aber noch keine konkreten Ideen, denn „es gibt so viele Konzerte. Und da bin ich mir noch nich sicher, ob es Pop, Rock oder ...“ sein sollte. Auch William stellt fest: In Konzerten „war ich noch nich. Aber würde ich gerne mal machen“. Er wendet ein, dass ein Konzertbesuch „schon teuer“ sei. Wenn sein Vater ihn zu einem Konzert von *Udo Lindenberg* mitnähme, würde er „da auch gerne mal hingehen“.

Alle Probanden haben ein **Sachwissen** zum Musikangebot, das sich auf Informationen zu ihrem Musikgeschmack bezieht. Auf die erste Frage im Interview „Was hörst du gerne?“ zählen sie überwiegend aktuelle Popinterpreten und Rock- oder Punkgruppen (Maja) auf: Finn beschreibt seinen Musikgeschmack mit Musikrichtungen wie HipHop und Rap; Konstantin fasst die bevorzugten Interpreten selbst in verschiedene Genres zusammen. Er höre gerne Pop (*David Guetta, Jessie J*), Rock (*ACDC*), Jazz (*Roger Cicero*) und klassische Musik (*Mozart, Händel*). Wolfgang zeigt besonders viel Sachwissen, wenn er Titel, Musikrichtungen und Interpreten aufzählt, die er ablehnt:

Interviewerin: Welche Musik gefällt dir denn überhaupt nicht?

Wolfgang: Überhaupt nicht? HipHop, Pop und ja solche Stücke von Timbaland, die sind, die sind so irgendwie, die laufen auf 'nem Niveau, da is mein Geschmack an der völlig falschen Stelle. So getragene Lieder oder so von Bushido, so Rapper-Stücke, ne.

Interviewerin: Was meinstest du mit dem Niveau, was, hm?

Wolfgang: Ja, es gibt (...) ja 'n Niveau von Musik, die auf Technobasis läuft, so (ein) bisschen Hardcore is, 'n bisschen. Dann gibt's halt Musik, die so, ja von Clueso so Musik. Clueso, Jupiter Jones, das is da so die Ebene, da hört's bei mir auf.

Kim nennt zu Beginn des ersten Gesprächs die Titel von zwei Gruppen, die er im Moment favorisiert:

Natürlich jetzt auch jetzt die Lieder von unserer Band, hör ich auch manchmal. Und sonst (...) so, halt auch, das was wir dann heut neu geübt haben, das heißt *Matrosen* von *Bosse*. (...) Dann, was hör ich noch so? *Luftbahn* von *Deichkind*. (Kim)

Hier deckt sich der Musikgeschmack mit dem Bandrepertoire, denn Kim hat „das *Matrosenlied*“ selbst vorgeschlagen. Simon benennt außer Rockmusik und Partymusik keine Musikgenres, denn „moderne Musik“ kommt bei ihm erst nach dem Repertoire der Spielergarde, das er auch außerhalb der Proben gerne hört:

Smoke on the Water von *Deep Purple* (...), dann noch hier (...) *Final Countdown* hab ich auch so. *In the Navy*, das spielen wir ebenfalls, also das spielen wir auch hier, das haben wir nur nicht aufgenommen. Ja, denn noch *Go West* und mehr hör ich (...) mir eigentlich nicht an. (Simon)

Nur Wiebke erwähnt keine bestimmten Titel, sondern gibt am Anfang des Interviews an: „*Miley Cyrus, so hab ich, und dann hab ich halt CDs von mehreren Sängern, (wo) so verschiedene Lieder drauf*“ sind. Sie wählt aber beim Vorspielen dieser CDs ihre Lieblingstitel gezielt heraus und kann auch Gründe nennen, warum ihr die Musikstücke gefallen: das afrikanische Stück *Helele EPK* von dem Duo *Velile & Safri Duo* mache ihr „gute Laune irgendwie“, der Titel *Stereo Love* (*Edward Maya ft. Vika Jigulina*) sei „schön flippig“ und das Lied *On and On* von *Agnes* habe eine „schöne Melodie“. Das lässt auf ein **Verstehen** der genannten Musik schließen. Ebenso scheint Musik einen bestimmten Eindruck bei William zu hinterlassen, wenn er das Stück *New York* von *Paloma Faith* als „romantisch“ bezeichnet, „aber hat noch immer diesen guten Beat“. Ihm fehlen aber die Fachbegriffe, wenn er die beiden wahrgenommenen Elemente näher beschreiben will: „Einfach, wie die's gemacht hat, (...) obwohl die Musik normal is und schön und halt auch diese <Pop?> hat, die so was eingebaut, einfach <Dampf?>“. ³³ Trotz des unzureichenden Sachwissens kann er den Ausdruck des Liedes auf seine Weise verstehen. Einige Probanden achten auf ihre Instrumente und hören sie in Musikstücken heraus, wie Wolfgang erläutert: Bei „*Viva La Vida*, das is das Lied von *Cold Play*, da is auch Cello am Anfang drin, das hör ich auch gerne“. Konstantin meint, ihm falle es leicht, „wenn ich Lieder hör, Schlagzeug rauszuhör'n“, und erkennt *Smoke on the water* von *Deep Purple* bereits nach den ersten Tönen, weil er es selbst auf Gitarre und Schlagzeug gespielt hat. Genauso reagiert Maja beim Hören dieses Musikbeispiels, denn sie meint: „Ich kenn das Lied, ich hab's auch schon (...) gespielt.“

Konstantin scheint viel Erfahrung mit klassischer Musik zu haben, denn beim Hören des vierten Musikbeispiels, der Prager Sinfonie von *W. A. Mozart*, sagt er spontan: „*Mozart*“. Obwohl er konstatiert, dass er sich klassische Musik zurzeit nicht anhören würde – vielleicht wenn er „älter“ sei –, wertet er die Musik nicht ab, sondern begründet seine Benotung (Note: 2 bis 3) differenziert:

Konstantin: Also, die Musik war gut. Ich schwankte, mal war's gut, mal war es mittel. Ja, und, das Orchester war cool.

Interviewerin: Das Orchester?

Konstantin: Ja, mit der Geige, (die) immer die Töne verändert haben. Ja.

Interviewerin: Und was war nicht so gut?

Konstantin: Dieses mit 'm Cello, dieses „Dudumm“. Ja.

Die **Einstellungen** zum Musikmachen und Musikhören enthalten Symbolvarianzen (vgl. Kap. 1.1.3), die über die subjektiven Erfahrungen hinausreichen. Zum Beispiel erlebt Konstantin, dass nicht nur er sich verspielen kann, sondern auch professionelle Musiker, denn er erinnert sich: Ein „*Profi hat sich auch mal (...) verspielt, beim Schlagzeug. Da hat der eine Doublebass³⁴ gemacht, obwohl er keine durfte.*“ Das verallgemeinert er in der Überzeugung: Fehler „*merkt sowieso keiner (lacht), jeder kann sich mal verspiel'n*“. Das gibt nicht nur ihm die Gelassenheit, über eigene Un-

³³ Die Wörter „Pop“ und „Dampf“ wurden undeutlich gesprochen, sodass sie nur aus dem Textzusammenhang geschlossen werden können.

³⁴ Doublebass ist eine spezielle Technik im Punk oder Hardcore, bei der man auf der Basstrommel möglichst schnell zwei Schläge hintereinander spielt. Zu erreichen ist dies entweder durch zwei Basstrommeln oder eine Doppelfußmaschine mit zwei Schlägeln, die fast gleichzeitig auf eine Basstrommel schlagen.

zulänglichkeiten hinwegsehen zu können, auch bei Mitspielern, die ein Stück nur fehlerhaft spielen können, ist er nachsichtig. Er meint: „Ja, pfff, is nich so schlimm, weil (...) ja jeder sich mal verspieln kann, jeder. (seufzend) Selbst Herr H. hat sich mal verspielt.“ Auch Maja will die Band nicht als „Talentswettbewerb“ sehen, in dem alle als Konkurrenten gegeneinander antreten, sondern toleriert Stärken und Schwächen gleichermaßen bei sich und den anderen. Für sie gibt es die „Spitze“ nicht, also Spieler, die alles „perfekt beherrschen“. Sie stellt fest:

Ich denke, dass bei uns in der Gruppe steh'n alle so auf dem Punkt, wo ich auch steh. Weil ich finde auch, es kann nie jemand etwas perfekt beherrschen. (...) man kann immer wieder dazu lernen. (Maja)

Simon stellt sich darauf ein, dass „die Musik auch hinterhältig sein kann“. Man muss sich immer anstrengen, auch bei einem neuen Stück, „was sich total leicht anhört“. Da er selbst erlebt, wie viel Mühe eine Einstudierung macht, ist er bereit, sein Wissen an andere Spieler weiterzugeben: „Also, ich denke, dass ich denen noch einmal was beibringen werde, (...), und dass die dann halt auch irgendwann so gut oder besser werden als ich.“ Daniel missfällt an der Bandarbeit: „Ab und zu kann das so nerven, dass er (der Bandleiter) jetzt hier quasi immer das Sagen haben muss.“ Er äußert deshalb die Forderung nach Mitbestimmung der Musiker:

‘Ne Schülerband heißt eigentlich für mich, dass irgendein anderer Schüler, also irgendeiner aus unserer Bandgruppe sagt, also der so eher so am Mischpult is, da, wo Herr K. eben halt is, und der eben halt auch so das Sagen hat. (Daniel)

An Majas Kritik an ihrem Musikunterricht – das Rhythmustrommeln sei der „absolute Horror“ gewesen – knüpft sie ihre Vorstellung von einer idealen Bandarbeit in der Schule. Man sollte dort

Vorschläge von den Schülern einholen, auf die Vorschläge eingehen, verschiedene Sachen machen. Was, wo sich auch alle an ..., so wie so ‘ne eigene Schulband halt. (...) Wo jeder sein spezielles Gebiet hat, wodrin er gut is, wo er was machen kann.

In der Einstellung *Jeder hat seinen eigenen Musikgeschmack* zeigt sich, dass sich einige Probanden nicht nur ihre eigene Autonomie bewahren, sondern auch anderen eigene Geschmacksurteile zugestehen, die sie nicht unbedingt übernehmen würden. So stellt William bei einer Betreuungsperson, von der er annimmt: „Der is eher so der punkige Rocker“, fest: „Mich stört das nich, was er hört, solange er gut seine Arbeit macht.“ Diese tolerante Haltung ist in der Einstellung zur Rapmusik nicht zu erkennen. Die fünf Probanden verbinden das Musikbeispiel von *Samy Deluxe (Weck mich auf)* spontan mit Aggressivität, obwohl der Text dieses Liedes zu Aktionen gegen Gewalt aufruft. Simon meint, bei Rapmusik Stimmen zu hören, die „immer nur angeben“, und William missachtet an Rappern „diese Kritik, und dass die halt die Farbigen auch manchmal beleidigen und die anderen Rassen“ und bewertet das Musikbeispiel mit der Note 6.

Die Hintergründe für ihre negative Einstellung zur Rapmusik sind am besten bei Maja nachzuvollziehen, denn sie erzählt ausführlich von ihren Erfahrungen mit dieser Musik:

Ich hab ‘ne Zeit lang auch dieses Rapzeug gehört. Weil, das fand ich damals mal ganz toll mit Clique und so und alle müssen einen auf Gangster machen und irgendwelche Leute anmachen, obwohl sie gar nichts gemacht haben.

Im Nachhinein sieht sie ihre Zugehörigkeit zur Rapper-Clique eher als Zwang, sich anpassen zu müssen, um akzeptiert zu werden. Die Musik, „dieses Rapzeug“, war für sie das hörbare Zeichen für eine Gemeinschaft, die alle anderen ausschließt. In ihrer „Fleglingszeit“ habe sie diese Musik „die ganze Zeit über begleitet, immer“. Nachdem sie sich von der Gruppe gelöst hat,

lässt sie Rap nicht als Musik gelten und meint: *„Ich hasse Rapmusik. Das is für mich keine Musik. Das is ‘ne Melodie, wo irgendjemand was reinsabbelt für mich.“*

4.2.3 Kurzporträts zum Ich-Gefühl der Probanden im Handlungsbereich Musik

In den Kurzporträts werden die Probanden anhand charakteristischer Merkmale zum Potenzgefühl und Ich-Konzept im Handlungsbereich Musik, die sich aus den Ergebnissen der zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse interpretieren lassen, beschrieben. Zur Rekonstruktion des Ich-Gefühls im Handlungsbereich Musik werden Aussagen der Probanden, in denen sie ihr Erleben von Musik beschreiben und Handlungsschemata erkennbar werden, herangezogen. In ihren Methoden, Strategien und Gewohnheiten im Umgang mit Musik zeigen sich individuelle Aspekte ihres Potenzgefühls, die ihre Funktionalität beim Musikmachen und Musikhören charakterisieren.

Im Laufe der Gespräche werden sie aufgefordert, Musikbeispiele zu benoten (vgl. Kap. 3.2). Aus den Begründungen für ihre Bewertungen lassen sich die Sollwerte für ihre Orientierung im Handlungsbereich Musik ableiten. Aus der Selbstwahrnehmung beim Umgang mit Musik und der Beobachtung anderer erklären sich die Vorstellungen von den eigenen Fähigkeiten als Dimensionen der individuellen Ich-Konzepte.

Den Kurzporträts vorangestellt werden Informationen über Art und Umfang ihres Musizierens und Bemerkungen zu ihrem Verhalten in der Interviewsituation.

4.2.3.1 Daniel (Gesang)

Vorabinformationen:

Daniel ist sechzehn Jahre alt und war Schüler einer Förderschule. Inzwischen besucht er eine weiterführende Schule, um im 10. Schuljahr seinen Hauptschulabschluss zu machen. Er kommt aber noch jede Woche zu den Bandproben in die Förderschule und tritt als einziger Sänger, neben mehreren Sängerinnen, mit der Schulband auf.

Das erste Interview findet direkt nach der Probe statt; zum zweiten Interview kommt er in Anschluss an seinen Unterricht und wartet eine Stunde geduldig auf dem Schulhof auf seinen Termin. Beide Gespräche finden in lockerer Atmosphäre statt. Er wirkt entspannt, lacht viel und gibt gerne Auskunft über sich und seine Musik.

Länge der Interviews: 1. Interview 35 Minuten, 2. Interview 50 Minuten

Potenzgefühl beim Musikmachen und Musikhören:

Daniel weiß, dass es ihm leicht fällt, Liedtexte zu lernen, denn er meint: *„Dann hör ich’s mir eben halt mehrmals täglich an, im Bus oder so. (...) Ja, und denn kann ich die Hälfte des Textes irgendwann und dann kommt’s automatisch eigentlich.“* Sein Eindruck, dass er sich die Fertigkeiten zum Musikmachen nicht systematisch erarbeiten muss, sondern dass sie eher *„automatisch“* kommen, wird auch in weiteren Handlungsbeschreibungen deutlich: Er orientiert sich über sein Gehör an Bass und Schlagzeug, *„dann passt das eigentlich auch schon“*. Um nicht selbst *„aufpassen“* zu müssen, wann er zu singen hat, hält er sich an ein Blatt mit Text und Ablauf der

Einsätze und findet dies „*eigentlich schon ganz gut, wenn man wieder das alles auf'm Blatt haben*“ kann.

Von festen Übungszeiten oder von bestimmten Stücken, die er sich zu lernen vornimmt, spricht er nicht; er glaubt, auch so genug zu singen, denn „*wenn ein Lied bekannt is, dann singt man automatisch mit*“. Auf die Frage, ob er zu Hause seine Stimme trainieren würde, antwortet er deshalb: „*Ja, wenn ich immer mitsinge, wenn im Radio irgend 'ne gute Musik oder so (kommt).*“ Er berichtet aber auch von Tonleiterübungen, die er in seiner ehemaligen Schule kennengelernt hat – dort habe er das „*eben halt alles so mitbekommen und gelernt*“ –, und meint: „*Dadurch geht das eigentlich auch.*“ Seine *Strategie bei Fehlern* (vgl. Kap. 4.1.7) ist auch darauf ausgerichtet, möglichen Schwierigkeiten in unkomplizierter Form zu begegnen. Wenn er sich versungen hat, sagt er sich: „*einfach normal weitersingen*“, oder bei vergessenem Text: „*einfach improvisieren*“. Die Musikaufnahmen mit Maja scheinen ebenso in eher spielerischer und müheloser Form stattzufinden; sie „*singen das eben*“ und nehmen ihren Gesang auf seinem Computer auf.

Also morgens, wenn ich aufsteh, wenn meine Eltern nich da sind, dann hör ich 'ne Musik, laut. Und während der Busfahrt, ab und zu in der Schule, wenn's langweiliger (lächelnd) Unterricht is. Dann wieder nach Hause Musik hören. (Daniel)

Er scheint in seiner „*Freizeit*“ viel Musik zu hören, denn er weiß, „*dann geht's mir gut*“. Auf die Frage, welche Musik er denn hören würde, antwortet er:

Also speziell für Aufwachen is eher so hardcore-mäßig, da werde ich immer richtig wach. Für die Busfahrt kommen immer so verschiedene Sachen, also hab ich von *Hardcore* bis quasi, in Anführungsstrichen, ruhigere Musik. Und ja, für langweilige Stunden eigentlich nur, such ich die leisesten Lieder aus, die auf meinem Handy sind, damit's meine Lehrerin dann quasi nich hört. (Daniel)

Daniel weiß Musik für seine jeweilige Stimmung einzusetzen; morgens Hardcore zum Wachwerden, im Bus eine Mischung aus Hardcore und ruhigerer Musik, und in langweiligen Schulstunden bindet er sich beim Musikhören einen Schal um, damit die Lehrerin seine Kopfhörer nicht sehen kann. Den Vorteil von Hardcore-Musik sieht er darin, dass er dabei seine „*Aggressionen rauslassen (kann). Weil, keine Ahnung, das Lied hat irgendwie 'ne Wirkung, dass ich mich beruhige oder so.*“ Er wundert sich über diese Wirkung, weil die Tanzbewegungen seiner Meinung nach bei Hardcore sehr eingeschränkt sind:

Und ja, dazu kann man eigentlich gar nich richtig tanzen, außer die Hand nach oben und die ganze Zeit „tuff, tuff, tuff“ machen (lächelt). (Er streckt zur Demonstration die Arme nach oben und wedelt mit den Händen.) Mehr kann man da eigentlich auch nich da so wirklich machen. Und ja, so das wirklich gestalten kann man das auch nich.

Er denkt bei dem Musikbeispiel *Good Feeling* von *Flo Rida* sofort daran, dass dieses Lied für eine gute Party-Stimmung sorgen kann, bei der Daniel „*abgehen kann*“. Er sagt beim Hören:

Also zu diesem Lied find ich einfach nur geil, wie man da zu diesem Lied eigentlich abgehen kann, zu einer Party. Das is immer so, find ich, dieses Lied bringt irgendwie die Stimmung zu einer Party rein, find ich. Also, ich find das Lied einfach nur geil (lächelt). (Daniel)

Ich-Konzept im Handlungsbereich Musik:

Bei der Beantwortung der Frage, ob ihm die Schulband gefallen würde, schwärmt er: „*Also, für mich bringt das Spaß und hach ... (lächelt)*“. Singen ist für ihn ein lustvoller Zeitvertreib, bei dem er aber auch Frustration erlebt. Es gebe immer eine „*Fifty-fifty-Chance*“, seine Stimme kontrollieren zu können. Manchmal kann er wegen plötzlich eintretender Heiserkeit seine „*Stimme unbedingt nich hörn. Das kann jetzt nich wahr sein!*“ Er empfindet sie als unzuverlässig,

sieht aber keine Möglichkeit, die Kontrolle über seine Stimme zurückzuerlangen. Seiner Auffassung nach fehlt ihm die Möglichkeit, *„dass ich den Übergang zur tieferen Stimme auf (die) höhere Stimme sauber hinkriege“*. Daher meint er, zwar *„extrem viel gelernt“* zu haben, aber er beherrsche seine *„Gesangsstimme (...) jedenfalls nicht so perfekt, wie jeder Sänger“*. Dennoch geht er nach seiner Schulzeit weiterhin zur Band, er meint: *„Da fühl ich mich einfach wohl, dance da so ab.“*

Sein Schwerpunkt scheint nicht der Gesang zu sein, sondern das Sammeln und Bearbeiten von Musik. Er hat auf seinem PC bereits mehr als 5000 Lieder gespeichert, mit denen er *„hobby-DJ-mäßig“* unterwegs sei. Er lässt sich als DJ für Discos in seiner Gemeinde engagieren. Wichtiger als das Singen ist ihm die technische Seite der Musik. Er macht Tonaufnahmen, interessiert sich für das Mischen des Bandsounds und für die Akustik der Instrumente. So fragt er sich, warum bei akustischen Instrumenten wie Gitarre und Schlagzeug die Form den Klang bestimmen kann: *„Aber es muss doch irgendeine Technik dahinter stecken.“*

Auf die Frage, wie wichtig Musik für ihn sei, trägt sich Daniel auf der zehnstufigen Skala in das dritte Kästchen von oben ein, denn *„Schule“* und *„Ausbildung“* würden an erster und zweiter Stelle stehen. Allerdings präzisiert er: *„Wenn ich jetzt so danach gehen würde, was mir jetzt persönlich so wichtig ist, Handy oder so, da wäre an erster Stelle Handy, zweiter Stelle Musik und dritter Stelle Computer.“* Er meint, dass zu viel Beschäftigung mit Musik ihn an seiner schulischen und beruflichen Laufbahn behindern würde, der persönliche Wert von Musik aber höher sei. Dort kommt Musik als Freizeitbeschäftigung direkt nach dem Handy. Er beurteilt den Wert von Musik eher am Nutzen, denn bei langweiligen Alltagstätigkeiten kann er *„nebenher Musik laufen“* lassen und meint dazu: *„Was nützt mir da Fernseh?“* Aus Erfahrung weiß er, dass Musik ihm *„Pep“* geben kann zum Weitermachen. Klassische Musik lehnt er daher ab, denn *„da is keine Stimme, da is kein Pep, dazu kann man nich tanzen oder so“*.

Daniel hat immer *„nebenher Musik laufen“*, beim Kochen, im Bus zur Schule, während langweiliger Schulstunden und am Nachmittag. Morgens lässt er sich von Musik wecken und auch zusammen mit Freunden läuft Musik im Hintergrund, denn *„ohne Musik is es irgendwie langweilig“*. Der Musikkonsum wird sich seiner Meinung nach sogar noch erhöhen. Er glaubt, wenn er zehn Jahre älter ist, *„dann wär ich im Auto und hätte da die ganze Zeit Musik gehört“*. Entsprechend groß ist seine Musikauswahl, er hört *„quasi von fast von allem was“*. *„Außer Klassik und Oper und Achtziger und Siebziger und noch so ältere Songs“* stellt er sich einen *„Mischmasch“* zusammen, aus aktuellen Poptiteln, Soundtracks von Filmen und Musik zum Tanzen, zum Beispiel *Good Feeling* von *Flo Rida*. Im Moment ist Daniel allerdings auf einem *„Hardcore-Trip“* und hört Hardcore-Titel mit *„sehr viel Bass, also mit Dröhnung“*, kann sich aber vorstellen, dass dies nur eine zeitlich begrenzte Phase ist und er sich dann anderen Musikrichtungen zuwendet, denn er stellt fest:

Musik bleibt eigentlich für mich Musik, ne? Ich denk mal, es wird sich dann nur vielleicht die Musikrichtung wieder ändern: von Hardcore auf irgendwas (lacht), vielleicht Schlager oder so, keine Ahnung.

4.2.3.2 Wiebke (Gitarre)

Vorabinformationen:

Wiebke ist fünfzehn Jahre alt und spielt seit zwei Jahren Gitarre im Orchester ihrer Schule. Begonnen hat sie allerdings mit dem Blasinstrument Schalmei. Zusätzlich zum Orchester bekommt Wiebke Gitarrenunterricht, denn an ihrer Waldorfschule erhält jedes Orchestermitglied eine halbe Stunde pro Woche Einzelunterricht.

Bei unserem ersten Treffen wirkt sie anfangs sehr unsicher und kann sich kaum zu ihrer Lieblingsmusik äußern. Erschwerend kam hinzu, dass das Gespräch durch laute Pausengeräusche gestört wird. Im Laufe des Gesprächs scheint sie sich zu entspannen und erzählt ausführlich von ihren Erfahrungen. Am Interviewende kann sie dann ihre Lieblingsstücke benennen, die ihr zu Beginn des Interviews nicht einfielen.

Länge der Interviews: 1. Interview 40 Minuten, 2. Interview 50 Minuten

Potenzgefühl beim Musikmachen und Musikhören:

Wiebke ist sich sicher, mit ihren Akkorden auf der Gitarre zum volleren Klang des Orchesters beizutragen, denn es wurde ihr in der ersten Probe durch den Orchesterleiter mitgeteilt: *„Harmonien bräuchten die halt“*. Nun stellt sie selbst fest: *„Wenn ich so Melodien mitspielen würde, hätten wir das glaub ich nich so gut gehört.“* Sie widmet sich dieser Aufgabe nicht nur im Instrumentalunterricht, denn dort spielt sie Akkorde zu Liedern, sondern auch beim Üben zu Hause. Sie nimmt sich vor, die schwierigeren Barré-Akkorde³⁵ zu lernen und benutzt dafür eine Griffabelle³⁶, denn sie will die Akkorde immer wieder *„ausprobieren, weiter ausprobieren halt“*. Während des Interviews erklärt sie die einzelnen Schritte zum Erlernen der Grifftechnik:

Ich hab so zwei Zettel, wo alle Barrégriffe drauf sind, einmal Moll, einmal Dur. Ja, da könnt ich das halt angucken und dann probieren, die Saiten zu finden und so, wo man drücken muss.

Sie hofft, dass sie damit *„noch mehr Lieder halt auch spielen kann, wo mehr Barrégriffe vorkommen“*. Zusätzlich zu ihren Hausaufgaben übt sie *„Lieder, die ich irgendwann mal aufbekommen hab und die mir gefallen, die ich schön finde“*, zum Beispiel Weihnachtslieder. Wenn sie im Orchester aus Versehen falsche Akkorde spielt, lässt sie sich von Fehlern nicht irritieren; sie denkt *„egal“* und unterbricht ihren Spielfluss nicht. Auch wenn sie ihr Spiel nicht sofort fortsetzen kann, gibt sie nicht auf, sondern versucht, *„wieder reinzukommen“*.

Wiebke glaubt, *„die (Musik) braucht man auch, wenn man traurig ist“*, denn man könne *„irgendwas hören, dann wird man vielleicht glücklicher“*. Sie selbst hat erlebt, dass sich, als sie *„niedergeschlagen“* war, ihre Stimmung durch ihr Spiel *„auf Gitarre“* verbesserte. Sie hört Musik nicht zwischendurch oder als Hintergrundmusik bei Hausaufgaben, sondern wartet bis nachmittags, bis sie in ihrem Zimmer Zeit zum Musikhören hat. Wiebke kommt um 16 Uhr von der Schule nach Hause. Bis dahin hat sie noch keine Musik gehört. Auch wenn sie für die Schule arbeitet, macht sie *„die Musik meistens dann aus“*. Nachdem sie ihre Pflichten erledigt hat, hört sie Musik. *„Meistens, (...), wenn ich in meinem Zimmer bin und lese, dann mach ich oft Musik dazu“*

³⁵ Bei Barré-Akkorden wird der Zeigefinger der linken Hand meistens über alle sechs Saiten der Gitarre gelegt; um saubere Töne zu spielen, benötigt man genug Kraft im linken Unterarm und Zeigefinger.

³⁶ Griffabellen sind schematische Darstellungen des Griffbretts der Gitarre, auf denen mit Punkten angezeigt wird, wo sich die Finger der linken Hand bei den verschiedenen Akkorden befinden sollen.

an.“ Dann kann sie „über irgendwas nachdenken“ oder singt mit. Abends beendet sie den Tag mit Musik und hört dann „auch ‘n bisschen“.

Ich-Konzept im Handlungsbereich Musik:

Wiebke erinnert sich, ihr erstes Instrument sei Schalmel³⁷ gewesen, sie habe aber durch ihre Musiklehrerin die Begleitgitarre kennengelernt. Seit diesem Moment wäre sie „total begeistert davon irgendwie, von der Gitarre, von den Harmonien“. Mit ihrer Aufgabe im Orchester, Begleitgitarre zu spielen, ist sie „voll zufrieden“. Besonders wohl fühlt sie sich „immer, wenn alles halt gut klappt“. Sie genießt die Proben, „weil die Lieder, die sind meistens toll“. Insgesamt sind die Orchesterproben für Wiebke ein wöchentliches Ereignis, auf das sie sich freut: „Wenn Pause is und ich weiß, jetzt geht’s gleich hoch ins Orchester, dann freu ich mich.“ Wiebke macht Musik, weil es ihr „Spaß macht, auf jeden Fall, und weil’s wichtig is für’s Leben“. Sie meint, das Musikmachen mit anderen sei „schön im Orchester“, und ohne das wäre es „langweilig ‘n bisschen irgendwie“, denn es gäbe dort „schöne Momente“.

Ihr Schwerpunkt in Gitarre liegt auf dem Akkordspiel, weil ihr „Akkorde auch mehr Spaß machen“. Sie bemerkt stolz, dass sie es „sehr schnell drauf“ habe, wann sie „bei den Liedern die Akkorde wechseln muss“. Im Orchester spielt sie ihre Harmonien so sicher, dass sie auswendig mitspielen kann: Wenn der Dirigent ein Stück ankündigt, „dann hol ich die Noten raus, aber ich muss eigentlich nich viel draufgucken, nich mehr“, meint sie und weiß: „Wenn ich halt was spiel, was ich schon kann, dann fällt mir das halt leicht.“ Das Melodiespiel bereitet ihr mehr Mühe, dazu erklärt sie: „Das lern ich, glaub ich, langsamer.“

Sie ist sich sicher: „Es ist wichtig, dass ich halt Gitarre spiele“. Die Gitarre gewährt ihr Momente, an die sie sich mit Stolz erinnert, weil „ich halt damit schon gute Auftritte gemacht hab. Entweder mit ‘m Instrumentalvorspiel, alleine oder halt mit ‘m Orchester.“ Außerdem vermittelt das Instrument ihr die Erfahrungen, mehr zu können als andere Personen, die ihr wichtig sind. „Meine Mama hat’s auch mal probiert und die hat direkt die Finger wehgetan, die konnte gar nich richtig runterdrücken.“

Die Lieder, die sie gerne hört, beschreibt Wiebke mit „gemischt, naja, jetzt was heute so modern ist auch“. Dazu zählt sie Popmusik von Miley Cyrus und Stereo Love von Edward Maya & Vika Jigulina, weil es „schön flippig“ sei. Sie bevorzugt „schöne“ Musik, wie zum Beispiel von Agnes den Titel *On and On* und von Velile & Safri-Duo das Lied *Helele EPK*. Das Lied *Big Girl* von David Guetta mag sie immer noch gerne, weil sie es früher zusammen mit ihrer Schwester gehört hat. An Musik hört sie „Verschiedenes“, zu dem auch das Panflötenstück *Einsamer Hirte* gehört. Insgesamt urteilt Wiebke: Sie mag es sehr, „wenn die Musik so schön is, dass man Gänsehaut kriegt“. Daher gefällt ihr keine Musik, die „zu wild“ oder „zu laut“ sei. Sie denkt dabei an „so ältere Lieder“, die aus den „Achtzigern oder so“ sind.

³⁷ Die Schalmel ist ein historisches Blasinstrument – eine Vorgängerin der Oboe – mit einem Doppelrohrblatt und Grifflochern ähnlich wie bei der Blockflöte.

4.2.3.3 William (Altflöte)

Vorabinformationen:

William ist achtzehn Jahre alt und seit einem Jahr auf der Waldorfschule. Die C-Flöte spielte er schon in seiner alten Schule. Nachdem sich die Flötengruppe aufgelöst hatte, beendete er auch sein Flötenspiel. Erst mit dem Wechsel an die Waldorfschule begann er wieder, Flötenunterricht zu nehmen und mit seiner Altflöte am Schulorchester teilzunehmen. Er spielt einmal in der Woche während der Schulzeit im Orchester der Waldorfschule. Zusätzlich bekommt er privaten Flötenunterricht außerhalb der Schule.

Er beantwortet die Fragen offen und selbstbewusst. Direkt zu Beginn des Interviews wird in seiner Benotung der Musikbeispiele – er bewertet sie eindeutig mit Noten von 1 bis 6 – deutlich, welche Meinung er zu den unterschiedlichen Musikarten hat. Mithilfe seiner eigenen Musikauswahl, die er zum zweiten Interview mitbringt, veranschaulicht er seinen eigenen Musikgeschmack und begründet seine Auffassung von „guter“ Musik.

Länge der Interviews: 1. Interview 37 Minuten, 2. Interview 55 Minuten

Potenzgefühl beim Musikmachen und Musikhören:

William vermeidet es, sich länger als „mal fünf Minuten“ mit Flötenstücken für das Orchester beschäftigen zu müssen, denn er meint: „So ‘ne Viertelstunde zu üben, schaff ich nich.“ Wenn er ein neues Stück bekommt, denkt er sofort: „Nimm das Stück mit zur Flötenlehrerin und lässt es dir noch mal einfach (...) insgesamt erklären, wie lang jede Note is.“ Er verlässt sich also auf die Hilfe der Lehrerin und bemüht sich erst gar nicht, den Notentext zu lesen und auf seiner Altflöte zu üben.³⁸ Dieses Handlungsschema setzt William bewusst ein, denn zur Aussage „Wenn Schwierigkeiten kommen, finde ich Mittel und Wege, mich durchzusetzen“, überlegt er laut: „Wenn ich ‘ne Schwierigkeit hab mit den Notenwerten oder so, (...) dann frag ich halt nach.“ Es deutet auf ein *Komme-was-wolle-Vertrauen* (vgl. Kap. 1.1.2) hin, wenn William glaubt, seine Stimme im Orchester mitspielen zu können, obwohl er weiß: „Ich kann irgendwie die tiefen Noten ... nich spielen.“ Er gibt zu, er könne die Noten „jetzt nicht alle einzeln aufzählen, wie die heißen“, ist sich aber sicher: „Ich weiß einfach, wie die gespielt werden und dann mach ich das einfach.“ Die Erfahrung bestätigt sein Vertrauen, denn er merkt bei neuen Stücken: „Die kann ich halt schnell, äh, halt fast auf ‘n Ansatz wieder fast perfekt spielen.“

Er greift nicht zur Flöte, um Gehörtes nachzuspielen, singt aber manchmal spontan mit. Dann hört er die Texte heraus, schreibt sie aber nicht auf, sondern will sich „auch mal zu Hause den Text im Internet angucken“. Wenn er zu Hause Flöte spielt, dann nur Stücke, die er auch im Orchester spielt oder „von den Heften, die ich bekommen hab von meiner Lehrerin“.

Obwohl die Auftritte mit dem Schulorchester nicht zu seinem „Lieblingsding“ gehören, meint er: „Aber wenn es sein muss, dann mach ich’s schon.“ Er nimmt also das Vorspiel als unvermeidliche Herausforderung an, die er mithilfe einer Strategie bewältigen kann. Er verlässt sich auf die Anweisungen des Dirigenten, was William zu entlasten scheint, denn er erklärt: „Während des Auftritts konzentrier ich mich eigentlich nur vollkommen auf ‘n Herrn S., dass der uns richtig dirigiert.“

³⁸ Über die Gründe für sein Vermeidungsverhalten wird sich noch an anderer Stelle dieser Studie, in Kapitel zu den Motivationen der Probanden (vgl. Kap. 4.4.2), beschäftigt.

Seinen Tag beginnt William mit Musik; so berichtet er: *„Schalt ich einfach das Radio an, und (...) dann lass ich langsam den Tag angeh'n.“* Auf dem Schulweg hört er Musik von seinem iPod. In der Schule würde er gerne Musik hören, aber er hält sich an die Schulregeln, denn er meint: *„Das is ja so 'ne religiöse Schule und so. Wir dürfen kein Handy rausnehmen, wir dürfen auch kein iPod rausnehmen.“* Am Nachmittag hört er aber wieder Musik: *„Wenn ich selber was koche für die Familie, hör ich auch selber Radio.“* Auch bei den Hausaufgaben oder wenn er das *„Badezimmer sauber machen muss“*, hat er seine Musik an. Er lässt *„einfach (den) iPod laufen, dann, wenn mir manchmal das Lied nicht gefällt, drück ich halt weiter“*.

William glaubt, dass er auch in zehn Jahren *„zur Entspannung“* Musik brauchen wird, um auf dem Bett liegend zu *„dösen“*. Dafür hat er keine bestimmten Musikstücke, sondern er lässt *„dann einfach das Radio laufen.“* Allerdings kann Musik seine Stimmung nicht verbessern, denn wenn es ihm schlecht geht, meint er, *„dann lass ich lieber das Radio (...) aus und leg mich dann einfach ins Bett und schlaf 'ne Runde, 'ne Stunde, und dann geht's mir wieder besser“*. Er hört Musik eher *„aus Langeweile, wenn ich nichts zu tun habe“* oder wählt bewusst Situationen zum Musikhören aus, wenn er *„einfach mal wieder Lust da drauf“* hat, zum Beispiel *„beim Kochen, dann motiviert es, noch schneller zu kochen, zu schnippeln und so“*.

Ich-Konzept im Handlungsbereich Musik:

Sein Instrument sei ihm *„eigentlich schon zehn Punkte wert“*, urteilt er, denn er *„würde schon gerne weiter üben, aber weiterspielen auch mit Flötenunterricht“*. Die hohe Wertschätzung des Musikmachens widerspricht aber seiner Erfahrung: *„Wo ich angefangen hab, da hatt ich richtig so 'n Ehrgeiz. (...) Aber im Moment hab ich den irgendwie verloren.“* William meint, Musik sei *„schon wichtig“*, aber er gibt zu: *„Manchmal brauch ich sie halt auch nicht.“* Er sei *„nicht so musikbegeistert“*, dass er sich *„immer sagen muss: Ja, jetzt muss ich Radio hören oder irgendwas“*.

Manchmal vergleicht sich William mit einem Spieler im Orchester: *„Der übt mehr und is auch mehr begeistert als ich.“* Dann stellt er sich die Frage: *„Warum bin ich so doof und warum schaff ich das nich?“* Er ist allerdings nicht neidisch auf den Erfolg des Anderen, sondern sagt sich: *„Ich bin ich und er is er. Und wenn er besser spielt, gönn ich's ihm.“* Inzwischen könne er so gut spielen, dass er *„auch andere Kinder unterrichten könnte“*. Er meint, er sei auf der Flöte *„schon fast perfekt“*; es sei für ihn nur schwierig, die tiefen Töne sauber zu spielen und den richtigen Rhythmus aus den Noten zu erkennen. Daher bewertet er sein Können auf der Altflöte nur mit acht (statt zehn) Punkten und meint dazu: *„Wenn ich das alles im Kopf hätte, dann könnt ich mich auch da oben eintragen, aber das bin ich nich.“*

Nachdem er sich von seinem Bruder hinsichtlich der Musikauswahl emanzipieren konnte, urteilt er: *„Jetzt hab ich meinen eigenen Musikgeschmack getroffen und ich bin zufrieden mit meinem Musikgeschmack.“* Er hört gerne HipHop von *Ricky Mena* und *Flo Rida*, Popmusik von *Rihanna* und *Clueso* und *Paloma Faith*, *David Guetta* (Dancefloor) und *Usher* (R&B), *Die Ärzte* und *Die Toten Hosen* (Punkrock), die *Red Hot Chilli Peppers* und *Lana Del Rey* (Alternative) und *„gute deutsche Musik“* von *Tim Bendzko*. Dieser breit angelegte Musikgeschmack orientiert sich seiner Beurteilung nach an der Aktualität der Musik: *„Ich habe insgesamt eigentlich so Musik, ja, nich so Mozart und so was, sondern eher die Musik, die so heute in den Charts läuft.“*

4.2.3.4 Finn (Altsaxofon)

Vorabinformationen:

Finn ist sechzehn Jahre alt und besucht im Rahmen der Inklusion die 9. Klasse einer Gesamtschule. Am Ende des 10. Schuljahres will er seinen Hauptschulabschluss machen. Er spielt seit der 5. Klasse Altsaxofon. Zuerst war er zwei Jahre im Orchester, dann wechselte er zur Bigband der Schule. Zusätzlich erhält er an der Schule einmal wöchentlich Einzelunterricht bei einer Instrumentalpädagogin.

Aufgrund einer schweren Erkältung war er am Vormittag nicht in der Schule, kommt am Nachmittag aber extra zum Interview. Damit er am nächsten Tag nicht noch einmal erscheinen muss, werden die beiden Interviews zu einem längeren Gespräch zusammengefasst.

Länge des Interviews: 67 Minuten

Potenzgefühl beim Musikmachen und Musikhören:

Finn weiß, wann er sich bei den BigBand-Proben besonders wohl fühlt:

Wenn ich gut spiele und (...) sich alles zusammen total gut anhört und dann denk ich mir: „Ph, ist gut gespielt!“ (lächelt) (...) Das ist halt das Gute daran, dass man in 'ner Band spielt. (Finn)

Dieses Gefühl der Leichtigkeit vermisst Finn bei seinem Üben zu Hause, dann merkt er: *„Wenn ich zu Hause übe, macht 's mir halt nicht so viel Spaß, (als) wenn ich in der Gruppe spiele.“* Daher kann er sich nicht zum täglichen Üben motivieren und denkt: *„Oh, ich muss jetzt wieder üben!“ und manchmal: „Ja, okay, heute üb ich!“* Um sich das Einstudieren neuer Stücke zu erleichtern, hört er sich auf der CD seine Stimme an. So muss er den Rhythmus nicht selbstständig erarbeiten, sondern kann sich anhören, *„wie die Rhythmik ist und kann dann zu 'ner Band spielen“*. Trotzdem ist er sich nicht sicher, wie er sein Üben organisieren soll, damit er die neuen Stücke schon vor der nächsten Probe *„am Ende richtig gut“* spielen kann. Skeptisch fragt er sich dann vor dem Üben: *„Wie soll ich das denn hinkriegen?“* Aber er verlässt sich darauf, dass seine Vorbereitungen reichen, denn er erwartet von den Bandproben: *„Dann kriegen wir halt meistens eben in der Bigband die Rhythmik erklärt.“* Sein *Komme-was-wolle-Vertrauen* (vgl. Kap. 1.1.2) zeigt sich auch in seiner Äußerung:

Wenn ich halt Schwierigkeiten hab, dann (...) gehe ich meistens halt zu dem Lehrer und frag ihn das, wie ich das machen soll und (da) gibt der halt Tipps und: „Bla bla, so musst du das spielen.“ Und ich such mir halt irgendwie Hilfe. (Finn)

Er vertraut auf seine *Strategie* (vgl. Kap. 4.1.7), dass in der großen Gruppe, der Bigband der Schule, seine Fehler nicht auffallen, und macht *„einfach weiter“*. Wenn er allein übt und falsche Töne spielt, irritieren ihn die Fehler *„manchmal 'n bisschen“*. Beim Üben folgt er nicht dem Rat der Lehrer, *„dass ich dann so (...) ganz einzelne Teile raussuche, dass ich dann die übe“*, sondern spielt alles *„dann noch mal neu“*, ohne die schwierigen Stellen gesondert zu üben. Er übt nicht *„so intensiv“*, wie er *„das eigentlich machen sollte“*, und spielt dann alles *„einfach nur mal so labbrig“* durch.

Finn ahnt, dass Musik einen Zusammenhang herstellt zwischen Entspannung und fokussierter Aufmerksamkeit. Als Satzergänzung zu *„Beim Musikhören kann ich besonders gut ...“* erläutert er:

Ich denk mal, dass man manchmal bei Musik etwas, also ein bisschen lockerer is und dann sich auf etwas, irgendwas konzentrieren kann, keine Ahnung. (...) Ja, manchmal is man dann ent-

spannter und kann dann diese Sache etwas entspannter machen. So irgendwie, wenn man jetzt bastelt oder so und da sich konzentrieren muss, irgendwie 'n gutes Lied hat, dass man dann (...) etwas gelockert ist, und nicht so: „Hä-hä-hä? Das funktioniert nicht.“ Oder dass man denn halt entspannt an die Sache rangeht. (Finn)

Wenn er sich auf eine Tätigkeit, zum Beispiel Basteln, konzentrieren will, lockert er sich durch ein „gutes Lied“ auf. Er stellt mit Musik einen Zustand her, der es ihm ermöglicht, sich wieder auf bestimmte Handlungen zu fokussieren.

„Wenn du mal nicht weißt, was du machen kannst, kannst du halt immer Musik anmachen und dann hast du halt zu tun, halt zu hören.“ Er nutzt Musik nicht nur als Gesprächsthema mit Freunden, „weil darüber kann man sich halt auch unterhalten und alles“, sondern auch „zur Unterhaltung“ in Situationen, in denen er Langeweile hat und Ablenkung von langweiligen oder unangenehmen Tätigkeiten braucht, denn *mit Musik „machen halt manche Sachen, so wie Aufräumen, (ein) bisschen mehr Spaß (lacht)“*. Das gilt auch für das Essen, zu dem er gerne Musik anmacht, denn er stellt fest: „Wenn ich zum Beispiel irgendwie was esse oder so was, dass dann im Hintergrund Musik läuft, das find ich schon ganz gut.“

Obwohl das Musikangebot zu Hause anscheinend von seinem Bruder dominiert wird, verwendet Finn dessen Musik als Erholung von der Schule; dabei liest er die Seiten der Zeitung, die ihn besonders interessieren.

Wenn ich zu Hause bin, machen wir meistens Radio an oder so was oder mein Bruder hört denn halt Musik und ja, dann les ich meistens erstmal was, Zeitung oder so, also dann hol ich mir die Sportseite raus (lacht) und dabei ist dann meistens Musik an. (Finn)

Er nutzt das Radio nicht nur zur Unterhaltung, sondern registriert beim Hören, welche Musik ihm gefallen könnte. Diese Musikstücke sucht er im Internet und hört sie, während er auf dem Computer andere Dinge anschaut.

Wenn ich zum Beispiel ein Lied im Radio ganz gut fand, (...), von *Eminem*, das hieß *Not afraid*, das fand ich halt sehr gut. Das hab ich manchmal im Internet dann angehört und dabei (...) dann irgendwas anderes geguckt und das dabei dann halt gehört. (Finn)

Ich-Konzept im Handlungsbereich Musik:

Finn hat sich nach zwei Jahren im Schulorchester für die Bigband entschieden, weil ihm das Repertoire besser gefiel als klassische Musik. In der Bigband spielten sie „zwar manchmal auch 'n bisschen klassisch aber (...) dazu dann mal bisschen was Rock oder irgendwas anderes halt“. Als Beispiele kann er sich an Klassiker der Bigband-Literatur erinnern, wie die „Filmsachen“ aus *Star Wars* und *Fluch der Karibik* und *James Bond*. Im Moment spielen sie ein „schweres Stück“, dessen Titel er nicht nennen kann. Die Auswahl des Repertoires nimmt der Bandleiter in Absprache mit der Band vor: „Der schlägt das halt vor oder wir können auch manchmal fragen, ob wir was spielen dürfen.“ Finn beteiligt sich nicht an der Auswahl der Stücke, denn „was wir spielen, find ich gut“, meint er. Es macht ihm „immer besonders großen Spaß“, bekannte Lieder zu spielen, denn der Vorteil beim Musikmachen ist für ihn: „Du kannst halt viel Lieder, die du halt auch kennst, auch spiele, selber.“

Finn urteilt über sein Saxofonspiel: „Eigentlich macht's mir Spaß.“ Aber ihm ist das Instrumentalspiel „nicht ganz so wichtig wie Basketball. (...) Mein Bruder spielt halt auch Basketball, und insgesamt meine Familie is halt sehr sportlich.“ Deshalb mache ihm „das halt (ein) bisschen mehr Spaß als Saxofon“.

Finn hört „alles Mögliche, (...) was im Radio läuft“. Er findet die Gruppen *Pink Floyd* und *Prince* „ganz gut“, erweitert seinen Musikgeschmack noch durch *Seeed* und *Eminem*, denn er meint: „So HipHop oder Rap hör ich auch manchmal.“ An Rapmusik gefällt ihm der abwechslungsreiche Rhythmus. Es mache ihm „Spaß zuzuhören, (...) manchmal sind ja schnelle Rhythmen oder manchmal etwas langsamer“. Den Rapper *Sido* lehnt er allerdings ab; er findet ihn „jetzt nicht so toll“, denn der sei eher „kriminell“. Auch Hard Rock bezeichnet er als „unnormal“. Als Beispiel nennt er die Gruppe *Rammstein*, „die deutsche Band, die so brutale Songs“ schreibe. Libanesishe Musik, die sein Vater bevorzuge, ist dagegen für ihn „auch okay“. Insgesamt beschreibt Finn seinen Musikgeschmack so: „Eigentlich hör ich fast alles außer so Hard Rock oder Opernmusik oder irgendwie so was. Also sonst ist eigentlich viel dabei.“

4.2.3.5 Simon (Trommel)

Vorabinformationen:

Simon ist fünfzehn Jahre alt und in einer 9. Klasse an einer Gemeinschaftsschule. Seine Förderschule wurde im letzten Schuljahr geschlossen. So wurde Simon im Rahmen der Inklusion an der örtlichen Regelschule aufgenommen. Nach einer dreijährigen Instrumentalbildung spielt Simon als Trommler in der Spielergarde seines Ortes.

Obwohl ich mich zum Interview verspätet habe, wartet er geduldig auf mich und hat bereits den Raum für die Interviews vorbereitet. Auch Störungen durch eintretende Schüler während der Gespräche – der Raum wird normalerweise als Differenzierungsraum für mehrere Klassen genutzt – werden von ihm ruhig und gelassen hingenommen. In den Interviews berichtet er sehr ausführlich von seinen Tätigkeiten in der Spielergarde; ihm selbst fallen am Ende der Gespräche immer wieder neue Fragen ein, die er noch beantworten will.

Länge der Interviews: 1. Interview 58 Minuten, 2. Interview 84 Minuten

Potenzgefühl beim Musizieren und Musikhören:

Simon hält das Üben zu Hause für „sehr schwierig“ und ist froh, mit der „Notfalllösung für Trommler“ eine Möglichkeit gefunden zu haben, auch außerhalb der Spielergarde trommeln zu können. Er benutzt Knetgummi oder Pads, „die packt man einfach auf 'n Tisch und dann kann man da drauf trommeln, weil die sind sehr leise“. Dabei hält er sich an ein bewährtes Verfahren, nutzt es aber gleichzeitig, um spielerisch konzentrationsschwache Momente zu überbrücken:

Zu Hause übe ich manchmal, aber das is halt, wenn man eine Trommel hat, dann ist das sehr schwierig. Aber das gibt eine Notfalllösung für Trommler. Und zwar das gibt solche speziellen Sachen, (...) da gibt es zwei Versionen von, einmal so ne, so'n kleines Knetgummi, das kann man da ausbreiten und dann kann man da drauf trommeln und dann gibt's noch Pads. Das Gummi hat halt den Vorteil, dass man dann damit sehr, sehr viele Sachen machen kann. Man kann auch, wenn einem langweilig ist, da Sachen draus formen. (Simon)

Er hält sich an den umfangreichen Probenplan der Spielergarde, obwohl er damit an seine Grenzen stößt, denn er meint: „Ich übe eigentlich ungefähr fünfmal die Woche, das reicht. Und denn noch ein paar feste Proben.“ Die folgenden Zitate weisen darauf hin, dass ihn die Teilnahme an Wertungsspielen vor hohe Herausforderungen stellt – er nimmt vieles als „schwierig“ wahr:

Denn spielen wir und dann achten die auch wirklich auf alles haargenau: Synchron der Instru-, also Synchrone der Instrumentenaufnahme, Synchrone, also Bewegungen, dann noch der Klang, Schwierigkeitsgrad der Stücke und Richtigkeit der Stücke. (...)

Und manchmal hat man dann Sechzehntel, das heißt dann ein Takt, der (...) zwei Sekunden dauert, hat man sechzehn Schläge und das is sehr schwierig. (...)

Und bei 'ner Trommel und bei 'ner Snaredrum und bei 'ner Hide Hanson(?) wird's noch schwieriger, weil man dann manchmal Zweiunddreißigstelnoten wirbeln muss. Die müssen auch sehr schnell (sein). (Simon)

Dennoch fühlt er sich damit nicht überfordert, sondern verspürt bei neuen Techniken auf der Trommel „den Druck, das denn so lange zu proben, bis ich das endgültig richtig mache“. Er hört sich die Originale auf CD an und spielt seine Stimme auf dem Pad mit, denn er meint: „Das übt auch, neue Stücke zu lernen.“ Er hat den Wunsch, neue und immer schwierigere Stücke spielen zu können und somit sein Können auf dem Instrument zu erleben, denn er weiß, wenn er sich an die Vorgaben der Spielergarde hält, kann er auch mehr schaffen als andere: „Normalerweise kann man damit nur wirbeln mit den Maracas, aber ich hab's hingekriegt. Das erfordert ganz schön starke Bewegungen, das geht doppelt so schnell.“ Simon hat die Erfahrung gemacht, dass „die Musik auch hinterhältig sein kann“; besonders bei neuen Stücken, die „sich total leicht“ anhörten, müsse man sich anstrengen.

„Früher hab ich eigentlich mehr Musik gehört, aber (...) jetzt höre ich nicht mehr viel (...) Musik, weil ich nicht mehr so viel Zeit habe.“ Das liegt, seiner Einschätzung nach, an den zeitintensiven Proben der Spielergarde und er meint, im Moment habe er „auch sehr viele Arzttermine“. Trotzdem hört er immer wieder Musik: Morgens kommt die erste Musik aus seinem Radio- wecker und tagsüber schaltet er das Radio ein bei seiner Arbeit auf dem Feld. Musik fungiert dabei als sein Begleiter auf dem Traktor: „Also, ich bin sehr viel in der Landwirtschaft tätig und denn bin ich auch mit tagelanger Maishäckseln, und dann hört man die Musik halt auf'm Trecker.“ Außerdem meint er, dass ihm sein Computerspiel „Landwirtschaftssimulator 2011“ zur Hintergrundmusik „mehr Spaß“ machen würde.

Ich-Konzept im Handlungsbereich Musik:

Sein Interesse für die Spielergarde erklärt sich Simon so: Als der Fußballverein, in dem er bis zum Alter von zehn Jahren mitspielte, aufgelöst wurde, hat er nach alternativen Betätigungen gesucht. „Das war auch sehr brutal, ich hatte (...) mehrere Verstauchungen und gebrochene Knorpel und so (...) Der Sport ist nichts für mich. Und dann hab ich zur Musik gewechselt.“ Er wurde durch einen Bericht in der Zeitung aufmerksam auf die erfolgreiche Spielergarde: „Ich sah den Zeitungsartikel denn. Und zwar das war vom zweiten Mittelpunktpokal (...). Denn dachte ich: ‚Ich mach da mit.‘“ Er war sich „damals noch nicht so sicher, aber nach 'ner Zeit habe ich herausgefunden, dass das gut war da einzutreten“. Durch den anfänglichen Trommelunterricht und die persönliche Begleitung bei den Proben hat er sich die Spieltechniken verschiedener Perkussionsinstrumente angeeignet. Er wird in der Spielergarde nicht nur an der Snaredrum eingesetzt, sondern auch an Marschbecken und Hi-Hats; außerdem spielt er Rasselinstrumente wie Maracas und Chicken Shakes.

Als einer von mehreren Trommlern der Spielergarde nimmt Simon fast täglich an unterschiedlichen Proben teil: An mehreren Nachmittagen, Abenden und am Wochenende finden Registerproben, Trommlerproben, Marschproben und Gesamtproben statt. Außerdem bereiten sie sich in den Ferien intensiv auf das nächste Musikfest vor. Das Musikmachen sei sein „Ein und

Alles“, für das er sich besonders engagiert. Durch seinen Einsatz ist er vom „Stöpsel“ zum „Stammspieler“ aufgestiegen und hat sich ein sehr großes Repertoire angeeignet, er schätzt: „Wir haben eigentlich fünfzig Lieder, die wir alle gut können.“ Da er „doch nicht immer da sein“ kann, zählt er sich selbst noch nicht zu den erfahrenen Spielern, sie wären eben „die Höchsten“. Für Simon ist die Spielergarde eine Möglichkeit, etwas „für andere Leute“ zu tun, denn mit ihrer Musik „bringen (sie) anderen denn gute Laune damit“. Deshalb sei das Musikmachen mit anderen „eigentlich was sehr Befriedigendes“, meint er.

„Wenn ich glücklich bin, dann höre ich meistens die Musik von der Probe. Oder normale Musik halt.“ Sogar auf die Frage, welche Musik er auf eine `einsame Insel` mitnehmen würde, nennt er Titel aus dem Repertoire der Spielergarde: „Also ich würde Musik mitnehmen wie Rufus Sieben und The final countdown und so und Wipe out.“ Diese Aussagen zeigen, wie wichtig ihm das Musikmachen ist. Sogar sein Musikgeschmack richtet sich danach aus: Die Musik aus der Probe steht an erster Stelle, erst danach kommt die „normale Musik“. Da er bei den Wertungsspielen auch andere Spielmannszüge hört, bekommt er „auch Ideen, was man sich mal anhören könnte.“ Ihm gefallen solche Stücke, die ihn als Trommler reizen: „Wenn mir Musik gut gefällt, dann sind da entweder irgendwelche Rhythmen drin oder Instrumente, die ich auch spiele (...) und das ist Musik nach meinem Geschmack.“

Simon sucht sich Radiosender heraus, bei denen er sicher ist, dass er dort „alte, richtig gute Musik“ hören kann: „Also Radio Nora bringt meistens alte Musik und Alsterradio bringt nur alte Musik.“ Mit alter, richtig guter Musik bezeichnet er „was von Deep Purple und Final Countdown und so was, in der Richtung, House of the Rising Sun gehört auch dazu, von The Animals und so.“ Beim Hören von *Smoke on the water* gefällt ihm die Hauptmelodie so gut, dass die Musik seine vorher schlechte Stimmung heben kann. „Die ist für mich beruhigend, weil da sind halt sehr gute Sachen für mich drin und das heitert mich denn immer auf“, berichtet er.

Abends in seinem Zimmer hört er „meistens Musik von einer Probe mit (...) einem Spielmannszug aus K. und unserem Spielmannszug“. Diese Proben-CD bringt er auch mit zum Interview, um mir zu demonstrieren, welche verschiedenen Aufgaben er in der Spielergarde hat. Die CD enthält Evergreens wie *The final countdown*, *Only You*, *The lion sleeps tonight* und *Über den Wolken* von Reinhard Mey. Mit einem Freund hört er gerne CDs von Otto Waalkes. Zusammen mit seinem Vater legt er Platten auf von Rockklassikern wie *Deep Purple*, *The Animals* und *House of the rising sun*. Sein Bruder besitzt eine CD mit „neuen Liedern“, deren Titel er nicht nennen kann, denn „da steht nicht bei, was es für Lieder sind“. Simon kritisiert an dieser Musik, dass sie meist aus synthetischem Klang bestünde: „Bei vielen modernen Liedern da hat man dann nicht mehr das Instrumentalische, sondern das wird dann einfach gemixt und so.“

4.2.3.6 Maja (Gesang)

Vorabinformationen:

Maja ist fünfzehn Jahre alt und ist seit sechs Jahren Sängerin in der Schulband ihrer Förderschule. Die Proben finden am Nachmittag statt und sind auch offen für Musiker anderer Schulen. Obwohl sie nun die 10. Klasse einer Berufsschule besucht, nimmt sie noch an den Proben ihrer alten Schule teil. Einige Monate vor den Interviews habe ich einen Auftritt der Band gesehen und konnte dabei beobachten, wie selbstsicher und engagiert sie auf der Bühne agiert. Sie singt nicht

nur mit voller Stimme ihren Text, sondern animiert das Publikum zum Mitmachen, Singen und Klatschen.

In den Interviews wirkt sie selbstbewusst und gibt bereitwillig Auskunft über sich und ihre Musik. Zum zweiten Interview erscheint sie allerdings müde und ihre Stimme ist heiser, da sie am Abend vorher zu lange gefeiert habe. Dennoch kommt sie an ihrem schulfreien Tag zum Interview. Am Ende des Gesprächs bietet sie mir an, sie jederzeit anrufen zu können, falls ich noch Fragen hätte.

Länge der Interviews: 1. Interview 35 Minuten, 2. Interview 53 Minuten

Potenzgefühl beim Musizieren und Musikhören:

Maja meint: *„Am Anfang war ich noch ziemlich steif und hab mich nichts getraut, aber das hat sich relativ schnell abgelegt auch durch die Leute, die dann bereit waren“*, sie als Neuankömmling in ihrer Mitte aufzunehmen. Nun hat sie Handlungsschemata entwickelt, die Daniel und den anderen Sängerinnen als Vorbild dienen sollen. Sie meint, sie sei *„diejenige, die sich hinstellt, wenn sie singt“*, sie sei *„diejenige, die anfängt zu tanzen, wenn ‘n cooles Lied läuft“* und *„die andern dazu auffordert mitzumachen“*. Dennoch braucht niemand für die Band ein besonderes Talent, meint Maja, denn es sei *„jetzt hier ja kein Talentwettbewerb“*; alle sollten ein *„bisschen Geschick mitbringen“* und *„auf jeden Fall Spaß an der Sache“* haben.

Aus ihren Verbesserungsvorschlägen für die Schulband hört man heraus, dass sie sich für die Proben einen anderen Übungsplan vorstellt, denn sie stellt fest: *„Damit es besser wird, sollte es ‘n bisschen strenger ablaufen.“* Sie möchte intensiver proben und hätte dafür gerne eine Bandleitung, die alle Musiker auf die gemeinsame Arbeit fokussiert, und sagt: *„So, jetzt haben wir Bandprobe. Jetzt ist das wichtig. Und wer nicht regelmäßig auftaucht, der fliegt.“* Sie möchte ihre Handlungsschemata anwenden, damit sie *„dann auch mal endlich auf ‘n Punkt kommen und dann auch mal mehr schaffen“* können. Aber das ginge nur, wenn *„nich immer alle rauslaufen würden zum Telefonieren“* und die *„Leute, die da wirklich hinwollen, (...) auch regelmäßig kommen“*. Es ist möglich, dass Maja mit diesen Regeln auch ihr eigenes Handeln disziplinieren will, denn sie meint, auch sie komme *„mit Lehrern, die strenger sind, besser klar“*.

Ihr Üben außerhalb der Band scheint nach eigenen aber strengen Regeln abzulaufen. Sie singt *„mindestens zweimal die Woche“*, um *„so Unterschiede zwischen hoch und tief (zu) ledern“*, wahrscheinlich um den Übergang zwischen Kopf- und Bruststimme zu glätten. Manchmal *„klappt es nich“* und das Üben fällt aus. Wenn sie dann wieder singt, ist sie heiser. Als die Heiserkeit einmal zwei Wochen anhielt, hat sie *„die Krise gekriegt“* und mit Kopfhörern geübt, um ihre belegte Stimme nicht hören zu müssen: *„Ich hab dann so im Stillen vor mich hingesungen mit Kopfhörern im Ohr, dass ich mich selbst nich hör.“*

Wenn Maja bei Proben falsche Töne singt, denkt sie: *„Is schon nich schön, aber davon is das ganze Lied aber nich versaut.“* Sie lässt sich von Fehlern nicht beirren, sondern hält sich an die Regel: *„Einfach weitersingen – so hat man uns das beigebracht.“* Auf der Bühne erweitert sie diese Regel noch und versucht, das Publikum von der falschen Melodie abzulenken, nämlich *„irgendwelche komischen Bewegungen machen, damit’s nicht auffällt (lächelt)“*. Auch ihr Lampenfieber, das sie kurz vor dem Auftritt spürt, nutzt sie als Kraft, die sie zu größerem Einsatz motiviert. Sie denkt dabei an einen Spruch *„Wenn man kein Lampenfieber hat, ist man nicht gut“* und fühlt sich durch ihre Aufregung nicht verunsichert, sondern gestärkt für eine möglichst gute Leistung.

Wenn ich Musik höre bin ich ruhiger, bin ich entspannter und kann mich besser konzentrieren. Das beruhigt mich. (lächelt) Auch egal was für 'ne Musik jetzt, ob jetzt irgendwelche Kreischmusik oder so, es beruhigt mich trotzdem. (lächelt) (Maja)

Die Lockerung bei Musik wirkt sich positiv auf ihre Konzentration aus, deshalb erlebt sie, dass sie beim Musikhören besser „lernen“ könne. Sie nutzt auch die Wirkung von Musik auf ihre Stimmung: Wenn es ihr „schlecht geht“, hört sie Liebeslieder oder entspannt sich bei einer Mozart-CD. Zur Entlastung hört sie aggressive Musik, zum Beispiel Lieder von *Rammstein*, denn sie meint: „Normalerweise heißt es ja, diese Musik soll aggressiv machen, aber mich beruhigt sie.“ Sie fühlt sich „in manchen Liedern“ direkt angesprochen und lernt durch den Text, wie man Aggressionen „am besten verarbeiten kann“.

Ich-Konzept im Handlungsbereich Musik:

Singen begleitet Maja seit ihrer Kindheit. „Ich sing, seit ich drei bin“, berichtet sie, „weil ich jetzt Spaß an der Musik hatte“. Damals sang sie im Kinderkirchenchor, später interessierte sie sich für die integrative Band der Schule. Manchmal geht sie zusätzlich zum Popchor, der von dem gleichen Lehrer geleitet wird, und singt mit den Mitschülern zur CD. Wenn sie nicht mehr an der Schulband teilnehmen kann, will sie sich eine andere Band suchen, „auf jeden Fall irgendwas, was mit Singen zu tun hat“. Ihr starkes Interesse an Musik hat sich, ihrer Einschätzung nach, seit ihrer Kindheit nicht verändert, denn sie fühlt schon lange: „Musik ist mein Leben. Als kleines Kind hab ich immer davon geträumt, dass ich irgendwann Sängerin werde und das ist auch heute noch mein Traum.“ Ihr Instrument, die Stimme, ist ihr sehr viel wert (10 von 10 Punkten), weil sie merkt, wie schlecht es ihr geht, wenn sie heiser ist. Das Singen schätzt sie auch mehr als ihr Blockflötenspiel, das sie aus folgendem Grund wieder aufgegeben hat: „Weil ich mit Singen alles ausdrücken kann, wie ich mich fühle, wie ich bin, was meine Meinung ist (lächelt).“

Das Repertoire der Band deckt sich mit Majas Musikgeschmack. Die Stücke gefallen ihr so gut, dass sie viele Texte auswendig singen kann. Musikhören und Musikmachen bilden bei ihr eine Einheit; sie umgibt sich ständig mit Musik, zu der sie automatisch singen muss. Sie singt gerne deutsche Lieder der Schulband und bevorzugt neben rockigen Liedern, bei denen sie ihre Aggressionen herauslassen kann, auch ruhigere Stücke, denn sie singt „total gerne Balladen“. Manchmal schreibt sie selbst Texte, die in der Schulband vertont werden sollen. Sie war bei sehr vielen Auftritten dabei und wäre auch gerne ins Fernsehen gekommen: „Und ich war schon mal beim Supertalent, bin dann aber in der Vorrunde rausgeflogen.“ Zur Frage, ob sie etwas in der Schulband gelernt hätte, zählt sie auf: „Wie ich die Töne richtig halten kann und wie ich mit den Liedern umgehe, wie ich welches Lied ausdrücken muss, ob ich das sehr hart oder weich singen soll, wie ich mehrere Instrumente spielen kann.“

Ihr Musikgeschmack geht nach eigener Einschätzung „in die rockige Richtung“; ihre Favoriten sind die Gruppen *Rammstein*, *A Day to Remember*, und *Umpf*. Ihr gefällt an dieser Musik besonders, dass in den Texten ihre eigenen Probleme angesprochen werden: „In manchen Liedern (...) find ich mich selbst so wieder. So wie in manchen Liedern von *Rammstein* wird ja auch über Aggression und so was gesungen und wie man das am besten verarbeiten kann.“ Darüber hinaus mag sie zur Entspannung auch klassische Musik, „also das ist auch was, was entspannt und mit diesem Lauter- und Leiserwerden und, ja, auch mit den verschiedenen Instrumenten, vor allem hör ich auch sehr gerne Geige“. Sie lehnt Rapmusik aber als „Gettokrams“ ab und kann nur dem Rapper *Sido* etwas abgewinnen: „Der spricht ja schon meist immer eher die Wahrheit, da ist das dann schon ganz okay. Und vor allem, er singt auch in seinen Liedern zwischendurch mal.“

4.2.3.7 Sophie (Posaune)

Vorabinformationen:

Sophie ist fünfzehn Jahre alt und besucht im Rahmen der Inklusion eine 8. Klasse einer Gesamtschule. Seit drei Jahren spielt sie einmal in der Woche Posaune in der Bigband ihrer Schule und erhält direkt danach Einzelunterricht.

Sie kommt zu unserem ersten Treffen 20 Minuten zu spät, da sie den Raum nicht gefunden hat. Die kurz danach Eintreffende Lehrerin bestätigt mir aber, dass Sophie den Besprechungsraum eigentlich kenne und ihn schon benutzt habe. Auch die Terminabsprache für das zweite Interview kann erst mithilfe der Lehrerin erfolgen, weil Sophie ihre Pausenzeiten und den Stundenplan nicht kennt. Die Orientierungsschwierigkeiten zeigen sich auch während des Interviews, als Sophie bei der Benotung der Musikbeispiele die Reihenfolge nicht einhalten kann und sich zweimal in die gleiche Zeile einträgt. Sie beantwortet viele Fragen zuerst mit „weiß nicht“, kann sich dann bei Nachfragen aber inhaltlich äußern.

Länge der Interviews: 1. Interview 44 Minuten, 2. Interview 23 Minuten

Potenzgefühl beim Musikmachen und Musikhören:

Für Sophie ist das Instrument Posaune eine gute Wahl, denn sie meint: *„Weil ich bin ja nicht so gut in der rechten Hand. Und (...) weil da muss man nicht so machen, sondern nur ... (...) Und das war dann auch einfach.“* Es erscheint ihr leichter, den Posaunenzug zu bedienen als die einzelnen Finger, wie zum Beispiel bei den Ventilen einer Trompete. Im Anschluss an jede Bigband-Probe hat sie Einzelunterricht, in dem sie *„meistens die Stücke (...) von (der) Bigband“* üben. Beim Spielen zu Hause helfen ihr CDs mit Bandaufnahmen. Durch die Übungsmethode, die ihr von der Schule vorgegeben wird, *„gibt es eigentlich manchmal“* Augenblicke in der Probe, von denen sie sagen kann: Wenn *„ich das gut kann, dann bin ich einfach froh“*. Die einzelnen Schritte wiederholen sich wöchentlich:

- In der Bigband bekommt sie ein neues Stück für die nächste Probe.
- Nach der Probe spielt sie mithilfe der Instrumentallehrerin das Stück ein erstes Mal durch und erfährt, was sie üben muss.
- Sie übt das Stück anhand der Noten und der CD.
- In der nächsten Probe kann sie erfolgreich mitspielen.

Durch diese gleichbleibende und überschaubare Struktur macht sie immer wieder die Erfahrung: *„Also, man muss ja üben, damit man's kann.“* Nach den Übungszeiten befragt gibt sie allerdings zu, dass sie *„nur 'n bisschen“* üben würde und mit Blick auf die nächste Probe noch nicht vorbereitet sei, denn sie meint: *„Ich müsste noch etwas lernen, also (...) wir machen ja im Moment so'n Stück.“* Schon zu Beginn des ersten Interviews, als sie die Aufnahmen der Sinfonie von Mozart hört, deutet sie eine Erklärung für die derzeitige geringe Motivationsstärke an: *„Ich bin ja auch im Orchester, (...), und ja. Aber eigentlich macht mir das nicht mehr so viel Spaß“*. Später im Interview begründet sie ihren Eindruck: *„Ich mag das nicht mehr so gerne, weil der Herr G. – das ist unser Lehrer –, ist irgendwie total streng geworden.“*

Die Auftritte mit der Bigband scheinen zu ihren positiven Erinnerungen zu gehören, denn sie sagt: *„Ja, ich mag das gerne. Zuerst, da hatt ich 'n bisschen Lampenfieber sozusagen, aber danach“*

nicht mehr.“ Durch ihre Strategie, sich auf das eigene Spiel zu konzentrieren, vergisst sie die anfängliche Aufregung, weil sie meint: Dann „*muss ich mich auf die Noten konzentrieren, da kann man ja nicht ...*“ Auch bei Fehlern bleibt sie ruhig und behält den Überblick, um an anderer Stelle wieder einsetzen zu können. Sie meint: „*Dann spiel ich einfach, also, dann versuch ich wieder reinzukommen und dann weiterzuspielen.*“

Sie glaubt, ihr kleiner Bruder sei sehr wichtig für ihren Musikgeschmack, „*weil (...) der hört ja eigentlich dasselbe*“. Nachdem sie dem Vater ihre Musikwünsche mitgeteilt hat, lädt er sie auf die Handys der beiden Geschwister. Sie scheint sich durch ihren Bruder in ihrer Wahl der Musikstücke bestätigt zu fühlen, denn sie betont: „*Ich such mir dann welche aus und mein Bruder, der findet die auch gut.*“ Ihre Musikauswahl trifft sie nach den „*Tipps*“ ihrer Freundinnen; sie weiß aber auch selbst, wann ihr eine Musik gefällt. Zum Beispiel erläutert sie zu ihrem mitgebrachten Musikbeispiel von *David Guetta*: „*Ich hab das mal gehört und das wollt ich dann haben.*“

Das Musikhören scheint für Sophie eine bewusste Entscheidung zu sein, denn sie hört keine Hintergrundmusik zu den Tätigkeiten im Bad, beim Frühstück oder Bummeln in der Stadt. Sie hört Musik auf dem Schulweg, wo sie ihre vertrauten Stücke auf dem Handy gespeichert hat, und am Wochenende: „*Da hör ich manchmal auch Hörspiel oder auch Musik (...) auf 'm Kassettenrekorder oder auf CD.*“ In ihrem Zimmer kann sie sich ihrer Musik besser widmen, als wenn sie bei Tätigkeiten nebenher läuft. Sophie meint, Musik sei eine „*Ablenkung, wenn man zum Beispiel traurig ist oder so*“ und erläutert es später an einem Beispiel: „*Ja, ich hatte mal Streit und da hab ich (...) meine Posaune genommen und dann hab ich gespielt. Und dann war meine Musik, also meine Stimmung wieder besser.*“

Ich-Konzept im Handlungsbereich Musik:

Mit dem Instrument Posaune ist sie sehr zufrieden, denn die Zugtechnik scheint ihr leicht zu fallen. Sie kommt ihren motorischen Fähigkeiten entgegen, weil sie sei „*ja nicht so gut in der rechten Hand*“. Glücklicherweise bemerkt sie schon bei den ersten Spielversuchen: „*Und das war dann auch einfach.*“ Durch Band und Instrumentalunterricht hat sie gelernt, nach traditioneller Bläsernotation zu spielen. Sie braucht keine vereinfachte Notation, sondern weiß sich auf einer Stufe mit allen Spielern der Gruppe, denn stolz berichtet sie: „*Wir haben Noten.*“ Ihrer Einschätzung nach befindet sie sich im mittleren Leistungsfeld, denn ihre Fähigkeiten reichen aus, um mitzuspielen: „*Ich kann da noch nicht alles, aber auch nicht eben gar nix.*“

Das Spielen mit anderen bewertet sie positiv, denn ihr macht „*das Spaß*“. Aber sie hat Verbesserungsvorschläge für die Band: Sie ist nicht zufrieden mit dem Repertoire, deshalb rät sie der Band, „*nicht so doofe, (...) also gute Lieder zu spielen*“; Sie würde lieber die Musik spielen, die sie auch zu Hause hört. Außerdem wünscht sie, der Bandleiter solle „*nicht so streng sein. Manchmal nur, wenn wir die Noten nicht können.*“

Ihr Musikgeschmack ist nach ihrer Meinung breit gefächert; sie hört „*eigentlich ganz viel gerne*“. Sie nennt Interpreten wie *David Guetta*, *Rihanna* oder *Lady Gaga*. Sie mag Musik von *Selena Gomez* und bewundert sie, „*weil sie gut aussieht*“. Zu ihrem momentanen Lieblingsstück *Ai se eu te pego* von *Michel Telò*, das sie auch im Interview vorspielt, erwähnt sie mehrmals: „*Das ist im Moment total beliebt.*“ Den Titel *Geronimo* von *Aura Dione* mag sie gern, weil er „*lustig*“ klinge, hört aber „*nicht so gerne Schlagermusik*“. Generell richtet sich ihre Aufmerksamkeit vorwiegend auf die Gesangsstimme. Im Interview bewertet sie einige Musikbeispiele schlechter, weil ihr der Gesang nicht gefallen hat. *Flo Rida (Good Feeling)* bekommt nur die Note zwei, denn „*zuerst war*

das so 'n bisschen 'ne quietschige Stimme“, und Lana del Ray (Videogames) beurteilt sie nur mit der Note drei, weil „die hat 'n paar Töne falsch gemacht“. Sie mag es nicht, wenn „nur Musik spielt und da fast kein Gesang (ist)“ oder „wenn nur Musik (da) ist und (...) die Sänger meinen, sie könnten nur irgendwie reinsprechen“; denn bei einer Musik mit einem Sänger sollte auch „viel Gesang“ dabei sein, der nicht durch eine Rapstimme unterbrochen wird.

Sophie schätzt zwar die Wirkung von Musik, kann aber zeitweise auch ohne Musik leben. Sie meint: „Also, ich find Musik schon wichtig, und das is nämlich so 'ne Ablenkung, wenn man zum Beispiel traurig ist oder so.“ Aber sie wendet ein: „Allerdings muss man ja nicht jeden Tag Musik hören.“

4.2.3.8 Wolfgang (Cello)

Vorabinformationen:

Wolfgang (sechzehn Jahre) ist seit dem 1. Schuljahr an einer integrativen Waldorfschule. Er hat inzwischen privaten Cellounterricht außerhalb der Schule und spielt im Schulorchester. Dort ist er als Cellist der einzige Streicher. Vorher war er im Nachwuchsorchester der Schule.

Nachdem er sich zu Beginn des ersten Interviews durch Nachfragen vergewissert hatte, dass sein Name in der Dissertation nicht erscheinen wird, beantwortet er die Fragen offen und erläuterte ausführlich seine Erlebnisse mit Musik. Zum Beispiel beschreibt er mehrmals seine Erfahrung von Beeinträchtigung in Verbindung mit dem Cellospiel. Das erscheint ihm so wichtig, dass er mich zweimal darauf hinweist: „Vielleicht können Sie das dann in der Arbeit noch dazufügen.“

Länge der Interviews: 1. Interview 50 Minuten, 2. Interview 64 Minuten

Potenzgefühl beim Musikmachen und Musikhören:

Wolfgang bezeichnet die Einheit von Spieler und Instrument als Ziel beim Musikmachen: „Ich muss mit der Musik eins sein, beim Cello is das so. Muss mit meinem Cello praktisch eine Einheit sein. Sonst wird's Quatsch, (dann) kann ich's auch sein lassen.“ Beim Spielen kommt es Wolfgang vor, als sei sein Cello an ihn „gebunden wie so 'n Seil“; es wird zu einem Teil von ihm und macht durch seine Körperbewegungen alles mit, was er will. Um diesen Zustand immer wieder herstellen zu können, versucht Wolfgang beim Spielen die Umwelt möglichst auszublenden; schwärmerisch berichtet er von einer Situation, in der ihm dies gelungen ist: „Ich hab schon mal probiert, Zimmer ganz dunkel, Rollläden alles runter, stockduster und ich sitz da und spiele da. Das is 'n Gefühl, das lässt (nichts) zu wünschen offen, das is ...“

Im Cellounterricht spielt er bekannte klassische Stücke wie *Eine kleine Nachtmusik* von Mozart oder den 1. und 2. Satz einer Suite von Haydn. Er erinnert sich: „Und dann hab ich noch von der Zauberflöte viele Stücke gespielt, und im Moment spiel ich Weihnachtslieder.“ Im Orchester hat er eine herausragende Rolle, da er oft den Solopart übernimmt. Ansonsten spielt er nach Gehör die Grundtöne mit oder unterstützt die Melodiestimme, denn er darf „halt viel experimentieren, (...) ich bin da sehr frei“. Für das wöchentlich stattfindende Schulorchester übt er wenig, denn die Stücke seien für ihn so leicht, dass er sie schnell spielen könne. Er meint: „Dann üb ich se einmal und dann kann ich se, das is normal.“

Sein „Hauptproblem“, sich nicht konzentrieren zu können, sieht er durch Musik verringert, denn er meint: *„Wenn ich Musik höre, manchmal denk ich an gar nichts, weil ich konzentriert bin.“* Das sei auch im Orchester so, wenn er sich beim Spielen in der Gruppe zuhört. *„Auch wenn ich irgendwo spiele, wenn die Konzentration halt auf dem Ding sitzen muss. Das A und O ist das dann.“* Diese fokussierte Aufmerksamkeit auf das Spiel glaubt er, durch das Schließen seiner Augen zu erreichen:

Wenn ich zu Hause spiele, muss ich ja auch zuerst die Augen zumachen, um mir dann die Töne einzuprägen, das ist so. Ich sitz immer Augen zu und dann so'n bisschen rumgurken. (Wolfgang)

Darauf baut er seine Strategie zum Cellospiel ohne Noten auf, denn er bezeichnet sich als „Auswendigspieler“. Bevor er ein neues Stück erarbeitet, trainiert er zuerst sein Gehör: *„Ich hör immer so Musik (...) bevor ich spiel, damit ich mein Auswendiglernen (ein) bisschen trainiere.“* Dann spielt er mit der Originalaufnahme, um seine Stimme herauszuhören. *„Ja, das muss ich mir auswendig anhören und dann versuchen, mithilfe meines guten Gehörs halt umzusetzen.“* Auch bei Vorspielen braucht er die Noten nur zur Sicherheit bei „*schwierigen Stücken*“.

Ja, auch, ich hab aber in dem <?> Vorspiel ohne Noten gespielt. (...) Ich kann so gut auswendig spielen, die Noten sind eigentlich praktisch nur 'ne Unterstützung dafür, falls ich mal rauskomme. Außer jetzt bei so schwierigen Stücken (...) bei Bach (...) oder Händel. (Wolfgang)

Er verlässt sich auch auf sein gutes Gehör, wenn er Fehler macht oder seine Stimme vergessen hat. *„Dann versuch ich's weiter zu spiel'n. Ich versuch, dann irgendwie durchs Gehör wieder den richtigen Fadenansatz zu finden und dann darauf weiter zu laufen.“* Trotzdem schweifen seine Gedanken manchmal während des Spielens ab; ihm kommen positive Fantasien, die er als Unterstützung für seinen Spielfluss aufnimmt:

Manchmal denk ich dann auch an Sachen, zum Beispiel, ja (seufzt), wie dies und jenes sein könnte, wie's schöner sein könnte, beim Cello, ja denkt man dann halt. Einmal hab ich an irgend so'ne Commerzbank auf einmal gedacht, der Gedanke kam mir irgendwie in'n Kopf. (...) Ja, kam mir irgendwie dann: „Och, ich steh an 'ner Commerzbank und heb mir grad Geld ab.“ (Wolfgang)

Er berichtet aber auch von Konstellationen, die seine Konzentration erheblich beeinträchtigen. So fühlt er sich gestört, *„wenn mir einer gegenüber sitzt und mir zuhören kann, wie ich spiele, sein Feedback abgeben kann“*. Dies erzählt er, als er die Kontrolle der Mutter kritisiert, die zu ihm ins Zimmer kommt und seine „Musik ausmacht“. Er will auch beim Cellospielen keinen „Kontrollleur“, das ist ihm „ganz wichtig“. Außerdem ist für Wolfgangs Konzentration wichtig: *„Der Raum, in dem man sitzt, der muss stimmen.“* Wenn die Umgebung „*ungewohnt*“ ist, *„is jeder Ton anders, jede Stimmung is anders“*; er empfindet eine Irritation, die sein Spielen negativ beeinflusst, denn er meint: *„Sobald ich (in einen) andern Raum gehe, funktionieren die Stücke, die ich mach, machen will: Nö, kommt nichts mehr. Kommt nur so'n Geschrummel bei raus.“* Hier wird klar, dass Wolfgangs Erinnerung an seine improvisierten Melodien als Gesamteindruck mit einer bestimmten „*Stimmung*“ speichert und sie in ungewohnter Umgebung nicht abrufen kann. Ihm fehlen Strategien, um auf räumliche Veränderungen angemessen zu reagieren, daher fürchtet er auch: *„Wenn ich jeden Tag den Raum wechseln würd, würd ich bekloppt werden, könnt ich meine ganze Klasse gar nich ausspielen.“* Er glaubt sich dabei in Übereinstimmung mit anderen Musikern, wenn er feststellt: *„Das is für jeden Musiker wichtig, dass er sein(en) gewohnten Bereich braucht, wo er sich wohlfühlt.“*

Durch das Orchester hat er gelernt vorzuspielen. Früher ist er eher ein „*Angsthase*“ gewesen, berichtet er, denn das *„Schlimmste, was mir passieren konnte, vor Leuten zu spielen“*. Seitdem er aber mit dem Orchester der Förderschule in einem „*geschützten Rahmen*“ auftritt, bezeichnet er

sich als „Rampensau“. Er fühlt sich auf der Bühne so wohl, dass er sich bei Auftritten sagt: „Das is mein Wohnzimmer, wo ich gerne hin möchte!“ Hinterher merkt er aber, da „fallen 80 Tonnen Ballast ab“, und er ist froh, „wenn der Auftritt fertig is. Wo man Applaus gekriegt hat und nach draußen geht.“

Wolfgang hört morgens im Bad Radio, erklärt aber, sobald „die Musik nich gut is, dreh ich halt an dem Ding, damit wieder gute Musik kommt. Ich hab eigentlich auch keinen Favoritensender. Ich hör die Musik, die ich mag.“ Auch während der Fahrt zur Schule hat er seine Musik an und kann dabei noch ein wenig schlafen. Nach der Schule lässt er Musik im Hintergrund laufen zu Tätigkeiten, „die jetzt nich mit ‘m Kopf zu tun haben“, dann hört er „immer Radio mit ‘m Headset“.

„Was ich gerne mach, ich hör Musik auf einer Lautstärke, wo meine Eltern sagen: ‚Am besten verlassen wir das Haus.‘“ Dieses Zitat zeigt, dass Wolfgang Musik nicht nur zur „Abreagierung“ benutzt, sondern auch als Möglichkeit, sich von den Eltern abzugrenzen. Er will zeigen, dass er sich nicht mehr als Kind fühlt, das sich am Musikgeschmack der Eltern orientiert, denn er meint: „Ich bin das Gegenteil von meiner Mutter. Die hört jeden Tag Klassik. Hm, steht mir manchmal sehr zum Hals (raus).“ Er hält sich lieber an die Empfehlungen seiner älteren Brüder, die wissen, wo er sich die „allerneuste Musik“ nach seinem Geschmack herausuchen kann.

Von meinen Brüdern erfahr ich das. (...) Auf Youtube gibt's so'n Kanal, da kann man sich die allerneuste Musik runterladen, das machen die halt. Dann guck ich: „Ah, das will ich haben, das nich, weg damit, das nich.“ (Wolfgang)

Ich-Konzept im Handlungsbereich Musik:

Musikmachen ist für Wolfgang „das Schönste, was es gibt“. Wenn er es mit seinem anderen Hobby, dem Fußballspielen, vergleicht, erkennt er die Vorzüge des Musikmachens: „Ich bin halt überall auch mal unterwegs, steh auf der Bühne. Das erlebt man im Fußball so nich, ey. Im Cello schon, hab ich schon mehr Erfolge vollziehen können.“ Das Instrument selbst bedeutet für ihn „auf jeden Fall nich sehr viel und nich sehr wenig“ und hängt ab von seiner Spiellaune. „Manchmal hab ich gar kein Bock und manchmal ja, hab ich nichts Besseres zu tun. Oder mach es einfach, weil ich ‘n Stück hab, was mir gefällt, (...) dann greif ich zum Cello“, wie in der Weihnachtszeit oder zu Karneval, wenn er die aktuellen Lieder nachspielt. Auch seine Cello-CDs regen ihn zum Mitspielen an. „Dann hör ich halt auf der CD Cellolieder und dann versuch ich das dann irgendwie nachzumachen.“ Außerdem könne er das Cellospiel gut gebrauchen als Training für sein Gehirn, meint er, weil die eine Gehirnhälfte „ein bisschen lahmgelegt“ sei.

Seine musikalische Entwicklung vergleicht er mit einer „Weltraumrakete, die grade Kurs auf den Mond nimmt. So is mein Aufstieg im Moment, sag ich mal, was Cello angeht. Ich lerne enorm viel.“ Er konnte auf seinem Cello zuerst nur ein „bisschen C-Saite schrummeln, dann kam G dazu, D, A, erster Finger auf der G-Saite, ging's immer so weiter“. Stolz berichtet er davon, wie er das erste Mal nach Noten spielen sollte: „Ich glaub, nach acht Wochen oder so oder nach ‘nem Vierteljahr, kam dann auch die erste Stimme. Also das allererste Notenblatt, und jetzt (...) krieg ich nur noch Notenblätter.“ Das zeige ihm, dass der Orchesterleiter „frühzeitig“ erkannt habe, „dass ich gut bin“. Auch Wolfgang selbst glaubt, „dass ich auf dem Bereich ein, ja, ein Talent hab, was es nich so oft gibt.“ Dazu gehört das „absolute Gehör“³⁹, das in seiner Familie „irgendwie so von

³⁹ Wenige Menschen besitzen ein absolutes Gehör, bei dem man die Tonhöhe ohne einen Referenzton bestimmen kann.

Generation zu Generation weitergegeben“ wurde, und seine „Gorillahand“: „Was auch wieder Vorteil is, meine Hände die sind extrem groß. Ich kann 'n weiten Griff spielen.“

Wolfgang hat in Bezug auf sein Cellospiel eine genaue Vorstellung von seinen Stärken und Schwächen. Er stellt fest:

Stücke auswendig zu spiel'n, das fällt mir auch teilweise sehr leicht. Und was zu hören, mein Lehrer singt mir manchmal was, singt da manchmal so'n bisschen vor und dann kann ich's direkt nachspiel'n. Das is auch eigentlich die Stärke von mir.

Er hat aber auch noch Ziele, denn er möchte noch lernen,

in der Daumenlage gut zu spielen, ohne dass ich Fingerschmerzen hab. Und, ja, schnellere Lagenwechsel würd ich auch gern können. Und auf der C-Saite 'n gutes Vibrato, das kann ich auch nich so gut. Das kann ich auf der A-Saite gut, vielleicht hat man's gehört, mit Doppelgriffen.

Ihn scheint die Orchesterprobe so wenig anzustrengen, dass er sie zur Entspannung nutzen kann, denn er meint: *„Wenn ich hier was erlebt hab, dann bin ich halt froh, wenn ich dann oben im Orchester bin und abhüllen kann.“* Allerdings will er nicht *„bei diesen Probereien eigentlich in der Warteschleife steh'n“*, wenn zu lange mit den Blockflöten oder den Blechbläsern geübt werde und er das Stück bereits in schnellerem Tempo spielen könne. Das stört seiner Meinung nach effektives Proben: Wenn alle das Stück so schnell könnten, würden sie nicht so viel Zeit für das Üben benötigen.

Da geht eigentlich die meiste Zeit für drauf, weil die auch die meiste Übungszeit brauchen, wo ich manchmal verrückt (werde). Ja, man hat das Gefühl, man kann die Stücke, man will sie spielen in dem Tempo, aber man kann nich. (leise) Das is Kacke. (Wolfgang)

Für Wolfgang stehen im Musikmachen und Musikhören zwei Welten gegenüber: *„Wenn man spielt, is was anderes, als wenn man dann selbst Musik hört. Das kann man eigentlich kaum vergleichen.“* Es ist ihm wichtig, beides voneinander zu trennen: *„Also, immer wenn ich Musik hör, dann halt keine klassische Musik. Und ich spiel se gerne, wenn ich Zeit hab.“* Das Musikmachen und Musikhören verschmilzt erst wieder, wenn er gleichzeitig beim Hören auf seinem Cello improvisieren kann. *„Das is Abreagierung für mich. Denn auf 'm Bett sitzen und spielen und dabei halt so Hardrockmusik hören, das is cool.“*

Seitdem er seine Brüder zum „Vorbild“ nimmt, vermeidet er es, im Radio klassische Musik zu hören. Er betont: *„Ich bin so einer, der hört gern modern oder so, Musik von Culcha Candela, Cold Play. Was noch? Von Taio Cruz oder Kylie Minogue, David Guetta.“* Sein Musikgeschmack sei breit gefächert, *„wie so 'ne Sonne. Million Strahlen gehen nach hier und da aus und ja. Alles trifft sich irgendwie außer HipHop, Rap.“* Es gibt Interpreten, die seien unter seinem „Niveau“, besonders Popmusik von *Timbaland* und der Rapper *Bushido*; auch Technomusik von *Clueso*, *Jupiter Jones*, *„das is da so die Ebene, da hört's bei mir auf“*. Wenn seine Freunde Rapmusik hören, gehe er lieber *„rückwärts aus 'm Zimmer“*.

4.2.3.9 Kim (Gesang)

Vorabinformationen:

Kim ist seit drei Jahren Mitglied der Schulband; anfangs spielte er Melodica, nach zwei Jahren übernahm er die Aufgabe des Leadsängers und singt auch im Schulchor. Band und Chor

finden einmal wöchentlich während des Nachmittagsunterrichts statt. Seit drei Jahren hat er außerhalb der Schule privaten Klavierunterricht.

Er ist ein vierzehnjähriger Junge, wirkt jedoch aufgrund seiner tiefen Stimme älter. Er sitzt im Rollstuhl, bewegt sich im Schulgebäude aber selbstständig in Aufzügen und durch rollstuhlgerechte Türen. Auf dem Weg von seiner Klasse zum Interviewraum erklärt er mir, dass er bereits mehrere Interviews zu anderen Themen gegeben habe. Seine selbstbewusste Haltung zeigt sich im Interview in der Ernsthaftigkeit und gleichzeitig in der Lockerheit, mit der er die Fragen erst ruhig überdenkt, um sie dann möglichst präzise zu beantworten.

Länge der Interviews: 1. Interview 44 Minuten, 2. Interview 45 Minuten

Potenzgefühl beim Musikmachen und Musikhören:

Kims Äußerungen zu seinem Umgang mit Problemen, die das Musikmachen betreffen, und seiner Vorbereitung auf die Bandproben deuten auf ein *grundsätzliches* Handlungspotenzial hin, das Boesch als ein *Komme-was-wolle-Vertrauen* (vgl. Kap. 1.1.2) bezeichnet – Kims nennt es als sein Motto „*ganz sutsche bleiben*“⁴⁰ und führt dafür ein Beispiel an. Kurz vor einem Auftritt bei der Generalprobe auf der Bühne musste die Schulband mit einem technischen Problem fertig werden.

Über diese ganz großen Boxen, die da beim Klavier in der Ecke stehn, wollten wir das machen. Das ging aber nich, weil mein Mikro wollte irgendwie nich, keine Ahnung warum. Dann mussten wir halt über diese kleinen Boxen, Monitor-Boxen, das machen. (Kim)

Sie hätten mit diesem Problem eine „*Halbe- oder Dreiviertelstunde zu tun*“ gehabt, in dieser Zeit sei er aber „*ruhig (...), ganz lässig*“ geblieben. Er lässt sich also auch unter Zeitdruck nicht aus der Ruhe bringen, sondern sagt sich: „*Klar, wenn ich Probleme hab, find ich irgendwie einen Weg.*“ Wenn er diese Probleme nicht aus eigener Kraft meistern kann⁴¹, weiß er eine Lösung: „*Dann hol ich mir Unterstützung.*“ Auch meint er, dass er mit überraschenden Ereignissen gut zurechtkommen kann; er antwortet spontan mit „*Ja*“ und trägt sich auf der Skala bei „*stimmt genau*“ ein.

Auch beim Singen verlässt er sich darauf, dass ihn die anderen Bandmitglieder unterstützen, denn er meint: „*Die andern spiel'n ja die Melodie.*“ Er übt die Texte der Lieder nicht, denn er kann „*so'n paar (...) Sachen aus dem Text auswendig*“ und nimmt das Textblatt zu Hilfe. Auf die Frage, was er noch lernen möchte, lacht er und meint, das sei eine „*gute Frage*“ und kommt nach kurzer Überlegung darauf, er wolle „*höher singen können*“, aber er wisse „*noch nicht*“, wie er das erreichen kann. Trotzdem meint er, reiche sein Können für die Schulband, denn er glaubt „*eigentlich schon einer der Sänger*“ zu sein, „*die das schon ganz gut drauf haben*“.

Die Notwendigkeit, sich mit Melodien zu beschäftigen, sieht Kim nicht im Rahmen der Schulband, sondern weil er „*drei Jahre mindestens*“ Klavier spielt. Auf die Frage, ob er Noten lesen können, antwortet er: „*Bin ich grad dabei, das zu lernen. (...) Im Klavierunterricht.*“ Damit hat er ein musikalisches Interesse außerhalb der Schule, das er von den schulischen Aktivitäten trennt, denn er hat „*noch nich überlegt*“, seine Kenntnisse auf dem Klavier in der Band anzuwenden.

⁴⁰ Nach dem Wörterbuch ist der Begriff „sutsche“ ein friesischer Ausdruck für locker oder langsam.

⁴¹ Diese Fragen wurden Kim im Rahmen der Selbstwirksamkeitsskala gestellt (vgl. Anhang).

Bei Kim ist kein bewusstes *mood management* (vgl. Kap. 2.3.1) zu erkennen, denn er meint: *„Mir is es eigentlich egal, welche Musik ich hör, ich mach eigentlich irgendwas an, was ich da drauf hab, und fertig.“* Er scheint nicht über bestimmte Stücke und deren Wirkungen nachzudenken, sondern fühlt sich bei seiner Musik insgesamt wohl; er merkt, *„wenn ich Musik höre, dann geht’s mir gut“*, weil er bei Musik seinen *„Frustrauslassen“* kann. Allerdings hat er auf seinem iPod eine bestimmte Auswahl an Liedern zusammengestellt – er weiß genau *„sechshundsechzig Lieder sind das“* –, denn seitdem er singt hört er genauer zu. *„Also, ich sing ja jetzt auch (...) und acht(e) (...) natürlich drauf, welche Musik mir gefällt und welche nicht.“*

Kim hört nur Musik, wenn er sich bewusst dafür entscheidet und seine Aufmerksamkeit nicht von anderen Tätigkeiten in Anspruch genommen wird. Deshalb hört er *„morgens vor der Schule gar nich, weil ich da keine Zeit hab. Da steh ich auf, mach die Pflegesachen halt.“* Erst nach der Schule stellt er in seinem Zimmer Musik an, *„irgendwann“*, wenn er *„Lust“* hat: *„Mal sitz ich einfach nur da und hör Musik. Und mal les ich auch noch“*. Er wählt zwar keine bestimmten Stücke aus seiner Musiksammlung aus, nimmt sich aber die Zeit, um Musik nicht nur nebenbei laufen zu lassen, sondern um die wohltuende Wirkung seiner Musik zu spüren. Daher hat er bei Hausaufgaben keine Musik an, denn sie würde seine Aufmerksamkeit von der Schularbeit ablenken. Er erklärt sich das so: *„Denk ich mal, weil manchmal muss man sich ja wirklich nur auf dieses Eine konzentrieren, und dann is Musik, glaub ich, eher störend.“*

Ich-Konzept im Handlungsbereich Musik:

Aufgrund seiner musikalischen Tätigkeiten – Band, Chor und Klavierunterricht – glaubt er, er sei *„jetzt selber auch in der Familie sehr musikalisch“*. Als Sänger in einer Band achte er zwar nicht darauf, *„ob sich bei mir da was verändert hat, aber ich achte natürlich dann auch drauf, wer gut singen kann und wer nicht“*. Seine eigenen Gesangsleistungen bezeichnet er als *„mittelmäßig“*, denn *„manchmal muss man ja auch etwas höher singen, und da, ich komm halt nich höher“*. Dabei ist ihm bewusst, dass er nur mit entsprechendem Einsatz zum Ziel kommt, denn nur *„wenn man sich anstrengt, spielt man halt genau so, (klopft einen Rhythmus) wie’s soll“*, erklärt er.

„Für mich is die Band eigentlich schon ziemlich wichtig“, urteilt Kim über seine Teilnahme an der Schulband, denn er schätzt die *„Atmosphäre“* bei den Proben. Er findet: *„Is `ne coole, is `ne nette Stimmung eigentlich immer da.“* Außerdem sei ihm erst in der Band klar geworden, wie sie ein Stück *„zu spielen haben“*, damit es *„wie Musik klingt“*.

Kim fasst seinen Musikgeschmack so zusammen: *„Steh eher so auf peppige Musik.“* Ihm gefallen die Hamburger Bands *1000 Robbota* und *Deichkind*. Beide Bands hat er live im Konzert gesehen. Die deutschen Texte interessieren ihn nicht, sondern die Gruppen gefallen ihm nur *„von der Musik her“*. Als *„seine Musik“* bezeichnet er das Lied *Matrosen* des Songwriters *Bosse*. Auf seinen Vorschlag hin hat die Band dieses Lied in ihr Repertoire aufgenommen.

Für Kim hängen Musikhören und Musikmachen eng zusammen. Seinen Musikvorschlag, das *Matrosenlied* von *Bosse*, spielen sie in der Band seiner Meinung nach so gut, dass er es mit dem Original vergleichen kann, denn er stellt fest: *„Es hört sich sogar jetzt schon so ähnlich an.“* Mit seinem Musikgeschmack prägt er das Bandrepertoire. Gleichzeitig scheinen ihm alle Stücke, die sie dort spielen, gut zu gefallen: *„Ganz anders klingt auch nich schlecht. Feuer Feuer auch, Solsbury Hill auch, eigentlich fast alle.“* So hört er *„natürlich jetzt auch die Lieder von unserer Band“* und singt dazu.

4.2.3.10 Konstantin (Melodica)

Vorabinformationen:

Konstantin ist vierzehn Jahre alt und besucht eine Schule für Körperbehinderte, hat aber keine, für mich erkennbaren körperlichen Beeinträchtigungen. Da er zum zweiten Termin nicht in der Schule sein kann, habe ich die beiden Interviews zu einem Gespräch zusammengefasst. Es scheint ihn zu freuen, dass er mit mir über Musik reden kann, und er erzählt viel von seinen Erfahrungen. Im gesamten Interview reagiert er schnell auf die Fragen und versucht sie ausführlich zu beantworten.

Länge des Interviews: 60 Minuten

Potenzgefühl beim Musikmachen und Musikhören:

Konstantin scheint im Handlungsbereich Musik ein *Komme-was-wolle-Vertrauen* (vgl. Kap. 1.1.2) zu haben, das sich an seiner Angstregulation, seiner Kontrollüberzeugung, der Inanspruchnahme von Hilfe und dem Umgang mit Fehlern zeigt. Es wird deutlich, wie sehr er darauf vertraut, alle möglichen Schwierigkeiten überwinden zu können. Auf die Frage, wie er auf Fehler reagiere, antwortet er: „*Die merkt sowieso keiner (lacht). Jeder kann sich mal verspieln.*“ Er nimmt sie als unvermeidbaren Bestandteil des Musikmachens an, mit dem alle Musiker rechnen müssen. Er spielt ohne Angst seine Stimme, zumal er sich sicher ist, dass die Zuschauer falsche Töne nicht hören können. Er weiß, dass er vor den Auftritten „*aufgeregt*“ ist, vertraut aber darauf, das Lampenfieber kontrollieren zu können. Aufgrund seiner Erfahrung mit einer Strategie, die ihn von seiner Aufregung ablenkt, stellt er fest: „*Da ging's langsam wieder weg, weil ich mich auf die Melodica konzentriert hatte.*“ Dieses Erlebnis bestärkt ihn, dass er auch mit starkem Lampenfieber zurechtkommen kann. Er meidet daher die angstausslösende Vorspiel-situation nicht, sondern bezeichnet „*die Auftritte*“ als seine positiven Erlebnisse mit der Schulband.

Er hat eine eigene Strategie gefunden, wie er beim Melodicaspieldas Notenlesen umgehen kann. Er wendet verschiedene Hilfsmittel an, um den Notentext mit für ihn lesbaren Zeichen vergleichen zu können. Die Einträge auf der Selbstwirksamkeitsskala bestätigen sein Vertrauen, mit den Schwierigkeiten im Handlungsbereich Musik umgehen zu können.

- *Ich weiß, für jedes Problem finde ich eine Lösung.* (Eintrag: „stimmt genau“)
- *Auch wenn ich plötzlich etwas machen soll, schaffe ich das.* (Eintrag: „stimmt genau“)
- *Auch große Schwierigkeiten überwinde ich immer, wenn ich mich nur anstreng.* (Eintrag: „stimmt genau“)

Das *Komme-was-wolle-Vertrauen* scheint ein generelles Einstellungsmuster zu sein, denn Konstantin meint, dass er sich auch für die Fächer Sport, Deutsch und Englisch „*bei den ersten*“ – also den Spalten auf der linken Seite – eintragen würde. Allerdings sieht seine Suche nach Problemlösungen auch die Annahme von Unterstützung vor, denn auf den Satz *Probleme kann ich alleine lösen* reagiert er mit spontanem Lachen und dem Eintrag „stimmt kaum“. Dazu erläutert er: „*Weil man nich jedes Problem alleine lösen kann.*“

Konstantin meint: „*Ja, wenn ich dürfte, würde ich sogar den ganzen Tag Musik hören, ohne Pause.*“ Musik ist seine Begleitung durch den Tag, denn er macht Musik schon nach dem Aufstehen an, auf dem Schulweg, in den Pausen, nach der Bandprobe, auf dem Weg nach Hause, und

im Bett hört er Musik zum Einschlafen. Er beginnt seinen Tag mit Musik und lässt ihn mit Musik ausklingen, so wie er erklärt:

Und enden tu ich mit Musik den Tag. Leg ich mich in mein Bett, bis ich einschlafe, mach erstmal Musik an, und dann schlaf ich ein. Und dann is Ende mit Musik an dem Tag. Und am nächsten Tag geht's wieder los. (Konstantin)

Er weiß genau, welche Musik er einsetzen kann, um bestimmte Wirkungen zu erzielen. Gezielt wählt er Musik aus, die seine Stimmung unterstützt, denn er erläutert: „*Wenn ich zum Beispiel traurig bin, hör ich traurige Musik. Ja, und wenn ich fröhlich bin, halt Rock.*“ Dann entscheidet er sich beim Skaten für Rockmusik, weil er dabei „*abschalten kann*“. Auch „*Pop*“ hält er für geeignet, ihn zu beruhigen.

Ich-Konzept im Handlungsbereich Musik:

Im Laufe des Interviews stellt sich heraus, dass sich Konstantin auf vielfältige Weise mit Musik beschäftigt. Er spielt Melodica in der Schulband, die einmal wöchentlich drei Stunden lang probt. Außerdem ist er im Schulchor, der nach der Bandprobe stattfindet. Seit vier Jahren spielt er Gitarre; allerdings habe er keinen Unterricht mehr, denn das sei „*aber zu teuer*“ geworden. Zusätzlich spielt er Schlagzeug und erhält inzwischen wöchentlich eine Stunde Schlagzeugunterricht in einem Jugendzentrum. Auch außerhalb des Unterrichts trifft er sich mit Freunden zum Musikmachen. Bei Verabredungen mit seinem Freund spielen sie manchmal zusammen, an Treffen zu dritt spielt Konstantin elektrisches Schlagzeug oder E-Gitarre und einmal in der Woche spielt er in der Schule Schlagzeug gemeinsam mit einem Trompeter. Er berichtet, dass er gerne in der Badewanne singe, „*die Sachen von der Schülerband und vom Chor*“. Außerdem hört er aus Liedern die Schlagzeugstimme heraus und spielt zu seinem mp3 oder Handy den Rhythmus mit. Diese Aktivitäten könnten folgende Aussage erklären, über die er eingehend reflektiert: Musikmachen ist für mich „*[..] äh, ist für mich [....] äh, [....] hm [....] (lächelnd) schön.*“⁴² Am Ende des Gespräches bestätigt sich dieser Eindruck, denn er äußert spontan: „*Musik is sehr wichtig für mich.*“

Das Musikmachen ist für Konstantin „*cool und auch wichtig*“, aber nicht so wichtig wie für einige seiner Mitschüler. Er meint: „*Manche aus der Schule können nur (...) mit Musik was machen.*“ Im Gegensatz zu ihm, der „*auch Fußball spiel'n*“ könne, gäbe es einen Mitschüler, der „*nur auf Musik reagiert*“, und für den ein Schulpraktikum auch nur in einer Band sinnvoll wäre. Konstantin fühlt sich nicht abhängig von Musik, denn wenn er nicht mehr spielen könnte, wäre es für ihn „*nich so schlimm, weil, ich kann ja laufen, und ich kann auch Fußball spielen. Hab ich nämlich früher gemacht. Ja, man kann auch andere Sachen machen.*“ Er möchte sich nicht ausschließlich auf die Musik konzentrieren, da er meint: „*Eigentlich is sie schon gut, nur nur Musikmachen, würd ich auch nich mehr wollen.*“ Bei einem Überangebot befürchtet er: „*Da wird's irgendwann langweilig, und dann macht man überhaupt keine Musik mehr.*“ Also hat er auch andere Hobbys wie Billard und „*Skateboarden*“.

Im Vergleich zu Melodica und E-Gitarre ist Schlagzeug sein Hauptinstrument; dies könne er „*am besten von allen Dreien machen*“. Aber auch Melodica könne er, seiner Einschätzung nach, „*sehr gut*“ spielen. Durch sein Melodicaspield hat er gelernt, dass die Halbtöne den schwarzen

⁴² Die Punkte in den eckigen Klammern geben die Sekunden an, in denen der Proband über die Antwort nachdenkt: [...] bedeutet fünf Sekunden Zögern.

Tasten zuzuordnen seinen, da dort „überall Dis, Gis und so sind“. Er würde jetzt gerne auf Akkordeon umsteigen, wenn er, ungeachtet seiner geringen Körpergröße, auch „die Tasten richtig“ sehen könnte, sonst bliebe er „an der Melodica.“ Seine Kenntnisse auf der E-Gitarre genügen ihm noch nicht. Er meint, er würde gerne lernen, „besser Gitarre zu spielen (lacht)“.

Auch sein Musikgeschmack ist vielfältig, denn er macht die Erfahrung, dass ihn Stücke aus verschiedenen Genres ansprechen: *Smoke on the Water (Deep Purple)* hat er auf seinem Handy und die Musik von *ACDC* hört er gerne, weil „sie gut rocken“. Manchmal hört er Popmusik von *Jessie J* und Jazz mit *Roger Cicero*. Das Wichtigste scheint für ihn der Rhythmus zu sein, weil er meint: „Also die Rhythmen, die find ich cool.“ Rapmusik lehnt er ab, denn „davon könnten Kinder auch noch gewalttätig werden“. Klassische Musik gefällt ihm im Moment gar nicht, er kann sich aber vorstellen, sie zu hören, wenn er „älter“ ist.

Konstantin hört bei einem der vorgespielten Musikbeispiele, dass es ein Stück von Mozart ist. Als ich mich darüber wundere, erklärt er mit einem Lächeln: „Ich stamme von S. ab. (lacht) Deswegen ...“⁴³ Damit begründet er seine Kenntnisse über klassische Musik.

Am Ende seines Interviews fasst Konstantin zusammen, wie wichtig ihm Musik ist: Musik bedeutet für ihn Leben und Gefühl. Er veranschaulicht diese Aussage mit einer Hochzeitsmusik, die zur „Musik des Lebens“ werde. Wenn man diese Musik später noch einmal hören würde, könnte man sich an diesen Moment mit seinen guten Gefühlen erinnern. Er stellt fest:

(Es) sollte niemandem egal sein, dass Musik auch Leben bedeutet, dass (sie) Gefühle bedeutet, wie man sich fühlt und, wenn man heiratet, irgendwann die Musik des Lebens wird. (Konstantin)

4.3 Befunde aus der Typisierung: Gruppierung der Probanden nach Vergleichsdimensionen aus dem Potenzgefühl und dem Ich-Konzept

Nach der zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse und der Zusammenstellung der Ergebnisse in einem Kategorienschema wurden die einzelnen Fälle hinsichtlich ihrer Orientierung im Handlungsbereich interpretiert und das Potenzgefühl und Ich-Konzept der einzelnen Probanden vorgestellt (vgl. Kap. 4.2). Um dem Ziel der Studie, die Bedeutung der Musikgruppe, näher zu kommen, reicht es nicht, die Orientierung der Probanden im Handlungsbereich Musik zu rekonstruieren. Wie in Kapitel 1.1.2 ausgeführt wird, kann die Bedeutung nur durch zwei Größen bestimmt werden, die in einem wechselseitigen Prozess den Handelnden mit seiner erlebten Umwelt verbinden: die Orientierung und die Motivation in einem Handlungsbereich. In dem Arbeitsmodell (vgl. Kap. 1.1.4) wird ersichtlich, dass die Motivation nicht nur aus der „Mobilisierung genügender Handlungsenergien“ besteht, sondern auch aus der „Präzisierung der Ziel- und Verlaufsstrukturen“ (Boesch 1976, S. 20), die in einem Zielsystem hierarchisch angeordnet sind. Die Grundlage bilden die Bedürfnisse, durch die eine Person motiviert wird, sich im Alltag „komplexere Handlungsbereiche“ zu suchen. Damit begegnet sie der Gefahr, ihre Handlungen „in reine Routine“ zu verwandeln, die sie „nur noch zeitlich, nicht mehr aber «psychisch» genügend zu beanspruchen“ (S. 16) scheint.

⁴³ Schon die Musiklehrer von Konstantin wiesen darauf hin, dass er der Nachfahre eines berühmten Komponisten sei, dessen Namen er trägt.

Um nun Zielsysteme als mögliche Motivationen der Probanden zum Umgang mit Musik zu ermitteln, wird die Methode der *empirisch begründeten Typenbildung* (vgl. Kluge 1999) angewendet, wie bereits im Auswertungskonzept (vgl. Kap. 3.1.3) erläutert wird. In Anlehnung an Barton und Lazarsfeld (vgl. S. 95) werden die Fälle in *Mehrfeldertafeln* (vgl. S. 88) nach empirisch ermittelten Vergleichsdimensionen in Gruppen zusammengefasst. Durch die Gruppierung der Fälle in einem zweidimensionalen Merkmalsraum zur Erfassung von vier Typen entsteht eine Typologie, in der die „Vielfalt des gesamten Untersuchungsbereichs“ (Kluge 1999, S. 44) abgebildet wird. Dann werden die einzelnen Gruppen nach typischen Merkmalen untersucht, „um den Sinn der dahinter liegenden *inhaltlichen* Ordnung zu analysieren“ (S. 46), in diesem Fall die möglichen Motivationen zum Umgang mit Musik. So kommt man zu vier Typen, die eine hohe interne Homogenität aufweisen und sich durch ihre externe Heterogenität voneinander unterscheiden (vgl. Kelle 1999, S. 42). Zur Erstellung einer Mehrfeldertafel wird also zunächst im Ich-Gefühl der Probanden (vgl. Kap. 4.2) nach geeigneten Vergleichsdimensionen gesucht.

Im Potenzgefühl der befragten Jugendlichen können zwei gegensätzliche Verhaltensweisen, bezüglich der Vorbereitung auf die Proben der Musikgruppen, herausgearbeitet werden: Einige Probanden üben regelmäßig und planvoll die Stücke der nächsten Probe. Die Ensembleleitungen oder die Instrumentallehrer geben ihnen Hinweise, um neue Techniken einzustudieren, und Hilfsmittel, wie eine CD mit dem Repertoire der Musikgruppe, die ihnen das Üben erleichtern (vgl. *Methoden zum Üben*, Kap. 4.1.5). Im Gegensatz dazu scheint es Probanden zu geben, die ohne systematisches Üben an den Proben teilnehmen können. Es reicht ihnen, neue Stücke zusammen mit der Musikgruppe einzuüben, denn ihnen fällt es auch bei neuen Stücken leicht, ihre Stimme spielen bzw. singen zu können. Einige Jugendliche beschäftigen sich auch außerhalb der Musikgruppe mit ihrem Instrument (vgl. *Gewohnheiten beim Musikmachen*, Kap. 4.1.6) und erlangen so eine Routine, die sie für das spontane Musikmachen brauchen.

Nach der Vergleichsdimension *Übeverhalten* können die zehn Probanden also nach zwei Kriterien unterteilt werden:

1. *Systematisches Üben:*

Sophie übt nach Anweisung der Lehrerin und mithilfe einer CD mit dem Bandrepertoire die Stücke für die nächste Probe. Auch **Finn** hilft die CD, sich auf die nächste Probe vorzubereiten. Dabei nimmt er sich vor, „*die Sachen so zu üben, dass ich das, dieses Stück, denn auch am Ende richtig gut kann und nich nur so halb gut kann*“. **Wiebke** übt „*für den Einzelunterricht*“ und freut sich immer, wenn sie von der Gitarrenlehrerin etwas Neues bekommt. Ansonsten wiederholt sie alte Stücke, die ihr gut gefallen. Zusätzlich übt sie Barré-Akkorde anhand einer Griffabelle. **Simon** hat mehrere Lehrgänge der Spielergarde erfolgreich abgeschlossen, dennoch nimmt er sich vor: „*Ich muss mich auch auf meinem Instrument weiterbilden.*“ Er richtet sich bei neuen Stücken exakt nach der Notenvorgabe; auch seine Trommelsoli improvisiert er nicht, sondern er muss den genauen Notentext wiedergeben. **Wolfgang** folgt beim Üben zu Hause Ritualen: „*Zimmer ganz dunkel, Rollläden alles runter, stockduster, und ich sitz da und spiele.*“ Er schaltet die Umwelt aus, um sich ganz auf sein Cellospiel konzentrieren zu können. Sobald ihm jemand gegenüber sitzt „*und mir zuhören kann, wie ich spiele, sein Feedback abgeben kann*“, ist er verunsichert und seine Konzentration lässt nach.

2. Spontanes Spiel:

Daniel singt zwar „aus Langeweile“ Tonleitern, übt die Lieder aber nicht, sondern verlässt sich in der Band auf den Bassisten. Sein Üben besteht aus den Treffen mit Maja, bei denen sie zusammen zum Playback ihren Gesang aufnehmen. **Kim** glaubt, er benötige keine Übung, denn er habe nach drei Jahren Erfahrung die Texte „sozusagen jetzt im Kopf“. Den Text singt er intuitiv mit, denn „die andern spielen ja die Melodie“. **Konstantin** nimmt sich jeden Dienstag vor, in der Pause Melodica zu üben. Dann trifft er auf seinen Freund und sie spielen spontan zusammen Gitarre und Schlagzeug. Eigenständig probiert er, zur Originalmusik die Rhythmen auf dem Schlagzeug „nachzuspielen“. **William** spielt auf seiner Altflöte für das „Orchester mal fünf Minuten“, eine Viertelstunde hält er im Moment nicht durch, denn er meint, neue Stücke „auf `n Ansatz wieder fast perfekt spielen“ zu können. **Maja** berichtet, wenn sie Zeit habe, singe sie „mindestens zweimal pro Woche“, um „so Unterschiede zwischen hoch und tief (zu) ledern“. Dies scheint ihr aber keine zuverlässige Methode für ein Stimmtraining zu sein, denn sie berichtet: „Manchmal klappt es nich und denn, wenn ich dann wieder anfang´ zu singen, dann hört sich meine Stimme am nächsten Tag so an, wie sie sich jetzt anhört (lacht).“⁴⁴ Ansonsten singt sie bei jedem Lied mit, das ihr gefällt, „ob es in der Stadt is oder sonstwo“.

Für die zweite Vergleichsdimension möchte ich Daniels und Majas Äußerungen als Ankerbeispiele verwenden. Ihre Ich-Konzepte weisen Unterschiede auf, die den subjektiv eingeschätzten Stellenwert von Musik betreffen (vgl. die Kurzporträts in Kap. 4.2.3.1 und 4.2.3.6). Für Daniel zählt Musik, wie auch sein Handy und Computer, zu Freizeitbeschäftigungen, die er als „quasi so nebenbei“ bezeichnet, denn Musik könne er ja immer „nebenher“ laufen lassen. Im Gegensatz dazu ist sich Maja sicher: „Musik ist mein Leben!“ Ohne Musik würde sie sich „ziemlich leer fühlen“. Da sie aus einer „Musikerfamilie“ stammt (vgl. Projekte, Kap. 4.1.9) urteilt sie über Musik: „Ich bin damit aufgewachsen und das hat mich immer begleitet. Und ich glaub, wenn das nicht mehr da wäre, wär ich wirklich leer, so: Funkstille.“ Diese beiden Beurteilungen über den Wert von Musik haben Auswirkungen auf ihre Ansprüche (vgl. Kap. 4.1.2) und Vorstellungen (vgl. Kap. 4.1.1) beim Musikmachen. Während bei Daniel der Genuss des Spielens in einer Gruppe von Gleichaltrigen im Vordergrund steht, stellt Maja hohe Ansprüche an sich und ihre Band, sie fordert: „Damit es besser wird, sollte es `n bisschen strenger ablaufen.“

Auch die anderen acht Probanden können diesen Kriterien zugeordnet werden. Demnach eignet sich als weitere Vergleichsdimension, diesmal aus dem Ich-Konzept der Probanden, der Wert von Musik mit den Ausprägungen *Musik ist Nebensache* und *Musik ist mein Leben*.

1. Musik ist Nebensache:

Sophie und **Wiebke** reicht es, wenn sie in der Band Lieder spielen, die ihnen gefallen, so haben sie in ihrer Musikgruppe immer wieder „schöne Momente“ (Wiebke). Auch für **Konstantin** ist die Tätigkeit selbst der Anreiz; er hat keine Vorstellung davon, was er auf der Melodica noch erreichen möchte. Ebenso ist **William** nicht daran interessiert, sich durch Anstrengung auf der Flöte zu verbessern: Er „gönnt es sich“, auf seinem „Stand zu sein“. **Finn** spielt die Stücke eher „so labbrig“ durch, um weiter unauffällig mitzuspielen, anstatt durch Übung auch die schwierigen Stellen zu meistern. **Daniel** bezeichnet sich selbst als „Bandclown“. Ihm ist es

⁴⁴ Zum zweiten Interviewtermin kam Maja mit belegter Stimme und musste sich oft räuspern. Als Grund gab sie an, sie habe am Abend vorher zu lange gefeiert.

wichtig, „die meiste Zeit nur Faxen“ zu machen, während der Probe zu tanzen und damit die Stimmung in der Gruppe aufzulockern. Außerdem würde er gerne ohne Lehrer als Bandleiter spielen, denn „ab und zu kann das so nerven, dass er jetzt hier quasi immer das Sagen haben muss“. **Kim** geht sehr gerne zur Schulband, denn er findet es „total nett da“. Die Ausbildung seiner Gesangsstimme scheint nur nebensächlich, denn er komme „halt nich höher“, wie er lächelnd feststellt.

2. Musik ist mein Leben:

Maja arbeitet zielstrebig dem Endprodukt entgegen: Sie will „viel mehr Auftritte“ für die Schulband. Dafür wünscht sie sich effektive Proben mit einem Bandleiter, der die Gruppe bei Störungen zurechtweist, „dass wir dann auch mal endlich auf'n Punkt kommen“. Für ein erfolgreiches Spiel akzeptiert **Simon** nicht nur die Leiterpersönlichkeit, sondern ordnet sich dem hierarchischen System des Spielmannszugs unter. **Wolfgang** möchte im Orchester zwar nicht durch ein „Streberverhalten“ auffallen, dennoch möchte er entdeckt werden, um in der Berliner Philharmonie aufzutreten und „tosenden Applaus“ zu bekommen.

Die Kombination der beiden Vergleichsdimensionen ergibt auf einer *Kreuztabelle* (vgl. Kluge 1999, S. 93) einen Merkmalsraum mit vier Feldern, in denen Gruppen mit bis zu vier Personen zusammengefasst werden:

	Wert von Musik	
Übeverhalten	Musik ist Nebensache	Musik ist mein Leben
Systematisches Üben	Gruppe A Sophie Wiebke Finn	Gruppe C Wolfgang Simon
Spontanes Spiel	Gruppe B William Konstantin Daniel Kim	Gruppe D Maja

Abbildung 10: Zweidimensionaler Merkmalsraum mit vier Gruppen

4.4 Beschreibung der Typen nach Bedürfnissen und Motivationen zum Umgang mit Musik

In Kapitel 4.3 wurde die Gruppierung der Probanden nach den Vergleichsdimensionen *Übeverhalten* und *Wert von Musik* beschrieben. In diesem Kapitel erfolgt nun eine Charakterisierung der gruppenspezifischen Motivationen zum Umgang mit Musik. Folgt man Boesch (vgl. 1.1.1), wird die Motivation durch „antizipierte Befriedigung“ gestärkt, „um dann, wenn die Gelegenheit sich bietet, sie auch sofort wahrzunehmen“ (Boesch 1980, S. 112). Auch nach Grawe (vgl. Kap. 1.1.5) sucht der Mensch in seiner Umgebung nach „positiven bedürfnis-

erfüllenden Erfahrungen“ (Grawe 2000, S. 414), denn die motivationalen „Ziele sind immer umgebungsbezogen“ (S. 414).

Um die Motivation zum Umgang mit Musik konstruieren zu können, wird daher zuerst nach den Grundbedürfnissen gefragt, welche die Probanden durch Musik zu befriedigen suchen, denn dem Musiksoziologen Christian Kaden zufolge kann Musik durchaus ein *Befriedigungsmittel* sein (vgl. Kaden 1984, S. 226). Wenn zum Beispiel ein Bedürfnis nach Ruhe oder Entspannung wahrgenommen wird und man aus Erfahrung weiß, dass eine bestimmte Musik eine beruhigende Wirkung hat, kann das Musikhören ein Mittel sein, um einen Zustand des Wohlbefindens herzustellen. Das Bedürfnis signalisiert demnach nicht nur, „was der Mensch braucht“, sondern auch, „wie er dazu kommen kann. Es ist Reflektor eines Defizits ebenso wie Handlungsstimulus.“ (S. 225) Nach Kaden ist Musik *polyfunktional* (vgl. S. 232), das heißt, durch den Umgang mit Musik können mehrere Bedürfnisse befriedigt werden. Zum Beispiel kann Tanzmusik, die einen zum Tanzen anregt und das Verlangen nach Bewegung erfüllt, auch gleichzeitig das Bedürfnis nach ästhetischem Genuss oder Entspannung durch Trance befriedigen.

Für die Interpretation wird nach Grawe davon ausgegangen, dass alle vier Grundbedürfnisse zwar latent vorhanden, aber „aktuellen Schwankungen“ (Grawe 2000, S. 442) unterworfen sind⁴⁵. Bei der Hinwendung zur Musik treten einzelne Bedürfnisse in den Vordergrund – die *Bedürfnisstärken* (vgl. S. 442) verändern sich kurz- oder langfristig – und „aktivieren die um sie herum entwickelten motivationalen Schemata“ (S. 442), um eine Befriedigung herbeizuführen. Durch den Vergleich der Fälle innerhalb der Gruppen und die Analyse der Unterschiede zwischen den vier Gruppen werden typische motivationale Schemata evident, die den vier Grundbedürfnissen nach Grawe (2004, S. 192 ff.) zugeordnet werden können. Dann werden die Äußerungen der Probanden nach *inhaltlichen Sinnzusammenhängen* (Kluge 1999, S. 43) untersucht, die auf typenspezifische Motivationen zum Umgang mit Musik hindeuten. Aus dieser Typisierung ergeben sich vier unterschiedliche Motivationstypen mit den spezifischen Merkmalsausprägungen, die in den Kapiteln 4.4.1 bis 4.4.4 anhand von Beispielaussagen der Probanden belegt werden:

Typus A: Sophie, Wiebke, Finn

Bedürfnis nach Bindung mit den motivationalen Zielen: *Geborgenheit* (übergreifendes Ziel) und den übergeordneten Zielen *Verbundenheit* und *Verlässlichkeit*

Typus B: William, Konstantin, Daniel, Kim

Bedürfnis nach Lustgewinn mit den motivationalen Zielen: *Spaß* (übergreifendes Ziel) und den übergeordneten Zielen *Leichtigkeit*, *Geselligkeit* und *Anregung*

Typus C: Wolfgang, Simon

Bedürfnis nach Selbstwerterhöhung mit den motivationalen Zielen: *Akzeptanz* (übergreifendes Ziel) und den übergeordneten Zielen *Bestätigung*, *Ansehen* und *Hingabe*

⁴⁵ Das Ziel dieser Interpretation kann aber nicht sein, nach den Gründen für die Dominanz bestimmter Grundbedürfnisse zu suchen. Es ist im Rahmen dieser Arbeit nicht möglich und auch nicht beabsichtigt, mögliche Konsistenzgefährdungen durch Unterdrückung oder Verdrängung einzelner Bedürfnisse erklären zu wollen (vgl. S. 431 ff.) – das sollte Psychotherapeuten überlassen bleiben.

Typus D: Maja

Bedürfnis nach Kontrolle mit den motivationalen Zielen: *Stärke* (übergreifendes Ziel) und den übergeordneten Zielen *Emanzipation* und *Einfluss*

4.4.1 Typus A: Geborgenheit

Sophie, Wiebke und Finn realisieren durch den Umgang mit Musik ihr **Bedürfnis nach Bindung**. Sie suchen nach stabilen Bezugspersonen, die ihnen bei ihren musikalischen Aktivitäten den nötigen Halt geben: Mitspieler, Instrumentallehrer, Eltern oder Freunde sind als zuverlässige Vertraute da, wenn sie Hilfe beim Musikmachen benötigen. Durch die enge Bindung an diese Bezugspersonen erhalten sie den nötigen sozialen Rückhalt. Eher als in einer kleinen Rockband können sie im Schutz einer großen Musikgruppe – Wiebke im Schulorchester und Sophie und Finn in einer Bigband – Verantwortung abgeben und angstfrei spielen. Musik ist für sie ein zuverlässiger Zufluchtsort, der sie von Druck befreit und ihnen Unterstützung bei Problemen verspricht.

Übergreifendes Ziel: Geborgenheit

Die Probanden glauben, dass Musik ihnen die **Geborgenheit** gibt, um sich geschützt und sicher zu fühlen. Sie werden von Musik beruhigt, entspannter und fühlen sich beim Hören von ruhiger Musik wohl. Sie schätzen an der Musikgruppe besonders bei Auftritten die **Verbundenheit** mit anderen Musikern. Durch die **Verlässlichkeit** von Personen, Regeln und Strukturen erhalten sie Orientierungsgrößen, um sich im Umgang mit Musik zurechtzufinden. Sie erhalten an ihrer Schule einen wöchentlichen Instrumentalunterricht, der sie so auf ihre Musikgruppe vorbereitet, dass sie das gemeinsame Spiel entspannt genießen können. Die Musikgruppe gibt ihnen Sicherheit in Bezug auf das eigene Spiel und die verlässliche Unterstützung durch ihre Mitspieler, und die Instrumentallehrer vermitteln ihnen Kompetenzen und Wissen, das ihnen hilft, sich gewissenhaft auf die nächste Probe vorzubereiten.

Übergeordnete Ziele:

a) Verbundenheit

Sophie erinnert sich gerne an die erste Zeit in der Bigband, denn sie habe „*da auch Freunde gefunden*“. Auch jetzt noch sitzt sie neben ihren Freunden. Die Unsicherheit der ersten Proben – sie meint, „*da wusste ich nicht, wie ich da spielen sollte*“ – hat sie überwunden. In den Proben hat sie nicht das Gefühl, perfekt spielen zu müssen, denn sie ist sich sicher: „*Da gibt's eigentlich keine bei uns, die schon alles können.*“ Durch die gute Vorbereitung im Einzelunterricht bekommt sie immer wieder die Gelegenheit zur Bestätigung ihres Könnens. Erfolgreich mitgespielt zu haben ist Anlass zur Freude, denn sie ist erleichtert, es geschafft zu haben. Auf die Frage, wann sie sich in der Probe gut fühlen würde, meint sie, das seien die Momente, in denen sie etwas „*gut kann*“. Insgesamt beurteilt sie das Musikmachen mit anderen als „*eigentlich ganz schön*“. Die Einschränkung „*eigentlich*“ bezieht sich auf ihre negativen Erfahrungen mit der Bandleitung, die ihr die Teilnahme verleiden. In letzter Zeit, so berichtet Sophie, fühle sie sich in der Bigband nicht mehr so wohl. Wenn sie an die Proben denkt, stellt sie fest: „*Am Anfang, da hab ich gute Laune und am Ende (...), dann is das so la la.*“ Das liege daran, dass der Bandleiter „*irgendwie total streng*

geworden“ sei. Durch sein Schimpfen, „wenn wir die Noten nicht können“, wird Sophie aus der Geborgenheit der Gruppe herausgerissen. Sie verspürt den Druck, sich mehr anstrengen zu müssen, damit der Bandleiter mit der Gruppe zufrieden ist. Das sind Momente, die ihr eine unbeschwertere Teilnahme unmöglich machen, denn sie merkt: „Wenn man zum Beispiel gestresst ist, und dann mag ich überhaupt nicht spielen.“ Das hat zur Folge, dass ihr die Bigband „nicht mehr so viel Spaß“ mache.

Ähnlich wie Sophie fühlt sich auch Wiebke besonders wohl bei der Probe, „wenn alles halt gut klappt und so“. Die Geborgenheit der Musikgruppe hilft Wiebke auch bei Auftritten. Sie merkt, dass sie zwar „ein bisschen aufgeregt“ ist, weiß sich aber durch die Gruppe geschützt: „Natürlich hab ich auch ‘n gutes halt Gewissen, wenn die andern halt auch da sind.“ Zusammen mit anderen kann sie die Bewährung auf der Bühne angehen, weil sie die Aufgabe nicht allein bewältigen muss: „Ich bin natürlich nich alleine, das is schön für das Gefühl.“ Zum einen erlebt sie ein Gefühl von gegenseitigem Respekt, denn „die ganzen Leute, die da sind, die sind eigentlich alle nett, alle“. Zum anderen ist sie bei Auftritten stolz auf die Solidarität in der Gruppe: „Wenn wir da auftreten (...) und ich seh da, alle tun ihr Bestes und so. Das macht mich ‚Oah‘, ja so.“ Sie empfindet den Zusammenhalt in der Gruppe als so stark, dass sie resümiert: „Wir sind ‘n gutes Team irgendwie.“ Wenn ihre Freundin aus Berlin sie besucht, spielt Wiebke für sie „da ‘n bisschen“, denn „die hört das halt gerne“. Das Gitarrespiel ist für Wiebke hier kein Vorspiel, also ein Vorzeigen ihrer Leistungen, sondern sie will ihre Freundin damit erfreuen und drückt so ihre Verbundenheit aus.

Das Panflötenstück *Der einsame Hirte* ist für sie ein Stück, bei dem Wiebke sich fallen lassen kann; sie fühlt sich gelöst durch die vertrauten Klänge. Mit diesem Stück verbindet sie die Erfahrung von Wohlgefühl und das veranlasst sie, immer wieder ähnliche Stücke zu hören, denn sie ist davon überzeugt: Durch Musik „kann man sich beruhigen“. Sie sucht sich gerne „irgendwas Schönes halt, auch was Ruhiges“ aus, denn sie vertraut „schöner“ Musik so stark, dass sie körperliche Reaktionen beim Hören verspüren kann. Erstaunt berichtet sie: „Da krieg ich manchmal auch ab und zu noch Gänsehaut, wenn irgendwas Schönes kommt (lacht).“⁴⁶ Sie fühlt intuitiv die Stimmung der Musik und wird von ihr überwältigt, wie zum Beispiel bei einem Besuch in einer Tropfsteinhöhle. Sie erinnert sich: „Da war ‘ne ganz gruselige (lacht) Musik.“ Sie lässt sich so nah auf Musik ein, dass sie enttäuscht ist, wenn das Lied *Good Feeling* von *Flo Rida* durch „so ‘n Schreien“ des Sängers unterbrochen wird. Das Stück *Smoke on the water* von *Deep Purple* bewertet sie sogar mit der Note 5, obwohl sie im Interview das Gitarrenvorspiel mitsingen konnte, und begründet ihr Missfallen mit der für sie aufdringlichen Stimme des Sängers, denn sie stellt fest: „Der hat halt wieder mehr so geschrien.“ Sophie scheint ähnlich zu empfinden; sie mag es gar nicht, „wenn Musik laut is oder ganz laut ist“. Während sie im Interview das Lied *Augen auf*⁴⁷ von *Sido* vorspielt, lacht sie verhalten und meint, sie finde dieses Lied „irgendwie lustig“, weil „es um Mama geht“. Beim Hören dieser Musik erwähnt sie zweimal ihre Freundin: „Das hat mir meine Freundin gesimst. Das is irgendwie lustig.“ Das Lustige sei, „dass es um Mama geht“, erklärt sie mit verhaltenem Lachen. Mit diesem Lied erlebt Sophie scheinbar eine enge Verbundenheit mit ihrer Freundin und schmiedet gleichsam einen ‚Pakt‘ gegen die Eltern.

⁴⁶ Sich von Musik so überwältigen zu lassen, dass sich körperliche Reaktion wie Gänsehaut einstellen, weist auf den Genuss der *psychagogischen Schönheit* (vgl. Behne in Kap. 2.2.2) von Musik hin.

⁴⁷ Die Textaussage des Liedes lautet zusammengefasst: Eltern müssen sich um ihre Kinder kümmern und ihnen zuhören, sonst brechen diese aus dem Familienleben aus.

Finn erwähnt im Laufe des Interviews mehrmals, dass das Spielen in der Gruppe „*viel besser*“ sei als das Üben allein zu Hause. Schon als er zum Wert seines Instruments befragt wird, erwähnt er die Gruppe als seine Motivation zum Musikmachen: „*Wenn ich zu Hause übe, macht `s mir halt nicht so viel Spaß, (als) wenn ich in der Gruppe spiele.*“ Er glaubt, ohne die Bigband würde er auch nicht Saxofon spielen.

Wenn es eine Band nich geben würde, dann hätt ich glaub ich auch erst gar nicht angefangen. Weil ich denk mal, alleine zu üben, (...) macht mir halt nicht so viel Spaß. Und in `ner, ja, in der Gruppe is halt viel besser. (Finn)

Er empfiehlt sogar anderen Schülern, die auch Saxofon lernen wollen, in eine Band einzutreten und erläutert den Vorteil einer Band: „*Weil, du hast dann immer halt Leute um dich, die das halt auch können. Und dann kannst du dir auch manchmal Rat holen oder irgendwas*“. Für Finn entsteht durch die Gemeinschaft das Sicherheitsgefühl, durch andere Musiker bei Problemen oder Fragen aufgefangen zu werden. Diese Erfahrung möchte er mit nach Hause nehmen und er übt seine Stücke zur CD. Beim Üben benutzt er gerne die CD von der Band, denn die Aufnahmen vermitteln ihm ein Gruppengefühl, das er aus den Proben kennt: „*Zu `ner Band spielen (...) macht etwas mehr Spaß: dass man sich nich so alleine (lächelnd) fühlt.*“ In den Proben gehe es ihm „*eigentlich gut*“, denn er weiß: „*Alle sind nett zu mir. Ich bin halt auch (...) nett zu denen.*“ Außerdem seien „*alle gut drauf (lächelt), also mehr oder weniger*“. Er fühlt sich also eingebunden in die positive Stimmung der Gruppe, die nur mäßigen Schwankungen unterliegt. Interessant ist hier, dass Finn in der gleichen Bigband spielt wie Sophie. Sie nimmt eine negative Stimmung in der Band wahr, der sie am liebsten ausweichen würde. Ihr fehlt es an Respekt des „*so strengen*“ Bandleiters gegenüber der Gruppe. Finn erwähnt den Missmut des Bandleiters nicht; ihm scheinen dessen Unmutsäußerungen nicht so wichtig zu sein. Zumindest werden die Proben in der Wahrnehmung von Finn nicht durch die negativen Äußerungen gestört.

Die Verbundenheit unter den Bandmusikern fühlt Finn sogar außerhalb der Bigband. Er berichtet von einem Musiker, der auch wie er in einer Basketballmannschaft spielt. Sogar als Gegner fühlen sie sich solidarisch: „*Dann erzählen wir immer: ‚Hö, und wir!‘ (...) Manchmal frage ich ihn: ‚Wie sind die anderen, sind die gut, sind die nicht gut?‘*“ Aufgrund des gemeinsamen Musikmachens sind sie solidarisch und tauschen sich Informationen über die gegnerische Mannschaft aus. Mit anderen Freunden spricht er gerne über Musik, „*weil darüber kann man sich halt auch unterhalten und alles*“. Musik ist für ihn und seine Freunde ein gemeinsames Gesprächsthema, mit dem sie ein Wirgefühl herstellen können. Auch die Zugehörigkeit zu seinem Vater drückt er durch Musik aus, indem er dessen Musikgeschmack toleriert: „*Also mein Vater kommt aus Libanon und deswegen hören wir auch manchmal (...) arabische Musik, das ist für mich auch okay.*“

Wenn es eine Band nich geben würde, dann hätt ich, glaub ich, auch erst gar nicht angefangen, weil ich denk mal, alleine zu üben (...) macht mir halt nicht so viel Spaß, und in `ner, ja, in der Gruppe is halt viel besser. (Finn)

Finn drückt in diesem Zitat etwas aus, das auch auf Sophie und Wiebke zutrifft: Sie beschäftigen sich mit Musik, um Gemeinschaft zu erleben, zum Beispiel beim Hören von Musik mit Freunden wie auch beim Üben zur CD. Sie empfinden eine enge Verbundenheit mit ihrer Musikgruppe, denn sie fühlen sich in der Gemeinschaft gut aufgehoben – bis auf Sophie, die sich diesen angenehmen Zustand wieder herbeisehnt. Das Musikmachen wird in der Gruppe leichter, denn die Verantwortung ist auf alle verteilt. Sie erleben bei den Proben einen respektvollen Umgang miteinander. Die Musikgruppen treten auf der Bühne als Einheit auf, die den Einzelnen schützt

und trägt. Beim Hören von Musik empfinden Sophie und Finn ein Gefühl der Solidarität mit den Freunden und Finn mit seinem Vater. Wiebke wird von Musik zeitweise überwältigt, dass sie „manchmal auch ab und zu noch Gänsehaut (bekommt), wenn irgendwas Schönes kommt.“

b) Verlässlichkeit

Im Zusammenhang mit ihrer Musikauswahl finden sich in allen drei Interviews Andeutungen, in denen die Verlässlichkeit von Bezugspersonen eine Rolle spielt. Zum Beispiel berichtet Sophie, sie bekäme von ihren Freundinnen Tipps für gute Musik, Wiebkes beste Schulfreundin höre die gleiche Musik wie sie und Finn habe durch seinen Bruder „Rap und so was“ kennengelernt. Allerdings suchen alle drei auch nach anderen Orientierungsgrößen, auf die sich verlassen können.

Sophie hat aktuelle Popmusik auf ihrem Handy, wie *Selena Gomez*, *David Guetta*, *Rihanna*, *Maria Mena* und *Lady Gaga*. Für sie scheint Beliebtheit ein wichtiges Kriterium zu sein, nach der sie ihre Musik auswählt. Als sie im Interview ihre Musik vorspielt, weist sie bei dem Titel *Ai se eu te pego* von *Michel Telò* ausdrücklich darauf hin: „Das ist im Moment total beliebt.“ Sie fühlt sich mit ihrer Wahl sicher, weil auch viele andere Jugendliche diese Musik hören. In ihrer Ablehnung von *Justin Bieber* stimmt sie mit ihren Freundinnen überein, denn ihn „mag irgendwie fast keiner“. Dabei kann sie auch genau angeben, was ihr an dessen Musik nicht gefällt: „weil der irgendwie fast immer dasselbe singt“. Wiebke erinnert sich: „Wo ich so zehn, neun war oder so, da (...) hab ich auch gern die Lieder gehört, die meine Schwester auch gehört hat.“ Jetzt stellt sie sich ihre Musik zusammen, indem sie die Angebote im Fernsehen aufmerksam verfolgt. Zum Beispiel achtet sie auf die Hintergrundmusik von Filmen und nimmt das zum Anlass, sich diese Musik zu beschaffen: „Wenn mir da 'n Lied toll gefällt, merk ich das halt selber.“ Wenn Sophie schlechte Laune hat, hört sie „mehr ruhige Musik“, die ihr hilft, „manchmal peinliche“ Erfahrungen zu verarbeiten. Sie lässt sich so auf die beruhigende Wirkung der Musik ein, dass ihr beim Hören zwar „Sachen, die schon passiert sind“, durch den Kopf gehen, sie sich danach aber „besser“ fühlt. Sie scheint sich darauf verlassen zu können, denn sie gibt an: Wenn du Musik hörst ... „bin ich beruhigt“. „Ich find Musik schon wichtig“, stellt sie daher fest, weil „das is nämlich so 'ne Ablenkung, wenn man zum Beispiel traurig ist oder so“.

Der fünf Jahre ältere Bruder hat Finn von den Kassetten mit *Benjamin Blümchen* oder *Petterson und Findus* weg an Rapmusik herangeführt. Dann orientierte er sich allerdings an seinem Bruder. So erinnert sich Finn, dass er sich damals, wie sein Bruder, auf Rap festlegte, „also alleine das ganz toll“ fand. Jetzt haben sie zwar noch einen „ähnlichen Geschmack“, aber Finn nimmt nicht mehr jedes Angebot seines Bruders an. Er berichtet von gemeinsamen Sitzungen am Computer, bei denen er feststellt: „Manche Sachen findet er halt total gut und da denk ich mir so: Jo, geht so.“ Inzwischen informiert er sich selbst im Internet und forscht dort nach Titeln, die er zufällig im Radio hört. Angesprochen auf seinen derzeitigen Musikgeschmack vermutet er: „Ich glaub, dass ich (lächelnd) flexibel bin.“ Indem er sich nicht auf eine Musikrichtung festlegt, kann er sich in Gesprächen auf die Präferenzen seiner Freunde einstellen. So ergibt sich ein gemeinsames Gesprächsthema: „Man kann sich halt manchmal darüber unterhalten, also was man, ob man das auch gut findet.“ Finn weiß, dass ihm ein „gutes Lied“ dabei hilft, sich zu konzentrieren. Zum Beispiel beim Basteln fühle er sich durch Musik „etwas gelockert“, sodass er dann „entspannt an die Sache rangeht“. Durch eigene Erfahrung kann er sich bei der

Wirkung von Musik darauf verlassen, „*dass man manchmal bei Musik etwas, also ein bisschen lockerer ist und dann sich auf etwas, irgendwas konzentrieren kann.*“

Die Entscheidung, an einem Ensemble teilzunehmen, wurde anscheinend stark von der Mutter vorangetrieben. Über seinen Eintritt in die Band berichtet Finn:

Meine Mutter wollte das halt auch, dass ich da mitmache. Also (lächelnd) nicht nur ich, sondern die fand das halt gut, (...) weil das (...) fördert halt deine Entwicklung, deine Motorik und alles insgesamt, dass man sich (...) halt 'n bisschen besser konzentrieren kann. (Finn)

Auch an anderer Stelle spricht er von dem Interesse der Mutter: „*Und da ich halt Förderkind war, fand die das halt total gut, dass ich dann da halt mitmachen kann.*“ Er verlässt sich auf die Ansicht der Mutter, als „Förderkind“ in der Schulband das benötigte Training zu bekommen. Durch Musik hofft er, dass sich „*beim Merken*“ etwas verbessert, „*weil du musst ja (...) zwanzig Griffe (...) im Kopf haben und das alles auf Takt*“. Mehrmals erklärt er, in welchen Fächern er sich noch verbessern will, um einen Realschulabschluss zu schaffen. Er orientiert sich an den geforderten Leistungen für einen Schüler ohne Förderbedarf und ist stolz auf seine Erfolge:

Ich kann jetzt im Moment schon (...) so viel schreiben, dass ich jetzt mit den anderen auch mitkomme. Und das hat sich halt so gut verbessert, dass ich jetzt eigentlich kein Förderkind mehr bin. Das ist auch 'ne gute Sache. (Finn)

Finn hat sich inzwischen vorgenommen, ein eigenständiger Spieler zu sein, der versucht, „*die Rhythmik alleine herauszufinden*“. Er ist unzufrieden, die rhythmische und melodische Notation seiner Stimme nicht gleichzeitig erfassen zu können. So stört es ihn, dass er auf Hilfe angewiesen ist und „*jeden Ton einzeln erstmal spielen muss und dann erst die Rhythmik kommt*“. Dabei hilft ihm die Orientierung an der Band-CD, denn damit könne er „*hören wie (...) Saxofon, so wie die Rhythmik ist*“. Zusammen mit einem weiteren Saxofonisten der Bigband übernimmt er die Melodiestimme und manchmal die Begleitung. Er tritt selten für ein Solo aus der Gruppe hervor, denn er findet es „*halt bisschen komisch, man fühlt, is dann halt 'n bisschen aufgeregter als sonst*“. Danach ist er nicht stolz auf seine Leistung, sondern nur froh, sich nicht „*blamiert*“ zu haben.

Ihre Funktion im Schulorchester steht für Wiebke fest: Sie bezeichnet ihre Aufgabe im Orchester spontan mit „*ich begleite nur*“. Das bedeutet, dass sie sich mit ihren Harmonien nach der Melodie richtet und mit dem Schlagzeug für den rhythmischen Part des Stücks zuständig ist. Diese Aufgabe sieht sie aber als sehr wichtig an, da sie weiß, dass ihr Orchester von einer soliden rhythmischen Grundlage abhängig ist (vgl. Kap. 4.2.3.2). Sie hat nicht vor, aus der Begleiterrolle herauszutreten und sich durch einstimmiges Gitarrenspiel an der Melodie zu beteiligen; sie meint: „*Eigentlich, bin ich voll zufrieden so.*“ Damit sich die Spieler aufeinander verlassen können, hofft sie, dass sich alle an den gemeinsamen Rhythmus halten, denn „*wenn man aus der Reihe tanzt, das merkt man eigentlich, wenn es 'n lautes Instrument is*“. Bei der Liedauswahl vertraut sie dem Orchesterleiter, denn er „*sucht schöne Lieder aus, die wir dann spielen*“. Er ist für Wiebke „*ein bisschen*“ Vorbild, „*weil er kann das halt auch gut (lacht)*“. Der Umgang mit Musik scheint ihr auch außerhalb der Band gut zu tun: Wenn sie niedergeschlagen ist, greift sie zur Gitarre und nimmt durch den Kontakt mit dem Instrument eine positive Veränderung wahr. Daher steht für sie fest: Musik „*braucht man auch, wenn man traurig ist*“.

Sophie richtet sich bei ihrer Instrumentenwahl nach den Empfehlungen der Lehrer und bewertet die Entscheidung für Posaune im Nachhinein positiv. Inzwischen hat sie ein eigenes Instrument, das sie zum Üben mit nach Hause nimmt. Die regelmäßigen Proben mit dem anschließenden Instrumentalunterricht geben ihr eine Sicherheit, die sie für das Musikmachen

braucht. Sie übt mithilfe des Notentextes und einer CD die Stücke für die nächste Probe. Sie setzt sich also nahe Ziele und erlebt durch gewissenhaftes Üben ständige Lernfortschritte. Die Orientierung an den Probenstücken ermöglicht es ihr, den Anforderungen der Band gerecht zu werden. Die Bewältigung der nächsten Aufgabe, zum Beispiel ein neues Stück einzuüben, verschafft ihr ein „*eigentlich gutes*“ Gefühl durch die Gewissheit: „*Dann weiß ich, dass ich das kann.*“ Sophie verlässt sich in ihrem Instrumentalspiel auf eine Struktur, die ihr einen überschaubaren Rahmen zusichert und sie vor Aufgaben stellt, die sie auch zuverlässig erledigen kann (vgl. Kap. 4.2.3.7). Allerdings wird diese Sicherheit durch die gestiegenen Anforderungen des Bandleiters infrage gestellt; bis zur nächsten Woche „*zwei Noten neu*“ lernen zu müssen überfordert sie und löst in ihr „*Stress*“ aus. Dabei weiß sie, „*wenn man zum Beispiel gestresst ist, und dann mag ich überhaupt nicht spielen.*“ Die Kritik des Bandleiters ist in ihren Augen also nicht gerechtfertigt:

Der meinte so letztes Mal (...): „Ihr macht mir alle Stress!“ und so, nur weil wir mal die Noten nicht wissen. Weil wir haben ja jetzt auch (...) zwei Noten neu bekommen, und dann sagt er, wir machen den Stress! (Sophie).

4.4.2 Typus B: Spaß

In Daniels, Konstantins, Williams und Kims Handlungsschemata ist das **Bedürfnis nach Lustgewinn** oder Unlustvermeidung zu erkennen. Lustempfinden bedeutet für sie nicht nur ein allgemeines Wohlfühl nach dem Erreichen von Zielen, sondern ist der Sinn ihrer Tätigkeit – wie im *hedonistischen Genuss* (pleasure) wird der Lustgewinn zum Selbstzweck (vgl. Csikszentmihalyi 1988, S. 100). Die Jugendlichen brauchen in ihrer Freizeit lustvolle Erfahrungen mit anderen und finden sie im Umgang mit Musik, zum Beispiel beim „*Ramba-Zamba*“ (William) der Orchesterproben, als DJ (Daniel) von Gemeindediscos oder beim Hören von peppiger Musik (Kim). Der Anreiz des Instrumentalspiels ist nicht primär die Entwicklung musikalischer Fähigkeiten, sondern die Funktionslust in einer Gruppe, die sie beim leichten Spiel unterstützt. Um Unlust zu vermeiden, schrecken sie vor Anforderungen zurück und sind zufrieden mit dem, was sie auf ihrem Instrument erreicht haben.

Übergreifendes Ziel: Spaß

Ich mach's jetzt einfach nur, weil es mir (...) voll viel Spaß bringt, da in der Band jetzt mitzumachen. So was erlebt man ja auch nicht alle Jahre, quasi. Man hat nur ein Leben (lächelt). (Daniel)

Daniel (Gesang) benutzt in seinen Interviews auffallend häufig das Wort **Spaß**, insgesamt fünfzehnmal. Zum Beispiel stellt er fest: „*Es bringt Spaß irgendwie, keine Ahnung, die Stimme zu zeigen.*“ Er betont sogar den Spaßaspekt, wenn er den Satzanfang „*Ich mache Musik, weil ... ,es mir Spaß bringt*“ vervollständigt. Spaß scheint für Daniel ein Thema zu sein, das ihm sehr wichtig ist und in engem Zusammenhang mit Musik steht.

Ebenso beschreibt Konstantin (Melodica) seine Motivation zum Musikmachen mit Spaß. Er vervollständigt die Sätze „*Ich mache Musik, ...*“ „*... weil's Spaß bringt*“ und „*Musikmachen mit anderen ist ...*“ „*... cool*“. William (Altflöte) drückt sich ähnlich aus: „*Ich mache Musik, ...*“ „*... weil es Spaß macht*“ und „*Musikmachen ist für mich ...*“ „*... Spaß, Spaß zu haben*“. Sie weisen zwar nicht so oft wie Daniel (Gesang) darauf hin, aber auch bei Konstantin und William scheint es eine Art Spaßmotivation zu geben. Kim (Gesang) möchte auch weiterhin in der Schulband bleiben,

denn es „bringt einfach Spaß“. Er formuliert auch an anderer Stelle, er mache Musik, weil „es mir Spaß bringt“.

Die Kombination der gemeinsamen Merkmale der Gruppe B, *Musik ist Nebensache* und *spontanes Spiel* (vgl. Kap. 4.3), scheint das Grundthema Spaß zu bestätigen: Musikalische Ziele treten in den Hintergrund zugunsten einer lustvollen Tätigkeit in Kontakt mit ähnlich motivierten Personen. Es findet kaum einsames und systematisches Üben statt, sondern man spielt spontan mit Freunden und lernt dadurch voneinander. Dieser Umgang mit Musik steigert das eigene Wohlbefinden: Sie haben Spaß an Musik.

Meine Hypothese lautet: Alle vier Probanden beschäftigen sich mit Musik, um Spaß zu haben. Spaß ist der gemeinsame Leitwert für den Umgang mit Musik, denn sie glauben, dass Musik ihren Wunsch nach Spaß erfüllen kann. In Musik verdichtet sich für Daniel, Konstantin, Kim und William ihre Sehnsucht nach Spaß; die Vorstellung, in Musik ihren Spaß zu finden, bestimmt ihre Handlungsrichtung und ihre Zwischenziele im Umgang mit Musik. Kim drückt es so aus: Musik sei für sein Leben „ziemlich wichtig“, „weil sonst hat man, sonst bringt es ja keinen Spass“, aber man müsse „ja auch Spass im Leben haben“. (Das Wort Spaß spricht er tatsächlich schnell, wie mit einem Augenzwinkern.)

Wodurch finden sie ihren Spaß? Bei Daniel lassen sich drei zentrale Handlungsziele erkennen: Im Umgang mit Musik will er mit **Leichtigkeit** gute Ergebnisse erzielen. Außerdem möchte er **Geselligkeit** erleben und **Anregung** erfahren durch ein vielfältiges Erlebnisangebot. In der Typisierung werden diese übergreifenden Ziele auch für Konstantin, Kim und William herausgearbeitet, anhand ihrer Auswahl des musikalischen Angebots, um Spaß zu haben. Es schließt sich die Frage an, ob dies auch allen vier Probanden durch die Beschäftigung mit Musik gelingt oder ob es Aspekte gibt, die sie an der Erfüllung ihres Wunsches nach Spaß zweifeln lassen.

Übergeordnete Ziele:

a) Leichtigkeit

Man hat irgendwie halt Spaß mit den Leuten, find ich jetzt. Man hat eben halt, man weiß: „Ah, der kann das, das, das schon gut.“ Also kann auch mal was so auf einmal quasi jetzt so auf diesen zwei, drei Minuten das schon lernen. Und das is eben halt 'n kleiner Vorteil für uns. Anstatt, wenn wir jetzt irgendeinen von ganz unten nehmen und drauf, ganz nach oben setzen würden, dann braucht er mindestens 720 Minuten, das zu lernen. (Daniel)

Nach dieser Aussage ist Daniel sehr daran gelegen, dass er mit Musikern zusammenarbeiten kann, die schon Banderfahrung aufweisen können. Mit einem unerfahrenen Spieler, „irgendeinen von ganz unten“, müssten sie viel Mühe und Zeit investieren („mindestens 720 Minuten“), um zusammen spielen zu können. Der „Spaß mit den Leuten“ hängt davon ab, in welchem Umfang sie sich in die Band einbringen können. Seiner Ansicht nach ist die Arbeit mit erfahrenen Instrumentalisten mühelos und die Band kann ein Stück nach „zwei, drei Minuten“ spielen; das erhöht seinen Spaß am Musikmachen. Er selbst hat durch Zufall eine Möglichkeit gefunden, sich musikalisch zu betätigen, ohne sich sehr anstrengen zu müssen. In Kontakt mit Maja, die bereits Mitglied der Band war, hat er seine Gesangsstimme entdeckt: „Ich hab so ab und zu mal mit ihr so gesungen aus Spaß. Und dann meinte sie: ‚Komm mal vorbei. (...) Du hast voll die Superstimme!‘“ Dieses Lob hat ihn dazu bewogen, der Schulband beizutreten. Nach einigen ge-

scheiterten Versuchen, andere Instrumente zu lernen, hat er vermutlich festgestellt, dass ihm Gesang weniger Mühe bereitet als Flöte oder Geige, denn er meint:

Also, das war schon 'ne echt gute Entscheidung, mich für Gesang zu entscheiden. Früher hab ich nämlich Flöte gespielt, hm, ja, das hat mir nich so viel Spaß gebracht. Und dann hab ich mal gewechselt zu Geige – auch nich viel Spaß gebracht. Ja, und da bin ich jetzt bei Gesang geblieben. (Daniel)

Konstantin hat sich bei seinem Bandeintritt schnell überreden lassen, Melodica zu spielen, weil die anderen Instrumente bereits besetzt waren. Obwohl er keine Erfahrung mit Tasteninstrumenten hatte, reichte ihm eine kurze Unterweisung der Lehrerin, um sich auf der Melodica zurechtzufinden: „Und dann kam Frau G. mal zu mir und hat mir die Tasten gezeigt, und dann hab ich's mir gemerkt, und so hab ich Melodica spielen gelernt.“ Es scheint ihm auch keine Mühe zu bereiten, bei neuen Stücken mitzuspielen, denn entweder spielt er nach Farbpunkten oder er liest den Notentext anhand einer Farb- und Buchstabentabelle.

Ich hab so 'n extra Zettel manchmal, da steht, is so Klaviertasten abgezeichnet. Und da drunter sind die Buchstaben. Und dann krieg ich die Noten. Da steh'n dann die Buchstaben, dann kann ich auf den andern Zettel gucken, wo die sind. (Konstantin)

Auch auf dem Schlagzeug glaubt Konstantin, mühelos voranzukommen. Er berichtet von einem Treffen mit einem Bandmitglied, das den Anfang von *Smoke on the water* (Deep Purple) gespielt habe. Er setzte sich spontan dazu, denn ihm sei auf dem Schlagzeug „gleich (lächelnd) was eingefallen dazu“. Er meint, es falle ihm leicht, bei Liedern das „Schlagzeug raus zu hör'n“. Sowohl Melodica als auch Schlagzeug spielt er mit einer Leichtigkeit, was ihm immer wieder zu Erfolgserlebnissen verhilft. So wird das Musikmachen mit anderen für ihn „cool“.

William ist schon vor der Orchesterprobe „ganz locker“. Routiniert bereitet er sich auf sein Spiel vor und wartet auf seinen Einsatz:

Ich geh dann rein ganz locker, wie immer, und dann nehm ich mir 'n Notenständer und hol meine Noten raus und dann spiel ich 'n bisschen einfach so wie die andern rum. Und dann irgendwann geht's dann los und fertig. (William)

Am Ende der Probe ist er gedanklich schon auf dem Weg nach Hause: „Dann freu ich mich auf den Heimweg, und dann (...) denk ich: ‚Is gut gelaufen, so wie immer‘. Und dann fahr ich nach Haus.“ Er nimmt seine Lockerheit vor und während der Probe aus der Gewissheit, dass alle Musiker das gleiche Ziel haben, nämlich „zu harmonieren“. Er meint, alle wollen „das, was sie spielen, einfach gut beherrschen“, denn „sie müssen halt probieren, zu harmonieren mit den anderen“. Er fühlt sich als Teil einer harmonischen Einheit. Daher empfindet er keinen Konkurrenzdruck, sondern er kann sich entspannt in den Gesamtklang einfügen. Auch neue Stücke spielt er spontan mit, denn ihm bereitet das Vom-Blatt-Spiel keine Mühe. Er erklärt: „Es fällt mir leicht, neue Sachen, die ich bekomme, die kann ich halt schnell, halt fast auf'n Ansatz wieder fast perfekt spielen.“

Vor einem Jahr wurde Kim von seinem Bandleiter gebeten, statt Melodica nun den Frontgesang zu übernehmen. Die Entscheidung für Gesang hat er seitdem nicht bereut; inzwischen singt er auch, wenn er allein ist, denn Singen bringe „Lust rein“. Er meint, er brauche die Lieder nicht zu üben, denn er verlässt sich beim Singen auf die Band: „Die andern spielen ja die Melodie. (...) Ich brauch die Melodie nich, ich hab ja den Text.“ Auftritte absolviert er „lässig“, denn „natürlich hat man ganz am Anfang irgendwie 'n bisschen Lampenfieber. Aber mit der Zeit, geht das weg.“ Auch bei technischen Problemen während der Generalprobe bleibt er ruhig nach seinem Motto

„ganz sutsche bleiben“. Er weiß, „*da is es ja normal, dass es eben meistens schief läuft*“. Nach seiner Erfahrung kann er bei dem Auftritt auf die Professionalität der Gruppe vertrauen,

dass halt alles beim Auftritt ziemlich gut klappt, was es bis jetzt eigentlich immer hat. (...) Da gab's auch schon mal kleine Verspielungen, aber eigentlich fühl ich mich jedes Mal wohl, wenn ich da bin. (Kim)

Daniel scheint, anders als Konstantin, William und Kim, kein so großes *Komme-Was-Wolle-Vertrauen* (vgl. Kap. 1.1.2) zu haben. Seine Erinnerungen zeigen, wie er in Stresssituationen in „*totale Panik*“ verfallen kann. Zwar bezeichnet er es nur als ein „*kleines Problemchen*“, dass seine Mitschüler bei seinem ersten Auftritt im Publikum saßen, erinnert sich aber daran: Er fühlte in diesem Moment „*totale Panik, hatte immer Angst, dass ich mich versinge*.“ Weil er mit seinen Mitschülern „*irgendwie gar nich damit gerechnet*“ hatte, war er „*total nervös. Da hab ich mich, ich glaub zweimal hab ich mich versungen oder so (lächelt) und tja*“. Daher ist er nach Auftritten erleichtert, weil er „*froh is, dass man das jetzt endlich geschafft hat und man denkt so: 'Oh, jetzt hab ich das hinter mir, jetzt is erst mal 'ne Woche Pause'*.“ Auch an seinem ersten Probenstermin mit der Schulband löste in ihm sogar Angst aus, dass sie ihm „*irgendwie was antun*“ könnten.

Ja, die erste Probe war ich natürlich ein bisschen schüchtern, kannte die Leute ja alle gar nich. Also voll Angst gehabt, dass sie (mir) irgendwie was antun oder so, dass sie mich auslachen. Aber hinterher ging`s wieder.

Allerdings spricht er mehrmals von der Leichtigkeit des Musikmachens, nämlich davon, dass der Gesang „*automatisch*“ kommen würde: „*Wenn ein Lied bekannt is, dann singt man automatisch mit*.“ Und Texte könne er sich schnell merken, wenn er sie „*eben halt mehrmals täglich*“ anhöre. „*Ja, und denn kann ich die Hälfte des Textes irgendwann und dann kommt's automatisch eigentlich*.“

b) Geselligkeit

Man hat zusammen mehr Spaß, als wenn man alles alleine macht, finde ich. Und wenn ich jetzt meistens voll alleine bin, dann denk ich: „Och, kann der und der und der jetzt nich mit mir singen und so oder daran sitzen und Bass spielen oder so?“ Ja, find ich eigentlich schon viel besser, wenn man mal in einer Gruppe als Band jetzt mitmacht, einfach lustiger (lächelt). (Daniel)

An mehreren Stellen beschreibt Daniel, wie sich sein Vergnügen am gemeinsamen Musikmachen ausdrückt: Wenn sie proben wollen, macht er „*eigentlich die meiste Zeit nur Faxen*“ oder plötzlich kommt er „*mit den ganzen Faxen hoch*“. Die anderen glauben, so meint Daniel, „*dass ich verrückt bin*“. Die „*Faxen*“ bestehen wohl hauptsächlich aus spontanen Bewegungen zum Gesang, denn er erklärt: „*Also tanz ich während des Singens und äh (macht Bewegungen mit den Armen) und denn, genau*.“ Als „*Bandclown*“ will er die anderen Musiker in seine heitere Stimmung einbinden. Bei den anstrengenden Proben sollen sie durch ihn „*alle halt wieder was zum Lachen haben, weil ich bin eher so der Bandclown, sag ich mal jetzt so. Und ja, das bringt einfach Spaß (lächelt)*“. Ihm ist aber bewusst, dass zur Bandprobe auch das konzentrierte Arbeiten gehört. Dann ermahnt er die anderen: „*Hey, kommt mal her, wir wollen jetzt üben' oder so und: 'Es soll keiner Scheiße machen!'*“. Wenn er meint, dass die „*Spieligkeiten*“ überhandnehmen, fühlt er sich zuständig, die anderen – und wahrscheinlich auch sich selbst – zur Ordnung zu rufen: „*Ja, dann muss ja irgendeiner mal die Grenze ziehen und sagen. 'Jetzt hört mal her, jetzt is gut, jetzt woll'n wir mal weiterüben' oder so*.“ Denn Daniel weiß, dass auch das gemeinsame Arbeiten an einer Aufgabe, zum Beispiel Lieder zu schreiben, Spaß machen kann.

Es bringt Spaß (...), mit denen da wieder alle in Kontakt zu sein. Ich meine, man is ja auch nich immer mit denen in Kontakt, also jetzt im Internet oder so. Es bringt einfach Spaß, mit denen rum-zualbern in der Band, mit denen Lieder selber zu schreiben vor allen Dingen. (Daniel)

In der Schulband hat Daniel Kontakt zu Spielern aus anderen Schulen, die er nur einmal in der Woche sieht. Er ist der Ansicht: *„Mir is es eigentlich egal, von welcher Schule man kommt. Hauptsache, man hat in diesen vier Räumen (...) eben halt den Spaß.“* Er sieht sogar eine Gefahr darin, enge Freunde in der eigenen Band zu haben. So fürchtet er, mit seinen Freunden so viel „Faxen“ zu machen, dass er sich nicht auf seine Aufgabe als Sänger konzentrieren kann.

In meiner Schulband (...) möcht ich die nich so gerne haben, weil dann alber ich zu doll mit denen rum. Dann kann ich mich nich auf meine eigenen Sachen konzentrieren. Das find ich auch scheiße. Also lieber in einer anderen Schulband reinstecken als in meine, (lächelt) find ich. (Daniel)

Konstantin spricht dagegen wenig über die Stimmung unter den Bandmitgliedern. Er fühlt sich in der Schulband zwar „aufgehoben“ und „sicher“, berichtet aber nicht von ähnlich vergnüglichen Erlebnissen wie Daniel. Er bezeichnet seine Aufgabe in der Band schlicht mit „Melodica“. Geselligkeit scheint er beim Musikmachen außerhalb der Schulband zu finden. Er verabredet sich mit Freunden und nimmt spontan am gemeinsamen Spiel teil.

Für William ist die Motivation, am Schulorchester teilzunehmen, nicht nur der „Spaß an der Musik“, sondern auch der Spaß „mit den anderen Leuten“. Er beschreibt die Orchesterarbeit so: *„Allgemein ist manchmal da Ramba-Zamba drin, aber das Orchester kann auch sehr ordentlich und gepflegt spielen und es macht schon Spaß.“* Das ruhige und konzentrierte Spielen wird demnach von Phasen unterbrochen, in denen die Musiker wild durcheinanderreden oder unkoordiniert spielen. Der dafür gewählte Ausdruck „Ramba-Zamba“ lässt aber auf eine Form von Stolz auf die Gruppe schließen: Das Orchester kann nicht nur „sehr ordentlich und gepflegt“ spielen, sondern manchmal wollen sie „noch mehr Quatsch machen“. In diesen Momenten genießt es William, wenn sich der Orchesterleiter mit den Spielern solidarisch zeigt und „auch mal den Spaß mitmacht“. Zwar müssten sie „dann halt mehr lachen und nich so viel spielen“, aber das gemeinsame Lachen stärkt das Gemeinschaftsgefühl zwischen dem Leiter und seinem Orchester. Die Geselligkeit erleichtert die anschließende zielgerichtete Probenarbeit. Auch Kim schätzt an seiner Schulband die „coole“ und „nette“ Stimmung in der Gruppe. Alle gingen freundlich miteinander um. Er scheint sich bei den Proben so wohl zu fühlen, dass er mehrmals erwähnt: *„Von der Atmosphäre her is es total nett da.“*

c) Anregung

Von meinem Vater der Onkel is DJ und da hat er mich mal so mitgenommen. Ich glaub, da sollte ich einfach so mal mitmachen und das hat mir irgendwann Spaß gebracht. Ja, und (nun) bin ich quasi auch so hobby-DJ-mäßig so. (Daniel)

Seit der Entdeckung, dass ihm die Arbeit als DJ gefalle, hat er sich „schon auch die ganzen Sachen dafür“ angeschafft. Es reizt ihn, im Internet nach den „neuesten Hits“ zu forschen und die gesamte CD-Sammlung seines Vaters zu übernehmen und berichtet stolz: *„Da hab ich die einfach mal alle so genommen und dann Tag für Tag ungefähr zwanzig oder dreißig CDs in meinen Computer eingespeist.“* Zusammen mit seinen Einkäufen und den Titeln, die von seinen „Freunden mit Bluetooth rübergeschickt“ wurden, hat er „mindestens über 5000 Lieder aufm Computer“. Zur Verwaltung dieser großen Musiksammlung habe er ein Programm „Virtualer DJ“, vermutet aber: *„Was mein Computer eigentlich gar nicht mehr richtig so verarbeiten kann, da brauch ich auch noch ‘ne größere Festplatte.“* Er beschäftigt sich also angeregt mit Gedanken,

„hobby-DJ-mäßig“ tätig zu werden, und lässt sich bereits für die Discos seiner Gemeinde engagieren. Durch den Computer hat er auch die Möglichkeit, seinen Gesang aufzunehmen. Wenn er nachmittags die Lieder der Schulband singt, macht es ihm Spaß, die Musik „für sich selber es aufzunehmen“. Die Arbeit in der Band regt ihn an, Lieder nachzusingen, sie nach seinem Geschmack zu arrangieren und auf seinem Computer festzuhalten.

Auch Kim hat für sich außerhalb der Band noch eine musikalische Betätigung gefunden, für die er Zeit und Mühe investiert. Vor drei Jahren hatte er „Lust, auf dem Klavier zu spielen“, da die Familie bereits ein Instrument besaß. Im wöchentlichen Privatunterricht erhält er Instruktionen, um nach Noten zu spielen. Durch sein Klavierspiel lernt er die klassische Musikrichtung kennen und besucht Konzerte, zum Beispiel des Pianisten *Lang Lang*. Dessen Leistungen bewundert er sehr: „Wie er spielt, find ich jetzt ziemlich cool. Also, er spielt ziemlich gut. So gut kann ich Klavier jetzt nicht spielen.“

In allen Interviews ist zu erkennen, dass das Hören von Musik eine anregende Wirkung haben kann. Konstantin und Daniel hören am Morgen Musik zum Wachwerden. William macht sich Musik an, um „angetrimmt“ zu werden, denn „beim Kochen, dann motiviert es, noch (...) schneller zu kochen, zu schnippeln und so“. Kim behauptet: „Steh eher so auf peppige Musik.“ Und er hasse es, wenn Musik „langweilig klingt.“ Am Musikbeispiel *Videogames* von *Lana del Ray* erläutert er, dass ihm der Rhythmus zu langsam sei und er „peppige Musik besser“ findet. Kim mag es, wenn er bei Musik seinen „Frustrauslassen“ kann. Beim Hören scheint Kim abzuwägen, ob das Lied auch für die Schulband geeignet ist, und macht eigene Liedvorschläge, zum Beispiel spielt die Band jetzt das *Matrosenlied* von *Bosse*, das er auch gerne hört. Er meint, dass sein Interesse für Musik durch seine musikalischen Aktivitäten angeregt wurde, denn er konstatiert: „Früher, als ich, noch kleiner war, hab ich mich jetzt, glaub ich, nich so doll für Musik interessiert. Aber jetzt doch, eigentlich schon. (...) Weil ich Musik mache.“ Er kann beim Musikhören besonders gut „überlegen“. So nutzt er bekannte Lieder, um sich selbst genug „Pepp“ für eine unbeliebte Aufgabe zu holen, und erhofft sich „Inspiration für die Schule“.

Es gibt paar so bestimmte Lieder, sag ich jetzt mal so, die mir irgendwie dabei helfen, mir irgendwie Inspiration für die Schule oder so zu geben oder bei den Hausaufgaben mir dabei helfen, quasi. Das sind aber immer so bestimmte Lieder, die einfach so kommen, die sagen: „Die geben dir Pepp, das mach ich jetzt.“ (Daniel)

Daniel benutzt auch die Schulband zur Aktivierung. Er nimmt sich in der Band die Freiheit, mit den Bandmitgliedern „Faxen“ zu machen und sich dadurch selbst abzureagieren. So erlebt er, dass sich seine Stimmung bessert: „Wenn ich jetzt quasi sauer war oder so, geh ich dahin und dann lockert sich meine Stimmung wieder. (...) Und wenn ich depri bin, dann komm ich glücklich wieder raus (lächelt).“

Für William bedeutet das Musikhören „so `ne Begeisterung, denn wird man halt angeregt von den anderen, weiter zu machen“. Die beobachtete Spielfreude der Mitspieler motiviert ihn, weiterhin Flöte zu spielen, obwohl er „im Moment das Interesse so ein wenig verloren“ hat. Ihm fehlt auch der Anreiz, mehr als „mal fünf Minuten“ für das Orchester zu üben und erklärt sich zufrieden mit seinen bisherigen Leistungen, denn er stellt fest: „Ich gönne es mir, wie ich auf meinem Stand bin.“ Auf der Suche nach Gründen für sein geringer werdendes Engagement stößt man auf seine Vorstellungen über seine Rolle im Orchester (vgl. Kap. 4.1.1). Er habe die Aufgabe, die „zweite Stimme zu spielen für die C-Flöten“ und um nicht vollständig hinter den ersten Stimmen zu verschwinden, müsse er „immer viel mehr Luft reinpusten, damit ich so laut bin wie

die drei". Er würde sich zwar „nie über die hinaussetzen“, meint er, möchte aber doch gut gehört werden. Auch das Repertoire des Orchesters scheint ihm nicht genug Anreize zu bieten, seine Stimme zu üben. Er würde gerne „was Flotteres“ spielen und den Klang des Orchesters so verändern, dass sie „mal was ganz anderes, was ganz Neues mal ausprobieren“ könnten. Er denkt sogar daran, noch ein anderes Instrument zu lernen, Gitarre oder Querflöte, mit dem er im Orchester „mal rockige Musik, manchmal modern Pop, auch mal wieder Mozart“ spielen kann. Das könnten Gründe sein, weshalb William den Spaß am Flötespielen verloren hat und zum Üben resigniert feststellt: „Viel halt ich im Moment nicht durch.“

Konstantin kann vier Stücke der Schulband nennen, bei denen er sich besonders wohl fühlt: bei *Solsbury Hill* (Peter Gabriel), *Let me entertain you* (Robbie Williams), *Black or white*, weil er Michael Jackson mag, und *Holding you* (Dru Hill). Dieses Stück wollte er gerne spielen, weil er es schon einmal im Musikunterricht gespielt habe. Trotzdem fehlt Konstantin der Anreiz, für die Band zu üben. Er erklärt, er spiele lieber „Schlagzeug (...) und Gitarre“. Zwar nimmt er sich vor, dienstags in der Pause auf der Melodica seine Stimme zu üben, weicht aber lieber auf das Schlagzeug aus: „Weil einer von der Trompete jetzt auch da is, M., (lächelnd) spiel ich Schlagzeug und er Trompete.“ Für die Schulband hätte er gerne ein Instrument, mit dem er seine Musik spielen kann. Er meint: „Weil ich hör eher Rock, und das könnten wir nich spielen.“ Auf die Frage, warum sie es nicht spielen könnten, antwortet er: „Mit der Melodica? Das [...] äh, und, ja. [...] Weil man dann noch schneller, weil alles schneller is.“ Er hält seine Melodica für ungeeignet, um darauf Rockmusik spielen zu können. Außerdem wäre Melodica nicht sein Wunschinstrument, als er in die Band eintrat, berichtet er: „Das wollt ich eigentlich nicht, ich wollt eigentlich Schlagzeug spielen oder Gitarre. Aber, weil das schon besetzt war“ und ein Schüler fehlte, schlug er bereitwillig vor: „Ich spring für ihn ein an der Melodica.“ Jetzt hofft er, auf ein anderes Instrument in der Band wechseln zu können: „Aber vielleicht werd ich bald (...) Akkordeon spielen, vielleicht, wenn's geht.“

4.4.3 Typus C: Akzeptanz

Simon und Wolfgang suchen in der Musik immer neue Herausforderungen, um ihren Selbstwert zu stärken, das heißt, sie brauchen Bestätigungen dafür, wertvoll, kompetent und gemocht zu sein. Sie befriedigen ihr **Bedürfnis nach Selbstwerterhöhung** durch die Bewältigung von Anforderungen, von denen sie sich ein höheres Ansehen versprechen. Sie erleben Stolz durch besonderen Einsatz und bestärken ihre „Wichtigkeit“ (Simon), indem sie Verantwortung übernehmen. Als Teilnehmer eines sehr erfolgreichen Spielmannzuges erlebt Simon sogar ein Gefühl der Überlegenheit. Sie erinnern sich gerne an ihre Erfolge, zum Beispiel ein schweres Solo trotz Lampenfieber erfolgreich überwunden zu haben (Wolfgang) oder den anderen Trommlern als Vorbild zu dienen (Simon). Dieses Selbstwerterleben hilft ihnen, neue Probleme gestärkt anzugehen. Beide haben Enttäuschungen zu verarbeiten: Simon erinnert sich an Nichtbeachtung der Mitschüler und Wolfgang hat im Gegensatz zu seinen Brüdern noch keine Freundin gefunden. Es stärkt Simons Selbstwert, aufgrund seiner Erfolge mit der Spielergarde in die sozialen Beziehungen seiner Klasse eingebunden zu werden. Wolfgang will die Akzeptanz durch Gleichaltrige nicht verlieren und versucht, zum Selbstwertschutz seine Neigung für klassische Musik vor ihnen zu verbergen.

Übergreifendes Ziel: Akzeptanz

Wolfgang verwendet in den Interviews ungefähr siebzigmals das Wort „spielen“. Was macht ihm das Cellospiel so wertvoll, dass er es immer wieder erwähnen muss? Ein Teil der Antwort findet sich in seiner Überzeugung, dass er dort ein „Talent“ habe, „was es nicht so oft gibt“. Dennoch scheint ihm das Cello, auf dem er fast ausschließlich klassische Musik spielt, nicht zu der **Akzeptanz** zu verhelfen, die er sich wünscht. Seitdem sich seine Familie vergrößert hat, nimmt er sich seine älteren Stiefbrüder zum Vorbild, denn „die sind nicht a) Epileptiker und b) kein halber Autist“ und sie hätten „fast alle ‘ne Freundin“. Von ihnen möchte er akzeptiert werden und sich nicht auf den „klassischen Trip“ festlegen lassen, denn er konstatiert: „Dass ich da bin, das hat mich auch verändert. Das muss ich auch sagen (...). Seitdem ich da bin, hör ich kaum noch klassische Musik.“

Da Simons Spielergarde häufig an Wettbewerben teilnimmt, erfährt er direkt nach dem Auftritt den Wert seines Spiels. Er beschreibt detailliert, nach welchen Kriterien die Wertungsrichter in der Konzert- und Showwertung das fehlerfreie Spiel, die exakt gleichen Uniformen und die Bewegungen der Spieler beurteilen. Dabei benutzt er dreiunddreißigmal den Begriff „wert“. Er weiß, er trägt durch sein engagiertes Spiel zum Wert der Spielergarde bei. Das erhöht seine Anerkennung als zuverlässiger und guter Trommler. Aufgrund der vielen Auftritte haben seine Mitschüler von seinen musikalischen Leistungen erfahren und er kann aus deren Reaktionen schließen: „Viele interessieren sich auch dafür.“ Das hat nach Simons Ansicht „geholfen, Ansehen bei den Mitschülern hier zu gewinnen“.

Wolgangs Bestreben, sich bezogen auf den Kontext Musik mit Gleichaltrigen anders zu verhalten als in seinem Orchester, deutet auf ein *interdependentes Selbst* hin (vgl. Koole 2014, S. 163 f.). Um die „Beziehungsharmonie“ (S. 163) aufrecht zu erhalten, ist es ihm wichtig, dass seine eigenen Werte mit den Maßstäben der jeweiligen Gruppe übereinstimmen. Auch Simon möchte sein „Selbst im Sinne der Beziehungen zu anderen definieren“ (S. 164). Er identifiziert sich so stark mit seiner Spielergarde, dass er in beiden Interviews das Wort *wir* ca. hundertfünzigmal benutzt. Zum Beispiel zeigt seine Formulierung, „wir dachten uns, dass wir auch mal was anderes spielen können“, dass er nicht mehr zwischen den eigenen Überlegungen und den Vorgaben der Spielergarde unterscheidet, sondern deren Entscheidungen als die eigenen annimmt.

Für Wolfgang und Simon liegt der Wert von Musik darin, durch sie als gute Musiker anerkannt und als Jugendliche akzeptiert zu werden: Durch Musik erfahren sie eine **Bestätigung** ihres Könnens, sie erlangen **Ansehen** bei Gleichaltrigen und sie stellen durch ihre **Hingabe** an das Instrument eine besondere Nähe zu den Zuhörern her.

Übergeordnete Ziele:

a) Bestätigung

Wolfgang ist sich sicher: Bei seinem Cellolehrer bewegt er sich „auf der oberen Etage“. Mithilfe seiner großen „Metzgerfinger“ könne er, im Gegensatz zu seinem Lehrer, die Melodien im „weiten Griff“ spielen“. Beim Cellospiel zeigt er durch gestische Bewegungen, dass er sich um Ausdrucksstärke bemüht, die man als Zuschauer sehen könne. Das betont er im Interview ausdrücklich: „Was ich halt noch gerne mal vermitteln will, wenn ich spiele, ich geh meistens mit der Musik.“ Seiner Einschätzung nach ist er auch bei seinem Orchesterleiter „überbeliebt“, denn er sei

„einer seiner Mitfavoriten“ und der habe „das auch erkannt, frühzeitig, dass ich gut bin“. Er ist für ihn wichtig, beim Cellospiel seine „ganze Klasse auszuspielen“, leider gelingt ihm das nicht immer, denn er beschreibt: „Sobald ich in andern Raum gehe, funktionieren die Stücke, die ich machen will ...: [...] Nö, kommt, kommt nichts mehr. Kommt nur so `n Geschrummel bei raus.“ Daher sei es für ihn, wie „für jeden Musiker wichtig“, dass er seinen „gewohnten Bereich braucht, wo er sich wohlfühlt“.

Als Anerkennung seiner Leistungen durfte er bei Orchesterauftritten schon mehrmals Solo spielen, von denen er stolz berichtet: „Ich war ja schon zweimal auf'm Musikfest, und hab eine, zwei Passagen nur solo gespielt, ganz alleine. Hab viel Applaus bekommen.“ Er wünscht sich noch weitere Bestätigungen seines Könnens und hofft auf eine „Ehrung von ganz oben“.

Halt 'ne Auszeichnung zu kriegen als guter Cellospieler, 'ne Urkunde, 'ne Medaille oder irgendwie so was. Also, halt 'ne Ehrung von ganz oben (...). Also praktisch jetzt vom besten Cellospieler der Welt, zum Beispiel, dass der zu mir sagt: „Junge, du bist gut, du kannst was erreichen.“ Das wär schon was. (Wolfgang)

Simon hat bereits erkennbare Bestätigungen für seine Leistungen erhalten. Nachdem er im Einzelunterricht die instrumentalen Grundlagen gelernt hatte, durfte er an einer Musikgruppe teilnehmen. Den zweijährigen Lehrgang dort hat Simon erfolgreich abgeschlossen und dafür den „goldenen Notenschlüssel“ bekommen. Da er sich als zuverlässiger Spieler bewährt hat, erhält er jetzt verschiedene Privilegien: Ein persönlicher Begleiter unterstützt ihn in den Proben, er bekommt solistische Aufgaben in den Wertungsspielen und er darf noch weitere Percussionsinstrumente lernen. Gute Bewertungen seiner Spielergarde erfüllen ihn mit Stolz, besonders bei internationalen Erfolgen.

Manchmal weltweite Musikfeste, das sind dann internationale Musikfeste, da sind wir immer in H. Und wir haben's sogar letztes Jahr geschafft, in der Konzertwertung zu gewinnen. Und zwar Rang Eins mit Auszeichnung für die Showwertung. Das heißt, wir sind in der Showwertung der weltweit Beste. (Simon)

Beide Spieler übernehmen Aufgaben, die ihnen persönlich übertragen werden. Simon fühlt sich besonders wohl, wenn er „eine sehr wichtige Stimme“ hat, in der es „denn sehr viel zu tun“ gibt. Er übernimmt sogar Instrumente von fehlenden Spielern, um sie gleichzeitig zu spielen: „Manchmal hat man in jeder Hand ein Instrument, und so, denn noch 'ne Pflöte im Mund.“ Bei einigen Stücken merkt Simon sogar, er sei „der einzige, der das kann, der da Snaredrum spielen kann“. Und besonders stolz ist er, wenn er sich das Trommelsolo „genauer angeguckt“ hat und den anderen Snare-Spielern in der Pause Tipps geben kann. Erst dann werde „es denn richtig, genauso gespielt, wie es gehört“. Wolfgang hat als einziger Cellist im Orchester „sehr viele Solo-Parts“ und fühlt sich zuständig für die Grundtöne als „Unterstützung für Trompete oder auch Blockflöte, weil dann hat man den Grundstock“. Die Bestätigung für seinen Einsatz erhält er durch seinen Lehrer, denn er weiß: „Es steht auch immer in meinem Zeugnis, dass ich unverzichtbar bin.“

Durch ihr Engagement werden die Spieler nicht nur in ihren Leistungen bestätigt, sondern sie erlangen auch, wie es Simon ausdrückt, „ein bisschen Wichtigkeit“ in der Musikgruppe. Sie wollen verantwortungsvolle Aufgaben für die Gruppe übernehmen, um ihren Einsatzwillen unter Beweis zu stellen. Das Vertrauen, das man ihnen mit diesen Aufgaben entgegenbringt, zeigt ihnen, dass sie nun zu den erfahrenen Spielern gehören und nun „wichtiger“ für die Musikgruppe sind. Simon erklärt sich das so: „Das kommt nach 'ner Zeit, dass man sich denn da auch besser fühlt, weil die älteren und erfahrenen Spieler kommen dann immer raus und dann wird man selbst immer wichtiger.“ Die Bestätigung seiner Leistungen holt er sich auch abends in seinem

Zimmer, wenn er die CD von der Probe hört. Er betont: „*Wir haben das aufgenommen, und das hör ich mir dann immer an.*“ Die Aufnahmen seiner Trommelsoli demonstrieren ihm immer wieder seine Leistungen in der Spielergarde.

b) Ansehen

Also, Musik hat mir bisher 'n bisschen geholfen, Ansehen bei den Mitschülern hier zu gewinnen, weil ich erst nach zwei Jahren dazu gekommen bin. Ich war vorher auf der H. S.-Schule. Und dann sehen die das ja sogar im Fernsehen, und seitdem werde ich auch mehr gemocht als vorher. (Simon)

Simon hat nach dem Wechsel von der Förderschule in die inklusive Klasse einer Gesamtschule durch die Musik an „Ansehen“ bei seinen Mitschülern gewonnen. Er erinnert sich, seit dem Fernsehauftritt mit seiner Spielergarde „mehr gemocht“ zu werden „als vorher“. Das zeige sich daran, dass er nun „beliebter bei den andern“ sei, denn damals hätten sie ihn nach dem Auftritt angesprochen und ihn „auch näher kennenlernen“ wollen. Inzwischen kämen sie aber „bei jeder Kleinigkeit, (...), das findet man nicht so toll“. Er möchte nicht mehr nach allen Auftritten, zum Beispiel nach einem „kleinen Auftritt und so 'm Ständchen“, angesprochen werden, denn das sei für ihn „schon fast Alltag, und denn kommen die jedes Mal dann an“. Damit zeigt er, dass er sich seiner Stellung in der Klasse bewusst ist und nun nicht mehr auf die ständige Aufmerksamkeit der Mitschüler angewiesen ist.

Es ist für Simon sehr wichtig, bei seinem Dirigenten in hohem Ansehen zu stehen. Simon weiß, „je besser (er) sich verhält, desto bessere Instrumente“ werden ihm in den neuen Stücken zugewiesen. Er genießt das Ansehen eines zuverlässigen und starken Spielers, der sich sehr schnell auf unvorhergesehene Situationen wie einen „Blitzauftritt“ (Simon) einstellen kann. Simon zufolge weiß der Dirigent,

dass ich ein zuverlässiger, ja und 'n sauber spielender Spieler bin (...) und auch ein starker Spieler. Das heißt, (...) dass ich sehr viel gut kann und so. Das ist zum Beispiel dann vorteilhaft, wenn wir plötzlich 'n Auftritt haben, ohne (...) vorher proben zu können. Dann heißt das manchmal schnell: „Du spielst das, das, das, das und das.“ (...) Und dann kann (...) man das noch schnell mal kurz zu Hause proben und dann geht's ans Ganze. (Simon)

Wolfgang hat Angst, das Ansehen bei den anderen Jugendlichen durch sein klassisches Cellospiel zu verlieren. Er drückt seine Befürchtung so aus: Er sei kein Mensch, „*der gern alleine spielt, das mag ich gar nicht so. Komm ich mir irgendwie vor, als ob ich der Einzige wäre, (...) der Klassik spielt und Bock dazu hat in meinem Alter.*“ Ihm fehlen Gleichaltrige, die sich ebenso wie er der klassischen Musik zuwenden, denn seine Freunde „*spiel'n eigentlich nicht im Orchester, die haben da nicht so viel Interesse dran*“. Deshalb genießt er es, wenn er auf Klassenvorspielen seines Cellolehrers auf Gleichgesinnte trifft, denn „*die sind 16, 17, 18, 26 auch. Die spiel'n dann da alle. (Da) kriegt man 'n anderes Gefühl.*“ Eigentlich hat Wolfgang die Hoffnung: „*Wenn ich jetzt 'ne Freundin hätt oder 'n Freund, die dann Cello spielen könnten. (Daran) wär mir schon sehr gelegen.*“

Allgemein legt er viel Wert darauf, als „modern“ angesehen zu werden. Während des Gesprächs weist er ausdrücklich darauf hin: „*Ich möcht modern sein.*“ Daher würde er gerne Gitarre lernen, „*da kann man mehr moderne Stücke spielen*“. Zum Hören bevorzugt er Musik, die „*heutzutage ja fast jeder auf seinem Handy hat*“, und im Orchester hätte er gerne „*moderne Stücke. So, Viva La Vida, oder ja, von One Republic*“. Im Interview erklärt er ausführlich, warum er die Wörter „cool“ und „geil“ benutzt, um das Stück *Final Countdown* zu beschreiben.

Der Anfang, der is geil, oder cool. Das kann man dann besser in die Arbeit mit einfügen, wenn jetzt drin vorkommt (leise) – cool – manchmal Wörter, die sind, für'n Jugendlichen normal. Geil, geil is so das jugendliche Wort für cool, super, klasse. (Wolfgang)

Dieses Lied hört er gerne in seinem Zimmer *„immer auf Lautstärke 20, dass das Zimmer bebt“*, denn *„so im jugendlichen Alter, hört man gerne Musik auf einer, nach seinem Geschmack gewissen Lautstärke, um sich abzureagieren“*.

Um als `modern´ angesehen zu werden, trennt er strikt zwischen „moderner“ Musik, die er hört, und der Musik, die er auf dem Cello spielt: *„Ich unterscheide das immer: meine Musik von (als?) normal und Klassik. (...) Das vermischt sich nich.“* Er hört klassische Musik nur noch als Anregung und Unterstützung für sein Cellospiel (vgl. Kap. 4.2.3.8). Früher wurde er wegen seiner CDs ausgelacht, berichtet er, denn damals hörte er *Benjamin Blümchen, Bibi Blocksberg* und in Anlehnung an seine Mutter klassische Musik. Heute denkt er darüber: *„Mein Gott, was für'n Vollidiot war ich damals!“* Jetzt hört er Musik in einer *„Lautstärke, wo meine Eltern sagen: ‚Am besten verlassen wir das Haus!‘“* und schwärmt davon, auf dem Bett zu sitzen *„und dabei halt so Hardrockmusik hören, das is cool“*. Am liebsten würde er der ganzen Schule zeigen, was er *„aushalten“* kann. Eine gute Gelegenheit wäre ein Schulfest, auf dem klassische Musik gespielt wird, die von ihm aber durch *„richtige Donnermusik“* ersetzt würde. Er meint, mit dieser Aktion würde sein Ansehen bei den Schülern steigen:

Wenn ich eine Feier hab und es läuft so klassische Musik, so Boxen irgendwo aufstellen und 'n Tonverstärker dann (...) mit Fernbedienung die anmachen, dass dann (...) so richtige Donnermusik kommt: also Techno, Techno 2009, dann noch von *David Guetta* 'n paar Stücke. Lautstärke anschießen, dass einem die Ohren abfliegen, denn ich kann das aushalten. Das is eigentlich das Ziel, was ich gerne haben will. Nur leider geht's nich, das is klar. (Wolfgang)

c) Hingabe

An Auftritte denkt Wolfgang mit gemischten Gefühlen. Natürlich möchte er die *„Hauptstimme“* spielen und *„dann nachher tosenden Applaus kriegen“*, denn er sei *„einer, der steht gerne im Rampenlicht. Eine Rampensau, um es auf 'n Punkt zu bringen.“* Aber er weiß auch, dass jeder Auftritt eine große Belastung für ihn ist. Während eines Musikfestes habe er sich bei seinem Solostück so angestrengt, dass er nachher merkt: *„Oh, meine Hose, die is so nass, ey! Bin ich froh, dass es vorbei is!“* Beim Schlussapplaus ist die Erleichterung so groß, dass er körperlich spürt: *„Da fallen 80 Tonnen Ballast ab, wenn der Auftritt fertig is.“* Seine Hingabe an die Musik geht noch weiter: In seiner Fantasie spielt er auf einer *„großen Bühne“* statt mit seinem Schulorchester in einem Ensemble mit 30 Cellisten, um in diesem Gesamtklang mit seinem Instrument zu verschmelzen.

Aber wenn ich das auch mit 'nem andern Orchester machen könnte. Nur mit Cellisten, das (ist) mein absoluter Traum mal nur mit Cellisten, mit so 30 Cellisten mal zusammenspielen. Auf 'ner großen Bühne. Da zieht das, zieht's mich dann schon eher hin. (Wolfgang)

Simons Hingabe an die Musik drückt sich nicht durch Stresssymptome während der Vorspiele aus, sondern zeigt sich in der beträchtlichen Zeit, die er für Proben mit der Spielergarde aufwendet. Auch die Ferien sind mit Extraproben belegt. Simon berichtet, er habe *„die eine Hälfte der Sommerferien mit Proben verbracht und die andere Hälfte mit Vorbereitung für's Musikfest“*. Das sind nur sporadische Zusatzproben; in der Schulzeit scheint die Spielergarde sogar aus fünf verschiedenen Probenterminen zu bestehen:

Also erstmal gibt's denn Registerproben, da sind die denn alle getrennt, die einzelnen Instrumente. Denn gibt's noch <Tro?>, das ist (...) immer mittwochs, dann kommen donnerstags

immer Trommlerproben, freitags Gesamtproben und samstags gibt's immer mal eine Marschprobe. (Simon)

Die inzwischen fünfjährige Mitgliedschaft bedeutet für Simon auch ein ständiges Unterordnen und Befolgen von Regeln: Der Verlauf der Ausbildung ist durch Lehrgänge und Abschlussprüfungen festgelegt, ein Showkomitee legt Musik und Bewegungen für das nächste Programm fest und Notentext und Legende geben genaue Spielanweisungen auch für die Trommelsole. Damit passt er sich an die vorgegebenen Strukturen an, erhält aber dadurch auch Orientierung und Sicherheit. Er übernimmt die Ziele der Spielergarde, auf die Wettbewerbe optimal vorbereitet zu sein, für sein eigenes Spiel. Mehrmals spricht Simon davon, so intensiv üben zu wollen, um neue Spieltechniken „*hinzukriegen*“. Um alles „*endgültig richtig*“ zu machen, verspüre er „*den Druck, das denn so lange zu proben*“, bis er es schafft.

Nach den Auftritten erhält er durch die Bewunderung von Fans den Lohn für seinen Einsatz. Gerührt berichtet er mehrmals: „*Da war'n dann zwei Mädchen, weil die Autogramme haben wollten, von mir.*“ Simon möchte mit seinem Engagement dazu beitragen, beim Publikum „*gute Laune*“ zu verbreiten. Denn er ist davon überzeugt: Musikmachen mit anderen ist „*eigentlich was sehr Befriedigendes, weil (...) man tut auch (...) was für andere Leute*“.

4.4.4 Typus D: Stärke

Maja benutzt das Wort „*wir*“ nicht so oft wie Simon, es sind statt hundertfünfzig nur fünfzig Nennungen. In ihren vielen Selbstbeschreibungen setzt sie sich bewusst von anderen ab und betont ihre Einzigartigkeit und Unabhängigkeit, denn Maja ist wichtig: „*Ich bin so, wie ich bin.*“ Viele Sätze beginnen bei ihr mit dem Wort *ich*, zum Beispiel: „*Ich bin die Einzige, die ...*“, „*Ich bin mehr so jemand, der ...*“, „*Ich bin lieber so 'n Mensch, der ...*“ Die eigenen inneren Merkmale sind ihr wichtiger als die Übereinstimmung mit Gruppenkonventionen: Maja weiß genau, was sie will und versucht über ihre Stärke die selbst gesteckten Ziele zu erreichen. Den Antrieb dafür erhält sie über das **Bedürfnis nach Kontrolle**. Sie fühlt dabei „*ein Bedürfnis, etwas zu können, was zur Herbeiführung und Aufrechterhaltung der eigenen Ziele wichtig ist*“ (Grawe 2004, S. 232). So hat sie es geschafft, sich aus eigener Kraft von der Rappergang zu lösen und ihren eigenen Weg zu gehen. Sie braucht dafür eine gute Orientierung, um Situationen schnell überschauen und sich für ihre Belange einzusetzen zu können. Diese wiederholten Kontrollerfahrungen führen zu einer hohen Selbstwirksamkeitserwartung. Sie ist davon überzeugt, sie werde mit allem klar kommen, denn sie meint: „*Irgendwie findet sich ja immer ein Weg.*“

Da die o. g. Merkmale in dieser Form bei keinem anderen Probanden zu erkennen sind, bildet Maja in dem Merkmalsraum eine eigene `Gruppe`. Im Folgenden wird versucht, einige für sie typische Eigenschaften zu finden, die dem Typus Stärke zugeordnet werden können.

Übergreifendes Ziel: Stärke

Maja fordert von der Band ein konzentriertes und ungestörtes Arbeiten, um „*dann auch mal mehr (zu) schaffen*“. Sie selbst übt nicht systematisch an neuen Stücken und hat auch keine professionelle Anleitung, um sich eine solide Gesangstechnik anzueignen. Sie berichtet nur von einer einmaligen Erfahrung mit einer Gesangslehrerin:

Wir war'n ja auch schon im Tonstudio und haben da (eine) CD-Aufnahme gemacht und so. Und vorher haben wir immer ein, zwei Tage mit ihr geprobt und von ihr haben wir das dann halt auch mit den Tonlagen und wie wir was singen sollen (...). Die hat uns da schon wortwörtlich und auf Deutsch richtig in den Hintern getreten (lächelt). (Maja)

Seitdem übt sie „*verschiedene Tonlagen, um da nich so welche Schlenker reinzubringen*“, und singt „*im Stillen*“ gegen ihre Heiserkeit an. Sie ist stolz darauf, sich selbst „*jahrelang trainiert*“ zu haben, denn früher habe sie gesungen „*wie 'ne olle Blechbüchse*“. Schon in der Mitte des ersten Interviews, in dem sie sich eigentlich zum Musikhören äußern soll, erwähnt sie, welches Ziel sie mit ihrem Training verfolgt: „*Als kleines Kind hab ich immer davon geträumt, dass ich irgendwann Sängerin werde und das is auch heute noch mein Traum. Und um diesen Traum werde ich auch kämpfen.*“ Hier wird das erste Mal ein Muster deutlich, das ihre Handlungsrichtung bestimmt: der Kampf für die Verwirklichung ihrer Ziele.

Maja bezeichnet sich selbst als „*Kämpfernatur*“, die durch eigene Kraft ans Ziel kommen möchte. Sie meint: „*Wenn ich mal (...) Probleme hab, kämpf ich dafür, dass ich 's schaff. Und dann schaff ich das auch. Was ich schaffen will, das erreich ich.*“ Sogar bei „*manchen schwierigen Liedern*“ kämpfe sie sich „*immer halt durch*“. Um anderen ihre **Stärke** zu beweisen, nutzt sie Gelegenheiten wie diese:

So wie bei *What's up* gestern, da hab ich mich auch durchgekämpft. Da meinte Herr K.: „Tja, das schafft niemand“ und so. Und das hat mir dann den Ansporn gegeben (lächelnd): „Natürlich jetzt, hier nimmst (du) das Lied und dann rockst du das denen.“ Ne, das is so das, was ich gut kann. (Maja)

Durch Musik gewinnt Maja aber auch an Stärke, denn nach ihrer Erfahrung kann Singen einen „*Menschen echt hochziehen*“. „*Was Musik ausrichten kann*“, drückt sie auf der Bühne durch ihren Gesang aus, damit „*die Menschen (...) sehen, wie man singt, wie man seine Gefühle ausdrückt, wie man Spaß an der Sache hat.*“ Musik ist für sie eine willkommene Herausforderung, an der sie „*Kraft reinstecken kann*“, und die sie wiederum stärkt und „*hochzieht*“. Im Umgang mit Musik zeigt sie ihre Stärke durch die **Emanzipation** von Zwängen, indem sie **Einfluss** auf die Bandarbeit nehmen möchte.

Das Musikmachen ist für Maja ein wichtiger Teil ihres Lebens, denn sie vervollständigt den Satz „Ich mache Musik, weil ...“ mit: „*Weil ich damit aufgewachsen bin und weil ich einfach das Gefühl hab, dass ich das zum Leben brauch. Das is wie meine Energie*“. Sie schöpft aus Musik neue Energie und Kraft, benutzt ihr Singen aber auch als Ventil, um überschüssige Energie herauszulassen. Der Gesang hilft ihr, sich zu öffnen und von Aggressionen zu befreien. Dazu meint sie: „*Singen is einfach, da kann ich einfach alles rauslassen, ohne dass ich, auch wenn ich beispielsweise aggressiv bin, ohne dass ich jemanden damit verletzen muss.*“

Übergeordnete Ziele:

a) Emanzipation

Und dann hab ich halt auch Lieder, wo dann die Texte war'n, dass man nie aufgeben soll, dass man (für) sein Leben, für sein Ziel kämpfen soll. Das hat mich tierisch aufgebaut. Und dann hab ich meinen Weg einfach durchgezogen. (Maja)

Maja sucht sich gezielt Lieder, die sie bestärken, ihren eigenen Weg einzuschlagen. Zum Beispiel berichtet sie von einer Phase, in der sie „*panische Angst*“ hatte, zur Schule zu gehen, denn sie „*wurde in der Schule immer gemobbt*“. Sie habe in dieser Zeit „*immer sehr viel Musik gehört*“ und „*sehr viel nachgedacht*“. Das half ihr anscheinend, über ihre Angst hinwegzukommen.

Ein bestimmtes Lied, *All the things she said* von t.A.T.u., spielt sie in ihrem Interview vor. Daran erläutert sie, warum es ihr geholfen habe, zu ihrer Homosexualität zu stehen.

Muss ich jetzt ehrlich dazu sagen. Bei mir is es so, ich bin nicht nur mal hetero, ich steh auf Frauen. Und in dem Video auch an sich wird dargestellt über zwei Lesben, wo die Eltern das nich wollen und sie für ihren Weg kämpfen. Und das verbindet mich mit dem Lied, das find ich total Ah ...Obwohl ich da keine Probleme mit meinen Eltern hab, also. Aber, das ist halt so, was mich mit dem Lied so verbindet. Was mir Kraft gibt zu sagen: „Eh, was willst du eigentlich? Was stört mich das, was du dabei denkst? Ich bin so, wie ich bin.“(Maja)

Das Video zeigt zwei Schulmädchen, die vor den Augen der Eltern ihre Liebe zueinander zeigen. Maja erkennt sich in dem Lied wieder und findet durch dieses Beispiel den Mut, von den Normen der Gesellschaft abzuweichen. In dem Zitat betont sie die Wörter „*kämpfen*“ und „*Kraft*“, denn sie ahnt, wie viel Stärke sie dafür braucht.

Ihren Willen zur Emanzipation drückt sie im o. g. Zitat selbst aus: „*Was stört mich das, was du dabei denkst? Ich bin so, wie ich bin.*“ Es stört sie auch nicht, wenn Leute ihren Gesang zufällig hören, denn sie berichtet: „*Wenn ich `en Lied hör, was mir gefällt, ich bin sofort am (lächelnd) Mitsingen. Ob es in der Stadt is oder sonstwo, das stört mich nich.*“ Sie singt überall, egal, was die Leute von ihr denken. Auch in der Schulband setzt sie andere Prioritäten als das Ansehen bei ihren Mitspielern. Sie glaubt, sie sei „*schon relativ beliebt*“, schränkt ihre Vorstellung aber ein: „*Obwohl mir das darauf nich mal ankommt. Wichtig, dass ich da Spaß dran hab, die andern auch.*“ Für den Spaß am Musikmachen tritt sie aus der Musikergruppe heraus, ohne auf ihr Ansehen bei den Mitschülern zu achten; sie sieht sich als „*Einzige, die da Bewegung reinbringt*“.

Das hab ich schon gemerkt. (...) Die andern, die steh'n denn da und – oder sitzen – und ich bin diejenige, die sich hinstellt, wenn sie singt. Ich bin diejenige, die anfängt zu tanzen, wenn 'n cooles Lied läuft. Ich bin diejenige, die die andern dazu auffordert mitzumachen. Ich bin so das Gute-Laune-Bonbon (lächelt).

Maja ist der Überzeugung: „*Auf meinen Musikgeschmack hat niemand Einfluss.*“, denn nur sie wisse, was sie gut findet und was ihr gut tut. Diese Toleranz, die sie einfordert, gewährt sie auch ihren Freunden.

Ich sag mal so: Die Musik betrifft ja nicht die Menschen an sich, wie sie sind. Und jeder Mensch hat ja seinen eigenen Geschmack, nicht nur, was Musik angeht, und das soll man auch respektiern. Und wenn die das halt nicht hören mögen, was ich höre, dann ist das so. Dann bin ich damit einverstanden und dann einigt man sich halt auf was anderes. (Maja)

Sie weiß, auch bei Musik ist „*jeder Mensch ist ja anders und reagiert da verschieden drauf*“. Sie wertet die andere Person aufgrund ihres Musikgeschmacks nicht ab, sondern meint: „*Hauptsache, die Person stimmt an sich*“.

Ganz entschieden lehnt sie dagegen Rapmusik ab: „*Ich hasse Rapmusik. Das is für mich keine Musik. Das is `ne Melodie, wo irgendjemand was reinsabbelt für mich.*“ Hier wertet sie eine ganze Musikrichtung als „*Rapzeug*“ ab. An anderer Stelle wird sie noch deutlicher, denn Rap sei Musik, „*als wenn man dann irgendso'n Gettokrams hinsabbelt*“. Diese ablehnende Haltung erklärt sich aus ihren früheren Erfahrungen, die sie im Alter von 12 oder 13 Jahren mit ihren damaligen Freunden gemacht hat:

Das fand ich damals mal ganz toll mit Clique und so und alle müssen einen auf Gangster machen und irgendwelche Leute anmachen, obwohl sie gar nichts gemacht haben. Das hab ich ein halbes Jahr durchgemacht. (...) Das war so meine Fleglingszeit. Und (...) das war total schlimm und ich hab da so Musik (gehört), die hat mich auch die ganze Zeit über begleitet immer. (Maja)

Ihre Wortwahl „*Fleglingszeit*“ deutet an, dass sie sich selbst als ‚Flegel‘ bezeichnen würde, der in seinen Flegeljahren respektlos gegenüber anderen war. Sie meint, „*die aggressiven Texte*“ und „*diese Musik*“ hätten sie „*auch aggressiv gemacht*“. Diese schlechten Erfahrungen verbindet sie noch immer mit Rapmusik. Nach dem anfänglich attraktiven Gemeinschaftsgefühl distanzierte sie sich von der Gruppe und der damit verbundenen Musikrichtung. „*Und ich hab mich einfach von denen ferngehalten und hab mich auch von der Musik wirklich komplett abgeschottet (...) und hab was Neues angefangen.*“ Seitdem habe sie einen älteren Freundeskreis, der „*geht jetzt auch von achtzehn bis fünfundvierzig*“.

b) Einfluss

Einige werden denken, ich bin ‘ne eingebildete Tussi. Andere werden denken, ich kann nicht singen. Und manche denken und wissen auch, dass ich sehr viel Stimmung reinbringe und dass ich das mach, weil das mein Leben is. (Maja)

So beschreibt Maja ihre verschiedenen Funktionen in der Band. Als „*eingebildete Tussi*“ gilt sie, wenn sie Einfluss auf das Repertoire und die Arrangements nehmen möchte. Einige Musiker reagieren mit Befremden, wenn sie sich bei ihrem ausdrucksstarken Singen sehr engagiert. Andere wissen es allerdings zu schätzen, dass sie sich für die gute Stimmung in der Band verantwortlich fühlt. Beim Proben fordert sie die anderen auf, sich zu bewegen und sich damit zu lockern. Maja will selbst als das „*Gute-Laune-Bonbon*“ den Ansporn geben, sich beim Musikmachen stärker einzusetzen (vgl. Kap. 4.1.1). Im Laufe der Jahre habe sie sich Schlagzeug, Bass und Keyboard so weit angeeignet, „*dass man zur Not auch mal einspringen kann*“, berichtet sie. Bei einem Auftritt habe sie „*Bass gespielt und gleichzeitig gesungen*“ und damit ihre Aufgabe als Sängerin durch das Bassspiel erweitert und ihren Einfluss auf die Musikgruppe. Stolz berichtet sie, dass den Bandmitgliedern etwas fehlen würde, wenn sie nicht da sei: „*Wenn ich mal einmal nicht da war, krieg ich immer gleich Terroranrufe nach der Probe.*“

Maja wirkt auch direkt auf die Bandarbeit ein, wenn ihr bei einem Lied „*irgendwie was nicht gefällt*“ und sie dazu Stellung nimmt. Unzufrieden meint sie aber, ihre Kritik würde vom Bandleiter nicht respektiert, sondern er kommentiere sie mit: „*Gut, wir arbeiten dran*“. Aus ihrer Wahrnehmung heraus werden ihre Verbesserungsvorschläge „*so gut wie nie*“ umgesetzt.

Wir können Liedvorschläge machen und Herr K. entscheidet dann letztendlich, was wir aufnehmen und was nicht. Für mich ganz schön schade (lächelt). Weil, die ganzen Vorschläge, die ich mach, die nimmt er nie auf. (Maja)

Auf der einen Seite lehnt Maja jeglichen Einfluss auf ihren eigenen Musikgeschmack ab (s. o.), will auf der anderen Seite aber das Bandrepertoire bestimmen. Wenn ihre Ideen vom Bandleiter als zu schwierig für die Band abgelehnt werden, fühlt sie sich missverstanden, denn sie ist von der Leistung der Band überzeugt: „*Dabei ist unsere Band gar nicht mal so schlecht. Wir haben ‘n Klassegitarristen, der kriegt das hin, und die andern, die kriegen das auch hin. Da bin ich eigentlich von überzeugt.*“ Auch versucht sie, ihre eigenen Texte mithilfe der Band zu vertonen. Allerdings kann sie nur von einem fehlgeschlagenen Versuch berichten: „*Ich hatte die mal bei Herrn K. (...) gesungen und da wollten wir eine Melodie zu finden. Aber da sind wir irgendwie von abgekommen (lächelt).*“

Majas Wunsch, auf ihre musikalische Umwelt Einfluss zu nehmen, drückt sich auch in dem Versuch aus, eine eigene Band zu gründen. Sie sollte heißen „*Wir bleiben, wie wir sind*“ – ein Bandname, der zu Majas Stärke, zu sich selbst zu stehen, passen würde. Die Schulband bietet für Maja die Möglichkeit, sich wichtige Kompetenzen für ihre eigene Band anzueignen. Im Gegensatz

zum Chor der Schule, in dem sie nur zur CD singen, kann sie in der Schulband die Aufgaben der Instrumentalisten mitverfolgen. So erhält sie Informationen über die Einsatzmöglichkeiten der Bandinstrumente, sie lernt Lieder zu arrangieren und kann die Stärken der Instrumentalisten einschätzen und für ihre Band nutzen. Diese Vorteile der Bandarbeit weiß sie zu schätzen:

Und so kann man sich auch angucken, was die andern machen, man kann im Team viel besser zusammenarbeiten und viel besser mit anderen Leuten auch klarkommen, als wenn man nur mit Playback singt (lächelt). (Maja)

4.5 Charakterisierung der Typen nach der Bedeutung der Musikgruppen für die Probanden

In Kapitel 4.2 wurden die Erkenntnisse zur Orientierung im Handlungsbereich erfasst. Die neun Oberkategorien, die sich aus der zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse der Schülerinterviews ergeben haben, konnten dem Potenzgefühl und den Ich-Konzepten der Probanden im Umgang mit Musik zugeordnet werden. Die Kurzporträts zeigen eine Zusammenfassung der Aktivitäten der einzelnen Probanden, ihre Selbstwahrnehmung und bevorzugten Handlungsschemata sowie ihre Konzepte zur Erklärung und Beurteilung der Erfahrungen beim Musikmachen und Musikhören. Durch die Vergleichsdimensionen *Übeverhalten* und der *Wert von Musik* konnten in Kapitel 4.3 die Probanden in vier Gruppen eingeteilt werden. Die Suche nach weiteren Sinnstrukturen innerhalb der Gruppen hat vier unterschiedliche Motivationen zum Umgang mit Musik offengelegt: Sophie, Wiebke und Finn (Typus A) suchen in der Musik nach **Geborgenheit**; Daniel, Konstantin, William und Kim (Typus B) beschäftigen sich mit Musik, um **Spaß** zu haben; Simon und Wolfgang (Typus C) wünschen sich, durch Musik **Akzeptanz** zu erlangen, und Maja (Typus D) will durch Musik ihre **Stärke** zeigen und aufrechterhalten (vgl. Kap. 4.4).

Diese Erkenntnisse werden noch einmal aufgegriffen, wenn es im Folgenden um einen Ausschnitt aus dem Handlungsbereich Musik geht, der Musikgruppe. Man kann eigentlich nicht von *der* Musikgruppe sprechen, denn auch die Probanden, die einem Typus angehören, treffen auf unterschiedliche organisatorische Bedingungen: Maja und Daniel singen, anscheinend ohne zusätzlichen Gesangsunterricht, in der Schulband ihrer ehemaligen Förderschule, die für Musiker anderer Schulen offen ist. Auch Kim (Gesang) und Konstantin (Melodica) sind ohne zusätzlichen Instrumentalunterricht in ihrer Schulband tätig. Diese wird von mehreren Lehrpersonen begleitet, die den Musikern mit Instruktionen, wie Unterweisungen zum Melodicaspield von Simon, weiterhelfen. Simon ist außerhalb der Schule in einer Spielergarde, hat anders als die anderen Probanden mehrmals in der Woche Proben und wird, nach Absolvierung mehrerer Lehrgänge, weiterhin während der Proben persönlich angeleitet. Finn und Sophie spielen in der großen Bigband einer Gesamtschule; daran angeschlossen erhalten sie Instrumentalunterricht. Wiebke, William und Wolfgang sind im Schulorchester ihrer Waldorfschule und bekommen zusätzlichen Einzelunterricht auf ihren Instrumenten, wobei William und Wolfgang außerschulisch zum Instrumentalunterricht gehen.

Die Probanden treffen nun mit ihren o. g. Motivationen auf die spezifischen Strukturen der Musikgruppen bzw. gehen seit mindestens zwei Jahren mit diesen Bedingungen um. Boesch zufolge hat in dieser Zeit „durch die erforderlichen Koordinationen praktischer Art, durch die Berücksichtigung sozialer Erwartungen, durch ihre symbolische Bedeutung für das Selbsterleben

und die Selbstdarstellung“ (Boesch 1980, S. 124) die Arbeit an ihren Musikgruppen an Relevanz gewonnen. Um sich dieser Bedeutung anzunähern, wird in den nächsten Kapiteln nach weiteren Gemeinsamkeiten innerhalb der Typen gesucht. Darüber hinaus gilt es auch auf der *Ebene der Typologie* (vgl. Kluge 1999, S. 29) nach Unterschieden, aber auch nach verbindenden Aspekten der einzelnen Typen zu suchen, um zur Hypothesenbildung über die Bedeutungsstruktur der Musikgruppen für die befragten Jugendlichen zu gelangen.

In Kapitel 4.5 wird nun der Weg zum Ziel der Studie, die Bedeutung der Musikgruppen für die Probanden, fortgesetzt. Zunächst wird versucht, die Beurteilung der Probanden in Bezug auf die Relevanz ihrer Teilnahme an der Musikgruppe nachzuvollziehen (Kap. 4.5.1). Um die Polyvalenz der Musikgruppen (Kap. 4.5.2) verstehen zu können, wird aus der Sicht der Musikerinnen und Musiker reflektiert, welche Aspekte ihnen am gemeinsamen Spiel wichtig sein könnten und welche Wünsche offenbleiben. In Kapitel 4.5.3 werden die bisherigen Erkenntnisse im Hinblick auf die subjektive Bedeutung der Musikgruppe zusammengeführt und in einer Bedeutungsstruktur miteinander verglichen. Abschließend wird in Kapitel 4.5.4 nach einem symbolischen Wert, der von allen Probanden ihrer Musikgruppe zugeschrieben werden könnte, gesucht.

4.5.1 Die Relevanz der Musikgruppen für die Probanden

Im Verlauf des Interviews wurden die Probanden mit der Frage konfrontiert: Wie wichtig ist für dich die Musikgruppe? Sie sollten in einer zehnstufigen Einschätzskala eintragen, ob sie ihre Musikgruppe als sehr wichtig (obere Kästchen), mittel oder unwichtig (erstes unterstes Kästchen) einschätzen. Die mündlichen Erläuterungen dazu und die Aussagen zu ihren Erfahrungen in der Musikgruppe ergeben bei den Befragten das folgende Bild:

Typus A: Geborgenheit

Wiebke: Das Schulorchester ist sehr wichtig.

Insgesamt stellt sie fest: *„Fühl mich wohl da (lacht), bin froh, dass ich im Orchester (bin)“*, denn sie hat dort *„nur schöne“* Erfahrungen gemacht (Eintrag auf Stufe 10). Zum Musikmachen allgemein befragt, erwähnt sie sogar selbst, wie sie ihre Teilnahme am Schulorchester bewertet, sie meint: *„Is schön im Orchester.“* Sie spielt dort Stücke, die sie *„meistens toll“* findet. Der Orchesterleiter sucht nicht nur *„schöne Lieder“* aus, sondern ist *„schon ‘n bisschen“* ihr musikalisches Vorbild, *„weil er kann das halt auch gut“*, urteilt sie.

Finn: Die Bigband der Schule ist sehr wichtig.

Während er sich auf der Einschätzskala in das 9. Kästchen einträgt, meint Finn:

Also ich glaub, ich würd, wenn ich einfach nur so Saxofon spielen würd, dann würd es gar keinen Spaß machen. Also ich denk mal, um Saxofon zu spielen, (...) is es schon (...) wichtig. (Finn)

Er vermutet, ohne die Bigband hätte er das Saxofonspiel *„erst gar nicht angefangen“*, denn es mache ihm nur Spaß, weil er in einer Gruppe spielt (vgl. Kap. 4.4.1). Ein negativer Aspekt ist für Finn allerdings die Probenzeit: *„Also, ich find’s insgesamt halt ‘n bisschen doof, dass das direkt nach der Schule is, und dass (...) ich ja halt immer ‘n bisschen länger bleiben muss.“* Trotzdem beurteilt er seine Teilnahme in der Bigband: *„Ich denk mal, dass es kein Fehler war, da mitzumachen“*.

Sophie: Die Bigband der Schule ist „*eigentlich nicht mehr so gut*“.

Das Musikmachen mit anderen findet sie „*eigentlich ganz schön*“, merkt in den Interviews aber mehrmals an, ihr mache die Bigband „*nicht mehr so viel Spaß*“, denn der Bandleiter sei „*irgendwie total streng geworden*“ (vgl. Kap. 4.4.1). Daher urteilt sie: „*Ich find das eigentlich nicht mehr so gut, die Bigband.*“ (aus Zeitgründen kein Eintrag in die Einschätzungsskala)

Typus B: Spaß

Kim: Die Schulband ist „*ziemlich wichtig*“.

Für Kim sei die Teilnahme an der Schulband „*schon ziemlich wichtig*“, er schätze besonders „*die Freundlichkeit. Es sind alle ziemlich freundlich da*“, meint er, und trägt sich in der Einschätzungsskala auf Stufe 8 ein. Anfangs, als er gebeten wurde, die Frontstimme zu übernehmen, hatte er „*nicht besonders Lust da drauf*“. Seitdem er aber erlebt hat, dass diese Aufgabe „*gar nicht so schlimm*“ sei, hat er „*total Lust da drauf*“.

Daniel: Die Schulband steht an vierter Stelle.

Es macht ihm zwar Spaß, die „*Stimme zu zeigen*“, aber die Schulband ist ihm „*nicht so doll wichtig*“. Es gibt seiner Auffassung nach „*noch andere wichtige Sachen, die eben halt vorausgehen als die Schulband*“, zum Beispiel seine Ausbildung und sein Handy. An dritter oder vierter Stelle komme bei ihm die Musik. Früher stand die Band an erster Stelle und er hat sich dafür viel Zeit genommen, dann stellte er fest: „*Da ich mein Halbjahreszeugnis gesehen hab, hab ich gedacht: ‚Ne, jetzt geht das gar nicht mehr, jetzt muss ich mich echt woanders ranpauken‘.*“ Die Schulband steht für ihn jetzt an „*vierter, dritter Stelle*“ hinter der Schule (Eintrag auf Stufe 6).

Konstantin: Die Schulband hat mittlere Wichtigkeit.

Das Musikmachen gefällt ihm sehr gut, aber die Wichtigkeit der Schulband schätzt er auf Stufe 6 der Skala. Er meint, eigentlich sei die Band „*schon gut*“, aber wenn er ausschließlich Musik machen würde, werde es „*irgendwann langweilig, und dann macht man überhaupt keine Musik mehr.*“ Wenn es die Band nicht mehr geben würde, wäre das für ihn nicht so schlimm, denn er könne „*auch andere Sachen machen*“. Er ist auch offen für andere Freizeitangebote wie Skaten, Fußball, Billard und Tennis.

William: Das Schulorchester ist nicht so wichtig.

Auf die Frage, wie wichtig ihm das Orchester sei, antwortet er: „*Wenn ich später aus der Schule gehe und `ne Ausbildung mache, dann würd ich`s nicht mehr schaffen. Ich würd dem Orchester sechs Punkte geben von zehn.*“ Er gibt auch an, was ihm wichtiger erscheint: „*Zum Beispiel mein späteres Leben, dass ich gut selber Geld verdiene und meine Ausbildung gut schaffe und ja.*“ Das Orchester „*macht schon Spaß*“, meint er, „*aber so das Lernen, dass man sich sagt, selber zu Hause, man soll lernen, das (...) gar nicht*“.

Typus C: Akzeptanz

Simon: Die Spielergarde ist für ihn „*wichtig*“.

Die Wichtigkeit der Spielergarde (Eintrag auf Stufe 9) erläutert Simon so: „*Mir is sie wichtig, weil da lernt man Leute kennen, (...) die man sonst nie treffen würde, und (...) man ist dann auch Wächter für ein Instrument.*“ Er denkt also nicht nur an die neuen Kontakte, sondern schätzt auch, dass er Verantwortung für sein Instrument hat und es „*bewacht, dass dem nix passiert*“.

Wolfgang: Das Schulorchester ist „*hier sehr schön*“.

Während Wolfgang sich in die Einschätzskala einträgt, überlegt er laut:

Wenn es um Auftritte geht, macht's `n unheimlichen Spaß, weil dabei dann jeder aufgeregt is. Was auch spannend is, (...) ich bin mit Leuten zusammen, die auch Klassik spielen, das is mir auch wichtig. Wenn ich das alleine mache, komm ich mir dumm vor. (Wolfgang)

Das Orchester scheint ihm besonders bei Auftritten wertvoll, so muss er nicht alleine vorspielen und hat Musiker um sich herum, die sich wie er für klassische Musik interessieren. Allerdings frage er sich manchmal bei den Proben: „*Wo bin ich hier gelandet?*“ In diesen Momenten stört ihn die Lautstärke der Mitspieler, denn „*es dauert dann so lange, bis man dies und jenes verstanden hat*“. Deshalb trägt er sich nur auf Stufe 9 ein.

Typus D: Stärke

Maja: Die Schulband ist sehr wichtig.

Die Teilnahme an der Schulband hat für sie einen hohen Stellenwert (Eintrag auf Stufe 9), wichtiger ist ihr nur noch ein erfolgreicher Hauptschulabschluss. „*Weil für mich an erster Stelle meine Schule steht*“, erläutert sie. Sie fühlt sich bei den Proben der Band „*sehr wohl*“ und stellt mit ernster und leiser Stimme fest: „*Ich bin sehr, sehr gerne hier, eigentlich jedes Mal.*“

Erklärt man die mittleren (Daniel, Konstantin, William) bis hohen Bewertungen der Musikgruppen mit Boesch's Konstrukt der *Ich-Relevanz*, so scheinen die Musikgruppen für alle Probanden eine „subjektiv-funktionale Bedeutung (zu) besitzen“, die „als Bestätigung oder Begrenzung funktionaler Potentialitäten wahrgenommen wird“ (Boesch 1980, S. 59). Allerdings, so wendet Boesch ein, messe sich die Ich-Relevanz von Handlungen nicht nur an den unmittelbaren Handlungserfolgen und wahrnehmbaren Effekten, sondern auch an der Einhaltung von Regeln, „die wir als richtig empfinden“ (S. 58) und die wir „für unser Gefühl des Funktionsvermögens“ (S. 59) als wichtig erachten. Das heißt, die Relevanz der Musikgruppe wird von den Probanden nach individuellen Regeln eingeschätzt und begründet.

Nach welchen Regeln beurteilen die Probanden die Relevanz ihrer Musikgruppen? Die Bewertungen lassen sich nicht allein aus der Motivation der Probanden erklären, denn so würden zum Beispiel Kim, Daniel, Konstantin und William, die alle aus der Motivation Spaß heraus mitspielen, ihre Musikgruppen als gleich wichtig erachten. Auch kann die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Musikgruppe kein Kriterium für die Höhe der Relevanz sein, denn Maja und Daniel, die beide in der gleichen Schulband singen, bewerten die Wichtigkeit ihres Schulorchesters nicht gleich. Ein möglicher Erklärungsansatz könnte aber in der Suche nach Konsistenzen liegen (vgl. Kap. 1.1.2). Nach Boesch achten wir darauf,

unser Selbstbild nach zwei Richtungen konsistent zu halten ist, nämlich einmal nach der der eigenen Handlungserfahrungen und -ziele, und zweitens nach der der sozialen und kulturellen

Normen. Diese Konsistenzen zu erstellen, ist oft nicht leicht; werden sie in Frage gestellt, erleben wir das meist als Bedrohung unseres Handlungspotentials. (Boesch 1980, S. 170 f.)

Mit der Wahrnehmung von Inkonsistenzen könnte Sophies Verunsicherung erklärt werden, weshalb sie die Bandarbeit „*eigentlich ganz schön*“ und gleichzeitig „*eigentlich nicht mehr so gut*“ findet: Sie erlebt einen Widerspruch zwischen ihrer Erwartung, in der Band Geborgenheit zu finden, und ihren schlechten Erfahrungen mit der Bandleitung. Ihre Lust, in der Bigband spielen zu wollen, wird vom Verhalten des Bandleiters getrübt, denn es ist ihr sehr wichtig, wie er sich ihr gegenüber verhält. Er gibt zur nächsten Probe zu viele Hausaufgaben auf – sie haben sogar „*zwei Noten neu bekommen*“ – und schimpft, wenn die Band die neuen Stücke nicht spielen kann. Sophie schätzt ihr Können auf der Posaune aber als „*relativ*“ gut ein und würde den Bandleiter gern zufriedenstellen. Deshalb fühlt sie sich bei Kritik persönlich angesprochen, ist „*gestresst*“ und mag dann „*überhaupt nicht spielen*“. Sie leidet unter der inkonsistenten Situation und verdrängt die Gedanken an die nächste Probe, indem sie das „*bisschen*“ Üben bis kurz vorher aufschiebt. Für Finn, der in derselben Bigband spielt, scheinen die negativen Äußerungen des Bandleiters nicht so wichtig zu sein; in seinem Interview erwähnt er die Unstimmigkeiten nicht. Entweder gelingt es ihm, die negativen Aspekte zu ignorieren oder die Kritik des Bandleiters deckt sich mit seinem Selbstbild.

Bezogen auf die Probenarbeit wünscht sich Maja, dass ihre „*Meinung auch respektiert wird*“, und erwähnt dies als Kritik an der Kontrollfunktion des Bandleiters (vgl. Kap. 4.4.4). Sie fühlt sich von ihrem Bandleiter nicht genug respektiert, da er ihre Ideen nicht aufnehme: „*Herr K. entscheidet dann letztendlich, was wir aufnehmen und was nicht*“. Trotzdem hat die Schulband für sie eine hohe Relevanz (Eintrag auf Stufe 9), denn sie setzt ihre *Konsistenzregulation* (vgl. Kap. 1.2.1) gezielt ein, indem sie die enttäuschenden Erfahrungen mit dem Bandleiter kompensieren kann: Zwar setzt der Bandleiter ihre Vorschläge nicht immer um, aber ihr ist es wichtiger, mit einer Liveband auf der Bühne zu stehen, als Play-back zu singen, denn ihrer Meinung nach „*hört sich live auch viel schöner an*“. Daniel gelingt die Suche nach befriedigenden Erfahrungen nicht so gut wie Maja. Auch er ist unzufrieden mit dem Bandleiter, denn er selbst hätte gerne „*das Sagen*“ am Mischpult. Ihm bringt die Musikgruppe zwar genug Spaß, aber er ist unzufrieden mit der mangelnden Kontrolle seiner Stimme. Er meint, er könne nicht so gut singen wie „*jeder Sänger*“. Die Inkonsistenz zwischen gesuchtem Spaß und erlebten Unzufriedenheiten verringert die Relevanz der Band; sie ist ihm nicht „*so dolle wichtig*“.

Auch die mittlere Bewertung (Eintrag auf Stufe 6) der Schulband von Konstantin lässt sich durch die fehlende Konsistenz erklären. Seine Motivation, Spaß am gemeinsamen Musikmachen zu haben, wird nur zum Teil von den Erfahrungen in seiner Musikgruppe abgedeckt. Er mag gar nicht, wenn sie ein neues Stück einüben, denn „*dann muss ich immer abwarten, bis ich spiele. Das is schwer für mich. Das mag ich nich so gerne*.“ Er hat Spaß daran, aus rockigen Stücken den Rhythmus herauszuhören und auf dem Schlagzeug mitzuspielen. Das meint er, mit seinem Instrument Melodica nicht umsetzen zu können. Also versucht er, die Inkonsistenz aufzulösen, indem er sich ein neues Instrument auswählt. Mit dem Akkordeon hofft er, den verlorenen Spaß wiederzugewinnen. William findet seine Ansprüche, „*modernere Musik zu nehmen*“ und sich nur mit Musik zu beschäftigen, die „*aktuell is und gut is*“, im Schulorchester nicht wieder. Deshalb ist es für ihn nur von mittlerer Relevanz. Der hohe Aufforderungscharakter von aktueller Musik scheint ihm im Repertoire des Orchesters zu fehlen. Die Musik, die William gern hört, wird trotz der Bemühungen des Orchesterleiters nicht genug berücksichtigt. Die Spieler könnten zwar

Kritik an der Musikauswahl äußern, „*das sieht er auch ein und probiert es auch manchmal. Aber meistens glaub ich, bleibt es bei Mozart*“, stellt er enttäuscht fest.

Ein weiteres Kriterium für die Wertschätzung der Musikgruppe scheint ein wahrgenommenes ‚Wohlgefühl‘ in der Musikgruppe zu sein, das typenunabhängig von vielen Probanden geäußert wird. Zum Beispiel meint William zu seiner Teilnahme am Schulorchester:

Gut, ich fühl mich wohl. Wenn ich mich nicht wohlfühlen würde, würde ich sagen: „Ich hab keine Lust mehr auf Orchester.“ Dann würde ich auch sagen: „Brauch erstmal ‘ne Pause.“ (William)

Auch Kim fühlt sich in seiner Band „*generell*“ wohl. „*Eigentlich fühl ich mich jedes Mal wohl, wenn ich da bin*“, meint er, bezieht sich in seinem Urteil aber auf das Gelingen der Bühnenauftritte, das auch durch „*kleine Verspielungen*“ nicht gestört wird. Daniel erklärt zu den Proben der Schulband: „*Und da fühl ich mich einfach wohl, dance da so ab.*“ Er fühlt sich während der Proben „*voll (...) abgehoben*“, denn als Sänger sei er „*eher so der Typ, der eher gerne dazu nebenbei noch so gerne tanzt*“ (vgl. Kap. 4.4.2). Ein ähnliches Gefühl des Abhebens beschreibt Konstantin beim Spielen von *Solsbury Hill* (*Peter Gabriel*), denn er konnte sich in die Stimmung des Liedes hineinversetzen. Er hatte bei diesem Stück ein gutes Gefühl, „*weil’s ja um Berge geht, und da fühlt man die Luft*“, erinnert er sich.

Ein Wohlgefühl in der Musikgruppe wird nicht nur von den Probanden des Typus B beschrieben, die aus erlebnisbezogenen Motivaspekten den Spaß in der Musik suchen (vgl. Kap. 4.4.2), sondern auch von den Jugendlichen mit anderen Motivationen. Wiebke fühlt sich „*wohl*“ im Orchester, denn für sie sind es „*schöne Momente*“ und sie ist „*froh*“, dass sie dort mitspielen kann. Bei Auftritten schätzt sie besonders die Solidarität in der Gruppe, in der alle „*ihr Bestes*“ geben wollen (vgl. Kap. 4.4.1). Auch Finn vermittelt die Gruppe beim Spielen ein besonderes Wohlgefühl:

Wenn ich gut spiele und (...) sich alles zusammen total gut anhört, (...) dann denk ich mir: „Ph, ist gut gespielt! (lächelt). (...) Das ist halt das Gute daran, dass man in ‘ner Band spielt.“ (Finn)

Maja denkt an „*die verschiedenen Auftritte*“ mit der Band, an „*diese einzelnen Erlebnisse, wenn man da wirklich auf der Bühne steht und die Leute sieht, das ist einfach unvergesslich*“, wenn sie feststellt: „*Ich fühl mich dort sehr wohl, (...) eigentlich jedes Mal.*“ Simons Wohlgefühl in der Spielergarde ist dann groß, wenn man ihm „*eine sehr wichtige Stimme*“ anvertraut hat. (vgl. Kap. 4.4.3).

Auf der Suche nach einer Erklärung für das Wohlgefühl beim Musikmachen bin ich auf Falko Rheinbergs Unterscheidung zwischen *Zweck-* und *Tätigkeitsanreizen* (Rheinberg 1989, S. 94 ff.) gestoßen. Seine Beobachtungen zeigen, dass es Anreize für Handlungen gibt, „die im Vollzug der Tätigkeit liegen und nicht in den Folgen eines erreichten Endresultats“ (Rheinberg 2002, S. 148). Es sei klar,

daß besonders bei Freizeitaktivitäten reine tätigkeitszentrierte Anreize eine wichtige Rolle spielen. Bei Aktivitäten wie Motorradfahren, Skifahren, Surfen, aber auch Musizieren, Malen, Programmieren traten bestimmte Erlebnisstrukturen immer wieder auf, wenn man Aktive danach befragte, was denn ihre Passion so attraktiv für sie macht. Anreize dieser Art sind etwa der „Genuß eines perfekten harmonischen Bewegungsablaufs“ oder das „Abschalten, in der Tätigkeit aufgehen, Alltagsprobleme vergessen“ (Rheinberg 2002, S. 148 f.).

Rheinberg hat in seiner Motivationsforschung in den 1980er-Jahren ähnliche Antworten bekommen, als er Schüler nach ihrer Motivation zur intensiven Vorbereitung auf eine Klassenarbeit befragte. Einige erklärten ihre hohe Lernmotivation mit dem Interesse am Fach. Hier lag

der Anreiz wahrscheinlich im erwarteten Erfolg aufgrund von besonderer Begabung für das Fach. Andere beschrieben ihre *tätigkeitsbegleitenden Befindlichkeitswahrnehmungen* während des Lernens so: Sie fühlten sich „auf merkwürdige Weise kribbelig“ oder man fühle sich „so richtig wohl dabei“ (Rheinberg 1989, S. 91). Dabei wurde beobachtet, dass sie sich besonders lange mit dem Lernstoff beschäftigt hatten. Rheinberg schließt daraus: „Die Quelle des Anreizes liegt nicht in einem Ereignis, das der Tätigkeit folgt und im Regelfall ihr Ende anzeigt, sondern im Vollzug der Tätigkeit.“ (S. 100) Die 57 Psychologiestudenten, die Rheinberg nach ihrem Tagesablauf befragt hatte, gaben an, 48 % ihrer Wachzeit mit einer Tätigkeit zu verbringen, „weil sie *so etwas gern tun* und sich relativ *wohl dabei fühlen*. Ob sie damit etwas erreichten oder verhinderten, war dabei weniger wichtig“ (S. 124). Einige Probanden scheinen diese tätigkeitszentrierten Anreize beim Musikmachen in der Gruppe wahrzunehmen. Zum Beispiel schwärmt Simon, er fühle sich „*bei den Rhythmen*“ besonders wohl, wenn er „*sehr viel zu tun*“ habe. Er freut sich während des Spielens über sein Können auf der Trommel oder anderen Rhythmusinstrumenten. Auch Finn erlebt in der Gruppe ein Wohlgefühl, wenn sich sein Spiel im guten Zusammenklang der Instrumente einfügt; dann stellt er anerkennend fest: „*Ph, ist gut gespielt!*“ Kim fühlt sich wohl, wenn er auf der Bühne merkt, dass Gesang und Band aufeinander abgestimmt sind:

Wenn jetzt so richtig, der Auftritt richtig gut klappt, also richtig gut klingt, das hört man ja auch als Sänger selber, dann fühl ich mich auch wohl, also (...) das find ich gut. (Kim)

Eine besondere Form des Tätigkeitsanreizes ist das „reflexionsfreie, gänzliche Aufgehen in einer glatt laufenden Tätigkeit, die man trotz hoher Beanspruchung noch unter Kontrolle hat“ (Rheinberg et al. 2003, S. 262). Sind die Aufgabenanforderung und die zur Verfügung stehenden Fähigkeiten optimal aufeinander abgestimmt, kann ein *Flow*-Erleben eintreten, das durch ein „Verschmelzen‘ von Selbst und Tätigkeit“ (S. 263) zur Zufriedenheit und Freude während und nach der Tätigkeit führt. M. Csikszentmihalyi wurde von Bergsteigern, Tänzern und Malern ein *Flow*-Erleben beschrieben, das trotz hoher Anforderungen die Tätigkeiten als leicht empfinden und „bei der Ausblendung aller Kognitionen“ (S. 263) die Zeit vergessen ließ. Notwendige Bedingung für ein *Flow*-Erleben, zum Beispiel beim Musizieren, ist ein störungsfreier Ablauf automatisierter Bewegungsmuster. Ziel und Richtung der Aktivität müssen klar sein, denn „in Pausen oder bei Zwischenergebnissen (richtet sich) die Aufmerksamkeit sogleich wieder auf höhere Steuerungsebenen. (...) Damit ist der *Flow* umgehend unterbrochen“ (Rheinberg 2002, S. 163). Das würde Wolfgangs Verlangen, „*mit der Musik eins sein*“ (vgl. Kap. 4.2.3.8) zu wollen, erklären. Durch die Abdunkelung des Raums, „*Zimmer ganz dunkel, Rollläden alles runter, stockduster und ich sitz da und spiele*“, versucht er sein *Flow*-Erleben herbeizuführen:

Man erlebt sich selbst nicht mehr abgehoben von der Tätigkeit, man geht vielmehr gänzlich in der eigenen Aktivität auf (so genanntes »Verschmelzen« von Selbst und Tätigkeit). Es kommt zum Verlust von Reflexivität und Selbstbewusstheit. (Rheinberg 2006, S. 246)

Dieses Gefühl beschreibt auch Daniel, wenn er sich in den Proben zum Singen bewegt und durch die Musik von der eigentlichen Tätigkeit „*abgehoben*“ wird. Als Konstantin in der Schulband *Solsbury Hill* spielt, verliert er sich im Gesamtklang: Er ist nun nicht mehr ein Melodicaspieler der Band, sondern befindet sich in den Bergen und fühlt dort „*die Luft*“.

4.5.2 Die Polyvalenz der Musikgruppen

Einige Qualitäten, die von den Probanden an der Arbeit in den Musikgruppen geschätzt werden, wurden in den beiden vorhergehenden Kapiteln herausgearbeitet: die Einhaltung von Konsistenz zwischen Motivation und Erfahrung in der eigenen Musikgruppe, ein Wohlgefühl beim Musikmachen und bei der gemeinsamen musikalischen Arbeit die Chance zu haben, das Ich-Gefühl stärken zu können. Nach Boesch besteht der Wert einer Handlung aber „nicht allein aus den antizipierten Befriedigungen des unmittelbaren Zieles, sondern ebenso sehr aus ihrem Stellenwert im Rahmen des Handlungsnetzes“ (Boesch 1980, S. 188), denn „jede Einzelhandlung symbolisiert (...) eine allgemeinere, übergeordnete Zielsetzung“ (S. 187). Diese *Symbolqualitäten* der Einzelhandlung erklären „die dem Außenstehenden oft schwer einsichtigen Überbewertungen von Handlungen – die leidenschaftliche Intensität, die verbissene Engagiertheit oder das aggressive sich Rechtfertigen“ (S. 188). Die über die unmittelbaren Intentionen der Handlung hinausgehende *Polyvalenz* hat demnach symbolische Qualitäten:

Goals may be *substitutes* – they somehow just „stand for“ an implied, yet hidden concern. The proverbial saying „to kick the dog and mean the master“ exemplifies this: Sometimes a goal is either not within reach, (...). The substitute is chosen if it promises satisfaction of at least some components of the (polyvalent) original goal. (Boesch 1991, S. 46)

Den Begriff der *Polyvalenz* will Boesch in mehrfacher Hinsicht verstanden wissen: „This term means both a multiple determination of actions, and a complex ‚appeal-quality‘.“ (Boesch 1991, S. 12) Die unterschiedlichen Anreizqualitäten von Handlungen führt Boesch auf die Kombination von der „external situation in which it takes (and took) place“ und den „internal experiences which it includes (and included)“ zurück (S. 12), die ein individuelles *konnotatives Netz* um die Handlungen herum bilden (vgl. Kap. 1.1.2). Die Polyvalenz einer Handlung vereinigt „its immediate qualities as well as more distantly related contexts“ (S. 12) und bildet die Grundlage für die Bedeutungsstruktur; wie Boesch konstatiert: „This makes action broadly ‚symbolic‘“ (S. 12). Das heißt für die vorliegende Arbeit, dass die Bedeutung der Musikgruppe aus den verschiedenen Intentionen, den vermuteten Konnotationen aus den Erfahrungen und daraus folgenden Anreizen für die Probanden rekonstruiert werden kann.

Damit steht das weitere Vorgehen fest:

1. aus den Motivationen zum Umgang mit Musik (vgl. Kap. 4.4) die Intentionen zur Teilnahme an der Musikgruppe herausfiltern und
2. die möglichen Konnotationen aus der Arbeit in den Musikgruppen nach Hinweisen auf gemeinsame Zusatzvalenzen untersuchen.

Typus A:

Zu 1.

Diese Intentionen zur Teilnahme an der Musikgruppe werden bei **Sophie, Wiebke** und **Finn** (Motivation: Geborgenheit) vermutet:

- in einem überschaubaren Rahmen, der sie nicht überfordert, teilnehmen zu können;
- durch eine gewissenhafte Vorbereitung verlässliche Spieler zu sein;
- mit ihrem Instrument zum Gesamtklang beitragen und in ihm aufgehen zu können;

- bei einer musikalischen Tätigkeit in der Gruppe ein Gemeinschaftsgefühl zu erleben;
- Musik zu spielen, die ihnen gefällt, aber von anderen vorgegeben wird.

Zu 2.

Sophie, Wiebke und Finn **vertrauen** auf Unterstützung, die es ihnen ermöglicht, in ihren Musikgruppen in entspannter Atmosphäre ihr Instrument spielen zu können. Dabei ist ihnen nicht daran gelegen, aus der Gruppe klanglich hervorzutreten, sondern sie möchten mit dem Gesamtklang verschmelzen, denn sie lassen sich gerne von den anderen Instrumenten leiten. **Erfolg** heißt für die Probanden, wenn sie in den Aufführungen das Zusammenspiel in der Gruppe genießen können und ihr eigenes Spiel als leicht empfinden. Um an der Musikgruppe **partizipieren** zu können, wollen sie sich auf die Proben gut vorbereiten und erwarten von allen Beteiligten, dass man ihren Beitrag zum Gesamtklang würdigt.

Typus B:

Zu 1.

Diese Intentionen zur Teilnahme an der Musikgruppe werden bei **Daniel, William, Konstantin** und **Kim** (Motivation: Spaß) vermutet:

- in der Musikgruppe eine lustvolle musikalische Tätigkeit zu finden, die sie über die Probenzeit hinaus nicht in Anspruch nimmt;
- in den Proben ein Gleichgewicht aus konzentriertem Arbeiten und lockerer Geselligkeit zu erleben;
- ihre Lieblingsmusik mit den dafür geeigneten Instrumenten spielen zu können;
- das Repertoire mitbestimmen zu können, um es nach ihrem Musikgeschmack zu gestalten.

Zu 2.

Daniel, William, Konstantin und Kim wollen mit einem geringen zusätzlichen Aufwand an ihrer Musikgruppe **partizipieren**, denn sie haben außerhalb der Musikgruppe noch andere Interessen. Sie wissen, welche Musik sie gerne spielen würden und wollen deshalb das Repertoire ihrer Musikgruppe mitbestimmen. Beim Spielen **vertrauen** sie auf die Kompetenz der Ensembleleitung und der anderen Musiker, um in kurzer Zeit neue Stücke zu erlernen. Zum **erfolgreichen** Spiel brauchen sie ein Instrument, auf dem ihre Lieblingsmusik leicht zu spielen ist.

Typus C:

Zu 1.

Diese Intentionen zur Teilnahme an der Musikgruppe werden bei **Simon** und **Wolfgang** (Motivation: Akzeptanz) vermutet:

- den Mitgliedern der Musikgruppe ihre Stärken zeigen zu können, ihre musikalischen Leistungen und ihren Einsatz;

- eine für sie erkennbare Bestätigung ihrer Leistungen durch Autoritäten zu erhalten und die Bewunderung eines großen Publikums zu erleben;
- durch Musik die Anerkennung von Gleichaltrigen zu erlangen;
- sich für seine Spielergarde einsetzen zu können (Simon) und etwas für das Publikum zu tun;
- durch das Musikmachen seine Konzentration zu verbessern (Wolfgang).

Zu 2.

Simon und Wolfgang **vertrauen** darauf, dass sie ihre Fähigkeiten in der Musikgruppe weiter ausbauen können. Zum **erfolgreichen** Spiel gehören für sie solistische Aufgaben: Simon spielt bei Bedarf mehrere Instrumente zur gleichen Zeit und Wolfgang will bei Auftritten sein Bestes geben, um dafür bewundert zu werden. Mit ihrem besonderen Einsatz wollen sie an der Musikgruppe **partizipieren** und deren Spielmöglichkeiten bereichern.

Typus D:

Zu 1.

Diese Intentionen zur Teilnahme an der Musikgruppe werden bei **Maja** (Motivation: Stärke) vermutet:

- in der Band so singen zu lernen, dass sie ihre Gefühle musikalisch ausdrücken kann;
- als Teil eines Teams fehlende Instrumentalisten ersetzen zu können;
- ihre Begeisterung für Musik in der Band zu nutzen und ihre Mitspieler damit zu optimalem Einsatz zu animieren;
- viele Auftritte zu haben, um sich einem großen Publikum präsentieren zu können;
- ihre Texte musikalisch umsetzen und ihre Musik mit Bandmusikern spielen zu können.

Zu 2.

Maja möchte an Entscheidungen **partizipieren**; das Repertoire soll zu ihrer Stimme passen und sie schreibt Texte, um sie mit der Schulband zu vertonen. Sie weiß, dass die Band bei Proben und Auftritten auf ihr Engagement **vertraut**, indem sie ihre Mitspieler zum Mitmachen animiert und den Part für fehlende Bandmitglieder zu übernehmen. Für ihren **Erfolg** braucht sie eine gut spielende Band, mit der sie als Frontsängerin ihre Gefühle und Stimmungen ausdrücken kann.

Mit den Erklärungen zu 2. wurde versucht, nicht nur die vermuteten Intentionen der Probanden aufzuzählen, sondern dem „nicht-intentional Intendierten“ näher zu kommen, denn in der symbolischen Handlungstheorie geht es „darum, ‚hinter‘ den ‚offenen‘ Zielen ‚verdeckte‘ auszumachen, neben dem manifesten Sinn eine latente Bedeutung“ (Straub 1999, S. 110) zu erkennen. Die Intentionen, die den vier Motivationstypen zugeordnet werden können, sind vordergründig zwar unterschiedlich, auf der Suche nach Gemeinsamkeiten wird aber ein latenter Bedeutungsgehalt aus den Werten **Vertrauen**, **Erfolg** und **Partizipation** sichtbar. In den nächsten Kapiteln werden diese vermuteten subjektiven Bedeutungen der Musikgruppe als Kriterien genutzt, um die vier Typen weitergehend beschreiben und präzisieren zu können.

4.5.3 Die Bedeutungsstruktur der Musikgruppen

Bei der Ermittlung einer Polyvalenz der Musikgruppen in Kapitel 4.5.2 wurden drei Werte ermittelt, die als Bedeutungsinhalte für alle Probanden gelten können: Die Musikgruppe wird von ihnen mit **Vertrauen**, **Erfolg** und **Partizipation** verbunden. Nach Boesch müsste diese Vermutung mithilfe einer Konnotationsanalyse verifiziert werden.

Eine dezidiert als Konnotationsanalyse angelegte Interpretation setzt an der polyvalenten Struktur aller möglichen Symbolgefüge an. Alle Handlungen und deren mögliche Objektivationen können im Prinzip von verschiedenen, eigenständigen Sinn- und Bedeutungsebenen her bestimmt, beschrieben und erklärt werden. (Straub 1999, S. 296)

Eine so umfassende und in die Tiefe gehende Betrachtung zu formulieren, wie es Boesch zum Beispiel im Aufsatz „Der Ton einer Geige“ (vgl. Kap. 1.1.3) gelungen ist, scheint mir mit dem wissenschaftlichen Verständnis dieser Studie nicht kompatibel zu sein. Auch Boeschs Mitarbeiter J. Straub hält es für schwierig, wenn „die Konnotationsanalyse, die als Verfahren der freien Ideenassoziation in Diagnostik und Therapie entwickelt wurden, relativ umstandslos in einer an objektivierten Symbolgefügen interessierten Handlungs- und Kulturpsychologie eingesetzt werden soll“ (Straub 1999, S.296). Dort sei die Interpretationsmethode der Konnotationsanalyse noch „ergänzungsbedürftig“ (S. 296).

Nach den umfangreichen Analysen und Interpretationen der Probandenaussagen kann aber eine *Bedeutungsstruktur* der Musikgruppen konstruiert werden, wie es im Arbeitsmodell (vgl. Kap. 1.1.4) angedeutet wird. Um sich diesem komplexen, von Boesch eingeführten Begriff anzunähern, kann diese Beschreibung hilfreich sein:

Die Bedeutungsstruktur von Handlungen ist nach Boesch im Hinblick sowohl auf die zeitlich-sequentielle Gliederung von Handlungen als auch auf ihre hierarchische Verschachtelung, weiterhin hinsichtlich der Handlungssphären in die Akte systematisch integriert sind, und nicht zuletzt im Hinblick auf das durch Handlungserfahrungen permanent transformierte subjektive Handlungspotential sowie die in Handlungen symbolisierten Fantasmen und Mythen äußerst komplex. (Straub 1999, S. 112)

Welche Elemente gehören demnach zur Bedeutungsstruktur der Musikgruppen? Die „hierarchische Verschachtelung“ von Handlungen äußert sich in den typenspezifischen Motivationen zum Umgang mit Musik. Sie sind in Zielsystemen mit unmittelbaren Intentionen, übergeordneten und übergreifenden Zielen und den Leitwerten hierarchisch gegliedert. Die subjektiven Bedeutungen der Musikgruppen – Vertrauen, Erfolg und Partizipation – stellen das „durch Handlungserfahrung permanent transformierte subjektive Handlungspotenzial“ in den jeweiligen Musikgruppen dar. Die in der musikalischen Arbeit „symbolisierten Fantasmen“ werden in Kapitel 4.5.4 als symbolische Bedeutung der Musikgruppe erörtert und stehen als verbindendes Element über der Bedeutungsstruktur.

Abbildung 11: Die Bedeutungsstruktur der Musikgruppen

Die subjektive Bedeutung der Musikgruppen ist für ...	Normalität		
	Vertrauen	Erfolg	Partizipation
<p>Typus A: Geborgenheit (Sophie, Wiebke, Finn) Bedürfnis nach Bindung <u>Übergeordnete Ziele:</u> Verbundenheit, Verlässlichkeit <u>Merkmale des Ich-Gefühls:</u> Systematisches Üben Musik ist Nebensache</p>	<ul style="list-style-type: none"> - eine zuverlässige Ensembleleitung, die „<i>nicht so streng</i>“ (Sophie) ist - eine Aufgabe, die sie gut bewältigen können - eine vertraute Umgebung, die ihnen Schutz bietet 	<ul style="list-style-type: none"> - ein verlässliches Mitglied der Musikgruppe sein zu können - von ihrem gewissenhaften Üben profitieren zu können: nach dem Spielen „<i>einfach froh</i>“ (Sophie) zu sein 	<ul style="list-style-type: none"> - ein von der Ensembleleitung ausgewähltes Repertoire, das „<i>meistens toll</i>“ (Sophie) ist - die Präsentationen der Gruppe miterleben zu können
<p>Typus B: Spaß (Konstantin, William, Kim, Daniel) Bedürfnis nach Lustgewinn <u>Übergeordnete Ziele:</u> Leichtigkeit, Geselligkeit, Anregung <u>Merkmale des Ich-Gefühls:</u> Spontanes Spiel Musik ist Nebensache</p>	<ul style="list-style-type: none"> - bei Bedarf eine erreichbare Unterstützung zu haben - den anderen Spielern eine „<i>Stütze</i>“ (Kim) zu sein 	<ul style="list-style-type: none"> - die Proben und Auftritte mühelos bewältigen zu können - eine lustvolle musikalische Betätigung aus einem Wechsel von Spannung und „<i>Ramba-Zamba</i>“ (William) 	<ul style="list-style-type: none"> - das Repertoire und den Sound der Gruppe mitzubestimmen - „<i>was ganz Neues</i>“ (William) ausprobieren zu können - das Instrument und den Einsatz zu bestimmen
<p>Typus C: Akzeptanz (Wolfgang, Simon) Bedürfnis nach Selbstwerterhöhung <u>Übergeordnete Ziele:</u> Bestätigung, Ansehen, Hingabe <u>Merkmale des Ich-Gefühls:</u> Systematisches Üben Musik ist mein Leben</p>	<ul style="list-style-type: none"> - sich auf dem Instrument „<i>weiterbilden</i>“ (Simon) zu können - eine Zusammenarbeit mit erfahrenen Spielern - Möglichkeiten, um ihr Wissen weiterzugeben 	<ul style="list-style-type: none"> - Bewährungsproben auf ihrem Instrument und mit der Musikgruppe - „<i>Wichtigkeit</i>“ (Simon) in der Musikgruppe zu erlangen 	<ul style="list-style-type: none"> - durch ihren Einsatz den Klang des Ensembles zu verbessern - bei den Proben „<i>experimentieren</i>“ (Wolfgang) zu können
<p>Typus D: Stärke (Maja) Bedürfnis nach Kontrolle <u>Übergeordnete Ziele:</u> Emanzipation, Einfluss <u>Merkmale des Ich-Gefühls:</u> Spontanes Spiel Musik ist mein Leben</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Verantwortung übertragen zu bekommen - ..., dass ihre „<i>Meinung auch respektiert wird</i>“ (Maja) - „<i>zur Not auch mal einspringen</i>“ (Maja) zu können 	<ul style="list-style-type: none"> - persönlichen Zielen näher zu kommen - mit Musik zu zeigen, „<i>wer ich bin</i>“ (Maja) - sich selbst Herausforderungen zu suchen 	<ul style="list-style-type: none"> - die Freiheit, die Musikgruppe nach eigenen Vorstellungen zu gestalten - als das „<i>Gute-Laune-Bonbon</i>“ (Maja) die Musikgruppe zu mehr Einsatz zu animieren

Die Bedeutungsstruktur aus den **Motivationen** und den **subjektiven Bedeutungen** der Musikgruppen ergibt ein detailliertes Bild der vier Typen, das im Folgenden übersichtsartig beschrieben wird⁴⁸:

Typus A (Geborgenheit)

Vertrauen heißt für Sophie, Wiebke und Finn eine verlässliche Ensembleleitung, die sie durchgehend unterstützt. Zusätzlich brauchen sie einen begleitenden Instrumentalunterricht, der auf das Repertoire der Musikgruppe abgestimmt ist. Sie erwarten, dass man ihnen eine Aufgabe gibt, die sie gut bewältigen können; das heißt, die Arrangements müssen ihren Fähigkeiten auf dem Instrument angepasst sein, damit sie sich nicht überfordert fühlen. Zum Spielen brauchen sie eine vertraute Umgebung, die ihnen Schutz bietet und überschaubare Strukturen zum Spielen.

Eine zuverlässige Stütze der Musikgruppe sein zu können bedeutet für sie, **Erfolg** in der Musikgruppe zu erleben. Sie brauchen dafür eine Aufgabe, die sie zusammen mit anderen Instrumentalisten bewältigen können, zum Beispiel die Begleitung zu übernehmen, Grundtöne zu spielen, mit einer 2. Stimme die Melodie zu unterstützen oder ein Teil einer Bläsergruppe zu sein. Sie wollen von ihrem zuverlässigen Üben profitieren können; sie erwarten also, für ihre Tüchtigkeit gelobt zu werden und die Ensembleleitung mit ihrem Einsatz zufriedenzustellen.

Zur **Partizipation** an der Musikgruppe reicht es ihnen, ein Repertoire zu spielen, das ihnen gefällt. Sie wollen die Musik nicht selbst aussuchen, sondern sie überlassen die Verantwortung der Ensembleleitung; die Stücke sollten aber ihre Zustimmung finden. Die Aufführungen wollen sie als Teil der Musikgruppe miterleben, ohne solistisch hervortreten zu müssen.

Typus B (Spaß)

Konstantin, William, Kim und Daniel haben **Vertrauen** in die Ensembleleitung und ihre Mitspieler, dass sie bei Bedarf von ihnen unterstützt werden. Sie können Verantwortung an die Gruppe abgeben, um mithilfe der Mitspieler zum Ziel zu kommen. Gleichzeitig bieten sie sich der Gruppe als Vertrauenspersonen an, weil sie wissen, dass auch die anderen von ihnen profitieren können.

Sie wollen aufgrund ihrer Routine auch ohne besondere Vorbereitung an der Probe teilnehmen und zum Gelingen der Aufführungen beitragen; das bedeutet für sie **Erfolg** in der Musikgruppe zu haben. Erfolgreiches Proben besteht für sie aus Phasen der konzentrierten Arbeit und Spaß mit den anderen Spielern und der Ensembleleitung.

Partizipation an der Musikgruppe heißt für sie, das Repertoire und den Sound der Gruppe mitbestimmen zu können, damit ihr Musikgeschmack berücksichtigt wird. Es gefällt ihnen, spontane Ideen umsetzen zu können und auf der Bühne zu improvisieren. Sie wollen für sich selbst andere Instrumente ausprobieren, machen sich aber auch Gedanken um die Instrumentierung der gesamten Gruppe, damit sie ihre Lieblingsstücke spielen können.

⁴⁸ Die hier aufgeführten Beschreibungen werden in den Kapiteln 4.5.3.1 bis 4.5.3.3 durch Beispiele und Zitate der Probanden begründet und abgesichert.

Typus C (Akzeptanz)

Wolfgang und Simon haben das **Vertrauen** in die Leitung ihrer Musikgruppe, dass sie eine systematische Schulung auf ihrem Instrument erhalten, um professionelle Spieltechniken zu erlernen. Dafür lassen sie sich durch erfahrene Spieler aus der Gruppe oder Instrumentallehrer unterweisen, geben aber auch ihr Wissen weiter.

Die Soloeinsätze sind Gelegenheiten, sich auf der Bühne zu bewähren und ihren persönlichen **Erfolg** beim Publikum zu genießen. Für Simon gehört zum Instrumentalspiel aber auch der Erfolg der Spielergarde bei Wertungsspielen. Ihr besonderer Einsatz soll von der Ensembleleitung honoriert werden, indem ihnen immer schwierigere Stücke zugetraut werden.

Ihre **Partizipation** besteht aus der Suche nach Möglichkeiten, um durch ihren Einsatz die Qualität der Musikgruppe zu erhöhen. Es ist ihnen wichtig, dass die Musikstücke in den Aufführungen gut klingen, und wollen deshalb schon beim Üben herausfinden, welche Spieltechniken sie verbessern könnten.

Typus D (Stärke)

Maja möchte, dass ihr **Vertrauen** entgegen gebracht wird, indem sie Verantwortung übernehmen kann. Sie will die Kontrolle über ihren Gesang behalten und selbst die geeigneten Stücke für ihre Stimme aussuchen können. Der Bandleiter sollte ihr die Entscheidung überlassen. Außerdem können die Mitspieler darauf vertrauen, dass sie fehlende Instrumentalisten ersetzen wird.

Für sie bedeutet die Musikgruppe **Erfolg**, da sie mithilfe der Schulband ihrem Ziel, Sängerin zu werden, näher kommen kann. Die Auftritte geben ihr die Chance, sich einem größeren Publikum zu präsentieren. Dazu sucht sie ein Repertoire, mit dem sie ihre Gefühle und Stimmungen ausdrücken kann und weitere Auftrittsmöglichkeiten.

Zur **Partizipation** an der Musikgruppe erwartet Maja, dass sie die Freiheit hat, ihr Repertoire und die Interpretation der Lieder selbst zu bestimmen und mit der Gruppe eigene Texte zu vertonen. Auch die Proben möchte sie mitgestalten; sie übernimmt eine Vorbildfunktion und stellt sich vor die Sänger, beginnt zu tanzen, um die Musikgruppe zu mehr Einsatz zu animieren.

4.5.3.1 Die Musikgruppe bedeutet Vertrauen

Vertrauen ist die *Erwartung* einer Person, dass es in einer Situation auch *ohne* die vollständige *Kontrolle* möglicher negativer oder opportunistischer Verhaltensweisen zu einem gewünschten *positiven Ausgang* kommt. (Oswald 2006, S. 711)

Die Teilnahme an einer Schulband oder einem Schülerorchester setzt voraus, dass die Kontrolle über das eigene Spiel zu einem großen Teil an andere abgegeben wird. Der Notentext gibt vor, welche Töne zu spielen sind; auch Improvisationen sind nur dann möglich, wenn Anfang, Ende und Verlaufsregeln festgelegt wurden. Nachdem man sich auf ein Repertoire geeinigt hat und das Arrangement feststeht, müssen sich die Spieler darauf verlassen können, dass sich alle an die Absprachen halten. Für ein entspanntes und befriedigendes Proben müssen alle darauf vertrauen können, dass kein Spieler aufgrund fehlender Kompetenzen bloßgestellt oder

ausgeschlossen wird. Bei Überforderung erwarten die Spieler entsprechende Unterstützung von den Mitspielern oder der Ensembleleitung.

Durch die zuverlässige Unterstützung hat sich bei fast allen Probanden ein Vertrauensverhältnis zur Ensembleleitung entwickelt. Es gründet auf gegenseitigem Vertrauen: Die Musiker vertrauen auf die Unterstützung des Orchesterleiters, der sich wiederum auch auf seine Gruppe verlassen kann. Er muss nicht ausdrücklich ihr Spiel loben, sondern die Spieler wissen, dass die Ensembleleitung ihren Einsatz schätzt.

Die Probanden drücken ihre Erfahrung von Vertrauen in die Musikgruppe und die daraus entstandenen Erwartungen so aus:

Typus A (Geborgenheit)

- Finn rechnet damit, dass ihm in der Bandprobe die Rhythmik erklärt wird, da er sich damit beim Üben überfordert fühlt. *„Der Lehrer sagt dann halt immer: ‚Ihr sollt erstmal die Töne üben und dann machen wir den Rest in der Stunde.‘“*
- Wiebke hat keine Angst vor Fehlern, die andere hören und dann zu negativen Konsequenzen führen könnten, sondern sie hat erlebt: Dann *„üben wir halt weiter (...). Das war eigentlich noch nie so richtig schlimm.“*
- Sophie verlässt sich auf die Instrumentallehrerin, mit deren Hilfe sie sich auf die nächste Bandprobe vorbereiten kann. Sie weiß: *„Da üben wir meistens die Stücke (...), die von (der) Bigband.“*

Sophie möchte ihre Funktion als Posaunistin in der Bigband erfüllen, indem sie sich gewissenhaft auf die Proben vorbereitet. Aber sie kann dem Bandleiter nicht mehr vertrauen, da er bei schlecht gespielten Stücken seine Enttäuschung offen äußert, *„dann wird unser Lehrer sauer“*. Es entwickelt sich Misstrauen gegenüber dem Bandleiter, denn *„sie glaubt nicht, dass der Interaktionspartner gute Absichten hat“* (Petermann 2013, S. 78). Sie fühlt sich persönlich angegriffen und verliert aus Angst vor erneuten Demütigungen die Lust an der Band. Am Anfang der Probe habe sie noch *„gute Laune“*; am Ende sei ihre Stimmung nur *„so la la“*. Inzwischen übt sie vor den Proben nicht mehr so viel, *„nur ‘n bisschen“*, denn das Spielen mache ihr *„nicht mehr so Spaß“*. Zusammenfassend stellt sie fest: *„Ich mag das nicht mehr so gerne, weil der Herr G., das ist unser Lehrer, der ist irgendwie total streng geworden. Ja, und (...) ich find das eigentlich nicht mehr so gut, die Bigband.“* Obwohl sie Musikmachen mit anderen *„eigentlich ganz schön“* findet, erscheint ihr das Risiko negativer Konsequenzen zu hoch: Das Vertrauen in die Bezugsperson sinkt gegen Null (vgl. Koller 1997, S. 22).

Typus B (Spaß)

- Die Sänger Daniel und Kim meinen, sie bräuchten keine Noten. Sie verlassen sich auf die Begleitband, die Kim die Gesangsmelodie und Daniel den Takt angibt; so wird es für Daniel *„eigentlich ganz leicht: Man achtet entweder auf den Bassisten oder auf den Schlagzeuger.“*
- William weiß: *„Wenn ich ‘ne Schwierigkeit hab mit den Notenwerten oder so, (...) dann frag ich halt nach.“* Ähnliche Erfahrungen von Unterstützung wird auch Konstantin ge-

macht haben, denn er fühlt sich in der Musikgruppe gut „aufgehoben“. An der Schulband sei es „das Gute, dass man sicher ist“. So drückt er seine Zuversicht aus, jederzeit die Hilfe zu erhalten, die er für seine Teilnahme braucht.

- Kim vertraut auf die Fairness seines Bandleiters, wenn dieser die Band lobt: „*Ziemlich gut, (...) sagt er jetzt generell zur Band. Also, er is eigentlich zufrieden. So wie ich das verstehe.*“

Im Gegensatz zu Sophie (Typus A) hat Kim aufgrund positiver Erfahrungen Vertrauen entwickelt; er ist bereit, mangelnde Kontrollmöglichkeiten an vertrauenswürdige Personen abzugeben. Um seine Ziele zu erreichen, überträgt er die eigene Verantwortung auf eine sekundäre Kontrolle. „Durch Vertrauen wird der Interaktionspartner zum ‚Werkzeug‘, mit dessen Hilfe das gewünschte Interaktionsziel erreicht wird.“ (Koller 1997, S. 22) Kim vertraut auf eine sekundäre Kontrolle, wenn er ein Problem nicht aus eigener Kraft meistern kann, denn er meint: „*Dann hol ich mir Unterstützung.*“ Er weiß auch, dass er seine Ziele nicht allein und ohne „Unterstützung“ von Gleichgesinnten, erreichen kann. Kim vermutet aber auch, dass er den Sängern durch seine Textfestigkeit „*natürlich ‘ne Stütze*“ sei und sie ihm vertrauen können. In den *Strategien gegen Aufregung* (vgl. Kap. 4.1.7) lässt sich ein anderes Beispiel finden: Da Auftritte nicht sein „*Liebblingsding*“ sind, gibt William die Kontrolle über sein Spiel an den Dirigenten ab: „*Während des Auftritts konzentrier ich mich eigentlich nur vollkommen auf ‘n Herr S., dass der uns richtig dirigiert.*“

Daniel fasst die Bedeutung von Vertrauen in der Musikgruppe mit dem Wort „*Teamfähigkeit*“ zusammen. Er habe in seiner Band etwas gelernt über den „*Zusammenhalt*“ in der Gruppe, der sich dann zeigt, wenn etwas nicht so gut läuft. Zum Beispiel hätten sie „*irgendwie so ‘ne Phase, (...) wo ständig neue Sänger (kommen). Das hat auch irgendwann mal genervt, (...) aber irgendwie muss man damit auch klarkommen.*“ Nach Daniels Erfahrung bringt der Wechsel von Musikern Unruhe in die Probenarbeit; die Gruppe muss Zeit investieren, um die neuen Mitglieder einzuarbeiten. Um seine Rolle in der geänderten Gruppenkonstellation zu finden, muss er selbst Verantwortung übernehmen oder die Kontrolle über eingeübte Abläufe abgeben. Dabei lernt er, Vertrauen zu anderen aufzubauen und sich selbst als Vertrauensperson anzubieten. Daniel schätzt diese Arbeit sehr: „*Man arbeitet quasi auch an sich selber und für die Zukunft, dass man eben halt in einem Team besser klar kommt, weil ‘ne Band is ja quasi ‘n Team.*“

Typus C (Akzeptanz)

- Simon, der schon mehrere Lehrgänge seiner Spielergarde absolviert hat, vertraut in den Proben noch immer auf einen erfahrenen Mitspieler: „*Der bringt mir denn Sachen bei.*“
- Wolfgang erhält durch den Orchesterleiter den entscheidenden „*Schub*“: Bei Aufgaben, die er nicht „*alleine kann*“, gibt dieser ihm „*so ‘n paar Anweisungen*“. Wolfgang meint, die fehlende Kontrolle bei schwierigen Cellopassagen „*ersetzt der Herr S. halt dadurch, dass er’s mir erklärt.*“

Aufgrund seiner Erfahrungen von zuverlässiger Unterstützung ist Simon auch bereit, als Vertrauensperson zu wirken und kurzfristig eine neue Stimme zu übernehmen. Wenn er darum gebeten werde, „*kann man das noch schnell mal kurz zu Hause proben und dann geht’s ans Ganze dann*“, meint er. Für Simon ist es selbstverständlich, dass er seine Erfahrungen an die neuen

Spieler weitergibt, auch wenn diese dann besser spielen als er. Zum Wohl der Gruppe weiß er, „*dass ich denen noch einmal was beibringen werde, oder schon beigebracht habe, und dass die dann halt auch irgendwann so gut oder besser werden als ich*“. Wolfgang hat zwar das Ziel, möglichst viele Soloparts zu spielen, überlässt aber auch gern seinen Mitspielern die Melodietöne. Um kein „*Streberverhalten*“ zu zeigen, spielt er dann bewusst nur die Grundtöne; „*der andere*“ – anscheinend meint er seinen eigenen Ehrgeiz – tritt für einen Moment in den Hintergrund. Sich auf ihn verlassen zu können, heißt für ihn, sich auch zurücknehmen zu können, um anderen den Vortritt zu lassen: „*Dann spiel ich mal lieber die unteren Töne, die lässt, überlässt [verlässt?] der andere für den im Moment die Bühne.*“

Typus D (Stärke)

- Nach Majas Erfahrung kann die Band darauf vertrauen, dass der Bandleiter ein neues Stück immer mithilfe einer CD proben lässt: „*Das Original haben wir am Anfang immer mitlaufen. Damit's auch für die Band leichter ist, damit sie sich auch daran gewöhnt und auch für die Sänger.*“

Allerdings hat Maja aufgrund ihres starken Kontrollbedürfnisses (vgl. Kap. 4.4.4) Schwierigkeiten, in bestimmten Situationen die Kontrolle an den Bandleiter abzugeben. Ihr wäre es lieber, wenn ihre „*Meinung auch respektiert wird*“. Sie kritisiert, dass ihre Ideen zu Arrangements und ihre Repertoirevorschläge nicht umgesetzt werden. Auf die Frage, was der Bandleiter über sie denken würde, überlegt sie elf Sekunden, bis sie antwortet, „*... dass ich gar nich so schlecht bin*“. Das deutet auf ein ambivalentes Verhältnis zum Bandleiter hin: Auf der einen Seite fühlt sie sich in der Lage, unterschiedliche Musikgenres zu singen. Sie meint: „*Ich sing total gerne Balladen. Herr K. sagt immer, meine Stimme ist dafür viel zu rauchig, viel zu rau.*“ Auf der anderen Seite erlebt sie, dass der Bandleiter ihre Fähigkeiten infrage stellt und ihr damit sein Vertrauen entzieht.

Auch Maja bietet sich als Vertrauenspersonen ihren Mitspielern an: Sie eignet sich durch Beobachtung grundlegende Spieltechniken der anderen Bandinstrumente an, „*falls mal irgendwas is, dass man zur Not auch mal einspringen kann*“. Sie möchte das Vertrauen in sie der Gemeinschaft zurückgeben, denn sie hat erlebt: „*Wir haben (...) alle zusammengehalten und auch, wenn sich einer versungen hat, dann waren wir da, haben dem geholfen und echt klasse.*“ Und schon zu Beginn ihrer Teilnahme hat Maja eine Bereitschaft der Gruppe gespürt, alle Mitglieder bedingungslos wie in einer „*Familie*“ aufzunehmen.

Am Anfang war ich noch ziemlich steif und hab mich nichts getraut, aber das hat sich relativ schnell abgelegt auch durch die Leute, die dann bereit waren und dann war einfach so wie so 'ne kleine Familie. (Maja)

4.5.3.2 Die Musikgruppe bedeutet Erfolg

Das Ich-Gefühl (...) verbindet die Funktions-Gefühle, die die einzelnen Handlungen vermitteln, mit den ihnen zugeordneten Situationen, bewertet sie nach ihrer Valenz und setzt sie zu vergangenen Erfahrungen in Beziehung. (Boesch 1976, S. 51)

Dies geschehe auch vergleichend, betont Boesch, „indem man also das eigene Handlungsvermögen auch an demjenigen anderer mißt“ (Boesch 1976, S. 51). Die anderen können in diesem Fall Musiker sein, die aus den Medien bekannt sind oder von den Probanden im Konzert

gehört wurden, die Ensembleleitung und die Mitspieler ohne oder mit mehr oder weniger starken Beeinträchtigungen. Wie wirkt sich nun der soziale Vergleich in den heterogen zusammengesetzten Musikgruppen auf das Ich-Gefühl der Probanden aus? Haben alle das Gefühl, mit Erfolg an ihrer Musikgruppe teilnehmen zu können?

Zur Beantwortung der Fragen werden zunächst die Einträge der Probanden in den Einschätzungsskalen (vgl. Kap. 3.2) verglichen:

- Die Einträge der Probanden auf der zehnstufigen Skala „Wie gut beherrschst du dein Instrument?“ gehen von Stufe 5 (Daniel) bis 10 (Simon und Konstantin): Alle schätzen ihre Instrumentalleistung mittel bis hoch ein. Simon, Wolfgang und Konstantin fühlen sich als starke Spieler. Wolfgang meint, er habe ein *„Talent, was es nicht so oft gibt“*. Selbst Daniel, der glaubt, seine Stimme nicht so gut wie *„jeder Sänger“* zu beherrschen, bezeichnet sein musikalisches Können als *„Singen“*.
- Ihre Einschätzungen auf der Skala „Wie viel hast du gelernt?“ zeigen: Nach mindestens zwei Jahren Teilnahme an der Musikgruppe beurteilt sich niemand als Anfänger, sondern es tragen sich alle bei Stufe 5 (Daniel und Wiebke) bis 10 (Kim und Konstantin) ein. Sie sind sich ihrer Leistungsfortschritte auf dem Instrument bewusst. William und Simon sind der Meinung, dass sie so viel gelernt hätten, dass sie jetzt selbst andere Schüler unterrichten könnten. Die anderen Probanden können aufzählen, wie weit sie die Instrumentaltechniken beherrschen und welche Notenkenntnisse sie bereits erworben haben. Fast alle haben *Ansprüche* an ihr Spiel (vgl. Kap. 4.1.2), das ihnen noch nicht perfekt erscheint; sie wissen, was sie noch lernen wollen, außer Konstantin, Kim und William, die sich auf ihrem Instrument nichts Neues vornehmen.
- Die Einträge auf der Pyramide zu „Bist du ein guter Musiker? Wo befindest du dich in der Gruppe?“ ergeben die Selbsteinschätzung in Bezug zur Musikgruppe: Sie positionieren sich fast alle in der Mitte der Pyramide. Sophie begründet ihren Eintrag in der Mitte mit: *„Weil ich kann da noch nicht alles, aber auch nich eben gar nix.“* Nur Konstantin und Wolfgang tragen sich in die Spitze der Pyramide ein; sie sind überzeugt, zu den Spitzenspielern ihrer jeweiligen Musikgruppe zu gehören und auf ihrem Instrument alles zu können, was sie zum Zusammenspiel brauchen.

Bei Daniel und Wiebke, die ihre Leistungen nur auf einem mittleren Niveau einschätzen, sind keine sozialen Vergleichsstrategien zu erkennen. Wiebke ist die einzige Gitarristin im Schulorchester; sie sieht also nicht, wie andere Gitarristen ihre Aufgabe bewältigen. Auf die Frage, ob sie ein musikalisches Vorbild habe, überlegt sie lange, bis sie antwortet: *„Hm, Vorbild? Hm, (8) (lacht) schon ‘n bisschen Herr S., sag ich jetzt mal, weil er kann das halt auch gut (lacht).“* Das spricht eher für eine Bewunderung des Dirigenten und nicht für eine Vorbildfunktion, die sie zum Nacheifern anregt. Auch Daniel und Kim nehmen sich als Solisten in ihren Bands keine Sänger zum Vorbild. Daniel fallen keine Sänger ein, denen er nacheifert, *„nich so wirklich“*, meint er, und Kim stellt fest: *„Ich hab kein musikalisches Vorbild.“*

William vergleicht sich mit Wolfgang, der Cello in seinem Orchester spielt. Er fragt sich, wie es kommt, dass man so gut spielen kann. Die Diskrepanz zu seinen Leistungen erklärt er sich mit der Anstrengungsbereitschaft von Wolfgang: *„Im Gegensatz zu mir, glaube ich, is der Wolfgang strebsamer. Der übt mehr und is auch mehr begeistert als ich, (...) der schafft das irgendwie.“* Zur

Selbstverbesserung (vgl. Corcoran/Mussweiler 2011, S.24 f.) wendet er einen *aufwärtsgerichteten Vergleich* an; er vergleicht sich mit einem Spieler, der keine Noten braucht, um als Solocellist im Schulorchester hervorzutreten. Das scheint ein zu hoher Standard zu sein; die Un-erreichbarkeit wirkt demotivierend. Wolfgang selbst motiviert sich durch den Aufwärtsvergleich mit Orchestermusikern. Wie diese möchte er schwierige Spieltechniken beherrschen: Daumenlage (Gebrauch des Daumens der linken Hand beim Spiel in hohen Lagen), schnelle Lagenwechsel, Vibratotechnik. Auch Maja hat professionelle Musiker zum Vorbild und nennt zwei Bands, deren Frontsängerinnen ihr gefallen: „*Auf jeden Fall die Sängerin von Evanescence und die Sängerin von Paramore.*“ Das spornt sie an, so viel zu singen, bis ihre „*Stimme richtig toll wird*“.

Wie definieren nun die Probanden ihren Erfolg in der Musikgruppe und welche Hinweise nehmen sie als erfolgreiche Arbeit wahr?

Typus A (Geborgenheit)

Wiebke glaubt, dass der Orchesterleiter zufrieden mit ihren Leistungen ist, denn sie erinnert sich: Er „*war sehr begeistert, wie schnell ich das Gitarrespielen drauf hatte*“. Allerdings hört sie von ihm, dass ihre Barré-Akkorde noch nicht so gut klingen wie die „*normalen Griffe*“; Barrégriffe klingen bei ihr „*wie Popcorn, sagt Herr S. immer*“. Deshalb übt sie weiterhin diese Griffart, damit sie „*noch mehr Lieder halt auch spielen kann, wo mehrere Barrégriffe vorkommen*“. Sie hat aber keine Anhaltspunkte zur vermuteten Fremdwahrnehmung ihrer Mitspieler, denn es spiele „*jeder so für sich*“. Sie glaubt, sie falle in der Gruppe nicht weiter auf, da die anderen es für „*normal*“ halten, dass sie mitspielt. Das erläutert sie folgendermaßen: „*Sie sind nicht genervt oder so. Aber wenn ich mal nich da bin, sagen die auch nich, das war schlimm.*“ Allerdings scheint ihr wichtig zu sein, dass die Mitspieler ihren Lernzuwachs auch hören können, denn sie erklärt stolz: „*Ich hatte auch sehr schnell drauf, wann ich bei den Liedern die Akkorde wechseln muss, also das war schon gut. (...). Das haben sie gehört.*“

Erfolg in der Band zu erleben, heißt auch für Sophie, in der Probe ihre Stimme spielen zu können; wenn sie „*das gut kann*“, sei sie „*einfach froh*“. Allerdings erlebt sie, dass ihr Einsatz von der Bandleitung nicht gewürdigt wird. Aus Sophies Sicht zählt für den Bandleiter nur, ob alle Bandmitglieder die neuen Stücke spielen können; er sei „*so streng*“ geworden, wenn sie „*die Noten nicht können*“.

Finn ist stolz darauf, „*schon mal im A. D. gespielt*“ zu haben. „*Ich spiel halt jedes Mal bis jetzt immer bei der Weihnachtsfeier und bei der (...) Sommerfeier*“, präzisiert er, „*dass ich da halt mitmache, (...) also das find ich eigentlich, joa, find ich gut*“. Erfolg bedeutet für ihn, an diesen Auftritten teilnehmen zu können.

Typus B (Spaß)

Kim ist sich sicher: „*Man lernt jedes Jahr was dazu.*“ Allerdings kann er sich im Moment des Interviews an keine konkreten Inhalte erinnern, sondern meint: „*So was kann ich jetzt nich sagen, aber ich hab ziemlich viel dazu gelernt.*“ Obwohl er seine Gesangsleistungen als „*mittelmäßig*“ einstuft und noch lernen will, „*höher singen zu können*“, bezeichnet er sich als einer der „*Sänger, die das schon ganz gut drauf haben*“. So ist seine Arbeit für ihn so erfolgreich, wie für jeden Musiker der Band, denn der Bandleiter hält seiner Meinung nach alle für „*ziemlich gut*“. Das „*sagt er jetzt generell zur Band. Also, er is eigentlich zufrieden.*“ Konstantin fällt das

Melodicaspiel so leicht, dass er, statt in der Schule für die Band zu üben, mit einem Freund zusammen Schlagzeug spielt. In der Probe merkt er dann: Musikmachen mit anderen ist „cool“.

Für Daniel scheint der Gesang keine Mühe zu bereiten, denn sein Stimmtraining besteht, wie er berichtet, aus dem Mitsingen, *„wenn im Radio irgend`ne gute Musik oder so“*. Genauso mühelos sollen auch die Proben verlaufen: Er hat *„Spaß mit den Leuten“*, wenn er merkt, *„Ah, der kann das, das, das schon gut.“*, denn das macht ein schnelles Einüben neuer Stücke möglich. Außerdem heißt für Daniel eine erfolgreiche Teilnahme, als *„Bandclown“* mit seinen *„Faxen“* für gute Stimmung in der Probe gesorgt zu haben: *„Also, dass wir alle halt wieder was zum Lachen haben, weil, ich bin eher so der Bandclown, sag ich mal jetzt so.“*

William vermutet, obwohl er für das *„Orchester mal fünf Minuten“* Flöte spielt, dass sein Bandleiter zufrieden mit ihm ist: *„Ich denke, der traut mir mehr zu als bei den anderen, dass er mir nicht mehr so viel Hilfestellung geben muss. Weil ich schon eher selbstständig bin.“* Erfolg heißt für ihn, ohne Mühe und besondere Zuwendung neue Stücke *„wieder fast perfekt spielen“* zu können, und obwohl im Orchester *„manchmal da Ramba-Zamba drin“* ist, könne man dort *„auch sehr ordentlich und gepflegt spielen“*.

Typus C (Akzeptanz)

Aus Simons Sicht zeigt sich sein Erfolg in der Spielergarde, *„ein bisschen Wichtigkeit (...) bei den Snare-Spielern“* erlangt zu haben. Damit alles *„richtig genauso gespielt (wird), wie es (sich) gehört“*, weist er die anderen Trommler ein und verspürt *„den Druck, das denn so lange zu proben“*, bis er es *„endgültig richtig“* macht. Er erlernt nicht nur die Techniken für mehrere Percussionsinstrumente, sondern ist darüber hinaus auch in der Lage, während seines Spiels vorgegebene Tanzbewegungen zu vollziehen. Er ist so stolz auf sein Können, das er im Interview die Choreografie für das Musikstück *Moskau* ausführlich erläutert:

Da stehen wir dann vorn in einer Reihe, nur die Stabführung ist da vorne, (...) dann tanzen wir den *Moskau*. Erst zu Zuschauern hin, dann nach links, dann tanzen wir den nach hinten, also dann stehen wir mit dem Rücken zu dem (...) Publikum. Denn tanzen wir den nach rechts, und dann stellen wir uns, und (...) gehen wir. (...) Wir dreh'n – wir haben immer halt einen Takt Zeit bei *„Ha-ha-ha-ha-ha“* – (...) und wenn wir dann (...) den Tanz gemacht haben, (...) dreh'n wir uns dann wieder nach den Zuschauern hin und bei dem *„Hey (...)“* nehmen wir dann beide Hände hoch, (...) Beine auseinander da, und zwar, (...) damit woll'n wir darstellen, dass wir uns freuen, dass die Wertung vorbei ist. (Simon)

Sein Erfolg zeigt sich, dass er in seiner Spielergarde bereits mehrere Stufen absolviert hat; so hat er erfahren: *„Man durchläuft Lehrgänge und wird ausgebildet, sodass man dann (...) in Auftritten teilnehmen kann.“* Zuerst wurden ihm im Instrumentalunterricht Grundkenntnisse auf der Trommel vermittelt, denn

in 'ne Gruppe kommt man erst später, nach einem Jahr. (...) Nach zwei Jahren (...) macht man denn den ersten Lehrgang, den goldenen Notenschlüssel und ab dem dritten Jahr bekommt man denn einen Ausbilder aus einem anderen Zug, (...) der einen dann ausbildet.“

Jetzt gehört Simon zu den erfahrenen Spielern und darf an Wertungsspielen und Fernsehauftritten teilnehmen. Ihm werden schwierige Aufgaben zugetraut – zum Beispiel soll er sich jederzeit für einen *„Blitzauftritt“* bereithalten – und er wird bei der Instrumentenverteilung als guter Spieler berücksichtigt: Er kann *„schon anfangen, andere Instrumente zu erlernen, Bass-drum und so“*. Das Verhalten der Ensembleleitung bestätigt die Vorstellung von seinen Fähigkeiten ebenso

wie das direkte Lob des Dirigenten, „*der sagt, dass ich ein zuverlässiger, ja und 'n sauber spielender Spieler bin, und so, und auch ein starker Spieler*“, meint Simon.

Wolfgang erlebt seine Erfolge an dem, was ihm der Dirigent auf dem Cello zutraut. Er berichtet stolz, dass er anfangs im Orchester nur auf leeren Saiten spielen sollte, in der zweiten Stunde waren auch gegriffene Töne dabei. „*Ich glaub, nach acht Wochen oder so oder nach 'nem Vierteljahr kam dann auch die erste Stimme. Also, das allererste Notenblatt, und jetzt (...) krieg ich nur noch Notenblätter. Is wirklich so.*“ Er spielt nicht nur die Begleitstimme, sondern darf auch die Melodiestimme – die erste Stimme – übernehmen. Inzwischen spielt Wolfgang so gut, dass er beim Musikfest den Solopart bekommt. Insgesamt sieht er seine Leistungen als aufsteigende Kurve: „*Meine Entwicklung, was Musik angeht, (...) geht in einem rasanten Tempo, wie mein Wachstum.*“ So bezeichnet Wolfgang bei der Frage, wie viel er in seiner Musikgruppe gelernt habe, seine Teilnahme als „*erfolgreich*“, weil er „*jetzt auf der Bühne stehen kann und sagen kann: (...) Hier spiel ich am allerliebsten.*“

Simon und Wolfgang bemessen ihren Erfolg in der Musikgruppe also an der Bewunderung für ihre Leistungen auf dem Instrument und ihrer „*Wichtigkeit*“ (Simon) unter den Musikern, um „*unverzichtbar*“ (Wolfgang) für das Ensemble zu werden.

Typus D (Stärke)

Da Maja keinen zusätzlichen Gesangsunterricht hat, schätzt sie die Bandarbeit, um etwas über das Singen zu erfahren. Sie habe dort „*vieles gelernt*“, nämlich „*verschiedene Sachen so*“ und zählt auf:

wie ich die Töne richtig halten kann und wie ich mit den Liedern umgehe, wie ich welches Lied ausdrücken muss, ob ich das sehr hart oder weich singen soll, wie ich mehrere Instrumente spielen kann so'n bisschen (lacht). (Maja)

Als Sängerin ist ihr ebenso wichtig, dass sie sich die Texte gut merken kann, denn sie stellt fest: Das Auswendiglernen „*dauert dann nich so lange*“. Sie erklärt es am Beispiel von Liedern mit deutschem Text: „*Wenn ich die hör und ich find die gut, dann ... Nach 'ner Zeit, ich muss die ein paar Mal hörn und dann kann ich sie auswendig mitsingen.*“ Auch die „*über dreißig Auftritte mit der Schulband*“ bedeuten für Maja Erfolg, denn sie fühlt sich ihrem Ziel ein Stück näher, Sängerin zu werden. Als Frontsängerin bekommt sie soziale Aufmerksamkeit und nutzt die Bühne als Möglichkeit zur *sozialen Selbstrepräsentation* (vgl. Fend in Kap. 2.1.1), denn sie meint: „*Also die Musik, die drückt meine Gefühle aus und mit der kann ich zeigen, wer ich bin.*“ Auftrittsmöglichkeiten sucht sie sich auch selbst; sie ist „*immer am Gucken*“, ob „*die da jemanden brauchen, der ihnen ein (lächelnd) Liedchen trällert*“.

4.5.3.3 Die Musikgruppe bedeutet Partizipation

Die Studie „Promoting the participation of children and young people in care“ (2002) von J. Cashmore hat ergeben, dass Kinder und Jugendliche nicht nur nach ihrer Meinung gefragt werden wollen, vielmehr umfasst eine ernst gemeinte Partizipation noch weitere Aspekte (vgl. Cashmore 2002, S. 841 ff.):

- Sie wollen die Art der Beteiligung bestimmen können bis zum selbst gewählten Ausschluss von Entscheidungsprozessen.
- Sie brauchen einen Zugang zu Informationen, die ihnen einen Überblick über die bereits gefällten Entscheidungen geben.
- Sie brauchen Vertrauenspersonen, denen sie ihre Wünsche und Beschwerden während der gemeinsamen Handlung anvertrauen können.
- Sie wollen an der Evaluation beteiligt werden, um die Qualität der Handlungen beurteilen zu können.

Übertragen auf die Arbeit in den Musikgruppen heißt Partizipation für die Probanden eine Mitwirkung an der *Planung*, durch die Auswahl der Musikstücke und der Instrumente, an der *Durchführung* der Proben, wenn sie improvisieren und die Stücke auf eigene Art interpretieren können, und der *Auswertung* der musikalischen Arbeit während und nach den Aufführungen.

Was heißt das für die einzelnen Motivationstypen? Worauf beziehen sie ihren Wunsch nach Partizipation an ihrer jeweiligen Musikgruppe?

Typus A (Geborgenheit)

Sophie würde es begrüßen, wenn die Bigband ausschließlich „*nicht so ‘n doofe, (...) also gute Lieder (...) spielen*“ würde. Wiebke hat auch eigene Liedwünsche, aber die äußert sie „*nicht so oft, weil die Lieder, die sind meistens toll*“. Sie überlässt die Auswahl überwiegend dem Orchesterleiter als Vertrauensperson. „*Meistens sucht der Herr S. halt Lieder aus, der gibt die uns. Aber manchmal haben wir auch gesagt, dass wir mal Weihnachtslieder spielen möchten, also jetzt kurz (vor) Weihnachten.*“ Sie ist auch mit der Vorbereitung auf die Vorspiele einverstanden und verlässt sich dabei auf die Planung des Orchesterleiters. „*Wenn wir jetzt ‘n paar Wochen vor ‘nem Auftritt sind, dann üben wir auch halt immer die Lieder, die wir aufführen. Also in der Reihenfolge, wie wir das auch aufführen.*“ Auch Finn nimmt die Gelegenheiten, Vorschläge für das Repertoire der Bigband zu machen, nicht wahr, sondern meint: „*Bis jetzt, was wir spielen, find ich gut.*“ Damit nehmen sie nach Cashmore (s. o.) die Möglichkeit für einen *selbst gewählten Ausschluss von Entscheidungsprozessen* in Anspruch.

Sophie äußert keine eigenen Ideen zur Gestaltung der Probenarbeit, möchte aber bei Auftritten dabei sein, denn sie „*mag das gerne*“, besonders dann, wenn die anfängliche Aufregung nachlässt. „*Zuerst, da hatt ich ‘n bisschen Lampenfieber sozusagen, aber danach nicht mehr*“, berichtet sie. Auch Wiebke bezeichnet die Präsentation auf der Bühne als wichtigen Abschluss einer Probenphase: „*Dann erleb ich zum Beispiel auch viele Auftritte, also recht viele. Hier in der Schule oder auch in der Öffentlichkeit mit dem Orchester.*“

Das Erleben von Teilhabe an der Durchführung der musikalischen Arbeit scheint sich bei Sophie auf das „*Instrument-Spielen*“ und „*Notenlesen*“ zu beschränken. Auch Wiebke tritt nicht klanglich hervor, sondern meint: „*Ich begleite nur.*“ Beide brauchen einen Rahmen, um ihre Ideen in die Musikgruppe einbringen zu können. Für Wiebke könnte das bedeuten, die Arten des Akkordanschlags selbst bestimmen zu können, um nach ihrem Geschmack das Musikstück zu begleiten. Wenn die Gitarre elektronisch verstärkt würde, könnte sie auch das Melodiespiel, das sie im Instrumentalunterricht lernt, einsetzen.

Finn tritt nur selten solistisch hervor und scheint dann sein Solo auch nicht zu improvisieren, sondern zusammen mit der Bläsergruppe von Noten zu spielen. Im Musikunterricht habe er ganz allein gespielt, berichtet er, das war *„halt (ein) bisschen komisch. Man fühlt, is dann halt 'n bisschen aufgeregter als sonst. (...) Hat aber eigentlich ganz gut geklappt.“*

Typus B (Spaß)

Die Teilnahme an der Planung heißt für Kim, dass er das Repertoire mitbestimmen kann, so berichtet er: *„Die ganze Band kann (ein) paar Vorschläge machen an Liedern, was sie gerne spielen möchte. Und dann sucht es Herr H. (...) halt aus, welches Lied wir spiel'n und dann wird es geübt.“* Aus seiner Lieblingsmusik wählt er Lieder aus, die für die Band geeignet wären und die er gerne singen würde. *„Ich hab auch Musikvorschläge gemacht. Das war jetzt zum Beispiel das Matrosenlied (...). Das hab ich vorgeschlagen und das üben wir jetzt auch grad in der Schülerband.“* So deckt sich sein Musikgeschmack mit dem Bandrepertoire, das er *„ganz okay“* findet.

William fordert, dass er an der Instrumentenwahl beteiligt wird. Er würde *„gerne noch Querflöte lernen, aber meine Lehrerin sagt, ich hab so viel Spucke in meinem Mund und man müsste halt erstmal gucken“*. Mit der Entscheidung der Instrumentallehrerin ist er nicht einverstanden, sondern er hält an seinem Wunsch fest, die Altflöte durch ein anderes Instrument zu ersetzen. Auch Konstantin möchte in der Schulband anders eingesetzt werden. Er erhält die Möglichkeit, von Melodica auf Akkordeon umzusteigen, *„wenn's geht“* und er *„die Tasten richtig“* sehen kann. So fühlt er sich durch die Bandbegleitung in die Entscheidungsfindung eingebunden, denn er weiß: *„Die hat ein Kleines zu Hause, und das würde sie dann mal mitbringen, dass ich's ausprobieren kann.“*

Partizipation bedeutet Konstantin, die Gestaltung von Musikstücken mitbestimmen zu können. Zum Beispiel erhält er in seiner Schulband die Möglichkeit, Solostellen auf der Melodica zu improvisieren und so Teile des Liedes je nach Stimmung zu modulieren. Während der Probe probiert er aus, welche Töne zu den Harmonien des Stückes passen. *„Ich (...) hab irgendwann manchmal was gespielt, und dann hat Herr H. gesagt: ‚Das klingt cool! Du darfst diese Tasten nehmen und irgendwas spielen, was du willst.‘“* So kann Konstantin die Technik des Improvisierens üben, um sie bei Auftritten als Solist anzuwenden. Ermunterungen und Hilfestellungen des Bandleiters sowie die Geduld der Musikgruppe schaffen die Umgebung, die Konstantin für seine Ideen braucht. Bei Daniel sind es die Herausforderungen auf der Bühne, die ihn als Frontsänger kreativ werden lassen. Er berichtet von Situationen, in denen er Textunsicherheiten durch Improvisation überspielen konnte: *„Wenn man den Text vergessen hat, das hatte ich auch schon mal den Text vergessen, einfach improvisiern. Ich mein, man kann ja nich da so still sitzen und sagen: ‚Tja, ehm, hm.‘“*

Daniel würde gerne durch technische Mittel den Klang der Bandstücke bestimmen. Er bedauert, dass nicht er, sondern der Lehrer am Mischpult sitze, denn *„eine Schülerband besteht eigentlich nur aus Schülern“*. Aber in seiner Band darf nur der Ensembleleiter *„einstellen, wie laut die Sänger sein sollen und wie laut das Keyboard sein soll.“* Aber außerhalb der Schulband kann Daniel die Aufnahme seines Gesangs nach eigenen Vorstellungen gestalten; anders als in der Schulband muss er hier keine Vorgaben des Lehrers berücksichtigen: Er trifft sich mit Maja nach der Schule, um gemeinsam zum Playback zu singen. Dort kann er selbst mehrere Möglichkeiten

ausprobieren und sich für die beste entscheiden. So fühlt er sich in seinem Handlungsvermögen bestätigt, denn er betont:

Dass man für sich selber was aufgenommen hat. Nicht, das is wieder 'n ganz anderes Gefühl, anstatt Herr K. irgendwas für uns aufnimmt. Dann heißt es ja: „Man hat an einem Lied mitgearbeitet.“ Aber wenn du so an einem Lied selber arbeitest, dann kannst du dir so vorhalten: „Ja, das hab ich alleine gemacht, daran hab ich alleine gearbeitet.“ (Daniel)

William hat sogar Ideen für eine andere Orchesterbesetzung. Er würde gerne „*was ganz Neues mal ausprobieren, das mal den Klang des ganzen Orchesters neu macht*“. Um ein Stück von den *Red Hot Chilli Peppers* spielen zu können, würde er gerne das Lied so umschreiben, „*dass man die Klaviere einbaut und das Cello und so und dann Kontrabass, halt die Bläser (...). Und dann wird man gucken: ‚Hä, das Orchester hat mal ‘n neuen Klang!‘*“

Typus C (Akzeptanz)

Simon ist mit dem Repertoire der Spielergarde so zufrieden, dass er die Proben-CD abends in seinem Zimmer immer wieder hört. Das hat vermutlich zwei Gründe: Zum einen wird er durch die CD an seine gelungenen Trommelsoli erinnert, zum anderen kann er sich mit dem Repertoire identifizieren, denn er hat die Möglichkeit, sich an einer Abstimmung über die Vorschläge der Spieler zu beteiligen:

Die musikalischen Leiter, die werden jedes Jahr gewählt, die machen dann Vorschläge, was wir an Musik spielen können. Und dann kommen Vorschläge von Spielern, die denn ausgewertet werden, demokratisch. (...) Dann wird gesagt, welche Lieder kommen. Und wenn denn der Großteil damit einverstanden ist, dann werden die Lieder gekauft, also die Stücke werden dann gekauft oder die Noten, und denn kann man die spielen. (Simon)

Wolfgang kann während der Proben in seinem Orchester „*viel experimentieren*“. Er erhält vom Orchesterleiter seine Stimme als Notentext, hat aber die Freiheit, seine Cellostimme nach eigenen Vorstellungen zu verändern. Zu Hause hört er sich die Orchesterstücke an und spielt nach Gehör mit. „*Da muss ich (es) mir auswendig anhören und dann versuchen, mithilfe meines guten Gehörs halt umzusetzen.*“ So kann er als einziger Cellist des Orchesters oft klanglich hervortreten und hat damit „*sehr viele Solo-Parts*“, andererseits kann er auf den tiefen Saiten die „*Grundtöne*“ liefern als „*Unterstützung für Trompete oder auch Blockflöte*“. Allerdings scheinen die Auftritte für ihn eine besondere Herausforderung darzustellen, denn ihm laufen „*die Schweißperlen alle runter*“. Aber er merkt, dass „*dabei dann jeder aufgeregt is*“, und überwindet seine Angst und meint: „*Wenn es um Auftritte geht, macht’s ‘n unheimlichen Spaß.*“

Simon probt intensiv mit der Spielergarde und genießt es, vor einem „*riesen Publikum*“ zu spielen. Er möchte an vielen Wertungsspielen teilnehmen, um die Leistung seiner Spielergarde unter Beweis zu stellen. Er scheint eine genaue Vorstellung davon zu haben, wie seine Soli klingen sollen, denn er berichtet: „*Es gibt ein Trommelsolo, was mir nicht gefällt. (...) Am Anfang hat mir das gefallen, aber das is immer dasselbe.*“ Er würde seinen Part also gerne rhythmisch interessanter gestalten. Bei einem anderen Solo habe er Einzelheiten verbessert; so klinge es „*fast genau so, wie es in den Noten steht. Nur, wir haben einige Sachen verändert, damit das besser klingt*“, konstatiert er. Ansonsten hält sich Simon auch bei seinen Soli an den Notentext und die Spielanweisungen auf der Legende (vgl. Kap. 4.4.3); die Freiheit, spontan seine Stimme zu verändern und zu improvisieren, hat er anscheinend nicht.

Typus D (Stärke):

Maja möchte an der Planung der Musikgruppe beteiligt werden und macht Liedvorschläge (vgl. Kap. 4.4.4), stellt aber enttäuscht fest: „*Die ganzen Vorschläge, die ich mach, die nimmt er nie auf.*“ Während der Proben möchte sie alle Sänger zu mehr Engagement einladen, sie fängt an „*zu tanzen, wenn 'n cooles Lied läuft*“ und fordert die anderen dazu auf, „*mitzumachen*“. Sie sei das „*Gute-Laune-Bonbon*“ und ihre Mitspieler würden feststellen, „*dass ich sehr viel Stimmung reinbringe*“.

Für Maja bedeutet Partizipation an der Bandarbeit auch das gemeinsame *Jammen*, um zu ihrem Text geeignete „Melodiefragmente, Akkordfolgen, Riffs, Sounds und so weiter zu finden“ (Kleinen 2003, S. 35). Sie berichtet von einer Probe, in der sie einen eigenen Text der Band vortrug und gerne zusammen mit ihren Mitspielern vertonen wollte: „*Ich hatte die mal bei Herrn K. beispielsweise gesungen und da wollten wir eine Melodie zu finden*“. Sie musste aber feststellen: „*Da sind wir irgendwie von abgekommen.*“ Sie hat auch eine genaue Vorstellung von ihrer Interpretation der Bandstücke. Sie lerne zwar in der Band, „*wie ich mit den Liedern umgehe, wie ich welches Lied ausdrücken muss, ob ich das sehr hart oder weich singen soll*“. Ihr Ziel ist es aber, durch eine individuelle Interpretation ihre Gefühle und Stimmungen auszudrücken, denn sie findet es „*cool, wenn sich ein Lied von dem anderen abhebt*“. Zur Improvisation gehört für Maja die Ablenkung des Publikums mit „*komischen Bewegungen*“, um dann „*trotzdem einfach weiter-singen*“ zu können. Damit ihre Textunsicherheit bei Auftritten nicht auffällt, scheinen ihr spontan Gesten einzufallen, die ihren Gesang ersetzen sollen.

Die Aufnahmen für eine CD der Schulband zählen für Maja zur Auswertung der bisherigen Probenarbeit. Im Tonstudio merkte sie aber, dass sie ihre Stimme noch besser üben musste. Vor der Aufnahme zeigte ihr eine Sängerin, wie sie „*das dann halt auch mit den Tonlagen*“ machen sollen; dabei habe sie Maja „*wortwörtlich und auf Deutsch richtig in den Hintern getreten (lächelt)*“.

4.5.4 Die Musikgruppe als Symbol für Normalität

Nach Boesch können Handlungen „grundsätzlich auch *symbolisch* erlebt werden“ (Boesch 1992, S. 91). Bezogen auf diese Studie wäre die Symbolik der Musikgruppe also eine Loslösung des Musikmachens von der konkreten Situation durch die Assoziation mit nichtmusikalischen Begriffen: „Eine bestimmte Situation, ein bestimmtes Objekt, werden mit erwünschten oder gefürchteten Qualitäten einer anderen Gegebenheit identifiziert.“ (Boesch 1980, S. 90) Gleichzeitig hat das Symbol eine *exemplarische Funktion* (vgl. S. 219 ff.), die einen ideellen Wert besitzt. Es werden „Konnotationen des realen Dinges genutzt, um Ideen, abstrakte Prinzipien, ideale Normen aus der gedanklichen in eine sinnliche Wirklichkeitsform zu übersetzen“ (S. 219). Welches könnten nun die symbolischen *Sollwerte* der Musikgruppe sein, „die für mehrere Handlungsarten Gültigkeit beanspruchen“ (S. 222)?

Ein möglicher symbolischer Sollwert ist ‚gute Musik‘, die von ihren Musikgruppen dem Publikum präsentiert werden soll, denn das Produkt ihrer Arbeit sollte sich „*einfach gut an(hören)*“, meint zum Beispiel Daniel. Damit sich „*alles zusammen total gut anhört*“ (Finn), ist die Gruppe darauf angewiesen, dass alle „*ihr Bestes*“ (Wiebke) geben und „*so perfekt spielen, dass (...) alle harmonieren*“ (William). Es ist wichtig, dass „*der Auftritt richtig gut klappt, also richtig*

gut klingt“, findet Kim, sodass auch Konstantin stolz sagen kann: Es *„kamen viele Leute, wir haben gespielt, alle haben geklatscht, wollten (eine) Zugabe. Haben wir dann am Ende gemacht. Ja.“* Simon gefällt es, wenn sie ein *„sehr bekanntes Lied“* spielen, bei dem das eigene Instrument eine wichtige Rolle hat. Auch für Wolfgang ist ein Musikstück für das Orchester geeignet, *„wenn man das Cello gut hören kann“*. In den Proben kommt es Sophie darauf an, *„gute Lieder zu spielen“*, und Maja fängt direkt an *„zu tanzen, wenn `en cooles Lied läuft“*. Für die Zukunft des Orchesters wünscht sich Wiebke, dass sie *„weiter so gut bleiben“*. Das ist die Voraussetzung für *„mehr Auftritte, viel mehr Auftritte“*, wie sich Maja erhofft.

Welcher symbolische Wert, den alle Probanden mit der Musikgruppe verbinden, geht aber über die Musik hinaus? Einen ersten Hinweis liefert Daniel, als er gefragt wird:

I: Es kommen etliche Schüler von anderen Schulen mit dazu. Gibt's da irgendwie Unterschiede, wie man sich so versteht?

Daniel: Nö, eigentlich nich, (wir) verhalten uns eigentlich ganz normal. Und uns, mir is es eigentlich egal, von welcher Schule man kommt. Hauptsache, man hat in diesen vier Räumen quasi eben halt den Spaß.

Was meint er mit dem Begriff *normal*? Heißt es, sie verhalten sich bei der Bandprobe *unbefangen* und *wie immer*, oder hat dieser Begriff für die Jugendlichen noch eine andere Bedeutung? Um das herauszufinden, habe ich alle Interviews nach dem Gebrauch von *normal* untersucht, das heißt, alle siebenundvierzig Textstellen, in denen der Begriff gebraucht wird, herausgeschrieben und nach möglichen Bedeutungen gesucht. Neben dem Bekennen zu *normaler Musik*, das für Wolfgang zur Selbstbeschreibung eines *normalen Jugendlichen* wichtig ist (vgl. Kap. 4.4.3), werden auch Instrumente und Liedtexte in *normal* als standardisiert oder auffällig und normabweichend unterschieden. Die Frage lautet aber: Was verbinden sie mit dem Begriff *normal* in Bezug auf die Musikgruppe?

- Es ist *normal*, dass man in der Musikgruppe mit seinen Stärken und Schwächen angenommen wird.

Daniel hält es für normal, *„aus dem Takt“* zu kommen, denn *„man kann sich ja immer ver-spielen“*. Da sich während der Probe alle *„eigentlich ganz normal“* verhalten können, haben sie gemeinsam mit Musikern aus anderen Schulen Spaß beim Spielen und seinen *„Faxen“*. Nach den Auftritten fühlt er sich *„eigentlich ganz normal“*, denn *„man ist froh, dass man das jetzt endlich geschafft hat“*. Als Frontsänger der Schulband übernimmt Daniel eine anspruchsvolle Aufgabe, denn er ist sich der Unterstützung der Gruppe gewiss. Finn findet immer jemanden, der ihm den Rhythmus seiner Saxofonstimme erklärt, denn es sei *„halt normal“*, *„Hilfe dabei zu haben“*. Wolfgang würde allen *„Leuten mit Einschränkungen“* empfehlen, kein *„normales Orchester“* zu besuchen, sondern eines, in dem man die entsprechende Unterstützung bekomme. Er hat in seinem Schulorchester die Erfahrung gemacht: *„Ich krieg hier schon viel Hilfe, die ich auch sehr schätze.“* Er weiß, dass er nur Stücke spielen soll, die er bewältigen kann. Diese seien *„mittelschwer und nicht so schwer. (...) Dann üb ich sie einmal und dann kann ich sie, das is normal.“*

- Es ist *normal*, sich für den Erfolg der Musikgruppe einzusetzen.

Für Wolfgang ist es selbstverständlich, dass auf Phasen der Unruhe im Orchester auch wieder konzentriertes Üben folgt: *„Da macht hier jeder sein Ding, und es dauert fast `ne Viertelstunde, bis alle wieder normal sind.“* Maja weiß, dass alle Bandmitglieder ihr Bestes für ein effektives Proben geben: *„Läuft eigentlich normal so: (...) Wir fangen die Lieder an und ziehen sie*

durch. *Also das läuft eigentlich alles wie geschmiert.*“ Wenn Daniel auf der Bühne falsch singt, wendet er eine *Strategie* an (vgl. Kap. 4.1.7), um den Verlauf des Liedes nicht zu stören: *„Einfach normal weitersingen (...). Man kann ja nich da so still sitzen und sagen: ‚Tja, ehm, hm‘.“* Hier zeigt sich, dass ihm der gute Gesamteindruck der Band wichtiger ist als die eigene Leistung.

- Es ist *normal*, dass die Musikgruppe für alle offen ist.

An den verschiedenen Beschreibungen normalen Verhaltens in der Musikgruppe erkennt man, wie wichtig Wolfgang das Thema Normalität ist. Er weiß sich in Übereinstimmung mit der Mehrheit an seiner Schule, denn es sei *„einfach normal nach der Schule, dass man hier ´n Musikinstrument spielt. Das find ich normal“*. Das *„normale Standardprinzip“* des Orchesterleiters sei, dass alle mitspielen dürfen – nicht nur er, sondern auch Leute, *„die’s noch härter getroffen“* habe. Es sei sogar von Vorteil, dass er *„im geschützten Rahmen“* spiele, *„wo’s egal is, wenn jemand auf der Bühne mal irgendwie austickt oder so, (...), weil die Leute das normal finden bei einer Förderschule. Da is das dann normal.“* Aus seiner Erfahrung heraus hat das Publikum andere Erwartungen an sein Schulorchester; es ist offen für ungewöhnliche Verhaltensweisen der Musiker. Das Interesse der Zuhörer wird von ihm selbst weggelenkt, was ihn bei Aufführungen zu entlasten scheint. Wiebke meint, ihre Teilnahme am Schulorchester sei *„eigentlich normal für die“* Mitspieler. *„Also, sie sind nicht genervt oder so. Aber, wenn ich mal nich da bin, sagen die auch nich, das war schlimm.“*

Diese Interpretationen haben eine gemeinsame Bedeutungsrichtung: Beim Musikmachen handeln die Probanden als *‘normale’* Teilnehmende, also die Zuschreibung von stigmatisierenden Attributen, wie Behinderung, Beeinträchtigung oder Förderbedürftigkeit, tritt zugunsten der gemeinsamen musikalischen Arbeit in den Hintergrund, denn die Musikgruppe ist auf jeden einzelnen Musiker angewiesen. Für Maja hat jeder *„sein spezielles Gebiet“*, auf dem er sich einbringen kann, das heißt, alle können eine Funktion erfüllen, die für den Gesamtklang und den Zusammenhalt der Gruppe wichtig ist (vgl. *Vorstellungen von der Rolle in der Musikgruppe* in Kap. 4.1.1). Die Erfahrung von Unterstützung hilft ihnen, Vertrauen zu anderen zu entwickeln, und gibt ihnen Sicherheit im Umgang mit den eigenen Schwächen, weil sie wissen, dass sie auf der Suche nach Kooperationspartnern nicht zurückgewiesen werden. Sie können zu ihren möglichen Schwächen stehen, denn es gibt in den Musikgruppen keine *spoiled persons* (vgl. Goffman in Kap. 1.1.6), deren Beitrag weniger wert ist. Statt Diskriminierung erfahren sie Anerkennung als gleichwertige Musiker, die ihre Funktion zum Wohl der Gemeinschaft zuverlässig ausführen. Das bedeutet für sie das Erleben von **Normalität** in ihrer Musikgruppe.

Für die Probanden heißt Normalität in der Musikgruppe nicht ein sich Einfügen in vorgegebene Normen, um dazuzugehören, sondern umgekehrt: Die Musikgruppe muss sich als attraktives Angebot für alle Jugendliche, die gemeinsam Musik machen wollen, bewähren, indem sie sich auf die Teilnehmenden einstellt. Sie haben an den Inklusionsschulen genauso wie alle das Recht, an der Musikgruppe teilzunehmen oder auch wieder austreten zu können. Die Sollwerte dafür entnehmen die Probanden aus ihren Erfahrungen im Umgang mit Musik und dem Probenalltag der Musikgruppen: Wenn sie erleben, dass ihr Beitrag zum Gesamtklang *wertvoll* ist und sie als *gleichwertige* Mitglieder der Gemeinschaft anerkannt werden, so *‘normal’* zu sein, wie alle anderen. Dadurch hat die Musikgruppe für sie einen hohen *Wert*: Sie ist ein Symbol für Normalität.

An den geschilderten Reaktionen der Probanden lässt sich ableiten, inwieweit die Erfahrungen in ihren Musikgruppen ihrem Wunsch nach Normalität entsprechen. Da Wiebke das Spielen in der Musikgruppe als „schön“ empfindet, übt sie freiwillig Barré-Akkorde. Damit ist sie auch auf die Griffe vorbereitet, die ihr momentan noch Schwierigkeiten machen, denn sie will nicht geschont werden. Daher meint sie: *„Wenn einer drin vorkommt, wär das auch in Ordnung.“* Simon zeigt nicht nur durch seinen Einsatz an den vielen Probenterminen, wie viel ihm die Spielergarde bedeutet, sondern hält sich auch jederzeit für einen „Blitzauftritt“ bereit. Und obwohl Wolfgang die Aufführungen „aufregend“ findet und ihm „die Schweißperlen“ kommen, überwindet er seine Angst und tritt als Solist mit dem Orchester auf.

Allerdings zeigen die Probanden auch negative Reaktionen, wenn sie sich in ihren Erwartungen enttäuscht fühlen. Zum Beispiel kann Sophie dem Bandleiter nicht mehr vertrauen; also schränkt sie ihren Einsatz für die Bigband auf minimales Üben ein und erwägt, aus der Band auszutreten. Finn meint, er übe nicht *„so intensiv, wie ich das eigentlich machen sollte“*, sondern spielt alles *„so labbrig“* durch. William ist unzufrieden, weil er weder an der Entscheidung für sein Instrument, noch an der Auswahl des Repertoires beteiligt wird. Das bedingt seinen teilweisen Rückzug aus dem Orchester: *„Ich setz mich schon öfters ein, aber nich immer.“* Darüber hinaus hätte er Vorschläge für den Dirigenten, wie dieser mit seinem Orchester *„was Flotteres“* spielen könnte. Er findet aber keinen Freiraum für seine Ideen und hat am Flötespielen *„irgendwie im Moment das Interesse so ein wenig verloren“*. Auch Konstantin ist mit der Entscheidung, statt seiner Instrumente Schlagzeug oder E-Gitarre in der Schulband Melodica spielen zu müssen, unzufrieden: Er übt nicht für die Band und hofft, bald *„Akkordeon spiel'n“* zu können. Sogar Wolfgang würde *„lieber gern Gitarre spielen, da kann man mehr modernere Stücke spielen“* und schwärmt fast sehnsüchtig: *„Würde mir schon sehr, sehr, sehr entgegen kommen!“*

Gerade die kritischen Äußerungen legen den Schluss nahe, dass die Musikgruppe für die Probanden eine *symbolische* Bedeutung besitzt, denn *„the instrumental quality of an object would become symbolic by the subjective functional potential it allows to anticipate“* (Boesch 1991, S. 75). Für William, Konstantin und Wolfgang bietet die Musikgruppe nicht nur die Möglichkeit, auf ihrem Instrument eine bestimmte Funktion auszuüben, sondern das Spielen populärer Musik erweitert ihr Handlungspotenzial, um, wie viele Jugendliche es wünschen, an einer modernen Musikkultur aktiv und passiv teilzunehmen. Es ist eine *funktionale Symbolik* (vgl. Kap. 1.1.3), bei der das Musizieren über die Erfahrungen in der Gemeinschaft hinausweist: Die Musikgruppe bietet ihnen Normalität.

Die Musikgruppe ist für die Probanden ein Symbol für Normalität, denn dort

1. **erleben sie sich als `normale´ Jugendliche.**

Sie können in der Musikgruppe die aktuelle Musik selbst spielen; sie lösen also das Recht ein, modern zu sein. Konstantin freut sich beim Spielen: *„Wenn das ein Stück (ist), was ich kenne, dann is es: Juhu!, endlich kann ich's irgendwann spielen!“* Auf ihrem Instrument können sie zeigen, was sie alles *„hinkriegen“* (Simon), um sich positiv von anderen Jugendlichen hervorzuheben und selbst *„Lieder (zu spielen), die du halt kennst“* (Kim). Wolfgang meint dazu: *„Ich bin halt überall auch mal unterwegs, steh auf der Bühne. Das erlebt man im Fußball so nich, ey. Im Cello schon. Hab ich schon mehr Erfolge vollziehen können.“* Durch die Teilnahme an der Musikgruppe sieht man sie im Fernsehen (Simon), sie können sich im Internet präsentieren (Kim,

Simon) oder mit ihrer Schulband auf CD erscheinen (Daniel, Maja). So werden ihre Erfolge konserviert und für andere zugänglich gemacht.

2. sind sie ein wertvolles Mitglied einer Gemeinschaft.

Sie erleben sich in der Musikgruppe als gleichwertige Spieler, die, wie alle Musiker, durch ihren Einsatz zum Gelingen der Proben beitragen können, denn *„jeder lernt, so schnell er kann“* (Konstantin). Sie können zu anderen Jugendlichen positive Beziehungen aufnehmen: Sophie hat Freunde gefunden in der Bigband. Maja hat in ihrer Band lockere Bekanntschaften angeknüpft, sie meint: *„Also nach der Schulband geht man dann mal zusammen ‘n Stück nach Hause, unterhält sich ‘n bisschen, oder man trifft sich vielleicht unterwegs mal und sagt sich Hallo.“* In der Bigband hat Finn Schüler aus anderen Klassen kennengelernt; Simon hat Kontakt zu Musikern der Spielergarde, wenn sie Pause haben und *„vor oder nach dem Abbau“*. Besonderheiten werden als normal akzeptiert: Im Rollstuhl als Frontsänger auf der Bühne zu stehen, ist Kim *„eigentlich egal“*. Auch Wolfgangs Besonderheit, keine Noten lesen zu können, wird im Schulorchester akzeptiert und gewinnbringend genutzt. Der Orchesterleiter kann sich darauf verlassen, dass Wolfgang nach Gehör die richtigen Töne für seine Cellostimme findet.

3. kann sich jeder individuell entfalten.

Durch ausdauerndes Arbeiten an einem Musikstück lernen sie sich besser kennen, zum Beispiel weiß Kim, seitdem er als Frontsänger in der Schulband eingesetzt wird: *„Musikmachen kann ich ja ziemlich gut“*. Sie können auf der Bühne ihre Grenzen ausprobieren und sind stolz drauf, ihr Lampenfieber zu überwinden und mit den anderen auftreten zu können. Simon wird für sein Können bewundert und musste *„auch schon mal Autogramme geben“* und Daniel kann als *„Bandclown“* für eine gute Stimmung bei den Proben sorgen. Im Instrumentalspiel erleben sie Leistungsfortschritte, wie Wiebke, die sich über neue Stücke freut: *„Dann kann ich wieder neu lernen.“* Beim Singen kann Maja *„einfach alles rauslassen“* und mit Musik ihre Probleme bearbeiten. Sie und Daniel werden durch die Musikgruppe in ihren *personal projects* (vgl. Little in Kap. 4.1.9) unterstützt: Maja kann schon in der Schulband als Sängerin auftreten. Daniel ist als DJ tätig und profitiert vom Computereinsatz in der Schulband.

Wolfgang beschreibt die Erfahrungen im Schulorchester auf seine Weise. Im Interview bittet er mich, ihn zu zitieren, denn er möchte, dass möglichst viele *„einen Eindruck kriegen, was Musiker (...), die jetzt behindert sind, spüren, wenn sie spielen“*. Er meint, dass ihn seine Behinderung oft einschränke, aber *„bei Musik jetzt nich so viel, da wird das eigentlich ‘n bisschen in ‘n Schatten gestellt“*. Im Umgang mit Musik vergisst er seine Behinderung, denn er wird als Mensch mit seinen Stärken und Schwächen in die Gemeinschaft integriert. Wolfgang ist sich sicher:

„Bei Musik bin ich eine Person und sonst nichts anderes.“

5 Zusammenfassung der Studie und Diskussion der Ergebnisse

Bevor die in dieser Arbeit gestellten Forschungsfragen beantwortet und diskutiert werden, soll hier zunächst der Erkenntnisweg nachgezeichnet werden. Ausgegangen wurde von einem Forschungsinteresse für jugendliche Musikerinnen und Musiker mit Lernbeeinträchtigungen und insbesondere für deren Teilnahme an Musikgruppen. Damit verbunden war die Hoffnung, dass die Erfahrung der musikalisch aktiven Jugendlichen dann bei der Durchführung von inklusiven Musikgruppen in schulischen Zusammenhängen genutzt werden kann. Boesch weist in seiner symbolischen Handlungstheorie allerdings auf die *Zweidimensionalität* des Erlebens hin; ein äußeres Erleben der Handlungseffekte und ein inneres Erleben, das verbunden mit den Erinnerungen zu *Bedeutungsnetzen* der Handlungen verwoben ist (vgl. Boesch 1992, S. 86). Damit wurden nicht die geschilderten Erlebnisse bei den Proben und Aufführungen zum Ziel der Studie, sondern das Ergebnis eines inneren Erlebens des gemeinsamen Musikmachens: die *Bedeutung* der Musikgruppen für die Jugendlichen mit Lernbeeinträchtigungen.

Die Beschäftigung mit der symbolischen Handlungstheorie hat dann den Weg zu dieser Bedeutung gewiesen; er führte von der Rekonstruktion der Orientierung im Handlungsbereich Musik zu den Motivationen für den Umgang mit Musik. Aus diesen Erkenntnissen konnte sich der subjektiven und symbolischen Bedeutung der Musikgruppen für die teilnehmenden Jugendlichen angenähert werden. Das Ergebnis dieser Studie ist die Konstruktion einer *Bedeutungsstruktur* der Musikgruppen, in der die verschiedenen Bedeutungsdimensionen den einzelnen Motivationstypen als Merkmalsausprägungen zugewiesen werden.

Die Suche nach möglichen Bedeutungen von Musikgruppen für die Teilnehmenden legte eine Interviewstudie nahe; das direkte Gespräch mit den Betroffenen sollte zu Erkenntnissen über ihr äußeres und inneres Erleben (s. o.) in ihren Musikgruppen führen. Zur Erfassung eines möglichst kontrastreichen Materials wurde eine Stichprobe aus zehn Musikerinnen und Musikern zusammengestellt, die sich hinsichtlich ihres Instruments, der Schulzugehörigkeit und der Art der Musikgruppen unterschieden. Die Fragen zum Musikhören und -machen wurden gemäß der Vorgaben des *episodischen Interviews* nach Flick ausgewählt, um den Interviewten möglichst viele Gelegenheiten für Erklärungen und Erzählungen zu geben. Die Auswertung der Interviews erfolgte in zwei Phasen: Zur Reduzierung und Kategorisierung des umfangreichen Materials wurde die *zusammenfassende qualitative Inhaltsanalyse* nach Mayring angewendet. Der nachfolgende Fallvergleich nach empirisch ermittelten Dimensionen ergab eine Gruppierung der Fälle in vier Typen mit jeweils ähnlichen Merkmalen, aus denen Sinnstrukturen – in Form der Bedeutungsstruktur der Musikgruppen – erkennbar wurden.

Genauere Informationen zum Erkenntnisweg werden im Folgenden bei der Beantwortung und Diskussion der Forschungsfragen gegeben:

1. Wie orientieren sich die Probanden im Handlungsbereich Musik?

Nach der zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse der Gespräche mit den zehn Jugendlichen konnte ein Kategoriensystem mit neun Oberkategorien erstellt werden. Die Generalisierung und Reduktion der Antworten auf Fragen zum Musikhören und Musikmachen (vgl. Leitfaden im Anhang) der Probanden ergab, dass sie *Vorstellungen* vom eigenen Instrumentalspiel und dem Musizieren in der Musikgruppe haben, dass sie *Ansprüche* an sich selbst und die eigene Musik erheben; sie zeigen ein *Verständnis* von musikalischen Zusammen-

hängen und äußern *Wünsche* zum Musikmachen und -hören. Darüber hinaus wenden sie *Methoden* an beim Üben, zur Stimmungsbeeinflussung und zur Musikbeschaffung und schildern *Gewohnheiten* im Umgang mit Musik. Beim Instrumentalspiel wenden sie *Strategien* an, wenn sie Fehler machen, aufgeregt sind oder es ihnen schwerfällt, ihre Noten zu lesen. Einige Probanden erläutern ihre *Einstellungen* zum Musikmachen und zum Musikgeschmack und Daniel und Maja schildern ihre Beschäftigung mit den *Projekten*, als DJ und Sängerin aktiv zu werden.

Diese Befunde wurden theoriegeleitet interpretiert, indem sie im Sinne der symbolischen Handlungstheorie auf Handlungsschemata und Konzepte hin untersucht wurden. Die hier rekonstruierten Schemata aus den *Methoden*, *Strategien* und *Gewohnheiten* konnten als Handlungsindikatoren dem *Potenzgefühl* der Probanden zugeordnet werden. Die *Vorstellungen*, *Ansprüche* und *Wünsche* enthalten subjektive Evaluationen und Erklärungen für ihr Handeln mit Musik und können daher als *Ich-Konzepte* interpretiert werden. Ebenso setzt das *Verständnis* von Musik, ihre *Einstellungen* zum Umgang mit Musik und die Planung und Durchführung von *Projekten* eine Orientierung an Sollwerten voraus und sind somit dem *Ich-Konzept* der Probanden zuzurechnen. So dient das gesamte *Ich-Gefühl* zur Orientierung im Handlungsbereich Musik, denn es besteht nicht nur aus der „Wahrnehmung des subjektiven Funktionsvermögens“ und der „Bewertung des persönlichen Handlungspotentials“, sondern auch aus „dem Bilden funktionaler Zusammenhänge und Strukturen“ (Boesch 1975, S. 29). Der Begriff *Ich-Gefühl* wird hier zwar von Boesch übernommen, er wird aber gerade durch den letztgenannten Aspekt infrage gestellt: Um Konzepte und Zusammenhänge zu bilden, ist mehr als nur ein ‚Gefühl‘ notwendig.

Die Frage ist nun, wie Boesch's Konzeption des Ich-Gefühls im Handlungsbereich Musik in die Forschungen zum musikalischen Selbstkonzept (vgl. Vispoel in Kap. 2.2.4) einzuordnen ist. Ein Teil des Ich-Gefühls, das Potenzgefühl, kann mit den Kriterien verglichen werden, die Vispoel im *Arts Self-Perception Inventory* (ASPI) dem musikalischen Selbstkonzept zuschreibt: Es wird die Zufriedenheit mit den musikalischen Leistungen abgefragt, die Einschätzung der Begabung für Musik oder die Bereitschaft, am Musikunterricht und an Musikklassen teilzunehmen (vgl. Vispoel 1993, S. 1026). Dementsprechend bezeichnet das Potenzgefühl eine „Einschätzung des optimalen Handlungspotentials (...) dessen, was ich vollbringen zu können meine, wenn ich wirklich will oder muß“ (Boesch 1976, S. 51). Beide Konstrukte beziehen sich auf eingeschätzte Fähigkeiten im Handlungsbereich Musik, wobei sich das ASPI ausschließlich auf Beurteilungen des aktiven Musizierens beschränkt. Das Potenzgefühl dagegen umfasst auch Fähigkeitseinschätzungen im Bereich Musikhören: In den *Methoden zur Stimmungsbeeinflussung* beschreiben die Probanden die Kompetenz, durch geeignete Musik auf ihre aktuelle Stimmung zu reagieren oder sie zu verändern. Um *Methoden zur Musikbeschaffung* zu entwickeln, brauchen die Probanden Erfahrung mit Medien oder müssen wissen, wie sie Hilfe zum Downloaden der Musikstücke erhalten können. Auch die *Gewohnheiten beim Musikhören* zeigen, dass sie ihren Musikgenuss durch Aktivitäten wie Tanzen und Mitsingen steuern können oder sich bewusst für oder gegen eine bestimmte Musik entscheiden können.

Das musikalische Selbstkonzept, das von Spychiger als mehrdimensionales Konstrukt mit emotionalen, sozialen und physischen Aspekten beschrieben wird (vgl. Kap. 2.2.4), scheint eher dem Ich-Gefühl im Handlungsbereich zu entsprechen als das oben beschriebene Fähigkeits-selbstkonzept von Vispoel. Die meisten der acht Komponenten des musikalischen Selbstkonzepts nach Spychiger lassen sich in die Oberkategorien der vorliegenden Studie integrieren.

Lediglich die Komponente *Spiritualität*, die Spychiger als eigenständigen Aspekt des Selbstkonzepts hervorhebt, ist nicht mit den neun Oberkategorien vereinbar. Es wäre allerdings möglich gewesen, eine zusätzliche Kategorie *Assoziationen beim Musikmachen und Musikhören* zu bilden. Darunter wäre die Äußerung von Konstantin gefallen, er fühle sich beim Spielen eines Stückes gut, „*weil's ja um Berge geht, und da fühlt man die Luft*“. Auch Wolfgang kommen beim Cellospielen Gedanken, „*wie's schöner sein könnte*“, und denkt dabei: „*Ich steh an `ner Commerzbank und heb mir grad Geld ab.*“ Beide Zitate sind zwar bestimmten Assoziationen beim Musikmachen zuzuordnen und drücken ein Wohlgefühl beim Spielen aus, allerdings weisen sie schon auf eine Bedeutungsrichtung des Instrumentalspiels hin.

Da ich mit der zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse die induktive Kategorienbildung gewählt habe, lassen sich Spychigers Komponenten in meinen Kategorien zwar wiederfinden, das Ich-Gefühl umfasst aber noch weitere Aspekte, die Spychiger unter den Dimensionen „Alltag“ und „Einstellungen“ vom musikalischen Selbstkonzept separiert. Sie haben nicht nur einen Einfluss auf das Ich-Gefühl im Handlungsbereich Musik, sondern sind ein Bestandteil von ihm: Die „Musikpräferenzen“ geben die *Ansprüche an die eigene Musik* wieder, die „Musikwirkungen“ werden von den Probanden in ihren *Methoden zur Stimmungsbeeinflussung* genutzt und die „Aktivitäten“ und „Gewohnheiten“ sind Handlungsschemata, die zum persönlichen Umgang mit Musik gehören. „Einstellungen“ und „musikbezogene Überzeugungen“ drücken persönliche Haltungen zur Musik aus und gehören somit zum Ich-Gefühl.

Da aus der Befragung der Probanden nur eine Momentaufnahme ihres Ich-Gefühls in Bezug auf Musik entstehen kann, wäre die Frage interessant, wie es sich im Laufe der Probenarbeit entwickelt hat. Sind nach einiger Zeit, verglichen mit dem Eintritt in eine Musikgruppe, Veränderungen erkennbar? Kommen Aspekte des Ich-Gefühls hinzu? Wie schätzen die Jugendlichen als ehemalige Teilnehmer den Ertrag der Musikgruppe ein? Das hieße, eine Musikgruppe auszuwählen und sie eine längere Zeit zu begleiten. Durch Beobachtung der Probenarbeit, Intervallbefragungen der teilnehmenden lernbeeinträchtigten Jugendlichen oder Auswertungen von Klangtagebüchern – selbst angefertigten Aufnahmen von ihrer aktuell präferierten Musik – könnten Veränderungen im Ich-Gefühl von aktiv Musizierenden sichtbar werden.

2. Was motiviert die Probanden zum Umgang mit Musik?

Die Rekonstruktion der individuellen Ich-Gefühle der Probanden, die durch die unterschiedlichen Erfahrungen mit Musik in der Schule, mit Freunden und Familie und dem Instrumentalspiel geprägt sind, hat noch keine Antwort auf die folgende Frage angeboten: Warum beschäftigen sie sich mit Musik? Obwohl die zehn befragten Jugendlichen selbstverständlich als eigenständige Persönlichkeiten zu betrachten sind, und damit zehn verschiedene Motivationen zu erwarten wären, konnten bei der Analyse der Interviews Tendenzen festgestellt werden: Während sich einige Probanden anscheinend planvoll und systematisch auf die Proben mit ihrer Musikgruppe vorbereiten, machen die anderen Befragten eher spontan zusammen mit ihren Freunden Musik oder spielen bzw. singen zu Musikstücken, die ihnen in diesem Augenblick gefallen. Darüber hinaus lassen sich die Probanden noch nach einem weiteren Kriterium unterscheiden: Für Maja, Simon und Wolfgang scheint das Musikmachen sehr wichtig zu sein; die anderen Befragten betrachten es eher als Nebensache, auf die sie zum Beispiel aus Zeitgründen verzichten könnten.

Für die tendenziellen Unterscheidungen innerhalb der Ich-Gefühle der Probanden wurde ein zweidimensionaler Merkmalsraum konstruiert, mit dem sich die zehn Einzelfälle in vier Gruppen einteilen ließen. Durch die Suche nach Sinnzusammenhängen innerhalb der Gruppen konnte eine Motivationstypologie aus vier Motivationstypen mit charakteristischen Eigenschaften definiert werden:

Motivationstypologie	
<p>Typus A: Geborgenheit (Sophie, Wiebke, Finn)</p> <p>Bedürfnis nach Bindung <u>Übergeordnete Ziele:</u> Verbundenheit, Verlässlichkeit <u>Merkmale des Ich-Gefühls:</u> <i>systematisches Üben</i> <i>Musik ist Nebensache</i></p>	<p>Typus C: Akzeptanz (Wolfgang, Simon)</p> <p>Bedürfnis nach Selbstwerterhöhung <u>Übergeordnete Ziele:</u> Bestätigung, Ansehen, Hingabe <u>Merkmale des Ich-Gefühls:</u> <i>systematisches Üben</i> <i>Musik ist mein Leben</i></p>
<p>Typus B: Spaß (William, Konstantin, Daniel, Kim)</p> <p>Bedürfnis nach Lustgewinn <u>Übergeordnete Ziele:</u> Leichtigkeit, Geselligkeit, Anregung <u>Merkmale des Ich-Gefühls:</u> <i>spontanes Spiel</i> <i>Musik ist Nebensache</i></p>	<p>Typus D: Stärke (Maja)</p> <p>Bedürfnis nach Kontrolle <u>Übergeordnete Ziele:</u> Emanzipation, Einfluss <u>Merkmale des Ich-Gefühls:</u> <i>spontanes Spiel</i> <i>Musik ist mein Leben</i></p>

Abbildung 12: Motivationstypologie

Diese Motivationstypologie drückt nur Tendenzen für die Zuwendung zur Musik aus; natürlich wollen alle Probanden, dass ihnen Musik Spaß macht, alle freuen sich, wenn sie für ihr Instrumentalspiel gelobt werden, und alle wollen sich in der Musikgruppe wohlfühlen. Auch Maja ist es wichtig, dass in der Band alle zusammenhalten „wie so `ne kleine Familie“. Dennoch sind Unterschiede und sogar Gegensätze zu erkennen. Im Vergleich zu den Probanden des Typus B, die am Musikmachen und Musikhören den leicht zu erreichenden hedonistischen Genuss schätzen, sind Simon und Wolfgang (Typus C) bereit, sich intensiv mit ihrem Instrument zu beschäftigen, um als gute und erfahrene Spieler angesehen zu werden. Die Probanden des Typus A schätzen die Gemeinschaft der Musikgruppe sehr – Finn meint sogar, ohne die Bigband habe er mit dem Saxofonspiel „erst gar nicht angefangen“. Im Gegensatz dazu ist Maja nicht auf die Band angewiesen. Sie weiß schon seit ihrer Kindheit, dass sie singen möchte, und sucht sich selbst Gelegenheiten, um vor Publikum aufzutreten und mit ihrem Gesang zu zeigen, „wer ich bin“.

Maja ist in der Typologie zwar ein einzelner Fall für den Motivationstyp *Stärke*, kann m. E. aber als ein typisches Beispiel für den „Wunsch nach Selbstdarstellung und Selbstentfaltung“ (Josties 2002b, S. 317) durch Musik angesehen werden. Wie bei Sandra, einer dreizehnjährigen

Sängerin einer Mädchenband⁴⁹, könnte auch bei Maja der „Drang nach Selbstdarstellung“ durch ihre „Starrrolle“ in der Schulband als „Ausdruck der Besonderheit“ (Josties 2002a, S. 215) interpretiert werden. Folgende Fallbeschreibung von Sandra könnte ebenso auf Maja zutreffen:

Die Musik ist das Vehikel zum Starkult. Sandra zeigt deshalb großen Lernwillen und Ehrgeiz. Sie gibt alles von sich und fordert dafür maximale Zuwendung von allen, die sie bei Proben und Auführungen umgeben. Konflikte entstehen unweigerlich im Konkurrenzkampf mit gleichaltrigen Bandmitgliedern und in der Konfrontation mit den Realitäten des Laienmusizierens. (Josties 2002a, S. 317)

Ähnlich geht es Maja. Sie bezeichnet sich als „Kämpfernatur“ und verlangt von den anderen Bandmitgliedern mehr Einsatz und Disziplin. Daher vermutet sie: „*Einige werden denken, ich bin 'ne eingebildete Tussi.*“ Hätte man Maja in ihrer „Fleglingszeit“ interviewt, in der sie nur „*dieses Rapzeug gehört*“ hat und meinte, in ihrer „*Clique (...) einen auf Gangster machen und irgendwelche Leute anmachen*“ zu müssen, wäre sicherlich noch ein neuer Motivationstyp hinzugekommen, wie das Beispiel einer Befragung von vier Mitgliedern einer Punkband ergab: „Provokation und Protest“ (Dentler 2000, S. 217) wird dort als übereinstimmende soziale Funktion des Musikmachens genannt.

Nach der Beschäftigung mit den möglichen Motivationen zum Musikmachen und Musikhören bleibt noch die Frage offen, warum sich die befragten Jugendlichen gerade der Musik so intensiv zuwenden. Kann man bei ihnen auch ein Bedürfnis nach Musik feststellen? In den „Betrachtungen zu den Hör(er)bedürfnissen“ (vgl. Kaden 1984, S. 234 ff.) geht Kaden auf diese Frage ein. Er meint, Voraussetzung für ein Bedürfnis nach Musik sei ein „überaus enger, quasi-deterministischer Zusammenhang“ (S. 235) zwischen Bedürfnisinhalt und Erfüllungsaktivität. Das heißt, der Umgang mit Musik wird im Handlungsvollzug zum Selbstzweck. Durch den „Vollzug musikalischer Tätigkeiten“ entwickelt sich eine musikalische Sensibilität, die den Menschen wiederum zur Musik hinführt. Kaden ist davon überzeugt: „Bedürfnisse nach Musik entstehen in dem Maße, wie Menschen musikalisch werden.“ (S. 236) Der Grund für die Beschäftigung mit Musik speist sich aber meist aus einer anderen Quelle, zum Beispiel dem Wunsch nach Entspannung, Anregung, Selbstbestätigung usw. In Anlehnung an Kaden (S. 235) kann man sich die Entwicklung des Bedürfnisses nach Musik am Beispiel des Instrumentalspiels wie folgt vorstellen:

1. Anlass zur Beschäftigung mit dem Instrument ist ein Anreiz aus dem Umfeld, den Medien oder die Suche nach einem geeigneten Ausdrucksmittel.
2. Durch das Instrumentalspiel wird das Ausgangsbedürfnis befriedigt und ein Wohlgefühl entsteht.
3. Das erlebte Wohlbefinden ist der Anreiz, sich wiederholt dem Instrument zuzuwenden.
4. Durch das wiederholte Spiel vergrößert sich die musikalische Sensibilität.
5. Durch die erworbenen Fähigkeiten erhöht sich der Selbstanspruch, der wiederum zum weiteren Instrumentalspiel anregt.
6. Das Musikmachen wird unabhängig von Umweltreizen zum Ziel der Handlung.

⁴⁹ Es ist eine von sieben Fallstudien, die Elke Josties in einem offenen Jugendmusiktreff in Berlin durchführte. Sie befragte in leitfadengestützten Interviews sechzehn Mädchen und junge Mütter nach ihren Erfahrungen in den dort angebotenen Bandprojekten (vgl. Kap. 2.3.4).

In diesem Sinne könnte man bei einigen Probanden ein Bedürfnis nach Musik erkennen. Simon meint, bei neuen Figuren auf der Trommel sei „*halt immer der Druck, das zu können*“. Er verspürt das Bedürfnis, auch das neue Stück spielen zu können und somit sein Können auf dem Instrument zu erleben. Wolfgang erzählt: „*Wenn ich 'n Stück hab, was mir gefällt, dann greif ich zum Cello.*“ Durch sein absolutes Gehör fällt es ihm leicht, ein Stück ohne Noten nachzuspielen. Es reicht ihm nicht, ein Stück nur zu hören, sondern es ist ihm ein Bedürfnis, es auch selbst spielen zu können und ihm damit einen individuellen Ausdruck zu geben. Ähnlich ergeht es Maja: „*Also, auch wenn ich 'en Lied hör, was mir gefällt, ich bin sofort am Mitsingen.*“ Bei ihr geht es noch über den Automatismus des Mitsingens hinaus; sie weiß: „*Die Musik, die drückt meine Gefühle aus.*“ Sie sucht sich zum Singen die Lieder aus, die ihrer Stimmung entsprechen und in die sie ihre Gefühle hineinlegen kann. Auch Konstantin verspürt den Drang, spontan Musik zu machen: „*Wenn ich in der Badewanne bin, sing ich die Sachen von der Schülerband und vom Chor.*“ Dabei konzentriert er sich auf die „*die Rhythmen, die man raushörn könnte*“; er spielt also in Gedanken sein Instrument Schlagzeug.

Dem Bedürfnis zum Musikhören kann man nicht so leicht nachspüren: „Entspannend-entspannt hören und doch musikalisch die Sinne spannen, Unterhaltung fühlen und doch genußreich lernen“ (Kaden 1984, S. 236). Das zweckungebundene Hören, das momentane Genießen von Musik lässt sich in einem Gespräch sehr schlecht nachweisen. Am ehesten könnte man noch Kims Äußerung in diesem Sinne interpretieren: „*Also mal sitz ich einfach nur da und hör Musik.*“ Außerdem ist es meiner Meinung nach nur einem geübten Hörer möglich, die Musik zu genießen und gleichzeitig auf bestimmte Aspekte zu achten, um diese im musikalischen Verlauf zu reflektieren. Dies setzt eine große Erfahrung in der Analyse von Musik voraus, die sich in den verschiedenen Stilen und Genres durch eine große Hör- und Spielerfahrung oder die Anwendung musikalischer Fachbegriffe entwickelt. Solche Erfahrungen und Kenntnisse stehen den befragten Jugendlichen nur begrenzt zur Verfügung (vgl. Kap. 4.2.2).

Die Attraktivität von Musik besteht für die Jugendlichen sowohl in der zweckgebundenen Handlung als auch in der zweckfreien, das momentane Handeln genießenden, Hinwendung zu einer Tätigkeit. Der eine Aspekt ist das hörbare Produkt, das beim Musikmachen entsteht, und die intendierte Wirkung des Musikhörens; ein anderer Aspekt von Musik ist der Genuss der Handlung selbst als *musikimmanente Motivation* (vgl. Hemming in Kap. 2.3.3). Wolfgang Martin Stroh hat in seiner Veröffentlichung „Leben Ja – Zur Psychologie musikalischer Tätigkeit“ (1984) die Motive einzelner Bandmitglieder analysiert und durch Beobachtung ihrer Probenarbeit zwei grundsätzliche Motivationen zum Musikmachen in einer Gruppe definiert:

Die *produktbezogene Motivation* bedeutet, daß die musikalische Tätigkeit unter dem Aspekt eines Endprodukts – Aufführung, Anerkennung durch Autoritäten, Entdeckung, Platteneinspielung usf. – betrieben wird. Strenge und oft frustrierende Probenarbeit wird in Kauf genommen. Eine Leiterpersönlichkeit innerhalb der Gruppe wird akzeptiert, wenn sie möglichst schnell das meiste aus der Gruppe herausholt. Die *erlebnisbezogene Motivation* hingegen bedeutet, daß die musikalische Tätigkeit unter dem Aspekt des (Wohl-)Befindens während der Musiziersituation, der Probe gesehen wird. Der Erfolg nach außen und das vorzeigbare Ergebnis ist [sic!] dem persönlichen Weiterkommen untergeordnet. Ein Bedürfnis nach einer leitenden, vorantreibenden Persönlichkeit kommt nicht auf. (Stroh 1984, S. 213)

Schon während der Auswertung der Interviews sind mir Aussagen von Probanden aufgefallen, die sich durch diese beiden Pole erklären lassen. So bezeichnet Maja sich zwar als das „*Gute-Laune-Bonbon*“ der Band, scheint die anderen aber zum Mitmachen aufzufordern, damit sie gute Ergebnisse erzielen und „*alles wie geschmiert*“ läuft; ihre Ansprüche scheinen produkt-

bezogen zu sein. Hingegen ist für Daniel, der in der gleichen Band singt, ein erlebnisbezogener Aspekt sehr wichtig: „*Es bringt einfach Spaß, mit denen rumzualbern in der Band.*“

Um alle Probanden nach möglichen Tendenzen zu den genannten Dimensionen des Musikmachens untersuchen zu können, werden die Aspekte genauer definiert. Nach Stroh zählen folgende *produktbezogene Motivaspekte* zur Bandarbeit: (vgl. Stroh 1984, S. 213 f.)

- Das Ziel der musikalischen Tätigkeit ist das vorzeigbare Endprodukt: die Aufführung.
- Für das gemeinsame Endprodukt wird eine strenge und frustrierende Probenarbeit in Kauf genommen.
- Eine Leiterpersönlichkeit wird akzeptiert, wenn sie möglichst schnell das Beste aus der Gruppe herausholt.
- Das persönliche Befinden wird dem Tauschwert des Produkts untergeordnet: Erwerb von Ruhm und Geld, Anerkennung durch Autoritäten, Entdeckung.

Vergleiche mit dieser Studie zeigen, dass die Probanden in den *Vorstellungen* und *Ansprüchen* zum Musikmachen folgende produktbezogene Motivaspekte nennen: Maja arbeitet zielstrebig dem Endprodukt entgegen: Sie will „*viel mehr Auftritte*“ für die Schulband. Dafür wünscht sie sich effektive Proben mit einem Bandleiter, der die Gruppe bei Störungen zurechtweist, „*dass wir dann auch mal endlich auf'n Punkt kommen*“. Für ein erfolgreiches Spiel akzeptiert Simon nicht nur die Leiterpersönlichkeit, sondern ordnet sich dem hierarchischen System des Spielmansszugs unter. Wolfgang möchte im Orchester zwar nicht durch ein „*Streberverhalten*“ auffallen, dennoch möchte er entdeckt werden, um in der Berliner Philharmonie aufzutreten und „*tosenden Applaus*“ zu bekommen.

Stroh identifiziert folgende *erlebnisbezogene Motivaspekte* für die Teilnahme an Musikgruppen: (vgl. Stroh 1984, S. 213 f.)

- Die Probe wird vornehmlich am Aspekt des Wohlbefindens gemessen: Genuss der Tätigkeit.
- Es wird sich nicht vorrangig an musikalischen Zielen orientiert; ein musikalischer Fortschritt wird nicht angestrebt.
- Es besteht kein Bedürfnis nach einer leitenden, vorantreibenden Persönlichkeit.
- Wichtig ist der Spaß beim Proben: „*musikalisch zu blödeln oder rumzudaddeln*“ (S. 213).
- Die Priorität liegt auf dem kommunikativen und zwischenmenschlichen Aspekt.

In den *Vorstellungen* (vgl. Kap. 4.1.1) und *Ansprüchen* (vgl. Kap. 4.1.2) der Probanden finden sich Äußerungen, die auf erlebnisbezogene Motivaspekte hinweisen. Sophie und Wiebke reißt es, wenn sie in der Band Lieder spielen, die ihnen gefallen. Sie haben keine Vorstellung von einer Verbesserung der Bandproben. Auch für Konstantin ist die Tätigkeit selbst der Anreiz; er hat keine Vorstellung davon, was er auf der Melodica noch erreichen möchte. Ebenso ist William nicht daran interessiert, sich durch Anstrengung auf der Flöte zu verbessern: Er „*gönnt es sich*“, auf seinem „*Stand zu sein*“. Finn spielt die Stücke eher „*so labbrig*“ durch, um weiter unauffällig mitzuspielen, anstatt durch Übung auch die schwierigen Stellen zu meistern. Daniel bezeichnet sich selbst als „*Bandclown*“, der „*die meiste Zeit nur Faxen*“ macht, während der Probe tanzt und damit die Stimmung in der Gruppe auflockert. Außerdem würde er gerne ohne Lehrer als Band-

leiter spielen, denn „*ab und zu kann das so nerven, dass er jetzt hier quasi immer das Sagen haben muss*“. Kim geht sehr gerne zur Schulband, denn er findet es „*total nett da*“. Allerdings sei es ein „*bisschen nervig für die Sänger*“, wenn die Lieder beim Proben unterbrochen werden, um falsche Töne zu verbessern.

Diese Überlegungen zeigen, dass allen Probanden, unabhängig von ihrem Motivationstyp, das Musikmachen aus eher produktbezogenen oder mehr erlebnisbezogenen Gründen wichtig ist. Das ergibt sich aus der Polyvalenz von Musik, auf die an mehreren Stellen in dieser Arbeit hingewiesen wird: Sowohl das Hören von Musik hat zweck- und gleichzeitig auch tätigkeitsbezogene Valenzen (vgl. Kap. 1.1.4 und 2.2.2) als auch das Instrumentalspiel (vgl. Kap. 1.1.3) und die Teilnahme an Musikgruppen (vgl. Kap. 4.5.2) und macht damit die Beschäftigung mit Musik so attraktiv für die Jugendlichen.

3. Wie bewerten die Probanden ihren Beitrag zur Musikgruppe?

An einigen Äußerungen kann man erkennen, dass die Probanden *soziale Bezugsnormen* (vgl. Kap. 2.1.2) als positiven Anreiz aufnehmen. Sie finden bei allen Gruppenmitgliedern Gemeinsamkeiten, wie: „*Jeder lernt, so schnell er kann*“ (Konstantin), alle stehen „*so auf dem gleichen Punkt*“ (Maja), es gibt „*keinen bei uns, die schon alles können*“ (Sophie), „*man kann ja nicht alles auf Anhieb*“ (Finn). Die als *Einstellungen zum Musikmachen* (vgl. Kap. 4.1.8) zusammengefassten Generalisierungen lassen den Schluss zu, dass die genannten Probanden *laterale Vergleiche* heranziehen, in denen sie sich „mit anderen vergleichen, die dem Selbst auf der kritischen Dimension ähnlich sind“ (Corcoran/Mussweiler 2011, S. 23): Fehlbarkeit und generelle Bildbarkeit der Spieler. Sie suchen nach Informationen, die ihnen bestätigen, dass sie so gut spielen „wie der Standard“ (S. 29). Der Vergleich mit moderaten Standards hat einen *Assimilationseffekt* (vgl. S. 29), der zur Selbstbewertung führt: Meine Leistungen liegen im Durchschnitt der Musikgruppe, also ist mein Beitrag so viel wert wie der von allen.

Da es sich bei den Musikgruppen um heterogene Gebilde handelt, ist dieses Ergebnis interessant: Es scheint keinen negativen BFLP-Effekt zu geben (vgl. Kap. 2.1.2). William, der sich mit dem 'big fish' Wolfgang vergleicht, beschreibt sein musikalisches Können als „*fast so gut, dass ich auch andere Kinder unterrichten könnte*“. Simon befindet sich in der Spielergarde in einer Gruppe von jugendlichen Anfängern bis hin zu älteren Spielern mit sehr großer Spielerfahrung, aber auch er meint: „*Ich bin stolz auf mein musikalisches Können*.“ Er lernt aus der Struktur der Spielergarde, dass auch er die Chance hat, in die Gruppe der erfahrenen Spieler aufzusteigen, denn er meint: „*Ja das kommt nach 'ner Zeit, dass man sich denn da auch besser fühlt, weil die älteren und erfahrenen Spieler kommen dann immer raus und dann wird man selbst immer wichtiger*.“ So bemüht er sich, „*wirklich gut*“ zu sein. Vom Erleben eines Leistungsfortschritts beim Instrumentalspiel berichten auch die anderen Probanden (vgl. Kap. 4.5.3.2).

Bei keinem Probanden ist eine Tendenz zur Abwertung der eigenen Leistung zu erkennen, im Gegenteil: Alle Probanden erleben ihre Teilnahme an der Musikgruppe als erfolgreiche Arbeit, denn jeder lernt im Laufe der Arbeit etwas hinzu. Auch im Vergleich mit den Mitspielern, die genauso wie sie beim Musikmachen Stärken und Schwächen zeigen, haben sie in den heterogenen Gruppen eine hohe „Zahl der funktionalen Selbstbestätigungen, welcher unser Ich-Gefühl dauernd bedarf“ (Boesch 1980, S. 118).

Zum Erfolgserleben gehört aber nicht nur der hörbare *Output* (vgl. Voswinkel 2009, S. 9), der an solistischen Leistungen in den Proben und Aufführungen zu erkennen ist. Der Wirtschaftssoziologe Stephan Voswinkel geht weiter und schließt aus seinen Beobachtungen in Unternehmen, dass zur Zugehörigkeit zu einer Gruppe auch die Anerkennung von *Normalleistungen* gehöre, die *Inputdimension*:

Leistung wird hier nicht ausschließlich in der Outputdimension verstanden, sondern auch in der Inputdimension. Das ermöglicht es, auch Formen der Anerkennung für erfolgssarme Bemühungen und für Routineleistungen zu entwickeln. (Voswinkel 2009)

Nach Voswinkel kommt also zur „vertikalen Form der Wertschätzung“ (Voswinkel 2011, S. 48), einer *Bewunderung*, „die den herausragenden Leistungen und Erfolgen gilt“ (S. 48), die *Würdigung* als horizontale Form der Anerkennung hinzu, die „ähnlich der Dankbarkeit den Beiträgen der Akteure füreinander und für gemeinsame Ziele gilt“ (S. 48). Der Wert des Spiels bemisst sich demnach nicht nur an den eigenen Leistungen, sondern auch an den positiven Reaktionen der Ensembleleitung und der Mitspieler (vgl. *Vorstellung von der Fremdwahrnehmung* in Kap. 4.1.1).

Die Würdigung des persönlichen Einsatzes für das gemeinsame Ziel der Musikgruppe, zum Beispiel eine Aufführung bei einem Schulfest, zeichnet, Jürgen Vogt zufolge, die *ethische Komponente* des Musikmachens aus, „da sie sowohl auf das Gemeinwohl bezogen ist, als auch auf das Glück des Einzelnen, der in eben dieser Gemeinschaft lebt“ (Vogt 2004, S. 9). Damit stünde das Ergebnis dieser Studie im Praxis-Diskurs der Musikpädagogik: Die Frage nach der Legitimation des instrumentalen Musikmachens in der Schule. Da es hier um Schülerinnen und Schüler mit Lernbeeinträchtigungen geht, möchte ich die Frage etwas anders stellen: Warum ist das Musikmachen in einer Musikgruppe gerade für die Inklusion von Jugendlichen mit Lernbeeinträchtigungen geeignet?

Nach Vogt gehört das gemeinsame Musikmachen sowohl zur *Póëisis*, eines zweckorientierten, herstellenden Handelns als auch zum *sittlich guten Handeln*, das nach dem aristotelischen Begriff *Praxis* benannt ist (vgl. Vogt 2004, S. 10). Erstere Definition liefert eine Legitimation für inklusive Musikgruppen, die auf dem „Feld der Technik“ (S. 12) verortet ist: Durch die Teilnahme an einer Musikgruppe wenden deren Mitglieder Instrumentaltechniken an, um besser zu werden und – auch mit der Gemeinschaft - besser als andere zu sein, zum Beispiel sich in Bandwettbewerben zu beweisen wie Simons Spielergarde. Die musikalische Praxis braucht hingegen ein Wissen, das Vogt mit *praktischer Klugheit* (*Phrónesis*) bezeichnet. Es ist

Die Fähigkeit, in einer **konkreten Situation** des Musikmachens – oft auch in **Interaktion** mit anderen Personen – aufgrund von **musikalischer Erfahrung**, einzig zum Zweck des Musikmachens, das zu tun, was in dieser Situation im Hinblick auf die jeweilige **Musikkultur** musikalisch „**richtig**“ und für den oder die Beteiligten „**gut**“ ist. (Vogt 2004, S. 13)

In der Musikgruppe lernen die Jugendlichen also in der musikalischen Interaktion zum Wohl der Gemeinschaft zu handeln, gestützt auf musikalische Erfahrung, die während der Handlung immer größer wird. Tatsächlich zeigt die Analyse der Interviews, dass die Probanden wissen, was „gut-für“ die hier und jetzt am Musikmachen Beteiligten, (Vogt 2004, S. 13) ist; das reicht von den „*Faxen*“, die Daniel macht, damit „*alle halt wieder was zum Lachen haben*“, bis hin zu Simons Bestreben, sich bei einem Schlagzeugsolo besonders anzustrengen, weil er „*dann eine sehr wichtige Stimme*“ hat. Jeder Einzelne übernimmt eine Verantwortung für eine gelungene Probe. Auch die Ensembleleitung ist in diesen Prozess eingebunden, denn ein Chor- oder Band-

eiter handelt musikalisch `richtig', „wenn er weiß, was er an Leistungen von seinen Schülern erwarten darf, und welche Art von Musik in der jeweiligen Situation für seine Schüler die angemessene ist“ (S. 14). So eröffnet die Ensembleleitung jedem Teilnehmenden die Chance, sich mit seiner Erfahrung zum Wohl der Musikgruppe einzubringen.

Da in dieser Studie ausschließlich aus der Perspektive von lernbeeinträchtigten Musikerinnen und Musikern analysiert wurde, wäre es interessant, die Frage nach Bewunderung und Würdigung aus der Sicht der Regelschüler zu stellen. Wie beurteilen sie den Beitrag der Inklusionsschüler in ihrer Musikgruppe? Lässt sich ein Gruppengefühl aller Mitglieder feststellen?

4. Was bedeutet den Probanden die Musikgruppe?

Für Boesch erklärt die Polyvalenz der Musikgruppe ihre Bedeutungen für die Teilnehmenden; sie weisen über den aktuellen Zweck der Handlungen hinaus. Deshalb wurde, nachdem die typischen Motivationen zum Musikhören und Musikmachen rekonstruiert waren, nach den verschiedenen Intentionen zur Teilnahme an der Musikgruppe gefragt: Was ist den Probanden wichtig am gemeinsamen Musikmachen? Welcher latente Sinn könnte hinter den Intentionen stehen? Bei dem Vergleich der vier Motivationstypen in Bezug auf die Intentionen an den Musikgruppen wurden gemeinsame subjektive Bedeutungen erkennbar, die sich jedoch in ihren Qualitäten je nach Motivationstyp unterscheiden. Die Bedeutungsstruktur der Musikgruppen (vgl. Kap. 4.5.3) veranschaulicht die Differenzierungen innerhalb der subjektiven Bedeutungen der Musikgruppe von **Vertrauen**, **Erfolg** und **Partizipation**:

Vertrauen heißt für die Probanden, Unterstützung durch Ensembleleitung und Mitspieler zu bekommen, weil sie ihre eigene Kontrolle an Interaktionspartner abgeben können. Es bedeutet auch, sich so weit auf dem Instrument weiterzubilden, um sich als Vertrauensperson anbieten und anderen beim Spiel helfen zu können. Die Musikgruppe bedeutet Erfolg aufgrund der Auftritte vor Publikum und des Erreichens von selbst gewählten Herausforderungen. Partizipation heißt für die Teilnehmenden, an der Planung, Durchführung und Auswertung der musikalischen Arbeit mitwirken zu können – von der Umsetzung von Repertoirevorschlägen bis zum eigenverantwortlichen Interpretieren und Improvisieren von `guter Musik' (vgl. Kap. 4.5.4). Es sind Voraussetzungen für eine **Normalität**, in der die Probanden sich als gleichwertige Mitglieder individuell entwickeln können.

Diese Normalität sieht Wolfgang nicht in jeder Musikgruppe gegeben. Er glaubt, dass ein „normales Orchester“ außerhalb seiner Förderschule nicht in der Lage sei, für alle Musiker aus seiner Schule entsprechende Hilfsangebote machen zu können: „Leuten, die jetzt normal sind, denen würd ich natürlich raten, besser in 'n normales Orchester zu gehen. (...) Die sind den Herausforderungen ja auch besser gewachsen.“ Er befürchtet, wenn er „jetzt in 'n normales Orchester gehen würde“, könne er „auch nicht auf Anhieb alles direkt verstehn“. Wolfgang bezieht sich bei diesen Vorstellungen von Normalität auf ein normatives Konstrukt, das Jürgen Link mit *Proto-normalismus* bezeichnen würde: „Der Protonormalismus legt seine Normen ex ante fest und ist bereit, sie den Individuen repressiv aufzuzwingen.“ (Link 1997, S. 92) Innerhalb einer normierten Gruppe gilt eine Person als *normal*, wenn sie vorher den festgelegten Anforderungen entspricht; kann sie diesen Normen nicht gerecht werden, wird sie als abweichend klassifiziert und zur Einhaltung der Normen gezwungen oder aus der Gruppe ausgeschlossen. Durch die Zu-

weisungen von gesund/krank, behindert/nicht behindert oder intelligent/dumm (vgl. Schildmann 2000a, S. 92 f.) entsteht eine homogene *Normalitätszone*, eine „fixe und stabile Grenze“ (Link 1997, S. 97) von Normalität.

Ebenso konstatiert Ulrike Schildmann: „Nach genauerer Untersuchung der gesellschaftlichen Normalität wird schließlich deutlich, daß Normalität kein tragfähiges Konstrukt für die Integrationspädagogik sein kann.“ (Schildmann 2000b, S. 175) Das Normalitätskonstrukt stehe dem Ziel der Integrationspädagogik, ein selbstbestimmtes Leben zu führen, im Wege, „denn Selbstbestimmung beinhaltet u. a. eine deutliche Kritik an manchen gesellschaftlichen Entwicklungen, die Normalitätsstatus erreichen“ (S. 174). Sie geht noch weiter, indem sie die Vorstellung von gesellschaftlicher Normalität ursächlich für die Ausgrenzung der Menschen ansieht, die selbst nicht den Maßstäben entsprechen können. Ihre Konstruktion von Behinderung, die „immer im Verhältnis zu Normalität definiert“ werde (Schildmann 2000a, S. 90), bezieht die kontrollierende und bewertende Seite der Normalität mit ein:

Die Gesellschaft setzt besondere Maßnahmen, Kontrollen, Sanktionen ein, um den Status der abweichenden Person am Rande oder jenseits der Normalität zu regeln, womit die betreffende Person diszipliniert und möglicherweise auf einen engen Spielraum eingeschränkt wird; und die betroffene Person muss sich mit den gesellschaftlichen Vorgaben arrangieren, sich darauf einlassen und sich in das vorgesehene Leben einpassen. (Schildmann 2000a, S. 91)

Auch im *Flexibilitäts-Normalismus* werden Grenzen festgelegt, an die sich die Gruppenmitglieder halten müssen: „Der flexible Normalismus errechnet die Normen ex post aus statistischen Erhebungen und überläßt es den Individuen, ihr Verhalten aufgrund ihres Wissens über die Statistik selbst zu adjustieren.“ (Link 1997, S. 92) So werden homogene *Basis-Normalfelder* hergestellt, wie Leistung, Intelligenz und Gesundheit, die aber auch provisorische Grenzen haben, so ist die Ausdehnung des *Normalitäts-Spektrums* (vgl. S. 340 f.) begrenzt. „Die ‚anormalen‘ Individuen (...) sind sozusagen bloß stochastisch in eine Position am Rande geraten, die sie isoliert und damit ‚auffällig‘ macht.“ (S. 340) Das bedeutet nach Wocken: Wem es schwerfällt, diesen Normen zu entsprechen und somit am Rand der Normalität steht, ist gefährdet, als Erster herauszufallen (vgl. Kap. 2.1.2).

Die Probanden dieser Studie haben aber eine andere Vorstellung von Normalität. Prof. Dario Ianes glaubt aufgrund von Beobachtungen in Integrationsschulen, dass es sogar ein *Bedürfnis nach Normalität* (Ianes 2009, S. 10) gebe. Es sei die Einforderung einer *Gleichheit der Rechte* für jeden „als gleicher Wert jedes Einzelnen, mit gleichen Rechten unabhängig von den persönlichen, sozialen Bedingungen etc.“ (S. 10). Nach Ianes wollen die beeinträchtigten Schülerinnen und Schüler „dasselbe machen wie die anderen“, denn durch ihr „Recht auf Ausgleich und Hilfe, wenn etwas die Realisierung des eigenen Potenzials behindert“ (S. 10), wird ihnen eine Chancengleichheit garantiert. Diese Bedeutung von Normalität könnte m. E. auch auf die Probanden dieser Studie zutreffen, wie folgende Beschreibung zeigt:

Wenn ich in der Normalität bin, wenn ich daran teilhabe, auch auf meine ganz eigene Weise, fühle ich mich gut, weil ich das Gefühl habe, an einem positiven Stereotyp teilzuhaben. Ich werde in der Normalität gesehen und beurteilt und in meiner essenziellen Normalität anerkannt. (Ianes 2009, S. 14)

Normalität in der Musikgruppe wäre demnach ein positives Stereotyp, nämlich „sich normal zu fühlen, (...), auch wenn man völlig anders ist“ (Ianes 2009, S. 11). Als Jugendliche fordern die Probanden in ihrem Ensemble „individuelle Rechte“, um „sozial akzeptierte Ansprüche stellen zu können“; damit erhält jedes Individuum die „Chance zu einer legitimen Aktivität (...), anhand

derer es sich selber vor Augen führen kann, daß es die Achtung aller anderen genießt“ (Honneth 1994, S. 194). Somit stellt das *Stigma Dummheit* (vgl. Ammann/Peters in Kap. 2.1.2) für die Probanden keine Bedrohung dar. Ihre *Einstellung* „Man muss nicht alles auf Anhieb können“ (vgl. Kap. 4.1.8) zeigt, dass `Dummheit` beim Spiel in der Musikgruppe für sie nicht existiert. Niemand muss sich für schlechte Leistungen rechtfertigen, denn für jeden gilt in der Musik: „*Es gibt immer was, was man noch lernen kann.*“ (Konstantin).

Ob man diese Vorstellung von Normalität auch als „in Handlungen symbolisierten Fantasmen“ (vgl. Straub in Kap. 4.5.3) bezeichnet sollte, kann in dieser Studie nicht abschließend beantwortet werden, denn nach Boesch sind Fantasmen „subjektive Modelle von Ich-Umwelt-Bezügen, die die Einzelhandlung übergreifen; sie sind gleichsam Konstrukte der Ich-Realisierung in einer subjektiv wahrgenommenen Welt“ (Boesch 1992, S. 87). Demnach müsste das Bedürfnis nach Normalität auch in anderen Handlungsbereichen nachgewiesen werden. Da der Vergleich von verschiedenen schulischen oder privaten Aktivitäten mit den Handlungen in den Musikgruppen nicht Gegenstand der Studie war, könnte nur in einer neuen Forschungsarbeit ermittelt werden, ob Normalität auch einem generellen „Formmuster für die Beziehung eines Ich zu seiner Welt“ – im Sinne eines Fantasmus für die Probanden – entspricht.

In der Reflexion der Studie erweist sich die Beschränkung auf die Bedeutung von Musikgruppen als günstig. Eine vergleichende Studie, in der zum Beispiel auch die Teilnahme an inklusiven Sport-, Theater- oder Kunstgruppen untersucht worden wäre, würde unter dem Bedeutungsaspekt nicht zwangsläufig mehr verwendbare Erkenntnisse erbringen. Ein Vergleich der Ergebnisse dieser Studie jedoch, die sich ausschließlich auf die Sicht von Jugendlichen mit Lernbeeinträchtigungen konzentriert, mit Jugendlichen ohne Lernbeeinträchtigungen, wie das Forschungsprojekt *Musisch-kulturelle Bildung an Ganztagschulen* (MUKUS) (vgl. Lehmann-Wermser et al. 2010) untersucht, könnte zu neuen Fragestellungen führen. Interessant wäre zu untersuchen, ob von den Teilnehmenden nicht nur dort, sondern auch in inklusiven Musikangeboten ähnliche fachliche, soziale und persönlichkeitsbezogene Lernerträge wahrgenommen werden.

Die Auswahl der Interviewteilnehmer sollte ein repräsentatives Spektrum an Musikerinnen und Musikern umfassen, am Beispiel Maja (s. o.) zeigt sich jedoch, dass die Festlegung auf ein Sample vor der Befragung ungünstig war. Nachdem sich bei meinem elften Interviewpartner, einem zwölfjährigen Rapper, herausstellte, dass er seine HipHop-Gruppe aufgrund familiärer Schwierigkeiten nach kurzer Zeit verlassen musste, fiel er aus den Kriterien für das Sample heraus. Eine erneute Suche nach Musikern, die sich wie er stark mit einer bestimmten Musikrichtung identifizieren, hätte zur Typologie wahrscheinlich weitere Gesichtspunkte hinzugefügt.

Die Entscheidung für die Methode des episodischen, in je zwei Sitzungen unterteilten Interviews, hat sich bewährt. Die Jugendlichen haben – bis auf einen zwölften sehr stillen Interviewteilnehmer – so ausführlich Auskunft über ihren Bezug zur Musik gegeben, dass ein umfangreiches Material für die Analyse bereitstand. Durch den Wechsel von Fragen, Erzählauforderungen, Musikbeispielen und Einschätzskalen wurden unterschiedliche Gesprächsimpulse angeboten, die von den Probanden zur Schilderung ihrer *subjektiven Welt* (vgl. Legewie 1987, S. 141) aufgegriffen wurden. In der Interviewsituation wirkten sie kooperativ: Längeres Überlegen und mehrere Formulierungsversuche zeugten von einem Bemühen um eine präzise Antwort. Aber auch spontane Reaktionen, wie Lachen, Stöhnen oder sehr schnelles Beantworten

der Fragen, legen die *Aufrichtigkeit* (vgl. S. 148) der Interviewteilnehmer nahe. Zu Beginn des Interviews wurden sie über das Gesprächsthema Musik informiert und es wurde ihnen versichert, dass es sich nicht um eine Prüfungssituation handele. Da mir die Jugendlichen von Musiklehrern als geeignete Gesprächspartner empfohlen wurden, kannte ich die Probanden nicht. Ich wusste nur, welches Instrument sie spielten und hatte Informationen über die Art der Musikgruppe. Die Voraussetzungen für eine *nicht-strategische Kommunikation* (vgl. S. 145) waren demnach gegeben und es wurden in der Analyse der Interviews keine Auffälligkeiten gefunden, die auf bewusstes Täuschen schließen ließen.

Durch die qualitative Inhaltsanalyse wurden die Transkripte so übersichtlich zusammengefasst, dass bei der Interpretation und der nachfolgenden Typisierung auf das Kategoriensystem zurückgegriffen werden konnte. Die Validität der Erkenntnisse wurde nicht gemeinsam mit den Probanden selbst überprüft; eine erneute Befragung, bei der die einzelnen Interviewpartner mit den Ergebnissen konfrontiert werden, hätte sich zeitnah an die Gespräche anschließen müssen. Dies war aufgrund der Auswertungsmethode nicht möglich, denn bei der zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse ist die Kategorienbildung erst nach dem Vergleich aller Fälle abgeschlossen und daher sehr zeitaufwendig. Um die Erkenntnisse abzusichern, habe ich die Zwischenergebnisse in verschiedenen Forschergruppen vorgestellt und mit ihnen diskutiert (vgl. Kap. 3.4). Auch die Auseinandersetzung mit der symbolischen Handlungstheorie hat zur Erkenntnisgewinnung beigetragen. Die Fülle an Publikationen, die Boesch in einem Zeitraum von dreißig Jahren veröffentlicht hat, und die ausführlichen Beschreibungen von Beobachtungen und Bedeutungen von Handlungen haben zwar die Suche nach einer Systematik erschwert, es wurden aber auch viele Zusammenhänge aufgedeckt, um der Bedeutung der Musikgruppen näher zu kommen. Mit der Strukturierung der wesentlichen Theorieaspekte in einem Arbeitsmodell (vgl. Kap. 1.1.4) wurde ein Erkenntnisweg festgelegt, an dem ich mich immer wieder orientieren konnte.

Das Ergebnis der Studie, eine Bedeutungsstruktur der Musikgruppen für die Probanden (vgl. Kap. 4.5.3), scheint mir nur unter Vorbehalt zur Generalisierung geeignet zu sein. Dafür gibt es zu viele Musikgruppen, die sich hinsichtlich des Repertoires, der Größe und Zusammensetzung des Instrumentariums und der Heterogenität der Mitglieder unterscheiden. Auch die schulischen Bedingungen, wie Probenräume, Probenzeiten und Aufführungsmöglichkeiten, tragen zur Bedeutung der Musikgruppe für jedes einzelne Gruppenmitglied bei. Dennoch sind Aspekte der Bedeutungsstruktur auf die Arbeit mit inklusiven Musikgruppen übertragbar. Wie sich in den zehn Probanden Kriterien für bestimmte Bedürfnisse, Motivationen und die Orientierung im Handlungsbereich Musik finden lassen, können sich auch Teilnehmende mit ähnlichen Merkmalen in anderen Musikgruppen befinden. Wenn Teilnehmende einem Typus zugeordnet werden können, bietet die Bedeutungsstruktur Hinweise auf die Bedeutung von Vertrauen, Erfolg und Partizipation dieser Musikerinnen oder Musiker mit Lernbeeinträchtigungen. Die Umsetzung in die musikalische Arbeit ist dann auf die pädagogische und musikalische Professionalität der jeweiligen Ensembleleitungen angewiesen.

Wenn es möglich wäre, dass eine Ensembleleitung ihre Musikerinnen oder Musiker mit Lernbeeinträchtigungen mithilfe der Typenbeschreibungen besser kennenlernen und deren Bedürfnisse und Erwartungen an die Musikgruppe einschätzen kann, hätte diese Studie ihr Ziel erreicht: Den Verbund innerhalb einer inklusiven Musikgruppe zu stärken, um auf dem Weg *gemeinsam zur Musik* zu gehen.

Danksagung

Als Erstes möchte ich den Schülerinnen und Schülern herzlich danken, dass sie sich – einige sogar trotz Krankheit – für die Interviews zur Verfügung gestellt haben; ohne sie wäre keine Arbeit zustande gekommen. Ebenso gilt mein besonderer Dank den Lehrkräften, die mir die Interviewpartner vermittelt haben. Um den Kontakt zur Universität Hannover aufrecht zu erhalten und immer wieder im wissenschaftlichen Austausch mit anderen Promovierenden zu sein, hat mir das Kolloquium von Prof. Dr. Rolf Werning sehr geholfen. Ebenso wichtig waren die konstruktive Kritik und die Hinweise, die ich von ihm in den Beratungsgesprächen erhalten habe. Ich bin aber auch Prof. Dr. Jürgen Terhag von der Hochschule für Musik und Tanz Köln dankbar, dass er mir die Teilnahme an den dortigen Kolloquien ermöglicht und mich von der musikpädagogischen Seite her beraten hat. In Köln habe ich auch Katharina Lehmann kennengelernt, die als Sonderpädagogin und Doktorandin in einer ähnlichen Situation war wie ich. Ihr danke ich für die vielen Treffen mit einem regen Austausch über unsere Dissertationen. Auch danke ich den Gesprächspartnern bei den Tagungen des AMPF Doktorandennetzwerk, von denen ich wertvolle Hinweise für die Interpretation der Interviews erhalten habe.

In Bremen haben mir die Gespräche mit meiner Freundin Christa Schoofs den Blick auf die Arbeit aus der Sicht der Sozialpädagogik erweitert. Ihr danke ich ebenso wie meinem Mann Hans Wilhelm Kaufmann, der als Instrumentalpädagoge oft ein anregender Diskussionspartner war. Seiner Geduld und Aufmunterung verdanke ich die Kraft, diese Dissertation abschließen zu können.

Literaturverzeichnis

- Abeles, H. F. (1980). Responses to Music. In D. A. Hodges (Hrsg.), *Handbook of Music Psychology* (S. 105-140). Kentucky: National Association for Music Therapy
- Ammann, W. & Peters, H. (1981). *Stigma Dummheit. Bewältigungsargumentationen von Sonderschülern*. Meinstetten: Schindele-Verlag.
- Amrhein, Franz (1983): *Die musikalische Realität des Sonderschülers. Situationen und Perspektiven des Musikunterrichts an der Schule für Lernbehinderte*. Regensburg: Gustav Bosse.
- Baacke, D. (1998). Die Welt der Musik und die Jugend. Eine Einleitung. In D. Baacke (Hrsg.), *Handbuch Jugend und Musik* (S. 9–26). Opladen: Leske + Budrich.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachandran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press. (Reprinted in H. Friedman [Ed.], *Encyclopedia of mental health*. San Diego: Academic Press, 1998).
- Bandura, A. (1999): Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. In A. Bandura (Hrsg.): *Self-efficacy in changing societies*. (papers based on the proceedings of the third annual conference held Nov. 4–6, 1993, at the Johann Jacobs Foundation Communication Center, Marbach Castle, S. 1–45). Reprint. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Behne, K.-E. (1986). *Hörertypologien. Zur Psychologie des jugendlichen Musikgeschmacks*. Regensburg: G. Bosse.
- Behne, K.-E. (1987). Urteile und Vorurteile: Die Alltagsmusiktheorien jugendlicher Hörer. In H. d. La Motte-Haber (Hrsg.), *Psychologische Grundlagen des Musiklernens* (S. 221–272). Kassel: Bärenreiter.
- Behne, K.-E. (1993). Musikpräferenzen und Musikgeschmack. In H. Bruhn, R. Oerter & H. Rösing (Hrsg.), *Musikpsychologie. Ein Handbuch* (Originalausgab., S. 339–353). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Behne, K.-E. (2009). Je mehr Probleme, desto intensiver das Erleben von Musik. In *Neue Musikzeitung (nmz)*. 12/2009, S. 17.
- Berek, M.; Meyer, K. & Baumann, M. (2012). Radio im Internet. In B. Schorb (Hrsg.), *Klangraum Internet. Report des Forschungsprojektes Monitoring zur Aneignung konvergenter Hörmedien und hörmedialer Online-Angebote durch Jugendliche zwischen 12 und 19 Jahren*, http://www.uni-leipzig.de/mepaed/sites/default/files/dok/Report_Klangraum_Internet_0.pdf (geladen am 28.1.2015).
- Berlyne, D. E. (1971). *Aesthetics and Psychobiology*. New York: Meredith Corporation.
- Boesch, E. E. (1975). *Zwischen Angst und Triumph. Über das Ich und seine Bestätigungen*. Bern: H. Huber.
- Boesch, E. E. (1976). *Psychopathologie des Alltags. Zur Ökopsychologie des Handelns und seiner Störungen*. Bern: H. Huber.
- Boesch, E. E. (1980). *Kultur und Handlung. Einführung in die Kulturpsychologie*. Bern: H. Huber.
- Boesch, E. E. (1983). *Das Magische und das Schöne. Zur Symbolik von Objekten und Handlungen* (Problemata, Bd. 97). Stuttgart-Bad Cannstatt: Frommann-Holzboog.
- Boesch, E. E. (1991). *Symbolic action theory and cultural psychology*. Berlin: Springer.
- Boesch, E. E. (1992). Ernst Boesch. In E. G. Wehner (Hrsg.), *Psychologie in Selbstdarstellungen* (Psychologie in Selbstdarstellungen (Bd. 3, 1. Auflage, S. 67–106). Bern [u. a.]: Huber.
- Boesch, E. E. (1997). Reasons for a Symbolic Concept of Action. In *Culture & Psychology*, Vol. 3, No. 3, S. 423–431.
- Boesch, E. E. (1998). *Sehnsucht. Von der Suche nach Glück und Sinn* (Aus dem Programm Huber. Psychologie-Sachbuch, 1. Auflage). Bern: H. Huber.
- Boesch, E. E. (2000). *Das lauernde Chaos. Mythen und Fiktionen im Alltag* (1. Aufl.). Bern: H.
- Boesch, E. E. & Straub, J. (2007). Kulturpsychologie - Prinzipien, Orientierungen, Konzeptionen. In C. F. Graumann (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie. Themenbereich C: Theorie und Forschung*. Göttingen: Verlag für Psychologie C.J. Hogrefe.

- Bonsen, M., Cloppenburg, M., Heberle, K., Kranefeld, U., Naacke, S. & Niessen, A. (2015). GeiGe – Gelingensbedingungen individueller Förderung an Grundschulen im ersten JeKi-Jahr. In U. Kranefeld (Hrsg.), *Instrumentalunterricht in der Grundschule. Prozess- und Wirkungsanalysen zum Programm Jedem Kind ein Instrument*. Bildungsforschung: Bd. 41 (S. 111-166). Berlin: BMBF.
[https://www.bmbf.de/pub/Instrumentalunterricht in der Grundschule.pdf](https://www.bmbf.de/pub/Instrumentalunterricht_in_der_Grundschule.pdf) (geladen am 20.1.2016)
- Bontinck, I. (1993). Kultureller Habitus und Musik. In H. Bruhn, R. Oerter & H. Rösing (Hrsg.), *Musikpsychologie. Ein Handbuch* (S. 86–94). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Borthwick, S. J. & Davidson, J. W. (2009). Developing a child's identity as a musician: A family 'script' perspective. In R. A. R. MacDonald (Hrsg.), *Musical identities*. Reprinted (S. 60–78). Oxford: Oxford Univ. Press.
- Bull, M. (2000). *Sounding out the city. Personal stereos and the management of everyday life*. Oxford, New York: Berg.
- Cashmore, J. (2002). Promoting the participation of children and young people in care. In *Child Abuse & Neglect*, 26, S. 837-847.
- Cook, G. A. (1985). Moralität und Sozialität bei Mead. In H. Joas (Hrsg.), *Das Problem der Intersubjektivität. Neuere Beiträge zum Werk George Herbert Meads* (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, Bd. 573, 1. Auflage, S. 131–155). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Corcoran, K. & Mussweiler, T. (2011). Der wichtige andere: Soziale Vergleichsprozesse und relative Deprivation. In D. Frey & H.-W. Bierhoff (Hrsg.), *Sozialpsychologie - Interaktion und Gruppe* (Bachelorstudium Psychologie, S. 20–39). Göttingen: Hogrefe.
- Csikszentmihalyi, M. & Rochberg-Halton, E. (1988). *Der Sinn der Dinge. D. Selbst u.d. Symbole d. Wohnbereichs*. München: Psychologie-Verl.-Union.
- Davidson, J. W. (2009). The solo performers identity. In R. A. R. MacDonald (Hrsg.), *Musical identities*. Reprinted (S. 97–113). Oxford: Oxford Univ. Press.
- Deutsches Musikinformationszentrum (2014). *Schülerzahlen und Altersverteilung an Musikschulen im VdM*
<http://www.miz.org/intern/uploads/statistik5.pdf> (geladen am 26.11.14)
- Dentler, K.-H. (2000). *Musikalische Handlung und deren biographische Funktion. Eine qualitative Fallstudie zu sozialpädagogischer Gruppenarbeit im Setting „Rockmobil“*. Diss. Universität – Gesamthochschule Siegen <http://webdoc.sub.gwdg.de/ebook/dissts/Siegen/Dentler2000.pdf> (geladen am 23.10.12)
- Dollase, R. (2005). Musikalische Sozialisation. In T. H. Stoffer, R. Oerter, C. F. Graumann & N. Birbaumer (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie* (Enzyklopädie der Psychologie Themenbereich D, Bd. 2, S. 153–204). Göttingen: Hogrefe Verl. für Psychologie.
- Dollase, R., Rüsenberg, M. & Stollenwerk, H. J. (1986). *Demoskopie im Konzertsaal*. Mainz, New York: Schott.
- Eberwein, F. (1996). Sozialpsychologische Untersuchungen zur Stigmatisierung und Diskriminierung sowie zum Selbstkonzept sogenannter Lernbehinderter. In H. Eberwein (Hrsg.), *Handbuch Lernen und Lern-Behinderungen. Aneignungsprobleme, neues Verständnis von Lernen, integrationspädagogische Lösungsansätze* (Beltz-Handbuch, S. 192–211). Weinheim: Beltz.
- Eckensberger, L. H. (1997). The Legacy of Boesch's Intellectual Ouvre. In *Culture & Psychology*, Vol. 3, No. 3, S. 277-298
- Elbaum, B. (2002). The Self-Concept of Students with Learning Disabilities: A Meta-Analysis of Comparisons Across Different Placements. In *Learning Disabilities Research & Practice*, 17(4), S. 216–226.
- Fend, H. (1990). *Entwicklungspsychologie der Adoleszenz in der Moderne. Der Übergang und seine Risiken* (Psychologie-Forschung, Helmut Fend; Bd. 1). Bern [etc.]: Huber.
- Fend, H. (1994). *Die Entdeckung des Selbst und die Verarbeitung der Pubertät* (Huber-Psychologie-Forschung/Helmut Fend; 3, 1. Aufl.). Bern: Huber.
- Fend, H. (2003). *Entwicklungspsychologie des Jugendalters* (Lehrbuch). Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.
- Ferchhoff, W. (2007). *Jugend und Jugendkulturen im 21. Jahrhundert. Lebensformen und Lebensstile* (1. Aufl.). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.

- Festinger, L. (1957). *A Theory of Cognitive Dissonance*. Stanford.
- Figdor, H. (2008). Die Gefühle und das Musizieren: Musik als überlebendes Symbolsystem sensorischer Erlebnisse. In H. Figdor & P. Röbbke (Hrsg.), *Das Musizieren und die Gefühle. Instrumentalpädagogik und Psychoanalyse im Dialog* (Studienbuch Musik, S. 114–143). Mainz: Schott.
- Flick, U. (2005). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung* (3. Aufl.). Reinbek: Rowohlt Taschenbuch.
- Flick, U., Kardorff, E. v. & Steinke, I. (2008). Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In E. v. Kardorff, I. Steinke & U. Flick (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (Rororo, 55628: Rowohlt Enzyklopädie, 6., durchges. und aktualisierte Aufl., Orig.-Ausg., S. 13–29). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch-Verl.
- Gebesmair, A. (2001). *Grundzüge einer Soziologie des Musikgeschmacks* (1. Aufl.). Wiesbaden: Westdt. Verl.
- Gembris, H. & Hemming, J. (2005). Musikalische Präferenzen. In T. H. Stoffer, R. Oerter, C. F. Graumann & N. Birbaumer (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie* (Enzyklopädie der Psychologie Themenbereich D, Bd. 2, S. 279–342). Göttingen: Hogrefe Verl. für Psychologie.
- Gembris, H. (2005). Musikalische Präferenzen. In Oerter, R.; Stoffer, Th H. (Hrsg.): *Spezielle Musikpsychologie*. Göttingen: Hogrefe-Verlag (Enzyklopädie der Psychologie, D VII 2), S. 279–342.
- Goffman, E. (1969). *Wir alle spielen Theater*. München: Piper & Co.
- Goffman, E. (2010). *Stigma: Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität* (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, Bd. 140, [Nachdr.]. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Grawe, K. (2000). *Psychologische Therapie* (2. korrigierte Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Grawe, K. (2004). *Neuropsychotherapie*. Göttingen: Hogrefe.
- Hannover, B. & Kessels, U. (2004). Self-to-prototype matching as a strategy for making academic choices. Why high school students do not like math and science. In *Learning and Instruction*, 14, S. 51–67, (geladen am 08.12.2012).
- Haußer, K. (1995). *Identitätspsychologie. [mit 13 Tabellen]*. Berlin [u. a.]: Springer.
- Heckhausen, J. & Heckhausen, H. (2010). Motivation und Entwicklung. In J. Heckhausen & H. Heckhausen (Hrsg.), *Motivation und Handeln* (Springer-Lehrbuch, 4., überarbeitete und erweiterte Aufl., S. 427–488). Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag Berlin Heidelberg.
- Helfferrich, C. (2009). *Die Qualität qualitativer Daten: Manual für die Durchführung qualitativer Interviews* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.
- Hemming, J. (2002). *Begabung und Selbstkonzept: Eine qualitative Studie unter semiprofessionellen Musikern in Rock und Pop*. Beiträge zur Musikpsychologie: Bd. 3. Münster: Lit (Univ., Diss. Bremen, 2000).
- Herwig, K. (2006). *Das Bild vom Instrument: Instrumentalspiel in der Vorstellungswelt von 8- bis 13-jährigen Kindern*. Berlin: Uni-Edition (Univ., Diss.-Oldenburg, 2005). <http://paper.de/6012-das-bild-vom-instrument-9783937151533>. (geladen am 17.12.2012).
- Hill, B. (1996). *"Rockmobil". Eine ethnographische Fallstudie aus der Jugendarbeit*. Opladen: Leske und Budrich.
- Hill, B. (2002): Musik als Medium in der Jugendarbeit. In Müller, Renate; Glogner, Patrick; Rhein, Stefanie; Heim, Jens (Hg.): *Wozu Jugendliche Musik und Medien gebrauchen. Jugendliche Identität und musikalische und mediale Geschmacksbildung*. Weinheim: Juventa-Verl. (Jugendforschung), S. 195–207.
- Hoffmann, R. (1981). *Zur Psychologie des Glücks – Eine empirische Untersuchung*. Inaugural-Dissertation an der Ludwig-Maximilian-Universität München.
- Honneth, A. (1994). *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte* (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, Bd. 1129, 1. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Ianes, D. (2009). *Die besondere Normalität. Inklusion von SchülerInnen mit Behinderung*. München: E. Reinhardt.
- Jellison, J. A. & Flowers, P. J. (1991). Talking about Music: Interviews with Disabled and Nondisabled Children. In *Journal of Research in Music Education*, 39/4, S. 322–333.

- Jerusalem, M. (1990). *Persönliche Ressourcen, Vulnerabilität und Streßerleben*. Göttingen: Hogrefe.
- JIM-Studie (2011). *Jugend, Information, (Multi-) Media*. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest, <http://www.mpfs.de/fileadmin/JIM-pdf11/JIM2011.pdf> (geladen am 26.08.2012).
- JIM-Studie (2013). *Jugend, Information, (Multi-) Media. Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland*. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.), <http://www.mpfs.de/fileadmin/JIM-pdf13/JIMStudie2013.pdf> (geladen am 28.01.2015).
- Jost, G. (1992). *Unterrichtung in der Schule für Lernbehinderte (Sonderschule) oder Integration in das Regelschulwesen: Zwei Konzepte sonderpädagogischer Intervention und ihre Präferenzierung durch Eltern*. St. Ingbert: Röhrig.
- Josties, E. (2002a): Mädchen, populäre Musik und musikalische Praxis. Fallstudien aus der Jugendkulturarbeit. In Müller, Renate; Glogner, Patrick; Rhein, Stefanie; Heim, Jens (Hg.): *Wozu Jugendliche Musik und Medien gebrauchen. Jugendliche Identität und musikalische und mediale Geschmacksbildung*. Weinheim: Juventa-Verl. (Jugendforschung), S. 208–221.
- Josties, E. (2002b). *"Sinn im Leben und Sinn in der Musik". Mädchen-Musik-Förderung ; sieben Fallstudien aus der Jugendkulturarbeit* (Musikwissenschaft/Musikpädagogik in der Blauen Eule, Bd. 53). Essen: Verl. die Blaue Eule.
- Jünger, N. (2012). Der Stellenwert des Internets als Musik- und Hörmedium Heranwachsender. In B. Schorb (Hrsg.), *Klangraum Internet. Report des Forschungsprojektes Monitoring zur Aneignung konvergenter Hörmedien und hörmedialer Online-Angebote durch Jugendliche zwischen 12 und 19 Jahren*, http://www.uni-leipzig.de/mepaed/sites/default/files/dok/Report_Klangraum_Internet_0.pdf (geladen am 28.1.2015).
- Junk, J. & Junk, U. (1983). Coping und Life-Events: Eine klinisch-epidemiologische Studie zur Erfassung des Coping-Potentials und der psychosozialen Belastung durch Life-Events. In D. Kommer (Hrsg.), *Gemeindepsychologische Perspektiven* (S. 152–159). Tübingen: DGVT.
- Kaden, C. (1984). *Musiksoziologie*. Wilhelmshaven: Heinrichshofen.
- Kelkenberg, R. (1986). Untersuchung über familiäre Prozesse bei der Umschulung von der Grundschule in die Schule für Lernbehinderte. In *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 37 (10), S. 685–699
- Kleinen, G. (1986). Funktionen der Musik und implizite ästhetische Theorien der Hörer. In Deutsche Gesellschaft für Musikpsychologie (Hrsg.), *Musikpsychologie: Empirische Forschungen, ästhetische Experimente* (S. 73–90). Wilhelmshaven: Noetzel.
- Kleinen, G. (2003). Kreativität jenseits der klassischen Hemisphäre. In G. Kleinen & R. v. Appen (Hrsg.), *Begabung und Kreativität in der populären Musik* (Beiträge zur Musikpsychologie), Bd. 4, S. 3.
- Kleinen, G. & Schmitt, R. (1991). „Musik verbindet“. *Musikalische Lebenswelten auf Schülerbildern*. Essen: Die Blaue Eule (4).
- Klemm, K. (2013). *Inklusion in Deutschland – Eine bildungsstatistische Analyse*. http://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bildung/Studie_Inklusion_Klemm_2013.pdf (geladen am 6.5.2014)
- Kluge, S. (1999). *Empirisch begründete Typenbildung. Zur Konstruktion von Typen und Typologien in der qualitativen Sozialforschung*. Opladen: Leske und Budrich.
- Knobloch, S., Vorderer, P. & Zillmann, D. (2000). Der Einfluß des Musikgeschmacks auf die Wahrnehmung möglicher Freunde im Jugendalter. In *Zeitschrift für Sozialpsychologie*. 31 (1), S. 18–30.
- Köbberling, A. & Schley, W. (2000). *Sozialisation und Entwicklung in Integrationsklassen: Untersuchungen zur Evaluation eines Schulversuchs in der Sekundarstufe*. Weinheim [et al.]: Juventa.
- Koller, M. (1997). Psychologie interpersonalen Vertrauens: Eine Einführung in theoretische Ansätze. In Schweer, Martin K. W. (Hrsg.), *Interpersonales Vertrauen. Theorien und empirische Befunde* (S. 13–26). Opladen: Westdt. Verl.
- Koole, S. L. & Morf, C. C. (2014). Das Selbst. In K. Jonas, W. Stroebe & M. Hewstone (Hrsg.), *Sozialpsychologie. Eine Einführung* (Springer-Lehrbuch, 6., Aufl. 2014, S. S. 141-196). Berlin: Springer Berlin.

- Kornmann, R. (2005). Can the Academic Self-Concept be Positive *and* Realistic?. In *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 19 (3), S. 129–132.
- Kraemer, R.-D. (1995). Dimensionen und Funktionen musikpädagogischen Wissens. In G. Maas (Hrsg.), *Musiklernen und neue (Unterrichts-) Technologien* (Musikpädagogische Forschung, Bd. 16, S. 146–172). Essen: Die Blaue Eule.
- Kron, F. W. (1999). *Wissenschaftstheorie für Pädagogen. Mit 9 Tabellen* (UTB, 8178 : Pädagogik). München [u. a.]: Reinhardt.
- La Motte-Haber, H. d. (1985). *Handbuch der Musikpsychologie*. Laaber: Laaber-Verlag.
- La Motte-Haber, H. d. (1987). Die Motivation zu Leistung und Erfolg. In H. d. La Motte-Haber (Hrsg.), *Psychologische Grundlagen des Musiklernens* (S. 273–331). Kassel: Bärenreiter.
- Lamnek, S. (1993). *Qualitative Sozialforschung. Band 1. Methodologie* (Qualitative Sozialforschung/Siegfried Lamnek, Bd. 1, 2., korrig. Aufl.). Weinheim: Psychologie Verlags Union Weinheim.
- Lamnek, S. (2010). *Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch* (Grundlagen Psychologie, 5., überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Lamont, A. (2009). Musical identities and school environment. In R. A. R. MacDonald (Hrsg.), *Musical identities*. Reprinted (S. 41–59). Oxford: Oxford Univ. Press.
- Lang, A. (1997). Thinking Rich as Well as Simple: Boesch's Cultural Psychology in Semiotic Perspective. In *Culture & Psychology*, Vol. 3, No. 3, S. 383–394.
- Lauth, G. & Wilms, W. (1981). Ursachenerklärung von Erfolg und Mißerfolg lernbehinderter Sonderschüler im Verlaufe des Sonderschulbesuches. In *Heilpädagogische Forschung*, 9, S. 229–241.
- Legewie, H. (1987). Interpretation und Validierung biographischer Interviews. In G. Jüttemann & H. Thomae (Hrsg.), *Biographie und Psychologie*. Berlin: Springer-Verl.
- Lehmann, A. C. (1994). *Habituelle und situative Rezeptionsweisen beim Musikhören. Eine einstellungstheoretische Untersuchung* (Schriften zur Musikpsychologie und Musikästhetik, Bd. 6). Frankfurt am Main: P. Lang.
- Lehmann-Wermser, A., Naacke, S. & Nonte, S. (2010). MUKUS - eine Studie im Design. In A. Lehmann-Wermser (Hrsg.), *Musisch-kulturelle Bildung an Ganztagschulen. Empirische Befunde, Chancen und Perspektiven* (Studien zur ganztägigen Bildung, S. 27–52). Weinheim [u. a.]: Juventa-Verl.
- Lewis, G. H. (1978). The sociology of popular culture. In *Current Sociology*. Vol. 26, No. 3, S. 3–64.
- Lewis, G. H. (1992). Who Do You Love? The Dimensions of Musical Taste. In J. Lull (Hrsg.), *Popular music and communication* (2. Aufl., S. 134–151). Newbury Park, Calif: Sage Publications.
- Link, J. (1997). *Versuch über den Normalismus. Wie Normalität produziert wird* (Historische Diskursanalyse der Literatur). Opladen: Westdt. Verl.
- Little, B. R. (1983). PERSONAL PROJECTS – A Rationale and Method for Investigation. In *Environment and Behavior*. May 1983, S. 273–309.
- Lonsdale, A. J. & North, A. C. (2011). Why do we listen to music? A uses and gratifications analysis. In *British Journal of Psychology*. 102, S. 108–134
- MacDonald, R. A. R., O'Donnell, P. J. & Davies, J. B. (1999). An Emperical Investigation into the Effects of Structured Music Workshops for Individuals with Intellectual Disabilities. In *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*. Vol. 12, No. 3, S. 225–240.
- MacDonald, Raymond A. R & Miell, D. (2002). Music for individuals with special needs: a catalyst for developments in identity, communication, and music ability. In MacDonald, Raymond A. R, D. J. Hargreaves & D. Miell (Hrsg.), *Musical identities* (S. 163–178). Oxford: Oxford University Press.
- Mahlert, U. (2011). Das Glück des Musizierens erfahren – Glücksfähigkeit als Zielperspektive des Instrumental- und Vokalunterrichts. In *Üben & Musizieren*, 28, 1 (S. 6–12).

- Marbach-Palmowski, M. (1991). Beantwortung der Fragestellungen des Modellversuchs: Lernbehinderte. In W. Probst & J. Beierlein (Hrsg.), *Instrumentalspiel mit Behinderten. Ein Modellversuch und seine Folgen* (S. 186–192). Mainz: Schott.
- Marsh, H. W. (1985). *Self Description Questionnaire (SDQ). An Instrument for Measuring Multiple Dimensions of Preadolescent Self-Concept*. Sydney, Australia: Department of Education, University of Sydney
- Marsh, H. W. (1989). *Self Description Questionnaire (SDQ) III. A Theoretical and Empirical Basis for the Measurement of Multiple Dimensions of Late Adolescent Self-Concept*. An Interim Test Manual and a Research Monograph. Campbelltown, New South Wales: University of Western Sydney.
- Marsh, H. W. (1992). *Self Description Questionnaire (SDQ) II. A Theoretical and Empirical Basis for the Measurement of Multiple Dimensions of Adolescent Self-Concept*. An Interim Test Manual and Research Monograph. Macarthur, Australia: University of Western Sydney.
- Marsh, H. W. (2005a). Big-Fish-Little-Pond Effect on Academic Self-Concept. In *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 19 (3), S. 119–127.
- Marsh, H. W. (2005b). Big-Fish-Little-Pond Effect on Academic Self-Concept: A Reply to Responses. In *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 19 (3), S. 141–144.
- Marsh, H. W. & Hau, K.-T. (2003). Big-Fish-Little-Pond Effect on Academic Self-Concept. A Cross-Cultural (26-Country) Test of the Negative Effects of Academically Selective Schools. In *American Psychologist*, Vol. 58, No. 5, S. 364–376.
- Marsh, H. W.; Ellis, L. A.; Parada, R. H. & Richards, G. (2005). A short Version of the Self Descriptionnaire II: Operationalizing Criteria for Short-Form Evaluation With New Applications of Confirmatory Factor Analyses. In *Psychological Assessment*, Vol. 17, No. 1, S. 81–102.
- Mayring, P. (1995). Qualitative Inhaltsanalyse. In U. Flick (Hrsg.), *Handbuch qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen* (2. Aufl., S. 209–213). Weinheim: Beltz.
- Mayring, P. (2000). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (7. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Mayring, P. (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken* (Beltz Studium, 5., neu ausgestattete Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Mayring, P. (2005). Neuere Entwicklungen in der qualitativen Forschung und der Qualitativen Inhaltsanalyse. In P. Mayring (Hrsg.), *Die Praxis der qualitativen Inhaltsanalyse* (UTB, Bd. 8269, S. 7–19). Weinheim: Beltz.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, Self and Society from the Standpoint of a Social Behaviorist*. Chicago
- Müller, R. (1990). *Soziale Bedingungen der Umgehensweisen Jugendlicher mit Musik. Theoretische und empirisch-statistische Untersuchung zur Musikpädagogik*. Essen: Verlag Die Blaue Eule.
- Mummenday, H. D. (2009). Selbstdarstellungstheorie. In D. Frey & M. Irle (Hrsg.), *Motivations-, Selbst- und Informationsverarbeitungstheorien* (1. Nachdr. der 2., vollst. überarb und erw. Aufl. 2002., S. 212–233). Bern [et al.]: Huber.
- Münch, T. (2006). Sammeln, Tauschen und mehr. Jugendliche Musiknutzer on- und offline. In A. Tillmann & R. Vollbrecht (Hrsg.), *Abenteuer Cyberspace. Jugendliche in virtuellen Welten*. Frankfurt am Main, New York: Lang.
- Münch, T., Bommersheim, U. & Müller-Bachmann, E. (2005). Jugendliches Musikverhalten: Musikinvolvement, Nutzungsmotive und Musikpräferenzen. In K. Boehnke & T. Münch (Hrsg.), *Jugendsozialisation und Medien*. Lengerich: Pabst.
- North, A. C. & Hargreaves, D. J. (1999). Musik and Adolescent Identity. In *Music Education Research*, Vol. 1, No. 1, S. 75–92.
- Oswald, M. E. (2006). Vertrauen in Personen und Organisationen. In H. W. Bierhoff & D. Frey (Hrsg.), *Handbuch der Sozialpsychologie und Kommunikationspsychologie* (Handbuch der Psychologie, Bd. 3, S. 710–716). Göttingen: Hogrefe.
- Petermann, F. (2013). *Psychologie des Vertrauens* (4., überarb. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.

- Pfeiffer, W. (1990). Lernziele und Lernstrategie. Eine problemorientierte Skizze. In E. Leupold & A. Raasch (Hrsg.), *Interdisziplinäre Sprachforschung und Sprachlehre. Festschrift für Albert Raasch zum 60. Geburtstag* (Tübinger Beiträge zur Linguistik, Bd. 353, S. 141–158). Tübingen: G. Narr.
- Pfeiffer, W. (2007). Das musikalische Selbstkonzept: Eine Studie zum Einfluss bereichsspezifischer Expertise auf das Selbstkonzept. In N. Schläbitz (Hrsg.), *Interkulturalität als Gegenstand der Musikpädagogik* (S. 239–254). Essen: Verlag Die Blaue Eule.
- Probst, W. (2002). Musik mit Behinderten – eine Aufgabe der Musikschule. In R. Wagner (Hrsg.), *Musik mit Behinderten an Musikschulen. Grundlagen und Arbeitshilfen, Berichte aus der Praxis, Informationen und Adressen*. 2., erw. Aufl. (S. 10–20). Nürnberg: Athmann.
- Probst, W. & Beierlein, J. (Hrsg.), (1991). *Instrumentalspiel mit Behinderten: Ein Modellversuch und seine Folgen*. Mainz: Schott.
- Punz, J. (2008). „Ich hör, ich hör, was du (nicht) siehst“. Der iPod. Zwischen materieller Kultur und kultureller Praxis. In A. Brunner (Hrsg.), *POP:modulationen. Beiträge junger Forschung*. Innsbruck, Wien, Bozen: StudienVerl.
- Reinders, H. (2005). *Qualitative Interviews mit Jugendlichen führen. Ein Leitfaden* (1. Aufl.). München: Oldenbourg.
- Reinhardt, J. & Rötter, G. (2013). Musikpsychologischer Zugang zur Jugend-Musik-Sozialisation. In R. Heyer (Hrsg.), *Handbuch Jugend - Musik - Sozialisation* (SpringerLink : Bücher, S. 127–155). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden; Imprint: Springer VS.
- Rheinberg, F. (1979). Bezugsnormorientierung und die Wahrnehmung eigener Tüchtigkeit. In S.-H. Filipp & D. J. Bem (Hrsg.), *Selbstkonzept-Forschung. Probleme, Befunde, Perspektiven* (1. Aufl., S. 237–252). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Rheinberg, F. (1989). *Zweck und Tätigkeit: Motivationspsychologische Analysen zur Handlungsveranlassung* (Motivationsforschung, Bd. 11). Göttingen: Verl. für Psychologie Hogrefe.
- Rheinberg, F. (2002). *Motivation* (Urban-Taschenbücher, Bd. 555, 4., überarb. und erw.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Rheinberg, F. (2006). Intrinsische Motivation und Flow-Erleben. In J. Heckhausen (Hrsg.), *Motivation und Handeln*. Mit 43 Tabellen (Springer-Lehrbuch, 3., überarb. und aktualisierte Aufl., S. 331–354). Heidelberg: Springer.
- Rheinberg, F. & Enstrup, B. (1977). Selbstkonzept der Begabung bei Normal- und Sonderschülern gleicher Intelligenz: Ein Bezugsgruppen-Effekt. In *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 9, S. 171–180.
- Rheinberg, F., Vollmeyer, R. & Engeser, S. (2003). Die Erfassung des Flow-Erlebens. In J. Stiensmeier-Pelster & F. Rheinberg (Hrsg.), *Diagnostik von Motivation und Selbstkonzept* (S. 261–280). Göttingen: Hogrefe.
- Roe, K. (1987). The School and Music in Adolescent Socialisation. In Lull, J. (Hrsg.), *Popular Music and Communication*. Newbury Park et al.: Sage Publications, S. 212–230.
- Rogers, C. R. (1959). A Theory or Therapy, Personality, and Interpersonal Relationships, as Developed in the Client-centered Framework. In S. Koch (Hrsg.), *Psychology: A Study of a Science* (Vol. 3, S. 184–256). New York: McGraw-Hill Book Company, Inc.
- Schildmann, U. (2000a). Forschungsfeld Normalität – Reflexionen vor dem Hintergrund von Geschlecht und Behinderung. In *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 3, S. 90–94.
- Schildmann, U. (2000b). Normalität - ein trägfähiges Konstrukt für die Integrationspädagogik? In H. Thomas (Hrsg.), *Kinder und Schule auf dem Weg. Bildungsreformpolitik für das 21. Jahrhundert* (Beltz Pädagogik, S. 167–175). Weinheim: Beltz.
- Schorb, B. (2012). Der Klangraum Internet – Ein Fazit. In B. Schorb (Hrsg.), *Klangraum Internet. Report des Forschungsprojektes Monitoring zur Aneignung konvergenter Hörmedien und hörmedialer Online-Angebote durch Jugendliche zwischen 12 und 19 Jahren*. http://www.uni-leipzig.de/mepaed/sites/default/files/dok/Report_Klangraum_Internet_0.pdf (geladen am 28.01.2015)

- Schulten, M. L. (1990). *Musikpräferenz und Musikpädagogik. Ein Beitrag zur musikpädagogischen Grundlagenforschung* (Reihe 36, Musikwissenschaft, Bd. 46). Frankfurt am Main: Lang (Univ., Habil.-Schr.--Köln, 1988).
- Schumann, B. (2007). „*Ich schäme mich ja so!*“: Die Sonderschule für Lernbehinderte als „Schonraumfalle“, Techn. Univ. Bad Heilbrunn, Berlin.
- Schwarzer, R. (1993). *Stress, Angst und Handlungsregulation* (3., überarbeitete und erw. Aufl.). Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (Hrsg.) (1999). *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen*. Berlin: Freie Universität Berlin, <http://www.fu-berlin.de/gesund/> (geladen am 19.11.2011).
- Senator für Bildung und Wissenschaft (2002). *Sonderpädagogische Förderung. Rahmenplan für die Primarstufe, die Sekundarstufe I und II*. Bremen.
- Shavelson, R. J.; Hubner, J. J. & Stanton, G. C. (1976). Self-Concept: Validation of Construct Interpretations. In *Review of Educational Research*, Vol. 46, No. 3, S. 407–441.
- Spychiger, M. (2007). „Nein, ich bin ja unbegabt und liebe Musik“. Ausführungen zu einer mehrdimensionalen Anlage des musikalischen Selbstkonzepts. In *Diskussion Musikpädagogik*, Nr. 33, S. 9–20.
- Spychiger, M.; Gruber, L. & Olbertz, F. (2009). Musical Self-Concept. Presentation of a Multi-Dimensional Model and Its Empirical Analyses. In J. Louhivuori; T. Eerola; S. Saarikallio; T. Himberg & P.-S. Eerola (Hrsg.), *Proceedings of the 7th Triennial Conference of European Society for the Cognitive Sciences of Music (ESCOM 2009)* (S. 503-506). Jyväskylä, Finland.
- Spychiger, M.; Gruber, L. & Olbertz, F. (2010). *Das musikalische Selbstkonzept. Konzeption des Konstrukts als mehrdimensionale Domäne und Entwicklung eines Messverfahrens*. Wissenschaftlicher Schlussbericht an den Schweizerischen Nationalfonds zur Förderung der Wissenschaften. Frankfurt a. M.: Hochschule für Musik und Darstellende Kunst, Fachbereich 2.
- Spychiger, M.; Wysser, C. & Hofer, T. (2006). *Musikalische Biografie. Zur Bedeutung des Musikalischen und dessen Entwicklung im Lebenslauf, unter besonderer Berücksichtigung des schulischen Musikunterrichts und der pädagogischen Erziehung*. Schlussbericht an die Forschungskommission der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung Bern (Forschungsprojekt Nr. 0002S02).
- Steigleder, S. (2008). *Die strukturierende qualitative Inhaltsanalyse im Praxistest. Eine konstruktiv-kritische Studie zur Auswertungsmethodik von Philipp Mayring*. Marburg: Tectum-Verl.
- Straub, J. (1999). *Handlung, Interpretation, Kritik. Grundzüge einer textwissenschaftlichen Handlungs- und Kulturpsychologie* (Perspektiven der Humanwissenschaften, Bd. 18). Berlin: W. de Gruyter.
- Straub, J. (2003). Was hat die Kulturpsychologie bei den Kulturwissenschaften verloren? In K. E. Müller (Hrsg.), *Phänomen Kultur. Perspektiven und Aufgaben der Kulturwissenschaften* (Kultur und soziale Praxis, S. 131–156). Bielefeld: Transcript.
- Straub, J. (2005). Labile Gleichgewichte zwischen Mensch und Kultur – ein Vorwort von Jürgen Straub. In E. Boesch (Hrsg.), *Von Kunst bis Terror. Über den Zwiespalt in der Kultur* (S. 7–16). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Stroh, W. M. (1984). *Leben ja. Zur Psychologie musikalischer Tätigkeit: Musik in Kellern, auf Plätzen und vor Natodraht*. Stuttgart: Marohl.
- Tarrant, M., North, A. C. & Hargreaves, D. J. (2000). English and American Adolescents' Reasons for Listening to Music. In *Psychology of Music*. 28, S. 166–173.
- Tarrant, M., North, A. C. & Hargreaves, D. J. (2002). Youth identity and music. In R. A. R. MacDonald, D. J. Hargreaves & D. Miell (Hrsg.), *Musical identities* (S. 139–150). Oxford, New York: Oxford University Press.
- Tent, L., Witt, M., Zschoche-Lieberum, C. & Bürger, W. (1991). Über die pädagogische Wirksamkeit der Schule für Lernbehinderte. In *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 42 (5), S. 289–320.

- Terhag, J. (2011). Gelingendes Musizieren zwischen JeKi und Adorno. Ein Kongressthema führt an das Selbstverständnis des Schulfachs Musik. In Richter, C. & Terhag, J. (Hrsg.), *Sonderheft „Musizieren mit Schulklassen – Praxis, Konzepte, Perspektiven“* (S. 7-20). Diskussion Musikpädagogik Sonderheft S3/11
- Thorndike, E. L. (1920): A constant error in psychological rating. In *Journal of Applied Psychology*, Vol. 4, S. 25–29.
- Tracy, D. K., Marsh, H. W. & Craven, R. G. (2003). Self concepts of preadolescent students with mild intellectual disabilities: Issues of measurement and educational placement. In H. W. Marsh, R. G. Craven & D. M. McInerney (Hrsg.), *International advances in self research* (Vol. 1, S. 203–230). Greenwich, CT: Information Age.
- Tulving, E. (1972). Episodic and Semantic Memory. In Tulving, E. & Donaldson, W., *Organization of Memory*. Academic Press, New York and London, http://web.media.mit.edu/~jorking/generals/papers/Tulving_memory.pdf (geladen am 26.08.2011).
- Tüpker, R. (2007). Listening to Music as ‘Gestalt’. In I. Frohne-Hagemann (Hrsg.), *Receptive music therapy. Theory and practice* (Zeitpunkt Musik, S. 17–31). Wiesbaden.
- UN-Convention on the Rights of Persons with Disabilities (13. Dezember 2006), <http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf> (geladen am 3.10.12).
- Verband deutscher Musikschulen (VdM) (Hrsg.), (2000). *Empfehlungen für die Arbeit mit Behinderten an Musikschulen* <http://www.musikschulen.de/projekte/musikintegrativ/#empfehlung> (geladen am 26.11.14)
- Vispoel, W. P. (1993). The development and validation of the arts self-perception inventory for adolescents. In *Educational and Psychological Measurement*, No. 53, S. 1023–1033.
- Vogt, J. (2004). *(K)eine Kritik des Klassenmusikanten. Zum Stellenwert Instrumentalen Musikmachens in der Allgemeinbildenden Schule* <http://home.arcor.de/zfkm/vogt7.pdf> (geladen am 16.1.2016)
- Vorderer, P. & Schramm, H. (2004). Musik nach Maß. Situative und personenspezifische Unterschiede bei der Selektion von Musik. In K.-E. Behne, G. Kleinen & H. d. La Motte-Haber (Hrsg.), *Musikalische Begabung und Expertise* (1. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Voswinkel, S. (2009). Anerkennung – was ist das? Vortrag auf der Tagung „Anerkennung und Vertrauen als Wettbewerbsfaktoren in unsicheren Zeiten“ am 18./19. März 2009 in Frankfurt a. M. http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xbcr/SID-26AD697F-A9556A56/bst/092_Stephan_Voswinkel_Skript.pdf (geladen am 16.9.2014).
- Voswinkel, S. (2011). Zum konzeptionellen Verhältnis von „Anerkennung“ und „Interesse“. In *Arbeits- und Industriosozologische Studien*. Jahrgang 4, Heft 2, S. 45–58.
- Wagner, R. (2016). Anders-Sein ist normal. Eine persönliche Bestandsaufnahme und ein verhalten zuversichtlicher Blick in die Zukunft. In *üben & musizieren*, 33. Jahrgang, 1, S. 6-11
- Weber-Krüger, A. (2013). Batman, Beatboxing, Blinde Kuh. Versatzstücke als Ausgangspunkt für musikbezogene Bedeutungszuweisung von Vorschulkindern. In A. Lehmann-Wermser (Hrsg.), *Musiklehrer(-bildung) im Fokus musikpädagogischer Forschung* (Musikpädagogische Forschung, Bd. 34, S. 135–148). Münster: Waxman
- Werning, R. & Lütje-Klose, B. (2006). *Einführung in die Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen* (2. Aufl.). München; Basel: E. Reinhardt.
- Werth, L. & Mayer, J. (2008). *Sozialpsychologie*. Berlin: Spektrum, Akad. Verl.
- Wocken, H. (1983). *Am Rande der Normalität. Untersuchungen zum Selbst- und Gesellschaftsbild von Sonderschülern*. Heidelberg: Schindele.
- Zelege, S. (2004). Self concepts of students learning disabilities and their normally achieving peers: a review. In *European Journal of Special Needs Education*, Vol. 19, No. 2, S. 145–170.

Anhang

Einverständniserklärung

(Diese wurde vor den Interviews als Faltblatt ausgehändigt)

Gemeinsam zur Musik



Forschungsprojekt zum Thema:

*Musikalisches Selbstkonzept von Jugendlichen im
gemeinsamen Musizieren*

In Zusammenarbeit mit der Leibniz Universität Hannover

Über das Projekt:

An vielen Schulen gibt es bereits Musikgruppen, die allen interessierten Schülern offen stehen, denn singen, ein Instrument spielen oder eigene Texte zu rappen können Spaß machen und man kann viel in der Gruppe lernen. Dabei interessiert mich besonders, ob die Schüler mit Lernbeeinträchtigungen, die im Schulalltag oft genug Probleme bewältigen müssen, in der Musikgruppe ein neues und spannendes Aufgabenfeld finden. Hat sich seit der Teilnahme an der Musikgruppe ihr Musikgeschmack verändert oder kann man ein neues Interesse für bestimmte Musik beobachten? Haben sich musikalische Fähigkeiten gezeigt, von denen man vorher nichts geahnt hat, oder hat sich sogar der Wunsch nach einem Instrument entwickelt?

Diese Fragen werde ich mehreren Schülern stellen. Die Interviews werden dann von mir anonymisiert und ausgewertet. Die Ergebnisse reiche ich innerhalb einer Promotion als Doktorarbeit an der Leibniz Universität Hannover ein.

Über mich:

Als Sonderpädagogin und Diplom-Musiklehrerin habe ich viele Musikgruppen mit Jugendlichen und Kindern unterrichtet. Auch an Musikschulen habe ich integrative Früherziehungsgruppen und Instrumentalensembles geleitet. Ich bin seit 18 Jahren Lehrerin an verschiedenen Förderzentren und Integrationsschulen als Klassenlehrerin, Musiklehrerin und Förderlehrerin tätig. In diesem Jahr beginne ich mit einem Forschungsvorhaben, das mich besonders als Musiklehrerin interessiert. Dafür besuche ich verschiedene Schulen und suche Interviewpartner, die Erfahrungen mit Musikgruppen haben. Mit den Ergebnissen der Forschungsarbeit möchte ich an der Universität Hannover promovieren.

Kontakt:

Elke Köllmann

Prof. Dr. phil. R. Werning
Leibniz Universität Hannover

Was macht der Schüler:

Der Schüler trifft sich mit mir in der Schule zu zwei Interviews, die 30 bis 60 Minuten dauern. Er kann dabei über seine Erfahrungen in der Musikgruppe erzählen, seine musikalischen Interessen erläutern und über Veränderungen seines Musikgeschmacks nachdenken. Das Gespräch wird durch Musikbeispiele angeregt.

Zu meiner Erleichterung nehme ich die Interviews auf und schreibe sie später ab. Der Inhalt der Gespräche wird nicht mit den Lehrern besprochen und alle Namen werden gestrichen. Die Gespräche dienen ausschließlich zu Forschungszwecken.

Die Teilnahme an dem Projekt ist freiwillig und eine Nichtteilnahme bleibt folgenlos. Die Zustimmung zur Teilnahme kann jederzeit mit Wirkung für die Zukunft widerrufen werden.

Ich danke Ihnen und Ihrem Kind für die freundliche Mitarbeit.

Einverständniserklärung
der Erziehungsberechtigten

Ich bin damit einverstanden, dass mein Kind

Name: _____

Vorname: _____

Geburtsdatum: _____

im Rahmen der Forschungsarbeit *Gemein-sam zur Musik* von Frau Köllmann in zwei Interviews befragt wird. Die Gespräche werden aufgezeichnet, aber nicht mit Namen veröffentlicht.

Ich kann die Bereitschaft zur Teilnahme an dieser Studie jederzeit widerrufen.

Wir sind erreichbar über:

Name: _____

Telefon: _____

Datum Unterschrift d. Erziehungsberechtigten

Leitfaden

1. Interview

Eröffnung

- Begrüßung
- Ziel und Inhalt des Interviews erläutern:

„Mein Name ist Frau Köllmann und ich bin Lehrerin und spiele Gitarre. Im Moment schreibe ich eine Arbeit über den Musikgeschmack von Jugendlichen. Mich interessiert, was Jugendliche in deinem Alter über Musik denken. Dafür befrage ich einige Schüler über Musik und vergleiche ihre Erfahrungen.“

Unser Gespräch bleibt unter uns, ich werde alle Namen herausstreichen, damit du nicht zu erkennen bist. Ich werde nicht mit deinen Eltern oder Lehrern darüber sprechen. Ich habe einige Fragen an dich, es ist aber keine Prüfung. Es gibt auch keine richtigen oder falschen Antworten, sondern nur deine Meinung zählt.“

Zeitgerüst _____

Ergebnisse der musikalischen Sozialisation

Leitfragen	Nachfragen
<p>Heute geht es erstmal nur um deinen Musikgeschmack.</p> <p>Welche Musik hörst du am liebsten?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Nenne mir Beispiele. ➤ Wenn du auf eine einsame Insel fahren würdest, welche Musik würdest du mitnehmen? ➤ Was hast du auf deinem Handy / mp.3? Welche CDs hast du? ➤ Wie kommst du an neue Musik? Wie kann ich mir das vorstellen? ➤ Was gefällt dir daran gut / nicht so gut? Wie meinst du das? ➤ Was weißt du über deinen Lieblingsmusiker / Band? ➤ Was weißt du über die Musik? ➤ Welche Musik gefällt dir gar nicht? Was stört dich daran?
<p>Ich habe Musikbeispiele mit und du sagst mir, was du darüber denkst.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lana del Rey: Video-games • Flo Rida: Good Feeling • Mozart: Prager Sinfonie, 3. Satz • Deep Purple: Smoke on the Water • Samy Deluxe: Weck mich auf • Andreas Gablner: I sing a Lied für di 	<p>Musikbeispiele von mir:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Was sagst du dazu? Note geben ➤ Kennst du das? (Wo hast du das schon einmal gehört?) ➤ Was gefällt dir daran gut / nicht so gut? (Tempo, Lautstärke, Rhythmus, Gesang, Text, Instrumente, Sänger/in, Band) ➤ Welche Musik gefällt dir mehr? Was ist daran besser? ➤ Kennst du jemanden, der das gerne hört? ➤ Würdest du so etwas auch hören? Wann?
<p>Wie hat sich dein Musikgeschmack entwickelt?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Was hast du früher gehört? ➤ Kannst du dich an ein Erlebnis

	<p>mit Musik erinnern, als du jünger warst? Wie war das?</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Woher hast du die Musik bekommen? (Eltern, Youtube, Geschwister, Freunde, Radio, TV) ➤ Was hat sich deiner Meinung nach geändert? ➤ Was denkst du jetzt über die Musik, die du früher gehört hast? ➤ Hörst du jetzt mehr oder weniger Musik? Woran könnte ich das erkennen? ➤ Hast du manchmal das Gefühl, dass du jetzt besser weißt, was du gut findest? Wie zeigt sich das?
Wann hörst du Musik?	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Erzähl mir von deinem Tagesablauf, z. B. gestern. Wann hast du zum ersten Mal Musik angemacht? ➤ Wie ist das am Wochenende? ➤ Hörst du Musik in der Schule oder am Nachmittag? ➤ Hörst du auch draußen Musik? Womit? Was gefällt dir daran? ➤ Was machst du beim Musikhören? Wenn du dabei keine Musik hörst, was fehlt dir dann? ➤ Hörst du nur Musik, wenn du alleine bist, oder auch mit anderen zusammen? Wann?
Was bedeutet Musik für dich in deinem Leben?	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Skala: Wie wichtig ist Musik für dich? ➤ Stell dir vor, es gäbe keine Musik. Was würde das für dich bedeuten? ➤ Zeitreise: Stell dir vor, du bist 10 Jahre älter. Wie sieht dann dein musikalisches Leben aus?
Wofür kannst du die Musik gebrauchen?	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Wann hat sie dir schon einmal geholfen? Worum ging es da? ➤ Wenn es dir schlecht geht, welche Musik hörst du dann? ➤ Welche Musik hörst du, wenn du glücklich bist? ➤ Gibt es Musik, zu der du dich bewegst? ➤ Gibt es Musik, die dich beruhigt? ➤ Gibt es Musik, bei der du immer an etwas Bestimmtes (Erlebtes) denkst?

Angefangene Sätze zum Musikhören

Wenn ich Musik höre, dann _____

Beim Musikhören kann ich besonders gut _____

Ich hasse es, wenn Musik _____

Mein wichtigstes Erlebnis mit Musik ist _____

Durch Musik kann ich _____

Ich würde gerne _____

Ich mag sehr, wenn _____

Mich interessiert besonders _____

soziale Bedeutung von Musik

Was hören deine Freunde gerne?	<ul style="list-style-type: none">➤ Was meinst du, wie das kommt, dass sie die gleiche / ganz andere Musik hören?➤ Was ist der Vorteil daran, dass sie das Gleiche hören?➤ Hört ihr auch zusammen Musik? Wann?➤ Kennst du Leute, die ganz andere Musik hören? Gehst du ihnen aus dem Weg?
Wie kommst du an neue Musik?	<ul style="list-style-type: none">➤ Erzähl mir mal ein typisches Beispiel, wie du an neue Musik herankommst. Ich möchte mir das vorstellen können.➤ Hast du den Eindruck, dass sich daran etwas geändert hat, im Gegensatz zu früher?➤ Gibst du selbst Tipps an deine Freunde? Wie machst du das?➤ Liste: Welche Personen sind für deinen Musikgeschmack wichtig?
Gehst du in Discos oder Konzerte?	<ul style="list-style-type: none">➤ Erzähl mal vom letzten ... Mit wem warst du da?➤ Meinst du, dass die Besuche eher mehr oder weniger werden?➤ Was glaubst du, woran das liegt?➤ Wohin würdest du gerne gehen?
Welche Erfahrungen hast du im früheren Musikunterricht gemacht?	<ul style="list-style-type: none">➤ Was fällt dir ein, wenn du an früheren Musikunterricht denkst? Erzähl mal.

	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Was habt ihr gemacht? ➤ Wie war das für dich? ➤ Was hast du gerne gemacht? Was gefiel dir daran? ➤ Was hättest du lieber gemacht? ➤ Hast du Tipps für Musiklehrer, was Schüler gerne machen würden?
Welche Erfahrungen machst du in der Musikgruppe?	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Was macht ihr in der Musikgruppe? ➤ Was war der Grund für dich dort mitzumachen? ➤ Kannst du dich noch an die erste Probe erinnern? Wie ging es dir dabei? ➤ Wie sind jetzt die Proben für dich? ➤ Was sagen deine Eltern / Freunde dazu, dass du dort mitmachst? ➤ Was gefällt dir daran gut / nicht so gut?

Ausklang

- Gibt es etwas, das du noch erwähnen möchtest?
- Gibt es etwas, das ich dich noch nicht gefragt habe?
- Was würdest du in so einem Interview noch Fragen? Und was würdest du antworten?
- Wie hat dir das Interview gefallen?

In „Realität“ zurückholen, ihn aus dem Interview dankend entlassen

Verabredung für das nächste Interview: Termin absprechen, Musik mitbringen

2. Interview

Eröffnung

Leitfragen	Nachfragen
<p>Du hast jetzt deine Musik hier. Lass mal hören.</p>	<p>Musik von mp3 oder Handy</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Was gefällt dir daran gut / nicht so gut? (Tempo, Lautstärke, Rhythmus, Gesang, Text, Instrumente, Sänger/in, Band) ➤ Wie bist du auf die Idee gekommen, dir das Lied zu besorgen? ➤ Was weißt du über den Musiker / Band? ➤ Wann hörst du diese Musik gerne? ➤ Kannst du dich an eine Situation erinnern, wo du sie gehört hast? Wie ging es dir dabei? ➤ Hat sie dir schon einmal geholfen? ➤ Hast du das Lied an Freunde weitergegeben? Wie ging das?

Selbstnähe zum Musikmachen

<p>Du spielst ja ... Was machst du auf deinem Instrument?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Wie bist du auf die Idee gekommen, ... zu spielen? ➤ Würdest du auch gerne etwas anderes spielen? Kannst du wechseln? ➤ Nimmst du das Instrument mit nach Hause? Wo stellst du es hin? Übst du? ➤ Skala: Wie viel Wert ist dir dein Instrument? ➤ Was ist deine Aufgabe? Ändert sich das? ➤ Wie kannst du dir merken, was du spielen musst? Wie ist es aufgeschrieben? ➤ Skala: Wie gut beherrschst du dein Instrument? ➤ Was möchtest du noch lernen? ➤ Worauf bist du stolz? ➤ Wie kannst du das / noch mehr erreichen? ➤ Hast du zusätzlichen Unterricht in deinem Instrument? Was spielst du dort?
<p>Welche Musik machst du zuhause?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Spielst du Lieder nach? Wie machst du das?

	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Hörst du Texte heraus oder holst du sie im Internet? ➤ Singst du mit? ➤ Was macht dir daran Spaß? ➤ Machst du Musik zusammen mit Freunden? Was macht ihr? ➤ Würdest du gerne vorspielen / vorsingen? Welche Pläne hast du?
--	--

Angefangene Sätze zum **Musikmachen**:

Musikmachen ist für mich _____

Mein musikalisches Vorbild ist _____

Ich mache Musik, weil _____

Mein musikalisches Können ist _____

Es fällt mir leicht, _____

Ich möchte noch lernen, _____

Am Musikmachen mag ich nicht, dass _____

Musikmachen mit anderen ist _____

Selbstwahrnehmung in der Musikgruppe

<p>Wie arbeitet ihr in der ...?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Ich habe jetzt eine Probe gesehen. War das eine typische Probe? ➤ Wie verläuft eine gute Probe? ➤ Was passiert, wenn es einmal nicht so gut läuft? Geht dir etwas auf die Nerven? ➤ Wann und wie oft probt ihr in der Woche? ➤ Wer entscheidet, welche Musik ihr macht? ➤ Wie findest du die Musik, die ihr macht? ➤ Machst du auch Musikvorschläge? ➤ Kann jeder Ideen zum Spielen äußern oder bringt der Lehrer das Stück fertig mit? ➤ Gibt es Auftritte? Wie fühlst du dich dabei? (vorher / nachher)
<p>Wie wichtig ist für dich die Musikgruppe?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Wie wichtig ist für dich die Musikgruppe? ➤ Erzählst du anderen von deiner Arbeit? ➤ Was denken sie darüber? ➤ Stell dir vor, es gäbe keine ...

	<p>mehr, was würde das für dich bedeuten?</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Hast du Freunde dort gefunden? Was macht ihr zusammen?
Wie fühlst du dich in der Musikgruppe?	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Woran würde ich das erkennen? ➤ Kannst du dich noch an die erste Probe erinnern? Wie ging es dir dabei? Und jetzt? ➤ Spielst du gerne mit den anderen zusammen? Was hilft dir dabei? (Was würde dir helfen?) ➤ Gibt es ein Erlebnis in der Gruppe, das dir besonders im Gedächtnis geblieben ist? ➤ Gibt es dort jemanden, neben dem du gerne sitzt? ➤ Welche Kombination klappt gar nicht? ➤ Wie fühlt es sich vor und wie nach der Probe an?
Was denken die anderen wohl von dir?	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Was meinst du, denken deine Mitspieler über dich? ➤ Skala: Wie beliebt bist du in der Gruppe? ➤ Was denkt dein Gruppenleiter / Dirigent von dir? ➤ Woran kannst du das erkennen? ➤ Ist dir das wichtig oder ist es egal? ➤ Was ist dir wichtig? ➤ Was sollen die anderen von dir denken? ➤ Was würden die anderen denken, wenn du nicht da wärst?

Selbstwirksamkeitserwartung

Ich lese dir jetzt Sätze vor, die sich auf deine Arbeit in der Musikgruppe beziehen. Du machst dazu Kreuze in den Feldern:

(1) stimmt nicht, (2) stimmt kaum, (3) stimmt eher, (4) stimmt genau.

1. Wenn sich Widerstände auftun, finde ich Mittel und Wege, mich durchzusetzen. *Wenn ich Probleme habe, finde ich schon einen Weg sie zu lösen.*
2. Die Lösung schwieriger Probleme gelingt mir immer, wenn ich mich darum bemühe. *Auch große Schwierigkeiten überwinde ich immer, wenn ich mich nur anstrenge.*
3. Es bereitet mir keine Schwierigkeiten, meine Absichten und Ziele zu verwirklichen. *Es fällt mir leicht, meine Ziele zu erreichen.*
4. In unerwarteten Situationen weiß ich immer, wie ich mich verhalten soll. *Auch wenn ich plötzlich etwas machen soll, schaffe ich das.*
5. Auch bei überraschenden Ereignissen glaube ich, dass ich gut mit ihnen zurechtkommen kann. *Mich kann nichts wirklich überraschen, denn ich komme schon klar.*

6. Schwierigkeiten sehe ich gelassen entgegen, weil ich meinen Fähigkeiten immer vertrauen kann.
Ich habe keine Angst vor Schwierigkeiten, weil ich meinen Fähigkeiten immer vertrauen kann.
7. Was auch immer passiert, ich werde schon klarkommen.
Ich weiß, egal was passiert, ich werde schon damit klarkommen.
8. Für jedes Problem kann ich eine Lösung finden.
Ich weiß, für jedes Problem finde ich eine Lösung.
9. Wenn eine neue Sache auf mich zukommt, weiß ich, wie ich damit umgehen kann. *Auch wenn ich etwas noch nie gemacht habe, werde ich es schon schaffen.*
10. Wenn ein Problem auftaucht, kann ich es aus eigener Kraft meistern.
Probleme kann ich alleine lösen.

<p>Was denkst du über deine musikalische Arbeit in der Musikgruppe?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Glaubst du, dass du dort etwas über Musik lernst? Gib ein Beispiel. ➤ Wie viel hast du gelernt? ➤ Was möchtest du noch lernen? ➤ Interessierst du dich jetzt mehr für Musik? ➤ Was möchtest du gerne erreichen? ➤ Hat Anstrengung Sinn? ➤ Was fühlst du bei neuen Aufgaben? <p>(Lust, Herausforderung – Angst, Aufgeben)</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Wie fühlst du dich, wenn du etwas falsch machst? Was tust du dann? ➤ Wann fühlst du dich besonders wohl? ➤ Pyramide: Bist du ein guter Musiker? ➤ Bist du neidisch auf die Besseren? ➤ Was denkst du über die, die nicht so gut spielen? ➤ Was würde in der Gruppe fehlen, wenn du nicht da wärst?
<p>Würdest du noch einmal bei einer ... mitmachen?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Woran denkst du dabei? Wie meinst du das? ➤ Würdest du anderen raten mitzumachen? ➤ Was müssten sie können?
<p>Hast du Verbesserungsvorschläge?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Was könnte an der Arbeit geändert werden? ➤ Was würde besser für dich sein? ➤ Was wünschst du für die Zukunft?

Ausklang

- Gibt es etwas, das du noch erwähnen möchtest?
- Gibt es etwas, das ich dich noch nicht gefragt habe?
- Was würdest du in so einem Interview noch Fragen? Und was würdest du antworten?
- Wie hat dir das Interview gefallen?

Skalen für Interview 1

Benotung der sechs Musikbeispiele:

- Rihanna: We found love (Lana del Rey: Videogames)
- Flo Rida: Good Feeling
- Mozart: Prager Sinfonie, 3. Satz
- Deep Purple: Smoke on the Water
- Samy Deluxe: Weck mich auf
- Andreas Gabalier: I sing a Liad für di

Noten für die Musik. Kreuze an:

A: 1 2 3 4 5 6

B: 1 2 3 4 5 6

C: 1 2 3 4 5 6

D: 1 2 3 4 5 6

E: 1 2 3 4 5 6

F: 1 2 3 4 5 6

Welche Personen sind für deinen Musikgeschmack wichtig? Trage ein:

sehr wichtig +

egal 0

schlecht -

Eltern _____

Geschwister _____

Freunde _____

Freund / Freundin _____

Freunde im Internet _____

Lehrer _____

Musiklehrer _____

Andere: _____

Wie wichtig ist Musik für dich?

sehr wichtig

unwichtig

Skalen für Interview 2

	stimmt nicht	stimmt kaum	stimmt eher	stimmt genau
1.				
2.				
3.				
4.				
5.				
6.				
7.				
8.				
9.				
10.				

Psychometrische Skala der Selbstwirksamkeitserwartung

**Wie beliebt bist du in
der Musikgruppe?**

beliebt

unbeliebt

**Wie viel Wert ist dir
dein Instrument?**

sehr viel

sehr wenig

Wie viel hast du gelernt?

sehr viel

sehr wenig

Wie wichtig ist für dich die Musikgruppe?

sehr wichtig

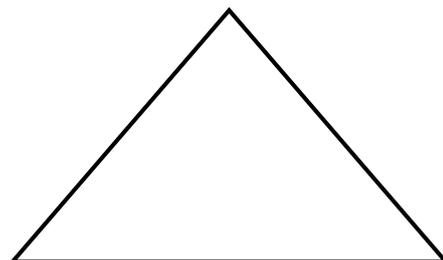
unwichtig

Wie gut beherrschst dein Instrument?

sehr gut

sehr schlecht

Bist du ein guter Musiker? Wo befindest du dich in der Gruppe?



Aufrechterhaltungs- und Steuerungsfragen

Bei Pausen oder „ich weiß nicht“:

- ein Zeichen von **Nachdenken** (am besten bis 10 zählen und entspannen, dann erst Anschlussfrage)
 - „Mich interessiert der normale Ablauf. Wie geht das normalerweise?“
 - „Wie war das überhaupt so?“
 - „Ich würde mir das gerne vorstellen können.“
 - „Kannst du dich an eine bestimmte Situation erinnern, wo ...?“
 - „Stell dir vor, duWas passiert dann?“ (Frage zu komplex = Frage auf anschaulicher Ebene stellen, konkrete Situationen ansprechen)
 - „War die Frage zu unerwartet, persönlich?“
 - „Was bereitet dir Probleme?“

- ein Zeichen von **Unsicherheit**
 - „Du kannst mir vertrauen, das Gespräch bleibt unter uns.“
 - „Du bist hier der Experte. Du kannst das bestimmt.“
 - „Womit kann ich dir helfen?“
 - „Wir haben Zeit. Vielleicht fällt dir gleich noch etwas ein.“
 - Mit einem anderen Thema weitermachen

Bei Abschweifungen oder nicht enden wollendem Redefluss:

- reden lassen
- „Habe ich das richtig verstanden, dass ...? ... „Das ist ja eine interessante Geschichte.“ ... „O.K., dann lass uns noch mal auf ... zurückkommen. Wie ist es da?“ (Paraphrasierung und Rückholung)

Nachfragen:

- „Wie stellst du dir das genau vor?“
- „An was denkst du da genau?“
- „Wie meinst du das?“
- „Was ist dir daran wichtig?“
- „Was würde dir fehlen, wenn ...?“
- „Kannst du mir darüber noch mehr erzählen?“
- „Und dann? Wie ging das weiter?“
- „Wie war das so mit ...?“
- „Und was war hier anders?“

(vgl. Helfferich 2009, S. 102 ff.)

Interviewprotokollbogen 1

Code-Name:

Datum _____ von _____ bis _____ Dauer: _____

Ort / Räumlichkeit _____

Interviewpartner: _____ Alter: _____

Kontakt über: _____

Zusätzliche Informationen:

Auftreten vor dem Interview:

Nachfragen bei Begrüßung und Erläuterung:

Besondere Vorkommnisse:

Interviewatmosphäre:

Interaktionen / Verhaltensweisen:

Schwierige Passagen:

Verhalten am Ende des Interviews:

Interviewprotokollbogen 2

Code-Name:

Datum _____ von _____ bis _____ Dauer: _____

Ort / Räumlichkeit _____

Interviewpartner: _____ Alter: _____

Zusätzliche Informationen:

Notizen zur Musikgruppe:

Interviewatmosphäre:

Schwierige Passagen:

Verhalten am Ende des Interviews:

Transkriptionsregeln

Anonymisierung:

- Die Namen bei der Interviewten **direkt anonymisieren**, d. h. einen neuen Vornamen zurechnen
- Wenn Namen der anderen Probanden im Interview genannt werden, werden sie im Transkript mit dem Kürzel des zugewiesenen Namens bezeichnet
- Kürzel der Interviewten: ersten zwei Buchstaben des zugewiesenen Vornamens
- Kürzel der Interviewerin: I
- Für alle anderen Namen gilt:
Bei Nachnamen: Erster Buchstabe des Nachnamens und qualifizierende Anrede („Herr B.“, „Frau Dr. M.“ etc.)

Richtlinien:

- Dialektale und idiosynkratische Sprechweisen und Wortverkürzungen lautorientiert transkribieren, ebenso Abwandlungen von Wörtern wie „is“ statt „ist“, „mal“ statt „einmal“.
- **Interpunktion** (d. h. Zeichensetzung von Punkten, Kommata und Fragezeichen) nach Sinnabschnitten und dem gehörten Eindruck einfügen.
- **Pausen** bei den Redebeiträgen werden durch Punkte [...] markiert; hierbei gilt:
[...] für eine kleine Pause (ca. 2 Sekunden)
[....] für eine größere Pause (ca. 4 Sekunden)
[.....] für eine lange Pause (ca. 6 Sekunden)
(12) bei sehr langer Pause, Angabe der Dauer in Sek. in runden Klammern
- **Bemerkungen** wie: Lachen, Kichern, Stöhnen in (runden Klammern):

I2: (lacht) Passiert das öfter?

P: Hm ich erinnere mich an eine Situation (seufzt), da waren einige solcher Vorfälle (kichert) ...
- **Lautäußerungen** der Interviewerin (wie Mhm) während der Äußerungen des Interviewten werden nicht transkribiert. Mhm, ehm, äh innerhalb der Fragen und Antworten werden übernommen. Einsilbige Antworten werden so erfasst:
mhm (bejahend) oder mhm (verneinend)
- **Betonungen** unterstreichen, auffällige Beschleunigung oder Verlangsamung des Sprachtempos werden in runden Klammern vermerkt. Der Beginn und das Ende eines betonten Wortes oder einer betonten Passage werden durch einfache Gedankenstriche gekennzeichnet:

S: Die Eltern dieses wirklich anstrengenden Kindes waren (schneller und leiser werdender Tonfall:) - damals ganz empört darüber, dass wir als Beratungsteam Sie direkt damit konfrontiert hatten - . Aus heutiger Sicht ...
- **Überschneidungen von Redebeiträgen** werden mit //...// dargestellt:

I1: Erinnern Sie sich //an eine solche Situation?//

I2: //Und wie// ging es damals dann weiter?
- **Unverständliche Redebeiträge** werden in <?> gestellt, wenn sie gar nicht zu verstehen sind. Wenn die unverständliche Stelle nicht exakt gehört werden kann, wird der gehörte Ausdruck wiedergegeben: <Arranment?>
- **Stottern** wird aus Gründen der Lesbarkeit nicht verschriftlicht

- **Abkürzungen:** In den Redebeiträgen nicht die sonst üblichen Abkürzungen verwenden, sondern die Wörter voll ausschreiben: das heißt (anstatt: d. h.), zum Beispiel (anstatt: z. B.) ...; Zahlen ebenfalls ausschreiben: hundert (anstatt: 100)
- **Wörtliche Rede** in Anführungszeichen setzen:
L: Ich sagte dann „na, dann schauen wir mal“.
- **Einzelbuchstaben** werden stets großschreiben:
I: Wie Vogel mit V.
- **Zahlen** bis 12 als Wort ausschreiben: eins, drei, ...
- genannte Musiktitel oder Interpreten in *Schrägschrift*
- **Wortabbrüche** mit – kennzeichnen: Schulma-
- **Wortwiederholung** mit Komma voneinander trennen
Ich kann, kann das nicht sagen.
- **Unterbrechungen** beim Sprecherwechsel mit Punkten beenden:
A: Ich glaube schon, dass es sinnvoll...
I: Was meinst du?
A: ... sein kann, wenn man darauf verzichtet.
- **Hintergrundgeräusche** und **Störungen** des Interviews in runden Klammern angeben:
(Schüler klopft und holt Stuhl heraus)