

Streiflichter musikalischer Lebenswelten von Berufsschülern

»Was ist Musik – wenn nicht das Leben«

Auf diese Formel lassen sich die Äußerungen von Jugendlichen bringen, die in einer Untersuchung zu ihrem alltäglichen Umgang mit Musik befragt wurden. Hinter dieser Studie zu Akzeptanz und Toleranz im Musikverhalten Jugendlicher steht die Intention, daß auch in der Berufsschule Grundqualifikationen im ästhetisch-sinnlichen Bereich – hier am Beispiel Musik – gefördert werden.

Die Untersuchung wurde an den Kaufmännischen Lehranstalten, einem der drei berufsbildenden Schulzentren in Bremerhaven, durchgeführt. Schülerinnen und Schüler an einer Berufsschule sind von unterschiedlichster Couleur: 15- bis 25jährig, vom Sonderschüler bis zur Abiturientin, vom Jugendlichen ohne Ausbildungsplatz bis zum angehenden Bankkaufmann.

Bei 164 befragten Schülerinnen und Schülern handelt es sich nicht um einen repräsentativen Querschnitt, sondern um mehrere symptomatische Gruppen: aus der Fachschule – die Handels- und Höheren Handelsschüler, aus der Berufsschule – Lebensmittelfachverkäufer, Bürokaufleute und Steuerfachgehilfen.

Um die verschiedenen Schülertypen zu erreichen und die Diskrepanz bildungsmäßiger Voraussetzungen auszugleichen, aber auch um für einen ausgewogenen Spannungsverlauf während der Befragung zu sorgen, war diese bewußt methodisch differenziert angelegt, auch wenn dadurch Abstriche an Objektivität und Wissenschaftlichkeit gemacht werden mußten.

Die Befragung war in vier Bereiche eingeteilt:

1. frei formulierte Fragebogenantworten;
2. assoziative schriftliche Äußerungen zu vorgespielter Musik;
3. Ankreuzen einer Fotoreihe mit unterschiedlichen Musiksituationen;
4. Erfinden von Geschichten zu musikbezogenen Bildern.

Der erste Teil enthält Fragen zum Hörverhalten und war mehr als Einstieg gedacht.

»Wenn Sie Zeit hätten, Musik zu hören, welche Musik würden Sie auflegen?

Was erwarten oder erhoffen Sie von einer Musik, die Sie hören wollen?«

Vor Beginn wurde jeder Gruppe erklärt: *Alles, was Sie denken, fühlen, schreiben, ist wichtig. Es gibt nichts »Falsches« (gleich, ob es richtig oder falsch geschrieben ist). Es wird kein Wert auf Rechtschreibung, Grammatik, Stil oder Form gelegt. Nur eigene Meinungen, Erfahrungen, Antworten sind wichtig. Sie sollen keine vermeintlich erwarteten Ergebnisse abliefern.* (Dazu die Bemerkung einer Schülerin der L-Klasse: »... sonst müssen wir uns immer »draußen« lassen, wenn wir in diese Schule kommen, und jetzt sollen wir etwas ganz Persönliches schreiben. – Das kann ich so schnell nicht.«)

Die unterschiedlichen Aussagen wurden bewußt mit den von den Schülerinnen und Schülern verwendeten Formulierungen erfaßt und kodiert, um nicht hier schon durch Übersetzung und Übertragung die Beiträge zu glätten und damit eventuell zu verfälschen.

Die 293 verschiedenen Angaben enthielten 35 verschiedene Stilrichtungen, 61 Namen von Gruppen und Interpreten, 16 Adjektive zur Musik und über 40 Begriffe zu Funktionen von Musik und zum Text von Musik. Viele Mehrfachnennungen gab es bei den zur Zeit aktuellen Hits und Gruppen.

Stilrichtungen	Kodierung	Häufigkeit	Prozentanteil (Antworten)	Prozentanteil (Befragte)
1. Aktuelle Hits, Schlager, Pop, Discosound	1	95	32,4	63,8
2. Rock, Hard-Rock, Soul, Jazz, Funk, Punk	2	92	31,4	61,7
3. Polit-Rock, Deutsch-Rock, Neue Deutsche Welle	3	34	11,6	22,8
4. Oldies, Schwoofs, 50er–60er Jahre, Country	4	26	8,9	17,4
5. Klassik	5	26	8,9	17,4
6. Alles was kommt, quer durch den Garten	6	20	6,8	13,4
Gesamt		293	100,0	196,6

Charakterisierung	Kodierung	Häufigkeit	Prozentanteil (Antworten)	Prozentanteil (Befragte)
1. schnell, flott, schwungvoll	1	30	19,7	31,6
2. fetzig, laut	2	18	11,8	18,9
3. harmonisch, melodisch, nicht schief	3	33	21,7	34,7
4. romantisch, gefühlvoll	4	19	12,5	20,0
5. leise, nicht laut, ruhig	5	52	34,2	54,7
Gesamt		152	100,0	160,0

Funktionen	Kodierung	Häufigkeit	Prozentanteil (Antworten)	Prozentanteil (Befragte)
1. Hintergrund, Unterhaltung, Begleitung anderer Tätigkeiten	1	39	11,3	26,2
2. Entspannung, Gelassenheit und Ruhe erlangen	2	95	27,6	63,8
3. Aggressionen und Streß ab- bauen, Konfliktbewältigung	3	47	13,7	31,5
4. Freude, gute Laune, Spaß verschaffen	4	70	20,3	47,0
5. Gefühle, Erinnerungen aufkommen lassen	5	53	15,4	35,6
6. Tanzen, mitsingen, Feten und Parties feiern	6	40	11,6	26,8
Gesamt		344	100,0	230,9

Tab. 1: Aufschlüsselung der Antworten zu Fragenkomplex 1

Im zweiten »klingenden« Teil äußerten sich die Schülerinnen und Schüler zu Musikbeispielen aus unterschiedlichen Musikrichtungen.

1. Jennifer Rush: The Right Time ...
2. Ulla Meinecke: Schieß die Lichter aus ...
3. Südamerikanische Folklore: Mi Candombe »Folklore«
4. Karlheinz Stockhausen: Intensität »Neue Musik«
5. Frederic Chopin: Scherzo Nr. 1, h-moll »Klassik«

Folgender Text war als unverbindliche Formulierungshilfe und als Gerüst zur Orientierung der Schüler gedacht:

»Hören Sie der Musik eine Weile zu. –

Hören Sie diese Musik gern?

Schreiben Sie bitte auf, was Ihnen beim Hören der Musik einfällt.

Welche Gedanken, Gefühle, Erinnerungen kommen auf?
 Welche Bilder entstehen in Ihrer Fantasie?

Würden Sie diese Musik verschenken wollen?

Wenn ja – wem? – warum?

Falls Sie diese Musik nicht kennen, würden Sie mehr darüber erfahren wollen?«

Die Musikbeispiele wurden nicht erläutert, sondern nur in ihrer Reihenfolge angekündigt: Musik 1, Musik 2 usw.

Die Reaktionen waren vielfältig und vielschichtig. Das Spektrum reichte von nummerierten Antworten, die sich streng an das Fragegerüst hielten, über Stichworte bis hin zu dichtgedrängten, ausformulierten Texten. Eine Katalogisierung der quantitativ zusammengetragenen Daten ist aus Tab. 2 ersichtlich. »Funktionen und Handlungsimpulse« resultierten aus den vorgegebenen Fragen und waren nicht immer genau zu trennen. Der Wunsch nach aktivem Umgang mit der Musik, Erweiterung der Sach- und Fachkompetenz oder ihre Ablehnung sind unter Handlungsimpulsen registriert worden.

Etikett

	positiv		negativ		missing	
	rel.	adj.	rel.	adj.	rel.	adj.
Musik 1	51,2	84,8	9,1	15,2	39,6	60%
Musik 2	28,7	73,4	10,1	26,6	61	40%
Musik 3	48,2	68,7	22	31,3	29,9	70%
Musik 4	3,0	4,5	64	95,5	32,9	67%
Musik 5	37,8	75,6	12,2	24,4	50	50%

Funktionen

	positiv		negativ		missing	
	rel.	adj.	rel.	adj.	rel.	adj.
Musik 1	47	98,7	0,6	1,3	52,4	48%
Musik 2	20,2	91,5	2,4	8,5	71	29%
Musik 3	21,3	84,4	4,9	18,6	74	26%
Musik 4	0,5	5,6	10,4	94,4	89	11%
Musik 5	29,9	94,2	1,8	5,8	68,3	32%

Handlungsimpulse	positiv		negativ		missing	
	rel. adj.		rel. adj.		rel. adj.	
Musik 1	72	93,7	4,9	6,3	23,2	77%
Musik 2	39,6	67,7	18,9	32,3	41,5	59%
Musik 3	14,6	29,6	34,8	70,4	50,6	49%
Musik 4	3,7	8,3	40,2	91,7	56,1	44%
Musik 5	39,6	87,8	5,5	12,2	54,9	45%

Tab. 2: Aufschlüsselung der Antworten zu Fragenkomplex 2:

Differenzierte Äußerungen zu Musikbeispielen

Musik 1: Jennifer Rush; Musik 2: Ulla Meinecke; Musik 3: Folklore;
Musik 4: Neue Musik; Musik 5: Klassik

Der weitgehend positiven Beurteilung der Musikbeispiele 1 und 2 wurde nicht übermäßig Gewicht beigemessen, da diese Titel in ihrer Funktion als positive Motivation bestätigt wurden. Die Ablehnung oder die indifferenten Antworten zu dem Titel von Ulla Meinecke wurden meistens mit dem Text begründet:

»Eigentlich finde ich, daß diese Musik sehr interessant ist, weil sie oft die Realität beschreibt. Ich könnte sie aber nicht ständig hören, weil viele Texte so kritisch sind, daß sie oft deprimieren ...«

Die südamerikanische Folklore rief Assoziationen von »Afrika« und »Urwald«, »Bayern« und »Bierzelt«, »Mexiko« und »Fußball« über »Karneval in Rio«, »Spanien« bis zu »Südsee« mit »Eingeborenen« hervor.

Einhellig ablehnend waren die Urteile zur Neuen Musik (Beispiel 4). Die Äußerungen tendierten von klaren Protesten: »abstellen«, »ausschalten« über Geräuschdefinitionen: »Krach«, »Lärm«, »Unruhe« und Interpretationen wie »Müll«, »Misthaufen«, »Schwachsinn« bis zu Klagen über physische und psychische Beeinträchtigungen: »Kopfschmerzen«, »Beleidigung für meine Ohren«, »Angst«, »macht wütend und aggressiv«, »macht verrückt« und Assoziationen zum früheren (schlechten) Musikunterricht und zu gesellschaftskritischen Ansätzen:

»... Ich denke dabei an absolut überzogene und überdrehte Intellektuelle, die meinen, etwas Tolles, Außergewöhnliches geleistet zu haben, das zum Nachdenken anregen soll. Aber in ihrer

Selbstherrlichkeit merken sie nicht, daß sie die einzigen Menschen sind, die diese Musik hören und sich damit beschäftigen.«

Drastischer ausgedrückt:

»Blöder intellektueller Mist! Wie Dadaismus in der Kunst.«

Die Nichtakzeptanz wurde überwiegend mit akustischer Paraphrasierung von Zahnschmerzen, Kopfschmerzen, Horrortrip ausgedrückt. Die Assoziationen reichten von Geräuschdefinitionen wie Krach, Lärm, Stimmen von Instrumenten über Filmmusik, Gruselmusik bis zu Etikettierungen und Aussprüchen die hart mit der Avantgarde-Kunst als Teil etablierter Kulturszene ins Gericht gehen:

»Vielleicht wieder eine neumodische Aufführung.«

»... Diese Musik haben sich wahrscheinlich Leute einfallen lassen, die zu lange Musik studiert haben ...«

»Spinnermusik für Leute, die unbedingt etwas machen wollen, was sonst keiner tut.«

Die wenigen positiven Einstellungen kamen von Schülern, die sich in irgendeiner Form mit Neuer Musik auseinandergesetzt hatten (oder in der Schule »mußten«):

»Dissonanz, atonale Musik finde ich interessant zum Selbstkomponieren (Zwölf-Ton-Kompositionen sind leichter zu erfinden) und Musizieren ...«

Diese Aussage war nicht typisch für die befragte Gruppe, denn der 21jährige Auszubildende als Steuerfachhilfe brachte Vorinformationen aus einer gymnasialen Bildung mit. Einfacher drückte dies eine 17jährige Handelsschülerin mit Hauptschulabschluß aus:

»Vielleicht mag ich sie (die Musik) nur nicht, weil ich sie nicht verstehe ...«

Die Diskrepanz zwischen den verbalen Äußerungen über Klassik und der Klaviermusik von Chopin (als Hörbeispiel für »Klassik«) war groß. Zum einen war der Unterschied (verbal knapp 10% Zustimmung – klingend knapp 50%) auf Sozialprestige Gründe (vgl. Behne 1986, S. 178) zurückzuführen, spiegelte doch die erste allgemeine Einschätzung eher den (erwarteten) öffentlichen Musikgeschmack wider. (Welcher Jugendliche bekennt sich schon zu »Klassik« = »bürgerliche Musikkultur«!) Zum anderen konnte beim (privaten) Hören die Musik als subjektiv »schön« beurteilt werden und persönliche, individuelle Empfindungen hervorru-

fen. Die häufigsten Assoziationen waren: romantisch, gefühlvoll, träumen, entspannen, Sommerabend am See, Blumenwiese, Freundin, Freund.

»Diese Musik finde ich einfach schön. So etwas könnte ich den ganzen Tag hören, wenn ich traurig bin. Klavierspieler, Kerzen, romantische Stimmung. Würde ich niemandem schenken, weil ich niemanden kenne, der außer mir so etwas gern hört.«

Den Eindruck, daß sie es wohl allein wären, die diese Musik gern hören, hatten mehrere, und das verstärkt die Theorie des Sozialprestiges.

»Ab und zu höre ich solche Klaviermusik gern. Es kommt auf meine Stimmung an. Ich beginne zu träumen, diese Musik stimmt mich melancholisch. Ich stelle mir einen weißen Flügel vor und den Spieler in einem großen, hellen Raum, in den die Sonne scheint. Romantisch.«

Die Auswahl und die Reihenfolge der vorgestellten Musikbeispiele hatten für das Urteil Bedeutung, aber folgende Zitate waren doch eher unabhängig davon und beinhalteten eine umfassende Meinung:

»Ja, diese Musik gefällt mir mindestens so gut wie die erste. Mir fällt ein Ballettstück ein. Zu dieser Musik fallen mir Theaterbesuche ein. Ja, ich würde diese Musik gern verschenken, z.B. an meine Mutter, weil ich ganz genau weiß, daß sie diese Musik mag. Ich würde gern mehr darüber erfahren, über den Komponisten.«

Hier gab unter anderem das »eigene Erleben« Anstoß für eine positive Beurteilung.

»Diese Musik ist meiner Meinung nach die beste dieser Auswahl! Sie hat das gewisse Etwas. Hierbei kann man sich einige Vorstellungen machen.«

Obwohl an dieser Stelle nichts Näheres über die Vorstellungen oder das gewisse Etwas ausgesagt wurde, stand die Antwort im Konsens mit den übrigen Zustimmung zu Klassik, die zum Teil formal kurz waren und auf ungeübte schriftliche Ausdrucksmöglichkeiten schließen lassen.

Die dritte Aufgabe bestand in Zuordnungen zu Fotos aus der Schlager- und Rockszene, aus offiziellem Musik- und Konzertleben:

»Wo oder wie würden Sie sich gern sehen?«

Hierbei traten die Ablehnungen wesentlich deutlicher hervor als die Zustimmungen. Den höchsten Grad der Zuneigung erlangte die Popgruppe mit 68,1% vor dem Rockstar mit 53,4%. Die Ablehnung des Chors mit 89%, der Blaskapelle mit 90% und des Kammerorchesters mit 85% waren wesentlich eklatanter (vgl. Abb. 2).

Schauen Sie sich die Bilder an. –
Wo oder wie würden Sie sich entscheiden?







	sehr gern	gern	egal	nicht gern	überhaupt nicht	
						
						
						
						
						
						
Habe ich <i>Ihr Instrument</i> vergessen? Welches?						

Abb. 1: Vorlage zu Fragenkomplex 3

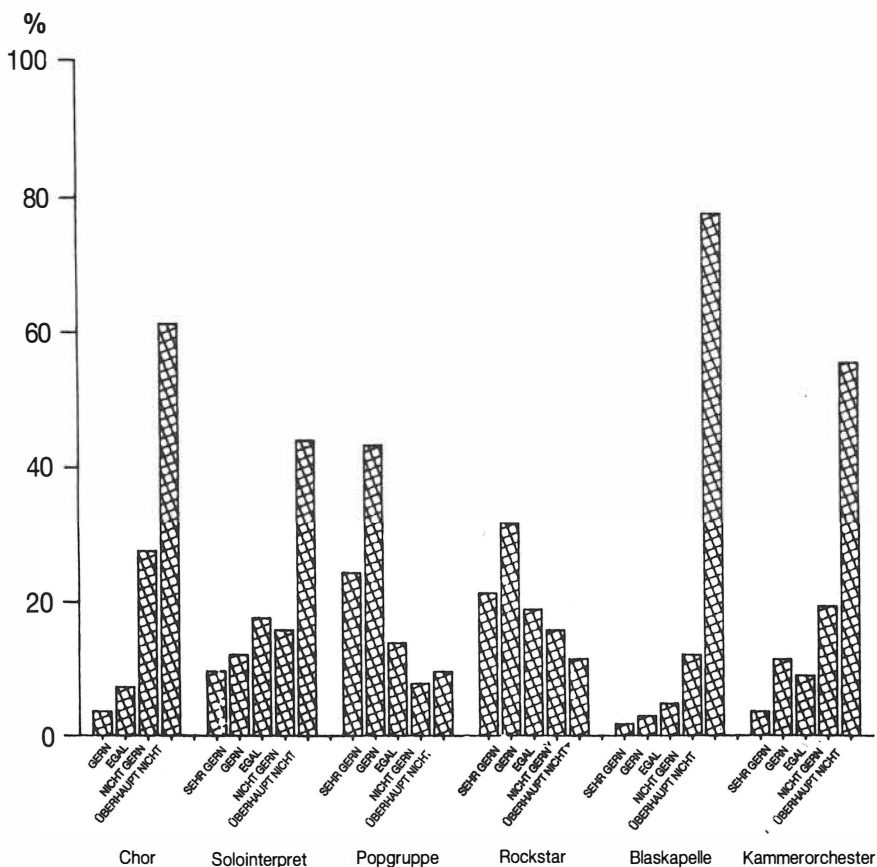


Abb. 2: Übersicht aller Zuordnungen (Fragenkomplex 3)

Spezielle inhaltliche Informationen liefert die als »Trichter« gestellte Frage: »Können Sie Ihre besondere Vorliebe oder Abneigung begründen?« (vgl. de la Motte-Haber 1985, S. 448). Die Kritik der Schülerinnen und Schüler am Chor richtete sich nicht so sehr gegen das Singen als vielmehr gegen nicht zeitgemäße Texte und Lieder und mangelnde Kreativität. Die Popgruppe fand Zustimmung, weil es dort »lustig und fetzig« zugeht, und der Rockstar assoziierte die Wünsche nach »Selbstverwirklichung« und »einmal ein Star sein«. Die Ablehnungen des Musizierens waren nicht prin-

zipell, eher graduell: »... zu Hause für mich allein ja, – aber nicht vor Publikum...«

Im vierten Abschnitt sollten zu zwei Bildern Geschichten erfunden werden.

Dieses rechnet zu den projektiven Verfahren, die auf unterschiedlichen Bildungsniveaus zu gleichermaßen aussagefähigen Resultaten führen können und einen Vergleich heterogener Gruppen erlauben, wie sie für die Berufsschule typisch sind. Die Ergebnisse der projektiven Verfahren gewähren überdies Einblick in die alltägliche Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler, in ihre soziale und kulturelle Wirklichkeit.

»Welche ›Geschichten‹ fallen Ihnen zu diesen Bildern ein?«



Abb. 3: Vorlage zu Fragenkomplex 4 (Walkman-Gruppe)

Gruppensozialisation und Gruppenidentifikation überwogen bei den Ausführungen zur Walkman-Gruppe (s. Abb. 3). Schlagworte waren: Clique, Freunde, Gruppe, Gemeinsamkeit, zusammenhalten, sich gut verstehen. Als Funktionen tauchten »gute Laune verbreiten«, »Stimmung machen«, »Spaß haben« auf. Die Situation wurde häufig mit Urlaub, Freizeit, Stadtbummel beschrieben. Einkaufen schien eine beliebte Freizeitbe-

schäftigung zu sein. Gedanken wie »Alltag vergessen«, »nicht die reale Welt sehen«, »rosa Brille« wurden assoziiert. Zwar überwog die positive Besetzung, aber es waren durchaus kritische Ansätze in bezug auf Modezwang, Scheinwelt, mangelnde Kommunikation vorhanden:

»Diese Leute wollen den Alltag vergessen. Es fehlt nur eine rosa Brille.«

»Eine Gruppe von Teenagern trifft sich, natürlich mit Walkman in der Stadt. Alle sind gut aufgelegt und tänzeln lächelnd durch die Stadt. Verständigung geht natürlich nur mit Handzeichen, denn verstehen kann man den anderen doch nicht. Eigentlich möchte sich das Mädchen vielleicht lieber mit dem Jungen unterhalten, doch Walkman tragen ist modern, deshalb hat sie auch einen. Da es modern ist, so herumzulaufen, tun sie es, aber eigentlich möchten sie sich unterhalten.«

»Es war einmal in ferner, ferner Zeit, da lebten alle Menschen mit einem Bügel auf dem Kopf, aus dem Musik kam. Aber eines heiteren Tages tauchte ein Wesen auf, das dieses Merkmal nicht besaß. Es wurde von allen anderen nur begafft und fühlte sich somit sehr einsam und ausgestoßen. Daraufhin probierte es mit den Bügelmenschen zu reden, doch diese konnten anscheinend nicht hören, es kamen nur komische Geräusche aus den Bügeln. Daraufhin verschwand das bügellose Wesen von den anderen, die nicht in der Lage sind zu verstehen.«

Das zweite Bild, der Konzertsaal (s. Abb. 4), provozierte die Vorurteile: langweilige Musik, für vornehme Leute, für alte Leute.

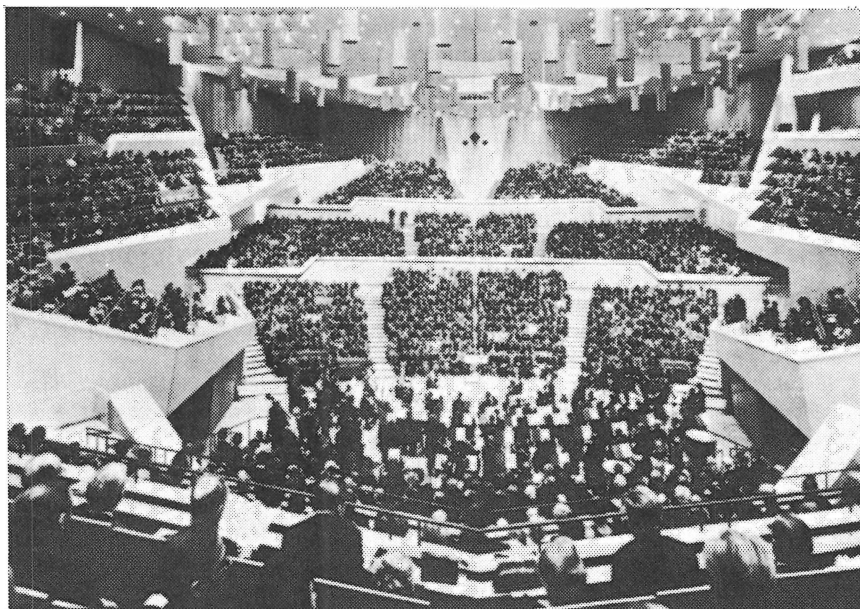


Abb. 4: Vorlage zu Fragenkomplex 4 (Konzertsaal)

Es wurden Assoziationen zu Obrigkeit, NS-Zeit, Disziplin und Drill gebildet. Die deutliche Ablehnung der Situation wurde durch eine oft abstruse Gesellschaftskritik ausgedrückt.

»Oma und Opa gingen ins Konzert. Beide zogen vorher ihre Sonntagsklamotten an. Als sie da waren, war Oma begeistert. Opa hingegen schlief auf seinem Platz ein. Der schöne Anzug war verknittert. Oma war sauer. Am nächsten Tag zog Opa sich seine Tirolermusik rein.«

»Das Ehepaar ging ins Sinfoniekonzert, denn so etwas macht man, wenn man zu den besseren Kreisen gehören will. Eigentlich hört der Mann viel lieber Egerländer, aber Ernst Mosch ist eben etwas für ländliche, einfache Leute. Seine Frau ist mit der Frau des Professors befreundet, und die geht halt ins Konzert. Der Mann ist zwar kein Professor, aber man muß sich der Gesellschaft anpassen. Eigentlich langweilig, aber was man auf der einen Seite will, das muß man halt auf der anderen Seite tun.«

»Hierzu fällt mir eigentlich keine Geschichte ein, bloß daß alles sehr ruhig ist und alle auf das Kommando eines Einzigen agieren müssen, was mir persönlich nicht gefällt. Dies erinnert mich an die NS-Zeit, in der einer, nämlich Hitler, das Sagen hatte und alle anderen, die meisten, die Klappe hielten.«

Eine 17-jährige Schülerin versuchte, die gesellschaftlichen Zwänge durch Chaos aufzubrechen:

»Fünf Minuten vor Beginn. Alles schwebt in Aufregung. Da, der Dirigent betritt die Bühne. Rasender Applaus. Da gibt er auch schon den Einsatz. Es wird die Nußknacker-Suite gespielt. Mitten in dieser Suite spielt eines der Orchestermmitglieder falsch und merkt es nicht. Der Dirigent versucht verzweifelt dem Mitglied zu vermitteln, daß dieses falsch spielt, aber vergeblich. Es spielt in völliger Trance weiter und bekommt nicht mit, was um ihn (es) herum geschieht. Der Dirigent fuchtelt wie wild mit den Armen 'rum, und nun spielt das ganze Orchester verkehrt. Ein riesiges Chaos. Empörung und Lacherfolg von Seiten des Publikums. Der Abend wird mit Sicherheit in die Geschichte eingehen.«

Positiv äußerten sich diejenigen Schülerinnen und Schüler, die über eigene Erfahrungen oder den Wunsch nach eigenem Erleben formulierten:

»Ich würde auch gern einmal in einer solchen Halle mit vielen Musikern ein Konzert aufführen. Es muß riesig sein, den herrlichen Klang seines Instrumentes und die Klänge der anderen zu hören und mitten unter ihnen zu sitzen und einfach dazu zugehören.«

»Erinnert mich an meinen ersten Besuch in der Münchener Philharmonie – Sinfoniekonzert L. v. Beethoven. Ich weiß nicht mehr welche Sinfonie, nur weiß ich, daß ich 2 Stunden total überwältigt zugehört und es als absolutes Erlebnis empfunden habe.«

Die Schülerinnen und Schüler arbeiteten sehr bereitwillig und intensiv mit. Selbst aus den vermeintlichen Problemklassen kamen aussagekräftige und ideenreiche Beiträge. Nur wenige verweigerten sich oder gaben offensichtliche Nonsense-Antworten ab. Ihr hoher Motivationsgrad zeigte zum einen den Stellenwert und die Bedeutung von Musik im Leben der Jugend-

lichen und zum anderen die Tatsache, daß ihre Musik in der Schule zum Inhalt gemacht wurde und daß die Klangbeispiele an die Vorlieben der Schüler anknüpften. Die ersten beiden Titel standen seit Wochen an oberen Stellen in den Hitlisten und Charts und waren den Schülern somit vertraut. Ein fetziger Titel aus der englisch getexteten Rock-Pop-Szene (Jennifer Rush aus LP »Movin'«: *The Right Time Has Come Now*) und ein eher nachdenklicher Titel mit deutschem Text (Ulla Meinecke aus LP »Wenn nicht für immer ...«: *Schieß die Lichter aus*) ermunterten die Schüler, sich auf emotionaler und kognitiver Ebene zu äußern. Die (überwiegend positiven) Ergebnisse hierzu wurden analytisch inhaltlich nicht verarbeitet, da sie eine gute Arbeitsatmosphäre schaffen sollten. Die »Folklore« aus dem karibischen Raum (The Happy Family of Folk, Südamerika: *Mi Candombe*) stellte durch ihre Mischung negroider Rhythmen mit europäischen Melodien schon erhebliche Ansprüche an das Toleranzverhalten der Jugendlichen und löste ein breites Spektrum von Assoziationen und Projektionen aus. Das Beispiel der »Neuen Musik« (Karlheinz Stockhausen, *Aus den sieben Tagen: Intensität*) konnte als Provokation gesehen werden, als Konfrontation mit bisher Unbekanntem und damit Unbequemem. Das Musikbeispiel für »Klassik« (Frédéric Chopin, *Scherzo Nr. 1 h-moll op. 20*) sollte vom Klangeindruck her Ausgleich und Harmonie vermitteln. Es forderte aber zugleich Stellungnahme gegenüber dem »bürgerlichen Musikgeschmack« heraus, den viele Jugendliche auch als solchen empfanden. Die arrangierte Reihenfolge wurde auf die Gefahr eines Kontexteffektes oder eines »time-errors« zugunsten einer guten Testmotivation nicht verändert. Die Musikstücke waren zwar typisch für ihre Stilbereiche, sie enthielten jedoch keine extremen Konstrukte ihrer Richtung, um nicht positive oder negative Vorurteile zu provozieren oder zu bestärken.

Bewußt in Kauf genommen wurde auch, daß der Fragebogen Klischeevorstellungen beinhaltete und somit stereotype Antworten begünstigte. Die zu befragenden Zielgruppen, Berufsschüler unterschiedlichster Art, machten erst auf dem Umweg über Verallgemeinerungen subtile Aussagen zu ihren eigenen Erfahrungen mit Musik. Bei der Interpretation und Bewertung der Antworten blieb abzuwägen, inwieweit von den subjektiven Empfindungen auf objektive Sachverhalte geschlossen werden konnte. Das zeigt die Problematik projektiver Tests schlechthin, deren Zuverlässig-

keit im Sinne einer Testkonstruktion fraglich ist. Eine Schwachstelle liegt in der persönlichen und aktuellen Lage der Testperson, deren Reaktionen mitbestimmt werden durch die Umgebung, in der sie leben, durch die Situation, in der sie schreiben, und durch das Verhalten der sie umgebenden Personen und auch des Testleiters. Unzulänglichkeiten auf Seiten des Interpretieren oder Auswerters treten bei der Entscheidung auf, welche Inhalte mehr oder weniger relevant sind. In jede auswertende Interpretation werden notwendigerweise auch subjektive Gedanken des Interpretieren miteinfließen, d.h. sein sozialer und politischer Standort dürfen nicht außer acht gelassen werden. So wird auch diese Studie eher im Sinne eines heuristischen Vorgehens einzuordnen sein.

Die Vorteile der projektiven Verfahren sind ihre relative Unabhängigkeit von Wissen, Vorwissen, Gedächtnis und Bildungsgang der Probanden. Es gibt keine »korrekten« und keine »falschen« Antworten. Durch Projektionen können eigene Erfahrungen und Erlebnisse anderen Personen zugeschrieben werden. Durch Interpretationen von Situationen und Ereignissen können eigene Erlebnisse und Gefühle ausgedrückt werden. So sind die Geschichten zu den vorgelegten Bildern keine unverbindlichen Phantasieprodukte. Vielmehr spiegeln sie Interessen, Wünsche, Konflikte, aber auch Urteile und Vorurteile wider.

Da die Befragung anonym war, ließ sich auch nicht feststellen, wie weit sich die Persönlichkeit in den Geschichten wiedererkennen ließe und wie weit sich Erzähler und Erzähltes einander zuordnen ließen. Durch die freien Schilderungen gewährten die Schüler Einblick in Lebenswelten, in ihre alltägliche Wirklichkeit, die ihre Sozial- und Kulturwelt mit einschließt. Die gesellschaftliche Realität ihres musikalischen Alltags mit den Beziehungs- und Rollenkonflikten, mit Kommunikations- und Identifikationsproblemen haben die Schülerinnen und Schüler deutlich zum Ausdruck gebracht. Sie führten zu dem Gedanken: – *Was ist Musik, wenn nicht das Leben...*

Die Jugendlichen wachsen in einer hochtechnisierten und arbeitsteiligen Gesellschaft heran. In ihrem Berufsleben und in ihrer Freizeit werden sie mit Medien und Kommunikationsmitteln permanent konfrontiert. Um in ihren persönlichen Freiräumen nicht vollends einer gewinnorientierten Musik- und Medienwirtschaft ausgeliefert zu sein, ist für sie ein kritischer

Umgang mit den Medien wichtig. Über einen praktisch-sachlichen Bezug zu alternativen musikalischen Handlungskompetenzen können sie einen lebendigen Zugang zu anderen kulturellen Bereichen gewinnen. Es muß nicht besonders hervorgehoben werden, daß für eine Lebensbewältigung auch berufsunspezifische Inhalte wichtig sind. Den sozial unterprivilegierten Jugendlichen, die sich zum größten Teil in der Berufsschule wiederfinden, steht nur ein stark eingeschränkter Zugang zu ästhetisch-kulturellen Bildungsinhalten offen. Die Schule muß aber ein Ort sein, an dem sozial-kultureller Ausgleich stattfindet. Bildungspolitik sollte darauf hinarbeiten, auch diesen Jugendlichen ihren Anspruch auf aktive, selbstbestimmte Teilnahme an Kultur zu ermöglichen.

Ästhetische Erkenntnisse sind für den menschlichen Entwicklungsprozeß ebenso wichtig wie die Ausbildung von kognitivem Wissen und praktisch-technischen Fertigkeiten. Gesellschaftliche Realität im kulturellen Bereich sollte sich auch auf Lernprozesse in der Berufsschule auswirken, denn der Prozeß des Lernens ist immer ein Prozeß der Entfaltung, der Verwirklichung und der persönlich intellektuellen Veranlagungen.

Gute Beispiele in dieser Studie lieferten die Schüleräußerungen von Gymnasiasten, die zeigten, daß eine bessere Vorinformation den Schülern die Kompetenz verleiht, differenzierter wahrzunehmen und zu beurteilen. So darf Bildung bei jungen Menschen nicht nur Spezialfähigkeiten entwickeln, sondern muß zu einer persönlichen Gesamtheit beitragen, die einen Wissenstransfer ermöglicht. Kunst und Kultur sind entscheidende Faktoren der Persönlichkeitsbildung. Sie beeinflussen die Entwicklung von Wahrnehmung, die wiederum Grundlage menschlicher Erkenntnis ist. Die Ausbildung von Wahrnehmungsfähigkeiten als wichtige Voraussetzung für Lebensqualität kommt in der Haupt- und Berufsschule zu kurz (vgl. Hoffmann 1979, S. 303). Der Trennung kulturell Bevorrechtigter und kulturell Benachteiligter wird hier Vorschub geleistet. Zumindest wird ihr nicht entgegengearbeitet, wenn kulturelle Bildung dem Zufall überlassen oder zur Privatsache deklariert wird. Kreativität als Quelle schöpferischer Prozesse, die neue Erlebens- und Handlungsspielräume öffnen, Kreativität als Gegenpol zu Gewohnheit und Rigidität, sollte auch für Jugendliche an Berufsschulen erklärtes Bildungsziel sein.

Summary

To attain and to deal with knowledge outside specific professional training is just as necessary as professional qualification. The present contribution refers to a study on acceptance and tolerance in the musical behaviour of students of a vocational school. By means of extensive projective techniques, an insight into their everyday situation is gained. Their social and cultural interests are revealed by their explanations of given situations and stories they had to make up to pictures.

Literatur

- K.-E. Behne, 1986 – *Hörertypologien, Zur Psychologie des jugendlichen Musikgeschmacks*. Regensburg: Gustav Bosse.
- H. Hoffmann, 1981 (1979) – *Kultur für alle, Perspektiven und Modelle*. Frankfurt: Fischer.
- H. de la Motte-Haber, 1985 – *Handbuch der Musikpsychologie*. Laaber: Laaber.
- H. Schnieder, 1987 – *Akzeptanz und Toleranz im Musikverhalten Jugendlicher – Eine musiksoziologische Studie an einer Berufsschule*. Unveröffentlichte Examensarbeit. Bremerhaven.