

## ***Theoretische Ansätze***

# **Das Normative der Offenohrigkeit. Ein semantischer Zwischenfall**

Winfried Sakai

### **Zusammenfassung**

Im vorliegenden Beitrag wird der These nachgegangen, dass der Begriff „Offenohrigkeit“ normativ konnotiert ist und unter Umständen von weiteren in diesem Zusammenhang bedeutsamen Fragestellungen der Musikpräferenzforschung ablenkt. Zu diesem Zweck erfolgt ein Bericht der Entwicklung der auf den Begriff „Offenohrigkeit“ bezogenen englischsprachigen Forschungsliteratur und der entsprechenden Entwicklung in der deutschsprachigen Literatur. Zur weiteren Klärung wird dem Begriff „Offenheit“ in der Persönlichkeitspsychologie nachgegangen und nach Anschlussmöglichkeiten an deskriptive Konzepte für die Musikpräferenzforschung Ausschau gehalten. Im Anschluss geht es um differenztheoretische und sozialpsychologische Überlegungen, die zum einen eine intrastilistische Kompetenz der Heranwachsenden vermuten lassen. Zum anderen werden damit Erklärungen gesucht für die Resilienz des Begriffs „Offenohrigkeit“ innerhalb der deutschsprachigen musikpsychologischen Forschung.

### **Abstract**

The article suggests and investigates the thesis that Hargreaves' "open-earedness" implicates a normative semantic and distracts from other relevant questions. Thereto, it presents a synopsis of the development of the according research in the English and German literature. For a better understanding, the term "openness" will be looked up in the research of personality traits thereby seeking for descriptive concepts as connectivity options for the research of music preferences. After that, Spencer Brown's Laws of Form and the Social Identity Theory shall shed light on the probably intra-stylistic musical competencies of children and youth. Moreover, the both approaches might help to understand why the term "open-earedness" is resilient in the German discourse.

## 1 Einleitung

Mit dem vorliegenden Beitrag wird der These nachgegangen, dass der von David Hargreaves Anfang der 1980er Jahre in den wissenschaftlichen Diskurs eingebrachte Begriff „Offenohrigkeit“ irreführend ist, da er normativ konnotiert ist und somit unter Umständen von weiteren in diesem Zusammenhang bedeutsamen Fragestellungen ablenkt. Der mit dem Begriff „Offenohrigkeit“ transportierte Begriff „Offenheit“ scheint in verschiedenen Beiträgen eher auf eine gesellschaftlich allgemeine und diffuse Vorstellung von Offenheit im Sinne einer grundsätzlich anstrebenswerten und beliebig zu erhöhenden Haltung zu verweisen als auf ein wissenschaftliches Konzept. Dabei kann Offenheit gegenüber anderen Positionen durchaus verstanden werden als eine Haltung, die für Prozesse friedvoller demokratischer Vergesellschaftung zweckdienlich ist. Wenig plausibel erscheint es dennoch, Offenheit als ein absolutes Ziel menschlicher Entwicklung zu verstehen.<sup>1</sup> Zudem ist Offenheit zu unterscheiden von Indifferenz im Sinne von Gleichgültigkeit und von Toleranz<sup>2</sup> im Sinne von Dulden oder Ertragen.

Die These, dass sich im Laufe von Lebensbiografien und musikbezogenen Entwicklungen unterschiedliche stilistische Weitungen<sup>3</sup> von Musikpräferenzen aufzeigen, ist als empirisch gestützt zu erachten. Dabei wird diese Weitung jedoch zumeist auf die Vielfalt übergreifender Genres bezogen. In der deutschsprachigen Literatur wird die Beobachtung einer Einengung (vgl. Lehmann & Kopiez 2011, S. 31) der Präferenzen für die Vielfalt übergreifender Genres von Kindern am Ende des Grundschulalters zum Teil als „Verschwinden“ der sogenannten Offenohrigkeit beklagt. Auf diese Weise wird das normative Implikat fortgeschrieben.

Im Folgenden geht es nicht darum, der These zu widersprechen, dass im Laufe der kindlichen Entwicklung im Alter von ca. acht bis zehn Jahren eine stilistische Fokussierung der Musikpräferenzen eintritt. Es geht auch nicht darum, die diesbezüglichen, empirisch erworbenen Daten infrage zu stellen. Es geht vielmehr darum, die in der musikpsychologischen Literatur vorgefundenen normativ konnotierten Deutungen und die damit verbundenen musikpädagogischen Implikationen zu hinterfragen, um im Weiteren nach deskriptiven Konzepten Ausschau zu halten. Der Bezug zur musikpädagogischen Disziplin hat seinen Grund darin, dass in Beiträgen zur Offenohrigkeit oftmals ein impliziter oder expliziter Bezug zu musikpädagogischen Begründungszusammenhängen hergestellt wird. Solche Bezugnahmen werden zum Beispiel

1 Mit Niklas Luhmann (1987, S. 348) gesprochen geht es eher um die Frage, „wie psychische Systeme ihre Selbstproduktion [...] so einrichten können, dass ihre Geschlossenheit mit einer Umwelt sozialer Systeme kompatibel ist“. Vgl. auch Schneider (2009) zu operativer Schließung (S. 273–276) und operativer Kopplung wie struktureller Kopplung (S. 286–290).

2 Zu Toleranz im gesellschaftlichen Dialog vgl. z. B. Michael Schwandt (2010, S. 168); zur Inanspruchnahme des Begriffs Toleranz in der Musikpsychologie vgl. den Beitrag von Louven, im vorliegenden Band.

3 Vgl. z. B. Kopiez und Lehmann (2008, S. 122), dort „a wider range of styles“.

in Beiträgen von Heiner Gembris und Gabriele Schellberg (2003, 2007) sowie erneut in einem Beitrag von Hargreaves und Kollegen (2012) im *Oxford Handbook of Music Education* deutlich.

Um die Ausgangsthese zu stützen, wird der Begriff „Offenohrigkeit“ in der englischsprachigen Forschungsliteratur recherchiert und der Rezeption in der deutschsprachigen Literatur gegenübergestellt. Im Anschluss wird das Konzept „Offenheit“ in der Persönlichkeitspsychologie nachgeschlagen. Die persönlichkeitspsychologischen Erörterungen sollen einerseits Möglichkeiten aufzeigen, mit der bisherigen und zukünftigen Forschung zur Entwicklung der Musikpräferenzen im Kindes- und Jugendalter an übergreifende Konzepte und Modellierungen in anderen psychologischen Forschungsdisziplinen anzuknüpfen. Andererseits soll mit den Erörterungen deutlich gemacht werden, dass das psychologische Konzept „Offenheit“ eine Beschreibungsmöglichkeit von mehr oder weniger konstanten individuellen Dispositionen bietet, das für sich genommen jedoch kein Ziel psychologisch „gesunder“ Entwicklung stellt. Vor diesem Hintergrund erscheint die Frage, warum sich ein normativ konnotierter Begriff wie „Offenohrigkeit“ in der musikpsychologischen Disziplin über mehrere Dekaden halten konnte. Dieser Frage wird differenztheoretisch nachgegangen.

Der vorliegende Beitrag erhebt nicht den Anspruch, erschöpfende Auskunft über alle mehr oder weniger zweckmäßigen Anschlüsse für die Musikpräferenzforschung in Zusammenhang mit Fragen der Persönlichkeitsentwicklung zu geben. Als eine Anschlussmöglichkeit wird auf die sozialpsychologische Literatur Bezug genommen. Dabei wird die Unterscheidungsmöglichkeit von individuellen und kollektiven Musikpräferenzen angedacht. Das Verhältnis zwischen individuellen und kollektiven Musikpräferenzen könnte in deskriptiver Absicht als ein Indiz für musikalische Sozialisationsprozesse im Verlaufe übergreifender individueller Entwicklungsprozesse erachtet werden. Ein solcher Ansatz würde den normativen Charakter des Interesses an Offenohrigkeit aufgeben und sich weiterhin dem Interesse an der musikbezogenen Persönlichkeitsentwicklung verpflichten.

Die sozialpsychologische Literatur bietet zudem einen über den differenztheoretischen Ansatz hinausgehenden Deutungshintergrund für die Resistenz des normativ belasteten Begriffs „Offenohrigkeit“ in der musikpsychologischen Forschung. Damit geht es unter anderem um die Haltung der erwachsenen Forscher gegenüber den von ihnen erforschten Heranwachsenden. Auf diese Weise soll ein durch den Offenohrigkeitsansatz bisher möglicherweise überblendeter Bereich der entwicklungsbezogenen Musikpräferenzforschung betont werden. Hargreaves und Kollegen haben bereits auf die Möglichkeit aufmerksam gemacht, dass Heranwachsende einen musikbezogenen intrastilistischen Kompetenzvorsprung gegenüber den erwachsenen Forschern mitbringen. Dieser Umstand würde eine Erweiterung der Forschungsmethoden und eine erweiterte Theoriebildung nahelegen.

## 2 Hargreaves' „open-earedness“ und die deutschsprachige Rezeption

Der Beitrag beginnt mit einem knappen Bericht der Entwicklung der auf den Begriff „Offenohrigkeit“ bezogenen englischsprachigen Forschungsliteratur in Gegenüberstellung zur Rezeption und entsprechenden Entwicklung in der deutschsprachigen Literatur.

### 2.1 Hargreaves' „open-earedness“

Der Begriff „open-earedness“, zu Deutsch „Offenohrigkeit“, geht auf eine Publikation von David Hargreaves aus dem Jahre 1982 zurück. In seiner wenige Jahre später erschienenen Monografie *The Developmental Psychology of Music* (1986) schreibt der Autor dazu unter anderem von einem „critical change“ im Hörverhalten von Heranwachsenden im Alter von acht bis neun Jahren (ebd., S. 133). Diese kritische Veränderung wird an der Beobachtung festgemacht, dass signifikant mehr Rockmusik als Nicht-Rockmusik gehört wird (ebd.). Hargreaves zitiert eine Studie von R. Douglas Greer und Kollegen aus dem Jahre 1974, in welcher der Begriff „kritisch“ bereits im Abstrakt erscheint. Semantisch bleibt zunächst ungeklärt, ob es sich mit dem Adjektiv „kritisch“ um einen „unterscheidbaren“ Zeitpunkt im Verhalten, um eine „entscheidende“, sensible Phase in der Entwicklung der Heranwachsenden (vgl. *Life Course Theory*) oder um einen als „dramatisch/bedrohlich“ zu bewertenden Wandel im musikbezogenen Hörverhalten der Kinder handelt. Ohne weiteren Bezug auf den sprachlichen beziehungsweise wissenschaftlichen Kontext sind im Englischsprachigen wie im Deutschsprachigen alle drei Lesarten möglich.<sup>4</sup> Reinhard Kopiez und Marco Lehmann (2008, S. 121) schreiben in einer Untersuchung zur Offenohrigkeitshypothese von einem „critical time window“ und lesen das Adjektiv vermutlich in der erst- oder zweitgenannten, eher deskriptiven Semantik.

In der Konklusion der Studie aus dem Jahre 1974 wird zunächst ohne Wertung zusammengefasst:

„General music students in the elementary grades, who are similar to those in the samples studied, will increasingly choose to listen to more rock music and less nonrock music with advancing age and/or grade level.“ (Greer et al., 1974, S. 289)

Das Ergebnis wird von den Autoren als wenig überraschend und kompatibel mit gängigen soziologischen (eher sozialisationstheoretischen) Theorien interpretiert.

4 Die Lesart eines Textes berührt bekanntermaßen Probleme der Semantik (Löbner, 2003). Im Falle einer Übersetzung berührt sie das Problem der doppelten Bindung, das heißt der Bindung an den Ausgangstext wie an den Zieltext. Ausnahmen sind international standardisierte Zahlen, Kalenderdaten, technische Termini und Ähnliches. Insofern kann eine „korrekte“ oder „neutrale“ Übersetzung nur angestrebt, jedoch kaum erreicht werden. Eine Übersetzung bietet damit zusätzlich einen Anlass, die Lesart des Übersetzers und im Zweifel seine Intention zu hinterfragen.



tiert. Dabei wird auf Theorien kultureller Konditionierung und den Einfluss der Massenmedien abgehoben (Greer et al., 1974, S. 289–290). Ein für die vorliegende Argumentation bedeutsamer Aspekt soll vorwegnehmend erwähnt werden. Die für die Forscher bedeutsam erscheinenden Unterscheidungen des Genres der Musikbeispiele innerhalb der Nicht-Rockmusik, das heißt „außerhalb“ der von den Probanden präferierten Musik, war in der Datenauswertung statistisch nicht weiter bedeutsam (ebd., S. 290).

Nach der Deskription des beobachteten Phänomens geht es den Autoren der Studie – in musikpädagogisch nicht weiter erörterter Intention – um eine Ausweitung des Musikgeschmacks von Lernenden durch Intervention der Lehrenden (vgl. Greer et al., 1974), womit eine – zumindest musikpädagogisch – unzureichend begründete, präskriptive Position zum Ausdruck kommt und der normativen Einbettung der Offenohrigkeitshypothese in den musikpsychologischen und musikpädagogischen Diskurs bereits Vorschub geleistet wurde.

In einem späteren Beitrag zu Musikpräferenzen und Musikgeschmack von Kindern und Jugendlichen wird die Zweckmäßigkeit des Begriffs der Offenohrigkeit von Hargreaves und Kollegen (2006) – dabei Bezug nehmend auf die Arbeit aus dem Jahre 1982 – allerdings relativiert. Der Begriff „Offenohrigkeit“ wird als ursprünglich „kurzerhand“ gegriffener Term oder „Arbeitsbegriff“<sup>5</sup> zur Artikulation eines ersten Eindrucks von Ergebnissen erklärt, der daraufhin in die musikpsychologische Literatur eingegangen ist:

„LeBlanc (1991) used the concept of ‘open-earedness’, a term that was first used in the psychological research literature by Hargreaves (1982) and by Castell (1982), in explaining the overall pattern of these results. We originally used the term as a shorthand way of conveying our impression that that younger children were more readily able to listen to and maybe also enjoy unconventional or unusual (e.g., ‘avant garde’, aleatory, or electronic) musical forms, as they may ‘show less evidence of acculturation to normative standards of ‘good taste’ than older children’ (Hargreaves, 1982, p. 51).“ (Hargreaves et al., 2006, S. 144)

Der Begriff Offenohrigkeit wurde also von Hargreaves und Kollegen theoretisch nicht eingebunden. Sich dennoch auf ein „Konzept“ der Offenohrigkeit stützend, definiert Albert LeBlanc (1991, S. 4) dieses später als „Hörertoleranz“ (vgl. Hargreaves et al. 2006, S. 144–147).<sup>6</sup> LeBlancs (1991) These ist, dass die Hörertoleranz mit dem Eintritt in das Jugendalter abnimmt, mit der Entwicklung zum jungen Erwachsenen teilweise wieder ansteigt und im hohen Alter erneut abnimmt (S. 2).

Auf den ersten Blick könnte der Begriff „Toleranz“ gegenüber dem Begriff „Offenheit“ bezüglich seiner deskriptiven Möglichkeiten vorteilhafter sein. Toleranz könnte verstanden werden im Sinne physikalischer oder technisch-statistischer Anwendung, das heißt als ein Spielraum, der Bewertungen von Messwerten kontextabhängig von den jeweils gestellten Anforderungen (an das

5 Erneut das Problem der doppelten Bindung.

6 Vgl. auch North und Hargreaves (2008, S. 107); zur Aufnahme des Begriffs Toleranz in der deutschen Musikpsychologie vergleiche Kopiez und Lehmann (2008), auch Schellberg und Gembris (2003, S. 51).

Material, die Konstruktion oder das Messgerät) ermöglicht. Im sozial-philosophischen Diskurs wird Toleranz dagegen als eher zweischneidiger Begriff verstanden. Herbert Marcuse (1965) kritisiert das von ihm in der fortgeschrittenen Industriegesellschaft vorgefundene gesellschaftliche Verständnis des Toleranzbegriffs, das nach seiner Auffassung Repressionen begünstigt. Auf den zweiten Blick wird damit deutlich, dass auch der Begriff „Toleranz“ in Zusammenhang mit gesellschaftlichen Deutungen zu betrachten ist. Es besteht also auch mit der Anwendung des Begriffs „Toleranz“ auf musikpsychologisch ermittelte Phänomene die Gefahr einer präskriptiven Konnotation, sofern der zugrunde gelegte Toleranzbegriff nicht wissenschaftlich expliziert ist.

Einerseits erscheint der Begriff oder das Konzept der Offenohrigkeit – zum Teil fortgeschrieben in dem Begriff „Toleranz“ – in der musikwissenschaftlichen Literatur als theoretisch unzureichend durchleuchtet (vgl. Louven & Ritter, 2012, S. 278), während andererseits die Beobachtungen zur Entwicklung der Offenohrigkeit in ihrer „allgemeinen“ oder „gängigen“ Semantik verstanden als empirisch gestützt gelten können (Hargreaves et al., 2006, S. 147).

Hargreaves und Kollegen kritisieren die Verallgemeinerung der ursprünglichen Beobachtung als musikbezogene Konzeptionierung hinsichtlich der Altersdifferenzen (Hargreaves et al., 2006, S. 147). Zur Entwicklung von Musikpräferenzen im Kindesalter nehmen die Autoren Bezug auf den sozialen Kontext der Kinder. Sie vermuten, dass jüngere Kinder einem geringeren sozialen Druck ausgesetzt sind und in ihren Musikpräferenzen noch keiner Gruppennorm folgen (ebd., S. 149). Eine weitere Vermutung ist, dass jüngere Kinder die Fähigkeit, Normverletzungen zu erkennen, noch nicht ausreichend entwickelt haben, sodass von ihnen kein entsprechender Anpassungsdruck wahrgenommen wird (ebd., vgl. auch Zitat S. 21). Aus dieser Perspektive wären die ermittelten Musikpräferenzen eher ein Indiz für übergreifende Sozialisationsprozesse als ein Indiz für individuelle musikbezogene Entwicklungsprozesse.

Zudem kritisieren Hargreaves und Kollegen die Konzeptionierung der ursprünglichen Beobachtung hinsichtlich der groben Unterscheidung von „populärer“ Musik versus „klassischer“ oder „seriöser“ Musik (Hargreaves et al., 2006, S. 147). Es geht den Autoren um eine Differenzierung der in den allgemeinen musikalischen Genrekategorien enthaltenen spezifischen Stile. Durch eine differenziertere Betrachtung der Ausbildung von Musikpräferenzen *innerhalb* der Genres könnten beobachtete Kohorten-Effekte unter Umständen angemessener interpretiert werden (ebd.). In einer späteren Publikation kritisieren Adrian North und David Hargreaves (2008, S. 107) das Modell LeBlancs erneut. Mit dieser Kritik geht es um die Untersuchungsmethode. Die bislang interpretierte Abnahme der Offenheit bei Jugendlichen könnte mit der Auswahl des Musikangebots in der Untersuchung zusammenhängen. Entgegen der Vermutung, dass die Zuneigung zu Musik in bestimmten Altersphasen generell abnimmt, ist die These der Autoren, dass jede Altersphase ihre spezifischen („eigenen“) Musikpräferenzen mit sich bringt. Den Autoren zufolge konnte die These empirisch gestützt werden (ebd., S. 107–108).

Es wird den Jugendlichen demzufolge ein Vorsprung an *intrastilistischer Sensitivität* gegenüber den „erwachsenden“ Forschern unterstellt. Mit Methoden wie allein der Bereitstellung einer von den Forschern vorgenommenen Auswahl

zu bewertender Musikbeispiele, welche den bisherigen Kategorisierungen folgt, können solche intrastilistisch entwickelten musikalischen Kompetenzen nicht angemessen erforscht werden.

Hargreaves und Kollegen erweitern also den theoretischen Ansatz und verknüpfen ihn mit einer verstärkt deskriptiven Haltung. Sie kommen unter anderem zu dem Ergebnis, dass sich in der Schule verschiedene musikkulturelle Erwartungen und Kompetenzen an der Unterscheidungslinie Lehrende/Lernende gegenüberstehen (S. 352–354; vgl. Wright & Finney, 2010). Damit „öffnet“ sich der Blick der Autoren auf die soziologische Rahmung der Entwicklung von Musikpräferenzen (vgl. ebd.). Dennoch machen die Autoren eine „kritische Phase“ im Übergang vom späten Jungendalter zum jungen Erwachsenen aus, innerhalb derer sich das Geschmacksspektrum verengt (ebd., S. 108–109). Diese Beobachtung entspricht über musikbezogene Aspekte hinausgehende Beobachtungen in der Persönlichkeitsentwicklung, wie sie im Abschnitt *Psychologische Konzepte* erörtert werden.

In der englischsprachigen musikpsychologischen Literatur ist also eine Entwicklung auszumachen von der Einführung des normativ konnotierten Begriffs „Offenohrigkeit“ zu einer eher deskriptiven Haltung bei gleichzeitiger Erweiterung des Blicks auf musiksoziologische, sozialisatorische und sozialpsychologische Ansätze hinsichtlich der Entwicklung von Musikpräferenzen. Im Abschnitt zu Musikpräferenzen des jüngeren *Oxford Handbook of Music Psychology* (Lamont & Greasley, 2009) wird der Begriff „open-earedness“ nicht vorgefunden.

## 2.2 Deutschsprachige Rezeption

In der deutschsprachigen musikpsychologischen Forschung scheint sich die oben gekennzeichnete Entwicklung Anfang des gegenwärtigen Millenniums noch nicht entsprechend deutlich abzuzeichnen.

Gembris und Schellberg (2007)<sup>7</sup> übersetzen den in der englischsprachigen Literatur konstatierten „decline“ der „open-earedness“ im Titel ihres Berichts zur zunehmenden Ablehnung von nichtpopulärer Musik im Laufe des Grundschulalters mit „Verschwinden“ der „Offenohrigkeit“. Der Terminus „decline“ ist polysemantisch und damit in seinem jeweiligen Kontext zu deuten und zu übersetzen. Eine Deutungsmöglichkeit bietet sich mit Übersetzungen wie „Rückgang“, „Abnahme“, „Minderung“, „Sinken“ oder „Neigung“ (nicht Zuneigung). Für diese Deutung kann auf die Verbform mit ihrer Nähe zum Begriff „to diminish“ verwiesen werden. Das Verb „to decline“ kann übersetzt werden mit „senken“, „mindern“, „neigen“ oder „abfallen“. Einen weiteren Hinweis bietet die Herkunft des Wortes aus dem Latein mit dem Verb „declinare“, das übersetzt werden kann mit „ablenken“ oder „beugen“.<sup>8</sup>

7 Für frühere Publikationen zur Studie vgl. Schellberg und Gembris (2004) sowie Gembris und Schellberg (2003).

8 „Deklinieren“ als grammatikalischer Terminus (Flexion) wird beispielsweise als „Beugen“ bezeichnet; vgl. auch die astronomische und geografische Verwendung des Begriffs.

Eine weitere Deutungsmöglichkeit bietet sich mit Übersetzungen wie „Verschlechterung, Abstieg, Niedergang, Hinschwinden“ oder „Verschwinden“. Dies sind Bedeutungen, die weder aus der Verbform noch aus dem Latein unmittelbar ableitbar sind. Der Übersetzer steht wie erwähnt vor der Aufgabe, die Bedeutung des Wortes aus dem Kontext zu entnehmen. In wissenschaftlichen Zusammenhängen ist damit zu rechnen, dass dieser Kontext im Ausgangstext relativ präzise erörtert wird.

Vor dem Hintergrund der obigen Erörterungen der Absicht von Hargreaves und Kollegen sowie den folgenden Untersuchungen von LeBlanc liegt es also nahe, einen möglichst wertfreien Begriff zur Beschreibung des beobachteten Phänomens in Anwendung zu bringen. In musikpsychologischen Kontexten bietet es sich zudem an, zur Beschreibung von empirisch erworbenen Daten vor jeglicher Interpretation zunächst statistisches Vokabular zu verwenden. In deskriptiver Absicht wäre also von einem Abnehmen der Werte, vom Sinken einer Kurve oder von einem Rückgang zu schreiben. Dies ist insbesondere dann zweckmäßig, wenn ein Wert von null nicht vorliegt und auf Daten der weiteren Entwicklung nur eingeschränkt zurückgegriffen werden kann.

Der von Gembris und Schellberg übersetzte Begriff „Verschwinden“ deutet auf ein Sinken der Offenohrigkeit gegen null hin. Damit deutet er einen verstetigten oder irreparablen Zustand an, der die Heranwachsenden gewissermaßen für die verbleibenden Lebensabschnitte schädigt. Gleichwohl die Studie der Autoren auf das Grundschulalter beschränkt ist, werden mit dem Titel die empirisch ermittelten Ergebnisse der Studie überzogen dargestellt. Vor dem Hintergrund des zitierten Forschungsstandes ist diese Semantik normativer gehalten, als die verschiedenen möglichen Übersetzungen der englischsprachigen Begrifflichkeit es zuließen (vgl. „Abnahme“ bei Lehmann & Kopiez, 2011). Damit einhergehend klingt mit dem Titel bereits die Notwendigkeit gezielter pädagogischer Intervention an.

Belege für diese Lesart des Titels werden bereits in der Zusammenfassung des genannten Beitrags von Gembris und Schellberg (2007) vorgefunden, in welcher sich die Urteile der Kinder im Laufe der Grundschulzeit über klassische Musik, zeitgenössische Kunstmusik und ethnische Musik in „dramatischer Weise“ verschlechtern (S. 71). Die Implikation für die Musikpädagogik ist nach Auffassung der Autoren, die Kinder möglichst früh „mit einem weiten Spektrum unterschiedlicher Musikstile vertraut zu machen“ (ebd.). Es wird jedoch nicht präzisiert, was mit einer solchen Intervention gewonnen werden könnte. Haben die Kinder dann mehr Musikstile zur Verfügung, von denen dann nur noch ein Teil für immer verschwindet? Oder sind sie insgesamt resistenter gerüstet gegen die Gefahr eines Verschwindens ihrer Offenohrigkeit?

Als eine Begründung für die plädierten musikpädagogischen Interventionen berufen sich die Autoren auf einen sogenannten Rückkehr Effekt im Erwachsenenalter, der die in früher Kindheit gewonnenen Erfahrungen wieder hervorruft (Gembris & Schellberg, 2007, S. 90). Es wäre den Autoren demnach möglich gewesen, von einem Absinken und erneutem Ansteigen zu schreiben, statt von Verschwinden und Rückkehr.

Der Begrifflichkeit von Gembris und Schellberg folgend wäre die von ihnen vorgeschlagene musikpädagogische Intervention wie folgt zu lesen: Ein musik-



pädagogisch präskribiertes musikalisches Angebot würde die Heranwachsenden in früher Kindheit *quasi* darauf programmieren, auf eben dieses nach ihrer Adoleszenz wieder zurückzugreifen. Die erreichte musikalisch-stilistische Bandbreite wäre also genauso groß, wie das Angebot, das in der (biografisch relativ kurzen) Phase vor der Adoleszenz vermittelt wurde. Die Vorstellung musikkultureller Indoktrination drängt sich auf. Den Begriff der Offenheit und Toleranz ernst genommen, wäre es jedoch gerade von musikpädagogischem Interesse, Menschen mit ausgebildetem Musikgeschmack durch pädagogische Initiative dazu zu bewegen, sich mit musikkulturell Unbekanntem anerkennend, kritisch, differenziert und möglicherweise musikalisch lustvoll auseinanderzusetzen.<sup>9</sup> Wenig zweckmäßig erscheint es dagegen, in einem Zeitfenster vor der Ausbildung individueller und kollektiver Musikpräferenzen noch schnell etwas – wie auch immer – Festgelegtes in die Kinder „hineinzustopfen“ (vgl. Schellberg & Gembris, 2003, S. 51).

Der Widerspruch zwischen dem implizit oder explizit erhobenen Anspruch an Offenheit und der präskriptiven Setzung von Inhalten, aus denen Offenheit gewonnen werden soll, wird deutlich. Kritisiert wird dabei keinesfalls der Kern der zitierten Studie in ihrer empirischen Zielsetzung und Methode. Es geht allein darum, dass der als „shorthanded“ charakterisierte Begriff der Offenohrigkeit, wenn er als Konzept nicht weiter theoretisch untermauert und musikpädagogisch eingebunden wird, Schlüsse nahelegt, die normativ belastet sind und zu Widersprüchen führen können. Mit Paul-Michel Foucault (1969, S. 53) gesprochen, werden die Schlüsse innerhalb eines limitierten Dispositivs der Wissenskonstruktion gezogen.

Lehmann und Kopiez (2011) schließen an die soeben genannte Studie an. Zwar nehmen sie damit weiterhin Bezug auf den Begriff der Offenohrigkeit, sie schreiben jedoch weniger normativ belastet. Den Autoren geht es um eine „tolerante Einstellung junger Kinder gegenüber für sie unkonventioneller Musik“ (S. 30). Sie schreiben von einer „Einengung der Präferenzen für musikalische Reize in der Zeit der Pubertät“ (ebd., S. 31). Die Frage der Differenzierung innerhalb von Genres wird auf Hargreaves und Kollegen Bezug nehmend diskutiert (ebd., S. 49–50), wenngleich in dieser methodisch (statistisch) erweiterten Replikationsstudie – und mit den damit verbundenen methodischen Ansprüchen – nicht umgesetzt. Der implizit aufgestellte Zusammenhang von Offenohrigkeit und Geschmacksausbildung wird von den Autoren zur Diskussion gestellt (ebd., S. 50–51). Ebenfalls an Hargreaves und Kollegen anschließend wird die Frage aufgeworfen, ob Kinder nicht erst im Laufe ihrer Entwicklung die soziale Kompetenz erwerben, um zum Beispiel „von Erwachsenen präsentierten Dingen gegenüber eine kritische Haltung“ einnehmen zu können (ebd., S. 53). Eine Formulierung, die vermutlich an die Theorie der sozialen Identität anknüpft, jedoch auf Grundlage dieser Theorie entwicklungspsychologisch weniger deterministisch und auf verschiedene Formen der kollektiven Selbstkategorisierung erweitert erörtert werden könnte, als nur an der Differenz Kind/Erwachsener.

9 Vergleiche die Argumentation von Louven auf der DGM-Tagung 2012 sowie Louven und Ritter (2012, S. 278–279).

Der Beitrag verzichtet gänzlich auf eine musikpädagogische Begründung der Fragestellung oder Diskussion möglicher Implikationen und stellt damit in – dem Forschungsstand – angemessener Weise die musikpsychologische Grundlagenarbeit in theoretischer und empirischer Hinsicht in den Vordergrund, indem auf Persönlichkeitstheorien und soziale Kontexte Bezug genommen wird, ohne diese Zusammenhänge im Rahmen einer Replikationsstudie bereits aufklären zu wollen.

Christoph Louven und Aileen Ritter (2012) kritisieren die bisherigen Forschungsansätze zu Offenohrigkeit (S. 279–280). Die Autoren weisen zu Recht auf die in der Literatur vorzufindende „Vermischung bzw. Gleichsetzung der Konzepte von musikalischer Präferenz und Offenheit“ hin (ebd., S. 278). Des Weiteren machen sie auf die Missdeutung von Indifferenz als Offenheit aufmerksam (ebd.). Sie schlagen deshalb eine Definition für den Begriff der Offenohrigkeit vor (ebd., S. 278) und vermuten einen direkten Zusammenhang von Offenohrigkeit und „Offenheit im Allgemeinen“ (ebd., S. 297). Dabei wird allerdings nicht präzisiert, ob diese „direkte“ Verbindung eher psychisch, physisch, neuronal oder zum Beispiel typologisch gemeint ist. Dieser diffusen Formulierung nachspürend könnte es durchaus zweckmäßig sein, nach Korrelationen oder Wechselbezüglichkeiten zwischen musikbezogener Offenheit und andersbezüglichen Offenheiten Ausschau zu halten. Dies wird jedoch erst zweckmäßig, wenn auf fruchtbare deskriptive Konzepte zurückgegriffen werden kann und diese Konzepte ein Mindestmaß an Kompatibilität untereinander aufweisen.

Wertvoll an dem Beitrag von Louven und Ritter ist die genannte Trennung der Konzepte „Offenohrigkeit“ und „Musikpräferenzen“. Die Ergebnisse weisen daraufhin, dass Musikpräferenzen biografisch dynamisch sind, während musikalische Offenheit – als Teilaspekt von Offenheit als Persönlichkeitsmerkmal – biografisch eher konstant ist. Dennoch klärt auch dieser Beitrag, vielleicht aus Raumgründen, die theoretische Anbindung an den Begriff „Offenheit“ in den Persönlichkeitstheorien nur unzureichend.

In den pädagogischen Bezugnahmen des Beitrags erscheint dann erneut ein Unterfangen, dass auf die normative Implikation des Begriffs „Offenohrigkeit“ verweist. Wenn den Autoren zugestimmt würde, dass Offenohrigkeit in unmittelbarer Verbindung mit Offenheit im Allgemeinen steht und wenn es den Autoren darum geht, durch speziellen Musikunterricht die musikalische Offenheit von Probanden in verpflichtenden allgemeinbildenden Instituten zu „beeinflussen“ (Louven & Ritter, 2012, S. 296), wären ethische Implikationen zu diskutieren. Aus demokratischer Verantwortung wäre dann zu fragen, wie das Interesse legitimiert werden soll, die Persönlichkeit von Staatsbürgern in der Allgemeinbildenden Schule zu verändern, die dort zur mündigen und selbstbestimmten Teilhabe angeleitet werden sollen (Bernhard, 2001, S. 67). Der ethisch begründete Einwand betrifft gleichermaßen das Vorhaben, die Möglichkeiten der Beeinflussung erprobend zu erforschen.

Methodisch bleiben auch Louven und Ritter (2012) im Rahmen vorausgewählter Musikbeispiele (S. 282). Die von Hargreaves und Kollegen aufgeworfene Fragestellung, inwieweit nicht Pubertierende gerade eine spezielle Sensi-

tivität innerhalb von Musikgenres und Musikstilen entwickeln und wie dieser mögliche Kompetenzvorsprung der Probanden gegenüber den Forschern methodisch berücksichtigt werden könnte, erscheint auch bei Louven und Ritter nicht. *Pointiert formuliert:* Das ist unter Umständen eine Frage der Offenheit der Forschenden gegenüber ihren zu erforschenden Objekten.

## 2.3 Ergebnis und Überleitung

Anders als die gekennzeichnete Entwicklung in der englischsprachigen musikpsychologischen Literatur scheint das Forschungsthema „Offenohrigkeit“ in der deutschsprachigen musikpsychologischen Forschung mit Bezugnahmen auf musikpädagogische Begründungen und Schlussfolgerungen zum Teil noch von normativen Implikationen belastet. Zu ergänzen ist allerdings, dass der Begriff oder das Konzept „Offenohrigkeit“ zunehmend diskutiert wird. Dabei scheint sich die Frage nach den Entwicklungsverläufen von Musikpräferenzen jedoch nur schwer – und in nahezu zirkulärer Weise – von der Frage nach der Offenohrigkeit zu lösen. Diese Beobachtung wird im Abschnitt *Differenztheoretische Betrachtungen* weiter erörtert.

In den Beiträgen von Gembris und Schellberg sowie von Louven und Ritter vermittelt sich der Eindruck, dass – trotz der Bezugnahmen auf psychologische Konzepte bei den letztgenannten Autoren – ein gesellschaftlich allgemeines Verständnis von Offenheit in die Argumentationen hineinspielt, das auf ähnliche Weise unter Umständen bereits bei der ersten Inanspruchnahme des Begriffs „Offenohrigkeit“ durch Hargreaves und Kollegen eine Rolle gespielt haben mag. Die folgende mehr oder weniger stillschweigend zugrunde gelegte These kann aus den Argumentationen herausgelesen werden. Weil Offenheit stets für alle Menschen gut ist, ist deshalb auch Offenohrigkeit stets für alle Menschen gut. Mit dieser impliziten These werden im Anschluss pädagogische Interventionen oder experimentelle Vorhaben begründet.

Die Fragen, was Offenohrigkeit genau ist und wie sich das Verhältnis zu Offenheit beschreiben ließe, beiseitegelassen, ist zunächst einmal die Prämisse der These zu untersuchen. Ist die Prämisse falsch, zerfällt die implizite Argumentation. Die Schlüsse würden zu Setzungen, das heißt, sie wären normativ. Im nächsten Abschnitt soll deshalb das psychologische Konzept Offenheit beleuchtet werden.

## 3 Psychologische Konzepte

Eine der Leitfragen der Psychologie ist die Frage nach dem Vorhandensein angeborener Dispositionen. Damit sind Eigenschaften gemeint, die in der Psyche der Menschen vorhanden sind und die gesamte Biografie begleitend auf ihr Verhalten wirken. Eine gängige Methode ist die longitudinale Beobachtung, aus welcher auf unterliegende Dispositionen geschlossen wird. Dabei können die situativen Gegebenheiten in den Blick geraten, genauso wie über die (gesamte)

Lebensspanne eines Menschen ermittelte „Konstanten“ Aufschluss über – als angeboren vermutete – Dispositionen geben sollen. Ein weiterer Aspekt ist die Frage nach der Universalität psychologischer Theorien. Über spezielle Felder wie zum Beispiel der kulturvergleichenden Psychologie (vgl. z. B. Kölbl, 2006) hinaus ist ein zunehmendes Interesse an kulturübergreifenden Fragen in der Psychologie wahrnehmbar (vgl. McCrae et al., 1998) beziehungsweise die Frage nach kulturellen Kontexten wird unter Umständen zunehmend bedeutsam (vgl. Lonner et al., 2010), wenn nicht obligat. Eine Entwicklung, die sich auch in der musikpsychologischen Forschung andeutet (vgl. Demorest et al., 2008). Allerdings ist ebenfalls eine entgegengesetzte Tendenz auszumachen.<sup>10</sup>

### 3.1 Offenheit

„Offenheit“ als wissenschaftlicher Terminus ist in der Psychologie verortet. Damit steht er in Zusammenhang mit den genannten Fragen nach kultur- und lebensspannenübergreifenden Dispositionen des Individuums. In Fragestellungen der Persönlichkeitspsychologie oder der Differenziellen Psychologie geht es um die graduelle Beschreibung individuell unterscheidbarer Merkmale und ihres Verhältnisses zueinander. In einem weiteren Schritt geht es um die Frage der Konstanz oder Entwicklung dieser als Dispositionen verstandenen Merkmale. In einem dritten, unter Umständen therapeutischen Schritt kann es um Maßnahmen gehen, ein angemessenes Verhältnis von Offenheit und „Geschlossenheit“ in Zusammenhang mit weiteren individuellen Dispositionen zu begünstigen, welche von den Beteiligten entsprechend legitimiert werden müssten.

Eine Modellierung für Persönlichkeitsmerkmale bieten die Big Five. Mit der Untersuchung von fünf Persönlichkeitsmerkmalen geht es um die Ermittlung von mehr oder weniger konstanten Dispositionen, die das Verhalten von Menschen in ihrem Alltag beeinflussen (Matthews et al., 2010, S. 11–12). Dabei gilt es als weitestgehend ungeklärt, zu welchen Anteilen es sich jeweils um angeborene oder um in sozialen Kontexten erworbene Dispositionen handelt.

Ein empirisch gut gestütztes und vielfach referenziertes Modell haben Paul Costa und Robert McCrae entwickelt und in den 1980er Jahren vorgelegt.<sup>11</sup> Die Big Five der Persönlichkeit sind in der musikpsychologischen Forschung zur Offenohrigkeit mittlerweile eine gängige Referenz.

Das deskriptive Fünffaktorenmodell der Persönlichkeit ist nach McCrae und Kollegen (1992) eine hierarchische Organisation der Persönlichkeitsmerkmale

<sup>10</sup> Siehe z. B. Leroy (2005, S. 232–234, 245–246) und [http://www.trans-mut.fr/actualite/Colloque\\_Universaux\\_Musique\\_\(Appel\\_a\\_participation\).pdf](http://www.trans-mut.fr/actualite/Colloque_Universaux_Musique_(Appel_a_participation).pdf) [Zugriff am 15.04.2013]; rezent auch Brown und Jordania (2013).

<sup>11</sup> Vgl. McCrae et al. (1992, S. 180) und Matthews et al. (2010, S. 24). Der Beginn der Entwicklung der Big Five mit der Sedimentationshypothese oder Lexical Hypothesis kann bereits in den 1930er Jahren ausgemacht werden; hier ging es zunächst um den Zusammenhang von Sprache und Persönlichkeitsmerkmalen (vgl. Asendorpf, 2007, S. 478; Crowne, 2007).



oder Charakterzüge mit folgenden Dimensionen: „Extraversion, Agreeableness, Conscientiousness, Neuroticism, and Openness to Experience“ (S. 175). Die fünfte Dimension Offenheit [O] richtet sich nach folgenden sechs Merkmalen aus: Openness to Fantasy [O1], Openness to Aesthetics [O2], Openness to Feelings [O3], Openness to Actions [O4], Openness to Ideas [O5] und Openness to Values [O6] (vgl. Matthews et al., 2010, S. 25 und NEO-PI-R).

Persönlichkeitsmodelle werden empirisch ermittelt oder gestützt, indem versucht wird, diese Merkmale oder Dispositionen im Verhalten der Menschen über ihre gesamte Lebensspanne empirisch belastbar zu beobachten (Matthews et al., 2010, S. 63). Dabei stellt die Altersgruppe bis zum Übergang von der Kindheit in die Adoleszenz die Forscher jedoch vor eine besondere Herausforderung, da die Ermittlung über Selbsteinschätzung mittels Fragebogen allein als empirisch schwächer belastbar gilt. Das heißt, dass zum Beispiel Beobachtungen als weiterer empirischer Beleg hinzugezogen werden.

Offenheit ist also – anders als gemeinhin und in quasi-psychologischen Alltagstheorien verstanden – keine Forderung der Psychologie beziehungsweise ihrer Teildisziplin(en) an den Menschen, sondern Teil eines deskriptiven Konzepts in der Persönlichkeitspsychologie. Offenheit kann nicht als grundsätzlich positives oder gar absolutes Ziel verstanden werden, sondern ist stets im intraindividuellen und interpersonellen Kontext zu betrachten. Dazu ist zu ergänzen, dass ein Anspruch auf einen „gesunden“, genormten oder gesund-genormten Menschen gesellschaftlich-demokratisch nicht legitimierbar ist. Insofern kann Offenheit nicht Teil eines allgemeinen psychologischen Programmes sein.<sup>12</sup>

### 3.2 Temperament

Die Untersuchung von persönlichkeitsbezogenen Merkmalen von Kindern steht in einer etwas anderen Tradition und entsprechend abweichenden Begrifflichkeit als oben dargestellt. Dieser Forschungsbereich berücksichtigt in stärkerem Maße entwicklungspsychologische Aspekte und verwendet den Begriff „Temperament“ („temperament“). Das Konzept „Temperament“ entspricht somit nur *in etwa* dem Konzept „Persönlichkeitsmerkmale“ („traits“). John E. Bates (1987) definiert Temperament als biologisch gründende individuelle Differenzen der Verhaltenstendenzen, die in früher Kindheit bereits vorhanden und in unterschiedlichen Situationen und über längere Zeiträume *relativ* stabil

<sup>12</sup>Eine gänzlich andere Grundlegung und damit verbunden eine offensive Forderung hinsichtlich psychologischer Forschung und gesellschaftlichen Diskurs über diese ist zu finden bei Peterson und Seligman (2004). Die Autoren beabsichtigen mit der von ihnen vorgestellten (und im Diskurs zu legitimierenden) Klassifizierung von Stärken (in Zusammenhang mit Charakter und Tugenden) aus der Position einer Wissenschaft menschlicher Stärke über „Lehnstuhlphilosophien“ und politische Rhetorik hinauszugehen (S. 3). Offenheit ist hier zu finden als Aufgeschlossenheit („open-mindedness“) im Kapitel *Stärke der Weisheit und des Wissens* (S. 143–160).

sind (vgl. Matthews et al., 2010, S. 70). Damit ist ein bedeutsamer Unterschied zwischen den beiden Forschungsansätzen erkennbar. Die Forschung zu *temperament* beansprucht ein vorrangiges Interesse an Fragen nach der Entstehung und Entwicklung des Temperaments, während die Forschung zu *traits* ein Interesse an der Frage nach der Stabilität der Charakterzüge aufzeigt (Matthews et al., 2010, S. 70).<sup>13</sup>

Für die Forschungsfrage nach Entwicklungsverläufen von Offenohrigkeit in der Phase der Kindheit wäre es naheliegend, auf Ansätze, Theorien und Konzepte zu Temperament zurückzugreifen. Der Begriff „Offenheit“ wird in diesem Forschungsansatz jedoch nicht vorgefunden.

Die von David Buss und Robert Plomin (1984) beschriebenen Komponenten von Temperament sind zum Beispiel mit Emotionalität (Angst, Ärger und Not/Bedrängnis), Aktivität und Soziabilität gekennzeichnet. In einem anderen Ansatz ermittelten Rothbart und Kollegen (2001) aus fünfzehn primären interkorrelierten Dimensionen durch Faktoranalyse drei beinahe unabhängige Faktoren höherer Ordnung. Der erste Faktor (z. B. Unbehagen, Angst, Ärger, Traurigkeit) wurde als „negative Affektivität“ bezeichnet. Der zweite Faktor (z. B. Vergnügen bei intensiven Stimuli, Aktivität, Impulsivität) wurde mit „Extraversion und Begeisterungsfähigkeit“ gekennzeichnet. Der dritte Faktor (z. B. Überwindung von Hemmungen, Fokussierung der Aufmerksamkeit, Vergnügen bei schwachen Stimuli) erhielt das Label „aufwendige Kontrolle“ (ebd.).

Würde bei der Analyse der musikpsychologischen Daten von den genannten kindheitsbezogenen psychologischen Ansätzen ausgegangen, würden vermutlich andere Begriffe als „Offenheit“ oder „Offenohrigkeit“ für die Beschreibung oder Interpretation herangezogen. Dies bedeutet zum Ersten, es besteht die Möglichkeit einer erweiterten Interpretation der bisherigen Daten zur musikbezogenen Präferenzbildung von Kindern im Grundschulalter. Zum Zweiten bedeutet dies, dass eine entsprechende musikbezogene theoretische Konzeptionierung oder Modellierung in Erwägung gezogen werden dürfte. Darüber hinaus ist der Umstand erstaunlich, dass die scheinbar geringe Passung des Offenohrigkeitsansatzes mit vorhandenen kindheitsbezogenen psychologischen Konzepten in der deutschsprachigen musikpsychologischen Forschung bisher nicht herausgearbeitet wurde. In der englischsprachigen musikpsychologischen Forschung zu Musikpräferenzen sind Bezugnahmen auf Temperament dagegen auszumachen (vgl. Lamont & Greasley, 2009, S. 162).

---

13 Das Konzept Temperament wird von einigen Autoren als synonym zu Konzepten wie Persönlichkeit („traits“) aufgefasst, während es von anderen Autoren als Untergruppe („subset“) von Persönlichkeit verstanden wird; eine dritte Position beansprucht die Unterschiedlichkeit der beiden genannten Konzepte (Matthews et al., 2010, S. 75).

### 3.3 Suche nach Anknüpfungspunkten

Im Folgenden sollen einige Ansätze und Ergebnisse der Persönlichkeitsforschung hervorgehoben werden, die Anknüpfungsmöglichkeiten für die weitere musikpsychologische Forschung bieten könnten.

Einen Anknüpfungspunkt für die musikpsychologische Forschung an das Konzept Temperament könnte das Merkmal „sensorische Sensitivität“ bieten. Mittels vergleichenden statistischen Methoden wurden verschiedene vorhandene Ansätze auf Zusammenhänge geprüft (Matthews et al., 2010, S. 75). Die Dimension „Offenheit“ des NEO-FFI (auch NEO-PI-R) verweist dabei auf das Merkmal „sensory sensitivity“ des Behavior-Temperament Inventory (FCB-TI) von Jan Strelau und Bogdan Zawadzki (1993). Sensorische Sensitivität wird ähnlich wie das Merkmal „Vergnügen bei schwachen Stimuli“ (vgl. S. 30) gekennzeichnet durch die Fähigkeit auf sensorische Stimuli mit niedrigem Stimulationswert zu reagieren. Dieses Merkmal beschränkt sich jedoch nicht auf positive Empfindungsreaktionen (Vergnügen) in der Nähe zur Präferenzforschung, sondern es bezieht sich auf die Möglichkeit der Reaktion überhaupt. Auf die musikpsychologische Forschung übertragen würde es in Zusammenhang mit Temperament also weniger um die Frage nach dem Gefallen von musikakustischen Ereignissen gehen, sondern eher um die Untersuchung der Fähigkeit auf Musik mit geringeren Anteilen an *Aufmerksamkeitserregern* (Lautstärke, Effekte, Rhythmus u. Ä.) zu reagieren. Näher zu den bisherigen Ansätzen in der Musikpräferenzforschung zur Offenohrigkeit steht unter Umständen das bereits genannte „Vergnügen bei schwachen Stimuli“. Beide Ansätze könnten auf unterschiedliche Weise für eine Erweiterung der Präferenzforschung zweckmäßig sein.

Im Sinne eines weiteren möglichen Anknüpfungspunktes soll auf das folgende Modell aufmerksam gemacht werden. Vom Konzept „Temperament“ ausgehend haben David E. Evans und Mary K. Rothbart (2007) ein Sechsfaktorenmodell für die Beschreibung des Temperaments von Erwachsenen (Fragebögen an Studenten) durch Faktorenanalyse entwickelt und im Anschluss auf Korrelationen mit den Big Five geprüft (S. 874–875). Die Big Five-Dimension „Offenheit (/Intellekt)“ korreliert in dieser Studie bei einem Wert von  $r=0,65$  mit dem Faktor „orienting sensivity“ des Temperament-Modells. Der Faktor „orientierende Sensitivität“ setzt sich zusammen aus affektiver, allgemeiner und assoziativer Wahrnehmungssensitivität (ebd., S. 871). Ein weiterer interessanter Aspekt ist die mit der Studie (abermals) detektierte Korrelation von „orientierende Sensitivität“ mit Extraversion/Begeisterungsfähigkeit ( $r=0,42$ ) (ebd., S. 879). Auch dieses Modell könnte auf Musikereignisse bezogene Anknüpfungsmöglichkeiten bieten, die eine erweiterte Vergleichbarkeit empirischer Daten zwischen den genannten Forschungsbereichen ermöglichen sollte.

In der Diskussion merken die Autoren an, dass innerhalb der Menge der ermittelten Ähnlichkeiten der untersuchten Modelle insbesondere die Merkmale „orientierende Sensitivität“ und „Offenheit“ sehr different (konzeptioniert) sind (Evans & Rothbart, 2007, S. 882). Das Merkmal „Orientierende Sensitivität“ (zusammen mit „Bewusstheit von niedrigen Stimuli“) deutete zudem auf Zusammenhänge mit komplexeren Persönlichkeitskonstrukten des Big Five-Mo-

dells wie Selbsteinschätzung von Einsicht/Verständnis, Reflexion und Vorstellungskraft (ebd.). Die Autoren weisen vor diesem Hintergrund darauf hin, dass die Entstehung des Merkmals „Offenheit“ – anders als die weiteren vier Merkmale der Big Five – bisher wenig geklärt ist (ebd.). Diese Anmerkung der Autoren könnte ein weiteres Indiz für die Notwendigkeit sein, die im Zusammenhang mit der Forschung zur Offenohrigkeit ermittelten Daten auf die Möglichkeit der Interpretation innerhalb verschiedener empirisch belastbarer Konzepte zu prüfen.

Um Missverständnissen vorzubeugen: Es wird nicht behauptet, dass die deutschsprachige musikpsychologische Forschung die oben erwähnten Forschungsaspekte unberücksichtigt gelassen hat. So wird zum Beispiel das Merkmal „Extraversion“, das im obigen Dreifaktorenmodell zu Temperament kennzeichnend ist, in der Forschung zur Persönlichkeit von Musikern vorgefunden (La Motte-Haber, 2005, S. 522–524). Josef Kloppenburg (2005) erörtert zum Beispiel Persönlichkeitsmerkmale und Lebenseinstellungen in ihrem Verhältnis zu Musikpräferenzen (S. 370–371). Kloppenburg favorisiert dabei einen deskriptiven Ansatz von Ekkehard Jost (vgl. ebd., S. 358) und diskutiert die bisherigen Versuche pädagogischer Intervention (vgl. ebd., S. 389–393) vor dem Hintergrund sozialpsychologischer Aspekte. Ihm geht es auf Musik bezogen darum, dass die „Einstellung einer Person zum eigenen Verhalten ihrer Selbstaufmerksamkeit zugänglich ist“ (ebd., S. 393).

### 3.4 Überleitung

Nach dem knapp reportierten Forschungsstand kann wie folgt zusammengefasst werden: Ein Konzept von „Offenheit“ wird in kindheitsbezogenen psychologischen Forschungsansätzen nicht vorgefunden. In der Persönlichkeitspsychologie ist „Offenheit“ bekanntermaßen vorhanden, jedoch nicht als ein grundsätzliches Ziel menschlicher Entwicklung, sondern der Begriff bietet schlicht eine – bisher wenig geklärte – Beschreibungsmöglichkeit unter anderen von mehr oder weniger konstanten individuellen Dispositionen in Zusammenhang mit longitudinal beobachteten Verhalten. Aus einer psychologischen Perspektive werden Deutungen, Schlüsse und pädagogische Interventionsintentionen auf Grundlage des Offenohrigkeitsbegriffs damit zu Normativem.

Es ist zu ergänzen, dass die Messung des Temperaments, der Persönlichkeit und des Verhaltens von Heranwachsenden möglicherweise Prädiktionen mit einer Laufzeit von höchstens zwei oder drei Jahren erlaubt, die kaum in das Erwachsenenalter hineinreichen (Matthews et al., 2010, S. 81). Zwar wurden in einer umfassenden Datenanalyse unter anderem Abnahmen des Merkmals „Offenheit“ im Alter von 18 bis 30 Jahren ermittelt, dennoch gilt es damit noch nicht als erwiesen, dass Prozesse der Verfestigung oder Veränderung von Persönlichkeitsmerkmalen einer bestimmten Altersgruppe zugeordnet werden können (Matthews et al., 2010, S. 82–83). Ein „Verschwinden“ von Offenheit wird nicht konstatiert. Die These eines Verschwindens von Offenohrigkeit erscheint somit wenig plausibel.



Es erscheint also einerseits zweckmäßig, das beobachtete Phänomen der Ausbildung individueller oder kollektiver Musikpräferenzen auf vorhandene empirisch gestützte psychologische Modelle zu beziehen. Andererseits ist die bisherige Deutung des Phänomens mittels Bezugnahme auf den größtenteils ungeklärten Begriff Offenohrigkeit zu kritisieren. Darüber hinaus ist weiterhin eine Art selbstreferenzieller Zirkularität des Begriff Offenohrigkeit in der deutschsprachigen Forschung zu Musikpräferenzen wahrnehmbar, für welche die folgenden differenztheoretische Überlegungen eine Erklärung bieten könnten.

## 4 Differenztheoretische Betrachtungen

Mit den folgenden differenztheoretischen Erörterungen geht es zum einen um die Frage, welche „Richtung“ die Entwicklung differenzierter Musikpräferenzen eigentlich hat. Zum anderen geht es um die Frage, warum sich ein normatives Implikat in der musikpsychologischen Disziplin halten konnte. In gebotener Kürze soll zu diesem Zweck der differenztheoretische Ansatz von George Spencer Brown (1979) skizziert werden. Zu diesem Zweck wird auf die deutschsprachige Einführung von Tatjana Schönwälder-Kuntze und Kollegen (2009) zurückgegriffen.

Die formal-logischen Untersuchungen von Spencer Brown (1979) gehen der Frage nach, wie sich Formen ausbilden (S. 67). Dabei wird die Unterscheidung als grundlegendste oder allen weiteren denkbaren Formen übergeordnete Form untersucht (vgl. ebd.). Die Markierung als „Idee des Hinweises“ steht nach Spencer Brown in einem Abhängigkeitsverhältnis zur „Idee der Unterscheidung“ (ebd.).

Die Notation der formalen Gedankenexperimente erfolgt auf der geometrischen Ebene, das heißt zweidimensional (vgl. Schönwälder-Kuntze et al., 2009, S. 93). Als Symbol wird das Zeichen „ $\sqcap$ “ gewählt. Seine Linien sind geometrisch „unendlich“ gedacht. Das Symbol unterliegt verschiedenen Forderungen, wie zum Beispiel die Verdeutlichung einer Grenze und eines Inhalts. Es kann mit einem Namen verknüpft sein.

Die Benennung eines Inhalts erscheint in der menschlichen Gedankenwelt untrennbar von der Bestimmung des Nicht-Enthaltenen. Damit erscheint unweigerlich eine Grenzziehung. Mit jeder Markierung ist gleichermaßen ein gedanklich „unmarkierter“ Bereich beziehungsweise etwas „Ausgeschlossenes“ verbunden ist (Schönwälder-Kuntze et al., 2009, S. 71–73). Eine simple Metapher wäre zum Beispiel: „Kein Licht ohne Dunkelheit“.

Aus der auf diese Weise bestimmten „Grundform“ ermittelt Spencer Brown mathematische Gesetzmäßigkeiten. Im zwölften Kapitel seiner Arbeit führen diese Kalkulationen zum *Wiedereintritt* der Form in sich selbst (Schönwälder-Kuntze et al., 2009, S. 194). Es erscheint ein Zurück zur erstgetroffenen Vereinbarung, das als „Re-entry“ bezeichnet wird. Schönwälder-Kuntze kommentiert das Ergebnis wie folgt:

„Zunächst wird (uns) also gesagt, dass das Zusammenfassen, Erkennen, Begreifen oder auch Vorstellen und Entwerfen der Form (conception of the form) auf dem Wunsch oder dem Be-

gehen zu unterscheiden, klar zu trennen bzw. verschieden zu färben beruht. Das heißt nicht, dass hier eine weitere Bedingung für das Unterscheiden eingeführt wird, sondern dass eine Folge, die sich aus dem Wunsch zu unterscheiden, zu ordnen oder zu verzieren ergibt, im Erkennen der Form liegt. Wird dieser Wunsch erst einmal zugestanden, könne der Form nicht mehr entkommen werden, auch wenn wir die Form auf jede Weise betrachten können, die uns gefällt.“ (Schönwälder-Kuntze et al. 2009, S. 195)

Bekanntermaßen ist Spencer Browns Abhandlung ein Bezugspunkt in der Systemtheorie von Niklas Luhmann (1987, 2009). In manchen soziologischen Ansätzen ist der Begriff der Differenz verstanden als Unterscheidung umstritten. Aus sozial-konstruktivistischer Sicht kann sich die Frage stellen, inwieweit das Markieren oder die sprachliche Aufstellung einer Unterscheidung eine Rolle spielt bei der Produktion oder Reproduktion von Differenzen, hier verstanden als empirisch beobachtbare Unterschiede.<sup>14</sup>

Es ist für die vorliegenden Betrachtungen von Interesse, dass Wissenskonstruktion eng mit der Fähigkeit zu unterscheiden beziehungsweise zu benennen oder gedanklich zu markieren verknüpft ist (vgl. Waldmann 2008, S. 378–379). Nach Spencer Brown setzt eine Markierung einerseits ein „Innen“, das heißt den Inhalt der Form oder das zu Betrachtende. Andererseits steht das präzisierte Innen unweigerlich einem *diffusen* „Außen“ gegenüber. Erst durch Verlagerung des Standpunktes auf die Grenze der Form oder in das Außen entsteht ein Spielraum, der es ermöglicht das „Diffuse“ gedanklich oder begrifflich zu erfassen. Das Erfassen des Diffusen erfordert jedoch weiterer Grenzziehungen mit jeweils erneutem Außen (vgl. Schönwälder-Kuntze et al., 2009, S. 255–256). Das heißt mit den Worten Luhmanns, dass „alles was wir beschreiben, bezeichnen, beobachten und worüber wir uns verständigen, worüber wir kommunizieren, immer einen Horizont von Unbeobachtbarkeit produziert“ (Luhmann, 2009, S. 49).

Die differenztheoretischen Überlegungen sollen auf die musikpsychologischen Beobachtungen angewendet werden. Der musikbezogene Entwicklungsprozess von Heranwachsenden steht in Zusammenhang mit Prozessen der Wissenskonstruktion. Differenztheoretisch gedacht würden Kinder beim (Kennen-) Lernen von musikkulturellen Ereignissen, Artefakten und Praktiken als „Innen“ gleichermaßen ein „Außen“ konstruieren. Das auf Musikkultur bezogene Außen würde nicht im gleichen Maße durchdrungen wie das Innen. Das musikkulturelle Außen würde diffus wahrgenommen und wäre unter Umständen von zunächst geringem musikalischem Interesse, womit eine ablehnende Haltung einhergehen kann. Andererseits würden bekannte und bis zu einem gewissen Maße bereits differenzierbare musikkulturelle Ereignisse des Innen unter Umständen weiter ausdifferenziert.

Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen bedeute eine Zunahme von Wissen durch zunehmende Differenzierungsfähigkeiten also nicht zwangsläufig ein „Über-die-Grenzen“-Schauen oder „Über-die-Grenzen“-Hören. Eine Zunahme

<sup>14</sup> Es bleibt empirisch allerdings offen, ob die Elimination einer sprachlichen Markierung jemals zur Auflösung von Differenzen geführt oder zumindest dazu beigetragen hat. Die gegenteilige Annahme, das Kaschieren von Differenzen im Diskurs, wäre ebenso denkbar.

von Wissen kann im Sinne eines Wiedereintritts ebenfalls zu einem Verbleiben und weiterem Differenzieren innerhalb der einmal gesetzten Unterscheidung führen.

Diese keinesfalls ausreichend ausgeführten Gedankenspiele sollen nicht zu einem deterministischen Weltbild verleiten, das davon ausgeht, dass sprachlich einmal gesetzten Grenzen nicht mehr entflohen werden kann. Sie sollen allein darauf aufmerksam machen, dass sich mit den pädagogisch angeregten Prozessen der Wissenskonstruktion bei Heranwachsenden immer auch ein wachsendes Feld des Nichtwissens verknüpft sein kann, das entsprechende pädagogische Herausforderung mit sich bringt.

Wenn Prozesse musikbezogener Wissenskonstruktion innerhalb solcher Unterscheidungen verlaufen, wäre daraus noch kein Verschwinden von Offenheit abzuleiten. Im Gegenteil würde Offenheit dadurch erst forderbar, da erst nach dem Setzen einer Grenze das Öffnen oder Überschreiten einer gedanklichen „Grenze“ vorstellbar wird. Es wäre dann eine musikpädagogische Option, Prozesse anzuregen, welche den Kindern dazu verhelfen, den einmal erreichten Grad der musikkulturellen Differenzierfähigkeiten auf Teilbereiche des für sie musikkulturell diffusen Außen in Anwendung zu bringen.

Hinsichtlich der Wissenskonstruktion auf der Ebene der musikpsychologischen Forschung bietet der differenztheoretische Ansatz zudem eine mögliche Erklärung für die Frage, warum die einmal von Hargreaves gewählte Markierung „open-earedness“ kaum jemals hinterfragt wurde, während sich ein Interesse an der Ausdifferenzierung innerhalb dieser einmal gesetzten Markierung durchaus wahrnehmen ließ und lässt. Aus einer sozial-konstruktivistischen Perspektive auf den wissenschaftlichen Diskurs läge die Unterstellung eines Wiedereintritts (*re-entry*) nahe. Eine empirisch beobachtbare Folge ist, dass es in einigen rezenten Beiträgen – so wie auch in dem vorliegenden – mehr um den Begriff der Offenheit als um die Entwicklung der musikbezogenen Wahrnehmungsfähigkeiten und Präferenzen der Kinder zu gehen scheint.

## 5 Soziale Identität

Einen günstigen empirischen Anschluss an die obigen differenztheoretischen Überlegungen bietet die Theorie der sozialen Identität (engl. *Social Identity Theorie – SIT*). Diese ist zudem eine der Bezugstheorien in den Arbeiten von Hargreaves und Kollegen (z. B. North & Hargreaves, 2008, S. 219–223). Die Entwicklung der *SIT* wurde Mitte der 1970er Jahre von Henri Tajfel begonnen und Mitte der 1980er Jahre gemeinsam mit John Turner als Theorie über das Verhalten zwischen Gruppen vorgestellt (Tajfel & Turner, 1986). Für die Autoren steht die personale Identität eines Individuums in Zusammenhang mit Aspekten seiner Persönlichkeit (*personality traits*, vgl. 3.2 und 3.3), während die soziale Identität sich aus Aspekten konstituiert, welche in der Zugehörigkeit oder dem Zugehörigkeitsempfinden zu einer Gruppe gründen. Die beiden Identitäten sind dabei als zwei Pole eines Kontinuums zu verstehen (Stephan & Stephan, 1996, S. 90–91). Eine der Hauptprämissen der *SIT* ist, dass die soziale Identität

diskriminierende – das heißt unterscheidende – Einstellungen und Verhalten erzeugt und aufrechterhält, welche die „eigene“ Gruppe bevorzugen (ebd., S. 91). Die soziale Identität kann dabei einerseits als „wertvoll“ erachtet werden, weil durch sie das Selbstwertgefühl des Einzelnen in der Gruppe gestärkt werden kann. Sie kann jedoch in einer übermäßigen „uniformierten“ Weise zu Stereotypisierungen führen, welche ein friedvolles gesellschaftliches Zusammenleben von Individuen und Kollektiven behindern können (ebd.).

Die *SIT* gilt als empirisch gut gestützt (vgl. Simon & Trötschel, 2006, S. 686; Stephan & Stephan, 1996, S. 100–102). Sie wurde ergänzt durch die Selbstkategorisierungstheorie, welche darauf aufmerksam macht, dass die identitätskonstruierenden Aspekte oder Kategorien stets einen relativen Charakter haben (vgl. Simon & Trötschel, 2006, S. 687). Die Wahrnehmung des Individuums von Ähnlichkeiten hinsichtlich Merkmalen, Einstellungen und Verhalten zwischen sich und einzelnen Gruppenmitgliedern beziehungsweise innerhalb der Gruppe stellt die Grundlage des Zugehörigkeitsempfindens (vgl. Stephan & Stephan, 1996, S. 103). Ebenfalls als empirisch gut gestützt gilt die Annahme, dass sich die Wahrnehmung von Zugehörigkeiten des Selbst oder des Anderen an Gruppen-Labels ausrichtet (ebd.). Ein weiterer bedeutsamer Aspekt ist, dass die Werteorientierung und Etikettierung der „eigenen“ Gruppe zumeist in Zusammenhang mit den Möglichkeiten der Gruppe steht. Ein Beispiel soll diese verdeutlichen: Eine Sportgruppe von Menschen mit hohem Body-Mass-Index (BMI) würde vermutlich eher dazu neigen, Kategorien wie „Gemütlichkeit“, „Gemeinschaftsgefühl“ und „Genuss“ als Gruppenwerte mit positiver Qualität zu erachten und in den Vordergrund zu stellen, während eine Sportgruppe von Menschen mit geringem Body-Mass-Index (BMI) vielleicht eher dazu neigt „Kampfgeist“, „Wettbewerb“ und „Einzelleistungen“ als Gruppenattribute für bedeutsam zu erachten (vgl. ebd., S. 105).

Dabei stellt sich für das Individuum der „ich“- oder „wir“-Bereich zumeist über Kategorien, welche die Gemeinschaft attribuieren, hinaus als differenziertes „Innen“ dar, während das „Außen“ oder die „Anderen“ vom Individuum wie der Gruppe als „homogen“ und eben an geringeren Werten ausgerichtet wahrgenommen wird (vgl. Stephan & Stephan, 1996, S. 112). Bedeutsame Aspekte bei der Auswahl oder Konstitution von Gruppenattributen sind zum Beispiel Mode und Musik (ebd., S. 105).<sup>15</sup> Zum Beispiel verknüpfen Jugendliche musikbezogene ästhetische Urteile unter Umständen mit den sozioökonomischen Bedingungen, unter denen sie leben (vgl. Rimmer, 2012). Dabei spielen Nutzungsaspekte, kollektive Erfahrungen und Zugehörigkeitsempfinden ebenfalls eine Rolle (ebd.).

Prozesse der Vergemeinschaftung, die Konstitution von Zugehörigkeitsempfinden, Diskriminierung oder Distinktion und sozialer Einfluss lassen sich empirisch kaum entzerren. Die genannten Aspekte kennzeichnen unterschiedliche

<sup>15</sup> Die *SIT* und/oder Theorie der Selbstkategorisierung stehen damit in der Nähe der Lebensstiltheorien, vgl. auch Distinktion bei Pierre Bourdieu (1979). Die Forschungsmethoden sind jedoch unterschiedlich: Erstere sind orientiert an Gruppenexperimenten, während Letztere u. a. an Feldstudien ausgerichtet sind.



Perspektiven auf ähnliche oder parallel verlaufende Prozesse. Die *SIT* ist damit einerseits das Erklärende und andererseits das zu Erklärende (vgl. Simon & Trötschel, 2006, S. 689).

In Gesellschaften mit spätmoderner Verfasstheit oder postmoderner Attitüde kann ergänzt werden, dass sich wohl kaum mehr genau eine personale Identität und genau eine soziale Identität ausbilden, sondern dass zunehmend temporäre und vielfache Gruppenzugehörigkeiten eine bedeutsame Rolle im Leben der Heranwachsenden spielen. In ersten Fall könnte mit Hartmut Rosa (2005) von situativen Identitäten gesprochen werden oder – wie vielfach in der Literatur zu finden – von multiplen Identitäten. Bernd Simon und Roman Trötschel (2006, S. 692) schreiben von individuellen Kombinationen zur Konstitution personaler Identität und vom Potenzial oder Reservoir sozialer Identitäten innerhalb einer solchermaßen konstituierten personalen Identität.

### *5.1 Individuelle und kollektive Musikpräferenzen*

Nun wäre es entwicklungspsychologisch verwunderlich, wenn Kinder im Säuglingsalter bereits multiple, temporäre soziale Identitäten ausbilden. Die Unterscheidung von primärer und sekundärer musikalischer Sozialisation (vgl. Kloppenburg, 2005, S. 365–367) bietet eine Möglichkeit der Beschreibung gegenwärtig beobachtbarer musikbezogener Sozialisationsprozesse. Es ist anzunehmen und in der kindheitssoziologischen Forschung unwidersprochen, dass sich Kinder im Laufe ihre Entwicklung zunehmend an ihren Peers orientieren, wohingegen der Einfluss der Eltern und der Familie sinken kann oder sollte. Bedeutsam ist dann unter anderem die Frage nach dem Alter der Transition von der primären in die sekundäre Phase der Sozialisation. Zunehmend von Interesse ist jedoch auch die Frage, ob es sich tatsächlich um deutlich unterscheidbare Phasen oder eher um nicht lineare und sehr individuell verlaufende Prozesse handelt. Insbesondere, jedoch nicht ausschließlich, musikbezogene Sozialisationsprozesse dürften dann in Zusammenhang mit dem ubiquitären Einfluss der Medien in das Forschungsinteresse rücken (vgl. Schläbitz, 2003) und vermutlich zu einer komplexeren als der zweiteiligen Modellierung führen.

Den Einfluss der Medien auf Kind, Peers und Familie vorliegend außer Acht gelassen kann an einer Gruppenorientierung, am Interesse der Vergemeinschaftung und dem zunehmend bedeutsamen interdependenten Spiel zwischen personaler und sozialer Identität innerhalb der Entwicklung der Heranwachsenden allein keine Dramatik gesehen werden. Es dürfte sich darüber hinaus um einen – im Sinne friedvollen Zusammenlebens – gesellschaftlich erwünschten Prozess handeln.

Die Arbeiten der Wissenschaftler um Hargreaves nehmen nicht allein Bezug auf die dargestellten und empirisch gut gestützten Theorien, sondern entwickelten zudem den Begriff der musikalischen Identität, welcher zunächst am Beispiele von Musikern, das heißt Musikeridentitäten untersucht wurde (vgl. MacDonald et al., 2002) und in Anschluss zunehmend auf den Amateur oder Hörer ausgedehnt wurde (vgl. MacDonald et al., 2009). Eine ausdifferenzierte Theorie

„musikalischer Identität“ steht noch aus und ihr Nutzen, ihre Anwendbarkeit oder ihre Vorhersagepotenzial bedürfen vermutlich noch einiger Klärungen.

Vor dem Hintergrund der Theorie der sozialen Identität erscheint es naheliegend, persönliche musikalische Identität von sozialer musikalischer Identität zu unterscheiden. Beide Identitätsformen würden ihre jeweils „eigenen“ Label und Urteile mit sich bringen. Demzufolge könnten individuelle (personale) Musikpräferenzen von kollektiven (sozialen) Musikpräferenzen unterschieden werden. Das Spannungsfeld zwischen individuellen und kollektiven (sozialen) Musikpräferenzen dürfte dann eine Möglichkeit für die Beschreibung musikbezogener Entwicklungen der Heranwachsenden sein. Die sozialpsychologische Fragestellung nach musikalischen Identitäten berührt damit das musikpsychologische Forschungsinteresse an der Ausbildung oder Entwicklung von Musikpräferenzen. Das Verhältnis zwischen den individuellen und kollektiven Musikpräferenzen könnte dann ein Indiz für musikalische Sozialisationsprozesse im Verlaufe übergreifender individueller Entwicklungsprozesse sein, welche in sozialen Kontexten zu begreifen sind.

Einen möglichen theoretischen Bezugsrahmen bietet das von Hargreaves und Kollegen entwickelte Interdependenzmodell musikbezogener Reaktion (Hargreaves et al., 2005, S. 7–13; eine Übersetzung bei Sakai, 2012, S. 92). Die musikbezogene Reaktion wird in diesem Modell triadisch modelliert mit den Komponenten „Hörer“, „Musik“ und „Situation und Kontext“. Das Modell legt es nahe, die Frage, ob es sich bei ermittelten Musikpräferenzen eher um individuelle oder kollektive Musikpräferenzen handelt, in Zusammenhang mit dem sozialen Kontext und der jeweiligen Situation zu untersuchen. Einen Hinweis darauf gibt das Modell mit der Kategorie „presence/absence of others“ in der Komponente Situation und Kontext (ebd.). Eine weiterführende Fragestellung wäre dann, ob sich Musikgeschmack – als zeitlich eher konstante Ausbildung von Musikpräferenzen verstanden – stärker an individuellen oder an kollektiven temporären Musikpräferenzen ausbildet. Wird die Möglichkeit situativer Identitäten berücksichtigt, ergeben sich weitere anspruchsvollere Optionen der Modellierung.

## 5.2 Innen und Außen – und umgekehrt

Aus der Perspektive der Theorie der Selbstkategorisierung wird der Gegenstand Musik zu einer Möglichkeit der Suche nach „Ähnlichkeiten“ in der vorhandenen oder erwünschten Gruppe. Diese Ähnlichkeiten werden unter einem Label gefasst, um die musikbezogene soziale Identität „greifbar“ zu machen. Differenztheoretisch betrachtet werden die Ähnlichkeiten markiert, womit ein Innen und ein Außen der Gruppe benannt werden kann. MacDonald und Kollegen schreiben in diesem Zusammenhang von „badge of identity“ (2009, S. 462).

Ist eine Gruppenidentität als Vorlage für soziale Identitäten einmal gefunden oder hat sich diese konstituiert, dann ist damit zu rechnen, dass sich die Musik unter dem gefundenen Label innerhalb der Gruppe und der Wahrnehmungen des Gruppenmitglieds weiter ausdifferenziert. Die Jugendlichen würden dann individuell und gemeinsam eine intrastilistische Sensitivität ausbilden (vgl. S. 22 f.),

während die Musik „außerhalb“, wie zum Beispiel die Musik der Erwachsenen, der Eltern und Lehrer oder der Vorfahren, als eher homogener, nicht differenzierbarer und deshalb eher als wenig interessanter „Brei“ wahrgenommen würde. Die für die Gruppe weniger bedeutsame und entsprechend undifferenziert wahrgenommene Musik würde entsprechend kommentiert, bewertet und – nach Stärke oder Ausprägung der diskriminierenden Tendenzen innerhalb der Gruppe oder des Individuums – unter Umständen verachtet.

Sollten sich Erwachsene, Eltern und Lehrer – wenn auch in unterschiedlichem Maße – als Gruppe, zum Beispiel unter dem Label der „Bildungsverantwortung“ (dessen Ansprüche hier nicht kritisiert werden), wahrnehmen, dann wäre jedoch auch damit zu rechnen, dass sie sich an entsprechenden musikalischen Labels orientieren. Dies könnte die „klassische“, die „kulturell geerbte“ oder die „kultiviert jazzige“ Musik wie jegliche Form von nicht aktueller Jugendmusik sein. Innerhalb des jeweiligen Labels würden musikakustische Ereignisse wiederum von den bildungsverantwortlichen Erwachsenen sehr differenziert wahrgenommen, während sich ihnen die Musik der Heranwachsenden, *vice versa*, eher als „Brei“ darstellt. Es kann zudem unterstellt werden, dass die längere musikbezogene Biografie von Erwachsenen gegenüber derer von Kindern ein weit höheres Spektrum musikbezogener Erfahrung zumindest ermöglicht. Da die Phase der Pubertät mit ihren spektakulären Identitätsaushandlungen beim Erwachsenen schon ein wenig zurückliegt, dürfte die Möglichkeit flexibler Zuordnung zu mehreren kontextabhängigen oder situationsbedingten musikalischen Labels wahrscheinlicher sein als bei den Heranwachsenden. Aus der Perspektive der Theorie der Selbstkategorisierung wäre es dann wenig verwunderlich, wenn das eigene „erwachsene“ Hörverhalten als „offen“ bezeichnet wird und das Hörverhalten der Kinder am Ende der Grundschulzeit als „geschlossen“.

Auf diese Weise könnte erklärt werden, warum das musikbezogene Verhalten der Kinder am Ende der Grundschulzeit „kurzerhand“ als Rückgang der Offenohrigkeit bezeichnet wurde. Angemessen ist diese implizite Wertung der musikbezogenen kindlichen Entwicklung allerdings nicht.

Es gilt als unstrittig, dass sich die diversen notwendigen Fähigkeiten der differenzierten musikbezogenen Wahrnehmung im Laufe des menschlichen Lebens entwickeln und unter Umständen musikpädagogisch gefördert werden können. Bei Kindern Anfang der Grundschulzeit ist somit eher als bei Erwachsenen ein indifferentes Hörverhalten zu vermuten. Die These, dass Kinder zu Beginn der Grundschulzeit ein „offenes“ Hörverhalten zeigen, ist daher ebenfalls wenig plausibel.

### 5.3 Kurze Zusammenfassung

Vor dem geschilderten Hintergrund ist also die These eines „Verschwindens“ eines „offenen“ Ohres nicht haltbar. Die zum Teil individuelle und zum Teil gruppenorientierte Ausbildung von Musikpräferenzen oder eines Musikgeschmacks kann dagegen als empirisch belegtes Phänomen gelten. Dieser Prozess musikalischer Sozialisation kann in Zusammenhang mit Teilprozessen der Ab-

lösung von den Eltern und der Vergemeinschaftung mit den Peers interpretiert werden. Es wurde vermutet, dass sich mit diesen Prozessen der Vergemeinschaftung Ende der Kindheit und mit dem Jugendalter intrastilistische Kompetenzen ausbilden, welche es weiterhin zu erforschen gilt. Empirisch belastbare Ergebnisse könnten dann zur Weiterentwicklung der theoretischen Rahmung der entwicklungsbezogenen Musikpräferenzforschung beitragen, die nicht mehr am Konzept der Offenohrigkeit orientiert sein dürfte. In diesem Sinne könnte es zweckmäßig sein, Forschungsmethoden anzuwenden, die von den musikbezogenen Erfahrungen der Heranwachsenden ausgehen und eine Theoriekonstruktion aus der Empirie begünstigen. Ein verstärkter Rückgriff auf Methoden der rekonstruktiven Sozialforschung könnte neben Hypothesen bestätigende Methoden hilfreich sein.

## 6 Konklusion

Die These des „Verschwindens“ der Offenohrigkeit hat sich als nicht haltbar erwiesen. Die Inanspruchnahme des Begriffs Offenohrigkeit für die Beschreibung von Entwicklungsverläufen oder Ausbildungsprozessen von Musikpräferenzen erweist sich als normativ belastet und damit problematisch. Zur Entzerrung dieser Problematik dürfte eine Trennung der Fragen nach Musikpräferenzen von Fragen nach förderungswürdigen musikalischen Fähigkeiten hilfreich sein. Für eine theoretische Verknüpfung von Fragen nach musikalischen Fähigkeiten und Fragen nach individuellen Dispositionen oder der Persönlichkeitsentwicklung könnte es zweckmäßig sein, deutlicher an übergreifende psychologische Konzepte wie zum Beispiel Temperament oder die Big Five anzuschließen, als es bisher geschehen ist.

Vor dem Hintergrund differenztheoretischer und sozialpsychologischer Betrachtungen erscheint es zweckmäßig, eine musikbezogenen intrastilistische Kompetenz stärker in den Fokus der Musikpräferenzforschung zu nehmen. Damit einher geht die Zweckmäßigkeit einer verstärkten Hinwendung der musikbezogenen Forschung zur musikalischen Erfahrungswelt der Heranwachsenden, welche den erwachsenden Forschern möglicherweise weniger vertraut ist. Letztlich geht es um den Einbezug von Forschungsmethoden, die es erlauben die Kompetenz der zu Erforschenden stärker in den musikwissenschaftlichen Diskurs und entsprechende Konzeptionierungen einzubringen.

Die Theorie der sozialen Identität legt es zudem nahe, individuelle von kollektiven Musikpräferenzen zu unterscheiden, deren wechselseitiges Verhältnis im biografischen Verlauf eine Beschreibungsmöglichkeit für die musikbezogene und allgemeine individuelle Sozialisation sein könnte.

## 7 Musikpädagogischer Ausblick

Für musikpädagogische Überlegungen wären die bisherigen Beobachtungen der entwicklungsbezogenen Musikpräferenzforschung ein kindheitssoziologisch und entwicklungspsychologisch bedeutsamer Aspekt. Offenheit in Zusammen-



hang mit individuellen oder kollektiven Musikpräferenzen ist gegenüber unerwarteten, nicht präferierten oder momentan nicht differenzierbaren musikakustischen Ereignissen in Anwendung zu bringen. Dabei ist von individuellen Dispositionen auszugehen. Das Einlassen auf solche akustischen Ereignisse steht im Spannungsfeld zwischen individueller Position und sozialer Erwartung. Es geht also gleichermaßen um das Bewahren einer eigenen Haltung wie um ein sich Öffnen gegenüber anderen Haltungen. Insofern kann ein Maß der Offenheit nicht vorgeschrieben werden. Dies gilt auf ähnliche Weise für demokratische Aushandlungen wie für Musikpräferenzen. Zu „beklagen“ oder zu „korrigieren“ wären die beobachteten musikbezogenen Entwicklungen also vorerst nicht.

Damit wird nicht gesagt, dass die Allgemeinbildende Schule von der Verantwortung befreit wird, den Heranwachsenden eine breite Palette musikbezogener Erfahrungen anzubieten. Auch dürfte Schule verbunden mit dem Ziel der Förderung gesellschaftlich demokratischer Bedingungen in der Verpflichtung stehen, den Lernenden ein über Gruppenattitüden hinausgehendes Interesse an einer erweiterten musikkulturellen Umwelt mit ihren diversen musikkulturellen Erscheinungen, Praktiken und Symbolbildungen (Nationen, Schichten, Ethnien, Kollektive, Geschlechter, Kohorten, usw.) anzuregen. Damit einher ginge zum Beispiel die Förderung einer auf musikkulturelle Einstellungen und musikkulturelles Verhalten bezogenen Selbstaufmerksamkeit (vgl. Kloppenburg, 2005).

Das Ziel einer musikkulturellen Selbstaufmerksamkeit ist verträglich mit dem Prinzip der kritischen Reflexion aus einer Perspektive kritischer Pädagogik. Als ein weiterer Aspekt aus dieser Sichtweise kann die Gefahr der *Konsensualisierung* und Fremdbestimmung des musikalischen Urteils durch die digitalen Medien (Weiss Hanrahan, 2013) genannt werden. Dieser Gefahr ist nach Maßgaben einer Förderung musikbezogener kritischer Reflexion entgegenzuwirken (Woodford, 2005; allg. auch Giroux, 2011). Dies wäre jedoch keine Korrektur, sondern eine pädagogische Aufgabe. Die Rolle der global vernetzten Medien mit den zumeist dahinterstehenden ökonomischen (ordoliberalen) Interessen wäre eine weitere Frage, die nicht allein die Kinder, sondern alle Altersgruppen betrifft und der im Rahmen dieses Beitrags nicht weitergegangen werden kann (vgl. dazu auch Sakai, 2013).

## Literatur

- Asendorpf, J. B. (2007). *Psychologie der Persönlichkeit*. Berlin: Springer. doi: 10.1007/978-3-540-71685-3
- Bates, J. E. (1987). Temperament in infancy. In J. D. Osofsky (Ed.), *Handbook of infant development* (2<sup>nd</sup> ed., pp. 1101–1149). New York: Wiley.
- Bernhard, A. (2001). Bildung. In A. Bernhard & L. Rothermel (Hrsg.), *Handbuch Kritische Pädagogik* (S. 62–74). Weinheim: Beltz.
- Bourdieu, P. (1979). *La distinction. Critique social du jugement*. Paris: Minuit.
- Brown, S. & Jordania, J. (2013). Universals in the world's musics. *Psychology of Music*, 41(2), 229–248. doi: 10.1177/0305735611425896
- Buss, A. & Plomin, R. (1984). *Temperament. Early developing personality traits*. Hillsdale, NY: Lawrence Erlbaum Associates.

- Castell, K. C. (1982). Children's sensitivity to stylistic differences in "classical" and "popular" music. *Psychology of Music, Special Issue*, 22–25.
- Crowne, D. P. (2007). *Personality Theory*. Don Mills, ON: Oxford University Press.
- Demorest, S. M., Morrison, S. J., Jungbluth, D. & Beken, M. N. (2008). Lost in translation: An enculturation effect in music memory performance. *Music Perception*, 25(3), 213–223. doi: 10.1525/mp.2008.25.3.213
- Evans, D. E. & Rothbart, M. K. (2007). Developing a model for adult temperament. *Journal of Research in Personality*, 41, 868–888. doi: 10.1016/j.jrp.2006.11.002
- Foucault, M. (1969). *L'archéologie du savoir*. Paris: Gallimard.
- Gembris, H. & Schellberg, G. (2003). Musical Preferences of Elementary School Children. Paper presented at the 5<sup>th</sup> ESCOM Conference, Hanover. In R. Kopiez, M. Lehmann, I. Wolther, & C. Wolf (Eds.), *Abstracts of the 5<sup>th</sup> Triennial Conference of the European Society for the Cognitive Sciences of Music (ESCOM)* (p. 324). Hanover: Hanover University of Music and Drama.
- Gembris, H. & Schellberg, G. (2007). Die Offenohrigkeit und ihr Verschwinden bei Kindern im Grundschulalter. In W. Auhagen, C. Bullerjahn & H. Höge (Hrsg.), *Musikalische Sozialisation im Kindes- und Jugendalter* (Musikpsychologie. Jahrbuch der deutschen Gesellschaft für Musikpsychologie, Bd. 19, S. 71–92). Göttingen: Hogrefe.
- Giroux, H. A. (2011). *On critical pedagogy*. New York: Continuum.
- Greer, R. D., Dorow, L. G. & Randall, A. (1974). Music listening preferences of elementary school children. *Journal of Research in Music Education*, 22(4), 284–291. doi: 10.2307/3344766
- Hargreaves, D. J. (1982). The development of aesthetic reactions to music. *Psychology of Music, Special Issue*, 51–54.
- Hargreaves, D. J. (1986). *The developmental psychology of music* (Aufl. 2001). Cambridge: Cambridge University Press. doi: 10.1017/CBO9780511521225
- Hargreaves, D. J., MacDonald, R. & Miell, D. (2005). How do people communicate using music? In D. Miell, R. MacDonald & D. J. Hargreaves (Eds.), *Musical Communication* (pp. 1–25). Oxford: Oxford University Press.
- Hargreaves, D. J., MacDonald, R. & Miell, D. (2012). Musical identities mediate musical development. In G. E. McPherson & G. F. Welch (Eds.), *The Oxford handbook of music education* (Vol. 1, pp. 125–142). Oxford: Oxford University Press.
- Hargreaves, D. J., North, A. C. & Tarrant, M. (2006). Musical preference and taste in childhood and adolescence. In G. E. McPherson (Ed.), *The child as musician: A handbook of musical development* (pp. 135–154). Oxford: Oxford University Press.
- Kloppenburger, J. (2005). Musikpräferenzen. Einstellungen, Vorurteile, Einstellungsänderung. In H. de la Motte-Haber & G. Rötter (Hrsg.), *Musikpsychologie* (Handbuch der Systematischen Musikwissenschaft, Bd. 3, S. 357–393). Laaber: Laaber-Verlag.
- Kölbl, C. (2006). *Die Psychologie der kulturhistorischen Schule*. Vygotskij, Lurija, Leont'ev (Psychologische Diskurse). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kopiez, R. & Lehmann, M. (2008). The "open-earedness" hypothesis and the development of age-related aesthetic reactions to music in elementary school children. *British Journal of Music Education*, 25(2), 121–138. doi: 10.1017/S0265051708007882
- Lamont, A. & Greasley, A. (2009). Musical preferences. In S. Hallam, I. Cross & M. Thaut (Eds.), *The Oxford handbook of music psychology* (pp. 160–168). Oxford: Oxford University Press.
- La Motte-Haber, H. de (2005). Die Musikerpersönlichkeit. Charakterzüge – Leistung und Lampenfieber – Selbstkonzept. In H. de la Motte-Haber & G. Rötter (Hrsg.), *Musikpsychologie* (Handbuch der Systematischen Musikwissenschaft, Bd. 3, S. 515–551). Laaber: Laaber-Verlag.

- LeBlanc, A. (1991, March). *Effect of maturation/aging on music listening preferences: a review of the literature*. Paper presented at the Ninth National Symposium on Research in Music Behavior, Cannon Beach, OR.
- Lehmann, M. & Kopiez, R. (2011). Der Musikgeschmack im Grundschulalter: Neue Daten zur Hypothese der Offenohrigkeit. In W. Auhagen, C. Bullerjahn & H. Höge (Hrsg.), *Musikselektion zur Identitätsstiftung und Emotionsmodulation* (Musikpsychologie. Jahrbuch der Deutschen Gesellschaft für Musikpsychologie, Bd. 21, S. 30–55). Göttingen: Hogrefe.
- Leroy, J.-L. (2005). *Le vivant et le musical*. Paris: L'Harmattan.
- Löbner, S. (2003). *Semantik. Eine Einführung*. Berlin: de Gruyter. doi: 10.1515/9783110904260
- Lonner, W. J., Smith, P. B., van de Vijver, F. J. & Murdock, E. (2010). Entering our fifth decade: An analysis of the influence of the Journal of Cross-Cultural Psychology during its first forty years of publication. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 41(3), 301–317. doi: 10.1177/0022022110366940
- Louven, C. & Ritter, A. (2012). Hargreaves' „Offenohrigkeit“ – ein neues, software-basiertes Untersuchungsdesign. In J. Knigge & A. Niessen (Hrsg.), *Musikpädagogisches Handeln. Begriffe, Erscheinungsformen, politische Dimensionen* (Musikpädagogische Forschung, Bd. 33, S. 275–299). Essen: Die Blaue Eule.
- Luhmann, N. (1987). *Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (2009). *Einführung in die Theorie der Gesellschaft* (2. Aufl.). Heidelberg: Carl-Auer.
- MacDonald, R. A., Hargreaves, D. J. & Dorothy, M. (Eds.). (2002). *Musical identities*. Oxford: Oxford University Press.
- MacDonald, R. A., Hargreaves, D. J. & Miell, D. (2009). Musical identities. In S. Hallam, I. Cross & M. Thaut (Eds.), *The Oxford handbook of music psychology* (pp. 462–470). Oxford: Oxford University Press.
- Marcuse, H. (1965). Repressive Toleranz. In R. P. Wolff, B. Moore & H. Marcuse (Hrsg.), *Kritik der reinen Toleranz*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Matthews, G., Deary, I. J. & Whiteman, M. C. (2010). *Personality traits* (3rd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- McCrae, R. R., Costa, P. T., Jr., Del Pilar, G. H., Rolland, J.-P. & Parker, W. D. (1998). Cross-cultural assessment of the five-factor model. The revised NEO Personality Inventory. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 29(1), 171–188. doi: 10.1177/0022022198291009
- McCrae, R. R. & John, O. P. (1992). An introduction to the five-factor model and its application. *Journal of Personality*, 60(2), 175–215. doi: 10.1111/j.1467-6494.1992.tb00970.x
- North, A. C. & Hargreaves, D. J. (2008). *The social and applied psychology of music*. Oxford: Oxford University Press. doi: 10.1093/acprof:oso/9780198567424.001.0001
- Peterson, C. & Seligman, M. E. (2004). *Character, strength and virtues. A handbook and classification*. Oxford: Oxford University Press.
- Rimmer, M. (2012). Beyond omnivores and univores: The promise of a concept of musical habitus. *Cultural Sociology*, 6(3), 299–318. doi: 10.1177/1749975511401278
- Rosa, H. (2005). *Beschleunigung. Die Veränderung der Zeitstrukturen in der Moderne*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Rothbart, M. K., Ahadi, S. A., Hershey, K. L. & Fisher, P. (2001). Investigations of temperament at three to seven years: The children's behavior questionnaire. *Child development*, 72(5), 1394–1408. doi: 10.1111/1467-8624.00355

- Sakai, W. (2012). *Musikrezeption, Migration und Maqam. Pluri-lokale Musikpräferenzen von Grundschulkindern mit türkischem Migrationshintergrund*. Marburg: Tectum.
- Sakai, W. (2013). *Transformationen der Musikkultur. Musikkultureller Unterricht in der Postmoderne*. Marburg: Tectum.
- Schellberg, G. & Gembris, H. (2003). Was Grundschulkindern (nicht) hören wollen. Eine neue Studie über Musikpräferenzen von Kindern der 1. bis 4. Klasse. *Musik in der Grundschule*, 7(4), 48–52.
- Schellberg, G. & Gembris, H. (2004). Musikalische Vorlieben von Grundschulkindern für Klassik, Neue Musik und Popmusik. In H. J. Kaiser (Hrsg.), *Musikpädagogische Forschung in Deutschland: Dimensionen und Strategien* (Musikpädagogische Forschung, Bd. 24, S. 37–46.). Essen: Die Blaue Eule.
- Schläbitz, N. (2003). Das Zeitalter der Neuen Medien hat zugeschlagen! In G. Kleinen (Hrsg.), *Musik und Kind* (S. 282–313). Laaber: Laaber-Verlag.
- Schneider, W. L. (2009). *Grundlagen der soziologischen Theorie. Band 2: Garfinkel – RC – Habermas – Luhmann* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS. doi: 10.1007/978-3-531-91221-9
- Schönwälder-Kuntze, T., Wille, K. & Hölscher, T. (Hrsg.). (2009). *George Spencer Brown. Eine Einführung in die „Laws of Form“* (2., überarb. Aufl.). Wiesbaden: VS. doi: 10.1007/978-3-531-91964-5
- Schwandt, M. (2010). *Kritische Theorie. Eine Einführung*. Stuttgart: Schmetterling-Verlag.
- Simon, B. & Trötschel, R. (2006). Soziale Identität. In H.-W. Bierhoff & D. Frey (Hrsg.), *Handbuch der Sozialpsychologie und Kommunikationspsychologie* (S. 684–693). Göttingen: Hogrefe.
- Spencer Brown, G. (1979). *Laws of Form*. New York: Dutton.
- Stephan, W. G. & Stephan, C. W. (1996). *Intergroup Relations*. Oxford: Westview.
- Strelau, J. & Zawadzki, B. (1993). The formal characteristics of Behaviour-Temperature Inventory (FCB-TI): Theoretical assumptions and scale construction. *European Journal of Personality*, 7(5), 313–336. doi: 10.1002/per.2410070504
- Tajfel, H. & Turner, J. C. (1986). The social identity theory of intergroup behavior. In W. G. Austin & S. Worchel (Eds.), *Psychology of intergroup relations* (pp. 379–416). Chicago, IL: Nelson-Hall.
- Waldmann, M. R. (2008). Kategorisierung und Wissenserwerb. In J. Müsseler (Hrsg.), *Allgemeine Psychologie* (2. Aufl., S. 377–427). Heidelberg: Springer.
- Weiss Hanrahan, N. (2013). If the people like it, it must be good: Criticism, democracy and the culture of consensus. *Cultural Sociology*, 7(1), 73–85. doi: 10.1177/1749975512453656
- Woodford, P. G. (2005). *Democracy and music education. Liberalism, ethics, and the politics of practice*. Bloomington, IN: Indiana University.
- Wright, R. & Finney, J. (2010). Culture, society and music education. In R. Wright (Ed.), *Sociology and music education* (pp. 223–241). Surrey, UK: Ashgate.