

# **Selbstinitiierte musikbezogene Aktivitäten von Kindern im Grundschulalter**

## **Teilergebnisse des Forschungsprojekts „Kind & Musik“**

Imke-Marie Badur

### **Zusammenfassung**

In gegenwärtigen musikpädagogischen Diskussionen wird der Zustand des Singens und Musizierens in unserer Gesellschaft häufig als Besorgnis erregend bewertet, obwohl es kaum aktuelle empirische Daten hierzu gibt und eine kritische Auseinandersetzung über angemessene Bewertungskriterien fehlt. Die Forschungsgruppe „Kind & Musik“ hat daher 20 Dritt- und Viertklässler aus unterschiedlichem sozioökonomischem und musikalischem Hintergrund in qualitativen Interviews ausführlich befragt, um so zu einer ersten phänomenologischen Bestandsaufnahme ihres aktuellen Musikverhaltens zu gelangen. Mithilfe eines am Material entwickelten Auswertungsschemas konnten alle von den Kindern berichteten musikbezogenen Aktivitäten ( $n = 1.253$ , durchschnittlich 63 Aktivitäten pro Kind) kodiert und sowohl qualitativ als auch quantitativ analysiert werden.

Der weite Fokus der Studie förderte u. a. eine Vielfalt so genannter „Rahmenaktivitäten“, d. h. Aktivitäten zur Ermöglichung von Musikrezeption und -praxis, zu Tage. Im Vergleich zu den von musikpädagogischer Seite angeregten Aktivitäten zeichnen sich die Selbstinitiativen der Kinder durch einen hohen Anteil an spielerischen, tänzerischen, explorativen und erfinderischen Aktivitäten aus. Nicht selten geben die Medien hierfür Impulse.

Insgesamt sensibilisiert die Studie für die Vielfalt musikbezogener Aktivitäten von Kindern und verweist auf kritische Punkte.

### **Abstract**

By following the current discussion about the situation of singing and music-making in our society, an apparently deficient picture appears, although there is no current research and no critical discussion about the criteria of judgement. Therefore in the project „Child & Music“ (undertaken at the University of Hildesheim 1998–2001) 20 children in third- and fourth-grade

(nine to ten years old) from different socio-economic and musical background were intensively interviewed by using a semi structured and „free-flow“ interview-technique. The purpose of this qualitative study was to get a first phenomenological description of children's actual musical behaviours. With a specially developed manual all reported activities related to music (n = 1.253, on average 63 activities per child) were analysed, coded and transformed into quantitative data.

The open focus of the study brought out a diversity of so-called „Rahmenaktivitäten“ (frame activities), activities to make musical reception and practice possible. In comparison to those musical activities which are initiated by music education, the self-initiated activities of children can be characterised as much more playful, exploring, connected with dance and including composition practice. Sometimes media animate to musical activities.

Summing up, the study directs attention on different sorts of music-related activities of children and discusses some critical aspects.

## 1 Theoretische Vorüberlegungen

Im Zuge des sozialwissenschaftlichen Diskurses über die Auswirkungen der so genannten „veränderten Kindheit“ auf das Kind hat sich in den letzten Jahren auch die Musikpädagogik der Frage gewidmet, welche Folgen für die musikalische Sozialisation zu erwarten sind (z. B. Helms, Jank & Knolle, 1996, Kongress „Kinder und Musik im 21. Jahrhundert“ Hannover 2001). Sorge bereiten dabei insbesondere die zunehmende Medialisierung der kindlichen Lebenswelten sowie die Tatsache, dass gleichzeitig die öffentlichen Mittel für Musikschulen und der Musikunterricht an allgemeinbildenden Schulen zunehmend gekürzt oder gar gestrichen werden. Aber auch die allgemeinen Veränderungen, wie z. B. die veränderten Familienstrukturen, der allgemeine Wertewandel und die zahlreichen neuen, teilweise divergenten Anforderungen an die Kinder, könnten Auswirkungen auf die musikalische Entwicklung von Kindern mit sich bringen.

Auffällig ist, dass dieser Themenkreis mit zahlreichen Ängsten und Vorurteilen belastet ist (Fölling-Albers, 1992). Die Veränderungen werden von vielen Musikerzieherinnen und Musikerziehern hauptsächlich als Bedrohung wahrgenommen. Erkennbar wird dies beispielsweise daran, dass Musikerziehung immer häufiger als Kompensationsmittel zum Ausgleich der vermeintlichen kindlichen Defizite ins Feld geführt wird (siehe z. B. Bastian, 2000). Nicht selten wird dabei offenbar von „veränderter Kindheit“ automatisch auf „veränderte Kinder“ geschlossen (zu dieser Kritik vgl. Hentig, 1975, S. 7). In kulturpessimistischer Erwartung befürchtet man Kinder, die leicht durch Massenmedien beeinflussbar sind und sich auf Grund fehlender eigener Urteilsfähigkeit dem Massengeschmack anschließen, die nur noch diffuse Hörstrategien besitzen und (nicht nur) Musik gegenüber emotional abstumpfen (z. B. Bastian, 1999); Kinder, die im Singen und Musizieren keine eigenen Erfahrungen besitzen und daher auch keinen Sinn darin sehen

können, die kaum ein einziges Volkslied kennen und ausschließlich zur CD oder gar nicht mehr singen (z. B. Oerter, 1995).

Was innerhalb dieses Diskurses jedoch weitgehend fehlt, sind empirische Belege für diese Entwicklung sowie eine kritische Diskussion darüber, welche Kriterien für die Bewertung des Zustands der Beziehung zwischen Kind und Musik tatsächlich angemessen wären.

Die genannten Überlegungen bilden den Ausgangspunkt für die Studie „Musikbezogene Bedürfnisse und die Bedeutung von Musik für Kinder im Grundschulalter“, die an der Universität Hildesheim von Dr. Claudia Bullerjahn, Dr. Hans-Joachim Erwe und Prof. Dr. Rudolf Weber initiiert und gemeinsam mit einer Gruppe Studierender durchgeführt wurde. Das „Forschungsprojekt Kind & Musik“ wurde von 1998 bis 2001 von der VW-Stiftung gefördert.

Eine ausführliche Literaturrecherche zu Beginn des Projekts erbrachte, dass Kinder im Grundschulalter bisher hauptsächlich in Bezug auf die Entwicklung ihrer musikalischen Fähigkeiten untersucht worden waren (vgl. Badur, 1999). Bis heute sind musikbezogene Einstellungen und alltägliche Umgangsweisen mit Musik – möglicherweise aus methodischen Gründen – eher selten erhoben worden (erfreuliche Ausnahmen bilden Kleinen & Schmitt, 1991; Minkenberg, 1991; Campbell, 1998 und Beckers, 2004). Es ist jedoch anzunehmen, dass die allgemeine Einstellung von Kindern zu Musik, die sich u. a. im alltäglichen sozio-musikalischen Verhalten zeigt, also die Bedeutung von Musik für Kinder und ihr Bedürfnis nach musikalischem Ausdruck, die eigentlich wichtige Komponente ist, wenn man die Beziehung zwischen Kind und Musik bewerten will. Wer allein die Fähigkeiten im Blick hat, wird leicht feststellen, dass diese in erster Linie vom Ausmaß der erhaltenen musikalischen Erziehung abhängig sind. Veränderungen, die durch die ganz allgemein gewandelten Bedingungen des Aufwachsens verursacht sein können, lassen sich auf diese Weise nicht herausfinden. Sie müssen vielmehr auf der Ebene der musikbezogenen Einstellungen und der von den Kindern initiierten musikbezogenen Aktivitäten gesucht werden.

Ein Blick auf diese Einstellungen und Aktivitäten erscheint zudem aus lernpsychologischer Perspektive sinnvoll und notwendig. Neuere pädagogisch-psychologische Theorien zur Lernmotivation betonen immer wieder die Wichtigkeit von Autonomie und intrinsischer Motivation für effektive und nachhaltige Lernprozesse (z. B. Gardner, 1999; Czikszenmihalyi & Schiefele, 1993; Ryan & Deci, 2000). Wie selbstbestimmtes Lernen bei Kindern im Bereich der Musik aussieht, wie es zu Stande kommt und unterstützt werden kann, ist jedoch noch weitgehend unbekannt (erste Ansätze dazu bei Grimmer, 1991). Auch hierzu will die Studie einen Beitrag leisten.

## 2 Methode

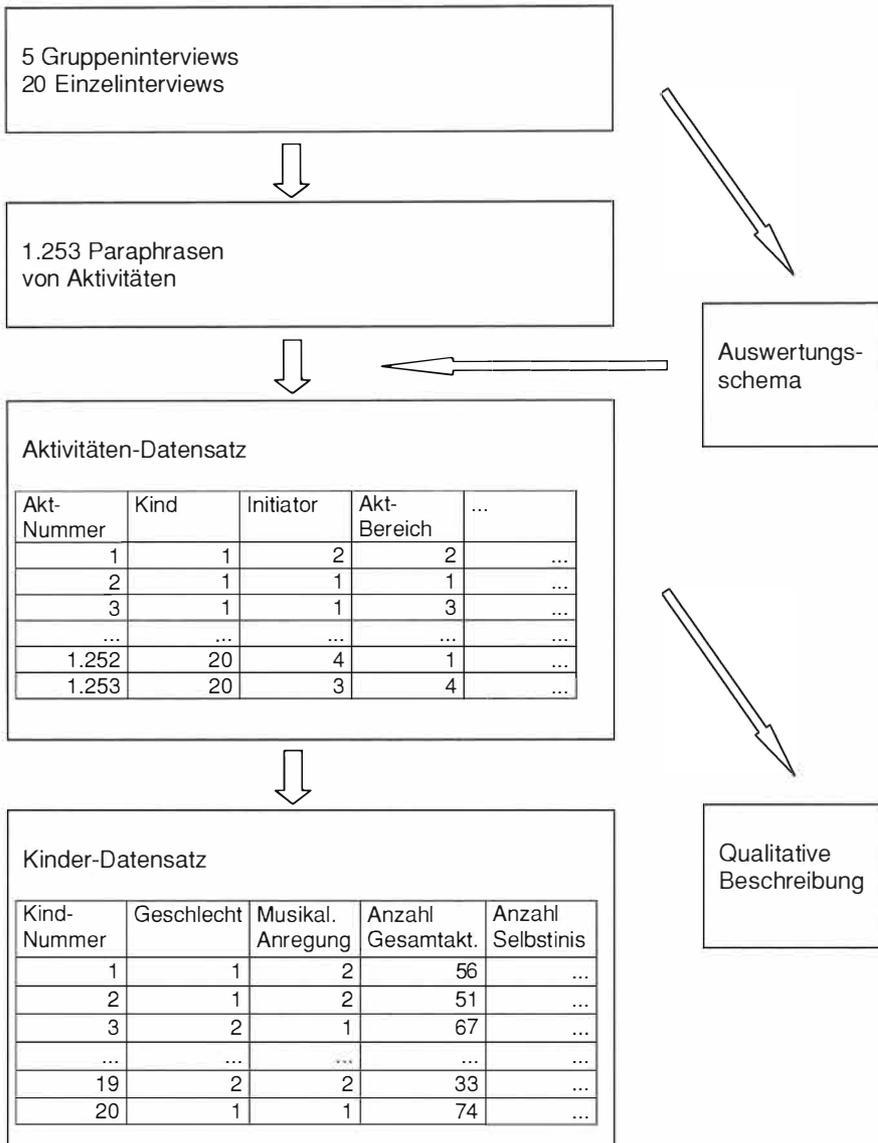
Dem Paradigma der neuen Kindheitsforschung folgend, wonach Kinder als Subjekte mit einer eigenen Weltsicht begriffen werden (vgl. Honig, Lange & Leu, 1999; Heinzl, 2000), sollten die Kinder selbst befragt werden, in wel-

cher Weise sie musikalisch aktiv sind und was sie über verschiedene musikbezogene Themen denken. Dabei waren insbesondere die Aktivitäten in so genannten pädagogikfreien Räumen von Interesse. Im Sinne einer hypothesengenerierenden Studie wurden ausschließlich qualitative Verfahren der Datenerhebung verwendet. Die Forschungsgruppe ließ die Kinder zu musikbezogenen Themen Aufsätze schreiben und Bilder malen und führte mit ihnen offene, etwa eineinhalbstündige Gruppen- und Einzelinterviews. Die in der Schule durchgeführten Gruppeninterviews waren in ein Spiel eingebettet (vgl. Weber, Bullerjahn & Erwe, 1999). Die ca. eineinhalbstündigen Einzelinterviews, die zumeist bei den Kindern zuhause im Kinderzimmer stattfanden, wurden mithilfe eines ausführlichen Leitfadens geführt, der nach ökologischen Lebensräumen des Kindes strukturiert war: Zu jedem Lebensraum (Kinderzimmer, Wohnung der Familie, Freizeitorte der Familie, Freizeitorte des Kindes, Schule) wurden zunächst allgemeine Aktivitäten, dann musikbezogene Aktivitäten erfragt (ausführlich siehe Badur, 2007).

Die Stichprobe bestand aus 20 Dritt- und Viertklässlern aus fünf verschiedenen städtischen und ländlichen Schulen im Raum Hannover und Hildesheim. Für die Auswahl der Kinder wurden vornehmlich sozioökonomische Kriterien verwendet, da ein starker Zusammenhang zwischen ihnen und den musikbezogenen Aktivitäten vermutet wurde und eine möglichst weite Bandbreite von Aktivitäten ermittelt werden sollte. Zuerst wurden die Kinder nach ihrer Teilnahmebereitschaft am Forschungsprojekt gefragt, unter ihnen wurden dann mithilfe der Klassenlehrer/innen einige den Vorgaben entsprechende Kinder ausgewählt. Allerdings erforderte es gerade bei Eltern mit geringem sozioökonomischen Status und geringem Bildungsniveau häufig mehrere Anläufe bis der Teilnahme zugestimmt wurde. Ein Teil der befragten Kinder erhielt zum Zeitpunkt der Interviews weder Instrumental- noch Musikunterricht.

Für die Auswertung erwies es sich als sinnvoll, Aktivitäten und Einstellungen getrennt zu betrachten. Im Folgenden wird nur die Aktivitätsauswertung vorgestellt (Abb. 1). Sie beruht ausschließlich auf den Interviewdaten.

Zunächst wurden alle in den Interviewtranskriptionen erwähnten Tätigkeiten der Kinder, die in irgendeiner Weise mit Musik zu tun hatten, in paraphrasierter Form herausgeschrieben, wie z. B. „Kind 1 singt auf dem Nachhauseweg von der Schule leise vor sich hin“. Etwaige Unterschiede in der Ausführlichkeit der Darstellung wurden damit für die weitere Auswertung nivelliert. Insgesamt konnten 1.253 Aktivitäten, also erstaunliche 63 Aktivitäten pro Kind im Durchschnitt ermittelt werden, die zunächst inhaltsanalytisch ausgewertet und systematisiert wurden. Auf diese Weise entstand ein Auswertungsschema, auf dessen Basis die Paraphrasen mit Zahlenwerten kodiert und somit für die quantitative Analyse vorbereitet werden konnten. Variablen waren z. B. „Initiator der Aktivität“, „Aktivitätsbereich“ und „Medienbeteiligung“ mit jeweils mehreren Ausprägungen (Abb. 2). Dank des „Aktivitäten-Datensatzes“ war es möglich, sowohl Auszählungen und Berechnungen durchzuführen, als auch das Interviewmaterial thematisch nach



**Abb. 1:**  
Schritte bei der Auswertung der Aktivitäten:  
Von den Interviewtranskriptionen zu den beiden quantitativen Datensätzen

bestimmten Kriterien zu ordnen und vertiefend qualitativ auszuwerten. Die konsequente Verwendung der winMAX-Software (Kuckartz, 1999) erlaubte dabei, jederzeit schnell auf die Paraphrasen oder die Original-Interview-Transkriptionen zurückgreifen zu können.

[initiat] Initiator bzw. Beteiligte 1=Kind allein 2=Kinder unter sich, gemeinsam (mit Peers oder Geschwistern) 3=Familie, privates Umfeld 4=Schule 5=Musikpädagogische Institution 6=Sonstige pädagogische Institution 7=Zufall	
[field] Aktivitätsbereich 1=Wahrnehmung von Musik und musikbezogenen Aktivitäten Dritter, Umgang mit Musikmedien 2=Singen und Summen, Umgang mit Liedern 3=Tanzen und Bewegen, Umgang mit Tänzen 4=Musizieren, Umgang mit Stücken und Musikinstrumenten	
[musbsort] Art der musikbezogenen Aktivität 1=Aktivität ist Rahmenaktivität 2=Aktivität ist musikalische Aktivität (rezeptiv oder praktisch)	
[framsort] Art der Rahmenaktivität  0=keine Rahmenaktivität 1=Information, Austausch, Konflikte über musikbezogene Themen 2=Erwerb/Erhalt und Vervielfältigung von musikbezogenen Materialien und Objekten 3=Herstellung und Aufsuchen von musikbezogenen Situationen 4=Dokumentation musikalischer Praxis 5=Sonstige Rahmenaktivitäten	[muskort] Art der musikalischen Aktivität  0=keine musikalische Aktivität 1=rezeptive Aktivität 2=musikalisch-praktische Aktivität
	[rezsor] Art der Rezeption  0=keine Rezeptions-Aktivität 1=Wahrnehmung mit beiläufiger Beteiligung 2=Wahrnehmung mit gerichteter Beteiligung 3=Wahrnehmung, unklar mit welcher Beteiligung
	[pracsor] Art der Praxis  0=keine praktische Aktivität 1=Ausprobieren, Improvisieren, Testen 2=Reproduktion 3=Üben, sich trainieren und verbessern 4=Weiterentwicklung und Neuproduktion 5=Sonstiges
[media] Medienbeteiligung 1=Ja 2=Nein	
[play] Zusammenhang mit Spiel 0=Aktivität steht nicht in Zusammenhang mit Spiel 1=Aktivität ist ein Spiel (Rollen-, Singspiel) 2=Aktivität ist Bestandteil eines Spiels 3=Aktivität findet neben dem Spielen statt	
[frequen] Häufigkeit der Aktivität 1=einmalige, besondere Aktivität, Ritual an besonderen Tagen des Jahres 2=gelegentliche, alltägliche Aktivität	

Abb. 2:

Auswertungsschema für alle vorgefundenen musikbezogenen Aktivitäten

Zusätzlich wurde ein „Kinder-Datensatz“ geführt, in den für jedes Kind die Anzahl bestimmter Aktivitätsformen eingetragen wurde, wie z. B. die Anzahl der allein-initiierten Aktivitäten oder der Sing-Aktivitäten des Kindes. Dieser Datensatz ermöglicht die Beantwortung von Fragen zur musikalischen Sozialisation.

### 3 Ergebnisse

Aus der Vielzahl der Ergebnisse will der vorliegende Aufsatz insbesondere folgende Fragen beantworten:

1. Was haben die Kinder berichtet? Was tun sie allein oder unter Gleichaltrigen mit Musik? Worin unterscheiden sich selbstinitiierte Aktivitäten im Vergleich zu jenen, die von Erwachsenen angestoßen werden?
2. Welche Rolle spielen die Medien innerhalb der musikalischen Aktivitäten?
3. Inwieweit unterscheiden sich die Aktivitätsprofile einzelner Kinder? Verhalten sich Kinder mit wenigen musikalischen Anregungen defizitärer oder anders als Kinder mit vielen Anregungen?

Wichtig ist zu betonen, dass es sich bei den Ergebnissen nicht um die tatsächlichen Aktivitätsausprägungen der Kinder handelt, wie man sie – zumindest theoretisch – durch Rund-um-die-Uhr-Beobachtung oder musikalische Tagebücher hätte ermitteln können, sondern um die subjektive Perspektive der Kinder auf ihre musikalische Lebenswelt, oder noch vorsichtiger formuliert: um das, was die Kinder zum Zeitpunkt des Interviews berichtenswert empfanden. Auch ob es sich in manchen Fällen nur um phantasierte oder gewünschte Aktivitäten handelt, ist letztlich nicht gewiss (hierfür gibt es jedoch so gut wie keine Anhaltspunkte). Der sprachlichen Einfachheit zuliebe wird im Folgenden nicht immer auf diese Einschränkungen hingewiesen.

### *3.1 Zu Frage 1: Was tun Kinder mit Musik?*

Zunächst soll auf zwei qualitative Besonderheiten der vorgefundenen Aktivitäten hingewiesen werden, die bereits beim Paraphrasieren augenfällig wurden und Einfluss auf das Auswertungsschema genommen haben:

#### 3.1.1 Rahmenaktivitäten

20 % der von den Kindern geschilderten Aktivitäten stellen keine „musikalischen Tätigkeiten“ im engen Sinne dar, wie Hören, Singen, Tanzen und Musizieren, sondern sind eher Handlungen, die der Vorbereitung oder Reflexion musikalischer Praxis dienen. Diese  $n = 259$  als „Rahmenaktivitäten“ bezeichneten Tätigkeiten lassen sich in fünf Kategorien unterteilen, die in Abb. 2 unter dem Stichwort „[framsort] Art der Rahmenaktivität“ genannt sind.

Allein in der ersten Kategorie „Information, Austausch, Konflikte über musikbezogene Themen“ lässt sich beispielsweise von den Kindern erfahren, dass das Fernsehen mit seiner Werbung, seinen Musiksendungen und Filmen, aber auch Musikzeitschriften, CD-Cover und Versandkataloge musikbezogene Informationsmedien darstellen. Die Kinder informieren sich hier über Musikgruppen, neue CDs und Tanzstile, sie bekommen Einblicke in das Geschehen in Diskotheken und in den Alltag von Musikern, und sie erfahren von Musikveranstaltungen, neuen Musikshows und kommenden TV-

Ereignissen. „Live“ in ihrer Umgebung beobachten die Kinder Tanzschritte, DJ-Tätigkeiten, die Bedienung von Musikinstrumenten und den Umgang mit CD-Brennern. Kinder reden überwiegend mit ihren Eltern über Musik; meist geht es dabei um konkrete zurückliegende Musikerfahrungen (bei den Eltern: Party- und Konzertbesuche, bei den Kindern: Erfahrungen aus Instrumentalunterricht und Schule) oder um Zukunftspläne (z. B. Tanzschul-, Musikschul- oder Konzertbesuche). Kinder untereinander reden über die Gründung einer Band, einen Auftritt bei der Mini-Playback-Show, eine Karriere als Sängerin oder über die Musikauswahl für die kommende Party. Musikbezogene Konflikte kennen die Kinder in erster Linie mit den Nachbarn, und zwar aus dem Bereich der Lautstärke, und mit den Eltern bezüglich des Musikhörens bei Hausaufgaben und beim Einschlafen. Streit wegen des Musikgeschmacks findet überwiegend spielerisch statt, ernst wird es nur, wenn Kinder ohnehin voneinander „genervt“ sind.

Aus Raumgründen können die Aktivitäten aus den anderen vier Kategorien hier nur grob skizziert werden: „Erwerb/Erhalt und Vervielfältigung von musikbezogenen Materialien und Objekten“ umfasst vor allem das Kaufen, Herstellen, Leihen oder Schenken von CDs, Kassetten und Abspielgeräten, in wenigen Fällen von Instrumenten, Noten und Musikzeitschriften. Unter „Herstellung und Aufsuchen musikbezogener Situationen“ verbergen sich u. a. die Vorbereitung von Feiern und Konzerten, technische Maßnahmen zur Realisation des Musikhörens und Musizierens sowie Bemühungen um Instrumentalunterricht. Mit „Dokumentation musikalischer Praxis“ ist zumeist die Aufzeichnung des eigenen Singens mit dem Kassettenrekorder gemeint, in einigen Fällen auch das schriftliche Notieren eigener musikalischer Erfindungen. Allen diesen Aktivitäten gemeinsam ist, dass sie zeigen, wie viel Energie die Kinder investieren, ihre musikalische Umwelt wahrzunehmen und zu gestalten. Von musikpädagogischer Seite wurde diesen Aktivitäten bisher kaum Aufmerksamkeit geschenkt.

### 3.1.2 Spielerischer Umgang mit Musik

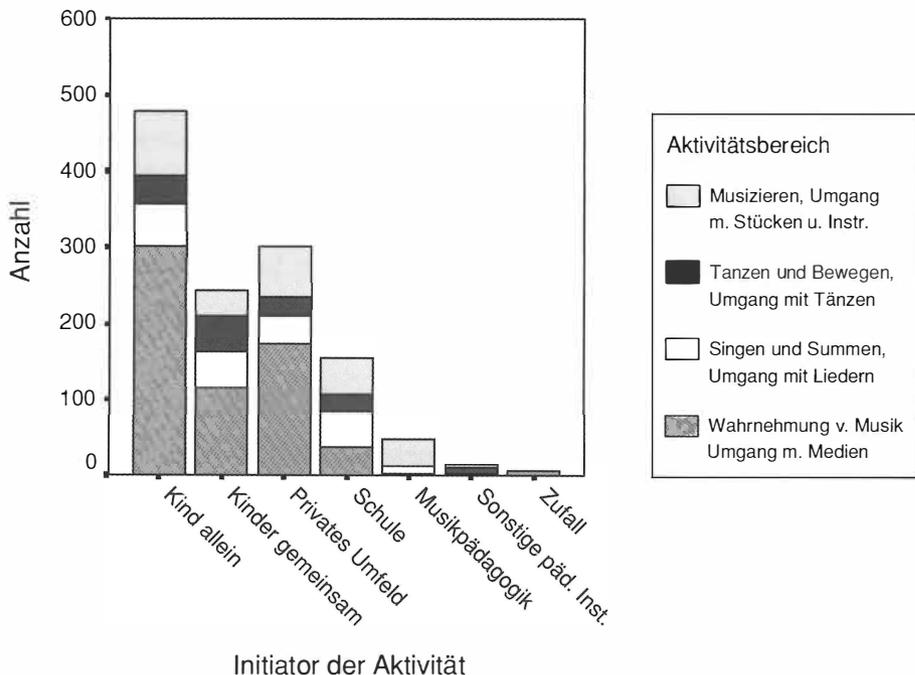
Ein weiterer auffälliger qualitativer Aspekt ist, dass für Kinder Spiel und Musik manchmal eng miteinander verknüpft sind. N = 110 Aktivitäten, das sind 10 % der Gesamtaktivitäten, zählen zu diesem in Abb. 2 unter „[play] Zusammenhang mit Spiel“ weiter untergliederten Bereich. Zu 47 % handelt es sich bei den spielerischen Aktivitäten um musikbezogene Rollenspiele. Die Kinder berichten beispielsweise davon, dass sie Musikstar, Band oder Mini-Playback-Show spielen. Sie verwenden dabei aus Taschenlampen oder aus Tennisbällen gebastelte Mikrofonattrappen, sie üben Tanzschritte ein, entwickeln Choreografien, lernen Liedtexte auswendig und merken sich Pausen, damit die Mundbewegungen später stimmen. Nicht selten führen sie ihre einstudierten „Nummern“ vor Freundinnen, Eltern oder auf Schulfesten auf. Mitunter geraten die Kinder in einen wochenlang andauernden Übereifer. Die wichtigste Erkenntnis ist hier, dass der Übergang zwischen einem

„So-tun-als-ob“ im Rollenspiel und dem „richtigen“ musikalischen Tun fließend ist, denn die Kinder tanzen ja tatsächlich, sie schlagen wirklich Rhythmen auf dem Kochtöpfe-Schlagzeug und eignen sich tatsächlich ein Lied-repertoire an.

Doch nun zu den quantitativen Ergebnissen:

### 3.1.3 Initiatoren der Aktivitäten

Das Säulendiagramm in Abb. 3 zeigt, dass die Kinder überwiegend von Aktivitäten berichtet haben, die von ihnen allein initiiert wurden. Dies ist kaum verwunderlich, denn es ging ja um ihre persönliche Perspektive. Danach folgen Tätigkeiten im familialen Umfeld und mit Gleichaltrigen. Schule und musikpädagogische Einrichtungen nehmen als Initiatoren eher wenig Raum ein. Die meisten für die befragten Kinder berichtenswerten Aktivitäten finden offenbar im Privatraum statt. Insgesamt sind 58 % der Aktivitäten selbst-initiiert, d. h. sie wurden von den Kindern allein oder gemeinsam mit Gleichaltrigen durchgeführt (n = 722).



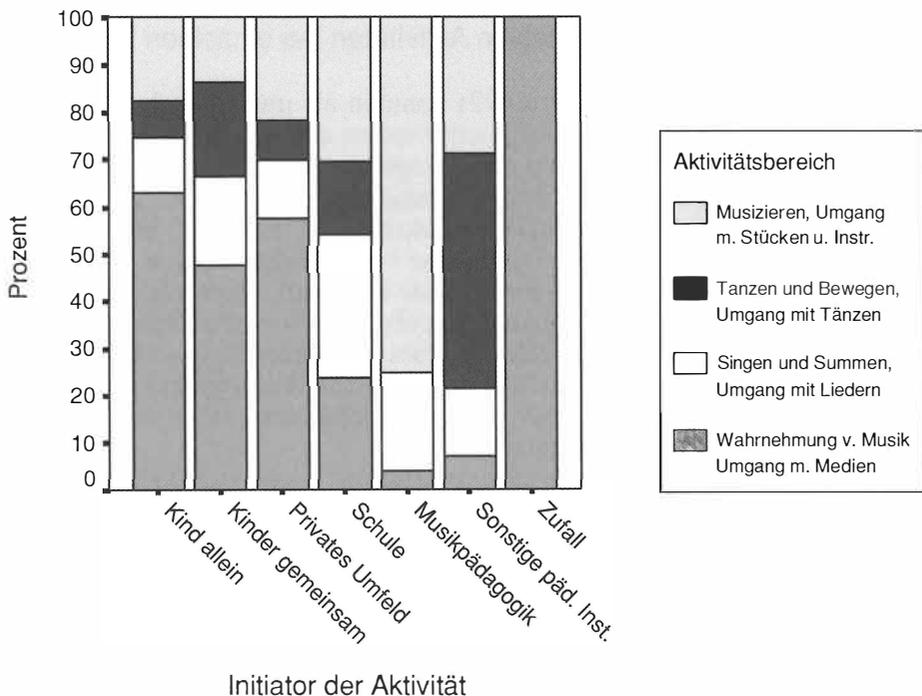
**Abb. 3:**

Verteilung der Aktivitätsbereiche bei einzelnen Initiatoren; n = 1.245 (99,4% der Gesamtaktivitäten) (n = 8 Aktivitäten fehlen bei dieser Auswertung, da sie entweder keinem Aktivitätsbereich oder keinem Initiator eindeutig zugeordnet werden konnten).

### 3.1.4 Verteilung der Aktivitätsbereiche bei einzelnen Initiatoren

Abb. 3 gibt außerdem Aufschluss darüber, wie die Bereiche Wahrnehmung, Singen, Tanzen und Musizieren bei den einzelnen Initiatoren verteilt sind. Um die Unterschiede optisch deutlicher zu machen, sind die Verteilungen in Abb. 4 jeweils auf 100 % gesetzt. Mithilfe des Chi<sup>2</sup>-Tests wurde berechnet, zwischen welchen Säulen signifikante Unterschiede bestehen. Es ergab sich, dass nahezu alle Verteilungen signifikant verschieden sind. Einzige Ausnahme bildet der Vergleich zwischen „Kind allein“ und „Privates Umfeld“. Möglicherweise gibt es bestimmte häusliche Verhaltensschemata im Umgang mit Musik, die die Kinder für sich übernehmen. Eine andere Erklärung wäre, dass Kinder im familiären Umfeld insbesondere das wahrnehmen, was ihnen selbst von Bedeutung ist.

Die Aktivitätsbereichsverteilungen von „Kinder allein“ und „Kinder gemeinsam“ unterscheiden sich deshalb hoch signifikant, weil die Bereiche Wahrnehmung und Musizieren eher selten im sozialen Zusammenhang stattfinden. Offenbar ist das Musikhören eine vorwiegend individuelle Tätigkeit,



**Abb. 4:**  
Verteilung der Aktivitätsbereiche bei einzelnen Initiatoren;  
Verteilung auf 100 % gesetzt; n = 1.245 (99,4 % der Gesamtaktivitäten)  
(n = 8 Aktivitäten fehlen bei dieser Auswertung, da sie entweder keinem Aktivitätsbereich oder keinem Initiator eindeutig zugeordnet werden konnten).

und zum ausgiebigen gemeinsamen Musikmachen reichen die instrumentalen Fähigkeiten der Kinder noch nicht aus. Sichtbar ist, dass die vier Aktivitätsbereiche etwas ausgewogener verteilt sind, wenn Kinder nicht allein, sondern gemeinsam musikalisch aktiv sind. Tanzen ist eine überwiegend soziale Aktivität der Kinder.

Für den Initiator „Schule“ ergibt sich ein recht ausgewogenes Bild, bei der „Musikpädagogik“ liegt dagegen eine verzerrte Verteilung vor. Deutlich abzulesen ist z. B., dass die Musikpädagogik keinerlei Tanzaktivitäten initiiert. Dies kann als problematisch gewertet werden, da doch gerade das Tanzen gern von den Kindern gemeinsam praktiziert wird.

Selbstinitiiertes Tanzen unterscheidet sich qualitativ stark vom pädagogischen Tanzen: Selbstinitiiert zeigt es eine große Nähe zum Toben und Herumalbern und ist häufig an Disko-Tanz und Musikstars orientiert. In der Schule lernen die Kinder dagegen Volkstänze oder bewegen sich zu klassischer Musik. Aber trotz dieser Unterschiede eröffnen sich den Kindern auch im schulischen Tanzen persönliche Anknüpfungspunkte. Mehrfach wurde es als besonders beliebte Aktivität des Musikunterrichts bezeichnet.

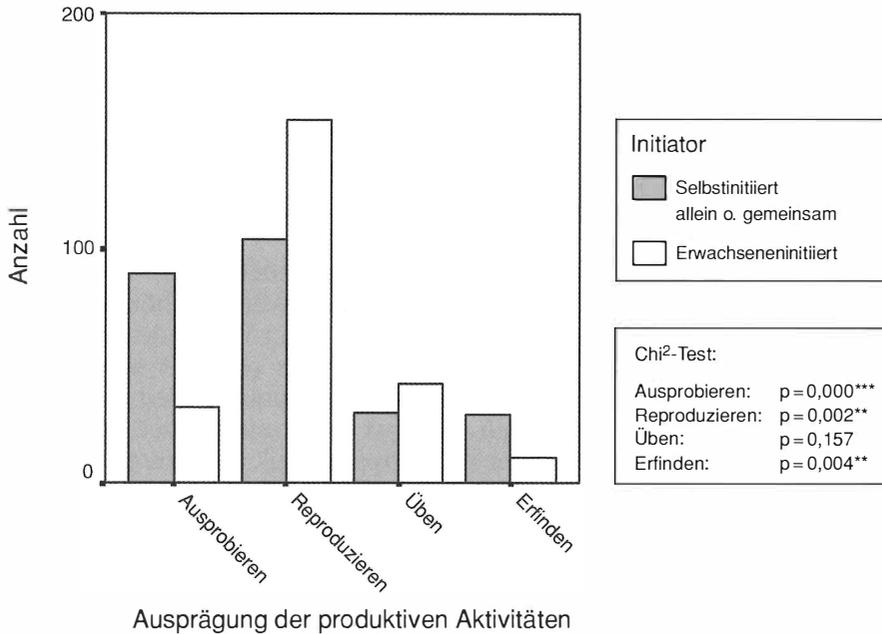
### 3.1.5 Ausprägung der produktiven Aktivitäten bei einzelnen Initiatoren

39 % der Gesamtaktivitäten (n=492) konnten als musikalisch-praktische Aktivitäten im engen Sinn klassifiziert werden, d. h. sie gehören weder zu den Rahmenaktivitäten noch zu den rezeptiven Aktivitäten, sondern sind musikalische Tätigkeiten wie Singen, Tanzen und Musizieren. Abb. 2 zeigt unter „[pracsort] Art des musikalisch-praktischen Umgangs“, welche Ausprägungen innerhalb dieser Aktivitätssorte vorgefunden wurden.

Wiederum mithilfe des Chi<sup>2</sup>-Tests wurde überprüft, inwieweit die Kinder selbstinitiiert andere Schwerpunkte legen als ihnen von Erwachsenen entgegengebracht werden. In Abb. 5 fällt auf, dass Reproduzieren und Üben überwiegend erwachseneninitiiert stattfinden, während Ausprobieren und Erfinden bei den Kindern stärker gewichtet sind. Außer beim Üben ergeben sich überall hoch signifikante Unterschiede.

Die Unterschiede im Bereich „Reproduzieren“ lassen sich dadurch erklären, dass Eltern und Lehrer besonders viel Wert darauf legen, dass Kinder Regeln kennen lernen und anwenden. So werden Lieder, Stücke und Tanzschritte eingeübt, wiederholt und aufgeführt. Für Kinder ist dies ebenfalls die wichtigste Form, mit Musik umzugehen, sie praktizieren aber auch noch andere Arten.

Der hohe Anteil an ausprobierenden Aktivitäten lässt sich einerseits als Zeichen der Neugier und Lust der Kinder an Musikinstrumenten und an Bewegung zu Musik deuten, andererseits aber auch als Ausdruck des Nicht-Vermögens der Kinder. Viele Handlungen bleiben einfach deshalb auf dem Niveau des Ausprobierens und Testens stecken, weil die Fertigkeiten der Kinder zu wenig ausgebildet sind.

**Abb. 5:**

Verteilung der selbstinitiierten und von Erwachsenen initiierten Aktivitäten bei verschiedenen Formen musikalisch-praktischer Aktivität; Chi²-Test, \* p < 0,05, \*\* p < 0,01, \*\*\* p < 0,001; n = 492 (39 % der Gesamtaktivitäten)

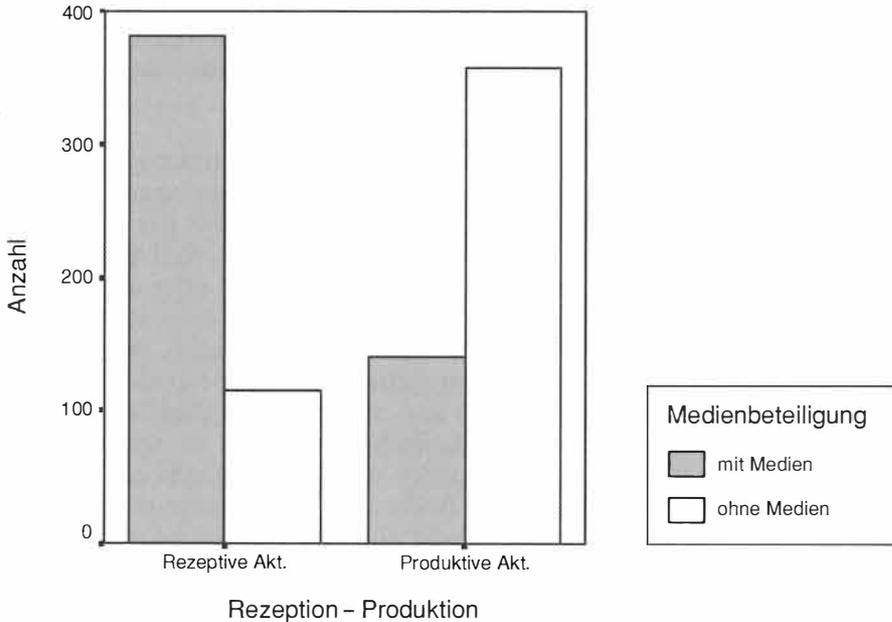
Von großem Interesse ist sicher der Befund, dass die Kinder im erfinderischen Bereich vergleichsweise stark aktiv sind. Hier wurden insgesamt n = 29 Selbstinitiativen genannt. Einige Kinder erfinden von sich aus Lieder und Stücke, und sei es nur, dass sie Liedtexte umdichten, z. B. weil sich die englisch-sprachigen Popsongs so schlecht mitsingen lassen oder aus Lust am Reimen. Nicht selten haben die Kinder die Texte ihrer Lieder sogar notiert. Sie handeln von der Diddl-Maus, von Dschungelbewohnern, von Silvester oder von einer Schoko-Lady auf dem fremden Stern. Besonders originell war ein „Strip-Rap“, den zwei Jungen aus „Rache an den Mädchen“ gedichtet hatten; hier wurde offenbar musikalische Kreativität zur sozialen Kontaktaufnahme eingesetzt. Manche Lieder werden mit Keyboard begleitet oder auf Kassette aufgenommen. Es findet aber auch Komponieren am Instrument statt: Ein Mädchen erfand und notierte z. B. am Klavier ein von chromatischen Melodiefolgen dominiertes Stück namens „Die schläfrige Schlange“. Andere Kinder entwickeln neue Melodien zu bestehenden Begleitungen oder neue Begleitungen zu bestehenden Melodien. Auch bei den erfinderischen Aktivitäten stellt sich die Frage, ob und wie man dieses Potenzial der Kinder besser aufgreifen und fördern könnte.

### 3.2 Zu Frage 2: Welche Rolle spielen die Medien?

Abb. 6 gibt Aufschluss über die Frage, ob Medien passiv machen oder genauer: ob sich rezeptive und musikalisch-praktische Aktivitäten im Hinblick auf die Medienbeteiligung unterscheiden. Die Verteilung verweist zunächst auf ein triviales Ergebnis, nämlich dass Rezeption häufiger mit als ohne Medien stattfindet und dass musikalische Praxis häufig ohne Medien auskommt.

Gleichzeitig wird aber auch sichtbar, dass die Kinder  $n = 115$  Rezeptions-Situationen schilderten, in denen sie offenbar Live-Musik gehört haben. Da nicht anzunehmen ist, dass die Kinder tatsächlich ein Viertel der Musik, die an ihr Ohr dringt, live dargeboten bekommen, muss vermutet werden, dass Live-Erlebnisse besonders intensiv sind und lange präsent bleiben bzw. besonders berichtenswert erscheinen. Dies ist ein ermutigender Befund für Menschen, die sich im Bereich der Konzertpädagogik engagieren.

Erstaunlich ist auch, dass die Kinder  $n = 141$  musikalisch-praktische Aktivitäten in Zusammenhang mit Medien genannt haben. Dahinter verbergen sich zu fast 70 % tänzerische Tätigkeiten, zu 24 % Singen und zu 6 % Musizieren. Medienrezeption heißt für die Kinder offenbar nicht nur Berieselung und Abschalten, sondern wird von ihnen auch als aktivierend empfunden.



**Abb. 6:**

Verteilung der Aktivitäten mit und ohne Medienbeteiligung bei rezeptiven und musikalisch-praktischen Aktivitäten;  $n = 994$  (79,33 % der Gesamtaktivitäten)

### 3.3 Zu Frage 3: Welchen Einfluss haben musikalische Anregungen auf die Aktivitätsprofile der Kinder?

Um beantworten zu können, inwieweit sich die Kinder unterscheiden, muss der Kinder-Datensatz herangezogen werden. Die Kinder wurden hier in zwei Gruppen aufgeteilt, je nach der Anzahl der Anregungen zum Singen und Musizieren, die sie in ihrer Lebensumgebung erhalten. Je einen Punkt gab es dabei für (1) Instrumentalspiel und Singen der Eltern, (2) verbale Ermunterungen der Eltern zum Singen und Musizieren, (3) Teilnahme des Kindes an Instrumentalunterricht oder Chor und (4) Erhalt schulischen Musikunterrichts. Mithilfe des T-Tests für unabhängige Stichproben wurden die Mittelwerte der Aktivitätenanzahlen bei den beiden Gruppen miteinander verglichen (Abb. 7).

Mittelwerte aus	Kinder mit <b>wenigen</b> musikalischen Anregungen n = 10	Kinder mit <b>vielen</b> musikalischen Anregungen n = 10	Signifikanz der Differenzen
Anzahl der Akt. insgesamt	59,1	66,2	p = 0,392
Anzahl der Akt. allein	25,1	22,7	p = 0,597
Anzahl der Akt. unter Kindern	12,2	12,1	p = 0,968
Anzahl der Akt. selbstinitiiert	37,3	34,8	p = 0,670
Anzahl der Akt. familiäres Umfeld	13,6	16,5	p = 0,315
Anzahl der Akt. Schule	6,5	9,0	p = 0,067
Anzahl der Akt. Musikpädagogik	0,3	4,5	<b>p = 0,025*</b>
Anzahl Selbstinis Wahrnehmung	23,8	17,9	p = 0,180
Anzahl Selbstinis Singen	4,8	5,4	p = 0,696
Anzahl Selbstinis Tanzen	5,2	3,3	p = 0,145
Anzahl Selbstinis Musizieren	3,5	8,2	<b>p = 0,030*</b>
Anzahl Selbstinis Ausprobieren	5,9	3,0	<b>p = 0,028*</b>
Anzahl Selbstinis Reproduzieren	4,2	6,2	<b>p = 0,037*</b>
Anzahl Selbstinis Üben	0,9	2,1	p = 0,137
Anzahl Selbstinis Erfinden	1,1	1,8	p = 0,528
Anzahl Selbstinis mit Medien	27,4	20,7	p = 0,163
Anzahl Selbstinis ohne Medien	10,0	14,1	p = 0,216

**Abb. 7:**

Vergleich der Aktivitätenanzahl bei Kindern mit wenigen und Kindern mit vielen musikalischen Anregungen; T-Test für unabhängige Stichproben,  
\* p < 0,05, \*\* p < 0,01, \*\*\* p < 0,001; n = 20

Signifikante Unterschiede ergeben sich nur in sehr wenigen Bereichen. Sie sind in der Tabelle fett gedruckt. Kinder mit vielen musikalischen Anregungen sind den anderen genau dort überlegen, wo sie diese Anregungen erhalten: Sie erzählen mehr von musikpädagogisch angeleiteten Tätigkeiten, sie musizieren mehr und sind stärker reproduzierend tätig. Das Ausprobieren kommt bei ihnen signifikant seltener vor; vielleicht, weil sie das experimentelle musikalische Niveau schon überschritten haben; vielleicht aber auch, weil sie die gängigen Normen des „richtigen Musizierens“ schon so weit verinnerlicht haben, dass sie (a) auf Improvisation verzichten oder (b) solcherlei Tätigkeiten nicht mehr erwähnenswert finden.

Die insgesamt eher geringe Differenz der beiden Kindergruppen ist überraschend. In der zusammenfassenden Schlussbetrachtung wird versucht, diesen Befund zu erklären.

#### **4 Zusammenfassende Reflexion**

In erster Linie hat sich gezeigt, dass das induktive Vorgehen der Studie den Blick geweitet hat für die Vielfältigkeit kindlicher Umgangsweisen mit Musik. Die Interviews haben beispielsweise die zahlreichen Rahmenaktivitäten ans Licht gebracht, an denen abzulesen ist, dass sich Kinder mit großer Aufmerksamkeit innerhalb unserer Musikkultur bewegen und dass sie auf unterschiedliche Weise für die Realisation ihrer musikalischen Bedürfnisse Sorge tragen und Vorbereitungen treffen. Es stellte sich heraus, dass sich Kinder auch in ihrem Spiel mit musikalischer Praxis befassen. Darüber hinaus fielen das Tanzen und das Erfinden von Musik als überwiegend selbstinitiierte Aktivitäten der Kinder ins Auge.

Festzuhalten ist außerdem, dass alle Kinder viel zum Thema Musik beizutragen wussten. Kein Kind gibt sich allein mit dem Hören zufrieden, alle Kinder sind musikalisch-praktisch tätig, selbst wenn sie nur wenige musikalische Anregungen aus ihrer Umwelt erhalten. Nicht selten sind es bei den wenig geförderten Kindern gerade die Medien, die eine aktive Auseinandersetzung mit Musik und Musikkultur herausfordern, wie z. B. eine Beschäftigung mit Musikstars, Tanzschritten, Bandinstrumenten und Liedtexten.

Wo Kindern Musikinstrumente zur Verfügung stehen, werden diese mindestens ausprobierend und improvisierend genutzt. Instrumente üben eine große Anziehungskraft auf Kinder aus. Gleichzeitig zeigt sich aber auch eine gewisse Hilflosigkeit der Kinder im Umgang mit ihnen. Es scheint, als würden sie sich gern darüber ausdrücken können, was ihnen aber auf Grund mangelnder Fähigkeiten nicht gelingt. Möglicherweise stellt deshalb das Tanzen eine geeignete Alternative dar. Die für Kinder jederzeit verfügbaren Medien eröffnen Kindern dieses Betätigungsfeld, bei dem es zunächst keinerlei Voraussetzungen braucht. Verwunderlich ist, dass trotz der Attraktivität des Musizierens nur wenige Kinder Instrumentalunterricht nehmen.

Zur übergreifenden Frage, ob die Sorge um die Beziehung zwischen Kind und Musik berechtigt ist oder nicht, tragen die Ergebnisse nur bedingt bei.

Erstens handelt es sich hier zunächst nur um eine positive und erste Bestandsaufnahme der kindlichen Aktivitäten. Defizite konnten innerhalb unseres offenen Befragungssettings nicht ermittelt werden. Möglicherweise lassen sich in kommenden Studien einzelne der hier aufgedeckten Aktivitätsformen an repräsentativen Stichproben mithilfe geschlossener Fragen untersuchen (z. B. die erfinderischen Aktivitäten). Vielleicht lassen sich Veränderungen feststellen, wenn man dasselbe in zehn Jahren wiederholt.

Zweitens steht die Diskussion um die Bewertungskriterien noch aus. In der Auswertung wurde bewusst darauf geachtet, wertneutral zu beschreiben und keinerlei Qualitätsbewertungen der Aktivitäten vorzunehmen, z. B. in dem Sinne, dass Singen zur CD ein minderwertiges Singen wäre oder dass Textumdichtungen weniger kreativ wären als Kompositionen am Instrument. Dies mag die Begründung sein, warum sich zwischen Kindern mit vielen und Kindern mit wenigen Anregungen kaum Unterschiede ergeben haben. Die Studie hat gezeigt: Wenn man Rahmenaktivitäten, Höraktivitäten, Ausprobierendes, Spielerisches, Tänzerisches usw. mitberücksichtigt und die traditionellen, häufig einseitig an instrumentalen und reproduzierenden Fähigkeiten orientierten Kriterien beiseite lässt, ergibt sich ein recht buntes, keinesfalls zu Pessimismus verleitendes Bild der Beziehung zwischen Kind und Musik.

Allerdings stellt sich die Frage, ob allein der Blick auf die äußere Beschaffenheit der Aktivitäten ausreichend ist. Es liegt auf der Hand, dass einige der genannten Aktivitäten einen höheren Stellenwert für die musikalische Entwicklung besitzen als andere. Für eine sinnvolle Gesamtbeurteilung der gegenwärtigen Situation kommt es daher wohl darauf an, ein weites musikalisches Entwicklungsziel zu definieren, das Kompetenzen in den hier neu entdeckten Aktivitätsbereichen einschließt und würdigt, um dann einzelne Aktivitäten in ihrer Qualität im Hinblick auf dieses Ziel bewerten zu können.

## Literatur

- Badur, Imke-Marie (1999). Musikalische Sozialisation in der Familie. Ein Forschungsüberblick. In C. Bullerjahn, H. J. Erwe & R. Weber (Hrsg.), *Kinder – Kultur: Ästhetische Erfahrungen. Ästhetische Bedürfnisse* (S. 131–158). Opladen: Leske + Budrich.
- Badur, Imke-Marie (2007). *Musikbezogene Aktivitäten von Kindern im Grundschulalter. Eine Bestandsaufnahme anhand qualitativer Interviews mit Kindern*. Hildesheim: Olms (in Vorbereitung).
- Beckers, Renate (2004). *Die musikalische Lebenswelt 4–10jähriger Kinder*. Münster: Lit.
- Bastian, Hans Günther (1999). Videoclips und VIVA: Musikmediale Überrumpelung oder Amüsement und Quelle von Phantasie? *Musik & Bildung*, 31 (1), 16–19.
- Bastian, Hans Günther (unter Mitarbeit von Adam Kormann, Roland Hafen und Martin Koch) (2000). *Musik(-erziehung) und ihre Wirkung: Eine Langzeitstudie an Berliner Grundschulen*. Mainz: Schott.

- Campbell, Patricia Shehan (1998). *Songs in Their Heads. Music and Its Meaning in Children's lives*. New York: Oxford University Press.
- Czikszentmihalyi, Mihaly & Schiefele, Ulrich (1993). Die Qualität des Erlebens und der Prozess des Lernens. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39, 207–221.
- Fölling-Albers, Maria (1992). *Schulkinder heute. Auswirkungen veränderter Kindheit auf Unterricht und Schulleben*. Mit Beiträgen von Sigrun Horn, Arnulf Hopf, Egon Schießl. Weinheim und Basel: Beltz.
- Gardner, Howard (1999). *Kreative Intelligenz. Was wir mit Mozart, Freud, Woolf und Gandhi gemeinsam haben*. Frankfurt/Main: Campus.
- Grimmer, Frauke (1991). *Wege und Umwege zur Musik. Klavierausbildung und Lebensgeschichte*. Kassel: Bärenreiter.
- Heinzel, Friederike (Hrsg.). (2000). *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive* (= Kindheiten, Bd. 18). Weinheim und München: Juventa.
- Helms, Siegmund, Jank, Birgit & Knolle, Niels (Hrsg.). (1996). *Verwerfungen in der Gesellschaft – Verwandlungen der Schule: Musikunterricht – Lehrplan – Studium* (= Gegenwartsfragen der Musikpädagogik. Schriftenreihe der Bundesfachgruppe Musikpädagogik Bd. 6). Augsburg: Wißner.
- Hentig, Hartmut von (1975). Vorwort. In P. Ariès, *Geschichte der Kindheit*. Paris 1960, deutsche Erstausgabe (S. 7–44). München: Carl Hanser.
- Honig, Michael-Sebastian, Lange, Andreas & Leu, Hans Rudolf (Hrsg.). (1999). *Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kindheitsforschung* (= Kindheiten, Bd. 16). Weinheim und München: Juventa.
- Kleinen, Günter & Schmitt, Rainer (1991). *Musik verbindet. Musikalische Lebenswelten auf Schülerbildern*. Essen: Blaue Eule.
- Kuckartz, Udo (1999). *winMAX. Professionelle Version*. Handbuch zum Textanalyse-system winMAX für Windows 95/98/NT. Berlin: Westdeutscher Verlag.
- Minkenberg, Hubert (1991). *Das Musikerleben von Kindern im Alter von fünf bis zehn Jahren. Eine Längsschnittuntersuchung als Basis für die Erforschung abweichender Musikrezeption*. Frankfurt: Peter Lang.
- Oerter, Rolf (1995). Warum hören Kinder auf zu singen? – Folgen einer einseitigen Enkulturation. *ESTA-Nachrichten*. 34, 22–46.
- Ryan, Richard M. & Deci, Edward L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist*, 55, 68–78.
- Weber, Rudolf, Bullerjahn, Claudia & Erwe, Hans-Joachim (1999). Musikbezogene Bedürfnisse und die Bedeutung von Musik für Kinder der 90er Jahre. Überlegungen zu einem Forschungsprojekt. In C. Bullerjahn, H.-J. Erwe & R. Weber (Hrsg.), *Kinder – Kultur: Ästhetische Erfahrungen. Ästhetische Bedürfnisse* (S. 107–130). Opladen: Leske + Budrich.