

„Jugendliche und klassische Musik – Klischees und Vorurteile“

Masterarbeit vorgelegt im Rahmen der Master-Prüfung für den
Masterstudiengang Lehramt an Gymnasien im Teilstudiengang Musik

von Michal Bischoff

Osnabrück, den 9. März 2011

Erstprüfender: Prof. Dr. Chr. Louven

Zweitprüfender: Prof. Dr. D. Helms

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	4
2. Musik und Aspekte des alltäglichen Lebens	7
2.1. Funktionen und Nutzungsmotive von Musik	7
2.2. Die Rolle der Medien	11
2.3. Praktische musikalische Aktivitäten	13
3. Sozialisation - Definitionen, Theorien und Einflüsse	15
3.1. Sozialisation – Eine Definition	15
3.1.1. Fremd- und Selbstsozialisation.....	17
3.1.2. Lerntheorien.....	18
3.2. Musikalische Sozialisation.....	20
3.2.1. Fremd- oder Selbstsozialisation in der musikalischen Sozialisation	22
3.2.2. Musikalische Sozialisation im Jugendalter.....	22
3.2.3. Musikalische Sozialisationsinstanzen.....	24
3.2.3.1. Elternhaus	24
3.2.3.2. Schule	25
3.2.3.3. Peergroups	26
3.2.3.4. Medien	26
3.3. Jugendkulturen und „Cultural Studies“.....	27
3.4. Musiksozialisation vor und nach der Jugendzeit	27
4. Musik und Präferenz	29
4.1. Definitionen.....	29
4.1.1. Präferenzen und Geschmack.....	29
4.1.2. Einstellungen und Attitüden	30
4.1.3. Das musikalische Konzept.....	31
4.1.3.1. Konzept.....	32
4.1.3.2. Erlebnismuster	33
4.1.3.3. Theorien.....	33
4.1.4. Klischee – Stereotyp – Vorurteil	34
4.2. Dimensionen des Urteils	35
4.2.1. Urteile über Musik.....	35
4.2.2. Psychologie und Ästhetik der Urteilsbildung	36
4.2.3. Prozess der Urteilsbildung.....	36
4.2.3.1. Kategorisierung.....	38
4.3. Präferenzen.....	41
4.3.1. Die Ursprünge der Präferenzforschung	41
4.3.2. Verbale und klingende Präferenzen.....	41
4.3.3. Zur Entwicklung von Präferenzen	42
4.3.4. Determinanten musikalischer Präferenzen	45
4.3.4.1. Alter	46
4.3.4.2. Sozioökonomischer Status	46
4.3.4.3. Geschlecht.....	48
4.3.4.4. Ethnie, Werte und Mentalitäten	48
4.3.4.5. Musikeigene Eigenschaften	49
4.3.4.6. Medien	50
4.4. Wer hört was? – Untersuchungen zu musikalischen Präferenzen	51

4.5. Möglichkeiten der Veränderung von Präferenzen	60
5. Klassische Musik – Definition eines Stereotyps?	64
5.1. Bedeutung und Herkunft des Klassikbegriffs	64
5.3. Klassik als Gegenwartsbegriff	65
6. Begründung des Untersuchungsansatzes	67
6.1. Inhaltliche Überlegungen	67
6.2. Methodische Überlegungen	71
6.2.1. Qualitativer oder quantitativer Ansatz.....	71
6.2.2. Interviewleitfaden	72
6.2.3. Auswahl des Forschungsfeldes.....	73
6.2.3.1. Die Schule.....	73
6.2.3.2. Auswahl der Schülerinnen und Schüler	73
6.2.3.3. Durchführung der Interviews	74
6.2.4. Auswertungsverfahren.....	74
6.3. Erwartungen	76
7. Ergebnisse	78
7.1. Klassische Musik als Begriff	78
7.1.1. Instrumente klassischer Musik	78
7.1.2. Klangbeschreibungen	79
7.1.3. Veränderungswünsche an klassische Musik.....	83
7.2. Personen der klassischen Musik	85
7.2.1. Konzertbesucher	86
7.2.2. Komponisten.....	90
7.2.3. Musiker	92
7.3. Freizeitverhalten	94
7.3.1. Musikgeschmack	94
7.3.2. Instrumentalspiel und musikalische Aktivitäten mit anderen.....	97
7.3.3. Funktionen der Musik und Mediennutzung.....	97
7.3.4. Konzertbesuche	99
7.4. Fachkompetenzen	100
7.4.1. Komponisten.....	100
7.4.2. Werke.....	100
7.4.3. Musiker und Sänger.....	101
7.5. Umfeld	102
7.5.1. Musikgeschmack in der Familie.....	102
7.5.2. Einschätzung zu Gleichaltrigen	104
7.6. Musikalische Selbstkonzepte	107
7.7. Klischeebewusstsein	107
7.7.1. Klischees über Personen der klassischen Musik.....	108
7.7.2. Klischees über die Musik als Begriff.....	108
8. Deutung der Ergebnisse	110
8.1. Inhalte von Klischees und Vorurteilen	110
8.2. Mögliche Einflüsse und Hintergründe zu den Klischees	116
8.2.1. Freizeit	116
8.2.2. Fachkompetenz	119
8.2.3. Musikalisches Selbstkonzept.....	120
8.2.4. Klischeebewusstsein	121

8.3. Zusammenfassung.....	122
9. Diskussion der Ergebnisse	124
10. Fazit	127
11. Literaturverzeichnis	131
12. Anhang	139
12.1. Interviewleitfaden	139
12.2. Interviewtranskripte	140
12.3. Erklärung.....	191

1. Einleitung

Die besondere Bedeutung von Musik in unserer Gesellschaft ist wohl kaum bestreitbar. Nicht nur, weil sie in ihren heutigen Formen auf eine lange Entwicklung und damit verbundene Traditionen zurück blickt. Auch und vor allem die heutige medial bedingte Präsenz in alltäglichen Situationen des Lebens ist ein wichtiges Symbol für den allgemeinen Wert der Musik. Insbesondere das Verhältnis von Kindern und Jugendlichen zur Musik und ihr Umgang mit diesem Teil unserer Kultur ist immer schon für musikpsychologische und -soziologische Fragen von besonderem Interesse gewesen.¹ Denn die Kinder und Jugendlichen von heute nehmen ihre unterschiedlichen Beziehungen zur Musik mit in das Erwachsenenalter und gestalten so die kulturelle Gesellschaft von morgen. Dieses Interesse hat mit zunehmendem Einfluss der Medien auf die verschiedensten Bereiche der Musik noch einmal an Nachdruck gewonnen. Ein besonderer Fokus der Forschungsfragen liegt, seit ihrem Aufkommen in der Nachkriegszeit, bei jugendkulturellen Erscheinungen. Diese haben sich in den letzten 50 Jahren immer stärker entwickelt und sind bedeutender geworden.² Dies begründet sich zum einen darin, dass in dieser Lebensphase der Musikkonsum am größten ist,³ zum anderen ist es die besondere Stellung der Musik in diesem Prozess des Erwachsenwerdens. In diesem Lebensabschnitt erfüllt Musik für Jugendliche zahlreiche Funktionen, wie die Beeinflussung von Emotionen, die Möglichkeit, Autonomie und einen eigenen Lebensstil zu demonstrieren, sowie kommunikativ-soziale Erfahrungen zu sammeln.⁴ Die Musiksoziologin Tia DeNora definiert Musik in diesem Zusammenhang als „*Baumaterial für soziale Handlungen*“.⁵ So finden sich in der Literatur zahlreiche quantitative Untersuchungsansätze, die sich mit dem Musikgeschmack und den Musikpräferenzen Jugendlicher beschäftigen, um dieses „Baumaterial“ kennen zu lernen.⁶ Oft werden dabei durch das Einsetzen von Fragebögen sogenannte Hörertypologien aufgestellt, in denen der Musikgeschmack mit zugehörigen Nutzungsmotiven in

¹ Vgl. Baacke, D., 1998; Behne, K.-E., 1990; DeNora, T., 2009; Jost, E., 1982.

² Baacke, D.: „*Die Welt der Musik und die Jugend. Eine Einleitung*“. In: Ders. (Hrsg.): „*Handbuch Jugend und Musik*“, Opladen: Leske und Budrich, 1998, S. 16.

³ Vgl. Dollase, R.: „*Musikpräferenzen und Musikgeschmack Jugendlicher*“. In: „*Handbuch Jugend und Musik*“, hrsg. von Baacke, D.. Opladen: Leske und Budrich, 1998, S. 341-368.

⁴ Vgl. Münch, T.: „*Musik, Medien und Entwicklung im Jugendalter*“. In: „*Wozu Jugendliche Musik und Medien gebrauchen*“, hrsg. von Müller, R.; Glogner, P.; Rhein, S.; Heim, J.. Weinheim/München: Juventa Verlag, 2002, S. 70-83.

Baacke, D.: „*Jugend und Jugendkulturen: Darstellung und Deutung*“. Weinheim: Juventa Verlag, 1993.

⁵ DeNora, T.: „*Kulturforschung und Musiksoziologie*“. In: „*Musikpsychologie – Das neue Handbuch*“, hrsg. von Bruhn, H.; Kopiez, R.; Lehman, A.C.. Reinbek: Rowohlt-Taschenbuch Verlag, 2009, S. 76.

⁶ Vgl. Neuhoff, H.: „*Die Konzertpublika der deutschen Gegenwartskultur. Empirische Publikumsforschung in der Musiksoziologie*“. In: „*Musiksozialisation*“, hrsg. von de la Motte-Haber, H.; Neuhoff, H.. Laaber: Laaber-Verlag, 2007, S. 473-509.

Zusammenhang gebracht wird. Hier sind beispielhaft die Arbeiten von Behne zu nennen.⁷ Mit dem Hinzuziehen der Nutzungsmotive und Funktionen von Musik werden mehrere Bereiche der Musiksoziologie angesprochen. Autoren wie de la Motte-Haber, Müller und Kloppenburg sind es, die den musikalischen Geschmack und die Einstellungen zur Musik unter musiksoziologischen Aspekten betrachten.⁸ Sie kommen bezüglich der Vorlieben Jugendlicher für unterschiedliche Musikgenres mehrheitlich immer wieder zu einem einheitlichen Ergebnis: Klassische Musik spielt in der Lebensphase der Jugend nur eine untergeordnete Rolle und wird mehrheitlich abgelehnt bzw. negativ bewertet. Ein Resultat, das nicht sehr überrascht, bedenkt man den allgemeinen Stellenwert klassischer Musik beispielsweise gegenüber dem Rock/Pop Bereich in unserer Gesellschaft.⁹ Grundlegend für solche allgemein verbreiteten Ablehnungen sind oftmals Vorurteile und klischeehafte Vorstellungen gegenüber klassischer Musik. Von ihrer Existenz kann dabei aufgrund von Untersuchungen wie denen von Rentfrow und Gosling¹⁰ ausgegangen werden. Leider bieten die Ergebnisse ihrer quantitativen Untersuchungen aufgrund ihres methodischen Ansatzes nicht die Möglichkeit, genaue Auskunft über Bewertungsmuster und vor allem die eigenen subjektiven Vorstellungen und Konzepte der Jugendlichen zu klassischer Musik zu geben. Daher verfolgt die vorliegende Arbeit das Ziel, durch Leitfadeninterviews mit Jugendlichen und eine sich anschließende qualitative Inhaltsanalyse, die Inhalte der Klischees und Vorurteile von Jugendlichen zu klassischer Musik darzustellen. Es soll dabei zum einen hinterfragt werden, was klassische Musik für Jugendliche ist, das heißt wie sie diese letztlich definieren. Zum anderen kann zugleich der Versuch unternommen werden, die an den Klischeevorstellungen beteiligten gesellschaftlichen Einflüsse und die sonstigen das Klischeebild prägenden Faktoren zu benennen. Ziel soll es sein, die klischeehaften Denkmuster der Jugendlichen zu klassischer Musik zu erkennen und verstehen zu können. Gleichzeitig sollten sie auf ihren tatsächlichen Wahrheitsgehalt hin überprüft werden, um die

⁷ Vgl. Behne, K.-E.: „Hörertypologien. Zur Psychologie des jugendlichen Musikgeschmacks“. Regensburg: Bosse, 1990.

⁸ Vgl. Kloppenburg, J.: „Soziale Determinanten des Musikgeschmacks Jugendlicher“. In: „Psychologische Grundlagen des Musiklernens. Handbuch der Musikpädagogik Bd. 4“, hrsg. von de la Motte-Haber, H. Kassel: Bärenreiter, 1987, S. 186-221.

De la Motte-Haber, H.; Neuhoff, H.: „Musikalische Sozialisation“. In: „Musiksoziologie“, hrsg. von de la Motte-Haber, H.; Neuhoff, H.. Laaber: Laaber-Verlag, 2007, S. 389-417.

Müller, R.; Glogner, P.; Rhein, S.: „Die Theorie musikalischer Selbstsozialisation: Elf Jahre.. und ein bisschen weiser?“. In: „Musikpsychologie. Jahrbuch der Deutschen Gesellschaft für Musikpsychologie. Band 19 Musikalische Sozialisation im Kindes- und Jugendalter“, hrsg. von Auhagen, W. et al., Göttingen: Hogrefe, 2007, S. 11-30.

⁹ Allensbacher Werbeträger Analyse 2006 des Instituts für Demoskopie Allensbach. In: Kleinen, G.: „Musikalische Sozialisation“. In: „Musikpsychologie – Das neue Handbuch“, hrsg. von Bruhn, H.; Kopiez, R.; Lehman, A.C.. Reinbek: Rowohlt-Taschenbuch Verlag, 2009, S. 48.

¹⁰ Vgl. Gosling, S.D.; Rentfrow, P.J.: „The content and validity of music-genre stereotypes among college students“. In: „Psychology of music“, Vol. 35, 2, 2007, S. 306-326.

Frage zu beantworten: Wie groß sind die tatsächlich auf Vorurteilen und klischeehaften Vorstellungen beruhenden Anteile der Aussagen? Letztlich steht am Ende dieser Überlegungen die Diskussion um mögliche Konsequenzen. Ist es sinnvoll, verändernd auf die vorherrschenden Klischees einzuwirken und wie kann dies im Zweifelsfall umgesetzt werden?

Zu Beginn der vorliegenden Arbeit soll aber zunächst der für die Thematik relevante, aktuelle Forschungsstand dargestellt werden, welcher sich in mehrere Bereiche gliedert. So wird im zweiten Kapitel ein einführender Überblick zum Verhältnis von Musik und unserer modernen Gesellschaft gegeben, in dem vor allem Funktionen und Nutzungsmotive von Musik im Alltag benannt werden. Die gesellschaftlichen Aspekte führen in den nächsten Abschnitt, der näher auf Sozialisationsprozesse im Allgemeinen und die musikalische Sozialisation im Besonderen eingeht. Der Thematik dieser Arbeit entsprechend soll dabei ein besonderer Fokus auf sozialisierende Prozesse in der Phase der Jugend gelegt werden, um einen Überblick darüber zu bekommen, welche Rolle hierbei der Musik zukommt. Die theoretischen Hintergründe der Musiksoziologie münden schließlich in das vierte Kapitel der Arbeit, welches sich genauer mit Musikpräferenzen auseinandersetzt. Hier sollen die theoretischen Prozesse der Urteils- und Meinungsbildung, aber auch konkrete Ergebnisse älterer und aktueller Untersuchungsansätze der Präferenzforschung dargestellt werden. Ein Ziel dieses Abschnitts ist es auch, die wichtigsten Einflüsse und Determinanten in der Ausbildung von Präferenzen hervorzuheben. Darüber hinaus wird in diesem Zusammenhang der Begriff des musikalischen Konzepts nach Behne erläutert. Dieser Teil endet schließlich mit einer kurzen Betrachtung der Möglichkeiten, Präferenzen zu ändern oder zu beeinflussen. Im fünften Kapitel soll auf die wissenschaftliche Begriffsbedeutung der klassischen Musik bzw. der „Klassik“ eingegangen werden. Dabei werden sowohl historische als auch aktuelle Aspekte beleuchtet und in Verbindung gesetzt, um mögliche, gesellschaftlich bedingte Gründe für klischeehafte Vorstellungen zu klassischer Musik benennen zu können.

Auf den sich anschließenden Seiten erfolgen eine inhaltliche und methodische Begründung des Untersuchungsansatzes. Es wird auf die methodischen Überlegungen, das konkrete Vorgehen und Ergebniserwartungen eingegangen. Die Darstellung der Ergebnisse aus den Interviews erfolgt in Kapitel sieben, in dem die Aussagen der Jugendlichen entsprechend vorgestellt werden. Der darauf folgende Textabschnitt unternimmt schließlich den Versuch, eine Deutung der Ergebnisse vorzunehmen. Im Schlussteil dieser Arbeit erfolgen eine methodische Diskussion des Untersuchungsansatzes sowie eine abschließende, abwägende Betrachtung der Ergebnisse im Fazit mit einem Ausblick auf weiterführende Ansätze und mögliche Konsequenzen.

2. Musik und Aspekte des alltäglichen Lebens

In unserer Gesellschaft ist das tägliche Musikhören sowohl bewusster als auch unbewusster Art selbstverständlich. Somit ist die Beschäftigung mit Musik in den unterschiedlichsten Formen eine der umfangreichsten und beliebtesten Alltags- und Freizeitaktivitäten.¹¹ In diesem Kapitel sollen zunächst, ausgehend von historischen Aspekten, das Hörverhalten und die verschiedenen Funktionen der Musik vor allem für Jugendliche betrachtet werden. Da die Medien eine zunehmend bedeutende Rolle dabei spielen, wird auf sie im zweiten Abschnitt eingegangen. Nicht nur das Hören, sondern auch das aktive Musizieren kann Teil des alltäglichen Umgangs mit Musik sein. Daher wird abschließend kurz die Bedeutung der Aspekte musikalischer Praxis betrachtet.

2.1. Funktionen und Nutzungsmotive von Musik

Die ersten grundlegenden und einige der bedeutungsvollsten Aussagen zum Verhältnis zwischen Kunst bzw. Musik und Gesellschaft in der Geschichte der Musiksoziologie finden sich bei Theodor W. Adorno. Er sah es als Aufgabe der Musiksoziologie, den gesellschaftlichen Sinn der Musik zu entziffern.¹² Adornos Auffassung von der Rolle der Musik innerhalb der Gesellschaft war geprägt von dem Gedanken, dass die Musik als Kunst Analogien zu gesellschaftlichen Theorien bildet, indem sie bestimmte gesellschaftliche Probleme darstellt.¹³ Auch heute sind viele der Thesen Adornos diesbezüglich inhaltlich immer noch relevant. Daher ist davon auszugehen, dass sie auch im Kontext der Fragestellung dieser Arbeit eine Rolle spielen. So haben gesellschaftliche Aspekte immer noch Einfluss auf den subjektiven Geschmack und die Hörgewohnheiten.¹⁴

Hörweisen und Hörgewohnheiten sowie die dabei genutzten Medien sind jedoch nicht für jeden Menschen gleich. Der Versuch, ähnliche Hörweisen und -gewohnheiten in sogenannte Hörertypologien zusammenzufassen, welche meistens einen hierarchischen und damit wer-

¹¹ Vgl. Schramm, H.; Kopiez, R.: „Die alltägliche Nutzung von Musik“. In: „Musikpsychologie – Das neue Handbuch“, hrsg. von Bruhn, H.; Kopiez, R.; Lehman, A.C.. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 2009, S. 253.

¹² Vgl. Adorno, T.W.: „Thesen zur Kunstsoziologie“. In: Ders. (Hrsg.) „Ohne Leitbild. Parva Aesthetica“, Frankfurt: Suhrkamp, 1967, S. 94-127.

¹³ Vgl. Adorno, T.W.: „Zur gesellschaftlichen Lage der Musik“. In: „Zeitschrift für Sozialforschung“ 1 (1932), S.103 – 124 und S. 256-378.

¹⁴ Vgl. De la Motte-Haber, H.: „Musikästhetik als Soziologie: Theodor W. Adorno (1903-1969)“. In: „Musiksoziologie“, hrsg., von de la Motte-Haber, H.; Neuhoff, H.. Laaber: Laaber-Verlag, 2007, S. 80.

tenden Aufbau haben, hat bereits eine lange Tradition.¹⁵ Sie beginnt Ende des 18. Jahrhunderts, zunächst ohne wissenschaftlichen Anspruch, mit der Unterscheidung zwischen Liebhabern und Experten der Musik.¹⁶ Auf die Bedeutung und Verwendung von Hörertypologien soll an anderer Stelle näher eingegangen werden (s. Kapitel 4.4. Wer hört was? – Untersuchungen zu musikalischen Präferenzen). Aber auch die Funktionen des Musikhörens in unserer Gesellschaft, welche in den Hörgewohnheiten eine Rolle spielen, sind sehr vielfältig. Dies liegt zum einen an der Heterogenität der Mitglieder unserer Gesellschaft und zum anderen an den unzähligen damit verbundenen Variablen, wie beispielsweise Lebenssituationen, Alter, Herkunft, Erfahrungen usw. Der Vollständigkeitsanspruch einer Darstellung verschiedener Funktionen ist daher nur schwer zu erfüllen. Im Kontext der Fragestellung dieser Arbeit ist es notwendig, sich primär den verschiedenen Alltagsfunktionen von Musik für Jugendliche zu widmen, weshalb sich die folgenden Ausführungen größtenteils auf diese Gruppe unserer Gesellschaft beschränken sollen.

Behne konnte in einer Studie zur Entwicklung des Musikerlebens von Jugendlichen zeigen, dass sich in diesem Alter Präferenzen in Zusammenhang mit den dominierenden Funktionen von Musik entwickeln.¹⁷ Die These, im Erwachsenenalter erfolge in bestimmten Lebensabschnitten eine zumindest teilweise Entfunktionalisierung der Musik, ist umstritten. Es lässt sich jedoch festhalten, dass in der Jugendzeit die Bedeutung von Musik durchschnittlich von allen Lebensphasen am größten ist.¹⁸ Dies entspricht den Ergebnissen zur Quantität des Musikkonsums im Verlaufe des Lebens, welche Dollase¹⁹ erzielte. Er teilt die Veränderung des Musikkonsums in drei Phasen, die sich jedoch lediglich als Richtwerte verstehen und individuell von dieser Einteilung abweichen können. Demnach steigt der Musikkonsum im Alter zwischen 10 und 13 Jahren in einer *Anstiegsphase* an. Es folgt eine *Plateauphase* etwa bis zum 20. Lebensjahr, in der sich Präferenzen und Funktionen verfestigen sowie Hörgewohnheiten ausdifferenzieren. Ab dem 25. Lebensjahr beginnt die *Abschwungphase*, der Musikkonsum und damit auch das Interesse nimmt ab. Innerhalb der drei Phasen verändern sich

¹⁵ Vgl. Gembris, H.: „Musikalische Präferenzen“. In: „Spezielle Musikpsychologie. Enzyklopädie der Psychologie“, hrsg. von Oerter, R.; Stoffer, T.. Göttingen: Hogrefe Verlag für Psychologie, 2005, S. 287 f.

¹⁶ Vgl. Rösing, H.; Bruhn, H.: „Typologie der Musikhörer“. In: „Musikpsychologie. Ein Handbuch“, hrsg. von Bruhn, H.; Oerter, R.; Rösing, H.: Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 1993, S. 130.

¹⁷ Vgl. Behne, K.-E.: „The development of „Musikerleben“ in adolescence. How and why young people listen to music“. In: „Perception and Cognition of Music“, hrsg. von Deliege, I.; Sloboda, J.. Hove (UK): Psychology Press, 1997, S. 157.

¹⁸ Vgl. Gembris, H. 2005, S. 301.

¹⁹ Vgl. Dollase, R.: „Musikpräferenzen und Musikgeschmack Jugendlicher“. In: „Handbuch Jugend und Musik“, hrsg. von Baacke, D.. Opladen: Leske und Budrich, 1998, S. 341-368.

Funktionen und Erlebensweisen zum Teil in Abhängigkeit von der jeweiligen Persönlichkeit des Menschen sehr stark.²⁰

In Bezug auf die Funktionen von Musik ist zwischen dem bewussten und unbewussten Hören zu unterscheiden. Die Musik, welche uns bei alltäglichen Tätigkeiten wie Arbeiten im Haus, Auto oder Fahrrad fahren, Joggen, Büroarbeiten usw. begleitet, wird ohne längere Entscheidungsprozesse nach Gewohnheiten ausgewählt. Diese musikalischen Gewohnheiten helfen, durch Routine und bestimmte Nutzungsmuster den Alltag zu strukturieren und zu vereinfachen.²¹ Es liegt nahe, dass das Repertoire dieser Alltagsmusik in der Regel überschaubar und im Verlaufe des Lebens stark veränderbar ist.²²

Im Gegensatz dazu erfolgt das bewusste, intrinsisch motivierte Musikhören nach einer gezielt getroffenen Auswahl zumeist von Tonträgern. Diese Auswahl ist abhängig von der Intention, mit der das Musikhören verfolgt wird. Der häufigste Grund für uns Musik zu hören ist, unsere emotionale Stimmung zu beeinflussen, was in Form von Verstärkung, Abschwächen, Kompensieren oder Aufrechterhalten von Stimmungslagen denkbar ist.²³ Dieter Baacke spricht der Musik die Funktion zu, „*Ausdruck des Gefühls in den Gestaltungsmöglichkeiten des musikalischen Materials*“ zu sein.²⁴ Ergebnisse, die diese Aussagen belegen, erbrachte eine Fragebogenerhebung von Münch²⁵ bei Jugendlichen zu Nutzungsmotiven von Musik. Am häufigsten genannt wurden verschiedene Motive der Affektkontrolle, also der Beeinflussung der eigenen Gefühle. Weitere Motive des Musikkonsums, die unter Kategorien wie „Ausdruck von Autonomie und Lebensstil“, „kommunikativ-soziale Erfahrungen“, „Erleben der eigenen Körperlichkeit“ und „musikpraktische Erfahrungen“ fallen, wurden ebenfalls genannt. Sie waren im Vergleich allerdings weitaus weniger wichtig.²⁶ In einer von Schramm und Vorderer²⁷ vorgenommenen Befragung mittels Leitfadenterviews im Jahr 2000/2001, welche als Ziel den Vergleich der Musikpräferenzen des Alltags von Jugendlichen und Erwachsenen hatte, zeigte sich, dass Jugendliche vermehrt in positiven Stimmungen Musik hören und dafür ihrer Stimmung entsprechende Musik wählen. Im Kontext von negativen Stimmungen ergab

²⁰ Vgl. Dollase, R., 1998, S. 356.

²¹ Vgl. Schramm, H.; Kopiez, R., 2009, S. 262.

²² Vgl. Dollase, R., 1998, S. 344.

²³ Vgl. Schramm, H.; Kopiez, R., 2009, S. 257.

²⁴ Baacke, D.: „*Die Welt der Musik und die Jugend. Eine Einleitung*“. In: Ders. (Hrsg.): „*Handbuch Jugend und Musik*“, Opladen: Leske und Budrich, 1998, S.11.

²⁵ Vgl. Münch, T.: „*Musik, Medien und Entwicklung im Jugendalter*“. In: „*Wozu Jugendliche Musik und Medien gebrauchen*“, hrsg. von Müller, R.; Glogner, P.; Rhein, S.; Heim, J.. Weinheim/München: Juventa Verlag, 2002, S. 70-83.

²⁶ Münch, T., 2002, S. 74.

²⁷ Schramm, H.; Vorderer, P.: „*Musikpräferenzen im Alltag. Ein Vergleich zwischen Jugendlichen und Erwachsenen*“. In: „*Wozu Jugendliche Musik und Medien gebrauchen*“, hrsg. von Müller, R.; Glogner, P.; Rhein, S.; Heim, J.. Weinheim/München: Juventa Verlag, 2002, S. 112-125.

sich ein etwas differenzierteres Bild. Eine Minderheit der Jugendlichen würde in Situationen von Wut/Ärger bzw. Trauer/Melancholie eher Musik wählen, die ihre Stimmung kompensiert, also eher fröhlich ist. Die Mehrheit zieht dann aggressive, energiegelade bzw. traurige Musik vor. Ziel ist es für eine Mehrheit der Befragten, das negative Gefühl zu kompensieren. Eine weitere Erkenntnis dieser Untersuchung war zudem, dass Jugendliche grundsätzlich in allen Situationen Musik hören.²⁸ Die Affektkontrolle durch Musik erhält eine besondere Bedeutung, wenn sie dazu genutzt wird, Gefühle zu zeigen oder auszuleben, die im Alltag von der Gesellschaft nicht gewünscht sind. Diese Möglichkeit wird besonders von Jugendlichen genutzt.

Im Kontext ihrer Aufteilung von Motiven des Musikhörens in emotionale, assoziative und kognitive Zusammenhänge, bezeichnen Schramm und Kopiez dieses emotional motivierte Hören als „*emotionales Involvement*“.²⁹ Das „*assoziative Involvement*“ liegt demnach vor, wenn Musik genutzt wird, um sich an vergangene Ereignisse, Personen oder bestimmte Situationen zu erinnern. Damit werden in den meisten Fällen auch die zugehörigen Gefühle wieder aktiviert. Natürlich ist es auch denkbar, freie, neue Assoziationen zu entwickeln. Das dritte mögliche Motiv des Musikhörens beinhaltet die Absicht, die Musik mit ihren kompositorischen Strukturen zu verstehen. Eine solche strukturelle und analytische Hörweise wird als „*kognitives Involvement*“ bezeichnet. Sie schließt aber nicht aus, dass gleichzeitig auch assoziative oder emotionale Motive bedient werden.³⁰ Nicht nur für Jugendliche liegt eine weitere Absicht des Musikhörens in der sozialen Abgrenzung oder Zuordnung. Mit Hilfe von Musik kann man sich als Zugehöriger einer Gruppe identifizieren oder von ihr distanzieren. Gleichzeitig erfolgt so eine Selbstdarstellung der eigenen Persönlichkeit.³¹ Baacke fasst die vielseitigen Alltagsfunktionen von Musik für Jugendliche wie folgt zusammen³²:

- „Erkennungszeichen für bestimmte Jugendkulturen, die sich durch bestimmte Musikpräferenzen von anderen ausgrenzen;
- Informationsquelle über neue Lebensstile, Moden, Verhaltensweisen;
- Grenzziehung gegenüber Erwachsenen, die Pop-Musik ablehnen;
- Stimulanz für eigene Träume und Sehnsüchte;
- Identitätsstiftung durch die Entdeckung von Bewegung und Körperlichkeit im Tanz; Aufforderung zum Handeln, Aktivsein, Protest;

²⁸ Vgl. Schramm, H.; Vorderer, P., 2002, S. 117 f..

²⁹ Schramm, H.; Kopiez, R., 2009, S. 258.

³⁰ Vgl. ebd., S. 258.

³¹ Vgl. ebd., S. 259.

³² Vgl. Baacke, D.: „*Jugend und Jugendkulturen: Darstellung und Deutung*“. Weinheim: Juventa Verlag, 1993, S. 232.

- Rückzug vom Alltag;
- Möglichkeit der Identifikation mit Leitfiguren wie Rock-Stars;
- Ausdruck von Protest und Opposition gegenüber der Alltagskultur;
- Mittel der Aufheiterung, guten Laune und Stimmungskontrolle.“

Diese Aspekte der musikalischen Sozialisation sollen im folgenden Kapitel wieder aufgenommen und vertieft werden.

2.2. Die Rolle der Medien

Bei der Betrachtung unseres alltäglichen Musiklebens sind die Medien als Vermittler der Musik und ihre Nutzung von großer und immer noch zunehmender Bedeutung. Es hat sich gezeigt, dass das mediale Nutzercharakteristikum eines Menschen, welches sich durch die Art des Mediums, Ort, Tageszeit und Dauer des Konsums auszeichnet, auch maßgeblich durch den persönlichen Musikgeschmack beeinflusst wird.³³ Die Auswahl scheint dabei fast unbegrenzt. Fernsehen, Radio und auch Musikanlagen sind mittlerweile in jedem Haushalt teilweise mehrfach vorhanden. Auch die Ausstattung mit Computern ist vom Status einer Vollversorgung nicht mehr weit entfernt.³⁴ Hinzu kommt die Verbreitung von MP3-Playern, die unter Jugendlichen am größten sein dürfte. In Deutschland besitzen zurzeit 79% der Jugendlichen einen eigenen MP3-Player.³⁵

Die sich anschließende Frage ist nun die nach der Häufigkeit der Nutzung dieser in so großer Zahl und Dichte zur Verfügung stehenden Medien. Nach Angaben der ARD-Werbegesellschaften des Jahres 2006 hören 79,9% aller Bundesbürger ab 14 Jahren mehrmals in der Woche Radio und 39,1% nutzen mehrmals in der Woche Tonträger. Lediglich das Fernsehen hat mit 88,5% einen höheren Stellenwert in der medialen Freizeitbeschäftigung. Theater- und Konzertbesuche sind mit einem Anteil von 0,3% noch weniger relevant als das Betreiben von sportlichen Aktivitäten (38,6%) und das Lesen von Büchern (37,7%). In der Altersgruppe von 14 – 19 Jahren nutzen jeweils 69,2% Tonträger und Radio mehrmals in der Woche, so dass die Bedeutung dieser beiden Medien für Jugendliche gleich hoch einzuschät-

³³ Vgl. Münch, T.: „Musik in den Medien“. In: „Musikpsychologie – Das neue Handbuch“, hrsg. von Bruhn, H.; Kopiez, R.; Lehman, A.C.. Reinbek: Rowohlt-Taschenbuch Verlag, 2009, S. 268.

³⁴ Vgl. Arbeitsgemeinschaft der ARD-Werbegesellschaften (Hrsg.): „Media Perspektiven Basisdaten. Daten zur Mediensituation in Deutschland 2006.“, Frankfurt am Main: Media Perspektiven, 2006, S. 65.

³⁵ Vgl. Schramm, H.; Kopiez, R.: „Die alltägliche Nutzung von Musik“. In: „Musikpsychologie – Das neue Handbuch“, hrsg. von Bruhn, H.; Kopiez, R.; Lehman, A.C.. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 2009, S. 255.

zen ist. Erwähnenswert ist auch, dass der Wert für den Besuch von Konzerten oder Theater bei 0 % liegt. Das ist in keiner anderen Altersgruppe der Fall. Dagegen ist der Anteil derer, die mehrmals in der Woche eine Kneipe oder Disco besuchen und dort Musik konsumieren, mit 25,9% von allen Altersgruppen am größten.³⁶ Zu differenzieren sind bei diesen Betrachtungen, wie schon angesprochen, das bewusste und unbewusste Hören von Musik. Das Radioprogramm und auch Tonträger laufen oft nebenher und werden als Hintergrundgeräusch oder Untermalung genutzt. Im Vergleich zum bewussten Besuch eines Konzertes muss diese Art des Musikhörens daher qualitativ bezüglich der Aufmerksamkeit eher geringer eingeschätzt werden.³⁷ So ist die Allgegenwärtigkeit von Musik in Supermärkten, Kaufhäusern, Wartezimmern etc. ein Grund für eine abnehmende Intensität des Musikkonsums bzw. eine Zunahme des passiven Musikhörens.³⁸

Angesichts der Tatsache, dass der Computer auch in Privathaushalten zunehmend multimedial genutzt wird, erscheint die geschilderte traditionelle Aufteilung der Medien veraltet. Trotzdem soll im Folgenden das musikalische Angebot differenziert in Radio, Fernsehen und auf Tonträgern betrachtet werden, da letztlich auch das Hören von Audiodateien sowie die Nutzung des Computers als TV die Medien voneinander trennt.

Das Musikangebot in im Fernsehen und auch den meisten Hörfunksendern ist insgesamt durch populäre Musik geprägt. In großen TV-Sendern ist der Anteil von Musiksendungen (U- und E-Musik zusammen) mit 0 bis 4% ohnehin gering. In den am häufigsten gesehenen Musiksendungen von ARD und ZDF sind Interpreten aus den Bereichen Schlager und Volksmusik zu sehen. Klassische Musik oder Oper sind eher eine Randerscheinung der Regionalsender.³⁹ Weitaus bedeutender, vor allem für die Jugend, sind die Musik-Spartensender MTV, VIVA etc. einzuschätzen. Neben der Möglichkeit, die für Jugendliche eine wichtige Rolle spielenden Videoclips zu sehen, werden Musik- und Talkshows, Werbung und Gewinnspielsendungen geboten. Dieser Bereich des musikalischen Konsums wird ergänzt durch das Videoportal „YouTube“ (<http://www.youtube.com>), welches durch das Angebot an Musikvideos eine ähnliche Funktion hat.⁴⁰ Die Besonderheit des Radios liegt in der Programmstruktur der jeweiligen Sender, welche sich stark an den musikalischen Präferenzen der Zielgruppe ausrichtet. Aber auch der Moderationsstil wird nach dem Geschmack der potenziellen Hörer gestaltet.⁴¹ Trotz dieses scheinbar breitgefächerten Musikangebots in der Hörfunklandschaft

³⁶ Vgl. Arbeitsgemeinschaft der ARD-Werbegeellschaften, 2006, S. 71.

³⁷ Vgl. Schramm, H.; Kopiez, R., 2009, S. 253.

³⁸ Vgl. ebd., 2009, S. 253.

³⁹ Vgl. Baacke, D., 1998, S. 12.

⁴⁰ Vgl. Münch, T., 2009, S. 276.

⁴¹ Vgl. ebd., S. 272.

ist festzuhalten, dass die Pop- und Rockmusikprogramme der privaten und vieler öffentlich-rechtlicher Sender gegenüber den klassisch-kulturellen Programmen quantitativ überwiegen.⁴² Das Hören von Musik mittels Tonträgern ist unter den Möglichkeiten des Konsums diejenige, welche den breit gestreuten Bedürfnissen der Gesellschaft am ehesten gerecht wird. Der Hörer ist hier zeitlich unabhängig und kann seine Musik individuell auswählen.⁴³ Eine besondere Bedeutung gerade für Jugendliche kommt hier den modernen tragbaren Abspielgeräten wie MP3-Playern und in einigen Fällen Mobiltelefonen zu. 70% der Jugendlichen nutzen täglich oder mehrmals pro Woche einen MP3-Player.⁴⁴ Das „*Intimerlebnis Musik*“⁴⁵ inmitten vieler Menschen scheint für viele Jugendliche eine besondere Faszination darzustellen, weil es den spezifischen Bedürfnissen der Jugendzeit nachkommt (s. Kapitel 3.2.2. Musikalische Sozialisation im Jugendalter).⁴⁶ Erwähnenswert ist im Zusammenhang der Medien im alltäglichen Umgang mit Musik auch das Internet als Informationsquelle über Musik sowie als Möglichkeit des kommunikativen Austausches über das Gehörte.⁴⁷

2.3. Praktische musikalische Aktivitäten

Neben den bisher beschriebenen Funktionen und Nutzungsmotiven von Musik wurde bisher die praktische Auseinandersetzung mit ihr nicht berücksichtigt. Dieser Umgang mit Musik ist in unserer Gesellschaft weitaus seltener als alle anderen bisher beschriebenen Beschäftigungen mit ihr. Vor allem für Jugendliche ist das Spielen eines Instruments im Verhältnis zum Nutzen zu aufwendig und muss subjektiv betrachtet zu lang betrieben werden, um einen Erfolg zu erzielen.⁴⁸ Dennoch sind die musikalischen Aktivitäten in Deutschland nicht zu unterschätzen. Baacke gibt an, dass etwa sechs Millionen Deutsche Musik machen und der Anteil Jugendlicher darunter relativ hoch ist.⁴⁹ Der Verband Deutscher Musikschulen verzeichnet derzeit rund 1.000 öffentlich gemeinnützige Musikschulen, in denen Jugendliche und Kinder instrumentalen Musikunterricht erhalten.⁵⁰ In Orchestern und vor allem im Mitwirken von

⁴² Vgl. Baacke, D., 1998, S. 12 f.

⁴³ Vgl. Schramm, H.; Kopiez, R., 2009, S. 253.

⁴⁴ Vgl. ebd., 2009, S. 255.

⁴⁵ Baacke, D., 1998, S. 9.

⁴⁶ Vgl. Baacke, D., 1998, S. 9.

⁴⁷ Vgl. Münch, T.: „*Musik in den Medien*“. In: „*Musikpsychologie – Das neue Handbuch*“, hrsg. von Bruhn, H.; Kopiez, R.; Lehman, A.C.. Reinbek: Rowohlt-Taschenbuch Verlag, 2009, S. 283.

⁴⁸ Vgl. Münch, T., 2002, S. 79.

⁴⁹ Vgl. Baacke, D., 1998, S. 18.

⁵⁰ Vgl. <http://www.musikschulen.de/vdm/index.html>

projektgebundenen Chören besteht für Jugendliche die Möglichkeit, soziale Kontakte zu knüpfen und neben der Musik gemeinsame Aktivitäten wahrzunehmen.

Neben den Musikschulen sind es die Kirchen, die Ort der Begegnung mit Kultur sind, wenn sie Konzerte oder Ausstellungen ausrichten. Nicht zu unterschätzen sind neben zahlreichen vokalen Gruppen auch die Posaunenchoräle, welche die Möglichkeit bieten, ein Instrument zu erlernen.⁵¹ So verzeichnet der Evangelische Posaunendienst in Deutschland derzeit 7.000 Mitgliedsposaunenchoräle in Deutschland, in denen 120.000 Menschen musikalisch tätig sind.⁵²

⁵¹ Vgl. Baacke, D., 1998, S. 20.

⁵² Vgl. <http://www.epid.de/eigenes>

3. Sozialisation - Definitionen, Theorien und Einflüsse

In diesem Abschnitt soll näher auf die Aspekte der Sozialisation eingegangen werden. Nach einem allgemeinen Teil, der auf die verschiedenen Gesichtspunkte sozialisierender Prozesse hinweist, steht die Musiksozialisation im Fokus. Deren Inhalte sowie die dort beschriebenen Instanzen musikalischer Sozialisation bilden die Verbindung zwischen den bereits im vorangegangenen Kapitel betrachteten Funktionen der Musik und dem folgenden Kapitel zu musikalischen Präferenzen.

3.1. Sozialisation – Eine Definition

Sozialisation wird im Allgemeinen als Prozess verstanden, in dem ein Mensch „zum integrierten Angehörigen seiner kulturellen und gesellschaftlichen Bezugsgruppe wird.“⁵³ Dabei entwickelt das Individuum eine eigene Identität, grenzt sich von anderen Mitgliedern der Gesellschaft ab oder ordnet sich ihnen zu.⁵⁴ Es lassen sich primäre Sozialisation und sekundäre Sozialisation voneinander unterscheiden. Die primäre Sozialisation umfasst die Kindheit bis zur Pubertät. Eine Zeit, in der ein Mensch zum sozial handlungsfähigen Mitglied der Gesellschaft und Kultur wird. Die sekundäre Sozialisation schließt sich an und umfasst alle Prozesse, die die Persönlichkeitsstruktur eines Menschen weiter formen und verändern.⁵⁵

Im Jugendalter ist der Prozess der Sozialisation und damit die Auseinandersetzung mit der Gesellschaft sehr ausgeprägt. Die in dieser Zeit stattfindenden Veränderungen und Entwicklungen stellen die Weichen für den weiteren Lebenslauf.⁵⁶ Gleichzeitig ist der Prozess der Sozialisation mittlerweile in unserer Gesellschaft zu einer großen Herausforderung für Jugendliche geworden. Im Gegensatz zu älteren Generationen gibt es für Jugendliche weniger Verbindlichkeiten und normative Vorgaben, außerdem mehr Handlungs- und Entscheidungsspielräume, gerade in der immer globaleren Umwelt und in den sich immer weiter entwickelnden medialen Möglichkeiten. Dies macht den Übergang in das Erwachsenenalter sehr komplex. Insgesamt geht der Prozess der Sozialisation in der Jugendzeit in den letzten Jahren

⁵³ Faulstich-Wieland, H.: „Sozialisation in Schule und Unterricht“. Neuwied: Luchterhand, 2002, S. 7.

⁵⁴ Vgl. ebd., S. 7.

⁵⁵ Vgl. De la Motte-Haber, H.; Neuhoff, H.: „Musikalische Sozialisation“. In: „Musiksoziologie“, hrsg. von de la Motte-Haber, H.; Neuhoff, H.. Laaber: Laaber-Verlag, 2007, S. 389.

⁵⁶ Vgl. Hurrelmann, K.: „Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung“. Weinheim: Juventa-Verlag, S. 2004, S. 65.

immer stärker mit einer Individualisierung einher, die sich zum Beispiel durch den Verlust an Einflüssen von Eltern und Schule auszeichnet. Gleichzeitig nimmt dagegen der individuelle Umgang mit Medien zu.⁵⁷ Eine zentrale Rolle in der Sozialisation während der Jugendzeit spielen die sogenannten Entwicklungsaufgaben, die es zu bearbeiten gilt. Bedarf, diese zu bearbeiten, entsteht immer dann, wenn die darin gestellten Anforderungen nicht dem eigenen erlebten Zustand entsprechen. Zu diesen Anforderungen können die Bewältigung der physischen Reife, die Aufnahme enger Freundschaftsbeziehungen, das Erlernen von Fairness, die Berufsvorbereitung, die Eingliederung in die Gleichaltrigengruppe, die Aufnahme sexueller Beziehungen, die Herausbildung einer Persönlichkeit, der Umgang mit vermehrter Eigenständigkeit und Eigenverantwortlichkeit, die Herausbildung einer politischen Orientierung und die Vorbereitung auf Elternschaft gehören.⁵⁸ Musik kann bei der Aufnahme von Freundschaftsbeziehungen, der Eingliederung in die Gleichaltrigengruppe und der Herausbildung einer Persönlichkeit einen Beitrag leisten.

Zumeist ist es die Gesellschaft, die diese Entwicklungsaufgaben an Heranwachsende in einem unbewussten Prozess heranträgt. Hier sind es spezifische Vertreter der jeweiligen unterschiedlichen Lebensbereiche, die sogenannten Sozialisationsinstanzen, welche die unterschiedlichsten Anforderungen an Jugendliche stellen. Sozialisationsinstanzen können Eltern, Erzieher, allgemeinbildende Schulen und Musikschulen, die Kirche, aber auch Gleichaltrigengruppen bzw. sogenannte Peers und die Medien sein. Sozialisationsinstanzen stellen Jugendlichen allerdings nicht nur vor Entwicklungsaufgaben, sondern bieten ihnen auch gleichzeitig den nötigen Raum bzw. das Umfeld, diese zu bearbeiten.⁵⁹ Der Sozialisationsprozess wird demnach auch immer durch das unmittelbare individuelle Umfeld eines zu sozialisierenden Jugendlichen geprägt. Die ökonomische Situation und die Bildungsschicht der Familie können beispielsweise von Bedeutung sein, wenn aufgrund nicht zur Verfügung stehender Mittel Erfahrungen in bestimmten Lebensbereichen nicht gemacht werden können. Ebenso kann innerhalb der Peergroups der dort vorherrschende Umgang miteinander erlernt werden und für das ganze Leben prägend sein (s. Kapitel 3.2.3.3. Peergroups).

Von Relevanz sind auch aktuelle politische und gesellschaftliche Verhältnisse, die Einfluss auf Denkmuster und Gewohnheiten nehmen können. Da Politik und Gesellschaft sich in einem steten Wandel befinden, kann davon ausgegangen werden, dass zwei aufeinanderfolgen-

⁵⁷ Vgl. Hoffmann, D.: „Radionutzung von Jugendlichen – individualisiertes Alltagshandeln oder Selbstsozialisation?“. In: „Wozu Jugendliche Musik und Medien gebrauchen“, hrsg. von Müller, R.; Glogner, P.; Rhein, S.; Heim, J.. Weinheim/München: Juventa Verlag, 2002, S. 85.

⁵⁸ Vgl. Münch, T., 2002, S. 71.

⁵⁹ Vgl. Kleinen, G.: „Musikalische Sozialisation“. In: „Musikpsychologie – Das neue Handbuch“, hrsg. von Bruhn, H.; Kopiez, R.; Lehman, A.C.. Reinbek: Rowohlt-Taschenbuch Verlag, 2009, S. 45.

de Generationen nie im gleichen Sozialisationskontext aufwachsen.⁶⁰ Man spricht in diesem Zusammenhang auch von einer kohortenspezifischen Sozialisation, die auf alle Menschen Einfluss hat, welche in einem gemeinsamen Zeitabschnitt geboren worden sind.⁶¹ Aufgrund dieser vielen verschiedenen Einflüsse, die während der Sozialisation auf ein Individuum einwirken, sind sozialisierende Prozesse sehr individuell gestaltet und formen jeden Menschen auf unterschiedliche Art und Weise.

3.1.1. Fremd- und Selbstsozialisation

Eine schon lang geführte Debatte in der Sozialisationsforschung beschäftigt sich mit der Frage, ob Sozialisation zum größten Teil ein fremdgesteuerter Prozess oder überwiegend selbst bestimmt ist bzw. sein kann. Die Selbstsozialisation meint dabei Prozesse der Vergesellschaftung, die selbst bestimmt und geleitet sind. Sie macht also den Eigenanteil am persönlichen Sozialisationsprozess aus.⁶² Zinnecker gibt drei Beispiele für selbstsozialisierendes Handeln. Demnach kann Selbstsozialisation als Selbstinitiation begriffen werden, welche in Aus- und Eintrittsphasen neuer Lebensabschnitte (Schulwechsel, Übergang von Schule zum Studium usw.) relevant ist. Kinder und Jugendliche gestalten diese größtenteils selbst. Die Selbstsozialisation in Form der Selbstkultivierung beschreibt die selbstständige Auseinandersetzung mit kulturellen Erscheinungsformen, wie zum Beispiel Musik. Ein weiteres Beispiel für Prozesse der Selbstsozialisation sind Umgestaltungen der eigenen Umwelt im Sinne der Anpassung an die eigene Persönlichkeit.⁶³ Selbstsozialisation muss allerdings nicht immer losgelöst von anderen Personen vor sich gehen. Wenn sie im Rahmen von Peergroups ohne das Eingreifen Erwachsener erfolgt, sozialisieren Jugendliche sich auch in diesem Fall gegenseitig selbst.⁶⁴ Auf der anderen Seite steht die Fremdsozialisation, bei der die Sozialisationsprozesse mehr oder weniger durch die bereits angesprochenen Sozialisationsinstanzen gesteuert werden. Sie findet überall dort statt, wo äußere Einflüsse das Mitgliedwerden in der Gesellschaft und die Identitätsbildung bestimmen. Sozialisation durch externe Regeln, Anforderungen und Erwartungen ist vor allem für Jugendliche in pädagogischen Einrichtungen auszumachen.⁶⁵

⁶⁰ Vgl. Hoffmann, D., 2002, S. 85.

⁶¹ Vgl. Kloppenburg, J.: „Soziale Determinanten des Musikgeschmacks Jugendlicher“. In: „*Psychologische Grundlagen des Musiklernens. Handbuch der Musikpädagogik Bd. 4*“, hrsg. von de la Motte-Haber. Kassel: Bärenreiter, 1987, S. 210.

⁶² Vgl. Zinnecker, J.: „Selbstsozialisation - Essay über ein aktuelles Konzept“. In: „*Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*“, Jg. 20, Heft 3: 2000, S. 275.

⁶³ Vgl. Zinnecker, J., 2002, S. 280.

⁶⁴ Vgl. ebd., S. 282.

⁶⁵ Vgl. ebd., S. 275 f.

Selbst- und Fremdsocialisation gelten jeweils als positiv bzw. negativ besetzt. Daher ist die Frage nach der Quantität von eigener oder fremder Socialisation auch immer noch aktuell und stark diskutiert, vor allem wenn es darum geht, in bestimmten Bereichen die Anteile der Selbstsocialisation und der notwendigen Kompetenz dafür zu fördern. Denn gleichzeitig konstatieren Soziologen eine starke Veränderung in der Fremdsocialisation der letzten Jahre. Instanzen des Marktes und des Konsums werden für Kinder und Jugendliche immer wichtiger und schwächen die Rolle der kleinen, nachbarschaftlichen Milieus in der Gesellschaft wie beispielweise Familie und Schule.⁶⁶ Auch auf dem Gebiet der Musiksocialisation hat diese Debatte um selbst- und fremdbestimmte Socialisation daher gerade in Bezug auf Konsequenzen für die Musikpädagogik Relevanz.⁶⁷ Die Anforderungen für Kinder und Jugendliche an die Gestaltung des eigenen Lebens steigen durch zunehmende Mediennutzung und Konsum. Der Entscheidungsbedarf und höhere Entscheidungschancen fordern sie im Prozess der Persönlichkeits- und Identitätsentwicklung.⁶⁸ Es ist aber anzumerken, dass Jugendliche keinesfalls als Marionetten der Medien agieren. Die Anlage-Umwelt Diskussion, die sich mit der Frage beschäftigt, wie viele unserer persönlichen Merkmale und Verhaltenseigenschaften angeboren, also genetisch bedingt sind, und wie viel durch Socialisation erworben wird, führt in eine ähnliche Richtung.⁶⁹ Auf die einzelnen Aspekte und Argumente dieser Fragestellungen der Socialisation soll an dieser Stelle nicht weiter eingegangen werden. Festzuhalten ist aber, dass ein Socialisationsprozess ohne jegliche äußere Einwirkungen durch die Gesellschaft fast unmöglich scheint.

3.1.2. Lerntheorien

Im Wesentlichen wird davon ausgegangen, dass das Mitgliedwerden in einer Kultur überwiegend durch das soziale Lernen erfolgt. In der Sozialpsychologie haben sich dazu drei Lerntheorien durchgesetzt. Die klassische Konditionierung, die operante Konditionierung und das Modelllernen sollen hier nur im Hinblick auf ihre Relevanz für socialisierende Prozesse erläutert werden. Die Ausführungen stützen sich dabei auch auf die zusammenfassende Darstellung der Lerntheorien bei de la Motte-Haber und Neuhoff.⁷⁰

⁶⁶ Vgl. Zinnecker, J., 2002, S. 277.

⁶⁷ Vgl. Müller, R.; Glogner, P.; Rhein, S.: „Die Theorie musikalischer Selbstsocialisation: Elf Jahre...und ein bisschen weiser?“. In: „Musikpsychologie. Jahrbuch der Deutschen Gesellschaft für Musikpsychologie. Band 19 Musikalische Socialisation im Kindes- und Jugendalter“, hrsg. von Auhagen, W. et al., Göttingen: Hogrefe, 2007, S. 11-30.

⁶⁸ Vgl. De la Motte-Haber, H.; Neuhoff, H., S. 397 f.

⁶⁹ Vgl. Hurrelmann, K., 2004, S. 65.

⁷⁰ Vgl. De la Motte-Haber, H.; Neuhoff, H., 2007, S. 408 ff.

Die klassische Konditionierung wurde durch den russischen Mediziner und Physiologen Iwan Petrowitsch Pawlow (1849-1936) begründet. Grundlegend ist hier die Unterscheidung zwischen spezifischen Reizen, die eine angeborene Reaktion auslösen und eher neutralen Reizen. Im Zuge der Konditionierung wird die angeborene Erkennung von Reizen mit neutralen Reizen gekoppelt, so dass ein angeborenes Verhalten durch einen erlernten Reiz ausgelöst werden kann. Im Zusammenhang mit sozialisierenden Einflüssen findet die klassische Konditionierung beispielsweise in der Werbung Anwendung. Hier werden zunächst neutrale Reize mit konditionierten Reizen, welche ein bestimmtes Image vermitteln, gekoppelt. Speziell für die Musik findet dies in Form von Videoclips statt. Einen eher negativen Effekt kann die klassische Konditionierung haben, wenn eine Distanz oder Ablehnung zur Musik aufgebaut wird, weil die Beschäftigung mit ihr mit kognitiven Anstrengungen, Disziplinierungszwängen oder unglücklichen Vermittlungsformen verbunden ist. Auch die Verknüpfung von Musik mit bestimmten Emotionen ist der klassischen Konditionierung zu verdanken. Sie stellt sich ein, wenn Musik wiederholt in Situationen gehört wird, die von bestimmten Gefühlen geprägt sind.⁷¹

Dem gegenüber steht die operante Konditionierung. Sie wurde durch den Amerikaner Burrhus Frederic Skinner (1904-1990) begründet. In dieser Lerntheorie ist es grundlegend, Reize und Verhaltensweisen zu unterscheiden. Letztere teilen sich in Reflexe und Operanten auf. Reflexe sind demnach die angeborenen Reaktionen auf spezifische Reize, während Operanten nahezu alle menschlichen Verhaltensweisen umfassen. Durch die operante Konditionierung erfolgt letztlich eine Häufigkeitsänderung des Auftretens von Operanten durch bestimmte Reize. Dies können Verstärkerreize, Strafreize und neutrale Reize sein, welche jeweils durch positive, negative oder neutrale Beeinflussung das Auftreten eines Verhaltens beeinflussen können. Für die Sozialisation des Menschen ist auch die operante Konditionierung von großer Bedeutung. Sie kann rollenkonforme und situationsadäquate Verhaltensweisen steuern, auch in Bezug auf Musik.⁷² Hier ist vor allem an die Beeinflussung musikalischer Präferenzen durch die Meinungen von besonders hoch angesehenen oder wichtigen Personen in einer Vorbildfunktion oder den schulischen Musikunterricht und die dort vorherrschende Bewertungssituation zu denken.

Das Modelllernen beschreibt das Lernen durch Beobachtung anderer Personen und die anschließende Imitation. In der Theorie wird zwischen Verhalten und Lernen unterschieden. Letzteres umfasst alle Prozesse der Speicherung wahrgenommener Reize. Das Verhalten be-

⁷¹ Vgl. De la Motte-Haber, H.; Neuhoff, H., 2007, S. 409 f.

⁷² Vgl. ebd., S. 410 f.

steht aus zwei Komponenten, der Aufmerksamkeit und dem Gedächtnis, welche beide ihrerseits von den jeweiligen äußeren Umständen der Lernsituation abhängen. Die Häufigkeit und Qualität des erlernten Verhaltens richtet sich nach dem Verhalten selbst sowie nach der Motivation, dieses auszuführen. Im Alltag und in Sozialisationsprozessen spielt auch das Modelllernen eine große Rolle. Wir übernehmen ständig Modelle, die sich bewährt haben und von denen auszugehen ist, dass sie bei eigener Ausführung ähnlich erfolgreich sind. Dies gilt auch für den Umgang mit Musik, z.B. in Verbindung mit Medien. Auch das Beobachten von professionellen Musikern und deren Nachahmung gehört dazu sowie das Verhalten bei musikalischen Veranstaltungen, Parties, Fanveranstaltungen usw.⁷³

Für die Klischees über Musik und ihre Entstehung ist davon auszugehen, dass alle drei Lerntheorien von Bedeutung sind.

3.2. Musikalische Sozialisation

Der Prozess der Integrierung in eine kulturelle Gesellschaft wird auch als Enkulturation bzw. Akkulturation bezeichnet. Der Einfluss verschiedener Personen im Umfeld kann demnach unterschieden werden in die vertikale Transmission (Enkulturation durch Eltern), die diagonale Transmission (Enkulturation durch andere Erwachsene) und die horizontale Transmission (Enkulturation durch Peergroups). Vertikale und diagonale Transmission sind vor allem in der Jugendzeit von Bedeutung, während die horizontale Transmission stark in der Pubertät auftritt.⁷⁴ Mit zunehmender Entwicklung und veränderten sozialen Kontexten muss sich ein Individuum aber immer wieder neu anpassen. Gleichzeitig wird dabei eine kulturelle Identität entwickelt und gefestigt. Hier wird auch deutlich, dass musikalische Sozialisation nicht herausgelöst aus anderen Sozialisationskontexten betrachtet werden kann, sondern immer auch durch andere gesellschaftliche Entwicklungen beeinflusst wird.

Nach den Ausführungen von De la Motte-Haber und Neuhoff betrifft die musikalische Sozialisation „die Entstehung und Entwicklung musikbezogener Erlebnisweisen, Handlungsformen und Kompetenzen.“ Sie definieren weiter:

„Wichtige Ergebnisse und Aspekte musikalischer Sozialisation sind der Musikgeschmack und die musikalischen Urteilsbildungen einer Person (einschließlich der Abneigungen), ihre Hörweisen und Nutzungsgewohnheiten, Meinungen und Einstellun-

⁷³ Vgl. De la Motte-Haber, H.; Neuhoff, H., 2007, S. 414 ff.

⁷⁴ Vgl. Dollase, R., 2005, S. 160.

gen zu Musik und musikbezogenen Sachverhalten, vorhandene oder nicht vorhandene praktische Kompetenzen, schließlich, aus dem Zusammenwirken dieser Elemente, die Bedeutung von Musik für die Identität einer Person.“⁷⁵

Angesichts der Allgegenwärtigkeit von Musik ist es auch in der musikalischen Sozialisation nicht möglich, sich dieser gänzlich zu entziehen. Selbst ein Desinteresse an Musik verhindert nicht, dass wir damit in Berührung kommen, da mit der technischen Entwicklung auch das Medien- und Musikangebot stetig gewachsen ist.⁷⁶

Im Gegensatz zur allgemeinen Sozialisation ist das Interesse an einer Regulierung musikalischer Sozialisation durch verschiedene Institutionen nur sehr gering. Nicht zuletzt spiegelt sich dies in der schwachen Stellung des Musikunterrichts in den allgemeinbildenden Schulen wieder. Musikalische Sozialisation findet zwar in der Schule statt, nicht aber im Musikunterricht. Die einzige Form, in der sich ein institutionell verankerter Beitrag der musikalischen Sozialisation zuordnen lässt, ist die Subventionierung von Opernhäusern oder generell klassischer Musik durch öffentliche Gelder. Diese Form der Anerkennung und Legitimierung mit einer Priorität für klassische Musik zeigt sich darüber hinaus nur noch in Musikschulen und Hochschulen für Musik.⁷⁷

Die Prozesse der musikalischen Sozialisation umfassen sowohl außermusikalische Wirkungen der musikalischen Sozialisation als auch direkte Funktionen der Musik innerhalb der Gesellschaft. Unter außermusikalischen Wirkungen werden z.B. mögliche Effekte des Musikhörens auf die Intelligenz, auf das Konsumverhalten, auf die politische Einstellung, aber auch Wirkungen der Musik in Filmen und Videos sowie in der therapeutischen Anwendung verstanden.⁷⁸ Direkte Funktionen von Musik dagegen beschreiben ihre gesellschaftliche Bedeutung oder ihren subjektiven Stellenwert im Leben eines Individuums.⁷⁹ Wichtige Resultate der musikalischen Sozialisation sind daher praktische Umgangsweisen mit Musik in Form von Nachsingen oder Nachspielen oder sogar Komponieren, aber auch die Urteils- und Präferenzbildung, die mit der Herausbildung einer eigenen musikalischen Identität einhergehen.

Zur musikalischen Umwelt und Kultur unserer Gesellschaft gehört es, sich in der Welt der Medien zurechtzufinden und mit ihnen umgehen zu können, wie es zum Beispiel beim alltäglichen Konsum von Musik der Fall ist. Der kompetente Umgang mit musikrelevanten Medien

⁷⁵ De la Motte-Haber, H.; Neuhoff, H., 2007, S. 390.

⁷⁶ Vgl. Dollase, R., 2005, S. 173.

⁷⁷ Vgl. De la Motte-Haber, H.; Neuhoff, H., 2007, S. 391.

⁷⁸ Vgl. Dollase, R., 2005, S. 188 f.

⁷⁹ Vgl. ebd., S. 191.

ist ebenso ein Produkt der musikalischen Sozialisation wie die Fähigkeit, Musik verstehen und erleben zu können, die bis hin zur musikalischen Analyse perfektioniert werden kann.⁸⁰

3.2.1. Fremd- oder Selbstsozialisation in der musikalischen Sozialisation

Auch in der musiksoziologischen Forschung unterscheiden sich zwei Grundannahmen zu den Initiatoren der Sozialisationsprozesse. Eine geht davon aus, dass Individuen unter dem Einfluss der Umwelt heranwachsen, deren Variablen wie Alter, Geschlecht, Schulbildung, beruflicher Status, Wohngebiet, sowie ethnische und soziale Herkunft sich auf die Sozialisierung auswirken. Die zweite Grundannahme setzt voraus, dass sich das Individuum aller in der Umwelt vorhandenen Anregungen, Entwicklungsmöglichkeiten und Perspektiven bedient, um aktiv und frei die eigene Lebenswelt zu gestalten.⁸¹ In der musiksoziologischen Forschung wird Musiksozialisation zumeist im Sinne der bereits genannten Selbstkultivierung überwiegend als selbstbestimmter Prozess angesehen, so dass hier vielfach von Selbstsozialisation gesprochen wird.⁸² Ähnlich wie in der allgemeinen Sozialisationsdiskussion gehen auch hier die Meinungen auseinander und die Anteile der Selbst- und Fremdsozialisation sind umstritten. Die Argumentationen für ein Konzept der Selbstsozialisation finden sich vor allem bei Müller et al.⁸³ Kritische Positionen zu diesen Ansätzen finden sich in den Texten von Neuhoff und Weber-Krüger.⁸⁴ Realistisch scheint allerdings eine dritte Position zu sein, die die Aspekte der beiden Positionen vereint. Demnach sind es Sozialisationsinstanzen, die für die Entstehung und Fortentwicklung unserer musikalischen Lebenswelt besonders wichtig sind und vielmehr als Vermittler zwischen Individuum und Umwelt stehen. Für die Lebensphase der Jugend sind dies die Peergroups in Verbindung mit den Medien (s. Kapitel 2.2. Die Rolle der Medien).⁸⁵

3.2.2. Musikalische Sozialisation im Jugendalter

Musik steht den Jugendlichen als ein System gegenüber, das historisch gewachsen und sehr differenziert ist. Es gilt, sich dieses System anzueignen und sich darin zu orientieren.⁸⁶ Da der Musikkonsum im Verlauf des Lebens in der Jugendphase am größten ist, liegt es nahe, dass

⁸⁰ Vgl. Dollase, R., 2005, S. 153.

⁸¹ Vgl. Kleinen, G., 2009, S. 54.

⁸² Vgl. ebd., S. 43.

⁸³ Vgl. Müller, R.; Glogner, P., Rhein, S., 2007, S. 11-30.

⁸⁴ Vgl. Neuhoff, H.; Weber-Krüger, A.: „Musikalische Selbstsozialisation. Strukturwandel musikalischer Identitätsbildung oder modischer Diskurs“. In: „Musikpsychologie. Jahrbuch der Deutschen Gesellschaft für Musikpsychologie. Band 19 Musikalische Sozialisation im Kindes- und Jugendalter“, hrsg. von Auhagen, W. et al., Göttingen: Hogrefe, 2007, S. 31-54.

⁸⁵ Vgl. ebd., S. 54.

⁸⁶ Vgl. Dollase, R., 2005, S. 154.

auch die musikalischen Sozialisationsprozesse und ihre Veränderungen in dieser Zeit besonders ausgeprägt sind.⁸⁷ Für Heranwachsende ist Musik damit allerdings nicht nur ein Bereich der Kultur, in dem sie ihren Platz finden müssen, sondern ein Bestandteil ihrer Existenz Erfahrung, der weite Teile ihrer Lebenswelt umfasst und prägt.⁸⁸ Dies begründet sich mit den besonderen Funktionen, welche Musik für Jugendliche erfüllen kann. Die wichtigsten Alltagsfunktionen von Musik für Jugendliche nach Baacke⁸⁹ wurden bereits im Kapitel 2.1. Funktionen und Nutzungsmotive von Musik dargestellt. Münch ordnet den bereits erwähnten Entwicklungsaufgaben (s. Kapitel 3.1. Sozialisation – Eine Definition) der Jugendzeit entsprechende Aufgaben der Musik zu. So bedienen sich Jugendliche zumeist unbewusst der Musik, um diese Entwicklungsaufgaben zu bearbeiten oder zu lösen. Beispielsweise ist die gemeinsame Begeisterung für eine Musik oder bestimmte Künstler Hilfsmittel, um enge Freundschaftsbeziehungen zu knüpfen und eine soziale Bindungsfähigkeit auszubilden.⁹⁰ Musik kann demnach auch Einfluss auf die Wahrnehmung anderer Jugendlicher und damit auf den Aufbau von Freundschaftsbeziehungen haben.⁹¹ Die Entwicklung eines eigenen Musikgeschmacks, der sich von anderen und vor allem dem des Elternhauses abgrenzt, formt die eigene Persönlichkeit und Selbstständigkeit.⁹² Auch die Musik anderer Jugendlicher kann als negativ empfunden. Durch die positive Bewertung der eigenen Musik erfolgt so zugleich eine Steigerung des Selbstwertes.⁹³ Zur Entwicklung der eigenen Identität und zur Selbstverwirklichung gehört auch die Demonstration der eigenen Persönlichkeit gegenüber der Umwelt. Dank der fortschreitenden Medienentwicklung (Handys, MP3-Player usw.) ist dies mit Musik, teilweise auf relativ provokante Art und Weise, sehr gut möglich.⁹⁴ Einen Beitrag zur Entwicklung der eigenen Identität leistet auch die Orientierung an Künstlern oder den Inhalten von Songtexten bis hin zu ihrer Nachahmung. Dies kann dann außermusikalische Wirkungen haben, wenn die Inhalte beispielsweise politische Orientierungen vermitteln. Selbst bei der Berufsvorbereitung kann Musik hilfreich sein, wenn es darum geht, Englischkenntnisse zu fördern oder zu verbessern oder Berufe im Musikbereich kennenzulernen.⁹⁵ Darüber hinaus ist Musik gerade während der Zeit der Pubertät ein Ventil für Emotionen. Die bereits angesprochene Affektkontrollfunktion von Musik, mit der Emotionen abgeschwächt oder verstärkt

⁸⁷ Vgl. Dollase, R., 2005, S.173.

⁸⁸ Vgl. Baacke, D., 1998, S. 14.

⁸⁹ Vgl. Baacke, D., 1993, S. 232.

⁹⁰ Vgl. Münch, T., 2002, S. 73.

⁹¹ Vgl. Dollase, R., 2005, S. 182.

⁹² Vgl. Münch, T., 2002, S. 73.

⁹³ Vgl. Dollase, R., 2005, S. 191.

⁹⁴ Vgl. Schramm, H.; Kopiez, R., 2009, S. 259.

⁹⁵ Vgl. Münch, T., 2002, S. 73.

werden, ist für die meisten Jugendlichen von enormer Bedeutung.⁹⁶ Harnitz stellt den Zusammenhang zwischen der emotionalen Zerrissenheit in der Jugendphase und dem musik- und medienbezogenen Handeln wie folgt dar:

„Die Suche nach Leitbildern in populären Idolen, Peergroups und Medienfiguren und das Bestreben, sich deutlich von anderen abzugrenzen, können als Schutzmechanismen angesehen werden, die dazu dienen, der Gefahr des Auseinanderbrechens des eigenen Selbst entgegenzutreten.“⁹⁷

3.2.3. Musikalische Sozialisationsinstanzen

Die bereits mehrfach genannten Sozialisationsinstanzen haben während der Musiksozialisation unterschiedlich gewichtete Einflüsse auf Jugendliche. Die Einflüsse von Elternhaus und Schule sind vordergründig sicher die, welche über die größte Tradition verfügen. Die entscheidenden Instanzen der musikalischen Sozialisation in der Jugend sind heute allerdings die Peergroups und die Medien, wobei diese sehr eng aneinander gekoppelt sind.⁹⁸ Die Funktionen der einzelnen Instanzen sollen nun kurz erläutert werden.

3.2.3.1. Elternhaus

Das Elternhaus ist besonders in der Phase der primären Sozialisation von Bedeutung.⁹⁹ Ein musikalisches Elternhaus, in dem mit Eltern oder auch Geschwistern oder Großeltern gemeinsam gesungen und musiziert wird, nimmt bereits im Kindesalter Einfluss auf die gesamte spätere Entwicklung des Musikgeschmacks.¹⁰⁰ Vor allem sind es sozialstrukturelle und kulturelle Merkmale der Familie, die Einfluss nehmen. Im Einzelnen sind dies erlernte sprachliche oder andere Kommunikationssysteme, der Erziehungsstil (Kommunikation, Körperkontakt, Reaktionen auf Verhaltensweisen des Kindes, Angebote, Bestrafungs- und Förderpraktiken usw.) der Eltern und die Gehalte und Strukturen kultureller Objekte in der näheren Umgebung, welche für die Sozialisation ausschlaggebend sind.¹⁰¹ Zur Sozialisationsinstanz des Elternhauses gehören unausweichlich auch die ethnische Herkunft und der sozioökonomische Status desselben. Das soziale Milieu und der persönliche Lebensstil haben Einflüsse auf das Mediennut-

⁹⁶ Vgl. Dollase, R., 2005, S. 153.

⁹⁷ Harnitz, M.: „Musikalische Identität Jugendlicher und Konflikte im Musikunterricht. Eine empirische Studie in der Sekundarstufe I“. In: „Wozu Jugendliche Musik und Medien gebrauchen“, hrsg. von Müller, R.; Glogner, P.; Rhein, S.; Heim, J., Weinheim/München: Juventa Verlag, 2002, S. 183.

⁹⁸ Vgl. Kleinen, G., 2009, S. 44 f.

⁹⁹ Vgl. De la Motte-Haber, H.; Neuhoff, H., 2007, S. 398.

¹⁰⁰ Vgl. Kloppenburg, J., 1987, S. 202.

¹⁰¹ Vgl. De la Motte-Haber, H.; Neuhoff, H., 2007, S. 399.

zungsverhalten und damit auch auf musikalische Präferenzen und Hörverhaltensweisen.¹⁰² Die von Bastian durchgeführte Studie zeigte durch eine Herkunftsanalyse von „Jugend musiziert“-Teilnehmern, dass die erfolgreichen Kinder und Jugendlichen ausschließlich aus bildungshohen und förderintensiven Elternhäusern stammen.¹⁰³ Allerdings stellt sich hier auch die Frage nach dem Ausmaß und der Möglichkeit, soziale und ethnische Prägungen abzulegen oder ihnen zu trotzen. Vielfach ist der Einfluss des sozialen Status in Verbindung mit der Entwicklung musikalischer Präferenzen untersucht worden (s. Kapitel 4.3.4.2. Sozioökonomischer Status). Festzuhalten ist, dass eine Definition des sozioökonomischen Status bzw. gesellschaftlicher Unterschiede schwer fällt, da viele verschiedene Variablen, wie Erziehungsstile, Arbeitssituation und Schulbildung eine Rolle spielen.¹⁰⁴ In der Pubertät wird mit zunehmendem Wunsch nach Distanzierung die Musik des Elternhauses im negativen Sinne stärker von Bedeutung sein.¹⁰⁵

3.2.3.2. Schule

Die Schule als musikalische Sozialisationsinstanz hat in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts durch die zunehmende Ausbreitung der elektronischen Medien und der damit verbundenen alternativen Zugangsmöglichkeit zu Musik eine deutliche Entwertung erfahren. De la Motte-Haber und Neuhoff sprechen daher davon, dass die Schule keine wichtige musikalische Sozialisationsinstanz mehr darstelle.¹⁰⁶

Die Schule vermittelt zuweilen ein einseitiges Bild von Musik, wenn Musikunterricht stark kognitiv geprägt ist und sich auf analytische Inhalte beschränkt. Dies wird seitens der Jugendlichen mit Ablehnung erwidert, wenn der Unterricht sich nicht auch am musikalischen Alltag der Schüler orientiert. So würde die Schule innerhalb der Sozialisation auch die Möglichkeit bieten, möglichst viele unterschiedliche Arten und Stile von Musik in ihren Erscheinungsformen im gesellschaftlichen Kontext sowie den Umgang damit kennenzulernen.¹⁰⁷ Besondere Aufgabe der Schule ist es heute, den Rahmen für Jugendliche zu bieten, in dem sie sich in altersgleichen Gruppen, den Peergroups, zusammenfinden können.

¹⁰² Vgl. Gembris, H.: „Musikalische Präferenzen“. In: „Spezielle Musikpsychologie. Enzyklopädie der Psychologie“, hrsg. von Oerter, R.; Stoffer, T..Göttingen: Hogrefe Verlag für Psychologie, 2005, S. 289.

¹⁰³ Vgl. Bastian, H.G.: „Jugend am Instrument. Eine Repräsentativstudie“. Mainz: Schott, 1991.

¹⁰⁴ Vgl. Kloppenburg, J., 1987, S. 211.

¹⁰⁵ Vgl. Baacke, D., 1998, S.14.

¹⁰⁶ Vgl. De la Motte-Haber, H.; Neuhoff, H., 2007, S. 401.

¹⁰⁷ Vgl. Baacke, D., 1998, S.14.

3.2.3.3. Peergroups

Die Peergroups sind in den letzten Jahren in der wissenschaftlichen Betrachtung immer bedeutsamer geworden. Da Instanzen wie Eltern, Schule oder auch die Kirche in der Pubertät als sehr dominant empfunden werden, bieten die Peers die Möglichkeit, sich ihrer Kontrolle zu entziehen und die Unabhängigkeit gegenüber Erwachsenen zu erproben. Das Urteil Nicht-Erwachsener wird immer relevanter.¹⁰⁸ Zwischen dem 11. und 14. Lebensjahr, also in der Zeit der Pubertät, sprechen Sozialisationsforscher daher auch von einer Abwendung vom Elternhaus, die eine Neuorientierung an den Gleichaltrigen sowie an den Medien nach sich zieht.¹⁰⁹ Musikalische Sozialisation innerhalb der Peergroups meint vor allem das Auseinandersetzen mit dem eigenen Musikgeschmack im direkten Vergleich zu dem anderer. Der wahrgenommene Musikgeschmack ist dabei oft Indikator für Persönlichkeitseigenschaften, die wiederum über die Entstehung von Freundschaftsbeziehungen entscheiden können.¹¹⁰ Die Loslösung vom Elternhaus und Erprobung der eigenen Selbstständigkeit wird im musikalischen Rahmen ab einem entsprechenden Alter durch Besuche von Konzerten, Discotheken und Clubs zusätzlich unterstützt.¹¹¹

Ohne den scheinbar übermächtigen Einfluss der Medien wäre aber auch der interne Austausch innerhalb der Peergroups sicher nicht so groß und wirkungsvoll.¹¹²

3.2.3.4. Medien

Der Grad der Bedeutungszunahme der Medien ist bereits mehrfach angesprochen worden (s. Kapitel 2.2. Die Rolle der Medien). Er betrifft nicht nur die Art der Musik, sondern auch Nutzungsorte und -formen. Gründe für neue Phänomene, wie der sogenannte „Mainstreamkonsum“ oder auch das zunehmende „Alleinhören“ von Musik vor allem bei Jugendlichen, sind den Entwicklungen innerhalb der Medienlandschaft zuzuschreiben.

Der sozialisierende Einfluss der Medien entwickelt sich vor allem aus ihrer leichten Verfügbarkeit bzw. Allgegenwärtigkeit und der damit einhergehenden Tatsache, dass musikalischer Konsum zu einem gewissen Anteil auch fremdbestimmt ist und nicht kontrolliert werden kann.¹¹³

¹⁰⁸ Vgl. Zimmermann, P.: „*Grundwissen Sozialisation. Einführung zur Sozialisation im Kindes- und Jugendalter*“. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 2006, S. 119.

¹⁰⁹ Vgl. Kleinen, G., 2009, S. 45.

¹¹⁰ Vgl. De la Motte-Haber, H.; Neuhoff, H., 2007, S. 402.

¹¹¹ Vgl. Baacke, D., 1998, S.12.

¹¹² Vgl. Kleinen, G., 2009, S. 45.

¹¹³ Vgl. De la Motte-Haber, H.; Neuhoff, H., 2007, S. 403.

3.3. Jugendkulturen und „Cultural Studies“

Jugendliche werden aber nicht nur in musikalischen Sozialisationsprozessen Teil einer Kultur und eignen sich den Umgang mit ihr an, sie verändern diese auch aktiv, indem neue musikalische Stile, Ausdrucks- und Wahrnehmungsweisen entwickelt und etabliert werden.¹¹⁴ Jugendliche schaffen sich so immer wieder neue Jugendkulturen und -szenen, die sich jeweils von denen älterer Generationen abgrenzen und deren Musik sie oftmals bis in das Erwachsenenalter begleitet. Jugendkulturen wie auch Peergroups sind neuzeitliche Phänomene, die erst nach dem Zweiten Weltkrieg auftraten.¹¹⁵ Sie sind nahezu ausnahmslos das Ergebnis von Imitationen vorangegangener Kulturen und damit in die Theorie des Modelllernens einzuordnen.¹¹⁶ Seit den 60er Jahren ist die Beschäftigung mit der, den Jugendkulturen eigenen, Musik unter anderem Inhalt der „Cultural Studies“.¹¹⁷ Die Musik heutiger Jugendkulturen hat ihre Wurzeln im Rock- und Pop-Bereich. Der Konsum der Rock- und Popmusik ist aber längst nicht mehr nur der Jugend vorbehalten. Pop-Musik steht jedem Konsumenten, auch den älteren Generationen offen, nicht aber die Teilhabe an jugendkulturellen Szenen.¹¹⁸ Beispielhaft für vergangene Jugendkulturen sind etwa die 60er und 70er Jahre, die durch die Rock'n'Roll und Hippie-Szene geprägt waren sowie die 80er Jahre, in denen unter anderem Punks und „Rock-gegen-Rechts-Gruppen“ die Jugendszenen kulturell dominiert haben.¹¹⁹ Zugleich wird im Rahmen von Jugendkulturen der politische oder soziale Kontext einer Bewertung unterzogen. Diese Bewertungen werden auf die Musik übertragen und bilden eine „musikalische Prädisposition“ in Bezug auf die Ausbildung von Präferenzen.¹²⁰

3.4. Musiksozialisation vor und nach der Jugendzeit

Obwohl sie in dieser Zeit am intensivsten empfunden wird, findet Musiksozialisation nicht nur in der Jugendphase statt. Sowohl davor als auch danach verändert sich der Umgang mit Musik. Kinder orientieren sich meistens bis zum Eintritt in die Pubertät an ihren Eltern und deren Umgang mit Musik. Grundlegende Erfahrungen, die hier gemacht werden, können sich

¹¹⁴ Vgl. Kleinen, G., 2009, S. 57.

¹¹⁵ Vgl. Baacke, D., 1998, S. 16.

¹¹⁶ Vgl. De la Motte-Haber, H.; Neuhoff, H., 2007, S. 416.

¹¹⁷ Vgl. Kleinen, G., 2009, S. 54.

¹¹⁸ Vgl. Baacke, D., 1998, S. 16.

¹¹⁹ Vgl. Kleinen, G., 2009, S. 58.

¹²⁰ Vgl. Dollase, R., 2005, S. 162.

auf die gesamte Lebenszeit auswirken. Nach der bereits beschriebenen Jugendphase erfolgt im Erwachsenenalter ab dem 20. Lebensjahr meist ein Rückgang der musikalischen Aktivitäten aufgrund des Zeitmangels durch den Eintritt in das Berufsleben. Gleichzeitig wird die Partizipation am Musikleben in Form von Konzerten größer, weil die notwendigen finanziellen Mittel zur Verfügung stehen. Die in der Jugendzeit gewonnene Orientierung kehrt sich in musikalische Gewohnheit. Im Seniorenalter verändern sich die Ansprüche und das Interesse an Kultur noch einmal durch den Austritt aus dem Berufsleben. Frühere musikpraktische Tätigkeiten werden wieder aufgenommen, Musik wird wieder individueller und sozialer genutzt. Dabei wird auf die Erfahrungen der Jugendzeit Bezug genommen, indem der einst gesteckte Rahmen der Musiksozialisation bezüglich der Präferenzen beibehalten wird.¹²¹

¹²¹ Vgl. Kleinen, G., 2009, S. 56 ff.

4. Musik und Präferenz

Im Kern dieses Kapitels soll der derzeitige Forschungsstand zu musikalischen Präferenzen sowie (Vor-)Urteilen und Einstellungen dargestellt werden. Dazu sollen zu Beginn einige Definitionen der Begriffe Präferenz, Geschmack, Einstellung und musikalischem Konzept stehen. Ebenso sollen Klischee, Stereotyp und Vorurteil voneinander getrennt werden. Die relevanten Aspekte im Prozess der Urteilsbildung werden erläutert, um im Anschluss auf die Präferenzen selbst eingehen zu können. Den Abschluss dieses Kapitels bilden die Betrachtung der, die Präferenzen bestimmenden, Faktoren sowie Überlegungen zu Möglichkeiten, Musikpräferenzen zu verändern.

4.1. Definitionen

4.1.1. Präferenzen und Geschmack

Der Begriff des Musikgeschmacks ist im Wesentlichen ein Begriff des alltäglichen Gebrauchs, der sowohl musikalische Vorlieben als auch Abneigungen benennt und beschreibt. Er ist allerdings eher der Umgangssprache zuzuordnen. Für die wissenschaftliche Diskussion ist der Terminus „Geschmack“ auch aufgrund seiner inhaltlichen Unschärfe in den 1970er Jahren durch den der „Präferenz“ ersetzt worden.¹²² Behne bewertet das Verhältnis zwischen Geschmack und Präferenz in einer zeitlichen Dimension. Demnach ist Musikgeschmack eher langfristig angelegt, während Musikpräferenzen situationsbezogene Erscheinungen sind.¹²³ Die gewohnte Bezeichnung des „Musikgeschmacks“ lässt sich aber gerade in der Alltagssprache immer noch nicht ganz vermeiden. Vielmehr kann es vorkommen, dass beide Begriffe äquivalent gebraucht werden, da es keinen einheitlichen Gebrauch gibt.¹²⁴ Jost formuliert mit der Bezeichnung der „positiven Subjekt-Objekt-Relation“ eine eher neutrale Definition der Musikpräferenz.¹²⁵

Eine Präferenz, aber auch der musikalische Geschmack, kann über die Bewertung von Musikarten hinaus Komponisten, aber auch Instrumente, Interpreten und Konsumenten mit ein-

¹²² Vgl. Gembris, H., 2005, S. 279 f.

¹²³ Vgl. Behne, K.-E.: „Musikpräferenz und Musikgeschmack“. In: „Musikpsychologie. Ein Handbuch“ hrsg. von Bruhn, H; Oerter, R.; Rösing, H.. Reinbek: Rowohlt, 1993, S. 339.

¹²⁴ Vgl. Gembris, H., 2005, S. 279 f.

¹²⁵ Vgl. Jost, E.: „Sozialpsychologische Dimensionen des musikalischen Geschmacks“. In: „Systematische Musikwissenschaft“, hrsg. von de la Motte-Haber, H.; Dahlhaus, C.. Wiesbaden: Athenaion, 1982, S. 246.

schließen.¹²⁶ Im Zusammenhang mit Einstellungen und Verhalten sind Musikpräferenzen dann oft zumeist als Vorurteile zu betrachten, wenn es darum geht, Abneigungen zu bekunden.¹²⁷ Behne postuliert eine Definition des Präferenzbegriffes, in der er Präferenzen als sichtbare Ausprägung der Funktionen von Musik benennt.¹²⁸ De la Motte-Haber betrachtet musikalische Präferenzen als „*wissenschaftlich wertfreie Neigungen und Vorlieben eines Menschen*“.¹²⁹ Neben affektiven Momenten sind es dann Parameter wie Alter, Geschlecht, Sozialstatus und Bildung, die individuelle Präferenzen begründen.¹³⁰

So kann die Präferenz für ein bestimmtes Musikgenre oder ausgewählte Musikstücke als Ergebnis eines lebenslangen Prozesses einer Meinungsbildung angesehen werden.¹³¹ An dieser Stelle ist die Frage nach der genetischen Bedingtheit musikalischer Präferenzen zu stellen. Die Sozialpsychologie geht davon aus, dass zumindest einige Zusammenhänge musikalischer Präferenzen angeboren sind, der Hauptteil allerdings durch Sozialisation erworben wird.¹³²

4.1.2. Einstellungen und Attitüden

Der Terminus der musikalischen Einstellung oder Attitüde, wie er von Kloppenburg¹³³ verwendet wird, ist noch weiter gefasst als der der Präferenz, schließt aber ihre Herausbildung mit ein. Dabei spielen bei der Entwicklung und Festigung von musikalischen Einstellungen Erfahrungen, vor allem im individuellen sozialen Bezugssystem, eine Rolle.¹³⁴ Nach Kloppenburg sind

„[...] *musikalische Attitüden Systeme mit kognitiven, affektiven und konativen Dimensionen, die durch sozial determinierte Prozesse kategorialer Verarbeitung musikalischer Informationen entstehen.*“¹³⁵

Die kognitive Dimension umfasst demnach das Wissen zu dem zu bewertenden Objekt, welches zu begründeten Überzeugungen führen kann. Affektive Komponenten von Attitüden sind zum einen die Erregung von Gefühlen, zum anderen beschreiben sie, welchen persönlichen

¹²⁶ Vgl. Gembris, H., 2005, S. 279 f.

¹²⁷ Vgl. Kloppenburg, J.: „*Musikpräferenzen, Einstellungen, Vorurteile, Einstellungsänderungen*“. In: „*Musikpsychologie*“, hrsg. von de la Motte-Haber, H.; Rötter, G.. Laaber: Laaber-Verlag, 2005, S. 357.

¹²⁸ Vgl. Behne, K.-E.: „*Hörertypologien. Zur Psychologie des jugendlichen Musikgeschmacks*“. Regensburg: Bosse, 1990, S. 19.

¹²⁹ De la Motte-Haber, H.: „*Handbuch der Musikpsychologie*“. Stuttgart: Laaber-Verlag, 3. Auflage 2002, S. 161.

¹³⁰ Vgl. De la Motte-Haber, H., 2002, S. 161.

¹³¹ Vgl. Troué, N.; Bruhn, H.: „*Musikpräferenzen in der Vorpubertät*“. In: „*Musikpsychologie. Jahrbuch der deutschen Gesellschaft für Musikpsychologie Bd. 15*“, hrsg. von Behne, K.-E.; Kleinen, G.; de la Motte-Haber, H., Göttingen: Hogrefe, 2000, S. 78.

¹³² Vgl. Kloppenburg, J., 2005, S. 358.

¹³³ Vgl. Kloppenburg, J., 1987, S. 186-220.

¹³⁴ Vgl. ebd., S. 190.

¹³⁵ Ebd., S. 199.

Wert das Objekt repräsentiert. Das der Einstellung entsprechende Verhalten wird durch die konative Dimension erkennbar. Diese drei Dimensionen sind Grundlage des Drei-Komponenten-Ansatzes, welcher als Basis der Attitüdenforschung dient.¹³⁶ Einstellungen beschreiben also letztlich den Zustand eines psychischen Systems, das auf äußere Einflüsse reagieren kann und so das Verhalten des jeweiligen Individuums steuert oder lenkt.¹³⁷

Dem Attitüden-Begriff liegen vier Theorien zu Grunde, die diesen noch näher definieren. In der Urteilstheorie wird die musikalische Einstellung als System dargestellt, welches Kategorien bzw. Skalen beinhaltet, die durch Erfahrungen gesammelt und herausgebildet worden sind. Neue Informationen und Reize werden mit diesen abgeglichen und eingeordnet bzw. assimiliert, sofern sie unbekannt sind. So kann es zu einer Änderung der Einstellung kommen. Die Wert-Erwartungstheorie geht davon aus, dass Attitüden bestimmte Bedürfnisse stillen. Kann dieser Anspruch nicht mehr erfüllt werden, da sich z.B. die Bedürfnisse altersgerecht verändert haben, müssen sich die musikalischen Einstellungen verändern bzw. anpassen. In Lerntheorien (s. Kapitel 3.1.2. Lerntheorien) werden Einstellungen als Ergebnis des Imitationslernens oder des Lernens durch positive Verstärkung (operantes Konditionieren) betrachtet. Die Theorie der Kognitiven Konsistenz nimmt an, dass jedes Individuum es als unangenehm empfindet, wenn mehrere Meinungen oder Überzeugungen, also kognitive Strukturen, nebeneinander existieren und sogenannte „kognitive Dissonanzen“ bilden. Daher muss eine Übereinstimmung (Konsistenz) erreicht werden, die diese Widersprüche auflöst.¹³⁸ Einstellungen sind im Lernprozess auch Ergebnisse eines Reifungsprozesses. Gleichzeitig sind sie von ihm abhängig, da eine gefestigte Einstellung Kompetenzen zur Unterscheidungsfähigkeit voraussetzt.¹³⁹ Es wird deutlich, dass der Begriff der Einstellung im wissenschaftlichen Kontext inhaltlich über den wertenden Aspekt, welcher in der Umgangssprache vorherrschend ist, hinausgeht.¹⁴⁰ Zwischen den theoretischen musikalischen Attitüden und tatsächlichen Präferenzen bestehen dennoch direkte Verbindungen, denn die Einstellungen eines Individuums werden für die Umwelt durch das Verhalten oder verbal geäußerte Präferenzen sichtbar.¹⁴¹

4.1.3. Das musikalische Konzept

Die nachfolgenden Ausführungen zum musikalischen Konzept stützen sich vor allem auf Behne, welcher diesen Begriff hauptsächlich prägte. Nach Behne bilden das musikalische

¹³⁶ Vgl. Kloppenburg, J., 1987, S. 195.

¹³⁷ Vgl. ebd., S. 188.

¹³⁸ Vgl. ebd., S. 189 f.

¹³⁹ Vgl. De la Motte-Haber, H., 2002, S. 192.

¹⁴⁰ Vgl. Behne, K.-E., 1987, S. 221.

¹⁴¹ Vgl. Kloppenburg, J., 1987, S. 198.

Erlebnis, Urteil, Konzept und Verhalten eine in sich schlüssige Kette. Auf der Grundlage eines Erlebnisses mit Musik werden Urteile sowohl über die Musik als auch über das Erlebnis selbst gefällt. Diese führen längerfristig zu einem musikalischen Konzept, welches wiederum Einfluss auf das zukünftige Verhalten hat. Behne selbst formuliert noch eine genauere Definition des musikalischen Konzepts, indem er es als „*Summe von Vorstellungen, Einstellungen, Informationen, Vorurteilen etc.*“ bezeichnet, welche „[...] ein Individuum hinsichtlich eines bestimmten, mehr oder weniger begrenzten musikalischen Objektes besitzt.“¹⁴² Als kognitive Strukturen können musikalische Konzepte relativ eng mit emotionalen Qualitäten verknüpft sein.¹⁴³

Das eigene musikalische Konzept bildet zusammen mit dem Erlebnismuster, welches wiederkehrende Gewohnheiten im Umgang mit bestimmter Musik darstellt, und Theorien bezüglich der erlebten Wirkung von Musik drei sogenannte Erfahrungskondensate, die während der eigenen musikalischen Biographie entwickelt werden.¹⁴⁴ Die vermittelnde Instanz im musikalischen Konzept ist das Urteil. An dieser Stelle bildet es die Möglichkeit der Einflussnahme externer Instanzen. Bei eigener Unsicherheit werden die sogenannten „prestigehaltigen Informationen von relevanten Personen“ sehr wichtig, da sie eine orientierende Funktion erfüllen. Personen, die hier Einfluss nehmen könnten, sind beispielsweise Eltern, Freunde, Kritiker, Lehrer und vor allem die Werbung. Daher müssen musikalische Konzepte immer vor dem Hintergrund ihrer subjektiven Wertbesetztheit gesehen werden.¹⁴⁵ Im Folgenden soll noch einmal näher auf die drei Erfahrungskondensate Konzept, Erlebnismuster und Theorie, wie sie nach Behne¹⁴⁶ beschrieben werden, eingegangen werden.

4.1.3.1. Konzept

Konzepte sind nicht nur auf die Musik selbst beschränkt, sondern schließen auch bekannte Musiker und Hörergruppen bzw. Konsumenten der Musik mit ein. Vielfach überträgt sich das zur Musik gebildete Konzept auch auf Interpreten und Konsumenten. Neben dem bereits angesprochenen hohen Maß an emotionalen Aspekten zeichnen sich Musikkonzepte häufig durch die Abbildung von Stereotypen aus. Bestimmte Musik wird mit Vorstellungen verknüpft, welche diese zu beschreiben versuchen. „Klassische Musik“ wird beispielsweise als „fließend, bestimmt, klar, fein und vorwärtstreibend“ beschrieben, während im Bereich „Ato-

¹⁴² Behne, K.-E.: „*Musikalische Konzepte. Zur Schicht- und Altersspezifität musikalischer Präferenzen*“. In: „*Forschung in der Musikerziehung*“ hrsg. von Kraus, E.. Mainz: Schott Verlag, 1975, S. 36.

¹⁴³ Vgl. Behne, K.-E., 1987, S. 224.

¹⁴⁴ Vgl. ebd., S. 225.

¹⁴⁵ Vgl. ebd., S. 226.

¹⁴⁶ Vgl. ebd., S. 241ff.

naler Musik“ eher Adjektive wie „aggressiv, kühl, hart und unsymmetrisch“ verwendet werden.¹⁴⁷ Dahinter steckt das bereits beschriebene Phänomen des Versuches, ein geordnetes System in der eigenen Musikpsychologie durch die Kategorisierung von Eigenschaften zu schaffen. Die eigene musikalische Biographie hat zusätzlich in Form von ausgebildeten Präferenzen Auswirkungen auf das Konzept einer Musik. Man kann hier von einer grundlegenden Rolle der Präferenzen im Musikkonzept sprechen.¹⁴⁸

4.1.3.2. Erlebnismuster

Das Gewicht von Erlebnismustern im Zusammenhang mit der Herausbildung eines Musikkonzeptes fällt zusammen mit den Funktionen von Musik. Erlebnismuster entstehen aus den Erfahrungen mit Musik heraus und prägen so die Hörgewohnheiten. Hörgewohnheiten richten sich unbewusst auch immer danach, welche persönlichen Erwartungen an Musik gestellt werden und sie stehen damit natürlich wiederum in direkter Verbindung zu bestimmten Musikgenres.

In wissenschaftlichen Untersuchungen zeigen sich Erlebnismuster in den sogenannten Hörertypologien. Das musikalische Erleben wird dazu mit bestimmten Hörweisen umschrieben. Die Versuchspersonen ordnen sich entsprechend ihrer Erwartungen der Funktion der Musik einer oder mehreren Hörweisen zu, so dass sich ein Bild über das Musikerleben einer Versuchsgruppe ergibt.¹⁴⁹ Hier wäre beispielhaft die Untersuchung zu Hörertypologien bei Jugendlichen von Behne¹⁵⁰ zu nennen. Die Ergebnisse der Untersuchung werden im Zusammenhang mit Musikpräferenzen im Kapitel 4.4. Wer hört was? – Untersuchungen zu musikalischen Präferenzen.

4.1.3.3. Theorien

Theorien sind die Begründungen für musikalische Urteile. Sie sind gewissermaßen der öffentlich bzw. nicht öffentlich verbalisierte Ausdruck der musikalischen Erlebnismuster oder auch des Musikkonzeptes. Theorien bilden demzufolge wiederum das Ergebnis mehrerer Erfahrungen mit Musik.¹⁵¹

Eine Rolle bei der Theoriebildung spielt dabei auch das musikalische Selbstkonzept. Menschen bzw. Jugendliche, die sich selbst für unmusikalisch halten und sich wenig Lernpotenzial auf diesem Gebiet zusprechen, werden sich weitaus weniger intensiv mit Musik auseinan-

¹⁴⁷ Vgl. Behne, K.-E., 1987, S. 242.

¹⁴⁸ Vgl. ebd., S. 242.

¹⁴⁹ Vgl. ebd., S. 246.

¹⁵⁰ Behne, K.-E., 1990.

¹⁵¹ Vgl. Behne, K.-E., 1987, S. 251.

dersetzen. Wiederum hat hier auch die soziale Komponente Auswirkungen, wenn das Umfeld aus Lehrern oder Eltern zusätzlich Kompetenzen in Frage stellt, indem bestimmte Musikgenres als besonders anspruchsvoll dargestellt oder vorgestellt werden. Hier ist sicher zuerst an das Feld der klassischen Musik zu denken. So können Theorien zu beispielhaften Musikgenres in Verbindung mit dem musikalischen Selbstkonzept eine Art Schutzfunktion sein, indem die eigene Unkenntnis betont wird und sich der Beschäftigung mit der „anspruchsvollen“ Musik entzogen werden kann.¹⁵²

Aus dieser Darstellung wird deutlich, dass Konzept, Erlebnismuster und Theorien sich gegenseitig bedingen und kaum völlig isoliert von einander darstellbar sind. Sie bilden die persönliche, spezifische Musikpsychologie eines Individuums in Form eines komplexen musikalischen Konzepts, das sich in ständigem Wandel befindet.¹⁵³

4.1.4. Klischee – Stereotyp – Vorurteil

In der Literatur zeigt sich, dass die Begriffe Klischee, Stereotyp und Vorurteil in relevanten Nachschlagewerken teilweise synonym verwendet werden und kaum untereinander abgrenzbar sind.

Der Begriff „Klischee“ stammt demnach aus dem französischen und bezeichnet ursprünglich eine im 18. Jahrhundert verwendete Drucktechnik, bei der als Klischee der Abzug einer Druckplatte bezeichnet wurde. In den Sprachgebrauch ging der Begriff dann als „Abklatsch“ ein.¹⁵⁴ So ist er heute gleichzusetzen mit seiner Bedeutung als „billige Nachahmung“, aber auch als eingefahrene, überkommene Vorstellung einer Person oder eines Objekts.¹⁵⁵ Weiter wird das Klischee als eine banale, häufig idealisierte Vorstellung oder als Synonym für ein abgegriffenes, schon zu oft gebrauchtes Wort definiert.¹⁵⁶ Der Aspekt der Tradition in der Definition des Klischees unterscheidet dies vom Vorurteil und Stereotyp. Auch letzterer Begriff stammt in seinem Wortstamm aus der französischen Bezeichnung einer alten Drucktechnik. Als Adjektiv steht der Begriff „stereotyp“ heute für „stetig wiederkehrend, unveränderlich, feststehend, in seiner Form erstarrt, leer und langweilig.“¹⁵⁷ Das Substantiv bezeichnet eine vorgefasste Meinung über eine bestimmte Gruppe oder Schicht und wird teilweise mit dem Begriff des Vorurteils gleichgesetzt. Im Gegensatz zum Begriff des Vorurteils wird der des Stereotyps eher im Kontext der Sozialwissenschaften als „*vorgefasste Meinungen über soziale Gruppen*“ verwendet.¹⁵⁸ Als Vorurteil wird in der Literatur eine „*ohne Prüfung der objektiven Tatsachen voreilig gefasste oder übernommene, meist von feindseligen Gefühlen*

¹⁵² Vgl. Behne, K.-E., 1987, S. 252.

¹⁵³ Vgl. ebd., S. 253.

gegen jemanden oder etwas geprägte Meinung“ bezeichnet.¹⁵⁹ An anderer Stelle kommt die „fehlende Prüfung der Tatsachen“ zur Definition hinzu.¹⁶⁰

So lässt sich zusammenfassend feststellen, dass die Bedeutungen der Begriffe „Vorurteil“ und „Stereotyp“ sehr nahe beieinander liegen und sich gegenseitig definieren. In Stereotypen zu denken heißt letztlich, dass Vorurteile vorhanden sind. Der Begriff des Klischees ist verbunden mit Traditionen und dem Übernehmen von vorhandenen Vorstellungen, deren Inhalte wiederum durch Stereotype und Vorurteile geprägt sind.

4.2. Dimensionen des Urteils

4.2.1. Urteile über Musik

Bei der Beschäftigung mit Urteilen oder Urteilsprozessen zur Musik stellt sich die grundsätzliche Frage, ob über Musik überhaupt geurteilt werden darf. So formuliert Macho in seinem Aufsatz die Frage nach der Möglichkeit eines Urteils über musikalische Kunstwerke. Er führt darin Kant an, der ein Urteil über Musik ablehnt, weil diese bloß mit Empfindungen spiele. Über Empfindungen könne man jedoch nicht vernünftig urteilen.¹⁶¹ Macho selbst setzt die Möglichkeit eines Urteils über Musik letztlich in Abhängigkeit zur eigenen Urteilskraft von Musik bzw. ihrer Werthaltigkeit und meint damit ihren Bezug zur Gesellschaft. Er gelangt zu der These: „[...] ihrer Unfähigkeit zum Urteil (und zur Kritik) entspringt die Verweigerung eines möglichen Urteils über sich selbst (der Musikkritik)“.¹⁶² Eine Lösung sieht er darin, Kritik an Musik über die Musik selbst zu äußern und damit andere Werke zu beurteilen. Dafür finden sich in der Musikgeschichte zahlreiche Beispiele, wenn man an Zitate als Zeichen der Wertschätzung oder Parodien als Form der Kritik denkt.¹⁶³

Trotz dieser Zweifel ist unser Umgang mit Musik von Urteilsprozessen bestimmt und hängt von ihnen ab. Daher soll zunächst eine Darstellung der psychologischen und ästhetischen As-

¹⁵⁴ Vgl. „*Ethymologisches Wörterbuch der Deutschen*“, hrsg. von Pfeifer, W., 2. Auflage, Akademie Verlag Berlin, 2003, S. 671.

¹⁵⁵ Vgl. „*Duden – Das große Wörterbuch der deutschen Sprache*“, Bd.5, Dudenverlag Mannheim, Leipzig/Wien/Zürich, 1999, S. 2149.

¹⁵⁶ Vgl. „*Deutsches Wörterbuch*“, hrsg. von Wahrig-Burfeind, R., 8. Auflage, Wissen Media Verlag Gütersloh/München, 2006, S. 846.

¹⁵⁷ „*Ethymologisches Wörterbuch der Deutschen*“, 2003, S. 1375.

¹⁵⁸ „*Kluge. Ethymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache*“, 24. Auflage, Walter de Gruyter Verlag Berlin/New York, 2002, S. 881.

¹⁵⁹ „*Duden – Das große Wörterbuch der deutschen Sprache*“, 1999, S. 4388.

¹⁶⁰ „*Deutsches Wörterbuch*“, 2006, S. 1617.

pekte der Urteilsbildung folgen, welche sich vorwiegend auf die Ausführungen von Helga de la Motte-Haber stützt¹⁶⁴.

4.2.2. Psychologie und Ästhetik der Urteilsbildung

Ein Urteil über ein Objekt kann reflektiert gefällt oder aber aus subjektiven Empfindungen heraus auf der Grundlage des Geschmacks gebildet werden. Im Bereich der Kultur, also auch in der Musik, sind Geschmacksurteile vorherrschend. Aber auch emotionale und spontane Bewertungen fordern eine Begründung, die rationaler Natur ist. Allerdings lässt sich mit sachlichen Wertungen allein kein Urteil bilden, weil dieses immer emotionale Wurzeln hat. Daher können Sach- und Geschmacksurteil nicht klar voneinander getrennt werden, weshalb auf eine Differenzierung weitestgehend verzichtet wird.

Wir sind es gewohnt, dass Urteile einer Instanz unterliegen, welche über ihren Wahrheitsgehalt entscheidet, wie es beispielsweise in der Rechtswissenschaft der Fall ist. In der Musik untersucht den Prozess der Urteilsbildung die Psychologie, das Urteil selbst die Ästhetik. Ästhetische Urteile haben insofern eine Sonderstellung, als dass sie subjektiv sind. Zur Ermittlung des Wahrheitsgehaltes von Urteilen soll aber jegliche Subjektivität des Urteils vermieden werden. Hinzu kommt, dass es keine verbindliche Ästhetik gibt, die die Prozesse der Urteilsbildung strukturiert oder festlegt. Durch das Fehlen solcher Regeln, die falsche Urteile widerlegen oder richtige bekräftigen könnten, verliert das ästhetische System den totalitären Anspruch für alle Urteile. Vielmehr ist es die Kunst selbst, die einem Urteil seine Geltung verschafft. Das bedeutet, dass ästhetische Urteile an die Kunst gebunden sind. Da sie eigentlich, im Gegensatz zu Urteilen der Juristen, eher beschreibend-deutender Natur sind, sollte auch nicht der Anspruch an ein System bestehen, welches über den Wahrheitsgehalt eines Urteils entscheidet.¹⁶⁵

4.2.3. Prozess der Urteilsbildung

Trotz dieser Sonderstellung des ästhetischen Urteils sind die dahin führenden Prozesse weitestgehend sozialpsychologisch analysiert. So entwickelte Behne ein Modell, das drei Dimensionen eines Werturteils aufzeigt und beschreibt, die an der Urteilsbildung beteiligt sind. Die erste Komponente richtet sich nach dem persönlichen Gefallen und bildet das sogenannte

¹⁶¹ Vgl. Kant, I.: „*Kritik der Urteilskraft*“. In: „*Werkausgabe Bd. X*“, hrsg. von Weischedel, W.. Frankfurt: Suhrkamp, 1970, S. 137-159.

¹⁶² Macho, T.: „*Urteilen über Musik*“. In: „*Österreichische Musikzeitschrift*“ Bd.5: 1997/6, S. 8.

¹⁶³ Vgl. Macho, T.: „*Urteilen über Musik*“, 1997, S. 6ff.

¹⁶⁴ Vgl. De la Motte-Haber, H.: „*Handbuch der Musikpsychologie*“. Stuttgart: Laaber-Verlag, 3. Auflage 2002.

¹⁶⁵ Vgl. De la Motte-Haber, H., 2002, S. 150ff.

ICH-Urteil, welches beispielsweise mit der Bewertung „angenehm“ verbunden sein kann. Die soziale Geltungskomponente fließt durch das sogenannte MAN-Urteil ein, handwerkliche Anerkennungen des zu bewertenden Objektes bestimmen das SACH-Urteil. Das tatsächliche Urteil setzt sich je nach Individuum und Kontext zu unterschiedlichen Teilen aus diesen drei Komponenten zusammen. So kann in einigen Fällen ein Urteil eher nach sozial erwünschten Komponenten gerichtet sein, in anderen eher den persönlichen Vorlieben entsprechen. Daraus ergibt sich auch das Problem dieses Modells. Wiedererkennen lassen sich die einzelnen Komponenten der Urteile im Alltag nur durch Adjektive. „Schön“ würde demnach dem MAN-Urteil zugeordnet werden, während „phantasievoll“ ein SACH-Urteil wäre. Diese Zuordnung gelingt aber in den meisten Fällen nicht eindeutig. Adjektive wie „kunstvoll“ können z.B. sowohl einem SACH- als auch einem MAN-Urteil zugehörig sein, was die Unterscheidung und klare Trennung der Komponenten relativ schwierig macht. Des Weiteren beeinflussen sich die drei Urteilsdimensionen gegenseitig.¹⁶⁶ Trotzdem erfüllt das Modell der Urteilsdimension wichtige Funktionen, indem es deutlich macht, was Werturteile für ein Konfliktpotential tragen, wenn das ICH-Urteil aufgrund eines sozialen Drucks (MAN-Urteil), zum Beispiel innerhalb der Peergroup, negativer oder positiver ausfällt. Dieser Konflikt wird auch analog zur bereits erwähnten Theorie der „Kognitiven Konsistenz“ als „kognitive Dissonanz“ bezeichnet (s. Kapitel 4.1.2. Einstellungen und Attitüden). Sich Werturteile mehrdimensional vorzustellen und nicht als bloße Entscheidung zwischen positiv und negativ zu betrachten, bringt eine weitere Erkenntnis mit sich: Werturteilsysteme sind bei jedem Individuum unterschiedlich, je nachdem, welche Dimension stärker ausgeprägt ist und damit maßgeblich das Urteil beeinflusst. Man sollte beispielsweise bei einem Musikwissenschaftler davon ausgehen, dass eine stärkere Gewichtung auf dem SACH-Urteil liegt, während leicht zu beeinflussende oder unsichere Menschen in Urteilsprozessen dem MAN-Urteil mehr Raum geben. Mehrdimensionalität bei Werturteilen ist vom Alter und kognitiven Fähigkeiten abhängig. Eine Rolle spielt dabei auch der Sozialstatus des Individuums.¹⁶⁷ Zu den Urteilkriterien bzw. Bewertungen, die im Fall der Musik oft in Form von Adjektiven formuliert werden, ist anzumerken, dass diese immer im Kontext ihrer Zeit stehen. Vielfach handelt es sich um Modebegriffe, die sich schnell ändern und manchmal sogar regional verschieden sind.¹⁶⁸

¹⁶⁶ Vgl. Behne, K.-E., 1987, S. 229f.

¹⁶⁷ Vgl. Behne, K.-E., 1990, S. 16ff.

¹⁶⁸ Vgl. Behne, K.-E., 1987, S. 231.

4.2.3.1. Kategorisierung

Das sichtbare Verhalten während oder nach einer Konfrontation mit zu bewertenden Objekten basiert nicht direkt auf durch Reize ausgelösten Reaktionen. Vielmehr sind es interne Repräsentationen vorausgegangener Reize, die hier maßgeblich sind. Diese sind das Ergebnis eines Kategorisierungsprozesses, in dem die Vielzahl von täglich aufzunehmenden Reizen und Informationen geordnet werden.¹⁶⁹ Beispielhaft kann hier an die Bewertung eines unbekanntes Musikstückes gedacht werden. Das dabei genutzte kategoriale System basiert auf kognitiven Strukturen und dient demnach vor allem dazu, Informationen zu reduzieren und so ihre Verarbeitung zu erleichtern. Gleichzeitig werden dabei bereits Informationen interpretiert.¹⁷⁰ Die Einordnung der Informationen wird als Prozess der Adaption bezeichnet.¹⁷¹

In psychophysischen Experimenten wurde gezeigt, dass grundsätzlich eine Bestrebung existiert, eher absolute als komparative Urteile zu formulieren.¹⁷² Für Urteilsprozesse bei musikalischen Objekten bedeutet dies, dass Musikstücke beispielsweise in die Kategorien „schnell“ oder „langsam“ eingeordnet werden und nicht in „schneller als“ bzw. „langsamer als“. Das Bestreben, Informationen zu verarbeiten, ist angeboren und macht eine unserer grundlegenden Fähigkeiten der Erkenntnis aus. Die zu Grunde gelegten Kategorien sind überwiegend erlernt und hängen vom individuellen Wissen und den kulturellen Bezügen des Individuums ab. Sie sind also Teil und Ergebnis des Akkulturationsprozesses.¹⁷³ Diese Art der Informationsverarbeitung wird daher auch als „Soziales Kategorisieren“ bezeichnet.¹⁷⁴ Das Kategoriensystem ist hierarchisch nach positiven und negativen Polen gegliedert, so dass schon auf dieser Ebene Wertungen vorgenommen werden können.¹⁷⁵ Neue Reize werden auf ihre Übereinstimmung mit bereits vorhandenen Kategorien hin untersucht. Dabei kann eine neue Information auch so verändert werden, dass sie einer Kategorie angepasst ist. Welche Kategorie zur Bewertung herangezogen wird, das heißt welche Merkmale eines Musikstücks, wie zum Beispiel Tempo, Lautstärke oder beteiligte Instrumente, zur Bewertung in Anspruch genommen werden, richtet sich wahrscheinlich nach der Persönlichkeit des Individuums und ist noch nicht näher untersucht. Es ist also durchaus möglich, dass bestimmte Eigenschaften bei der Bewertung völlig in den Hintergrund rücken.¹⁷⁶ Ein Kategorisierungsprozess, bei dem hauptsächlich die Ähnlichkeiten von Merkmalen hervorgehoben werden, wird als „Generalisierung“ bezeichnet.

¹⁶⁹ Vgl. Kloppenburg, J., 1987, S. 191.

¹⁷⁰ Vgl. De la Motte-Haber, H., 2002, S. 156.

¹⁷¹ Vgl. ebd., S. 166.

¹⁷² Vgl. ebd., S. 157.

¹⁷³ Vgl. ebd., S. 157.

¹⁷⁴ Vgl. ebd., S. 193.

¹⁷⁵ Vgl. Kloppenburg, J., 1987, S. 191.

¹⁷⁶ Vgl. De la Motte-Haber, H., 2002, S. 157.

Werden Unterschiede betont, so spricht man von „Akzentuierung“.¹⁷⁷ Es kann unter bestimmten Umständen nötig sein, das Kategoriensystem anzupassen wie es beispielsweise im Verlauf des Akkulturationsprozesses geschieht. Diese Veränderung des kategorialen Systems durch die Einflüsse neuer unbekannter Informationen oder einer veränderten sozialen Umwelt wird als „Akkomodation“ bezeichnet.¹⁷⁸

Der Prozess der Vereinfachung und das Zuordnen von Reizen zu festgelegten Kategorien dienen der Überschaubarkeit und bilden in den meisten Fällen nicht die wirkliche Umwelt ab. Daher ist es verständlich, wie leicht Vorurteile oder Fehlbewertungen entstehen können, wenn im Sinne der Informationsreduktion Generalisierungen bzw. Akzentuierungen überbetont werden. Die sogenannten Stereotype oder Vorurteile in der Umgangssprache entstehen also durch zu starke Verallgemeinerungen.¹⁷⁹ So können bereits die Ergebnisse einfachster Vorgänge des Kategorisierens Vorurteile oder Stereotype sein. Sie entstehen und existieren jedoch nicht funktionslos. Sie können eine Schutzfunktion für das eigene Ich darstellen, indem das Selbstbild in die generalisierte Meinung über die Welt integriert wird. Das hat zur Folge, dass Vorurteile und Stereotype oft tief eingebettet in die Persönlichkeitsstruktur sind.¹⁸⁰

Das Bedürfnis, immer mehr Ordnung und Regelmäßigkeit zu schaffen, als tatsächlich vorhanden ist und die damit erzielte Vereinfachung ist vor allem dann problematisch, wenn bei den Kategorisierungsprozessen falsche Informationen zur Verfügung standen. So wurden beispielsweise identische, eher unbedeutende Musikbeispiele durch Musikhistoriker künstlerisch höher bewertet, wenn ihnen zuvor vermittelt wurde, dass sie aus der Feder eines angesehenen Komponisten stammen. Dies wird in der Literatur als „Halo-Effekt“ bezeichnet und stellt ein Beispiel für ein durch Generalisierung bewirktes Vorurteil dar.¹⁸¹

Vorurteile und Stereotype sind unter kulturellen Erscheinungen weit verbreitet. So kann allein der Begriff „Musik“ bereits ein Stereotyp sein, wenn nicht zwischen einzelnen Bereichen der Musik oder Gattungen unterschieden wird.¹⁸² Der Genrebegriff „Klassische Musik“ ist ähnlich stereotypisiert, indem ihm in weiten Teilen der Gesellschaft feste Eigenschaften in Form bestimmter Adjektive und Eigenheiten zugeschrieben werden. Das können Eigenschaften wie Tempo und Rhythmus, aber auch die Art der instrumentellen Besetzung sein.¹⁸³ Ähnliche

¹⁷⁷ Vgl. Kloppenburg, J., 1987, S. 192.

¹⁷⁸ Vgl. De la Motte-Haber, H., 2002, S. 166.

¹⁷⁹ Vgl. Kloppenburg, J., 1987, S. 194.

¹⁸⁰ Vgl. De la Motte-Haber, H., 2002, S. 159.

¹⁸¹ Vgl. ebd., S. 158.

¹⁸² Vgl. Kloppenburg, J., 1987, S. 200.

¹⁸³ Vgl. De la Motte-Haber, H., 2002, S. 160.

Stereotype existieren für den Bereich des Schlagers, wobei die stereotypen Konstrukte jeweilige Interpreten mit einschließen.¹⁸⁴

Auch im Hinblick auf musikalische Urteilsprozesse stehen die Reduzierung von Information und Vereinfachung bei der Ausbildung von Vorurteilen im Vordergrund. Das Individuum bzw. der Hörer verfährt bei der Strukturierung musikalischer Informationen zunächst nach dem Prinzip des geringsten Kraftaufwandes.¹⁸⁵ Dass die Gefahr für das Entstehen von Stereotypen größer wird, je komplexer und unbekannter die Musik wird, liegt nahe. Bei gänzlich unbekanntem musikalischen Werken oder Stilrichtungen liegen keinerlei Erfahrungen und somit Orientierungsgrundlagen vor. Auch die Integration der Musik in den eigenen sozialen Kontext auf einer funktionellen Ebene fällt dann schwer. Das Urteil einer Person selbst kann abhängig von der sie umgebenden Sozialstruktur sein, ihr aber zugleich auch einen sozialen Prestigewert verleihen (s. Kapitel 5. Klassische Musik – Definition eines Stereotyps?)¹⁸⁶. So ist es nicht verwunderlich, dass viele Untersuchungen zur Rezeption Neuer Musik musikalische Vorurteile sichtbar werden lassen.¹⁸⁷ Behne stellt das Entstehen von Vorurteilen in Zusammenhang mit einer schmalen Informationsbasis, wenn gleichzeitig die Erwartungshaltung an das Individuum existiert, in einem bestimmten Kontext zu handeln. Dies kann zum Beispiel für Jugendliche in Peergroups der Fall sein. Daraus entwickelt sich letztlich das Bedürfnis, vorhandene Informationen möglichst schnell zu strukturieren und damit das eigene Handeln zu legitimieren. Je unsicherer eine Bewertungssituation auch im sozialen Umfeld erlebt wird, desto wahrscheinlicher ist es, dass es zu Vorurteilen kommt.¹⁸⁸ So sind Stereotype letztlich das Kennzeichen unserer begrifflichen Vorstellung von klingender Musik. Gerade in der vergleichsweise „komplexen“ klassischen Musik erleichtern sie die Handhabung mit diesen Vorstellungen. Der, je nach Kontext, negative Effekt dieser Zusammenhänge ist, dass die begrifflichen Vorstellungen einer Musik die Erwartungen bezüglich klingender Präferenzen steuern und prägen.¹⁸⁹

¹⁸⁴ Vgl. Behne, K.-E., 1990, S. 20.

¹⁸⁵ Vgl. Kloppenburg, J., 1987, S. 199.

¹⁸⁶ Vgl. Klausmeier, F.: „Vorurteile in den Einstellungen zu Musik“. In: „Musik und Bildung“, 1972/4, S. 70.

¹⁸⁷ Vgl. Bastian, H.G.: „Zeitgenössische Musik“. In: „Musikpsychologie. Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen.“, hrsg. von Bruhn, H.; Oerter, R.; Rösing, H.. München: Urban & Schwarzenberg, 1985, S. 406-413.

¹⁸⁸ Vgl. Behne, K.-E., 1987, S. 223.

¹⁸⁹ Vgl. De la Motte-Haber, H., 2002, S. 160.

4.3. Präferenzen

4.3.1. Die Ursprünge der Präferenzforschung

Dass die historische Entwicklung der Präferenzforschung in engem Zusammenhang mit der Entwicklung der Institutionen steht, welche ein Interesse an der Kenntnis musikalischer Präferenzen innerhalb der Gesellschaft haben, liegt nahe. So findet sich die erste Erhebung zu musikalischen Präferenzen 1924, unmittelbar in der Zeit der Einführung des Radios. Schon damals waren mögliche Folgerungen aus den Ergebnissen zum Beispiel für die Pädagogik und die Tonträger- und Musikindustrie von Interesse.¹⁹⁰ Heute wird die Forschungssituation vor allem durch die öffentlich-rechtlichen Rundfunkanstalten mit ihren eigenen Forschungsabteilungen oder in der Zusammenarbeit mit Marktforschungsinstituten, den privaten Rundfunksendern und der Forschung an Hochschulen und Universitäten bestimmt. Ziel ist es vor allem, die Musikprogrammgestaltung auf das Publikum abzustimmen, um möglichst viele Hörerinnen und Hörer zu erreichen oder aber im Marketingbereich den Absatz bestimmter Waren zu verbessern. Präferenzforschungen an Hochschulen sind teilweise interdisziplinär mit musikpsychologischen, musiksoziologischen und/oder musikpädagogischen Fragestellungen verbunden.¹⁹¹

Das große Problem der Präferenzforschung, vor allem wenn es um die Präferenzen von Jugendlichen geht, ist der schnelle Wandel der Musikstile und der zugehörigen Modeerscheinungen. Da die konstruierten Kategorien von Musik so schnell ihre Bedeutung verlieren, ist auch die Vergleichbarkeit älterer und neuer Präferenzstudien nicht immer gegeben.¹⁹²

4.3.2. Verbale und klingende Präferenzen

Grundsätzlich sind verbale und klingende Präferenzen voneinander zu unterscheiden. Verbale Präferenzen werden ohne zuvor wahrgenommene akustische Eindrücke formuliert, basieren also auf älteren musikalischen Erfahrungen oder persönlichen Vorstellungen über Musikstile oder –genres. Als klingende Präferenzen bezeichnet man die direkte Reaktion auf Musikbeispiele, beispielsweise im Kontext eines sogenannten klingenden Fragebogens.¹⁹³ Äußerungen klingender und verbaler Präferenzen zum selben musikalischen Gegenstand können völlig unterschiedlich ausfallen. So kann eine verbal formulierte negative Einstellung gegenüber einem bestimmten Musikgenre in einer Befragung zu klingenden Präferenzen plötzlich in ein

¹⁹⁰ Vgl. Gembris, H., 2005, S. 280.

¹⁹¹ Vgl. ebd., S. 282.

¹⁹² Vgl. ebd., S. 283.

¹⁹³ Vgl. ebd., S. 300.

positives Urteil umschlagen.¹⁹⁴ In Bezug auf Präferenzäußerungen zu klassischer Musik von Jugendlichen fallen verbale Urteile meistens ablehnender aus, als nach dem Hören der Musik. Ein Erklärungsansatz liefert hierfür die Zuordnung klingender Präferenzen zum privaten Musikgeschmack, während verbale Präferenzen eher dem öffentlichen oder sozial erwünschten Geschmack nachkommen, der bei Jugendlichen stark durch Peergroups geprägt ist.¹⁹⁵ Damit liegt nahe, dass verbale Präferenzen gegenüber klingenden auch viel deutlicher von Alter, Schultyp und Geschlecht abhängig sind.¹⁹⁶ Klingende Präferenzen bringen außerdem tendenziell gerade im Bereich der Klassik eher Stereotype hervor. Wenn eine Komposition von Mozart negativ bewertet worden ist, so wird das Urteil für Hörbeispiele von Beethoven ähnlich ausfallen, sofern es sich um Versuchspersonen mit durchschnittlicher musikalischer Vorbildung handelt.¹⁹⁷ Auf der anderen Seite geben reine verbale Aussagen ohne konkrete zugehörige Musikbeispiele ebenfalls Stereotype oder Vorurteile wieder.¹⁹⁸ Der Einsatz von Erhebungsmethoden zur Identifizierung verbaler oder klingender Präferenzen oder einer Mischform daraus muss daher mit Kenntnis dieser Eigenschaften je nach Ziel der Untersuchung abgewogen werden.¹⁹⁹

4.3.3. Zur Entwicklung von Präferenzen

Das Zustandekommen von Vorlieben bzw. Abneigungen gegenüber Musik wird überwiegend mit der Theorie verschiedener Anregungszustände der kognitiven Strukturen begründet. Maßgeblich beeinflusst wurde dieser Ansatz durch Berlyne²⁰⁰. Dieser postulierte, dass das Ausmaß einer Erregung durch verschiedene „kollative Variablen“ (s. u.) bestimmt wird und Einfluss auf den Urteilsprozess hat. Im Folgenden sollen nun die Zusammenhänge der Herausbildung von Aversionen bzw. Abneigungen und Vorlieben gegenüber bestimmter Musik dargestellt werden.

Bei den Untersuchungen durch Berlyne, die musikalische Hörerwartungen und die tatsächlichen Höreindrücke in Beziehung setzten, ergaben sich Zusammenhänge mit positiven bzw. negativen ästhetischen Urteilen. „Kollative Variablen wie einfach/komplex, bekannt/unbekannt oder gleichmäßig/ungleichmäßig standen dabei für die potenziellen Hörerwartungen. Man fand, dass eine Übereinstimmung zwischen Erwartung und tatsächlichem

¹⁹⁴ Vgl. Behne, K.-E., 1990, S. 27.

¹⁹⁵ Vgl. Gembris, H., 2005, S. 284.

¹⁹⁶ Vgl. Behne, K.-E., 1987, S. 250.

¹⁹⁷ Vgl. ebd., S. 250.

¹⁹⁸ Vgl. Kleinen, G., 2009, S. 55 f.

¹⁹⁹ Vgl. Behne, K.-E., 1990, S. 28.

²⁰⁰ Vgl. Berlyne, D.E.: „*Studies in the New Experimental Aesthetics*“. Washington D.C.: Hemisphere Publ, 1974.

Höreindruck eher zu Deaktivierung des Verarbeitungssystems führte. Eine Diskrepanz zwischen der Hörerwartung und dem akustischen Reiz führte zur Aktivierung.²⁰¹ Der Grad der Übereinstimmung oder Differenz zwischen Erwartung und tatsächlichem Erlebnis macht demnach den eigentlichen Informationsgehalt der Musik aus. Ideal ist ein mittlerer Informationsgehalt, bei dem analog ein mittleres Aktivierungsniveau aufrechterhalten wird. Die Musik, welche rein subjektiv empfunden einen mittleren Grad an neuen Informationen vermittelt, wird präferiert. Ein zu hoher Informationsgehalt führt zu Ablehnung. Ein Beispiel für eine so begründete, relativ weit verbreitete Ablehnung ist die Musik der Avantgarde. Hier sind die Differenzen zwischen Klang- und Hörgewohnheiten und damit verbundenen Erwartungen oft sehr groß.²⁰² Zusätzlich können alltägliche Tätigkeiten oder intellektuell anspruchsvolle Aufgaben, die während des Musikkonsums ausgeführt werden, Einfluss auf die Verarbeitungskapazität von Informationen nehmen. In diesem Fall werden Reize mit sehr einfachem Informationsgehalt bevorzugt. Diese Zusammenhänge sind im kognitiv-emotionalen Modell nach Konecni dargestellt.²⁰³

Ähnlich verhalten sich diese Zusammenhänge für Komplexität und Bekanntheitsgrad von Musik. Bei völlig neuen Reizen kommt es zu einer Überforderung während der Verarbeitung. Letztlich können zunächst Aversionen gegenüber der neuen Information entwickelt werden. Aus einem mittleren Aktivierungsgrad resultiert für den Konsumenten das höchste Maß an Wohlgefallen. Eine zu starke Aktivierung der Verarbeitung bzw. ein Reiz, der zu komplizierte Wahrnehmungsleistungen erfordert, löst ein eher niedriges Wohlgefallen aus. Bei Langweile aufgrund zu geringer Aktivierung der Verarbeitungsleistung wird mit völliger Ablehnung reagiert.²⁰⁴

Behne konstatiert in ähnlicher Weise, dass es sowohl für die Akzeptanz als auch für die Nicht-Akzeptanz von Musik zahlreiche Gründe gibt. Er nimmt an, dass die Gründe für Ablehnung jedoch sehr viel zahlreicher und schwieriger zu benennen sind, während Gründe für Vorlieben einer Musik in ihrer Funktion selbst zu suchen sind.²⁰⁵ Letzteres führt in die Definition von Präferenzen. Behne benennt fünf Gründe für Aversionen von Jugendlichen gegenüber Musik. Demzufolge kann die Musik zu fremd, zu kompliziert, zu langsam, zu ernst sein oder zu wenig Gefühl besitzen, wobei auch das jeweilige Gegenteil als Begründung denkbar ist.²⁰⁶

²⁰¹ Vgl. Berlyne, D.E., 1974., S. 69 f.

²⁰² Vgl. Gembris, H., 2005, S. 306.

²⁰³ Vgl. ebd., S. 308.

²⁰⁴ Vgl. De la Motte-Haber, H., 2002, S. 166 f.

²⁰⁵ Vgl. Behne, K.-E., 1990, S. 19.

²⁰⁶ Vgl. ebd., S. 23.

Problematisch an diesen Ansätzen ist zum einen, dass sie nicht erklären können, warum Musik dauerhaft positiv bewertet wird, obwohl sie schon sehr oft gehört wurde und damit nur über einen sehr geringen Informationsgrad bzw. Neuheitswert verfügt.²⁰⁷ Außerdem kann der Grad der Aktivierung nicht immer objektiv eingeschätzt werden und der Schwellenwert zwischen Überforderung, mittlerer Überforderung und Unterforderung dürfte für jeden Konsumenten individuell unterschiedlich sein.²⁰⁸

Einer der wichtigsten Faktoren zur Entwicklung von Präferenzen ist zweifellos das Alter. Die Definition musikalischer Präferenz als darstellbare Funktion der Musik nach Behne impliziert auch den altersbedingten Funktionswandel von Musik (s. Kapitel 2.1. Funktionen und Nutzungsmotive von Musik) und somit zugleich den Wandel musikalischer Präferenzen im Verlauf des Lebens. Daher sollen an dieser Stelle die wichtigsten Veränderungen von Musikpräferenzen in Kindheit, Jugend und Erwachsenenalter zusammenfassend dargestellt werden. Vor allem die Aspekte zur Ausbildung von Präferenzen in der Jugendzeit sind bereits in den Kapiteln zur Funktion der Musik (s. Kapitel 2.1. Funktionen und Nutzungsmotive von Musik) und zur musikalischen Sozialisation (s. Kapitel 3.2. Musikalische Sozialisation) angesprochen worden und sollen hier nur noch einmal zusammenfassend erläutert werden.

Während der ersten acht bis zehn Lebensjahre sind musikalische Präferenzen nur sehr gering ausgeprägt und festgelegt. Es liegt nahe, dass der Musikkonsum in dieser Zeit nicht selbstverantwortlich stattfindet, sondern an die Erwachsenen bzw. Eltern gebunden ist.²⁰⁹ Gerade das elterliche Verhalten ist für Kinder im Vorschulalter die prägende Erfahrung für spätere Präferenzen.²¹⁰ Untersuchungen zeigten, dass Kinder ab dem zweiten Schuljahr eher Musik bevorzugen, die ein relativ hohes Tempo hat. Es wird vermutet, dass diese Vorliebe mit dem Bewegungsdrang der Kinder korrespondiert. Nach dem Prinzip der „Offenohrigkeit“ sind Kinder aber insgesamt weitaus weniger auf bestimmte Musikgenres festgelegt als Jugendliche und Erwachsene. Ab dem neunten Lebensjahr etwa geht diese Toleranz zurück und es werden mit zunehmendem Alter eindeutige Präferenzen bzw. Aversionen für bestimmte Musikstile erkennbar. Kennzeichnend für die Zeit des achten oder neunten Lebensjahres ist die Zuwendung zur Popmusik.²¹¹

Mit Beginn der Jugendzeit tritt der Prozess der Loslösung von Elternhaus und Lehrern auf mehreren Gebieten ein. Die Orientierung an der Musikwelt der Erwachsenen wird ersetzt durch die eigene, welche sich wiederum nach dem Geschmack der Gleichaltrigen richtet und

²⁰⁷ Vgl. Gembris, H., 2005, S. 308.

²⁰⁸ Vgl. De la Motte-Haber, H., 2002, S. 167.

²⁰⁹ Vgl. Gembris, H., 2005, S. 291.

²¹⁰ Vgl. De la Motte-Haber, H., 2002, S. 192.

²¹¹ Vgl. Gembris, H., 2005, S. 291 ff.

zusätzlich stark durch die Medien geprägt wird. Die Identifikation mit Musikgruppen, Idolen und Stars spielt dabei eine große Rolle. Hoch emotionalisierte Ablehnungen zu einer und Zuneigungen zu anderer Musik sind typisch für das Jugendalter, ebenso wie die sehr häufigen Wechsel von Präferenzen, welche als Erkennungsmerkmale der Suche nach der eigenen Identität zu sehen sind. Erst ab dem zwanzigsten Lebensjahr festigen sich die Vorlieben und vielfach wurde beobachtet, dass die sich dann einstellenden Präferenzen das gesamte Erwachsenenalter prägen und bestimmen.²¹²

Präferenzen im Erwachsenenalter sind demnach häufig aus dem Ende der Jugendzeit übernommen. Zur Entwicklung von Präferenzen im Erwachsenenalter liegen allerdings nur wenige Untersuchungen vor.²¹³ Im Seniorenalter spielt die Vertrautheit mit einer bestimmten Musik eine große Rolle. Je vertrauter ein Musikstil ist, desto eher wird er präferiert. Außerdem werden eher langsamere Tempi sowie geringere Lautstärken bevorzugt, was vielfach mit dem Bedürfnis nach Deaktivierung und Ruhe sowie der langsameren neuronalen Verarbeitung in dieser Phase des Lebens begründet wird.²¹⁴

4.3.4. Determinanten musikalischer Präferenzen

Bei der Betrachtung musikalischer Präferenzen der gesamten Bevölkerung oder ausgewählter Bevölkerungsgruppen, wie z.B. Jugendlichen, stellt sich auch immer wieder die Frage, wie diese zu Stande kommen bzw. welche Faktoren dafür verantwortlich sind, dass sich ein bestimmter Musikgeschmack ausbildet. Einige relevante Bedingungen für die Ausbildung von Präferenzen sind schon im Kapitel 3.2. Musikalische Sozialisation angedeutet worden. An dieser Stelle soll nun eine umfassendere Darstellung der Determinanten musikalischer Präferenzen erfolgen. Sie mag den Eindruck erwecken, diese seien als einzeln isolierte Einflüsse auf die Ausbildung bestimmter musikalischer Vorlieben zu verstehen. Vielmehr handelt es sich aber um ein Zusammenwirken vieler Faktoren, welches die Entstehung von Präferenzen erklärt.²¹⁵ Außerdem sollte deutlich werden, dass viele dieser Einflüsse sowohl demographischer als auch sozioökonomischer Art sich nur in stereotyper Form beschreiben lassen. So ist es nicht verwunderlich, dass sich auch musikalische Präferenzen wiederum oft als Stereotype in der Gesellschaft wiederfinden lassen.²¹⁶

²¹² Vgl. Gembris, H., 2005, S. 294 ff.

²¹³ Vgl. ebd., S. 300.

²¹⁴ Vgl. ebd., S. 302.

²¹⁵ Vgl. De la Motte-Haber, H., 2002, S. 179.

²¹⁶ Vgl. Dollase, R., 2005, S. 177.

4.3.4.1. Alter

Als eine der wichtigsten Determinanten ist das Alter bereits mehrfach im Zusammenhang mit den sich verändernden Funktionen der Musik angesprochen worden. Der Altersaspekt ist als ein demographisches Kriterium für den musikalischen Geschmack nicht unbedingt erklärend, sondern stellt eher eine Zusammenfassung sehr vieler sozialer Faktoren dar, die sich verändern. Er bündelt das biologische Alter, kulturelle Normen und Moden sowie Sozialisationsbedingungen.²¹⁷ So erklärt sich, dass viele Autoren die Variable Alter für eine der bedeutsamsten halten. Eingeschlossen sind dabei Einflüsse, die kohortenspezifisch auf eine gesamte Generation wirken und für den restlichen Verlauf des Lebens prägend sind, sowie periodische Wechsel der Einflüsse analog zu wechselnden Altersabschnitten und altersspezifischen Bedürfnissen.²¹⁸

4.3.4.2. Sozioökonomischer Status

Sehr oft diskutiert und mehrfach untersucht sind die Auswirkungen der Schichtzugehörigkeit bzw. des sozialen Status auf die musikalischen Präferenzen. Die Schwierigkeit liegt hier darin, dass ein sozioökonomischer Status schwer zu definieren und abzugrenzen ist, da er sich aus vielen Faktoren zusammensetzt. Variablen wie das Einkommen, der Bildungsstatus, der Beruf und im Fall von Kindern und Jugendlichen der Status der Eltern spielen eine Rolle und wirken zusammen.²¹⁹ Trotz der Schwierigkeit der Zusammenhänge ist die Bedeutung des Einflusses unumstritten. An einigen Stellen wird der soziale Status sogar als zweitwichtigste Einflussvariable auf die Präferenzen neben der des Alters gesehen.²²⁰

Zu erwähnen sind hier auch die Arbeiten von Pierre Bourdieu, der in den 1970er Jahren umfangreiche Untersuchungen zum Verhältnis sozialer Situationen und ästhetischer Einstellungen in der französischen Gesellschaft durchführte.²²¹ Für ihn war die Musik einer der geeignetsten Anhaltspunkte, um Klassenunterschiede deutlich zu machen:

„Wenn zum Beispiel nichts eindrucksvoller die eigene Klasse in Geltung zu setzen hilft, nichts unfehlbarer auch die eigene Klassenzugehörigkeit dokumentiert als der musikalische Geschmack, dann deshalb, weil es auch – aufgrund der nur selten gegebenen Voraussetzungen zum Erwerb der entsprechenden Dispositionen – keine andere

²¹⁷ Vgl. De la Motte-Haber, H., 2002, S. 176 f.

²¹⁸ Vgl. Kloppenburg, J., 1987, S. 210.

²¹⁹ Vgl. ebd., 1987, S. 211.

²²⁰ Vgl. Behne, K.-E., 1987, S. 242.

²²¹ Vgl. Bourdieu, P.: „Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft.“. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1987.

*Praxis gibt, die annähernd so klassenwirksam wäre wie Konzertbesuch oder das Spielen eines vornehmen Musikinstruments.*²²²

So füllte Bourdieu den marxistischen Begriff der „Klasse“ mit einem differenzierteren Inhalt, indem er über das ökonomische Kapital hinaus auch das soziale (Beziehungen), das symbolische (Anerkennung und Reputation) sowie das kulturelle Kapital (Wissen und Bildung) berücksichtigte.²²³

Der Bereich der klassischen Musik ist sicher der, in dessen Zusammenhang die Auswirkungen des sozialen Status am häufigsten zitiert werden. Demnach steigt das Ansehen klassischer Musik proportional zum sozialen Status potenzieller Hörer. Aus der bereits erwähnten Erhebung durch das Allensbacher Institut im Jahr 1980 geht hervor, dass in der gehobenen Mittelschicht und in der Oberschicht 31% sehr gern klassische Musik hören. In den unteren Schichten sind dies nur 8,6%.²²⁴ Die Untersuchungen zur Struktur der Besucher klassischer Konzerte zeigen, dass diese Verhältnisse sich anscheinend kaum geändert haben.²²⁵ Zunächst ist hier an die Rolle der Eltern zu denken, die innerhalb der Familie über ihren Sozialstatus die Präferenzen der Kinder prägen. So sind kulturelle familiäre Erfahrungen sicher auch immer eine Frage der zur Verfügung stehenden finanziellen Mittel sowie des Bildungsgrades.²²⁶ Der Sozialstatus einer Person und der Grad ihrer Schulbildung zeigen zwar relativ oft Übereinstimmungen, sind aber nicht immer identisch. So kann eine gute Bildung einen niedrigen Sozialstatus durchaus ausgleichen. Dennoch sind es eher Schüler des Gymnasiums, welche eine Tendenz aufweisen, klassische Musik zu bevorzugen.²²⁷ An anderer Stelle konnte gezeigt werden, dass das schulische Leistungsniveau unabhängig von der sozialen Statusgruppe mit den musikalischen Präferenzen korrespondiert. Letztere wurde in drei Gruppen aufgeteilt: Die erste umfasst „Punk“, „New Wave“, „Rock“, die zweite „Mainstream“, „Pop“ und die dritte „Klassik“, „Jazz“ und „Folkmusik“. Je erfolgreicher die Schüler in der Schule waren, desto stärker war das Interesse für Klassische Musik oder Mainstream.²²⁸ Außerdem hören Jugendliche eher sozial wenig angesehene Musik, wenn sie ihre eigenen Auf- bzw. Abstiegschancen im sozialen System innerhalb der Gesellschaft schlecht einschätzen.²²⁹ Das immer noch existierende Stereotyp des Statussymbols „Klassischer Musik“ für die obere Bildungsschicht scheint also

²²² Bourdieu, P., 1987, S. 41.

²²³ Vgl. ebd.

²²⁴ Vgl. De la Motte-Haber, H., 2002, S. 178.

²²⁵ Vgl. Neuhoff, H., 2007, S. 473-509.

²²⁶ Vgl. Dollase, R., 2005, S. 177.

²²⁷ Vgl. De la Motte-Haber, H., 2002, S. 178.

²²⁸ Vgl. Dollase, R., 2005, S. 177.

²²⁹ Vgl. ebd., S. 178.

noch nicht gänzlich beseitigt zu sein. In dieser Weise funktioniert Musik immer noch als Mittel zur mehr oder weniger erwünschten sozialen Distinktion.²³⁰

4.3.4.3. Geschlecht

Ein weiterer demographischer Einfluss auf musikalische Präferenzen ist das Geschlecht, wobei dieses, ähnlich wie bei der Variable des Alters, als Bündel mehrerer Einflüsse zu sehen ist.²³¹ Die geschlechtsspezifischen Unterschiede sind in der Zeit der Jugend bzw. während der Pubertät am ausgeprägtesten. Jungen bevorzugen eher Rockmusik, während Mädchen weniger Tendenzen dazu haben, klassische Musik abzulehnen. Außerdem zeigen sie eher Vorlieben für weichere Pop-Musik, was der allgemeinen Tendenz entspricht, dass Jungen eher härtere Musik vorziehen, Mädchen dagegen sanftere und gefühlsbetontere.²³² Diese Aufteilung setzt sich im Erwachsenenalter fort. Frauen präferieren eher „klassische Konzertmusik“, „Oper“, „Operette“, „Musical“, „Chormusik“, „Chanson“ und „Schlager“ als Männer, während diese bevorzugt „Rock-Musik“, „Jazz“ und „Punk“ oder auch „Blas- und Marschmusik“ hören.²³³ Die Ergebnisse in aktuellen Untersuchungen unterstützen dies. Die Erklärungen für diese geschlechtsspezifischen Unterschiede sind zunächst in unserer Gesellschaft zu suchen. Vorstellungen zu Geschlechterrollen sind stereotyp und werden schon im Kindesalter während der musikalischen Sozialisation an Mädchen und Jungen herangetragen. Natürlich wirken die unterschiedlichen Präferenzen der Geschlechter auch auf die Attraktivität. Frauen gelten als attraktiver, wenn sie klassische Musik und Softrock bevorzugen, bei Männern hätte eine solche Präferenz eher gegenteilige Auswirkungen. Frauen bevorzugen eher Männer, die eine Vorliebe für härtere Musikstile haben.²³⁴ Solche Geschlechtszuweisungen von Präferenzen sind allerdings hochgradig stereotyp und bilden nur die breite Masse der Gesellschaft ab. Daher sind sie immer unter Vorbehalten zu betrachten.²³⁵

4.3.4.4. Ethnie, Werte und Mentalitäten

Weitere Einflüsse auf die Entwicklung von Musikpräferenzen sind z.B. durch ethnische Herkunft denkbar, was vor allem bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund von Relevanz sein dürfte. So treffen verschiedene kulturelle Werte und Mentalitäten aufeinander. Auf die Aus-

²³⁰ Vgl. Kleinen, G., 2009, S. 51.

²³¹ Vgl. De la Motte-Haber, H., 2002, S. 177.

²³² Vgl. Gembris, H., 2005, S. 316 f.

²³³ Vgl. De la Motte-Haber, H., 2002, S. 178.

²³⁴ Vgl. Gembris, H., 2005, S. 318.

²³⁵ Vgl. Kloppenburg, J., 1987, S. 211.

wirkungen dieser Konfrontationen soll an dieser Stelle jedoch nicht weiter eingegangen werden, zumal sie bisher in Untersuchungen zu Präferenzen nur wenig berücksichtigt werden.

4.3.4.5. Musikeigene Eigenschaften

Gembris erläutert in seinen Ausführungen zu musikalischen Präferenzen die Auswirkungen „musikimmanenter Faktoren“ auf Musikpräferenzen und unterteilt diese in formal-strukturelle und inhaltliche Aspekte. Außerdem spielt Vertrautheit bzw. Fremdheit eine Rolle.²³⁶

Formal-strukturelle Aspekte beispielsweise sind in der Lage, die Wahrnehmung von Musik zu erleichtern, wenn sie in entsprechender Weise gestaltet sind. Geschlossenheit, Prägnanz und Gestaltformen wie Einfachheit, Symmetrie und Regelmäßigkeit gehören dazu. Das kann sich in Gliederungsprinzipien wie Frage und Antwort, Wiederholungen, periodischer Gliederung und Geschlossenheit musikalischer Themen, symmetrischem Aufbau usw. zeigen. Treffen diese Aspekte für ein Musikbeispiel zu, so hat dieses gute Voraussetzungen für eine Präferenz beim Zuhörer.

Einflussreich ist auch das Tempo einer Musik. Welches musikalische Tempo jeweils bevorzugt wird, hängt vom Alter des Konsumenten ab. Kinder und auch Jugendliche präferieren wie bereits angedeutet schnellere Tempi, während Erwachsene eher zu langsameren tendieren. Differenzierte Tempovorlieben bei bestimmten Personen werden zum Beispiel mit der Korrespondenz zur persönlichen Gehgeschwindigkeit oder dem individuellen Herzschlag begründet. Tendenziell wird unbekannte Musik eher präferiert, wenn sie langsam ist.²³⁷ Eine ebenso wichtige Rolle spielt die zeitliche Gliederung einer Musik bzw. das Metrum. Hervorzuheben ist hier etwa die Dauer einer musikalischen Phrase in Verbindung mit der psychischen Präsenzzeit der Musik von etwa drei Sekunden. Demnach orientieren sich die Phrasenlängen von Popsongs mit einer durchschnittlichen Dauer von 4,5 bis 5,5 Sekunden sehr am kurzzeitigen Erinnerungsvermögen der Musik. Dafür lassen sich aber ebenso Beispiele im klassischen Bereich oder in Volksliedern finden.

Natürlich nehmen Tonalität und Harmonik sowie Dissonanzen und Konsonanzen ebenso Einfluss. Die Dur- und Molltonalitäten stellen in unserer westlichen Gesellschaft den Bezugsrahmen für die Entwicklung von Präferenzen dar. Musik mit atonaler oder dissonanter Harmonik wird eher abgelehnt.²³⁸

Die inhaltlichen Aspekte der Musik stehen für das, was die Musik für den Hörer darstellt oder ausdrückt. Vor allem sind damit Emotionen gemeint, denkbar sind aber auch außermusikali-

²³⁶ Vgl. Gembris, H., 2005, S. 302.

²³⁷ Vgl. ebd., S. 302.

²³⁸ Vgl. ebd., S. 304 f.

sche Inhalte wie Naturschilderungen oder Lebensgefühle. In der reinen Instrumentalmusik müssen diese Inhalte durch Interpretationen verbal erfasst werden. Die Vokalmusik offenbart diese durch den Text. Im Allgemeinen werden die unterschiedlichen inhaltlichen Bedeutungen im Sinne von Gefühlen und Stimmungen von bestimmten soziokulturellen Milieus präferiert. Hier spielen auch die Assoziationen mit bestimmten Lebenssituationen eine Rolle, welche sehr individuell gestaltet sein können.²³⁹

Die Vertrautheit mit einer bestimmten Musik, aber auch mit Musikstilen führt meistens dazu, dass sie gegenüber anderen bevorzugt werden. Dabei spielt das Gefühl von Kontrolle, welches durch Wiederholung und Vorhersehbarkeit erzeugt wird, eine wichtige Rolle. Demnach kann das wiederholte Hören einer Musik dazu führen, dass sie zunehmend positiver bewertet wird als zuvor.²⁴⁰

4.3.4.6. Medien

Die Einflüsse durch die verschiedensten Erscheinungsformen der Medien auf musikalische Präferenzen sind unbestreitbar und haben in den letzten Jahren kontinuierlich zugenommen. Sie bieten die verschiedensten Möglichkeiten, überhaupt erst mit Musik in Berührung zu kommen. Durch die Möglichkeit der Reproduzierbarkeit stabilisieren sie musikalische Präferenzen.²⁴¹ Die Befürchtung, das massenmediale Angebot könne durch eine gezielte Auswahl der Musik die Ausprägungen von Vorlieben für bestimmte Musikstile verhindern, ist heute sicher nicht mehr aktuell. Den Konsumenten bieten sich zahlreiche globale Möglichkeiten, so dass nicht von einem Vorenthalten bestimmter Musikstile auszugehen ist.²⁴² Die Rolle der Medien ist bereits im Kapitel 2.2. Die Rolle der Medien ausführlich dargestellt worden, so dass an dieser Stelle auf ein nochmaliges Aufgreifen der Aspekte verzichtet werden kann.

²³⁹ Vgl. Gembris, H., 2005, S. 310.

²⁴⁰ Vgl. ebd., S. 310 f.

²⁴¹ Vgl. Kloppenburg, J., 1987, S. 213.

²⁴² Vgl. ebd., S. 214.

4.4. Wer hört was? – Untersuchungen zu musikalischen Präferenzen

Die Daten zu musikalischen Präferenzen in der Bevölkerung sind vielfältig. Neben Erhebungen, die einen Gesamtüberblick über die musikalischen Vorlieben geben, lassen sich Daten zum Konsum bestimmter Musikstile (z.B. Klassischer Musik) finden, sowie Ergebnisse zur Zusammensetzung des Publikums bestimmter Konzerte. An dieser Stelle kann nicht auf alle zur Verfügung stehenden Daten eingegangen werden, so dass eine zusammenfassende Darstellung ausgewählter Untersuchungen erfolgt.

Vielfach wird in der Literatur die erste größere Studie zur Erfassung von Musikpräferenzen „Die Deutschen und die Musik“ zitiert, welche 1980 von der Zeitschrift „Stern“ veröffentlicht wurde. Die Daten wurden vom Institut für Demoskopie Allensbach erhoben, welches 2.347 Personen in der Bundesrepublik Deutschland zu ihren Hörgewohnheiten mittels Fragebögen interviewte. Dabei standen 21 Musikstile zur Auswahl. Auffällig an den Ergebnissen ist, dass keiner dieser Musikstile eine Zustimmung von mindestens 50% erhielt. Die damaligen musikalischen Präferenzen waren also keineswegs eindeutig, so dass zunächst nicht von einem Musikstil gesprochen werden kann, der den mehrheitlichen Geschmack der Bevölkerung trifft. Am meisten abgelehnt wurden die Gattungen „Modern Jazz“, „Punk“, „geistliche Musik“ und „Oper“. Die größte Zustimmung erhielten dagegen „Volksmusik“, „Deutscher Schlager“ sowie „Blas-/Tanzmusik“.²⁴³ Seit dieser Zeit führt das Institut für Demoskopie Allensbach regelmäßig Marketingstudien durch, die auch die musikalischen Präferenzen der Bevölkerung einbeziehen. Heute finden diese in Form von Telefoninterviews statt.

Die Ergebnisse einer solchen Befragung aus dem Jahr 2005, wie sie auch bei Kleinen²⁴⁴ zu finden sind, sollen im Folgenden exemplarisch vorgestellt werden. Ihre Daten zeigen ein etwas anderes Bild als noch vor 30 Jahren. Befragt wurden insgesamt 21.121 Personen ab einem Alter von 14 Jahren zu ihren bevorzugten Musikrichtungen. In der nachstehenden Abbildung 1 werden die Ergebnisse der Bewertungskategorie höre ich sehr gern/ höre ich auch noch gern dargestellt.

Auf den ersten Blick lässt sich ein deutlicher Schwerpunkt musikalischer Präferenzen der „Deutschen und Englischen Rock und Popmusik“ feststellen. In den Altersgruppen 14 bis 19 Jahre, 20 bis 29 Jahre und 30 bis 39 Jahre sind dies die beliebtesten Musikstile. Ab dem 50. Lebensjahr scheint die Beliebtheit des Rock und Pop deutlich abzufallen.

²⁴³ Vgl. De la Motte-Haber, H., 2002, S. 161 f.

²⁴⁴ Vgl. Kleinen, G., 2009, S. 48 f.

höre ich sehr gern/ höre ich auch noch gern	Altersgruppen in %						
	14-19	20-29	30-39	40-49	50-59	60-69	70+
Oldies, Evergreens	33	51,4	67,7	80,1	89,5	87,4	79,3
Deutsche Schlager	14,3	25,8	40,5	51,4	69,1	80,5	83,1
Volksmusik, Blasmusik	2,9	4	11,3	18,1	37,1	62,4	75,5
Tanzmusik	26,2	31,2	38,7	43,4	55,8	65,1	60,8
Jazz	18,1	24,6	26,3	29,6	31,4	29,9	16,8
Dt. Rockmusik und Popmusik	75,8	75,8	78,6	74,4	59,7	33,2	13
Engl. Rockmusik und Popmusik	89,2	89,9	87,3	79,7	36,6	23,1	5,3
Dance, Hip Hop, Rap	70,3	57,7	30,2	20	8,1	2,4	0,8
Techno, House	51,1	45,5	19,3	10,8	3,9	1,1	0,5
Hardrock, Heavy Metal	44	40,5	32	22,5	10,5	2,5	0,6
Blues, Spirituals, Gospels	19,4	26,9	35,7	39	43,3	38	25,6
Chansons	6	11,5	20,4	26,8	40,6	42,3	34,3
Musicals	26,9	35,4	44,1	47,8	54,6	60,2	47,6
Oper, Operette, Gesang	5,2	9,5	15,5	21,1	36,5	51,7	55,2
Klassik, Konzerte, Sinfonie	10,4	17,9	25,6	30,8	39,3	46,4	46,4

Abbildung 1: Beliebtheit verschiedener Musikgenres nach Altersgruppen²⁴⁵

Im Seniorenalter, das heißt in den Altersgruppen 60 bis 69 Jahre und älter als 70, sind die bevorzugten Musikstile „Oldies, Evergreens“ und „Deutsche Schlager“, gefolgt von „Tanzmusik“ und der „Volksmusik, Blasmusik“. In allen vier Musikrichtungen steigt die Beliebtheit mit zunehmendem Alter stetig an. Eine auffällig relativ konstante mittlere Akzeptanz erfährt die Musikrichtung „Musical“. In beinahe jeder Altersgruppe geben etwa 50% der Befragten an, Musicals sehr gern oder gern zu hören. Zur Entwicklung der Akzeptanz des Musicalgenres finden sich auch in der Untersuchung zur Zusammensetzung von Konzertpublika durch Neuhoff, welche weiter unten vorgestellt werden soll, erwähnenswerte Ergebnisse. Neuhoff verzeichnet eine stetige Zunahme der Sympathie zu Musicals in den letzten 25 Jahren bei popu-

²⁴⁵ Nach einer Tabelle der Allensbacher Werbeträger Analyse 2006 des „Instituts für Demoskopie Allensbach“. In: Kleinen, G.: „Musikalische Sozialisation“. In: „Musikpsychologie – Das neue Handbuch“, hrsg. von Bruhn, H.; Kopiez, R.; Lehman, A.C.. Reinbek: Rowohlt-Taschenbuch Verlag, 2009, S. 48 f.

larmusikalisch orientierten Konzertbesuchern. Das Konzertpublikum der hochkulturelleren Musik lehnt das Musicalgenre gleichbleibend eher ab.²⁴⁶ Erwähnenswert ist weiterhin, dass die Kategorie „Klassik, Konzerte, Sinfonie“ mit zunehmendem Alter der Befragten eine höhere Beliebtheit erfährt. Während in der Altersgruppe der 14- bis 19-jährigen nur 10,4% diese Musik hören, sind es unter den 40- bis 49-jährigen 30,8%. 47,4% der über 70-jährigen hören gern klassische Musik bzw. besuchen Konzerte. Die mit dem mit zunehmendem Alter der befragten Personen einhergehende Entwicklung für die Musikrichtung „Oper, Operette, Gesang“ ist sehr ähnlich. Hier sind es nur 5,2% konsumierende Jugendliche und 51,7% der 60- bis 69-jährigen bzw. 55,2% der Befragten über 70 Jahre, die diese Musik gern bzw. sehr gern hören.²⁴⁷

Aus den Daten der „Allensbacher Werbeträger Analyse“ des Jahres 2005 lassen sich auch Zusammenhänge zwischen Bildungsgrad und der Affinität zu Musikstilen ablesen. 64,1% der Universitätsabsolventen hören klassische Konzertmusik, bei den geringer Gebildeten sind es dagegen nur 22,5%. Bezüglich des Jazz, der auf dem Gebiet der Präferenzen ähnlich polarisiert wie Klassische Musik, fallen die Unterschiede noch deutlicher aus: Nur 14,1% der Menschen ohne Schulabschluss und Lehre konsumieren Jazz, unter den Befragten mit abgeschlossenem Studium sind es 51%.²⁴⁸

Neuhoff untersuchte im Jahr 2004 die Zusammensetzung von 20 Berliner Konzertpublika, indem er die Konzertbesucher vor Ort befragte.²⁴⁹ Insgesamt wurden u.a. Daten zu Musikpräferenzen, Funktionen der Musik und dem sozioökonomischen Status von 6.443 Besuchern erhoben. Mit den 20 Konzerten wurden die Bereiche Klassik, Jazz, Rock/Pop, Dance und Schlager/Volksmusik abgedeckt. Neuhoff fokussiert in seiner Untersuchung vor allem die Auswirkungen sozialer Ungleichheit auf die Konzertbesuche, mit der Annahme, dass die Ressourcen Geld und Zeit die größte Bedeutung für einen Konzertbesuch haben.²⁵⁰ Die Auswertung der Angaben belegt zunächst in Grundzügen die bereits dargestellten Zusammenhänge, erlaubt aber noch weitere Differenzierungen. Es konnte bestätigt werden, dass das durchschnittliche Alter der Publika „klassischer Hochkultur“ mit ca. 50 Jahren und des Schlagers/der Volksmusik mit ca. 55 Jahren am höchsten ist. Rock/Pop-Konzerte verzeichnen das jüngste Publikum. Die Ergebnisse für die Variable Alter zeigten aber darüber hinaus, dass bei

²⁴⁶ Vgl. Neuhoff, H.: „Die Konzertpublika der deutschen Gegenwartskultur. Empirische Publikumsforschung in der Musiksoziologie“. In: „Musiksozialisation“, hrsg. von de la Motte-Haber, H.: Neuhoff, H.. Laaber: Laaber-Verlag, 2007, S. 496.

²⁴⁷ Vgl. Kleinen, G., 2009, S. 48 f.

²⁴⁸ Vgl. ebd., S. 49.

²⁴⁹ Vgl. Neuhoff, H.: „Konzertbesuch und Sozialstruktur“. Habilitationsschrift Technische Universität Berlin, 2004.

²⁵⁰ Vgl. Neuhoff, H., 2007, S. 477 ff.

den Publika der „Rock/Pop-Musik“ sowie des „Dance“ die geringste Streuung des Publikumsalters zu verzeichnen ist. Klassische Musik scheint dagegen das größte Potenzial zu haben, ein altersmäßig heterogenes Publikum in die Konzertsäle zu locken. Dies weist darauf hin, dass die Vorlieben für diese beiden Musikarten weniger kohortenspezifisch sind, sondern eher auf spezifisch dominierende Alterseffekte reagieren. Eine andere Erklärung für dieses Phänomen scheint die doch relativ starke Verankerung dieser Musik als historisch gewachsenes System in unserer Gesellschaft zu sein.²⁵¹

Die Ergebnisse im Vergleich des Bildungsstatus unterschiedlicher Konzertpublika belegten zunächst die Zuordnung eines hohen Bildungsstatus zu hochkulturellen Musikpräferenzen sowie eines niedrigen Bildungsstatus zu einem popkulturellen Geschmack. Neuhoff konnte allerdings auch zeigen, dass es notwendig ist, zwischen den Publika popkultureller Konzerte zu unterscheiden. So lag der Anteil der Besucher mit Hochschul- und Fachhochschulreife eines „REM“-Konzertes bei 72% und war damit durchaus mit der Bildungsstruktur des Publikums einer Wagneroper-Inszenierung vergleichbar. Besucher von „Modern Talking“-Konzerten dagegen verzeichneten ein Bildungsniveau, welches in der Hierarchie dieser Untersuchung eher unten eingeordnet werden muss. Aufgrund der zu erwartenden allgemeinen Zunahme höherer Bildungsabschlüsse unter Jugendlichen in den nächsten Jahren und der abnehmenden Bedeutung bestimmter Musikarten wie z.B. Rock in seiner Funktion des Protests und der Distanzierung, ist für die Zukunft anzunehmen, dass die absoluten Unterschiede und Schranken zwischen den traditionell bildungshohen und eher unakademischen Musikarten geringer werden.²⁵² Interessant sind in diesem Zusammenhang auch die Zuordnungen bestimmter Konzertpublika zu Berufszweigen. Hier zeigt sich, dass das allgemeine Klassikpublikum sich fast ausschließlich aus Akademikern (Lehrer, Mediziner, Beamte im höheren Dienst) zusammensetzt und beispielsweise keine Handwerker oder andere Berufe aus der Arbeiterschicht vertreten sind. Letztere dominieren eher das Publikum popkultureller Konzerte.²⁵³

Neuhoff erfragte in seiner Untersuchung der Konzertpublika auch Lebenseinstellungen sowie Familienstand und Haushaltsformen der Besucher. Es zeigte sich, dass Ledige und Kinderlose insgesamt häufiger Konzerte besuchen. Mit zunehmendem Bildungsniveau verstärkt sich dieser Zusammenhang.²⁵⁴ Angesichts der vorangestellten These, nach der Zeit und Geld die bestimmenden Faktoren für einen Konzertbesuch sind, verwundert dieses Ergebnis nicht. Be-

²⁵¹ Vgl. Neuhoff, H., 2007, S. 480 f.

²⁵² Vgl. ebd., S. 482 f.

²⁵³ Vgl. ebd., S. 486.

²⁵⁴ Vgl. ebd., S. 490.

denkt man aber, dass das Elternhaus mit seinen dort vorherrschenden kulturellen Gewohnheiten und Aktivitäten der erste prägende Einfluss auf die musikalischen Präferenzen eines Kindes ist, so verzeichnen kinderlose Besucher klassischer Konzerte keine gute Prognose für die Zukunft.

Zum jetzigen Zeitpunkt kann also eher weniger davon gesprochen werden, dass die soziokulturellen Traditionen unserer Gesellschaft sich lösen und die sozialen und kulturellen Schranken aufgehoben werden. Aufgrund der relativ hohen Anteile eines bildungshohen Publikums in popkulturellen Konzerten, bleibt die Entwicklung der nächsten Jahre jedoch abzuwarten.²⁵⁵

Eine weitere Studie zur Erhebung von Einstellungen zu klassischer Musik ist die ARD-E-Musikstudie²⁵⁶, welche im Winter 2004/2005 durchgeführt wurde. Im Zuge einer telefonischen Repräsentativbefragung wurden insgesamt 6096 Personen ab 14 Jahren mittels Telefon nach ihrer Affinität zu klassischer Musik befragt. Dazu wurden 25 Musikbeispiele aus dem Bereich der klassischen Musik eingespielt. Ziel war es zunächst, zwischen E-Musikoffenen und Nicht-E-Musikoffenen zu unterscheiden. Dafür wurde eine Schwelle angesetzt, nach der die Befragten zu den Nicht-E-Musikoffenen gezählt wurden, welche weniger als drei Musikeinspielungen nicht mit „gut“ oder „sehr gut“ bewerteten. 53% der Bevölkerung ab 14 Jahren sind demnach der E-Musik gegenüber offen eingestellt, 47% eher nicht.²⁵⁷ Die Nicht-E-Musikoffenen begründeten ihre Abneigung mit einem von der klassischen Musik abweichenden Musikgeschmack (88%), fehlendem Wissen (93%) und einem sozialen Umfeld, welches ebenfalls keine klassische Musik konsumiert (80%). Die meisten bewerten E-Musik außerdem als langweilig (56%), schwermütig (59%), zu anstrengend (52%) oder zu wenig abwechslungsreich (37%).²⁵⁸

Bezüglich des Geschlechts ist nur tendenziell ein Unterschied zwischen Männern und Frauen zu erkennen. 55% der Männer zählen zu den Nicht-E-Musikoffenen, während der Anteil unter den Frauen nur bei 45% liegt.²⁵⁹

Erhoben wurden auch die Zusammenhänge zwischen einer ausgeprägten musikalischen Sozialisation im Kindes- und Jugendalter, zum Beispiel durch die Möglichkeit, ein Instrument zu lernen oder zu spielen bzw. dem Besuch der Musikschule oder eines Musikvereins und der Offenheit zu klassischer Musik. Allerdings sind die Auswirkungen dieser sozioökonomischen Variablen nicht so eindeutig, wie man annehmen würde. Die E-Musikstudie der ARD zeigte

²⁵⁵ Vgl. Neuhoff, H., 2007, S. 488.

²⁵⁶ Vgl. Mende, A.; Neuwöhner, U.: „Wer hört heute klassische Musik?“. In: „Media Perspektiven“ 5, 2006, S. 246-258.

²⁵⁷ Vgl. ebd., S. 246.

²⁵⁸ Vgl. ebd., S. 248.

²⁵⁹ Vgl. ebd., S. 246.

zwar, dass 53% der E-Musikoffenen in ihrer Kindheit bzw. Jugend ein Instrument spielten, jedoch taten dies auch 42% der Nicht-E-Musikoffenen. Viel wichtiger scheinen andere Erfahrungen wie das gemeinsame Besuchen klassischer Konzerte, der Konsum klassischer Musik im Elternhaus oder der Erwerb von Tonträgern zu sein.²⁶⁰ Die bisher dargestellten Tendenzen zum Bildungsgrad einer Person und ihrer Vorliebe bzw. Abneigung für klassische Musik konnten auch in dieser Untersuchung bestätigt werden. Demnach verfügen E-Musikoffene vergleichsweise über eine hohe formale Bildung, Nicht-E-Musikoffene besitzen eher geringe Bildungsabschlüsse.²⁶¹

Die ARD-Mediaforschung führte schon 1998 Befragungen durch, welche sich mit Präferenzen in Verbindung mit dem Radiokonsum beschäftigten.²⁶² Aus den Daten lässt sich ablesen, welche Musikstile („Popmusik“, „Rockmusik“, „Klassische Musik“, „Deutscher Schlager/Evergreens“, „Volksmusik“) in welcher Häufigkeit (z.B. „mehrmals in der Woche“) gehört werden. Die bisher dargestellten Verhältnisse der Musikpräferenzen spiegeln sich auch in der Nutzung des Radios wieder. Die Pop- und Rockmusik ist bis zum 40. Lebensjahr die am häufigsten konsumierte Musik im Radio. Die Anteile der klassischen Musik sind von den dargestellten fünf Musikgenres in jeder Altersstufe am geringsten.²⁶³

Zur Erhebung musikalischer Präferenzen ist es auch üblich, sogenannte Hörertypologien zu erstellen. Sie wurden bereits mehrfach angesprochen. Darin werden sehr ähnliche musikalische Vorlieben in einer homogenen Gruppe zusammengefasst und einer Kategorie zugeordnet, was vor allem Auskunft über quantitative Verteilungen der einzelnen Hörertypen gibt, aber auch zeigt, welche musikalischen Einstellungen mit Präferenzen für bestimmte Musikstile einhergehen.²⁶⁴ Interesse an solchen Hörertypologien haben vornehmlich Rundfunkanstalten, die ihr Programm zielgruppengerecht gestalten wollen, aber auch Vertreter der Musikpädagogik und Musiksoziologie.²⁶⁵ Die Problematik solcher Hörertypologien liegt in der Kategorisierung bzw. Zusammenfassung mehrerer Daten zu einem Typus. Je enger die Kategorien gefasst sind, desto eher wird die Typologie das Abbild der Realität darstellen. Eine weniger eng definierte Kategorie ist dagegen praktikabler in ihrer Auswertung. Ein anderes Problem liegt in der Vereinigung mehrerer Eigenschaften eines Hörers, die letztlich dessen Zuordnung zu einem Typ bestimmen. Es erfolgt in den meisten Fällen aus ökonomischen Gründen keine

²⁶⁰ Vgl. Mende, A.; Neuwöhner, U., 2006, S. 247.

²⁶¹ Vgl. ebd., S. 246.

²⁶² Vgl. Klingler, W.; Schaack, J.: „Hörfunk behauptet starke Position“. In: „Media Perspektiven“ 11, 1998, S. 559-569.

²⁶³ Vgl. ebd., S. 568.

²⁶⁴ Vgl. Behne, K.-E., 1990, S. 24.

²⁶⁵ Vgl. Gembris, H. 2005, S. 289.

Gewichtung solcher zusammenhängender Eigenschaften, so dass die eigentlichen Zusammenhänge nicht realitätsnah dargestellt werden können.²⁶⁶ Die jeweils zu Grunde gelegten variablen Eigenschaften selbst richten sich nach dem Forschungsinteresse.²⁶⁷

Ebenso wie in vielen anderen Bereichen der Musiksoziologie war Theodor W. Adorno einer der Begründer der Tradition, Hörertypologien zu erstellen. Bereits im Jahr 1962 stellte er eine hierarchisch-wertende Gliederung verschiedener Hörweisen auf, die das strukturelle Hören sowie auch das Hören zum Unterhaltungszweck umfasste. Sein Idealbild eines Hörers fokussierte dabei das strukturelle Hören.²⁶⁸ Zwei dieser Tradition folgende Studien sollen nun erläutert werden.

Die Ergebnisse einer Erhebung in der Schweiz durch die Schweizerische Radio- und Fernsehgesellschaft im Jahr 1979²⁶⁹ ermöglichten es, die Bevölkerung in fünf klar voneinander getrennte Präferenztypen einzuteilen. Befragt wurden Menschen im Alter zwischen 15 und 70 Jahren anhand klingender Fragebögen, mit denen auch die drei Komponenten (kognitiv, affektiv und konativ) musikalischer Einstellungen ermittelt wurden. Die ermittelten Präferenztypen waren „Vielhörer“-Typ (26%), „Volkstümlicher“-Typ (21%), „Progressiver“-Typ (19%), „Rock-Pop“-Typ (19%) und „Klassik“-Typ (16%). Durch die Erhebung der Einstellungskomponenten konnten auch demographische Kriterien oder die Formen der beim Musikkonsum in Anspruch genommenen Medien zugeordnet werden.²⁷⁰ Der „Vielhörer“-Typ konsumiert Musik überwiegend beiläufig und hört eher wenig aufmerksam zu. Er hat keine ausgeprägten Präferenzen, sondern eher Aversionen gegenüber bestimmten Musikstilen. Besondere demographische Kennzeichen konnten für diesen Typ nicht ausgemacht werden. Bezüglich der Medien werden Sendungen in Radio und Fernsehen bevorzugt, in denen möglichst viel verschiedene Musik zu hören bzw. sehen ist und in denen die Anteile Ernster Musik dabei relativ gering bleiben. Die Konsumenten, welche dem „Volkstümlichen“-Typ zugeordnet wurden, lehnen außer „Volksmusik“, „Walzer“ und „Märsche“ fast alle Musikgenres ab. Die Teilnahme an kulturellen Angeboten hält sich bei ihnen in Grenzen und auch die Rolle der Musik im Alltag ist eher als unwichtig einzustufen. Auffällig waren hier die demografischen Gemeinsamkeiten: Der „Volksmusik“-Typ gehört älteren Generationen an, hat eine eher geringere Schulbildung und ist sowohl in der Stadt als auch auf dem Land anzutreffen. Der „Progressive-Typ“ zeigt eine Vorliebe für aktuellen Jazz, progressive Rockmusik sowie an-

²⁶⁶ Vgl. Behne, K.-E., 1990, S. 24.

²⁶⁷ Vgl. Gembris, H., 2005, S. 289.

²⁶⁸ Vgl. Adorno, T.W.: „*Typen musikalischen Verhaltens*“. In: Ders. (Hrsg.) „*Einleitung in die Musiksoziologie*“. Frankfurt: Suhrkamp, 1962, S. 13-31.

²⁶⁹ Vgl. Schweizerische Radio- und Fernsehgesellschaft (SRG): „*Musik und Publikum*“, Bern, 1979.

²⁷⁰ Vgl. Kloppenburg, J., 1987, S. 208.

spruchsvolle und schwierige Blasmusik. Auffällig ist das besondere Interesse für Neue Musik. Abgelehnt werden Volksmusik, Mainstream-Radiosendungen und Unterhaltungssendungen mit Musik aus dem Klassikgenre. Der „Progressive“-Typ ist eher höher gebildet und relativ jung. Außerdem spielt er häufig selbst ein Instrument. Die befragten Personen, welche dem „Rock-Pop-Typ“ angehören, zeigen Vorlieben für den gesamten Bereich der englischen Pop- und Rockmusik. Sie machen zugleich die Zielgruppe der kommerziellen Sender europäischer Rundfunkanstalten aus. Das Durchschnittsalter des „Rock/Pop-Typs“ liegt zu 90% unter 40 Jahren und ist damit sehr gering. Die meisten Vertreter dieses Typs sind eher in der Stadt als auf dem Land anzutreffen. Beim „Klassik-Typ“ überwiegen die Vorlieben für bestimmte Musikstile gegenüber den Abneigungen. Zum einen wird Musik des Barock, der Klassik und Romantik gehört, auf der anderen Seite aber auch ausgefallene Stile, wie „kommerzielle Volksmusik aus Lateinamerika“ oder „traditionelle Tanzmusik“. Überwiegend abgelehnt wird die Volksmusik. Besondere demographische Merkmale treten hier ebenso wie beim „Vielhörer-Typ“ nicht auf.²⁷¹

Sowohl die Ergebnisse der Schweizer Radio- und Fernsehgesellschaft als auch die ältere Untersuchung des Instituts für Demoskopie von 1980 sind vor dem Hintergrund veränderter kultureller und gesellschaftlicher Strukturen zu sehen. Die Verteilung der Hörertypen dürfte heute mit einem veränderten Spektrum der Musikgenres und Ergänzungen der Kategorien aber wohl ähnlich ausfallen.²⁷²

Behne führte 1986 eine umfassende Erhebung unter Jugendlichen durch, deren Ziel es ebenfalls war, eine Hörertypologie dieser Zielgruppe aufzustellen.²⁷³ Er befragte dazu 1224 Schülerinnen und Schüler verschiedener Schultypen, darunter Orientierungsstufen, Hauptschulen, Realschulen, Gymnasien und Integrierte Gesamtschulen. Alle Schulen befanden sich in Hannover.²⁷⁴ Die Erhebungsmethode bestand aus einem Fragebogen, der sowohl klingende als auch verbale Musikpräferenzen sichtbar machen sollte und des Weiteren die musikalischen Umgangsweisen der Schülerinnen und Schüler abfragte. Für die Erhebung verbaler Präferenzen übernahm Behne die Liste von Musikstilen des „Allensbacher Instituts“ und ergänzte sie um die Kategorie „Neue Deutsche Welle“. Die klingenden Präferenzen wurden mithilfe einer Auswahl an Musikstücken aus den Bereichen „Alte Musik“, „Barockmusik“, „Klassische Musik“, „Romantische Musik“, „Neue Musik (vor 1945)“, „Neueste Musik (nach 1945)“, „Jazz“ und „Populärmusik“ erhoben. Die Schülerinnen und Schüler hatten bezüglich ihrer

²⁷¹ Vgl. Kloppenburg, J., 2005, S. 380 f.

²⁷² Vgl. ebd., S. 378.

²⁷³ Vgl. Behne, K.-E., 1990.

²⁷⁴ Vgl. ebd., S. 41.

Urteile mehrere wertende Skalen zur Verfügung, von denen die Kernunterscheidung zwischen „langweilig/interessant“, „angenehm/unangenehm“, „primitiv/kunstvoll“ lag.²⁷⁵ Zu den musikalischen Umgangsweisen sollten die Schülerinnen und Schüler beispielhafte Aussagen als zutreffend oder nicht zutreffend bewerten.

Die Ergebnisse für die verbalen Musikpräferenzen der Schülerinnen und Schüler fasste Behne in einer nach Altersstufen (10/11-jährig, 14-jährig, 20/22-jährig) differenzierten Darstellung zusammen. Die Ergebnisse zeigten, dass die meisten Abneigungen gegenüber „Oper“, „Operetten“, „Deutscher Volksmusik“, aber auch „Klassischer Konzertmusik“ geäußert wurden. Eher Vorlieben zeigten sich für „Disco-Musik“, „Rockmusik“, „Neue Deutsche Welle“ und „New Wave“. Während dabei in der vorpubertären Phase noch eine gewisse Toleranz vorherrscht, verändern sich die Einstellungen in der Phase der Pubertät teilweise sehr deutlich. Alle nicht populären Musikrichtungen werden abgelehnt. In der nachpubertären Phase bis zum 22. Lebensjahr schwächen sich dagegen die Abneigungen gegenüber der Kunstmusik, vor allem die der „Klassischen Konzertmusik“, zunehmend ab.²⁷⁶

Die Auswertung aller Daten erfolgte schließlich mittels einer Clusteranalyse, die die Entwicklung einer umfangreichen Typologie des Musikgeschmacks ermöglichte. Diese lässt sich in Typologien des verbalen oder klingenden Musikgeschmacks sowie der musikalischen Umgangsweisen differenzieren oder in einer Gesamttypologie bzw. globalen Typologie darstellen.²⁷⁷ Letztere ergab insgesamt 37 verschiedene Typen, von denen hier drei kurz dargestellt werden sollen. Der am häufigsten vertretene Typ unter den Jugendlichen ist ähnlich wie in der bereits erwähnten Schweizer Studie der „Mainstreamhörer“. 17% der Befragten zeigten Vorlieben für alle Erscheinungsformen der Populärmusik, darunter vor allem „Disco-Musik“, „New Wave“, „Rockmusik“ und „Beat- bzw. Popmusik“. Auch „Liedermacher“ und „Musicals“ werden positiv bewertet. Ablehnungen zeigen sie gegenüber jeglicher Form der Kunstmusik und teilweise dem „Modern Jazz“, dem „Punk“ und dem „Deutschen Schlager“. Überwiegend stammt dieser Hörertypus, zumeist ältere Real- und Hauptschüler, aus einem Elternhaus, in dem kaum musikalische Anregung stattgefunden hat. Der Typus des „defizitären Discofans“ ist mit einer Häufigkeit von 5 % unter den Befragten vertreten. Präferiert wird von ihm nur Musik der „Neuen Deutschen Welle“ sowie Rockmusik. Die stärkste Ablehnung wird gegenüber „Rock- und Popmusik“ geäußert. Alle anderen Musikrichtungen werden weniger negativ bewertet. Zu diesem Typus zählen überwiegend männliche Hauptschüler, deren Anteil an Schülern mit Migrationshintergrund bei einem Drittel liegt und die überdurchschnitt-

²⁷⁵ Behne, K.-E., 1990, S. 30ff.

²⁷⁶ Vgl. ebd., 1990, S. 63.

²⁷⁷ Vgl. ebd., S. 147.

lich viel Fernsehen konsumieren. Der dritte Typus ist der der „Jungen Musiker – Jungen Greise“ und wird von 1% der Befragten vertreten. Sie haben Vorlieben für „Klassische Konzertmusik“, „Chormusik“ und „Oper“ und tendieren zu Abneigungen gegenüber der Popmusik. Ihre Vertreter sind relativ jung und musikalisch aktiv, konsumieren wenige Medien und haben Eltern, die sie musikalisch fördern. Anzumerken ist hier aufgrund des jungen Alters der Schülerinnen und Schüler dieses Typs, dass sie in den meisten Fällen erst am Anfang der wichtigsten musikalischen Sozialisationsphase stehen.²⁷⁸

4.5. Möglichkeiten der Veränderung von Präferenzen

Abschließend zur Betrachtung musikalischer Vorlieben und Abneigungen soll kurz auf mögliche Strategien eingegangen werden, Einfluss auf die Urteilsprozesse und damit auch auf musikalische Präferenzen zu nehmen. Gleichzeitig soll dabei darüber nachgedacht werden, inwieweit dies sinnvoll ist. Gerade im Hinblick auf die Gestaltung des Musikunterrichts in der Schule oder anderer Bereiche in der Musikpädagogik scheint dies relevant zu sein.

Musikalische Präferenzen sind zwar relativ stabile hypothetische Konstrukte, die jedoch durchaus veränderbar sind, wie zum Beispiel an der einflussnehmenden Variablen Zeit bereits dargestellt wurde.²⁷⁹ So könnte es für ein Individuum notwendig werden, positive oder negative (Vor-) Urteile zu ändern, wenn sie in einen Konflikt mit den allgemein anerkannten ethischen oder ästhetischen Wertesystemen kommen. Das Anpassen der Urteile ist nach de la Motte-Haber mit vier verschiedenen Strategien denkbar: Vertrautmachen durch Begegnung, Lernen durch gezielte Belohnung, Vergleich mit den Normen einer Bezugsgruppe, zusätzliche Sachinformationen bereit stellen.²⁸⁰ Kloppenburg benennt für die theoretische Grundlage der möglichen Änderung von Einstellungen das Modelllernen, die persuasive Kommunikation und die anreizinduzierte Veränderung von Machtinstanzen.²⁸¹

Das 1981 entwickelte „*Elaboration-Likelihood-Modell*“ (EML) macht den Versuch, die bis dahin gewonnenen Erkenntnisse aus Forschungen zu Einstellungsänderungen durch Kommunikation in einer Theorie zusammenzufassen.²⁸² Grundlegend ist darin die Unterscheidung zwischen direkten Einflüssen auf eine Einstellung durch den Inhalt einer Botschaft oder indi-

²⁷⁸ Vgl. Behne, K.-E., 1987, S. 243 ff.

²⁷⁹ Vgl. Kloppenburg, J., 2005, S. 387.

²⁸⁰ Vgl. De la Motte-Haber, H., 2002, S. 194.

²⁸¹ Kloppenburg, J., 2005, S. 385.

²⁸² Vgl. Stahlberg, D.; Frey, D.: „*Das Elaboration-Likelihood-Modell von Petty und Cacioppo*“. In: Frey, D.; Irle, M. (Hrsg.): „*Theorien der Sozialpsychologie, Bd. I, Kognitive Theorien*“. Bern: Huber, 2002, S. 327-360.

rekten bzw. peripheren Einflüssen durch Begleiterscheinungen der Kommunikation. Der Unterschied dieser beiden Wege besteht in der Effektivität der Einstellungsänderung. Solche Veränderungen, die durch direkte Botschaften hervorgerufen wurden, sind stabiler und resistenter gegen Argumente als solche, die als Folge einer indirekten Beeinflussung entstanden sind. Es wird bei diesen Überlegungen jeweils davon ausgegangen, dass Menschen grundsätzlich in der Lage und motiviert sind, angemessene Einstellungen zu erwerben.²⁸³

Der Erwerb von Musikpräferenzen selbst geschieht auf dem peripheren Weg der Kommunikation. Nicht eine durch Argumentation gestützte Werthaltung wird weitervermittelt, sondern die Werturteile glaubwürdiger und attraktiver Personen, wie sie Mitglieder von Peergroups bei Jugendlichen sein können, werden zunächst übernommen. Daher können Musikpräferenzen sehr viel leichter verändert werden als ästhetische Haltungen, die auf der Grundlage rationaler Analysen und Überzeugungen gewachsen sind.²⁸⁴ Andere ausschlaggebende Variablen für eine Veränderung neben den Peers könnten Alter, Reifung, Bezugsgruppenwechsel, Schichtzugehörigkeit bzw. der soziale Aufstieg sein.²⁸⁵

Für die Möglichkeit, verbal Einfluss auf einen Urteilsprozess zu nehmen, scheint es mehrere Belege zu geben. So wurden bereits 1932 Experimente von Sorokin und Boldyreff²⁸⁶ durchgeführt, bei denen die Probanden (Schüler und Studenten) zwei Musikstücke bewerten sollten. Zuvor wurde ihnen suggeriert, dass es sich um verschiedene Stücke handle, die aus Variationen eines Themas bestehen. Weiter wurde ihnen mitgeteilt, eines der Werke sei das eines angesehenen Künstlers. Nur 4% erkannten, dass ihnen in beiden Fällen eine identische Sinfonie von Brahms vorgespielt wurde. Die Mehrzahl bewertete das Hörbeispiel besser, von dem sie glaubten, es stamme von dem angeseheneren Komponisten. Dies zeigt, dass vorübergehend manipulierende Informationen in das Wertesystem integriert werden und damit Einfluss auf das Erleben der Musik nehmen.²⁸⁷ Im Allgemeinen hat sich gezeigt, dass positive Argumente wirksamer sind als negative. Außerdem ist besonders die Glaubwürdigkeit und Überzeugungskraft der Quelle, welche die einflussnehmenden Informationen zu vermitteln versucht, von Bedeutung.²⁸⁸

Aber nicht nur das Aufnehmen neuer Informationen, sondern auch das Vorhandensein eines breiten Vorwissens kann Einfluss auf die Urteilsprozesse nehmen. So untersuchte Schmidt

²⁸³ Vgl. Kloppenburg, J., 2005, S. 386.

²⁸⁴ Vgl. ebd., S. 387.

²⁸⁵ Vgl. ebd., S. 388.

²⁸⁶ Vgl. Sorokin, P.A.; Boldyreff, J.W.: „An Experimental Study of the Influence of Suggestion on the Discrimination on Valuation of People”. In: *“American Journal of Sociology”* 37:1932, S. 720-737.

²⁸⁷ Vgl. Behne, K.-E., 1987, S. 239.

²⁸⁸ Vgl. De la Motte-Haber, H., 2002, S. 196 f.

den Zusammenhang zwischen der Akzeptanz „Neuer Musik“ und deren Grad von Vertrautheit bei Kindern und Jugendlichen.²⁸⁹ Er verglich die Einschätzungen der Musik nach einem Hörversuch ohne zusätzliche Informationen mit denen nach einem Hörversuch mit vorangegangenen „soziologischen“ Informationen zu sozialen und kulturellen Zusammenhängen und stellte fest, dass sich die breitere Informationsbasis positiv auf das ästhetische Urteil der Schülerinnen und Schüler auswirkt. Eine bloße Wiederholung, also eine Erhöhung der Vertrautheit mit der Musik ohne eine zusätzliche Bereitstellung von Information, führte dagegen interessanterweise eher zu Abneigungen.²⁹⁰

Im Kontext der Schule scheint gerade das Lernen durch Belohnung in Form von Zensuren bzw. die anreizinduzierte Veränderung von Machtinstanzen interessant. Die Tatsache, dass Urteile sich an den Urteilen anderer, nämlich Gleichaltriger, ausrichten, stellt dort allerdings auch ein Problem dar.²⁹¹ Hier wird noch einmal der Begriff der „Kognitiven Konsistenz“ relevant, der bereits im Kapitel 4.1.2. Einstellungen und Attitüden erläutert wurde. Ein Schüler hätte das Bedürfnis, Unterschiede im Sinne einer kognitiven Dissonanz zwischen eigenen subjektiven Empfindungen und denen des Informationsgebenden, in dem Fall der Lehrperson, auszugleichen, sofern die Lehrperson eine positive Einstellung zum bewerteten Objekt hat.²⁹² Wenn allerdings zuvor bereits eine negative Haltung sowohl gegenüber der Musik als auch der Lehrperson besteht, bleibt das Gleichgewicht des Systems bestehen. Dies zeigt, wie sehr die Änderung von Einstellungen im Kontext des Unterrichts von der Lehrperson und ihren eigenen Einstellungen abhängt.²⁹³ Auch de la Motte-Haber und Neuhoff heben die besondere Bedeutung der Qualifikation und Persönlichkeit der Lehrperson hervor, indem sie diese noch vor die der Institution Schule als solche stellen. Sie befürchten:

„In vielen Fällen dürfte der Musikunterricht sogar bestehende ablehnende Prädispositionen oder Vorurteile von Schülern gegenüber bestimmter Musik verstärken.“²⁹⁴

Hinzu kommt, dass die Kognitionen im Sinne von Werturteilen vor allem bei Jugendlichen mit ihrem Selbstbild verknüpft sind und sich daher nur schwer verändern lassen.²⁹⁵

Damit Vorurteile bei Schülerinnen und Schülern abgebaut werden bzw. ihrer Entstehung entgegengewirkt werden kann, sollte die Struktur des Musikunterrichts zugunsten der Entwicklung einer Offenheit gegenüber einer möglichst breiten Masse von Musikgenres gestaltet sein.

²⁸⁹ Vgl. Schmidt, H.-Chr.: „Jugend und neue Musik: Auswirkungen von Lernprozessen auf die Beurteilung neuer Musik durch Jugendliche“. Köln: Volk, 1975.

²⁹⁰ Vgl. Kloppenburg, J., 2005, S. 389.

²⁹¹ Vgl. De la Motte-Haber, H., 2002, S. 196.

²⁹² Vgl. ebd., S. 204 f.

²⁹³ Vgl. Kloppenburg, J., 2005, S. 390.

²⁹⁴ De la Motte-Haber, H.; Neuhoff, H., 2007, S. 401.

²⁹⁵ Vgl. ebd., S. 208.

Wenn der Zugang zu einem möglichst breiten Angebot an Information ermöglicht wird, sollte sich auch das Präferenzspektrum erweitern. Dabei ist es wichtig, dass Jugendliche in der Entwicklung ihrer Präferenzen nicht bedrängt werden und autonom mit ihren eigenen Vorlieben umgehen können.²⁹⁶ Ein Beharren der einflussnehmenden Instanz hätte zur Folge, dass die sich in ihrer Freiheit eingeeengte Person Widerstand gegen den ausgeübten Druck entwickelt. Diese Gefahr ist noch größer, wenn die Forderungen im Widerspruch zu einem Konformitätsdruck, also der Meinung der Anderen, stehen.²⁹⁷ Wenn diese Ansprüche an die Einflussnahme auf Einstellungen weiter gedacht werden, sollten die Musikpräferenzen letztlich weniger wichtig werden. Es scheint dagegen sinnvoll zu sein, die Rezeptionsweisen von Jugendlichen zu fokussieren, um die Kompetenzen auszubilden, unterschiedliche Musik angemessen erleben zu können.²⁹⁸

Ungeklärt ist allerdings immer noch, inwiefern die dargestellten Beispiele zur Beeinflussung nur vorübergehende Erscheinung sind oder ob sich der musikalische Geschmack längerfristig verändern lässt.²⁹⁹ Aufgrund der Definition von Präferenz, nach der diese vor allem die individuelle Funktion von Musik für eine Person darstellt, muss man davon ausgehen, dass längerfristige Beeinflussung von Urteilsprozessen nur über ein Bewusstsein der eigenen Funktionalität von Musik geschehen kann.

²⁹⁶ Vgl. Kloppenburg, J., 2005, S. 388.

²⁹⁷ Vgl. Dickenberger, D.; Gniech, G.; Grabitz, H.J.: „Die Theorie der psychologischen Reaktanz“. In: Frey, D; Irle, M.(Hrsg.): „Theorien der Sozialpsychologie. Bd. I Kognitive Theorien“. Bern: Huber, 2002, S. 250.

²⁹⁸ Vgl. Lehmann, A.C.: „Habituelle und situative Rezeptionsweisen beim Musikhören oder: Versuchen wir immer gleich zu hören?“ In: „Musikvermittlung als Beruf“. *Musikpädagogische Forschung 14*, hrsg. von Schulden, M.L.. Essen: Die blaue Eule, 1993, S. 79.

²⁹⁹ Vgl. Gembris, H., 2005, S. 314.

5. Klassische Musik – Definition eines Stereotyps?

Die Begriffe „Klassik“ oder vielmehr „klassisch“ sind in unserer Alltagssprache längst so weit verbreitet, dass sie nicht mehr nur im Zusammenhang mit Musik oder Kultur im weitesten Sinne fallen. So lässt sich ohne Bedenken von einer Begriffs- und Wortinflation sprechen, die den eigentlichen Ursprung des Begriffs in Vergessenheit geraten lässt.³⁰⁰ Im Folgenden sollen einige wichtige historische, aber auch gegenwartsbezogene Aspekte des Klassikbegriffs dargestellt werden.

5.1. Bedeutung und Herkunft des Klassikbegriffs

Der Begriff des „klassischen“ vereinigt mehrere Bedeutungskomponenten in sich. Zum einen den normativen bzw. wertenden Teil und zum anderen die Bezeichnung einer Stilepoche, wobei hier nur auf die der Musik (18. und beginnendes 19. Jahrhundert) eingegangen werden soll. Eine Person, einen Gegenstand oder eine kulturelle Erscheinungsform als „klassisch“ oder „Klassiker“ zu bewerten, zeichnet diese als vollendet oder mustergültig aus.³⁰¹ Dem zu bewertenden Subjekt oder Objekt wird dadurch immer ein gewisses Maß an Qualität und Tradition zugesprochen.

Begrifflich entspringt das „Klassische“ dem römischen Steuersystem, welches den Steuerzahler, der zur höchsten Steuerklasse, der *classis prima*, gehörte, als *classicus* bezeichnete. Der Grammatiker Aulus Gellius übernahm den Begriff im zweiten Jahrhundert, um erstklassige Schriftsteller als *scriptor classicus* zu bezeichnen. So zeigt sich, dass die Wortfamilie „Klassik“ bereits in ihrem anfänglichen Gebrauch in Zusammenhang mit gehobener Bildung und Vermögen verwendet worden ist.³⁰² In den deutschen Sprachgebrauch gelangte sie schließlich über das französische Wort *classique*.³⁰³

³⁰⁰ Vgl. Fischer, L.: Art. „Klassik“. In: „Die Musik in Geschichte und Gegenwart“, 2. Ausg., Sachteil, Bd. 5, Kassel: Bärenreiter, 1994, S. 224.

³⁰¹ Vgl. Arnold, H.: Art. „Klassik“. In: „Riemann Sachlexikon Musik“, Mainz: Schott, 12. Auflage, 1996, S. 462.

³⁰² Vgl. Fischer, L., 1994, S. 224.

³⁰³ Vgl. Arnold, H., 1996, S. 462.

5.2. Klassik als Stilepoche

Auch als Bezeichnung einer Musikstilepoche der Musik ist der Begriff „Klassik“ nicht von einer wertenden Funktion freizusprechen. So wird die „Klassik“ und insbesondere die „Wiener Klassik“ durch ihren Namen als eine einmalige, herausstechende Epoche beschrieben.³⁰⁴

Sowohl grundlegende gesellschaftliche Umbrüche wie die Französische Revolution als auch neue musikalische Traditionen dieser Zeit begründen dies. Hier sind beispielhaft die Erfindung und Weiterentwicklung des Klaviers oder die Etablierung des Streichquartetts in der Kammermusik zu nennen. Viele weitere Veränderungen wären sicher denkbar.

Der musikalischen Epoche „Klassik“ werden hauptsächlich die Werke von Mozart, Beethoven und Haydn zugeordnet, welche die Zeit der „Wiener Klassik“ bestimmten.³⁰⁵ Nicht zuletzt durch die Tatsache, dass auch nach den Lebens- und Schaffensperioden dieser drei Komponisten als „Klassiker“ bezeichnet wurden, ist der Begriff als solcher keineswegs nur auf die Musik, Komponisten und andere Erscheinungsformen des 18. und frühen 19. Jahrhunderts anzuwenden.³⁰⁶

5.3. Klassik als Gegenwartsbegriff

In unserer heutigen Gesellschaft umfasst der Begriff „Klassik“ in seiner Form als Bezeichnung eines Musikstils den gesamten Bereich der Ernsten Musik im Gegensatz zur Unterhaltungsmusik.³⁰⁷ Der im 19. Jahrhundert entstandene Geniekult, bezogen auf Komponisten und Künstler klassischer Musik, schlägt sich noch immer in den Konzepten musikalischer Begabung und Kreativität nieder. Klausmeier stellt die Zusammenhänge des Geniekults dar, indem er den Geniestatus eines Komponisten mit dem Schaffen einmaliger, übermenschlicher, eben genialer Leistung verbindet, deren subjektive Bewertung in den Händen jeden Hörers liegt. Dadurch gewinnt *„die [hörende] Person durch Identifizierung mit dieser überhöhten Leistung eigenes soziales Prestige[...]“*.³⁰⁸ Die Sicherheitsgarantie für die Qualität der Musik ist ihr Alter, sowohl das der Musik als auch das des Hörers. So gelten lange anerkannte, vertraute

³⁰⁴ Vgl. Fischer, L., 1994, S. 224.

³⁰⁵ Vgl. Lloyd, N.: Art. „Klassische Musik“. In: „Großes Lexikon der Musik“, Augsburg: Weltbild Verlag, Bd. 2, 1988, S. 283-285.

³⁰⁶ Vgl. Arnold, H., 1996, S. 462.

³⁰⁷ Vgl. Moritz, R. E.: Art. „Klassik, klassisch“. In: „Knaurs Musiklexikon“, München: Droemer Knaur, 1982, S. 417.

³⁰⁸ Klausmeier, F., 1972, S. 70.

und tradierte Werte dabei als Maßstäbe und sichern den Prestigewert. Klausmeier fasst dies so zusammen:

*„(...) so handelt es sich bei der Mehrheit der Hörer überwiegend um Musik von Komponisten, die alle bereits gestorben sind. Wertvoll sind also Kompositionen verstorbenen Genies. Dies ist aber keine Selbstverständlichkeit, sondern wird durch die soziale Struktur der Hörer bestimmt.“*³⁰⁹

Mittlerweile sind es hauptsächlich die Verkaufszahlen von Tonträgern und Medien, welche ausgewählte Stücke häufiger spielen, die ein Kernrepertoire klassischer Musik bestimmen, das auch im schulischen Musikunterricht von Relevanz ist.³¹⁰ Kleinen konstatiert allerdings, dass die Wertung klassischer Musik als dominante Musikkultur durch die Gesellschaft nur noch als Stereotyp existiere. Dies sei zu erkennen an einem sich verschiebenden Interesse, an zurückgehenden Förderungen und einem immer älter werdenden Publikum.³¹¹ Festzuhalten ist, dass Musik auch heute noch die Gesellschaft beeinflusst und umgekehrt von dieser beeinflusst wird, indem sie als ein *„Instrument der sozialen Ordnung“* wirkt.³¹²

³⁰⁹ Klausmeier, F., 1972, S. 70.

³¹⁰ Vgl. Kleinen, G., 2009, S. 39.

³¹¹ Vgl. ebd., S. 41.

³¹² Vgl. DeNora, T.: *„Kulturforschung und Musiksoziologie“*. In: *„Musikpsychologie – Das neue Handbuch“*, hrsg. von Bruhn, H.; Kopiez, R.; Lehman, A.C.. Reinbek: Rowohlt-Taschenbuch Verlag, 2009, S. 76.

6. Begründung des Untersuchungsansatzes

Im Folgenden soll der vorliegende Untersuchungsansatz zunächst inhaltlich begründet dargestellt werden, um anschließend auf die dabei ausgewählten Methoden einzugehen.

6.1. Inhaltliche Überlegungen

Klischees und Vorurteile zu klassischer Musik von Jugendlichen gründen sich auf einem Fundament, welches letztlich als Verhältnis zwischen Jugendlichen und dem Bereich der klassischen Musik zu definieren ist. Aufgrund der in den vorangegangenen Kapiteln dargestellten Ergebnissen aktueller und älterer Forschungsfragen zur alltäglichen Funktion und Nutzung von Musik, zu musikalischer Sozialisation und Musikpräferenzen, jeweils insbesondere bei Jugendlichen, lässt sich ein Bild zeichnen, dass der klassischen Musik in allen drei Bereichen eine Sonderrolle zuspricht.

Im alltäglichen Umgang mit Musik haben die körperlichen Aspekte im Sinne einer motorischen Aktivierung für Jugendliche Priorität. Ebenso wichtig ist Musik, die die Funktion der Kompensation oder Verstärkung von Emotionen erfüllt. Beides steht in Zusammenhang mit einem Musikkonsum, der durch eine Allgegenwärtigkeit der Musik geprägt ist: Musik wird eigentlich immer und überall gehört, was gleichzeitig bedeutet, dass ihr dabei oft eine eher geringe Aufmerksamkeit geschenkt wird.³¹³

Nimmt man die musikalischen Präferenzen Jugendlicher hinzu, scheint es, als sollte die klassische Musik diese Funktionen für Jugendliche nicht erfüllen können. Sowohl in den älteren als auch in den neueren Untersuchungen zeichnet sich immer ein ähnliches Bild ab: In der Gruppe der Jugendlichen sind die Präferenzen für klassische Musik verschwindend gering. Erst ab einem Alter von 50 Jahren nehmen die Vorlieben für die Bereiche klassischer Musik deutlich zu. Lediglich eine logische Schlussfolgerung aus den Präferenzen ist die Struktur der Konzertpublika, die sich bezüglich ihrer Zusammensetzung ganz ähnlich präsentieren (s. Kapitel 4.4. Wer hört was? – Untersuchungen zu musikalischen Präferenzen).

In der musikalischen Sozialisation der Jugendzeit dominieren die Begriffe „Abgrenzung“ bzw. „Zuordnung“ und „Identitätsbildung“ die Prozesse. Die medial vermittelten Leitbilder der Populärmusik scheinen für eine Orientierung der Persönlichkeit ideal. Solche Idole sucht

³¹³ Vgl. Behne, K.-E., 1987, S. 246 ff.

man dagegen in den Bereichen klassischer Musik beinahe vergeblich. Ausnahmen könnten lediglich in jüngster Zeit aufgetretene Figuren sein, die beide Bereiche – Unterhaltungs- und Ernste Musik – streifen wie z.B. der „Pop-Geiger“ David Garrett oder der Gewinner der engl. TV-Castingshow „Britain’s Got’s Talent“, Paul Potts. So erfüllt klassische Musik innerhalb musikalischer Sozialisationsvorgänge scheinbar lediglich die Funktion der Abgrenzung zu älteren Generationen und der Definition des eigenen Musikgeschmacks (s. Kapitel 3.2.2. Musikalische Sozialisation im Jugendalter).

Der Umgang mit Musik und das Entwickeln von Präferenzen basiert auf ständig ablaufenden Urteilsprozessen. Die Prozesse der Urteilsbildung mit ihren Faktoren und Dimensionen sind in Kapitel 4.2. Dimensionen des Urteils dargestellt. Grundlegend ist dabei das Umgehen mit Kategorien bzw. einem System daraus, welches das Entstehen von Vorurteilen und Stereotypen geradezu herausfordert. Im Zusammenhang mit der vorliegenden Untersuchungsfrage ist der Begriff „Klischee“ als Summe aller Vorurteile bzw. Stereotypen zu verstehen. Im Klischeebegriff „Klassische Musik“ vereinen sich alle Annahmen zu musikalischen Erscheinungsformen, die zu klassischer Musik gehören oder sie selbst definieren. Er ist damit Teil des musikalischen Konzepts Jugendlicher. In der vorliegenden Arbeit wird also vielmehr das musikalische Konzept bzw. eine Einstellung der Jugendlichen bezüglich klassischer Musik untersucht als ihre Musikpräferenzen.

Aufgrund der in der Literatur dargestellten Verbindungen zwischen klassischer Musik und einem gewissen sozialen Status, aber auch einem höheren Bildungsgrad, lässt sich annehmen, dass klassische Musik einen Prestigewert besitzt, der sie von anderer Musik abhebt und einen wichtigen Punkt zur Differenzierung ausmacht (s. Kapitel 4.3.4.2. Sozioökonomischer Status). Allein die wissenschaftliche Darstellung des Klassikbegriffs verbindet seine Inhalte mit einem sozialen Wert. Der Begriff „Klassik“ bezeichnete im ursprünglichen Sinne eine höhere Schicht und Komponisten klassischer Musik genießen im Allgemeinen immer noch einen gewissen Geniestatus in unserer Gesellschaft (s. Kapitel 5. Klassische Musik – Definition eines Stereotyps?)

Alle diese Ergebnisse lassen den Schluss zu, dass unter Jugendlichen ein Klischeebegriff zu klassischer Musik existiert bzw. existieren muss, der durch vielfältige Einflüsse geprägt ist und gleichzeitig auch auf Traditionen aufbaut. Hinzu kommt, dass davon auszugehen ist, dass jeder Jugendliche im Rahmen seiner musikalischen Sozialisation über Medien oder die Schule irgendwann Kontakt mit klassischer Musik gehabt hat und über Hörerfahrungen verfügt, gleichgültig ob er sich daran erinnert oder nicht. Als eine der Hauptwurzeln unserer Kultur ist

sie im Prinzip unumgänglich. Lediglich Quantität und Qualität der Auseinandersetzung mit ihr sind in unserer Gesellschaft sehr heterogen.

Wie schnell sich im Rahmen von Urteilsprozessen Vorurteile und Klischees entwickeln, zeigt das Modell der kategorialen Informationsverarbeitung. Das fehlende, fundierte Wissen über die Zusammenhänge und damit gleichzeitig zu wenige Orientierungsmöglichkeiten, erschwert die angestrebte schnelle Verarbeitung von neuen Reizen. Dies scheint gerade bei klassischer Musik der Fall zu sein (s. Kapitel 4.2.3. Prozess der Urteilsbildung). Vielleicht setzt sich deshalb kaum ein Untersuchungsansatz mit dem Versuch auseinander, das Bild eines solchen Klischeebegriffs der klassischen Musik unter Jugendlichen zu zeichnen, weil wir wie selbstverständlich von der Existenz solcher Klischees ausgehen. Zwei empirische Arbeiten wären hier beispielhaft zu nennen, dies sich mit Klischees innerhalb der Musik beschäftigen.

Zum einen konnten 2007 von Rentfrow und Gosling Klischees über Menschen mit Vorlieben für bestimmte Musikrichtungen im Kontext einer Untersuchung an der amerikanischen Universität in Austin (Texas) gezeigt werden.³¹⁴ Davon ausgehend, dass die eigenen musikalischen Präferenzen für Jugendliche vorrangig ein Mittel sind, um sich selbst darzustellen und die eigene Identität zu formen, wurden 206 Studenten zu ihren Vorstellungen von Musikfans bestimmter Musikstile bezüglich ihres Charakters, Werten, typischer Herkunftsmilieus usw. befragt. Die Bewertung erfolgte anhand von Skalen in Fragebögen. Die Ergebnisse ergaben recht eindeutige, stereotype Beschreibungen der Genrefans von „Classic“, „Rock“, „Pop“, und „Religious“ in den vorgegebenen Bewertungskategorien. Klassikhörer werden demnach als eher gewissenhaft, offen, emotional stabil und angenehm empfunden, nicht aber als besonders außergewöhnlich. Andere Persönlichkeitsmerkmale, die Klassikhörern zugeschrieben wurden, waren Intelligenz, Religiosität, Kunstverständnis und eine konservative Einstellung. Körperliche Attraktivität und Sportlichkeit gehörten demnach eher nicht zu den Merkmalen der Klassik präferierenden Menschen. Die Ergebnisse dieser Untersuchung wurden 2009 von Rentfrow, McDonald und Oldmeadow³¹⁵ in einer weiterführenden Untersuchung an der Universität Cambridge wieder aufgegriffen und in weiten Teilen bestätigt.

In einem anderen Untersuchungsansatz wird versucht, das Stereotyp einer Musikrichtung, in diesem Fall der klassischen Musik, als Ganzes zu erfassen. Im Rahmen einer Promotionsar-

³¹⁴ Vgl. Gosling, S. D.; Rentfrow, P. J.: *“The content and validity of music-genre stereotypes among college students”*. In: *“Psychology of music”*, Vol 35, 2 (2007), S. 306-326.

³¹⁵ Vgl. McDonald, J. A.; Oldmeadow, J. A.; Rentfrow, P. J.: *„You Are What You Listen To: Young People’s Stereotypes about Music Fans”*. In: *“Group Processes & Intergroup Relations”*, Vol 12, 3 (2009), S. 329-244.

beit³¹⁶ wurden 2006 insgesamt 437 Personen im Alter zwischen 12 und 80 Jahren zu ihren Einstellungen gegenüber klassischer Musik mittels Fragebögen befragt. So konnten durch eine Faktorenanalyse insgesamt sieben verschiedene Typen von Einstellungen zum Begriff klassischer Musik ausgemacht und anschließend mit potenziellen Einflussfaktoren in Beziehung gesetzt werden.

Der Hauptfokus anderer empirischer Arbeiten in diesem Bereich liegt auf der einen Seite bei den Funktionen von Musik für Jugendliche, auf der anderen Seite schwerpunktmäßig bei der Darstellung verbaler und klingender musikalischer Präferenzen von Jugendlichen.³¹⁷ Es ist naheliegend, dass dabei, neben der tendenziell grundsätzlichen Abneigung gegenüber klassischer Musik, auch immer wieder klischeehafte Formulierungen und Zuordnungen sichtbar werden. Die Vernachlässigung der Betrachtung der Inhalte, mit denen in unserer Gesellschaft der Begriff der klassischen Musik gefüllt wird, im Vergleich zur Betrachtung ihrer musikalischen Präferenzen sollte an sich jedoch schon eine Begründung für einen weiteren empirischen Forschungsansatz sein, der im Vergleich zu den oben beschriebenen Ansätzen qualitativ vorgeht.

In der vorliegenden Arbeit soll der Fokus auf der Darstellung eines Klischeebildes liegen, das sich aus Stereotypen zusammensetzt, die verbal in Interviewsituationen von Jugendlichen geäußert wurden. Gerade die Klischees der Jugend sind aufgrund der erhöhten Funktionalität der Musik, verknüpft mit starker emotionaler Prägung in dieser Zeit, von Interesse. Besondere Beachtung kommt dabei natürlich in erster Linie den, in den eigenen Formulierungen ausgedrückten, Inhalten bzw. den Vorurteilen, welche das Klischee ausmachen, zu. Zeichnet sich ein einheitliches Klischeebild ab oder existieren unterschiedliche Vorstellungen? Außerdem ist zu hinterfragen, ob ein vorhandenes Klischeebild eher negativ oder positiv geprägt ist. Es stellt sich auch die Frage, inwieweit die formulierten Stereotype und Zusammenhänge der Realität entsprechen und vielleicht sogar wissenschaftlich erwiesen sind, ob es sich um Verallgemeinerungen einzelner Phänomene handelt oder aber um Produkte der Phantasie ohne nachweisbaren Bezug zu gesellschaftlichen Strukturen. Sofern die Klischeebilder den Zusammenhängen in der Realität entsprechen sollten, schließt sich die Frage an, was diese Strukturen letztlich begünstigt und aufrechterhält, die Gesellschaft selbst oder ihre Klischees. Darüber hinaus ist auch von Bedeutung, ob diese Klischees bewusst geäußert werden und ob der Urteilsprozess so in irgendeiner Art und Weise reflektiert wird. Nicht zuletzt ist die

³¹⁶ Vgl. Gaiser, S.: „*Einstellungen zum Begriff klassische Musik. Eine Studie zur historischen Entwicklung des Begriffs und dessen Interpretation in der Gegenwart*“, Inaugural-Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophie an der Ludwig-Maximilians-Universität München, 2006.

³¹⁷ Vgl. Behne, K.-E., 1987 und 1999; Dollase, R., 1998; Gembris, H., 2005, etc.

Kenntnis eines solchen Klischeebildes der klassischen Musik von Jugendlichen auch interessant für musikpädagogische und didaktische Aspekte. Je nach Gestalt der vorherrschenden Klischees sollte darüber nachgedacht werden, inwiefern es möglich ist, mit Kenntnis der wissenschaftlichen Hintergründe auf sie zu reagieren und in Urteilsprozesse einzugreifen bzw. zu versuchen, Einstellungen gegenüber klassischer Musik zu verändern, sofern man dies für sinnvoll hält.

6.2. Methodische Überlegungen

6.2.1. Qualitativer oder quantitativer Ansatz

Zu Beginn der methodischen Überlegungen stand die Wahl zwischen der Durchführung einer Befragung mittels Fragebogen oder in Form von Leitfadeninterviews. Die Nutzung von Fragebögen hat den Vorteil, dass mit verhältnismäßig geringem zeitlichem Aufwand eine relativ große Stichprobe erhoben werden kann. So wurde in den bereits erwähnten Studien an den Universitäten in Cambridge und Austin (Texas) mit Fragebögen gearbeitet. Auch in der Promotionsarbeit, die thematische Überschneidungen aufweist, erhielten die Probanden Fragebögen mit einigen Stellen für offene Antwortmöglichkeiten und freies Formulieren. Für das Ziel der vorliegenden Untersuchung ist das Anwenden eines Fragebogens aus verschiedenen Gründen aber nicht sinnvoll, wie nachfolgend erläutert werden soll. Zum einen sollen die Existenz von Klischees und deren spezifische Inhalte abgefragt werden. Ein Fragebogen würde jedoch Vorgaben ausgewählter Antworten enthalten, was dem Ziel, die jugendtypischen eigenen Stereotype sichtbar zu machen, widerspricht. Auch eine zusätzliche Skalierung, um unterschiedliche Gewichtungen der Antworten zu verdeutlichen, wie es in der britischen Untersuchung von Rentfrow et al. der Fall ist, wird dem eigentlichen Ziel dabei nicht gerecht. Die Mischform, wie sie in der erwähnten Promotionsarbeit angewendet wurde, lässt zwar freie Äußerungen zu, jedoch scheint auch diese Methode nicht optimal zu sein. Im Rahmen des Fragebogens können diese Möglichkeiten zur freien Äußerung gerade von Jugendlichen ausgelassen werden, weil sie zu viel Zeit in Anspruch nehmen und „lästig“ sind oder die Fragestellung nicht richtig verstanden wird. Außerdem könnten gerade Jugendliche in einigen Fällen Schwierigkeiten haben, ihre Einstellungen spontan schriftlich zu formulieren. Das Interview bietet dagegen die Möglichkeit, bei unklaren Fragen andere Formulierungen zu wählen, sowie auf für die Thematik interessante Antworten näher einzugehen und nachzufragen. Außerdem können zusätzlich Informationen aus dem Verhalten der Befragten gewonnen werden,

die Auskunft darüber geben können, wie bestimmte Formulierungen gemeint sind. Da sich das Bild eines verbalen Klischees, wie es Ziel dieses Untersuchungsansatzes ist, also scheinbar am geeignetsten in direkter Kommunikation zeichnen lässt und weil keine Untersuchung mit einer ähnlichen Fragestellung gefunden wurde, die ebenfalls ausschließlich qualitative Ansätze verwendet, erscheint diese Methode für den vorliegenden Untersuchungsansatz am geeignetsten.

6.2.2. Interviewleitfaden

Auf der Basis der Kenntnis der Forschungsergebnisse zu musikalischen Präferenzen und den zugrunde liegenden wichtigsten Variablen, die darauf Einfluss nehmen und im Hinblick auf die gewählte qualitative Auswertungsmethode konnte ein Interviewleitfaden entwickelt werden, der die Antworten bzw. die Fragen in unabhängige und abhängige Variablen einteilt.

Demnach sind unabhängige Variablen solche, welche die persönlichen und individuellen Beziehungen und Erfahrungen zu und mit Musik beschreiben. Dazu gehören der eigene Musikgeschmack, spezifische Hörweisen und Mediennutzung, Konzertbesuche, praktische Musikerfahrungen wie das Spielen eines Instruments, sowie der Umgang mit Musik in der Familie und die dort präferierte Musik. Diese Informationen sollten Auskunft darüber geben, inwiefern sich eventuell vorhandene Unterschiede in Klischeebildern begründen lassen. Die Fragen zu den abhängigen Variablen des Forschungsansatzes wurden in die Erhebung dieser unabhängigen Variablen eingebettet, um eine langsame Hinführung zur Thematik zu gewährleisten. Dabei handelt es sich bei abhängigen Variablen im Wesentlichen um die Antworten auf die Kernfragen zur klassischen Musik, die versuchen ihr Klischeebild über die Äußerungen zu Interpreten, Komponisten, Konsumenten und natürlich der klassischen Musik selbst abzustecken. Dabei intendieren Fragen zu Interpreten, Komponisten und Konsumenten klassischer Musik jeweils eine Beschreibung der Personen, ihrer Charaktere und Arbeitsweisen. Um das Klischee der klassischen Musik als solches zu definieren, wurde den Probanden im Rahmen des Interviews die Aufgabe gestellt, einer fiktiven Person ohne kulturelle Erfahrungen klassische Musik möglichst genau zu beschreiben. Außerdem sollte in diesem Zusammenhang versucht werden, auf einer theoretischen Ebene die bekannte klassische Musik und damit die klischeebildende Musik nach den eigenen Wünschen oder Vorstellungen zu verändern bzw. umzugestalten. Im abschließenden Teil des Interviews wurden die Probanden gebeten, die eigenen Aussagen des Interviews in Beziehung zu den Einstellungen von engeren Freunden zu setzen, um das Selbstkonzept im Vergleich zu anderen sowie die eventuell vorhandenen Einflüsse anderer auf die eigene Meinung zu erheben.

6.2.3. Auswahl des Forschungsfeldes

6.2.3.1. Die Schule

Für die Durchführung der Interviews wurde ein Gymnasium gewählt. Damit konnten die Einflüsse einer stark unterschiedlichen und eher niedrigen Bildung der Probanden vermieden und bis zu einem gewissen Maße Faktoren sozialer Unterschiede im Elternhaus ausgeschlossen werden. Dabei wird davon ausgegangen, dass Bildung und das soziale Milieu in einem Zusammenhang stehen. Darüber hinaus scheinen die Klischees eben der Jugendlichen, welche dem derzeitigen wissenschaftlichen Stand nach die zukünftigen Hörer der klassischen Musik sind, besonders interessant. Das Gymnasium selbst sollte sich in einer ländlichen Region befinden, jedoch gleichzeitig in Stadtnähe liegen. Außerdem wurde darauf geachtet, dass die Schule über keinen gesonderten Musikzweig verfügt bzw. kein Musikprofil anbietet. Mit der Wahl eines eher durchschnittlichen, ländlichen Gymnasiums sollten die sozialen Einflussfaktoren, durch die Schülerinnen und Schüler in einer größeren Stadt unweigerlich geprägt sind, so gut wie möglich ausgeschlossen werden. Eine städtische Schule mit unmittelbarer geographischer Nähe zu kulturellen Angeboten wird tendenziell eher Kooperationsprojekte mit Theater- oder Konzerthäusern annehmen und kulturelle Vorerfahrungen der Schülerinnen und Schüler prägen. Eine gewisse Stadtnähe sollte jedoch gewährleistet sein, damit zumindest auf theoretischer Ebene das Angebot und die Möglichkeit besteht, kulturelle Veranstaltungen zu nutzen und von einem Bewusstsein darüber bei den Schülerinnen und Schülern ausgegangen werden kann.

Trotzdem sollte erwähnt sein, dass die etwas andere musikalische Sozialisation auf dem Land vor allem durch die Tradition der eher volkstümlich geprägten Musik älterer Generationen bestimmt ist.

6.2.3.2. Auswahl der Schülerinnen und Schüler

Für die Interviews wurde die Zielgruppe des 10. Jahrgangs festgelegt. Die Schülerinnen und Schüler in diesem Jahrgang sind zwischen 15 und 16 Jahre alt. Viele Autoren benennen die Zeitspanne zwischen dem 11. und 12. bzw. 13. und 14. Lebensjahr bis Anfang 20 als die Phase, in der sich stabile Präferenzen ausbilden, Hörweisen und Gewohnheiten differenzieren, die Funktionen von Musik bewusst in den Alltag integriert werden und vor allem die Orientierung an Peergroups und Medien überwiegt.³¹⁸ Um Unterschiede in der individuellen Entwicklung auszuschließen und damit sicher zu stellen, dass die Jugendlichen in der Lage sind, eine Ein-

³¹⁸ Vgl. Dollase, R., 1998; Gembris, H., 2005; Kleinen, G., 2009.

stellung zur Musik zu verbalisieren, gleichzeitig aber bezüglich ihres Geschmacks noch nicht zu festgelegt sind, erscheint das 15. bzw. 16. Lebensjahr am sinnvollsten. Für die Befragungen standen zwei Parallelklassen des 10. Jahrgangs zu Verfügung, die von der gleichen Lehrerin unterrichtet werden. Zwei Probanden fielen bei der Durchführung der Interviews bezüglich des Alters etwas heraus, da sie bereits 17 bzw. 18 Jahre alt waren. Insgesamt konnten 17 Schülerinnen und Schüler befragt werden.

6.2.3.3. Durchführung der Interviews

Die Interviews selbst wurden in der Schule durchgeführt. Vor Beginn wurde den Klassen das Vorhaben kurz mitgeteilt, ohne dabei näher auf Inhalte einzugehen. Die Teilnahme an den Interviews erfolgte auf freiwilliger Basis. Die Bereitschaft, sich zur Verfügung zu stellen, war relativ hoch, vielleicht nicht zuletzt aufgrund der Tatsache, dass die Interviews parallel zum Unterricht durchgeführt wurden. Dieser erstreckte sich jeweils pro Klasse über eine Doppelstunde ohne Pause. Der gesamte Befragungszeitraum umfasste also zwei Doppelstunden innerhalb einer Zeitspanne von drei Tagen. Die zu interviewenden Schülerinnen und Schüler wurden einzeln vom Unterrichtsraum abgeholt bzw. wieder zurück begleitet, wobei sie jeweils selbst den nächsten Probanden auswählten und ohne eine weitere Ansage dabei auf den regelmäßigen Wechsel zwischen Mädchen und Junge achteten.

Für die Interviews stand das Arbeitszimmer der Musiklehrerinnen und Musiklehrer der Schule zur Verfügung, welches sich neben den Musikunterrichtsräumen befand. Während der Interviews kam es einige Mal zu Störungen durch Musiklehrkräfte.

6.2.4. Auswertungsverfahren

Die Methodik des Auswertungsverfahrens bezieht sich auf die Vorschläge von Laudel und Gläser³¹⁹. In ihrem Buch „Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen“ beschreiben die Autoren exemplarische Beispiele zur Durchführung einer qualitativen Inhaltsanalyse. So orientierte sich bereits die Formulierung des Interviewleitfadens an der angedachten Auswertungsmethode. Die Auswertung selbst wurde mit Hilfe eine, durch die Autorengruppe zur Verfügung gestellten Software vorgenommen, die im Wesentlichen auf der Verwendung von Makros im Textverarbeitungsprogramm „Microsoft Word“ basiert. Nach abgeschlossener Transkription der Interviews wurden für die Extraktion der relevanten Informationen zunächst Kategorien gebildet, welche die

³¹⁹ Vgl. Gläser, J; Laudel, G.: „*Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen*“. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 2010.

Aussagen der Probanden strukturieren sollten. Sie bilden zunächst jeweils die Überschriften für eine Gruppe von Dimensionen, die gleichzusetzen sind mit einer allgemeinen Umschreibung von Antwortklassen. Insgesamt wurden für die Auswertung folgende acht Kategorien definiert: „Personen klassischer Musik“, „Klassische Musik als Begriff“, „Freizeitverhalten“, „Fachkompetenz“, „Umfeld“, „Musikalisches Selbstkonzept“, „Klischeebewusstsein“, „Person“. Abbildung 2 zeigt die Kategorien „Klassische Musik als Begriff“ und „Personen klassischer Musik“, welche zusammen die Klischees der Jugendlichen definieren. In Abbildung 3 sind die Kategorien und ihre Dimensionen dargestellt, die mögliche Einflussfaktoren bezüglich der Klischees umfassen. Die Abbildung 4 zeigt die Kategorien „Musikalisches Selbstkonzepte“ und „Klischeebewusstsein“. Sie wurden erst im Zuge der Auswertung zusätzlich aufgestellt, um Antworten einzuordnen, die mit keiner der zuvor aufgestellten Kategorien kompatibel waren. Die Kategorie „Person“ umfasst Angaben zu Alter, Klasse und Geschlecht der Befragten.

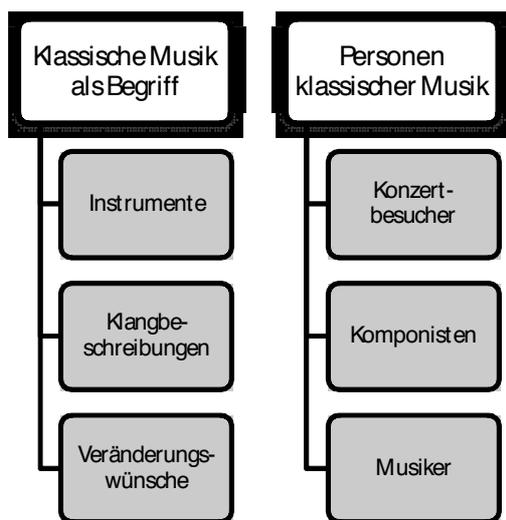


Abbildung 2: Klischeeeinhalte

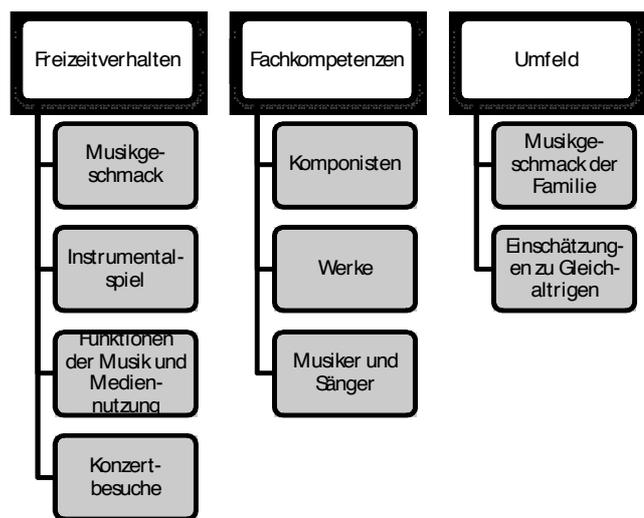


Abbildung 3: Einflussfaktoren

Die Transkripte der Interviews konnten qualitativ ausgewertet werden, indem die Aussagen den festgelegten Dimensionen zugeordnet wurden. An dieser Stelle ist anzumerken, dass sich die Kategorien nicht gegenseitig ausschließen. Je nach Inhalt ist es denkbar, dass eine Aussage mehreren Kategorien zugeordnet werden kann. Die extra-

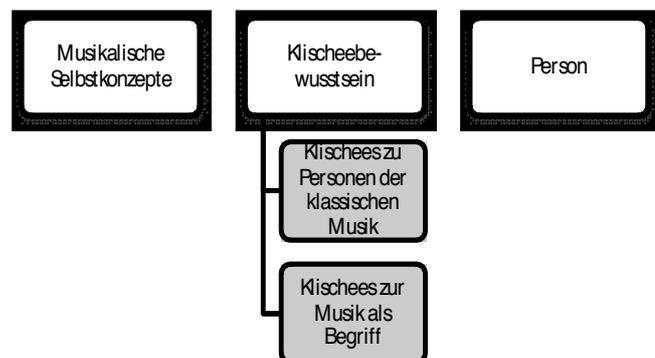


Abbildung 4: Zusätzliche Kategorien

hierten Ergebnisse ließen sich zunächst mit Hilfe der Kategorien in Form von Tabellen ordnen, um sie im Anschluss darstellen zu können (s. Kapitel 7. Ergebnisse). Dafür wurden die Zitate der Interviews hinsichtlich Satzbau, Grammatik und überflüssigen Füllwörtern geglättet. Für das Verständnis notwendige Ergänzungen in den Interviews stehen in eckigen Klammern. Schließlich erfolgte eine Deutung der Ergebnisse, hinsichtlich des sich darstellenden Klischees zu klassischer Musik sowie möglichen Einflüssen und Hintergründen.

6.3. Erwartungen

Die Erwartungen darüber, wie sich das Klischee Jugendlicher zu klassischer Musik bzw. Klassik allgemein zusammensetzt, sind primär durch subjektive alltägliche Erfahrungen und eigene Einschätzungen geprägt. Sekundär sind die Erwartungen durch die Kenntnisse aus den Präferenzuntersuchungen bestimmt (s. Kapitel 4.4. Wer hört was? – Untersuchungen zu musikalischen Präferenzen). So kann man davon ausgehen, dass Jugendliche klassische Musik generell eher negativ bewerten. Dementsprechend sollte das Klischeebild vor allem eher abwertende Beschreibungen enthalten. Jugendliche werden die Musik eher langweilig finden und nur selten in ihrer Freizeit hören. Gleiches sollte überwiegend für die Familien gelten. Die übrigen Fragen zur mit Musik verbundenen Freizeitgestaltung zielen vor allem auf eine Verbindung zwischen musikalischer Aktivität und einer entsprechend besseren Bewertung zu klassischer Musik. Es ist aufgrund in der Gesellschaft vorherrschender Urteilmuster denkbar, dass sie Hörer klassischer Musik eher älter und unter sozioökonomischen Aspekten in eine höhere Schicht einstufen.

Sehr wahrscheinlich werden im Rahmen der Aufgabe, klassische Musik zu beschreiben, sehr allgemeine Aspekte wie zum Beispiel „klassische Musik ist Musik mit Streichern“ genannt werden. Im Allgemeinen ist, obwohl die Durchführung der Interviews an einem Gymnasium erfolgt, eher mit einem sehr geringen Wissen in diesem Bereich zu rechnen. Die Namen bekannter Komponisten werden sich voraussichtlich auf Wolfgang Amadeus Mozart, Ludwig van Beethoven oder Johann Sebastian Bach beschränken. Bei Musikern könnten den Jugendlichen vor allem bekannte Sängerinnen und Sänger wie Anna Netrebko, Plácido Domingo, Luciano Pavarotti oder auch Andrea Bocelli bekannt sein.

Beim Vergleich der eigenen Einstellung mit der anderer sollten die Jugendlichen letztlich überwiegend angeben, dass sie ihre Meinung in einer Konformität zu der anderer sehen. Ge-

rade im Verhältnis zu Freunden kann davon ausgegangen werden, dass gleiche musikalische Präferenzen oder eben Abneigungen vorliegen.

7. Ergebnisse

Zunächst sollen die Aussagen den sieben gebildeten Kategorien folgend dargestellt werden. Die Betrachtung der Kategorie „Person“ kann auch hier vernachlässigt werden. Die einzelnen Kategorien werden inhaltlich bezüglich der angesprochenen Dimensionen vorgestellt.³²⁰

7.1. Klassische Musik als Begriff

Die Jugendlichen wurden gebeten, auf einer fiktiven Ebene einem, unserer Kultur fremden, Menschen zu erklären, was klassische Musik ist. Die Antworten sollten Beschreibungen beinhalten, welche die klassische Musik als solche betreffen. Darunter fallen die Nennungen typischer Instrumente, Beschreibungen des Klangs sowie Veränderungswünsche an die klassische Musik.

7.1.1. Instrumente klassischer Musik

Die Zuordnung typischer Instrumente zum Genre der klassischen Musik war bei den meisten der befragten Jugendlichen das erstgenannte Erkennungsmerkmal klassischer Musik. Außerdem waren alle Jugendlichen in der Lage, auf Nachfrage die für sie typischen Instrumente zu benennen. Die Antworten der Jugendlichen sind stark von der Differenzierung zwischen sogenannten „akustischen Instrumenten“ und „elektronischen Instrumenten“ geprägt. Demnach sind elektronische Instrumente in klassischer Musik nicht vertreten, wie folgende Aussagen belegen:

Schüler(in): *„Sie ist nicht am PC geschrieben oder gemixt, sondern sie ist von Hand noch geschrieben und von Hand noch gemacht und auch nicht irgendwie zusammen geschnitten am Ende, sondern wirklich alles auf einmal zusammen dann komponiert.“*

Interviewer: *„Und wenn du an Instrumente denkst, was würdest du da sagen?“*

Schüler(in): *„Auf jeden Fall Streicher und Bläser würde ich erwähnen. Wie gesagt, alles nicht mit dem PC, sondern wirklich handwerklich, mit handwerklichen Instrumenten.“* (Interview 8-92)

³²⁰ Die Quellenangaben der jeweiligen Zitate aus den Interviews befinden sich direkt hinter den Zitaten. Die erste Ziffer bezeichnet das Interview, die zweite kennzeichnet den Absatz, in dem das Zitat zu finden ist.

Schüler(in): „Ja, auf jeden Fall ist da auch Akustik dabei, Trompeten und so, weil elektrische Gitarre und sowas ist ja nicht Akustik. Also Bläser, Streicher, Trommeln, Pauken. Und neumodische Musikinstrumente, so Gitarre und Bass oder (...) die dann eben nicht.“ (Interview 6-136)

Schüler(in): „Oh, (lacht) also so typische Instrumente. E ist meistens ein ganzes Orchester. Da ist jetzt kein Bass oder so mit drin und kein Schlagzeug, keine E-Gitarre. Mehr halt so klassische Instrumente, Blasinstrumente, Streicher (...).“
(Interview 9-76)

Zu den elektronischen Instrumenten gehören demnach E-Gitarre, E-Bass, für einige aber auch das Schlagzeug. Unter den Instrumenten der klassischen Musik befinden sich laut den Aussagen der Jugendlichen Streicher und Bläser sowie Trommeln und Pauken. Einige Schülerinnen und Schüler differenzieren Holz- und Blechblasinstrumente oder benennen einige, wie z. B. die Klarinette oder Trompete. Auch die Bezeichnung „Streicher“ wird von einigen in den einzelnen Instrumenten differenziert. Außerdem wird auch das Klavier genannt.

Schüler(in): „Kontrabass, Geige, Blechbläser und natürlich auch Holzbläser, Klarinette.“ (Interview 17-96)

Schüler(in): „Flöte, Klavier, wahrscheinlich auch Geige. Trompeten vielleicht.“
(Interview 2-84)

Einige Schülerinnen und Schüler nennen als charakteristisch für klassische Musik zunächst das Streichorchester oder die „Orchesterbesetzung“, um diese dann näher zu differenzieren, wie sich in den zitierten Aussagen bereits gezeigt hat.

7.1.2. Klangbeschreibungen

In den Klangbeschreibungen klassischer Musik durch die Jugendlichen finden sich Parallelen zu den Beschreibungen der Besucher von Konzerten klassischer Musik. Viele Jugendliche bezeichnen auch die Musik selbst als alt bzw. altmodisch, es wird jedoch nicht deutlich, ob dies eine negative oder positive Wertung impliziert:

Schüler(in): „Ich würde erst mal sagen, dass klassische Musik altherkömmlich ist und

dass sie halt älter ist, (lacht) dass sie aus dem letzten Jahrhundert kommt, wenn sie nicht noch älter ist (...).“ (Interview 8-92)

Schüler(in): *„Ältere Musik, mehr von früher. Also jetzt nicht so 60er Jahre oder so, sondern von früher.“ (Interview 5-150)*

Schüler(in): *„Es klingt älter als die moderne Musik, würde ich glaub ich sagen.“ (Interview 3-108)*

Schüler(in): *„Ich würde sagen, das ist Musik aus früheren Jahrhunderten, die jetzt auch noch gespielt wird, die auch noch beliebt ist, manchmal (...).“ (Interview 10-88)*

Viele Jugendliche bezeichnen klassische Musik in diesem Zusammenhang auch als langweilig, was vielfach gleichzeitig mit den Adjektiven „langsam“ und „leise“ verbunden wird.

Schüler(in): *„Für mich ist es ja langweilig. Langweilig langgezogen, ohne wirklich Höhepunkte, die ich vielleicht nicht sehe aber andere Leute.“ (Interview 4-112)*

Schüler(in): *„Eigentlich eher langsam und leise.“ (Interview 7-119)*

Schüler(in): *„Das ist ruhiger und es wird alles mit diesen Instrumenten hervor gehoben und irgendwie so fließend würde ich sagen, finde ich.“ (Interview 19-92)*

Interviewer: *„(...) Und wenn du so ungefähr beschreiben müsstest, wie das klingt?“*

Schüler(in): *„Ja, langweilig. Und sonst...“ (Interview 6-138)*

Neben diesen eher negativen Zuschreibungen finden sich Aussagen zu klassischer Musik, welche die Gegensätzlichkeit in ihr als Charakteristikum hervorheben. Diese beziehen sich zum einen auf den Wechsel im Zusammenspiel von Instrumenten und zum anderen auf Unterschiede in der Dynamik, die eher unerwartet auftreten. Bei den folgenden zitierten Aussagen handelt es sich um Antworten der Frage fünf des Interviewleitfadens.

Schüler(in): „Ich würde dem sagen, dass bei klassischer oft ein Orchester spielt, bei dem Streicher, Bläser und Schlaginstrumente (lacht), also so Trommeln dabei sind und dann mal im Wechsel und mal zusammen spielen.“ (Interview 1-57)

Schüler(in): „Dynamisch, halt manchmal laut, manchmal leise, also die Unterschiede halt.“ (Interview 2-86)

Schüler(in): „Harmonisch und abwechslungsreich, es gibt ja auch verschiedene Themen, die gespielt werden und gegenüber gestellt, konfrontiert werden, die häufig halt gegensätzlich sind.“

Interviewer: „Was macht denn den Gegensatz aus?“

Schüler(in): „Die Lautstärke, der Rhythmus und natürlich die Harmonie, ja und das Gefühl, was man damit verbindet. Schnelle, laute Musik verbindet man meinetwegen mit Sturm oder Wind und ruhige eher mit ja einer Wiese oder so und die werden dann halt so konfrontiert.“

(Interview 17-100)

In diesem Interviewabschnitt zeigt sich auch, dass von einigen wenigen Jugendlichen klassische Musik im Hinblick auf ihre Fähigkeit, Gefühle auszudrücken oder eigene Gefühle zu beeinflussen betrachtet wird. Gleichzeitig sprechen sie moderner Unterhaltungsmusik diese Fähigkeit eher ab.

Schüler(in): „Dass sie auf alle Fälle sehr gefühlvoll ist, also dass sie sehr viel Gefühl rüber bringt. Deswegen hör ich eigentlich auch gern klassische Musik, weil ich finde wenn man sich so die Charts im Moment anhört, da find ich ist überhaupt kein Gefühl mehr im Moment. Da wird eher so die Musik an sich und nicht die Geschichte in den Vordergrund gestellt (...).“ (Interview 7-113)

Schüler(in): „Meistens ist sie eher ruhiger. Mit ihr kann gut etwas ausgedrückt werden, ob das jetzt dramatisch ist oder traurig oder so. Sie ist eigentlich ruhiger und entspannender als jetzt irgendwie Popmusik.“ (Interview 9-81)

Schüler(in): „(...) Wenn man jetzt so Techno als Beispiel nimmt, das ist ja mehr so Rhythmus und Bass und Klassik ist ein bisschen mehr Melodie (...).“ (Interview 9-76)

Schüler(in): „*Ich würde sagen, dass es ruhige Musik ist und dass man sich dabei auch entspannen kann, also dass es Entspannungsmusik ist. Es ist halt alles instrumental und es wird nicht gesungen.*“ (Interview 15-112)

Im letzten Abschnitt dieses Zitats zeigt sich eine weitere Auffälligkeit in einigen Äußerungen der befragten Jugendlichen. Diese beschreiben klassische Musik als ein Genre, in dem der Gesang bzw. die Interpretation von Text völlig fehlt. Explizit zeigt sich dies beispielsweise in den folgenden Schilderungen:

Schüler(in): „*Es ist instrumental, ohne Gesang und mit der Orchesterbesetzung, mit den typischen Instrumenten wie Geigen und so und eher ruhig.*“ (Interview 13-104)

Schüler(in): „*Wir haben meistens keinen Text dabei, also keinen gesprochenen oder gesungenen Text (...).*“ (Interview 14-104)

Auch hier stechen einige Aussagen zu den Beschreibungen klassischer Musik etwas heraus, weil sie von denen der Mitschüler abweichen. So erklärt ein Schüler auf die Frage nach dem Klang klassischer Musik zunächst, klassische Musik klinge für Jugendliche langweilig und erklärt im Folgenden, warum er dies so sieht:

Schüler(in): „*Auf jeden Fall ist sie für die Jugend nicht mehr so interessant. Und dann würde ich sagen, dass die sich trotzdem schön anhört. Das kommt immer auf den Moment an, wann man die hört, wie man gerade drauf ist und ob man gerade Zeit mit Freunden verbringt oder mit seinen Eltern. Ich würde sagen, dass sie für die Jugend nicht mehr ansprechend klingt, weil einfach der Bass und diese Frequenzen nicht dabei sind, die bei Elektro erreicht werden können, die einen so reizen.*“
(Interview 8-100)

Vereinzelte Aussagen bewerten klassische Musik auch durchaus positiv. Nur eine Schülerin beschreibt klassische Musik als besonders melodisch (Interview 13-108). Ein anderer Schüler charakterisiert sie als „taktvoll“ und eher „tanzmäßig“ (Interview 5-130). Für die meisten gehören im Genre der klassischen Musik die Adjektive „langsam“ und „leise“ zusammen. Die Kopplung von „langsam“ und „laut“ findet sich insgesamt nur bei zwei Schülern. So be-

schreibt ein Schüler:

Schüler(in): „Laut, aber langsam und gebunden meistens, also legato oder wie das heißt. Ja, mehr kann ich da nicht zu sagen.“

(Interview 8-104)

7.1.3. Veränderungswünsche an klassische Musik

Die im Folgenden vorgestellten Antworten wurden auf die Frage gegeben, was die Jugendlichen an klassischer Musik verändern würden bzw. was verändert werden müsste, damit sie klassische Musik hören würden. In den meisten Antworten findet sich einleitend wiederum die Aussage, klassische Musik sei zu altmodisch und langweilig und müsse dahingehend geändert werden.

Schüler(in): „Ich weiß nicht, sie müsste irgendwie peppiger sein. Wenn man die hört, dann denkt man immer so "ja, ´n bisschen langweilig". Ein bisschen mehr Pepp rein und nicht so altmodisch irgendwie.“

(Interview 9-100)

Schüler(in): „Vielleicht noch ein bisschen andere Instrumente mit einbringen, nicht immer so eintönig, sondern mal andere Sachen mit einbringen, die man jetzt heutzutage so kennt.“ (Interview 5-170)

Oftmals äußerten sich die Jugendlichen erst auf Nachfrage zu konkreten Veränderungen, die im Folgenden beschrieben werden sollen.

Analog zur Kritik in den vorangegangenen Beschreibungen klassischer Musik, würden einige Schülerinnen und Schüler den Gesang verändern. Vier davon kritisieren hauptsächlich, dass in der klassischen Musik der Gesang als wichtiges Ausdrucksmittel völlig fehle:

Schüler(in): „Ich würde mit Gesang machen, weil ich immer auf die Texte höre, also das ist mir ganz wichtig.“ (Interview 13-118)

Schüler(in): „Ich weiß nicht, es ist einfach nicht mein Geschmack. Ich kann daraus nicht viel abgewinnen und was ich daran verändern würde, (...) mir fehlt der Gesang. Ich mag das auch bei Techno nicht so gerne, weil da kein Gesang ist, weil das eigent-

lich viel vermittelt sozusagen.“

(Interview 17-132)

Zwei Schülerinnen und Schüler geben an, den Gesang verändern zu wollen. Sie konnten allerdings auf Nachfrage diese Veränderungen nicht genauer beschreiben. Relativ genau wurden allerdings die gewünschten klanglichen Veränderungen durch den Austausch von Instrumenten beschrieben. So wurden auch hier vielfach die Verwendung der E-Gitarre, eines Schlagzeugs und Basses bzw. von „Bandinstrumenten“ im Allgemeinen gefordert, um die Musik moderner zu gestalten.

Schüler(in): *„Ich weiß nicht. Man kann eigentlich auch viel zelebrieren mit den Trommeln und so. Das ist auch cool anzuhören. Aber wenn man elektronische Instrumente benutzt, dann kann man einfach mehr Power da reinbringen in den Sound glaub ich.“* (Interview 10-124)

Schüler(in): *“Ich würde es vielleicht ein bisschen peppiger machen.“*

Interviewer: *„Und wie machst du das dann, hast du eine Idee?“*

Schüler(in): *„Da müsste man die eigentlich schon wieder umwandeln, in die heutige Musik sag' ich jetzt mal umwandeln. Ein bisschen Schlagzeug einbauen, dass es richtig Bass hat.“*

(Interview 15-126)

Schüler(in): *„Ich weiß nicht, es gibt ja teilweise ganz schöne Stücke, die ich mir dann auch anhöre, aber ich könnte mir die nie so den ganzen Tag anhören, weil mir das irgendwann zu nervig wird. Es sind nur normale Instrumente, das ist nicht mal so irgendwas drunter gemischt worden oder so.“*

Interviewer: *„Was meinst du mit normalen Instrumenten?“*

Schüler(in): *„Da sind ja nur diese Streicher, dass da nicht mal irgendwie so eine E-Gitarre zwischen ist oder irgendwas.“* (Interview 1-70)

Weitere von den Schülerinnen und Schülern genannte Veränderungswünsche beziehen sich vielfach auf das Tempo der Musik. Demnach sollte klassische Musik schneller sein. Ein Schüler spricht in diesem Zusammenhang davon, *„mehr Takt in die Musik zu bringen“* (Interview 14-120).

Vier Schülerinnen und Schüler gaben auf die entsprechende Frage keine Veränderungswünsche an. Sie sind der Meinung, klassische Musik könne nicht sinnvoll verändert werden, da so ein neuer Musikstil geschaffen werde. Mit folgenden Zitaten grenzen sie sich von den Aussagen ihrer Mitschüler ab:

Schüler(in): „Ich denke, das würde sich dann so verändern, dass es gar keine klassische Musik mehr wäre. Ich denke klassische Musik ist klassische Musik und ich denke, die kann man nicht so wirklich ändern.“ (Interview 6-156)

Schüler(in): „Ich denke, das ist so eine Musikart für sich und dann wäre es ja kein klassisch mehr, sondern dann wäre es ja wahrscheinlich was anderes.“ (Interview 4-145)

Schüler(in): „Ja das wäre ja das Problem, ich würde das dann ja wieder so machen, dass ich es gern hören würde und dann wäre es ja wieder neuartige Musik. Das hängt auch irgendwie so zusammen. Sie muss interessant sein, würde ich mal sagen, für die Jugend auf jeden Fall, für mein Alter.“ (Interview 8-124)

Außerdem geben Schüler während ihrer Überlegungen auch an, dass klassische Musik doch eigentlich auch schön sei:

Schüler(in): „Ich finde die Melodien von klassischer Musik eigentlich immer ganz schön. So viel verändern würde ich da dann doch nicht.“ (Interview 14-120)

Eine Schülerin unterscheidet zwischen moderner und alter klassischer Musik. Demnach sei moderne Klassik vor allem in der Filmmusik zu finden und müsse nicht verändert werden (Interview 3-132).

7.2. Personen der klassischen Musik

In dieser Kategorie werden die Aussagen der Jugendlichen zu Personen der klassischen Musik wie Konzertbesuchern, Musikern und Komponisten zusammengefasst.

7.2.1. Konzertbesucher

Um ein Bild von der Vorstellung zu bekommen, wie Jugendliche sich Besucher klassischer Konzerte vorstellen bzw. wie sie diese im Fall von eigenen vorhandenen Erfahrungen erlebt haben, wurde nach Vorstellungen zu den Menschen gefragt, die klassische Musik in Konzerten hören. Außerdem wurden die Schüler gebeten, diese zu beschreiben.

Die Antworten zeigen ein recht eindeutiges Bild, das grundsätzlich drei unterschiedliche Beschreibungsebenen enthält. Am häufigsten und auffälligsten sind Bewertungen, die Konzertbesucher bezüglich ihres Alters einstufen. Fast alle befragten Jugendlichen sagen aus, dass Besucher klassischer Konzerte eher ältere Leute sind.

Interviewer: *„Wenn du jetzt mal so an solche Konzerte denkst, was glaubst du denn, was da so für Menschen hingehen, wie würdest du die beschreiben?“*

Schüler(in): *„Sie einfach auch der älteren Kategorie zustellen.“*

(Interview 4-52)

Schüler(in): *„Eher ältere Leute, also jetzt nicht so für die Jugendlichen.“*

(Interview 2-40)

Auf Nachfrage schätzten die meisten Jugendlichen die Konzertbesucher auf ein Alter ab 50 oder 60 Jahren. Einige begründen diese Vorstellungen und äußern sich wie folgt:

Schüler(in): *„Ich denk' mal, auf jeden Fall Ältere, weil das aus ihrer Jugend stammt und sie sich das gern nochmal anhören wollen oder Künstler selber, die sich da halt einfach für interessieren und das überzeugend finden oder immer noch Gefallen daran haben, obwohl es älter ist. Das wär's eigentlich schon. Ich denk' mal nicht so Kinder in meinem Alter oder Jugendliche.“*

Interviewer: *„Ältere Menschen, was meinst du, wie alt sind die ungefähr?“*

Schüler(in): *„Kommt drauf an, wie alt das Stück ist, was dann läuft. Ich denk' mal so bis 80 und ab 50.“* (Interview 8-44)

Hier findet sich demnach wiederum die Annahme, Vorlieben für Musik im Erwachsenenalter seien in der Jugendzeit geprägt worden. Wie es sich in dem zitierten Interview andeutet, geben viele als Grund für das erwartete hohe Alter eines Besuchers klassischer Konzerte an, dass Jugendliche solche Musik nicht hören. Es finden sich zwei Schülerinnen, die in ihren Begrün-

dungen die veränderte Funktion der Musik bzw. die veränderte Lebenssituation im Alter ansprechen. So sagt eine Schülerin:

Schüler(in): „Die meisten sind ja eher älter und also so ordentliche Leute sozusagen, die eher ruhig sind und sowas schön finden und nicht so Leute, die gern auf Parties gehen.“ (Interview 13-56)

Eine zweite Schülerin äußert sich zur Lebenssituation älterer Klassikhörer:

Schüler(in): „(...) Vielleicht hängt das von deren Lebenssituation ab.“

Interviewer: „Und was für eine Lebenssituation wäre das dann zum Beispiel, dass man da hingehet?“

Schüler(in): „Weiß ich nicht (lacht), kommt drauf an, wenn man jetzt im Job viel gestresst ist oder so, dass man dann `n bisschen was Leichteres so zu Hause hört.“ (Interview 5-74)

Allerdings sind dies die einzigen Argumentationen, welche ein eher hohes Durchschnittsalter des Publikums klassischer Konzerte begründen können.

Neben der Alterszuordnung werden gleichermaßen Eigenschaften des Wohlstandes bzw. höheren sozialen Status und der musikalischen Aktivität oder eines gesteigerten Musikinteresses von den Jugendlichen genannt. Der Wohlstand äußert sich für die Jugendlichen demnach vor allem in äußeren Erscheinungsmerkmalen wie der Kleidung:

Schüler(in): „Und halt auch so ordentlich gekleidet mit Anzug, also eher die mit etwas mehr Geld.“ (Interview 2-44)

Schüler(in): „Ich glaube, dass die auf ihr Äußeres wohl achten, dass die vielleicht ein bisschen eleganter angezogen sind als andere Leute.“ (Interview 15-68)

Schüler(in): „Die sind meistens alt und sehen ein bisschen, ja so, wie beschreibt man das denn jetzt, aus dem höheren Bürgertum, so ein bisschen gewählter aus.“
(Interview 14-64)

Lediglich ein Schüler begründet hier in der Weise, bei klassischen Konzerten handle es sich

um Veranstaltungen mit hohen Eintrittspreisen und daher müsse es sich bei dem Publikum um Menschen handeln, die finanziell gut ausgestattet sind, um die Möglichkeit zu haben, sich diese zu leisten (vgl. Interview 10-60).

Andere Erklärungen für das Besuchen klassischer Konzerte sind solche, die dem Publikum selbst eigene musikalische Aktivitäten oder ein großes Interesse für Musik, insbesondere klassischer Musik zusprechen.

Schüler(in): *„Ich glaube, das sind halt auch welche, die privat halt natürlich klassisch hören und ich glaube jetzt nicht, dass es Jugendliche sind, also das sind denke ich mal schon erwachsene Menschen, die schon so ein bisschen älter sind.“*

(Interview 15-60)

Außerdem können sich viele der befragten Jugendlichen vorstellen, dass Menschen, die selbst Musiker bzw. angehende Musiker sind, wie zum Beispiel Studenten, die Publikumsstruktur bestimmen. Vielfach wird in diesen Fällen hinzugefügt, dass es sich dann auch um jüngere Menschen handeln kann.

Schüler(in): *„Ältere Leute und ich denke mal musikalische Leute, die so Operngesang studieren. Vielleicht auch junge Leute die das sozusagen auch beruflich machen.“*

(Interview 3-60)

Schüler(in): *„Ältere Leute vielleicht (lacht) oder die, die sich auch für klassische Musik interessieren, vielleicht auch Musikstudenten, die da hin müssen (lacht).“*

(Interview 11-68)

Auch in einem bereits oben zitierten Interviewausschnitt (Interview 8-44) findet sich die Aussage, dass Künstler selbst Konzerte klassischer Musik besuchen. Als Begründung für diese Zuschreibungen wird angeführt, dass eben solche musikalisch aktiven Menschen wertschätzen können, welche Arbeit in der Musik steckt (Interview 4-56).

Unter den Antworten der Schülerinnen und Schüler zu ihren Vorstellungen von Konzertbesuchern sei auf die Aussagen eines Interviews besonders hingewiesen. Diese Schülerin ist die einzige, die über klassische Konzerterfahrungen verfügt und noch genaue Erinnerungen daran hat. Ihre Schilderungen weichen kaum von den Vorstellungen der Schülerinnen und Schüler ohne Konzerterfahrung ab. So berichtet sie ebenfalls, dass das Publikum durchschnittlich sehr

alt gewesen sei:

Schüler(in): „*Ich glaube die hatten so das Alter meiner Oma, ungefähr 60. Es gab wohl mal `n paar, die waren 40 ungefähr, aber ich war schon mit Abstand die Jüngste da.*“ (Interview 7-65)

Neben der besonderen Kleidung der Menschen schildert sie noch Beobachtungen zum Verhalten, welche die Annahmen zu einem höheren materiellen Wohlstand im Publikum bekräftigen:

Schüler(in): „*Also ich war ja ehrlich gesagt eher erschrocken, weil die allen einen Anzug anhatten. Ich hatte eigentlich so ziemlich normale Sachen an. Also ich hatte schon etwas Ordentlicheres an, aber die waren wirklich alle nur so im Anzug und langen Kleidern und die waren auch wesentlich älter als ich. Ich glaube, ich war die Jüngste da (lacht).*“

(Interview 7-60)

Schüler(in): „*Einige waren total nett, aber einige sahen auch sehr von oben herab aus. Ich sage mal so, als ob sie Geld hätten und die haben auch es auch gezeigt. Einige haben dann halt Sekt bekommen und die wollten dann aber unbedingt Champagner haben. An sowas erinnere ich mich halt noch.*“ (Interview 7-69)

Nur drei befragte Schülerinnen und Schüler gaben Antworten, in denen sie inhaltlich darauf hinweisen, dass verallgemeinernde Beschreibungen nicht sinnvoll sind. Zwar sprechen auch sie ähnliche Zuschreibungen an wie ihre gleichaltrigen Befragten, nehmen aber gleichzeitig Differenzierungen unter den Menschen vor, welche klassische Konzerte besuchen. So gibt eine Schülerin an, dass eine Präferenz für klassische Musik nicht äußerlich sichtbar sei:

Schüler(in): „*(...) Das sieht man denen ja nicht von außen gleich an. Das mögen die glaub' ich einfach.*“ (Interview 9-40)

Schüler(in): „*Ich denke mal, die sind alle recht unterschiedlich. Ich kann das jetzt nicht so richtig bestimmen (...).*“ (Interview 5-70)

Schüler(in): „Ich denke, dass da jeder hingeht, aber eben auch die gehobener Gesellschaft sozusagen. Ich denke aber auch, dass da ganz normale Menschen hingehen, weil das ja eigentlich so Musik für Jedermann ist.“ (Interview 1-39)

7.2.2. Komponisten

Komponisten klassischer Musik werden von den Jugendlichen sehr heterogen beschrieben, so dass die Aussagen nur sehr grob zusammengefasst werden können. Zum einen handelt sich bei den Antworten um Aussagen, die Komponisten als besondere Menschen, als „komisch“, „anders“ bis hin zu „verrückt“ beschreiben. Eine Schülerin meint zu wissen, dass sie sehr eigensinnig gewesen wären (Interview 5-104). An anderer Stelle beschreibt ein Schüler, dass er Komponisten eher für Einzelgänger halte:

Schüler(in): „Ich denke mal, dass die ziemlich allein und keine Gesellschaftsmenschen waren, die dann auch abends was mit Freunden gemacht haben, sondern wirklich ihr Leben lang dran gesessen haben an solchen Stücken.“ (Interview 8-88)

Dieser Gedanke wird von einer Schülerin weiter geführt, indem sie gerade die Introvertiertheit als eine voraussetzende Eigenschaft des musikalischen Schaffens definiert:

Schüler(in): „Also ich glaube, dass die irgendwie ihr Leben in die Musik mit einbeziehen und mehr in sich zusammen gezogen sind. Ich glaube, dass sie durch ihre Musik ausdrücken, was die so denken.“

(Interview 12-80)

Die zwei folgenden Aussagen zeigen eine besonders deutliche Einschätzung des „Andersseins“ klassischer Komponisten:

Schüler(in): „Ich denke mal, das waren normale Menschen, aber Genie und Wahnsinn liegt ja meistens ziemlich nah' beisammen und denke ich, die waren schon ein bisschen.“

(Interview 8-72)

Schüler(in): „Vielleicht hatten sie so eine kleine Macke, weil irgendwas in der Familie passiert ist zum Beispiel, so dass sie sich allein um die Kinder kümmern mussten und

dass nur noch die Musik hatten.“

(Interview 6-116)

Neben diesen Aussagen finden sich auch hier, ähnlich wie bei den Aussagen zu Musikern, vermehrt die Zuschreibung eines Talents oder einer besonderen Begabung. So äußert sich eine Schülerin auf die Frage, wie sie sich die Arbeitsweise von Komponisten vorstelle:

Schüler(in): *„Ich denke, dass die schon täglich gearbeitet haben an ihren Stücken und da dann auch wirklich fleißig waren.“* (Interview 15-108)

Für einige Schülerinnen und Schüler scheint es außerdem eine Besonderheit zu sein, dass Komponisten mit ihrer Musik eine enge Verbindung zu ihrem eigenen Leben oder Umfeld gezogen haben (vgl. Interview 12-80, Interview 9-72).

Zur besonderen Eigenschaft des Talents von Komponisten gehörten es nach Aussage der Jugendlichen außerdem auch, die notwendigen Kompetenzen zu besitzen, um Musik sinnvoll einsetzen zu können:

Schüler(in): *„Die haben auf jeden Fall viel nachgedacht denke ich, über alles, über jeden Ton, den sie benutzt haben. Was die damit bewirken wollen war, alles gut durchdacht.“*

(Interview 8-80)

Diese Beschreibungen können letztlich wiederum in die Annahme, Komponisten seien „irgendwie anders“ münden, wie folgende Antwort zeigt:

Schüler(in): *“(…) Die waren alle so auf die Musik fixiert irgendwie. Die hatten nur Musik im Kopf hatte ich das Gefühl (…)”* (Interview 9-68)

An anderer Stelle gibt eine Schülerin an, Komponisten genossen ein höheres Ansehen durch ihr künstlerisches Schaffen (Interview 5-114). Auch die Nennung Mozarts als „Wunderkind“ mit besonderem Talent findet sich:

Schüler(in): *„Mozart natürlich, war halt so 'n Wunderkind. Also zum Komponieren gehört natürlich auch viel Talent dazu. Das kann nicht jeder und die haben auch gro-*

ße Stücke gespielt und auch sehr bekannte bis heute hin noch.“ (Interview 17-84)

7.2.3. Musiker

In etwa der Hälfte der Aussagen über Vorstellungen der befragten Jugendlichen zu Musikern klassischer Musik überwiegt die Meinung, diese seien ganz normale Menschen. Diese Schülerinnen und Schüler können oder wollen ihnen keine besonderen Eigenschaften zusprechen, wie folgende Antworten auf die Frage „Wie würdest du Musiker klassischer Musik beschreiben?“ zeigen.

Schüler(in): *„Ich weiß nicht, ich glaube die sind sehr gemischt.“*

Interviewer: *„Also eher normal, haben keine besonderen Charaktereigenschaften?“*

Schüler(in): *„Nein, glaub‘ nicht (lacht).“ (Interview 14-64)*

Schüler(in): *„Ich kenne auch viele, die dies und das hören, auch Techno und trotzdem halt Geige spielen und Geigenunterricht seit Jahren nehmen. Das sind keine bestimmten Menschen, denke ich.“*

(Interview 17-72)

Schüler(in): *„Ich denke, das sind ganz normale Menschen.“*

Interviewer: *„Ja?!“*

Schüler(in): *„Ich meine die spielen ein Instrument zwar im Orchester, aber ich mein das ist ja trotzdem noch ein Mensch.“ (Interview 1-41)*

Oft wird diese Meinung gepaart mit der Annahme, dass Musikerinnen und Musiker durch ihren Spaß, den sie an klassischer Musik haben, sowie durch ein besonderes Interesse motiviert sind. Die einzige Besonderheit der Musiker ist für viele Jugendliche ihr Talent, über das sie verfügen. Das Talent gilt dabei als Voraussetzung für die intensive Beschäftigung mit der Musik, welche das ganze Leben prägt.

Schüler(in): *„Also ich denke einfach, dass man ein besonderes Talent dafür braucht und das Interesse für die Musik an sich.“ (Interview 4-76)*

Schüler(in): *„Also die müsstest da schon eine Gabe für haben und wahrscheinlich auch schon das ganze Leben lang ein Instrument gespielt haben, so ab frühester Kindheit,*

so ab 6 Jahren.“ (Interview 11-76)

Schüler(in): *„Ganz normale Menschen halt, die Spaß an der Musik haben würde ich sagen. Ich würde jetzt nicht sagen, dass das irgendwie beschränkt ist wie viel Geld man hat. Man muss einfach die Musik spielen können und Spaß daran haben.“*

(Interview 2-48)

Schüler(in): *„Ich denke mal, dass die auf jeden Fall jeden Alters sein können, ich denke mal überwiegend sind die älter. Aber das kann jeder sein, jeder, der gut singen kann. Jeder, der Gesangsunterricht nimmt, der kann das machen, wenn er das gut kann.“ (Interview 8-56)*

Im letzten Zitat wird das Alter von Musikern angesprochen. Einige wenige Jugendliche versuchen, ähnlich wie zuvor Konzertbesucher, auch Berufsmusiker durch das Alter zu beschreiben. In diesen Aussagen wird dann davon ausgegangen, dass auch Musiker „eher älter“ (30-40 Jahre) sind. Jugendliche werden auch hier ausgenommen.

Wiederum fallen auch an dieser Stelle einige Äußerungen aus den eben dargestellten dominierenden Beschreibungen heraus. So lehnt ein Schüler die Beschreibung von Musikern ab, weil er keine kennt:

Schüler(in): *„Da kenne ich jetzt auch nicht wirklich einen, also kann ich das auch nicht so wirklich beschreiben.“ (Interview 16-56)*

Eine Schülerin verbindet Musiker bzw. Sängerinnen und Sänger mit der Oper und stellt die These auf, dass dort die Kunst des Schauspiels gefragt ist und echte Charaktereigenschaften der Menschen schwer zu erkennen sind (Interview 3-64). In eine ganz andere Richtung geht folgende Antwort auf die Frage, ob Musiker bestimmte Eigenschaften besitzen:

Schüler(in): *„Ich weiß nicht. Also das sind jetzt nicht so Sunny Boys. Ich könnte mir vorstellen, dass es eher ruhigere Menschen sind.“*

(Interview 3-76)

Einige wenige Jugendliche schreiben Musikern anders als ein Großteil ihrer Mitschüler besondere Eigenschaften zu, welche sie aber nicht genauer zu definieren vermögen. So sagt eine

Schülerin:

Schüler(in): „Doch, besonders sind die ja irgendwie. Die haben irgendwie eine besondere Ausstrahlung. Aber sie sind jetzt nicht alt, eher durchschnittlich. (...) Was haben die für Eigenschaften? Gute Frage.“

Interviewer: „Fällt dir irgendwas ein?“

Schüler(in): „Ja ein bisschen besonders sind die, aber man kann das jetzt nicht so genau definieren finde ich.“ (Interview 14-72)

Ebenso wie in den Beschreibungen der Konzertbesucher sind auch hier die Beschreibungen der Schülerin, welche über konkrete Konzerterfahrungen verfügt, zu nennen. Sie ist zum einen ebenso der Meinung, dass grundsätzlich jeder Berufsmusiker werden kann. Dennoch spricht sie ihnen die Fähigkeit zu, besonders gut Gefühle vermitteln zu können, was vor allem für Sängerinnen und Sänger gelte. So sagt sie:

Schüler(in): „Also ich fand der Sänger, der das da gemacht hat, der hat sehr viel Gefühl rübergebracht, deswegen hör ich eigentlich auch so ganz gerne klassische Musik. Wie willst du beim Streichinstrument, also die saßen halt schon gerade, mussten die ja durch den Kontrabass und so schon.“ (Interview 7-73)

7.3. Freizeitverhalten

Diese Kategorie enthält Aussagen zu den Dimensionen „Musikgeschmack“, „Mediennutzung beim Musikkonsum“, „Funktion der Musik“, „Instrumentalspiel“, „Musikalische Aktivitäten mit anderen“, „Konzertbesuchserfahrungen“ sowie zum „musikalischen Selbstkonzept“.

7.3.1. Musikgeschmack

Die Äußerungen zum persönlichen Musikgeschmack der Jugendlichen fallen erstaunlicherweise wenig differenziert aus und beschränken sich größtenteils auf die Nennung von Genres. Konkrete Bands oder Interpreten werden kaum genannt. So geben die Jugendlichen als bevorzugte Musikgenres überwiegend „Rock“ (darunter auch einige wenige spezielle Stile), „Pop“, „R&B“ sowie „Mainstream“ bzw. „Chartmusik“ an.

Die Äußerungen zum Konsum klassischer Musik in der Freizeit lassen sich in zwei Gruppen differenzieren. Die erste Gruppe umfasst die Jugendlichen, die das Hören klassischer Musik in der Freizeit völlig ausschließen und damit unter den Befragten in der Überzahl sind. In die zweite Gruppe können die Probanden eingeordnet werden, welche angeben, unter bestimmten Umständen klassische Musik zu hören oder in der Vergangenheit gehört zu haben. Diese Äußerungen stehen meistens in Verbindung mit Besuchen eines Konzertes, dessen Musik in den Bereich der Klassik eingeordnet wird, mit dem Spielen eines Instruments oder mit dem Musikgeschmack der Eltern bzw. der Großeltern. So lautet die Aussage einer seit 6 Jahren Klavier spielenden Schülerin auf die Frage, ob sie in ihrer Freizeit auch klassische Musik höre:

Schüler(in): „*Es geht, also Klassik, also so Klavier zum Beispiel das finde ich ganz schön, aber wenn man es selber spielt. Ich würde es mir jetzt nicht anhören, weil das für mich jetzt ein bisschen altmodisch ist.*“ (Interview 3-56)

Ein Schüler sagt dazu: „*Eher unfreiwillig, da mein Vater das gerne hört.*“ (Interview 17-124), und führt weiter aus:

Schüler(in): „*Aber ich habe nichts gegen klassische Musik. Ich muss jetzt nicht sagen, dass mich das annervt oder dass mich das stört, dass er das hört. Aber so gezielt jetzt klassische Musik höre ich eigentlich nur im Musikunterricht oder zu Hause.*“
(Interview 17-128)

Ein anderer Schüler gibt im Verlauf des Interviews an, in jüngster Vergangenheit ein Konzert klassischer Musik besucht zu haben. Er antwortet auf die Frage, ob er in seiner Freizeit auch klassische Musik höre: „*Ja doch, also manchmal eigentlich schon.*“ (Interview 14-112)

Bei diesen Aussagen ist allerdings zu differenzieren, welche Art von Musik in den jeweiligen Aussagen mit dem Begriff Klassik gemeint ist. So handelt es sich bei der Musik, über die der zitierte Schüler (Interview 14) spricht, um die der Gruppe „Heavy Classic“. Der dahinter stehende Künstler produziert eigene Musik, die überwiegend mit einer Akustikgitarre gespielt wird. Eine andere Schülerin erklärt, sie höre sehr viel klassische Musik in ihrer Freizeit und meint:

Schüler(in): „*Abends höre ich eher so Oper oder sowas, weil ich das eher zum Einschlafen höre. Klassische Musik, also so Paul Potts und sowas höre ich abends immer*

meistens.“ (Interview 7-4)

Im weiteren Verlauf nennt sie außerdem noch mehrfach die Künstlerin *Katherine Jenkins* und berichtet, dass sie mit ihrer Großmutter ein Konzert klassischer Musik besucht habe.

Schüler(in): *„Ja, das war auch so Katherine Jenkins artig. Also sind so modernere Lieder, sag ich mal, dann ins Klassische gebracht.“ (Interview 7-48)*

Mit klassischer Musik ist hier demnach tendenziell solche des Crossover-Bereiches gemeint. Auffällig ist, dass auch diese Schülerin angibt, über 8 Jahre lang Klavierunterricht genommen zu haben und darüber hinaus in der Familie oder mit anderen zusammen Musik zu machen:

Schüler(in): *„Also ich habe mit meiner besten Freundin, also ich hab Klavier gespielt und sie hat dann Gitarre gespielt und so. Meine Mama spielt jetzt immer noch gerne Gitarre und meistens machen wir das abends so, dass sie Gitarre spielt und ich singe dann dazu oder begleite sie dann auf dem Klavier, sofern ich das noch kann. (lacht)“ (Interview 7-40)*

Der bezüglich seines Alters (18 Jahre) herausfallende Schüler gibt an, früher sehr viel klassische Musik gehört zu haben:

Schüler(in): *“(…) Nein (lacht). Also ich hab ganz früher, das war in der 6. Klasse, habe ich öfter mal 3Sat geguckt, wo dann die Klassik gezeigt wurde, also auch Opern und so.“ (Interview 10-44)*

Auch bei diesem Schüler fällt auf, dass er musikalisch aktiv ist und in einem christlichen Chorprojekt („Ten Sing“) mitwirkt.

Außer diesem Schüler gibt es noch ein weiteres Beispiel für eine offensichtlich abgeschlossene Phase des Hörens klassischer Musik. So berichtet ein anderer Schüler auf die Frage, ob er in seiner Freizeit klassische Musik höre:

Schüler(in): *„Nein, eigentlich nicht. Also ich habe Beethoven glaube ich auch auf meinem Computer und ich habe das mal bei Hausaufgaben gehört, aber mach‘ ich nicht mehr.“ (Interview 11-124)*

Bezüglich einer musikalischen Praxis ist hier zu erwähnen, dass der eben zitierte Schüler aus eigenem Antrieb heraus begonnen hat, Schlagzeug zu lernen und sich das Spielen durch das Hören von Stücken selbst beibringt.

7.3.2. Instrumentalspiel und musikalische Aktivitäten mit anderen

Angesichts der relativ kleinen Stichprobe lässt sich keine genaue Tendenz bezüglich der Verteilung eines aktiven Instrumentalspiels unter Jugendlichen ausmachen. Dennoch scheint es zumindest interessant, welche Instrumente gewählt werden, wenn sie Teil der Freizeitgestaltung sind.

Unter den befragten Jugendlichen gaben sieben an, kein Instrument zu spielen bzw. bisher gespielt zu haben. Die meisten äußerten aber in diesem Zusammenhang, sie würden gerne eins spielen oder hätten gerne eines gespielt. Der andere Teil der Jugendlichen äußerte, derzeit ein Instrument zu spielen oder über einen längeren Zeitraum in der Vergangenheit eines gespielt zu haben. Die am häufigsten gewählten Instrumente dabei sind Klavier und Block- bzw. Querflöte. Zwei der befragten Jungen spielen E-Bass, einer Schlagzeug. Eine Schülerin gab an, in ihrer Freizeit zu singen, ohne aber Gesangsunterricht zu bekommen. Eine andere Schülerin besucht eine „Stage School“, wo sie unter anderem Unterricht in Gesang, Schauspiel und Tanz bekommt.

Musikalische Aktivitäten mit anderen finden eher selten statt. Eine Schülerin spielt im Schulorchester des Gymnasiums Querflöte, ein Schüler singt im Schulchor. Außerdem äußerten drei Schülerinnen und Schüler, sie würden in ihrer Freizeit in einer Band tätig sein oder mit Freunden zusammen Musik machen, eine Schülerin, wie bereits zitiert, im häuslichen Rahmen gemeinsam mit der Mutter.

7.3.3. Funktionen der Musik und Mediennutzung

Bezüglich der Funktionen der Musik für Jugendliche lässt sich feststellen, dass die überwiegende Zahl Musik zum Zeitvertreib hört.

Interviewer: „*Und in was für Situationen hörst du das?*“

Schüler(in): „*Eigentlich ununterbrochen. Also wenn ich mit jemandem rede, dann mach ich immer Musik an, damit man eine Hintergrundmusik hat und wenn ich alleine bin auch. Sonst ist mir das zu langweilig eigentlich.*“ (Interview 6-8)

Interviewer: „*Und in was für Situationen hörst du die?*“

Schüler(in): „*Meistens im Bus zur Schule und sonst, ja in meiner Freizeit.*“ (Interview 16-8)

Demnach wird Musik gegen Langeweile gehört und um bei anderen Tätigkeiten einen musikalischen Hintergrund zu haben. Ein Großteil der befragten Jugendlichen nennt darüber hinaus keine weiteren spezifischen Funktionen.

Für einige ist Musik allerdings ein Hilfsmittel, um Emotionen zu beeinflussen. Die gehörte Musik wird demnach entsprechend der vorherrschenden Gefühlslage ausgewählt. So äußerte einer Schülerin auf die Frage nach den Situationen, in denen Musik gehört wird:

Schüler(in): „*Entweder wenn ich ganz gute Laune hab, so Gutelaunemusik dann, oder wenn ich abends weg gehe oder wenn es mir schlecht dann irgendwie so eine Musik.*“ (Interview 1-9)

Eine andere führte dazu in ähnlicher Weise aus:

Schüler(in): „*Ich denke auch, weil irgendwelche bestimmten Lieder gerade so eine Stimmung [vermitteln]. Also wenn man jetzt zum Beispiel traurig ist, dann hört man Balladen.*“ (Interview 3-16)

Eine zweite, spezifischere Funktion von Musik wurde von vier Jugendlichen geäußert. Sie erkennen im Hören von Musik auch eine Möglichkeit zur Entspannung. Beispielhaft sind die folgenden Aussagen von zwei Jugendlichen zu nennen:

Schüler(in): „*Wenn ich alleine bin, wenn mir langweilig ist, aber auch so wenn ich gerade was zu erledigen hab, auch Hausaufgaben. Auch wenn man sagt, dass man sich da nicht konzentrieren kann, aber ich finde das entspannend und kann mich dann besser auf die Hausaufgaben konzentrieren.*“ (Interview 17-8)

Schüler(in): „*Es entspannt irgendwie. Ja, kann man sich auch ein bisschen abreagieren.*“ (Interview 5-34)

Da die meisten Jugendlichen angeben „eigentlich immer Musik zu hören“, ist auch die Nutzung der Medien dabei relativ vielfältig und ausgeglichen. Die meisten Jugendlichen hören

Musik im Radio und nutzen ihren MP3-Player, wenn sie unterwegs sind. Außerdem wird Musik über die eigene HiFi-Anlage, den Computer und auf Musiksendern wie VIVA und MTV konsumiert.

7.3.4. Konzertbesuche

Von den 17 interviewten Jugendlichen geben 10 an, einmal ein klassisches Konzert besucht zu haben. Drei der Antworten beziehen sich auf Konzerte des Schulorchesters. Da die meisten dieser Konzertbesuche in der Kindheit mit den Eltern oder anderen Angehörigen stattgefunden haben, können nur zwei Jugendliche auf Nachfragen detailliertere Angaben zu ihrem Konzertbesuch machen. Die übrigen haben keine genauen Erinnerungen mehr daran.

Die zwei Schüler, welche etwas zum Rahmen und der Art der Musik des Konzertes sagen können, äußern bereits bei den Fragen zum Musikgeschmack, dass sie klassische Musik hören. Einer der Schüler nennt den kürzlich gemachten Konzertbesuch der Künstlergruppe „Heavy Classic“ und äußert sich auch bezüglich seiner Motivation, dort hinzugehen:

Interviewer: *“ Warst du da schon mal in einem Konzert, wo klassische Musik gespielt worden ist? “*

Schüler(in): *„Hm, ja. Das war vor zwei oder drei Wochen zum Weltreformationstag in O., da war „Heavy Classic“ heißt die Gruppe, die haben ein Konzert da gemacht.“*

Interviewer: *„Und was machen die so für Musik? “*

Schüler(in): *„(lacht), also das ist auf alle Fälle klassische Musik (lacht). Also es war der Künstler, wegen dem ich da hingegangen bin, weil ich den halt kannte. Was war das für Musik, viel Gitarre und, ja, viel Gitarre halt.“*

(Interview 14-42)

Die zweite Schülerin, die nach eigenen Angaben Konzerterfahrungen mit klassischer Musik hat, äußert ebenfalls bereits im Zusammenhang mit dem persönlichen Musikgeschmack ein Interesse für klassische Musik, die der des besuchten Konzertes entspricht. Zu ihrem Konzertbesuch sagt sie:

Interviewer: *„Kannst du dich erinnern, dass du mal ein Konzert besucht hast, wo klassische Musik gespielt wurde? “*

Schüler(in): *„Ja, das vor zwei Jahren in O.. Wie das hieß weiß ich nicht mehr. Da war ich mit meiner Oma auf alle Fälle. (lacht)“*

Interviewer: „Und was war da für Musik?“

Schüler(in): „Ja, das war auch schon so, das war so, wie man das so kennt, so Kathrin Jenkins artig, also das ist so modernere Lieder sag ich mal dann ins Klassische gebracht worden ist.“ (Interview 7-42)

7.4. Fachkompetenzen

Die Kategorie „Fachkompetenz“ umfasst das Wissen bzw. die Kenntnis der befragten Schülerinnen und Schüler von Musikern bzw. Sängerinnen und Sängern der klassischen Musik, ihrer Komponisten und beispielhafter Werke.

7.4.1. Komponisten

Insgesamt wurden von den befragten Jugendlichen sieben verschiedene Komponisten klassischer Musik genannt. Ein Schüler nannte an dieser Stelle auch David Garrett als Komponist, was der oben beschriebenen Verwechslung von Musiker bzw. Künstler und Komponist entspricht.

Die häufigsten Nennungen von Komponisten gelten Mozart, Bach und Beethoven. Außerdem wurden Händel, Haydn, Vivaldi und Telemann aufgezählt. Auffällig ist hierbei, dass die bekannten Komponisten nur aus den Stilepochen des Barock und der Klassik stammen und nicht etwa aus der Romantik, in der wesentlich mehr Namen zur Verfügung stehen würden. Einige Male wurde das Aufzählen auch mit folgenden Aussagen beendet:

Schüler(in): „Ja so Beethoven und die ganzen, die man da so auch in der Schule lernt.“ (Interview 1-49)

Schüler(in): „Das mit Mozart und Bach und so die Klassiker, die man in der Schule lernt.“ (Interview 15-48)

7.4.2. Werke

Bei der Werkkenntnis klassischer Musik ergibt sich ein ähnliches Bild wie bei den eben beschriebenen Komponisten. Zwar können fast alle befragten Jugendlichen Werke aufzählen, jedoch ist die Nennung von Werken hauptsächlich mit einer Gattung verbunden, wie folgende Aussage zeigt:

Schüler(in): „*Gab es nicht irgendwie so eine Sinfonie oder so von, weiß ich gar nicht mehr wer das war, war das Beethoven oder so? Ich weiß es nicht (lacht).*“

(Interview 5-154)

Diese Antworten lassen sich auch in Verbindung mit anderen Komponisten wie zum Beispiel Mozart finden. Neben der am häufigsten genannten Gattung der Sinfonie wird die Werkkenntnis klassischer Musik aber auch an andere Gattungen geknüpft wie zum Beispiel die Sonate, das Präludium oder das Klavierkonzert. Das einzige Werk, das explizit von Schülern benannt werden kann, ist „Für Elise“. Außerdem nennen zwei Schüler die Dreigroschenoper, was vor dem Hintergrund des anstehenden Theaterbesuches im Rahmen des schulischen Musikunterrichts zum Zeitpunkt des Interviews gesehen werden muss. Ein Schüler fasst Werke klassischer Musik unter folgendem Kriterium zusammen:

Interviewer: „*Was für Musik fällt für dich denn unter die Kategorie „klassische Musik“? Fallen dir da Beispiele ein?*“

Schüler(in): „*Mozart, Bach und sowas alles. Das, was man eigentlich nicht so in den Charts jetzt sehen würde.*“ (Interview 3-114)

Von einem Schüler werden Werke klassischer Musik außerdem als das beschrieben, „*wozu man tanzt*“ (Interview 4-125). Dazu zählt er beispielsweise Walzer.

7.4.3. Musiker und Sänger

Die meisten Schülerinnen und Schüler konnten die Frage, ob sie Musiker oder Sänger des Klassikbereiches kennen, nur verneinen. Lediglich drei der befragten Jugendlichen waren in der Lage, hier Namen von Künstlern zu nennen, deren Zuordnung zur Klassik allerdings bestrittbar ist. So wurden Paul Potts (Gewinner der britischen TV-Castingshow „Britain’s Got Talent“ 2007), Michael Hirte (Gewinner der TV-Castingshow „Das Supertalent“ 2008), der Violinist David Garrett und die britische Sängerin Katherine Jenkins genannt. Nur die letzten beiden Künstler scheinen direkte Verbindungen zur Klassik zu haben. David Garrett verfügt über eine klassische Ausbildung, wobei seine derzeitige Musik nach eigenen Angaben eher dem Crossover-Bereich zuzuordnen ist.³²¹ Katherine Jenkins ist ausgebildete Mezzosopranistin, aber auch sie bewegt sich mit ihrer Musik eher im Bereich des Crossover als im klassi-

³²¹ Vgl. <http://www.david-garrett.com/de/about/>

schen Repertoire.³²² Die Schülerin, welche David Garrett als Interpreten klassischer Musik anführt, räumt aber gleichzeitig ein:

Schüler(in): „Jüngere nicht, aber jetzt zum Beispiel David Garrett, den finde ich ganz cool. Also das ist schon wieder was anderes finde ich. Das ist ja nicht wirklich Klassik, also das ist schon eine Art Klassik (...).“ (Interview 3-80)

Besonders auffällig war bei der Frage nach bekannten Musikern, dass viele Jugendliche hier Musiker der klassischen Musik mit ihren Komponisten gleich setzten und bereits hier die ihnen bekannten Komponisten aufzählten. Diese Nennungen werden in der Auswertung der Kenntnis von Komponisten berücksichtigt.

7.5. Umfeld

Diese Kategorie umfasst die Fragen und die zugehörigen Antworten zu Musikvorlieben und zur Rolle der Musik im Umfeld bzw. in den Familien der Jugendlichen. Außerdem beinhaltet sie Äußerungen der Jugendlichen, die beschreiben, wie sie ihre Aussagen bezüglich klassischer Musik im Verhältnis zu denen Gleichaltriger sehen. Annahmen zu Einschätzungen bzw. Bewertungen klassischer Musik von Freunden und Mitschülern sind dabei eingeschlossen.

7.5.1. Musikgeschmack in der Familie

Die Angaben der befragten Jugendlichen zum Musikgeschmack ihrer Familie fallen, vor allem bezüglich der Eltern, ähnlich vielfältig aus wie die Einschätzungen zum eigenen Musikgeschmack. Demnach hören die Eltern vor allem Musikrichtungen wie „Rock und Pop“ bzw. „Radiomusik“, „Schlager“, „Techno“ und „Musik aus der eigenen Jugendzeit“:

Schüler(in): „Also 70er, 80er hören die auch schon. Also so das, wozu sie selber damals ein bisschen Party gemacht haben.“ (Interview 4-157)

Anders als im Kontext der Äußerungen zum eigenen Musikgeschmack, werden hier nicht nur Musikgenres, sondern auch explizit Interpreten genannt. Der Musikgeschmack der Geschwister ist vergleichbar mit dem eigenen Musikgeschmack der Befragten und besteht aus Musik-

³²² Vgl. <http://www.kj-music.de/biografie>

genres wie „Techno“, „House“, „R&B“, „Rock“, „Pop“ und „Hiphop“.

Auf die Frage, ob in der Freizeit klassische Musik gehört wird, geben zwei Schüler an, diese bei den Eltern zu Hause mitzuhören.

Interviewer: *„Hörst du denn in deiner Freizeit manchmal klassische Musik?“*

Schüler(in): *„Eher unfreiwillig, da mein Vater das gerne hört.“*

(Interview 17-124)

Schüler(in): *„Halt nur, wenn meine Eltern das im Radio hören morgens, wenn wir am Tisch sitzen da. Dann hört man das dann mit.“* (Interview 4-137)

Insgesamt sind diese Familien aber eher in der Minderheit. Auf die Frage, ob zu Hause klassische Musik gehört wird, geben 12 Schülerinnen und Schüler an, dass diese im Elternhaus keine Rolle spielen. Zur Begründung äußerten die meisten Jugendlichen, dass ihren Familien klassische Musik zu langweilig sei:

Schüler(in): *„Ich denke, dass es denen irgendwie ein bisschen zu langweilig ist oder so, ich habe keine Ahnung.“* (Interview 15-140)

Schüler(in): *„Weil die die Musik nicht mögen, weil sie zu langweilig ist wahrscheinlich.“* (Interview 11-148)

Hinzu kommt eine weitere Begründung für das Ablehnen klassischer Musik, die ebenfalls relativ häufig auftritt:

Schüler(in): *„Es ist jetzt einfach nicht so unser Ding, ich weiß auch nicht. Wie gesagt, irgendwie finde ich, das ist mehr so altmodisch, das ist mehr was für ältere Leute. So meine Eltern, meine Schwester schon gar nicht. Ich weiß nicht, für uns ist das nichts.“*
(Interview 9-116)

Hier spielt demnach das Alter eine wesentliche Rolle. Die Familie und auch die Eltern werden dafür als „zu jung“ empfunden, wie sich in anderen Äußerungen mit noch direkteren Begründungen zeigt:

Schüler(in): „Weil meine Eltern relativ jung noch sind. Sonst würde ich keine Gründe dafür nennen.“ (Interview 8-136)

Schüler(in): „Ich weiß nur so zum Beispiel meine Eltern, die hören das, was aus ihrer Zeit ist, so die Musik und ich denke mal, dass die Klassik da auch nicht so gehört haben.“ (Interview 13-128)

Im letzten Zitat zeigt sich außerdem die Annahme, dass die Musik der Jugendzeit auch die musikalischen Vorlieben des Erwachsenenalters bestimmt.

Angesichts der geringen Zahl der Befragten kann keine Tendenz ausgemacht werden, welche Familienmitglieder eher dazu tendieren, klassische Musik zu hören. So werden sowohl Mutter und Vater genannt sowie Onkel, Tanten und Großeltern. Auf die Frage, um welche klassische Musik es sich dabei handelt, konnte keiner der Schülerinnen oder Schüler eine Auskunft geben. Interessant ist allerdings, dass sechs Jugendliche die Großeltern als „Klassikhörer“ angaben, unabhängig von einer Präferenz der Eltern für klassische Musik.

7.5.2. Einschätzung zu Gleichaltrigen

Diese Dimension der Kategorie „Umfeld“ umfasst sowohl die Einschätzungen der Meinungen von Freunden oder Mitschülern zu klassischer Musik, als auch das In-Verhältnissetzen der eigenen Meinung zu diesen. Darunter finden sich solche Aussagen, die inhaltlich davon ausgehen, dass klassische Musik ebenso wie von ihnen auch von anderen in etwa gleichaltrigen Jugendlichen abgelehnt wird und die Aussagen, in denen die Jugendlichen eher vorsichtigere Formulierungen wählen und von unterschiedlichen Geschmäckern ausgehen.

In der ersten Gruppe lassen sich etwa solche Formulierungen finden:

Interviewer: „Wenn du jetzt mal darüber nachdenkst, was so deine Freunde über klassische Musik denken, äh denken die da so ähnlich wie du oder anders?“

Schüler(in): „Ich glaub schon, dass die so ähnlich denken über klassische Musik. Ich kann mir nicht vorstellen, dass irgendjemand aus meinem Freundeskreis sagt „Ja, ich finde klassische Musik toll!“.“ (Interview 16-132)

Schüler(in): „Eigentlich denke ich schon, dass die das auch eher ein bisschen langweilig finden und dass es nicht so unser Stil ist.“ (Interview 9-124)

Schüler(in): „*Ich denk mal, dass alle heutzutage klassische Musik nicht so mögen, also so ähnlich wie ich.*“ (Interview 5-198)

Der andere Teil der Befragten äußert, dass es grundsätzlich unterschiedliche Meinungen bezüglich klassischer Musik geben könne. Sie gehen aber unter Vorbehalt von Ausnahmen grundsätzlich davon aus, dass Jugendliche keine klassische Musik hören. Solche Ausnahmen könnten demnach zum Beispiel das Spielen eines Instruments sein. So sagt eine Schülerin, die selbst Klavier spielt und klassische Musik nicht völlig ablehnt:

Schüler(in): „*Ich denke auch so ähnlich wie ich. Vielleicht denken auch manche „Klassik gar nicht, überhaupt nicht“, weil sie auch vielleicht kein Instrument spielen, so dass die das total ablehnen. Aber sonst ist das glaube ich relativ ähnlich, dass die auch so die gleiche Musikrichtung sagen. Manche hören dann vielleicht auch eher Rock oder so.*“ (Interview 3-156)

Ein anderer Schüler differenziert die Ausnahmefälle bezüglich einer Vorliebe für klassische Musik nach Geschlecht und geht eher bei den männlichen Freunden von einer gleichen Meinung bezüglich klassischer Musik aus:

Schüler(in): „*Ich glaube in Bezug auf meine männlichen Freunde, ja. Aber ich glaube, ich habe auch ein paar weibliche Freunde, die eher Klassik hören. Ich will das jetzt nicht nach Geschlechtern unterscheiden, aber ich denke da jetzt an ein paar Personen.*“ (Interview 14-144)

Auf der anderen Seite gibt es einen Schüler, der davon ausgeht, dass es gleichaltrige Jugendliche gibt, die klassische Musik noch stärker ablehnen als er. Er begründet dies ebenfalls mit musikalischen Aktivitäten und stellt seine im Vergleich zu anderen vorhandene Affinität zu klassischer Musik in Zusammenhang mit seinem Singen im Schulchor (Interview 17-152). Nur eine Schülerin sieht ihre Meinung zu klassischer Musik sehr abweichend von der Gleichaltriger. Sie führt auf die entsprechende Frage aus:

Schüler(in): „*Ich glaube, dass die sich gar nicht mit auseinandersetzen, sag ich mal. Weil die meisten, die ich jedenfalls kenne, hören eher so Chartmusik und sowas alles. Ich glaube, dass die wenigsten dann irgendwie noch was hören so. Obwohl ich das ja*

gut finde, dass die im Moment auch diese ganzen neumodernen Songs in die klassische Version dann bringen. Deshalb glaube ich wird das schon ein bisschen populärer so langsam, aber ich glaub vorher nicht wirklich. Vorher hab ich ja auch keine gehört.“

Interviewer: *„Aber deine engeren Freunde, mit denen du viel machst, würdest du sagen...“*

Schüler(in): *„Die hören das nicht, also glaub ich nicht.“ (Interview 7-149)*

Interessant sind auch die Einschätzungen zu Meinungen von Mitschülern und Freunden zu klassischer Musik. Hier findet sich zum einen die Annahme, dass viele Jugendliche klassische Musik nicht mehr modern genug finden, um sie regelmäßig in der Freizeit zu hören (Interview 10-134). Außerdem vertritt ein Schüler die Ansicht, die vorherrschende Ablehnung gegenüber klassischer Musik ließe sich damit begründen, dass diese Musik sich nicht so gut vermarkten lasse wie zum Beispiel solche von „Teenie Bands“ (Interview 10-146). In eine ähnliche Richtung geht die bereits oben zitierte Aussage, dass die Konzentration der Jugendlichen auf Chartmusik und die gleichzeitig geringe Wertschätzung der klassischen Musik durch eine Modernisierung des Klassikbereichs vielleicht verändert werden könnte (Interview 7-149). An anderer Stelle wird die Ursache für die vorherrschende Ablehnung in einer fehlenden Beziehung von Jugendlichen zu klassischer Musik gesucht:

Interviewer: *„Was glaubst du, denken denn deine Freunde über klassische Musik?“*

Schüler(in): *„Ich glaube, dass nicht so viele klassische Musik hören, weil man das als Jugendlicher jetzt nicht so hört. Da haben nicht so viele so eine Beziehung zu und wenn man auch kein Instrument spielt, kommt man da auch nicht ran. Aber wenn man ein Instrument spielt, spielt man oft auch klassische Dinge. Viele werden da aber gar nicht so rangeführt und die kommen dann auch einfach nicht zu der Musik hin, finden keine Beziehung dazu und kommen dann einfach nicht dazu, das zu hören.“*

Interviewer: *„Also du glaubst schon, dass die ungefähr eine ähnliche Meinung darüber haben wie du?“*

Schüler(in): *„Ich denke mal, dass die das zwischendurch auch hören. Jeder hört das ja mal irgendwann so, denke ich.“*

Interviewer: *„Aber kennst du jemanden in deinem näheren Umfeld, der das bewusst hört und auch gern klassische Musik hört? Fällt dir jemand ein?“*

Schüler(in): *„Nein.“ (Interview 1-85)*

7.6. Musikalische Selbstkonzepte

Die Interviews ergaben, dass einige wenige Schülerinnen und Schüler Einschätzungen zu ihren eigenen musikalischen Fähigkeiten formulierten, ohne dass danach explizit gefragt wurde. Da diese Einstellungen ebenfalls Teil eines Konzepts zu klassischer Musik bzw. Auswirkungen darauf haben können, sollen diese Angaben kurz dargestellt werden.

So fällt eine Äußerung zum musikalischen Selbstkonzept positiv aus. Diese Schülerin singt in ihrer Freizeit und strebt an, Gesangsunterricht zu erhalten. Sie sagt:

Schüler(in): „*Ich habe schon mal bei meinem Cousin bei der Taufe in der Kirche gesungen und ich würde jetzt nicht sagen, dass ich schlecht singe.*“ (Interview 3-24)

Die übrigen Äußerungen zum musikalischen Selbstkonzept fallen eher negativ aus. Ebenfalls im Kontext der Frage nach dem Spielen von Musikinstrumenten berichtet ein Schüler:

Schüler(in): „*Ich weiß nicht, ich bin eher so sportlich und habe nachmittags was gemacht. Zur Musik hatte ich jetzt nie so den Drang zu und meine Eltern haben mich dazu jetzt auch nicht irgendwie hingedrängt oder so.*“ (Interview 4-40)

Ein anderer Schüler sagt über sich selbst an dieser Stelle, er sei total unmusikalisch (Interview 2-24). Ein dritter Schüler äußert gegen Ende des Interviews, dass er allgemein Probleme damit habe, über Musik zu sprechen bzw. diese zu beschreiben und vergleicht sich dabei mit anderen Schülerinnen und Schülern seiner Klasse:

Schüler(in): „*Ich meine, andere aus meiner Klasse haben damit keine Schwierigkeiten, aber ich habe damit eigentlich ziemlich große Schwierigkeiten schon immer in Musik gehabt.*“ (Interview 16-104)

7.7. Klischeebewusstsein

Während der Interviews stellte sich heraus, dass einige Schülerinnen und Schüler sich ihrer Äußerung von Klischees durchaus bewusst waren. Die betreffenden Formulierungen können in Klischees zu Personen (Komponisten, Musiker, Konzertbesucher) und solche zum Begriff

klassischer Musik aufgeteilt werden und sollen im Folgenden kurz dargestellt werden.

7.7.1. Klischees über Personen der klassischen Musik

Insgesamt äußern sich unter den Befragten vier Schülerinnen und Schüler so, dass von einem Klischeebewusstsein ausgegangen werden kann.

Eine Schülerin gibt in ihrer Schilderung zu Komponisten klassischer Musik an, dass jeder Mensch einen anderen Charakter hat und relativiert so ihre Aussagen (Interview 1-51). Ein anderer Schüler verweist während des Interviews mehrfach darauf, dass er die Menschen nicht persönlich kennt (Interview 10-60). In der Beschreibung von Konzertbesuchern klassischer Musik beginnt ein Schüler seine Aussage:

Schüler(in): *„Ja, so klischeehaft eher ältere Leute, würde ich mal sagen also.“*
(Interview 17-64)

Außerdem differenziert eine Schülerin in ihrer Antwort zwischen ihren Vorstellungen von Musikern klassischer Musik und ihren konkreten Erfahrungen (Interview 3-68).

7.7.2. Klischees über die Musik als Begriff

Auch hier sind es insgesamt vier Schülerinnen und Schüler, die in ihren Aussagen Verallgemeinerungen oder Klischees zu erkennen glauben. Auffällig ist hier auch, dass viele der Schüler über ihre eigenen Formulierungen lachen müssen und sich scheinbar selbst nicht richtig ernst nehmen.

Sie stellen dabei aber auch ihre Aussagen in Frage, weil sie nach eigener Auffassung nicht über das nötige Wissen verfügen bzw. sie räumen ein, dass es die persönliche Meinung ist, die abweichend von der anderer sein könnte.

Schüler(in): *„Langweilig langgezogen, ohne wirklich Höhepunkte, die ich vielleicht nicht sehe aber andere Leute.“* (Interview 4-112)

Schüler(in): *„(...) Ich weiß jetzt nicht, ob er dass das dann auch so sieht, aber... (lacht)“* (Interview 2-80)

Ein Schüler äußert sehr deutlich, dass er sich bewusst darüber ist, dass Klischees abgefragt werden sollen:

Schüler(in): „Charaktereigenschaften wahrscheinlich, oder? So typische jugendliche Antworten wahrscheinlich, oder (lacht)? Nein, gar nicht, ich denke muss man einfach Geschmack für haben für die Musik.“ (Interview 4-64)

Bei einer anderen Schülerin zeigt sich dieses Bewusstsein durch die wiederkehrende Betonung der Verschiedenheit der Menschen und eine entsprechende Zurückhaltung in den Antworten (Interview 5-114).

8. Deutung der Ergebnisse

Auf den folgenden Seiten soll versucht werden, die dargestellten Ergebnisse aus den Aussagen der Jugendlichen zu interpretieren. Dabei soll es zunächst das Ziel sein, die Grundzüge eines Klischeebildes von klassischer Musik aus den Kategorien „Personen klassischer Musik“ und „Klassische Musik als Begriff“ bei Jugendlichen herauszustellen. Anschließend soll versucht werden, aus den übrigen Kategorien Erkenntnisse darüber zu gewinnen, welche Faktoren maßgeblich an der Herausbildung dieses Klischees beteiligt sind bzw. es prägen.

8.1. Inhalte von Klischees und Vorurteilen

Als erstes herauszustellen ist sicher die immer wiederkehrende Annahme der Jugendlichen, klassische Musik sei etwas für ältere Leute oder altmodisch. Diese Zuschreibung gilt sowohl für die Musik selbst als auch für Personen, die sich mit ihr beschäftigen. Vor allem Hörer klassischer Musik, hier im Besonderen Konzertbesucher, sind demnach älteren Generationen zugehörig. Aufgrund der vorherrschenden Zusammensetzung der Konzertpublika und der Verteilung musikalischer Präferenzen in der Gesellschaft, wie sie in der Literatur dargestellt wird, muss festgehalten werden, dass diese Annahmen nicht nur reine Vorurteile sind, sondern durchaus der Realität entsprechen. So weichen auch die Schilderungen der Schülerin mit Konzerterfahrungen (Interview 7) eben nicht von den Vorstellungen der übrigen Schülerinnen und Schüler ab.

Vielfach findet sich unter den Aussagen der Jugendlichen dafür eine Begründung: Ältere Leute hören jene Musik, welche sie aus ihrer Jugendzeit kennen. Dass die musikalischen Präferenzen im Erwachsenenalter bereits durch die Hörgewohnheiten in der Jugendzeit geprägt werden, ist bekannt (s. Kapitel 4.3.3. Zur Entwicklung von Präferenzen). Angesichts der Tatsache, dass die befragten Jugendlichen in den Interviews klassische Werke ausschließlich den Epochen Barock und Klassik zuordnen, liegt hier wohl ein Zeiteinordnungsproblem vor. Scheinbar ist nicht bewusst, welchen Zeitraum für sie der Begriff „Klassik“ umfasst und wie lang dieser bereits abgeschlossen ist. Zugleich zeigt sich ein weiteres Phänomen, denn die Jugendlichen stellen Konzertbesucher neben den altersbeschreibenden Adjektiven auch als eher ordentlich und ruhig dar. Auch seien sie keine Partygänger. Damit bestätigt sich der Zusammenhang zwischen dem Musikhören und der Lebenssituation bzw. der Persönlichkeit.

Dahinter steckt außerdem die durchaus richtige Annahme, dass die Menschen selbst und damit ihre Ansprüche und Erwartungen an die Musik sich im Alter verändern. In der Literatur finden sich diese Aspekte bei der Betrachtung der Funktionen von Musik für Menschen verschiedener Altersstufen (s. Kapitel 2.1. Funktionen und Nutzungsmotive von Musik) Vor dem Hintergrund sich wandelnder Funktionen wird auch deutlich, warum die meisten der befragten Jugendlichen den Altersaspekt bei der Beschreibung klassischer Musik und ihrer Protagonisten so in den Vordergrund stellen. Das Alter steht für die Variabilität der Lebenssituationen und der damit verbundenen Ansprüche, nicht nur an die Musik. Es umfasst damit viele Variablen, die auf Präferenzen Einfluss haben (s. Kapitel 4.3.4. Determinanten musikalischer Präferenzen). Jugendliche nehmen sich in einer Lebenssituation wahr, die von der älteren Generationen grundsätzlich abweicht und sie halten es daher für selbstverständlich, dass auch ihre musikalischen Präferenzen anders sind bzw. sein sollten. Hier findet sich die Definition einer musikalischen Präferenz nach Behne wieder, der diese als Funktion der jeweiligen persönlichen Bedeutung von Musik sieht (s. Kapitel 4.1.1. Präferenzen und Geschmack) Es stellt sich die schlussfolgernde Frage, ob Jugendliche sich selbst im Alter auch als Hörer klassischer Musik sehen oder dies ebenfalls für sich ausschließen.

Das Zitat, Hörer klassischer Musik seien eher ruhigere, ordentliche Menschen, die nicht auf Partys gehen, kann natürlich auch als Vorurteil bewertet werden, wenn diese Beschreibungen nicht vor dem Hintergrund des Alters stehen. Deutlicher wird dies, wenn man zusätzlich einige Aussagen über Komponisten betrachtet. Diese werden explizit als „komisch“ oder „anders“ beschrieben. Die Formulierung aus einem Interview *„Genie und Wahnsinn liegen ja meistens ziemlich nah’ beisammen“* (Interview 8-72) unterstreicht dies noch einmal und zeigt gleichzeitig, dass offenbar auch das Talent ein Merkmal für das „Anderssein“ ist.

In der Aussage einer Schülerin findet sich interessanterweise eine Argumentation, welche den Wert klassischer Musik an dem Bekanntheitsgrad ihrer Komponisten misst. Sie nennt Mozart als Beispiel für einen sehr talentierten Komponisten bzw. ein Wunderkind und stellt gleichzeitig fest, dass aufgrund dieser Bewertung seine Musik heute noch bekannt ist und gespielt wird. Dies ist sicher keine neue oder besondere Begründung für ein positives Werturteil, sondern eher eine alltägliche Argumentation in der Musik oder Kultur überhaupt, wie auch in Kapitel 5.3. Klassik als Gegenwartsbegriff erläutert wurde. Scheinbar sind diese Bewertungsstrukturen, die einem älteren, traditionellen und bewährtem Werk automatisch eine gewisse Qualität zusprechen, auch bei den Jugendlichen bereits vorhanden. Vor diesem Hintergrund erscheinen vielleicht einige Zuschreibungen des Alters in ihrer Deutung nicht ganz so negativ. Dass es sich bei klassischer Musik um ältere Musik als die heutiger Jugendkulturen handelt,

dürfte offensichtlich sein. Gleichzeitig ist sie aber auch langlebiger als beispielsweise Pop- und Rock-Musik. Es geht hier also um ein Phänomen, welches das Denken der Jugendlichen unbewusst beeinflusst.

Wurde für die Komponisten ihr Talent als besonderes Merkmal genannt, so ist dies bei den Hörern klassischer Musik scheinbar das besondere Interesse sowie eigene musikalische Aktivitäten. Nach Einschätzung der befragten Jugendlichen sind es besonders musikalisch interessierte Menschen wie beispielsweise Musikstudenten, die klassische Musik hören. Dies scheint zudem die einzige Ausnahme für das Hören klassischer Musik im jüngeren Alter zu sein. Offenbar wird dabei aber nicht völlig davon ausgegangen, dass dies freiwillig geschieht, sondern vielmehr eine beruflich bedingte Pflicht darstellt, wie folgender Auszug aus einem Zitat vermuten lässt: „(...) *Musikstudenten, die da hin müssen (...)*“ (Interview 11-68). So zeigt sich die Tendenz im Klischeebild klassischer Musik, dass sich sowohl Hörer als auch Komponisten Musik von der breiten Masse durch besondere Eigenschaften abheben.

Für die Hörer klassischer Musik kommt nach den Aussagen der befragten Jugendlichen noch der besondere Aspekt des höheren sozioökonomischen Status als Erkennungsmerkmal hinzu. Vor allem äußere Erscheinungsbilder wie ein eleganter Kleidungsstil werden dafür herangezogen. Auf der Grundlage ihrer bei einem Konzertbesuch gemachten Erfahrungen, schildert auch die bereits zitierte Schülerin, alle anderen Konzertbesucher seien eleganter gekleidet gewesen als sie selbst. Aus ihren Schilderungen ist auch zu entnehmen, dass sie sich selbst offenbar als nicht zugehörig fühlte. Letztlich führen diese Zusammenhänge dahin, dass Hörer klassischer Musik finanziell besser gestellt sind als andere und gerade deshalb eine Präferenz für dieses Genre haben bzw. haben können. Dies ist nicht zuletzt die inhaltliche Aussage eines Schülers, welcher von dem hohen Eintrittspreis ausgeht, der für solche Konzerte erhoben wird.

Wie die in Kapitel 4.3.4.2. Sozioökonomischer Status geschilderten Untersuchungen zeigen, sind die tatsächlichen Auswirkungen eines höheren sozioökonomischen Status auf die musikalischen Präferenzen, insbesondere auf die Einstellung zu klassischer Musik, nur schwer fassbar und nicht immer eindeutig. Selbstverständlich ist es denkbar, dass auch Jugendliche bzw. Erwachsene aus eher niedrigen Schichten eine Affinität zu klassischer Musik entwickeln. Andererseits kommt es einer gewissen Tradition nach, klassische Musik mit Wohlstand und Bildung zu verbinden (s. Kapitel 5.1. Bedeutung und Herkunft des Klassikbegriffs). Daher ist es schwer zu bewerten, ob es sich hier um ein Vorurteil der Jugendlichen handelt, welches ihr Klischee zu klassischer Musik prägt, oder um tatsächliche Erfahrungswerte. Dass Einflüsse der musikalischen Sozialisation dazu beigetragen zu haben, Wohlstand und höhere

Bildungsabschlüsse mit dem Hören klassischer Musik zu verbinden, scheint aber nicht bestritten. Dabei ist vor allem an medial vermittelte und verbreitete Werte in der Gesellschaft zu denken.

Man kann den Eindruck gewinnen, die Jugendlichen definierten hier durch die angegebenen Merkmale eine Art Klassikgesellschaft, aus der sie sich selbst durch das Nichterfüllen der eigenen beschriebenen Merkmale ausgrenzen. Die Frage, ob sie diese Merkmale nicht erfüllen wollen oder können, kann an dieser Stelle nicht befriedigend beantwortet werden. Zumindest aus finanzieller Sicht scheint es für die Jugendlichen in ihrer Situation nicht möglich, die Ansprüche zu erfüllen.

Anders als für Komponisten und Hörer klassischer Musik treffen die von ihnen genannten besonderen Merkmale allerdings nicht oder nur bedingt auf Musiker zu. Neben einem besonderen Interesse für Musik und einem ausgeprägten Talent können die meisten Jugendlichen keine weiteren Merkmale benennen, die Musiker klassischer Musik auszeichnen. Für sie sind es normale Menschen, die privat durchaus auch andere musikalische Vorlieben haben können. Scheinbar wird die Verbindung zur klassischen Musik auch hier eher auf einer professionellen Ebene gesehen, die nicht zwingend etwas mit der Persönlichkeit eines Menschen und dessen Eigenschaften zu tun haben muss. Lediglich in zwei Interviews deutet sich eine Besonderheit an. Hier wird Musikern die Fähigkeit zugesprochen, besonders gut Gefühle mit Hilfe ihres Instruments bzw. der Stimme oder der Ausstrahlung ausdrücken zu können (Interview 14, Interview 7). Es ist jedoch zu bedenken, dass die meisten der befragten Jugendlichen angaben, keine Musiker zu kennen und somit auch kaum über Vorstellungen zu ihren Persönlichkeiten verfügten. Daher wurde in einigen Fällen die Beschreibung von Musikern sogar völlig abgelehnt. Anders als bei den Komponisten scheinen die Beschreibungen von Musikern auch weniger durch den Unterricht geprägt zu sein. Da diese im Vergleich zu Komponisten oder Werken eher seltener thematischer Bestandteil des Musikunterrichts sind und die Antworten der Jugendlichen daher nur auf eigenen Vorstellungen beruhen können, ist dies nachvollziehbar.

Bei den Aussagen zu differenzierten Klangbeschreibungen klassischer Musik fällt der Einfluss des Musikunterrichts jedoch wiederum deutlich auf. Es finden sich einige differenzierte, fast schon musikanalytische Antworten, die sehr an schulische Inhalte erinnern, in denen der Aufbau eines Werkes analysiert wird. Obwohl Beschreibungen wie die, die Musik sei sehr abwechslungsreich bezüglich Dynamiken, Tempi oder musikalischen Themen nicht falsch sind, bleibt offen, ob es sich hier lediglich um schematisch erlernte Beschreibungen klassischer Musik handelt oder auch gleichzeitig um subjektive Bewertungen derselben. Bei diesen Beobachtungen muss berücksichtigt werden, dass die Befragung der Schülerinnen und Schü-

ler im schulischen Rahmen stattgefunden hat und die Interviews innerhalb bzw. parallel zum Musikunterricht geführt wurden. Das schulische Umfeld könnte die Jugendlichen zusätzlich dahingehend beeinflusst haben, möglichst „richtige“ Antworten zu geben, die ihren im Fachunterricht erlernten Kenntnissen entsprechen. Dieser Gedanke soll im Diskussionsteil wieder aufgegriffen werden.

Einige Schülerinnen und Schüler geben in den Beschreibungen zum Klang klassischer Musik an, sie klinge alt bzw. älter als moderne Musik, was sicher zunächst keine grundsätzliche oder eindeutige Bewertung der Musik als solche ist. Anders dagegen die deutlich negativen Aussagen, klassische Musik sei langweilig, nicht besonders spannend und ohne Höhepunkte.

Auch in diesem Bereich führen die Klangbeschreibungen klassischer Musik in eine Zuordnung der Funktionen von Musik. Dass einige der Jugendlichen klassischer Musik die Fähigkeit zusprechen, besonders gut Emotionen ausdrücken oder beschreiben zu können verwundert, wenn man bedenkt, dass dies einer der Hauptansprüche Jugendlicher an Musik ist und gleichzeitig von ihrer überwiegend negativen Haltung gegenüber klassischer Musik ausgeht. Im Mittelpunkt dieses Ausdrucks von Emotionen scheint die Funktion der Musik zu stehen, eher ruhig und entspannend zu wirken. Aus den Veränderungswünschen der Jugendlichen an klassische Musik wird aber gleichzeitig deutlich, dass ein Hauptkritikpunkt, das eher langsame Tempo ist. Viele äußern, sich schnellere Rhythmen zu wünschen. So spiegeln sich hier letztlich die Vorstellungen zu Hörern klassischer Musik wieder, denen eben nachgesagt wurde, aufgrund ihrer Lebenssituation eher langsame und ruhige Musik zu hören. An einigen Stellen wird auch gerade im Vergleich mit der Popmusik festgehalten, dass klassische Musik ruhiger und entspannender sei. Unterstellt man den Jugendlichen in den Klangbeschreibungen eine wertende Absicht, so muss auch diese nicht zwingend positiv oder negativ – mit Ausnahme des Tempos - für eines der beiden Genres ausfallen. Vielmehr ist auch wohl dieser Vergleich mit dem eher jugendlichen Funktionsanspruch an die Musik zu erklären.

Die Frage nach der Funktion der Musik für die Jugendlichen wurde in den Interviews ebenso gestellt (s. Kapitel 7.3.3. Funktionen der Musik und Mediennutzung). Die Schilderungen stimmen mit den Annahmen von Baacke (s. Kapitel 2.1. Funktionen und Nutzungsmotive von Musik) überein. Nur die motorische Funktion, das heißt das Hören von Musik, um sich dazu zu bewegen, fehlt in den Antworten der Schülerinnen und Schüler. Für die meisten hat Musik demnach eine unterhaltende Funktion in den unterschiedlichsten Situationen, oft um Stille und Langeweile zu vermeiden. Außerdem wird die Beeinflussung von Emotionen durch Musik genannt. Interessant ist, dass hier insbesondere die Möglichkeit der Entspannung durch Musik aufgeführt wird. Offensichtlich wird klassische Musik als ruhig und entspannend emp-

funden, aber dennoch nicht gehört, obwohl der entsprechende Anspruch der Jugendlichen an Musik zumindest bei einigen existiert.

Besonders auffallend in den Beschreibungen des Klanges klassischer Musik und den Veränderungswünschen ist die oft wiederkehrende Aussage, klassischer Musik fehle der Gesang bzw. Text. In vielen Fällen äußerten die Jugendlichen, dass ihnen dieser in der Musik sehr wichtig sei. Offenbar umfasst das Genre „Klassische Musik“ als solches für sie nicht unbedingt auch die Bereiche Oper, Kunstlied oder geistliche Vokalmusik. Betrachtet man die Nennungen bei der Frage nach bekannten Werken klassischer Musik, so bestätigt sich diese Vermutung. Alle Antworten verweisen auf Beispiele der Instrumentalmusik wie Sinfonien oder Sonaten. Auch wurden keine bekannten Sängerinnen und Sänger genannt. Angesichts der Tatsache, dass klassische Vokalmusik oft noch eine stärkere Ablehnung erfährt als reine Instrumentalmusik (s. Kapitel 4.4. Wer hört was? – Untersuchungen zu musikalischen Präferenzen), verwundert diese Kritik. Scheinbar werden diese beiden „Zweige“ der klassischen Musik von den Jugendlichen stark differenziert bzw. einer von ihnen ausgeblendet. Aus diesen Veränderungswünschen ist jedoch vermutlich nicht zu schlussfolgern, dass klassische Vokalmusik eher dem Interesse bzw. den Präferenzen der Jugendlichen entspricht, zumal die Veränderungswünsche über das Integrieren von Gesang bzw. Text hinausgehen. Ebenso wichtig war es den befragten Jugendlichen, andere Instrumente in der klassischen Musik zu verwenden als diejenigen, welche sie als typisch für dieses Genre herausstellten. Diese waren wie erwartet vor allem Streicher und Bläser. Besonders auffällig ist hier, dass die Musikinstrumente bei den meisten Jugendlichen das erste genannte Merkmal klassischer Musik waren. Offensichtlich überwiegen hier zunächst leicht erfassbare Merkmale von Musik, die gleichzeitig etwas über ihren Klang aussagen. Den Jugendlichen fällt es eher schwerer, die Musik selbst zu beschreiben. Dieses Problem kann durch die Nennung von Instrumenten umgangen werden. Dass für die Jugendlichen Instrumente offenbar besonders wichtig sind, präzisiert gleichzeitig die Aussagen von de la Motte-Haber zu den, bei der Bewertung von Musik herangezogenen, Kategorien (s. Kapitel 4.2.3.1. Kategorisierung).

Die der klassischen Musik zugeordneten Musikinstrumente werden auch sehr häufig von den Jugendlichen als akustische, „handwerkliche Instrumente“ oder eben „klassische Instrumente“ beschrieben. Im eigentlichen Sinne würde man solche Zuschreibungen, die der klassischen Musik einen Wert zusprechen, durch welchen sie sich von anderen Genres abgrenzen könnten, positiv bewerten. In Verbindung mit den Veränderungswünschen an klassische Musik zeigt sich aber, dass eher andere Instrumente gewünscht werden. Vor allem werden elektronische Instrumente wie E-Gitarre und E-Bass sowie das Schlagzeug vermisst. Bedenkt man,

welche kulturellen und medialen Entwicklungen die musikalische Sozialisation der befragten Jugendlichen bisher geprägt haben und dies immer noch tun, so liegt diese Unterscheidung zwischen elektronischen und „handwerklichen“ Instrumenten und den entsprechenden Veränderungswünschen nahe. Ihre Hörgewohnheiten werden überwiegend durch die Bereiche elektronische Musik beeinflusst und die technische Ver- und Bearbeitung der Musik am Computer gehört für sie selbstverständlich dazu, wie aus den Aussagen der Interviews zur Verwendung von Instrumente zu entnehmen ist. Das „Handwerk der klassischen Musik“ bildet da eher eine Ausnahme und passt scheinbar nicht in die eigene Lebenswelt. Wiederum erklärt sich hier zumindest ein Stückweit die Zuschreibung, klassische Musik seit alt und nicht mehr modern.

8.2. Mögliche Einflüsse und Hintergründe zu den Klischees

8.2.1. Freizeit

Ein Hauptinteresse dieses Bereiches war es, näheres zum persönlichen Musikgeschmack der Jugendlichen zu erfahren. Nachdem die Jugendlichen sich hierzu sehr einheitlich äußerten, interessieren die Antworten auf die Frage nach einem Konsum klassischer Musik in der Freizeit besonders. Da die meisten der befragten Jugendlichen angeben, keine klassische Musik in der Freizeit zu hören, muss man sich hier auf die wenigen Jugendlichen konzentrieren, die nach eigenen Angaben ein wenig Klassik hören bzw. in der Vergangenheit gehört haben. Die Aussagen dazu beinhalten immer Begründungen oder nähere Erläuterungen, die im Ansatz an Rechtfertigungen erinnern, wie zum Beispiel: „(...) *Also hab ich ganz früher, da war ich in der 6. Klasse (...)*“ (Interview 10-44) oder „(...) *ich hab das mal bei Hausaufgaben gehört, aber mach' ich jetzt nicht mehr.*“ (Interview 11-124). Solche Formulierungen und dazu die deutliche Ablehnung klassischer Musik durch viele der Befragten legen die Vermutung nahe, dass es als unpassend empfunden werden kann, wenn Jugendliche klassische Musik hören. Dies könnte zumindest die Befürchtung der Jugendlichen sein. Dahinter steht möglicherweise die identitätsstiftende Funktion von Musik für Heranwachsende. Ein Interesse für klassische Musik würde den Bedarf einer Rechtfertigung gegenüber Gleichaltrigen nach sich ziehen, denn die meisten der befragten Jugendlichen äußern in den Interviews, dass auch gleichaltrige Freunde oder Mitschüler ebenso selten und ungern klassische Musik hören. Eine Ausnahme sei demnach möglich, wenn sich jemand über das Hören hinaus, beispielweise durch das Spielen eines Instruments, mit klassischer Musik beschäftigt. Die großen Einflüsse der Peergroups

spiegeln hier zum einen die Erwartungen, aber auch die Annahmen der Literatur zur Bedeutung der einzelnen Instanzen wieder (s. Kapitel 3.2.3. Musikalische Sozialisationsinstanzen). Die Darstellung des Klischeebildes hat an einigen Stellen gezeigt, dass aus vielen, inhaltlich gleichen Formulierungen nicht hervorgeht, ob die genannten Eigenschaften in Bezug auf eine Wertung der klassischen Musik eher positiv, negativ oder neutral zu verstehen sind. Gerade wenn es um einen Vergleich mit der eigenen Musik geht, ist dies für die Jugendlichen schwierig, da sie diese unter Umständen ent- oder abwerten müssten. So ist es nachvollziehbar, dass viele Äußerungen nicht präzisiert oder im Verlauf des Gesprächs weiterentwickelt werden.

Auf der anderen Seite gaben zwei der Jugendlichen ohne Einschränkungen an, auch noch aktuell klassische Musik zu hören. Um welche Musik es sich dabei jeweils handelt, wurde bereits beschrieben (s. Kapitel 7.3.1. Musikgeschmack). Im Kontext des eigenen Musikgeschmacks wird das Genre der klassischen Musik demnach scheinbar manchmal weiter gefasst als es zum Beispiel der Schule oder in der Fachliteratur üblich ist. Der Eindruck der Interviews lässt die Vermutung zu, dass einige Jugendliche hier die Möglichkeit sehen, sich darzustellen. Dies geschieht mit dem intuitiven Bewusstsein, dass die Beschäftigung mit und vor allem das Hören von klassischer Musik mit einem sozialen Prestigewert verknüpft ist, wie es Klausmeier in seinen Ausführungen zur Bewertung klassischer Musik bereits andeutet (s. Kapitel 5.3. Klassik als Gegenwartsbegriff).

Betrachtet man die Antworten dieser Schülerinnen und Schüler zu ihrer Kenntnis von Werken, Komponisten oder Musikern, so ist diese Beschäftigung tatsächlich nur vordergründig und beschränkt sich auf die angegebenen Crossover-Genres. Im Bereich der musikalischen Kompetenz unterscheiden sie sich nicht von Schülern, die angeben, in ihrer Freizeit keine klassische Musik hören. Die Bedeutung dieser Musik für die Jugendlichen und ihre Zuordnung zum Genre klassischer Musik wird noch einmal deutlicher, wenn man bedenkt, dass sie nicht nur die einzigen Jugendlichen sind, die angeben, klassische Musik zu hören und die Musik genau benennen können, sondern auch die einzigen unter den befragten Jugendlichen sind, die angeben, aus eigenem Antrieb und Interesse heraus ein Konzert eben jener Musik besucht zu haben. Dass Jugendliche so selten Konzerte klassischer Musik besuchen, entspricht den Erkenntnissen entsprechender Untersuchungen (s. Kapitel 2.2. Die Rolle der Medien).

Bezüglich des eigenen Instrumentalspiels der Jugendlichen in ihrer Freizeit bestand die Vermutung, dass die Schülerinnen und Schüler, welche ein Instrument spielen, sich anders zu klassischer Musik äußern, indem sie ein ausgeprägteres Wissen im Bereich klassischer Musik zeigen oder die Musik als solche differenzierter oder positiver bewerten. Letztlich wurde erwartet, dass das Klischee musikalisch aktiver Jugendlicher von dem anderer abweicht. Diese

Annahme bestätigte sich nur bedingt. Auf der anderen Seite zeigte auch die vorgestellte E-Musikstudie der ARD, dass die Zusammenhänge zwischen dem Instrumentalspiel in der Kindheit und der Offenheit gegenüber „Ernster Musik“ nicht eindeutig sind. Unter dem Gesichtspunkt der relativ geringen Stichprobengröße kann außerdem nicht davon gesprochen werden, dass die Jugendlichen, welche ein Instrument spielen oder gespielt haben, sich auffällig positiver zu klassischer Musik äußern als andere. Vielmehr ist es jedoch so, dass sie klassische Musik tendenziell differenzierter beschreiben als ihre Mitschüler. Die eigenen Erfahrungen bewirken hier offensichtlich, dass das Einlassen auf die Thematik nicht sofort abgelehnt wird, wie es sonst aufgrund fehlender Kenntnisse der Fall ist. Betrachtet man den Zusammenhang zwischen aktiver Beschäftigung mit Musik in der Freizeit und dem Hören klassischer Musik in anderer Richtung, so lässt sich zumindest festhalten, dass alle Schüler, die angeben, klassische Musik zu hören, auch musikalisch aktiv sind oder in der Vergangenheit waren. Angesichts der Tatsache, dass über die Hälfte der befragten Jugendlichen ein Instrument spielen, ist dies allerdings nicht besonders erstaunlich. Einen deutlichen Einfluss auf die Kenntnis von Werken und Komponisten klassischer Musik oder Musikern hat aber auch das Instrumentalspiel nicht. Desgleichen fallen die Beschreibungen, welche das Klischeebild klassischer Musik ausmachen, nicht anders aus als bei den Mitschülern. Äußerungen, in denen sich ein Bewusstsein über die Formulierung eines Klischees zeigt, werden vornehmlich von den wenigen Jugendlichen gemacht, die kein Instrument spielen. Dies gilt vor allem für die Beschreibungen, die sich mit dem Begriff der Klassik sowie dem Klang befassen.

In den Fragen zum Umfeld der Jugendlichen und dem dort vorhandenen Verhältnis zu klassischer Musik sollten die Einflüsse der musikalischen Sozialisation innerhalb der Familie erfasst werden. Hier wird deutlich, dass das Hören von klassischer Musik auch im familiären Umfeld ein eher seltenes Phänomen ist. Da die Jugendlichen aus klassisch musikalischen Elternhäusern außerdem nicht näher beschreiben konnten, welche Musik gehört wird, können diese Aussagen bezüglich ihrer Zuordnung zum Genre klassischer Musik auch nicht näher bewertet werden. Erwartete Zusammenhänge eines entsprechend musikalischen Elternhauses mit dem Verhältnis der Jugendlichen zu klassischer Musik lassen sich nicht eindeutig feststellen. Nur zwei Schüler gaben an, im Familienrahmen klassische Musik „mitzuhören“ bzw. „mithören zu müssen“. Auch hier ist unter anderem die geringe Stichprobenzahl zu Grunde zu legen. Hinsichtlich des Klischeebildes sind aber die Erklärungen der Schülerinnen und Schüler, welche das Hören klassischer Musik im Elternhaus ausschlossen, von Interesse. Viele übernehmen die Meinung der Eltern als Begründung für die eigene Ablehnung. Dazu gehört beispielsweise die Aussage, klassische Musik sei zu langweilig. Interessant ist auch die For-

mulierung einer Schülerin, in der diese bewusst von einem familiären Musikgeschmack spricht, der mit klassischer Musik nicht zu vereinbaren ist („(...) *für uns ist das nichts.*“, Interview 9-116). Dies bestätigt den Eindruck vom Klischeebild klassischer Musik, das eine Art „Klassikgesellschaft“ beschreibt, in der Personen mit bestimmten Eigenschaften eine Rolle spielen. Auch die Zusammenhänge bezüglich des Alters und des damit verbundenen Funktionswandels von Musik finden sich hier wieder. Den eigenen Eltern wird ebenso zugesprochen, eher die Musik aus ihrer Jugendzeit zu hören und außerdem für klassische Musik jung zu sein. Darüber hinaus bestätigt sich das Klischee, klassische Musik würde eher von älteren Menschen gehört, da insgesamt immerhin sechs Jugendliche angeben, ihre Großeltern würden regelmäßig klassische Musik hören. Auch diese Aussagen können aufgrund fehlender konkreter Angaben zur Art der Musik nicht genau bewertet werden. So bleibt letztlich offen, ob es sich hier um die Erfüllung des konstruierten Klischees handelt oder die Großeltern tatsächlich zu Hörern klassischer Musik gezählt werden können. Angesichts der eher ländlichen Region der Schule und damit der Umgebung der Schülerinnen und Schüler sowie deren Familien, würde man aus der Tradition heraus für die Großelterngeneration der Schülerinnen und Schüler überwiegend von einer Vorliebe für volkstümliche Musik ausgehen.

8.2.2. Fachkompetenz

Im Bereich des fachlichen Wissens zu klassischer Musik mag es verwundern, dass die befragten Jugendlichen ausschließlich Komponisten aus den Epochen des Barock und der Klassik angeben. Obwohl die Aufzählungen der Komponisten (Beethoven, Mozart, Bach, Händel etc.) den Erwartungen entsprechen und keineswegs falsch sind, ist es doch verwunderlich, dass keiner der Schülerinnen und Schüler beispielsweise Vertreter der Romantik nennt. Dabei stünde hier doch eine größere Zahl bekannter Komponisten zur Auswahl. Nun kann davon ausgegangen werden, dass die Musik der genannten Komponisten am ehesten dem Klischeebild zu klassischer Musik der Jugendlichen entspricht. Auf der anderen Seite sind die genannten Komponisten aber auch sicher zugleich die bekanntesten, nicht zuletzt durch den schulischen Musikunterricht. Die fachlichen Kompetenzen hängen also auch stark davon ab, welche Bereiche im Musikunterricht kennengelernt worden sind. Das zeigt sich auch in den Formulierungen der Schüler, die teilweise bezeichnenderweise so oder ähnlich auf die Frage nach bekannten Komponisten antworten: „(...) *die Klassiker, die man in der Schule lernt.*“ (Interview 15-48). Auf dem Gebiet der Werkkenntnis verhält es sich ähnlich. Die Antworten erinnern an ein, aus dem Unterricht übergebliebenes, rudimentäres Wissen. So können die befragten Jugendlichen nur Gattungen und keine genauen Werke nennen, mit Ausnahme von „Für

Elise“ oder der „Dreigroschenoper“, die zum Befragungszeitraum Inhalt des Musikunterrichts war. Teilweise greifen sie hier auch auf die bereits genannten Komponisten zurück.

Ähnliches trifft auch auf die Vertrautheit mit Namen bekannter Musiker aus dem klassischen Bereich zu. Hier hätte man eher weniger Instrumentalisten, sondern vor allem berühmte Vertreter aus dem vokalen Bereich erwarten können. Da die Schülerinnen und Schüler in ihren Beschreibungen klassischer Musik bereits den vokalen Teil klassischer Musik ausschließen, entspricht es nur einer gewissen Logik, dass sie dies hier fortführen. Dass einige Schülerinnen und Schüler schon bei der Frage nach Musikern Komponisten nennen und diese so miteinander gleichsetzen, ist vielleicht der Versuch, das Preisgeben einer Wissenslücke zu vermeiden. Interessant ist, dass einige Schülerinnen und Schüler Künstler nennen, die das Genre der klassischen Musik wiederum um den Crossover-Bereich erweitern. Künstler wie David Garrett oder auch Paul Potts und Michael Hirte sind Figuren, die vor allem medial vermarktet werden und damit in der Lebenswelt der Jugendlichen unmittelbar präsent sind. Die Musik selbst rückt dabei wohl eher in den Hintergrund, wichtiger sind optische Aspekte und die zur Person gehörenden Geschichten. Wiederum ist es hier die erfüllte Unterhaltungsfunktion der Musik, aufgrund der die Jugendlichen sich in diesem Bereich klassischer Musik auskennen. Die Schülerinnen und Schüler, die diese Künstler nennen, wirkten während des Interviews allerdings auch deutlich unsicher darüber, ob die Verbindung zu klassischer Musik richtig sei. Eine Schülerin spricht die Schwierigkeit der Einordnung direkt an (Interview 3-80). Zu diesen Zusammenhängen passt die Aussage eines Schülers, der die Unbeliebtheit klassischer Musik bei Jugendlichen damit begründet, dass es schwierig sei, diese zu vermarkten (Interview 10-146).

Letztlich lassen die erzielten Ergebnisse den Schluss zu, dass die Schule als Vermittler fachlicher Kompetenzen einen nicht zu unterschätzenden Einfluss auf das Klischeebild klassischer Musik hat, wenn es um das fachliche Wissen geht und damit die Möglichkeit, die zu bewertenden Sachverhalte einordnen und benennen zu können. Es zeigt sich hier aber auch, dass das Wissen nicht ausreicht und viele der Äußerungen der Jugendlichen zu klassischer Musik auf Vorurteilen und Stereotypen beruhen, weil sie aufgrund der geringen Fachkompetenz über keine Beispiele und Argumente für ihre Bewertungen verfügen.

8.2.3. Musikalisches Selbstkonzept

Die eher zufälligen Äußerungen zum eigenen musikalischen Selbstkonzept der Jugendlichen fallen interessanterweise bis auf eine Ausnahme alle negativ aus. Der Eindruck der betreffenden Interviews (Interview 4, 2 und 16) vermittelt ein allgemeines Desinteresse der Jugendli-

chen an klassischer Musik bzw. wenig Bereitschaft, sich damit auseinander zu setzen. Sie gehören zu den wenigen Schülerinnen und Schülern, die kein Musikinstrument spielen oder gespielt haben. Es stellt sich hier die Frage, ob das eher negative Selbstkonzept als Ergebnis der Ablehnung klassischer Musik zu sehen ist oder vielmehr als Grund für die Ablehnung. So könnten sie sicherstellen, sich nicht ausführlicher damit auseinandersetzen und damit Defizite preisgeben zu müssen. Wiederum spielt das geringe Fachwissen eine große Rolle. Die Aussagen eines Schülers (Interview 16-104), in der dieser angibt, im Gegensatz zu seinen Mitschülern schon immer Probleme damit gehabt zu haben, sich über Musik zu äußern, und seine ausweichend knappen Antworten, bestätigen diese Vermutung.

8.2.4. Klischeebewusstsein

Die Aussagen, in denen ein Klischeebewusstsein der Jugendlichen deutlich wurde, konnten in solche zu Personen klassischer Musik sowie zur Musik selbst eingeteilt werden. Gerade letztere wurden, wie bereits angedeutet, auffällig häufig von den Jugendlichen gemacht, die kein Instrument spielen sowie ein eher negatives musikalisches Selbstkonzept aufweisen. So stellen sie ihre eigenen Annahmen zur Musik selbst in Frage, weil sie nach eigener Aussage nicht über das nötige Wissen bzw. die Kompetenz verfügen. Dies ist letztlich auch der Versuch, klischeehafte Beschreibungen zu vermeiden.

Gerade bei den Beschreibungen der Musik treten viele der Jugendlichen eher unsicher auf und sind verlegen, was sich durch Lachen oder Kichern während des Interviews andeutet. Auch dies kann mit den Defiziten in den Kenntnissen über klassische Musik begründet werden. Einige Schülerinnen und Schüler versuchen gerade bei der Beschreibung von Personen im Bereich der klassischen Musik, möglichst richtige Antworten zu geben und klischeehafte Annahmen zu vermeiden. Daher äußern sie sich nur vorsichtig oder betonen die Unterschiedlichkeit der Menschen. Letztlich zeigt dies aber auch, dass viele der befragten Jugendlichen vorher noch nicht in dieser Art und Weise über klassische Musik nachgedacht haben. Ihr Verhalten erweckt den Eindruck, als hätten sie sich bis zum Zeitpunkt des Interviews kein differenziertes, eigenes Urteil oder eine Meinung zu klassischer Musik gebildet. Ihr Verhältnis zu diesem Genre ist vielmehr in eine öffentliche Meinung eingebettet bzw. daran angepasst und sie selbst sind damit relativ gut vor der Aufgabe einer persönlichen Rechtfertigung geschützt.

8.3. Zusammenfassung

Die Auswertung und Deutung der Interviews umrahmt ein Klischeebild klassischer Musik von Jugendlichen, das von Erlebnissen, Urteilen, den klischeehaften Vorstellungen und letztlich dem daraus resultierenden Verhalten geprägt ist. Es stimmt damit in weiten Teilen mit der Definition des musikalischen Konzepts nach Behne überein. So kann im Zusammenhang mit Klischeevorstellungen auch vom „Konzept klassischer Musik“ der Jugendlichen gesprochen werden.

Für die klischeehaften Vorstellungen lässt sich zusammenfassend sagen, dass klassische Musik von den Jugendlichen hauptsächlich aufgrund des langsamen Tempos, der altmodisch „handwerklichen“ Instrumente und des fehlenden Gesangs bzw. Textes negativ bewertet wird. Darüber hinaus ist das Klischeebild geprägt von der Zuschreibung, die Musik selbst sei eher altmodisch, ihre Konsumenten ebenfalls eher älter, mit ruhigem Lebensstil und wohlhabend, die Komponisten irgendwie „anders“ bis hin zu verrückt. Immer wieder wird formuliert, sowohl die aktive als auch die passive Beschäftigung mit klassischer Musik setze ein Talent, verbunden mit beruflicher Professionalität oder wenigstens einem besonderen Interesse, voraus. Gleichzeitig ist klassische Musik für die Jugendlichen unerwartet stark mit Emotionen verbunden. In diesem Zusammenhang hat sie etwas Entspannendes, das aber oft zugleich auch als eher langweilig bewertet wird. Die Musik der Klassik erfährt, trotz der Bewertung als „alt“, innerhalb des Konzepts Jugendlicher keine genau definierte Zeiteingrenzung.

Die Betrachtung der Aspekte, die das Klischeebild klassischer Musik umrahmen, brachte zunächst die Erkenntnis, dass zumindest in der vorliegenden Befragung die Einflüsse von aktivem Instrumentalspiel der Jugendlichen und einem an klassischer Musik interessierten Elternhaus auf die eigene Bewertung klassischer Musik, die Häufigkeit diese zu hören sowie letztlich das Klischee klassischer Musik selbst, weitaus geringer ausfallen als zuvor angenommen. Dagegen scheint die Rolle der Kompetenzen auf dem Gebiet der klassischen Musik viel gewichtiger zu sein als erwartet. Das fachliche Wissen spielt dabei nicht nur eine direkte Rolle als Grundlage im subjektiven Bewertungsprozess der Musik, sondern mindestens ebenso stark im indirekten Einfluss auf das musikalische Selbstkonzept und in dem Bewusstsein der Klischeeäußerung. Wie die Interviews mit den Jugendlichen zeigten, sind gerade diese beiden Bereiche Gründe für unsichere und vorsichtige Antworten. Letztlich beruht das Klischee klassischer Musik also auf einem mehr oder weniger reflektierten Bewertungsprozess. Je weniger dieser stattgefunden hat, desto klischeehafter sind die Vorstellungen und Meinungen der Jugendlichen zu klassischer Musik.

Neben den klischeehaften Zuschreibungen zeigen die Interviews aber auch, dass klassische Musik für Jugendliche unterschiedliche Formen annehmen kann. So geschieht dies zum Beispiel in der Erweiterung des Genres durch den Crossover-Bereich. Die Definition klassischer Musik richtet sich dann nach dem jeweiligen Blickwinkel ihrer Bewertung und vor allem nach dem funktionserfüllenden Anspruch an die Musik.

Einen weiteren großen Einfluss in der Herausbildung eines Klischees scheinen sozialisierende Prozesse der Gesellschaft zu haben. Die Einstellungen zu klassischer Musik können für die Bewertung der eigenen Person relevant sein. So geht aus allen Interviews hervor, dass die Jugendlichen von einer einheitlichen Meinung zu klassischer Musik unter Gleichaltrigen ausgehen. Darüber hinaus wird das eigene Konzept klassischer Musik auch auf Erwachsene übertragen und als Begründung für das Nichthören klassischer Musik in älteren Generationen wie beispielsweise diejenige der Eltern herangezogen. So erfüllt das gezeichnete Klischee klassischer Musik letztlich auch die Funktion, Mitglied in einem kulturellen Teilgebiet der Gesellschaft zu werden.

9. Diskussion der Ergebnisse

Die Diskussion der Ergebnisse soll sowohl auf die methodischen Ansätze der Arbeit als auch auf die dargestellten Inhalte und Ergebnisse einen kritischen Blick werfen. Das sich anschließende Fazit versucht, Möglichkeiten zu einem Umgang mit den gezeigten Klischees zu erörtern. Hier werden vor allem Konsequenzen für den musikpädagogischen Bereich angesprochen. Abschließend soll ein Ausblick auf mögliche weitere Untersuchungsansätze vollzogen werden.

Zunächst sollte die Stichprobenzahl der Untersuchung hinterfragt werden. Es erwies sich als relativ schwierig, aus den Aussagen von 17 Jugendlichen eindeutige kausale Zusammenhänge herauszustellen. Oft sind die Antworten einer Kategorie innerhalb einer solch kleinen Gruppe inhaltlich so verschieden, dass es schwer fällt, sie zu strukturieren und einander zuzuordnen. Außerdem sind einzelne, von der Mehrheit abweichende Aussagen hinsichtlich ihrer Gewichtung schwierig zu bewerten. Auf der anderen Seite ist es mit Problemen verbunden, eine ähnliche Untersuchung mit deutlich höherer Stichprobenzahl durchzuführen. Zum einen gäbe es eine zeitliche Hürde in der Auswertung, zum anderen aber auch ein organisatorisches Problem in der Zusammenarbeit mit der Schule bzw. den jeweiligen Lehrkräften. Im vorliegenden Fall konnten die Schülerinnen und Schüler in der Schule parallel zum Unterricht befragt werden. Bei einer größeren Stichprobenzahl und verlängerter Interviewzeit wäre das Fehlen der Schülerinnen und Schüler und das Stören des Unterrichts ein Hindernis. Hier wäre über eine Alternativlösung bezüglich des Befragungsortes nachzudenken. Auch die Beobachtung, dass die Schülerinnen und Schüler während des Interviews bemüht waren, möglichst richtige Antworten zu geben, spricht dafür. Es ist zu vermuten, dass sie dahingehend zum einen durch das schulische Umfeld während der Interviews beeinflusst wurden. Zum anderen kann auch die interviewführende Person von den Jugendlichen als eine Vertreterin aus dem Bereich klassischer Musik gesehen werden. Dies kann die überraschend reflektierenden Formulierungen der Schülerinnen und Schüler, in denen ein Bewusstsein der Klischees deutlich wurde, begünstigt haben. Letztlich ist in der Frage nach einem geeigneten Befragungsort die Problematik zu überwinden, genügend Jugendliche zu motivieren, freiwillig an einem solchen Interview teilzunehmen, wenn es nicht im geschützten Rahmen der Schule stattfindet.

Nicht erfasst wurden in diesem Untersuchungsansatz die Auswirkungen städtischer und ländlicher Regionen. Es könnte beispielsweise vermutet werden, dass Jugendliche, die in städtischen Gebieten aufgewachsen und dementsprechend sozialisiert sind, eher Konzerterfahrungen

gen haben als solche aus ländlicher Umgebung. Zwar wurde in der Auswahl der Schule dieser Faktor berücksichtigt, seine Auswirkungen können letztlich aber nicht völlig ausgeschlossen werden.

An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass zwei Interviews aufgrund der befragten Personen von den anderen abweichen. Es handelt sich dabei um die Interviews zehn und sieben. Interview zehn wurde mit einem Schüler geführt, der bereits 18 Jahre alt war und damit im Durchschnitt zwei bis drei Jahre älter ist als seine Mitschülerinnen und Mitschüler. Dieser Altersunterschied hat sich im Interview durch eine besonders reflektierte Einstellung und eine subjektiv empfundene größere Erfahrung geäußert. Im zweiten abweichenden Interview wurde eine Schülerin befragt, die als eine von zweien von Konzerterfahrungen berichten kann und sehr stark mit der von ihr genannten Musik verbunden zu sein scheint. Im Vordergrund ihrer Aussagen steht immer wieder die emotionale Funktion des Musikhörens, um aktuelle, persönliche Probleme zu verarbeiten. Bezüglich dieser starken Betonung der Emotionalität der Musik weicht sie von den übrigen interviewten Jugendlichen ab.

Zu den Einflüssen auf die Interviewsituation sei noch anzumerken, dass beide Klassen zur Zeit der Befragung im Musikunterricht die „Dreigroschenoper“ behandelten. Im Rahmen dieses Unterrichtsthemas war zwei Tage nach den Befragungen für beide Klassen ein Besuch einer Inszenierung des Theaters in der nahe gelegenen Stadt geplant. So erklärt sich, dass einige Schülerinnen und Schüler die „Dreigroschenoper“ als bekanntes Werk klassischer Musik nennen.

Während der Durchführung der Interviews und vor allem der sich anschließenden Auswertung zeigte sich, dass der Leitfaden durch einige zusätzliche Nachfragen hätte ergänzt werden können. So führen die Aussagen der Schülerinnen und Schüler, klassische Musik würde fast ausschließlich von älteren Menschen gehört, gepaart mit dem immer wieder angedeuteten Funktionswandel der Musik im Alter unweigerlich zur Frage nach den Vorstellungen zu den eigenen Musikpräferenzen im Alter. Die Schülerinnen und Schüler sollten die Möglichkeit einräumen, später in dem von ihnen beschriebenen höheren Alter auch klassische Musik zu hören. Dies setzt jedoch voraus, dass die Jugendlichen zwischen dem Erwachsenen und Seniorenalter differenzieren. Außerdem hätte man auf Klischees zur Bildungsschicht der Hörer klassischer Musik eingehen können, indem man die befragten Jugendlichen auf ihre eigene hohe Stellung im Bildungssystem hinweist, zumal in der entsprechenden Literatur auf die Tendenz einer eher höheren Präferenz gegenüber klassischer Musik bei gymnasialen Schülerinnen und Schülern hingewiesen wird (s. Kapitel 4.3.4.2. Sozioökonomischer Status).

Die Mehrheit der befragten Jugendlichen gab an, ein Instrument zu spielen oder gespielt zu haben. Vor allem das Klavier und die Querflöte waren mehrfach vertreten. Einige der Querflöte spielenden Schülerinnen wirken sogar im Schulorchester mit oder haben in der Vergangenheit dort Erfahrungen gesammelt. Es wäre sinnvoll und interessant gewesen, gerade diese Schülerinnen und Schüler gezielt zu fragen, wie sie das eigene Musizieren auf klassischen Instrumenten mit ihrer Einstellung zu klassischer Musik verbinden. In den Interviews selbst konnte kein deutlicher Unterschied zu den Aussagen anderer nicht musikalisch aktiver Schülerinnen und Schüler ausgemacht werden. Eine zusätzliche Frage in dieser Richtung hätte vermutlich einen weiteren Reflexionsprozess bezüglich der Meinungsbildung über das Genre ausgelöst.

In der Deutung der Interviewaussagen tauchte immer wieder die Frage auf, ob und in welcher Weise die formulierten Beschreibungen klassischer Musik einer Wertung gleichzusetzen sind. Hier hätte an den entsprechenden Stellen nachgefragt werden können, wie beispielsweise die Adjektive „alt“ und „entspannend“ zu verstehen sind. Auch wenn diese Unterscheidung zwischen positiver und negativer Wertung letztlich für das zu erfassende Klischeebild nicht ganz so wichtig scheint, hätte hier die Möglichkeit bestanden, noch genauere Zusammenhänge in den Aussagen der Jugendlichen zu erfassen, die an einigen Stellen für die Deutung fehlten.

Aus inhaltlicher Sicht ist festzuhalten, dass die Befragung trotz der geringen Stichprobenzahl ein Klischeebild klassischer Musik gezeichnet hat, welches sich durchaus mehrheitlich bei fast allen Jugendlichen wiederfindet. Die darin enthaltenen Zuschreibungen entsprechen in weiten Teilen den zuvor geäußerten Erwartungen. Zuschreibungen des Alters vor allem für die Hörer klassischer Musik, ein eher höheres Bildungsniveau und guter finanzieller Status sowie das Aufzählen typischer Instrumente stehen an erster Stelle des Klischees klassischer Musik. Auch das eher negativ ausfallende Maß an Fachkompetenzen bezüglich Komponisten, Werken und Musikern fällt wie erwartet aus. Besonders überraschend ist der geringe Zusammenhang zwischen praktischen musikalischen Tätigkeiten in der Freizeit und den Einstellungen zur Musik bzw. dem Musikgeschmack bezogen auf das Genre der Klassik. Erstere scheinen auf klischeehafte Vorstellungen wenig Einfluss zu haben. Eher unerwartet war auch das immer wiederkehrende Auftreten der Betonung funktionaler Aspekte der Musik durch die Jugendlichen. Weite Teile des Klischees zu klassischer Musik stützen sich auf die Rolle der Musik im Alltag und ihre Nutzungsmotive in unterschiedlichen Phasen des Lebens. Hier schildern die Jugendlichen gesellschaftliche Zusammenhänge in einer Form, die so nicht erwartet war. Darin grenzen sie ihre eigenen Erwartungen und Ansprüche an Musik klar von denen älterer Generationen ab.

10. Fazit

Letztlich stellt sich nun die Frage, ob aus musikpädagogischer Sicht Konsequenzen aus den gewonnenen Erkenntnissen über das Klischee klassischer Musik gezogen werden sollten. In einem zweiten Schritt kann über die Gestaltung solch möglicher Konsequenzen nachgedacht werden. Nur dann die Notwendigkeit eines Handelns zu sehen, wenn die klischeehaften Bewertungen negativ ausfallen ist, ist sicher falsch. So muss immer im bedacht werden, dass es sich dabei um subjektive Bewertung handelt, die durchaus ernst genommen werden sollten. Die Klischees der Jugendlichen unkommentiert zu lassen, wäre jedoch sicher ein Fehler, auch wenn es sich in einigen Punkten nicht ausschließlich um Vorurteile handelt. Dass in der Tat überwiegend ältere Menschen einer höheren Bildungs- und Sozialschicht unserer Gesellschaft in den Konzertpublika klassischer Musik zu finden sind, zeigen entsprechende Untersuchungen.³²³ Auch Jugendliche entwickeln ihre Musikpräferenzen auf der Basis von spezifischen Motiven des Hörens, von denen einige verständlicherweise vom Genre der Klassik nicht erfüllt werden können. So sind Partys, auf denen zu klassischer Musik getanzt wird, kaum vorstellbar. Ebenso kann das Hören von Musik zur Unterhaltung und gegen Langeweile nicht von solcher Musik erfüllt werden, die eher als entspannend empfunden wird. Nicht zu vergessen sind hier die gesellschaftlichen Zwänge, darunter vor allem sozialisierende Einwirkungen der Peergroups. Kaum ein Jugendlicher fällt freiwillig aus diesem traditionellen Muster heraus. Trotzdem ist es eine Aufgabe der Musikpädagogik, den Blickwinkel der Jugendlichen über die Grenzen dieser Klischees hinweg zu erweitern. Denn problematisch wird es, wenn das Klischee selbst und die begründende Argumentation auf der Basis von Funktionen in eine grundsätzliche Abneigung oder Ablehnung klassischer Musik führt und die Jugendlichen gar keinen Zugang zu klassischer Musik mehr entwickeln können. Hier wäre es ein Ansatz, das Klischee abzubauen oder zumindest zu verändern, indem man die Jugendlichen mit Werken klassischer Musik vertraut macht, die in einem völligen Gegensatz zu ihren Klischees stehen. Die bloße Konfrontation mit der Musik gerade im schulischen Kontext würde aber sehr wahrscheinlich aufgrund der grundsätzlich negativen Haltung gegenüber klassischer Musik mit Ablehnung und Desinteresse erwidert werden. So muss nach alternativen Ansätzen gesucht werden, die sich auch aus den Ergebnissen der durchgeführten Untersuchung ableiten lassen. Dafür sei an dieser Stelle noch mal auf die in der Literatur dargestellten Möglichkeiten zur Änderung von Einstellungen gegenüber Musik hingewiesen (s. Kapitel

³²³ Vgl. Neuhoff, H.: „Die Konzertpublika der deutschen Gegenwartskultur. Empirische Publikumsforschung in der Musiksoziologie“. In: „Musiksozialisation“, hrsg. von de la Motte-Haber, H.; Neuhoff, H.. Laaber: Laaber-Verlag, 2007, S. 473-509.

4.5. Möglichkeiten der Veränderung von Präferenzen). Demnach sind dafür das Vertrautmachen durch Begegnung, Lernen durch gezielte Belohnung, der Vergleich mit den Normen einer Bezugsgruppe und zusätzliche Sachinformationen denkbar. Diese möglichen Ansätze Jugendlichen an klassische Musik heranzuführen sollen unter anderem im Folgenden bewertet werden.

An einigen Stellen der Interviews schien bei manchen Jugendlichen durch die Befragung eine Konfliktsituation entstanden zu sein. Auf der einen Seite wurde ihnen bewusst, dass sie die Fragen mit klischeehaften Umschreibungen beantworten, die in Grundzügen aus gesellschaftlichen Traditionen stammen und nicht das Ergebnis eines eigenen Bewertungsprozesses sind. Das gezeichnete Klischeebild klassischer Musik selbst zeigt, dass die Jugendlichen bereits Teil einer Gesellschaft sind, in deren Kultur klassische Musik einen besonderen und zugleich umstrittenen Stellenwert hat. Auf der anderen Seite mussten viele auch feststellen, dass ihr eher geringes Wissen auf dem Gebiet fast unweigerlich zu klischeehaften Äußerungen führen muss. Das bedeutet gleichzeitig, dass die meisten Jugendlichen sich zuvor keine gefestigte Meinung über das Genre der Klassik gebildet haben. Davon ausgehend, dass nicht bei allen Jugendlichen ein grundsätzlich ablehnendes Desinteresse zu klassischer Musik vorherrscht, könnte diese Konfliktsituation ausgenutzt werden, um ein Interesse am Genre der Klassik zu entwickeln. Die Interviews zeigen, dass der kulturelle Wert klassischer Musik den Jugendlichen durchaus bewusst ist und von ihnen anerkannt wird.

Ziel sollte es aber nicht sein, die Schülerinnen und Schüler bezüglich ihres musikalischen Geschmacks zu beeinflussen, sondern einen Bewertungsprozess zu starten, an dessen Ende eine reflektierte Meinung zu klassischer Musik steht. Dabei müsste die Aneignung von Fachwissen integriert sein, um vorherrschende Klischees zu hinterfragen und die Musik auf eine Art und Weise kennen zu lernen, die es auch für Jugendliche ermöglicht, zumindest interessant erscheinende Funktionen in klassischer Musik zu finden. Um die Klischees gegenüber Personen klassischer Musik abzubauen, wäre es ein Ansatz, andere aktiv musizierende Jugendliche einzuladen und zu ihrem Instrumentalspiel oder der Musik zu befragen. Außerdem scheint es eine Chance zu sein, den Jugendlichen einen Zugang über die vokalen Werke klassischer Musik zu ermöglichen, der über die traditionelle musikalische Gattung Oper hinausgeht. In den Interviews wurde die Vokalmusik von der reinen instrumentellen Besetzung unterschieden und erstere in der Definition klassischer Musik ausgenommen. Es ist denkbar, dass vor allem die Schüler des zweiten Befragungstages, welche diese Differenzierung zwischen vokaler und instrumentaler klassischer Musik recht häufig vornahmen, in ihrem Musikunterricht kaum mit klassischer Vokalmusik in Kontakt gekommen sind. Der Grund dafür

könnte vielleicht gerade in der erwarteten starken Ablehnung von Opern oder anderen Werken mit klassischem Gesang seitens der Schülerinnen und Schüler liegen. Vokale klassische Musik dennoch in den schulischen Musikunterricht zu integrieren, scheint vor allem vor dem Hintergrund, dass Text und Gesang in der Musik für Jugendliche einen besonders hohen Stellenwert haben, sinnvoll zu sein. Dies bestätigt sich auch in den entsprechenden Aussagen der Interviews.

In jedem Fall scheint es auch empfehlenswert zu sein, mit den Schülerinnen und Schülern Konzerte zu besuchen, um ihnen das „Live-Erlebnis“ klassischer Musik zu ermöglichen, welches nicht mit dem Hören der Musik im Rahmen des Unterrichts vergleichbar ist.

Die bis hierhin geschilderten Ansätze, mit den Vorurteilen und Klischees der Jugendlichen umzugehen, entsprechen dem Vertrautmachen durch Begegnung, Vergleich mit den Normen einer Bezugsgruppe und der Bereitstellung zusätzlicher Sachinformationen, wie sie als mögliche Aspekte in der Änderung von Einstellungen angegeben werden.

Fraglich ist allerdings, ob ein solcher Prozess im Rahmen des schulischen Musikunterrichts möglich ist. Die Schülerinnen und Schüler sind es dort gewohnt, möglichst richtige Inhalte und Zusammenhänge zu erlernen, um letztlich von einer Lehrperson in Form von Zensuren bewertet zu werden. In dem beschriebenen Ansatz zur Begegnung der Klischees sollte eine Bewertung subjektiver Einstellungen durch Zensuren oder anderen Formen aber grundsätzlich vermieden werden, um die Schüler in ihrem Urteilsprozess nicht zu beeinflussen. Damit sollte auch klar sein, dass das Lernen durch gezielte Belohnung in diesem Zusammenhang eher kein sinnvoller Ansatz ist, um mit Klischees umzugehen.

In den Beschreibungen klassischer Musik fiel außerdem die starke Prägung der Aussagen der Jugendlichen durch den Musikunterricht auf. Es wäre zu überlegen, ob die zahlreichen analytischen und interpretatorischen Ansätze, mit denen Werke klassischer Musik den Schülerinnen und Schülern näher gebracht werden sollen, sinnvoll sind. Aus den Eindrücken der Interviews lässt sich sagen, dass diese klischeehafte Vorstellungen sehr wahrscheinlich eher unterstützt oder begünstigt. Zumindest beeinflussen sie die Schülerinnen und Schüler offensichtlich in der Formulierung einer subjektiven Bewertung. Viel wichtiger scheint es zu sein, den Jugendlichen die Möglichkeit zu geben, sich aus einem eigenen Interesse und eigener Motivation heraus zu informieren und klassische Musik für sich zu definieren und zu bewerten. Festzuhalten ist, dass die Schule scheinbar einen viel größeren Einfluss auf die Einstellungen der Jugendlichen gegenüber klassischer Musik hat, als in der Literatur angenommen wird. Hier wird die deutliche Schwächung dieser Instanz beschrieben (s. Kapitel 3.2.3.2. Schule) und der Schule jeglicher Einfluss auf die musikalische Sozialisation abgesprochen (s. Kapitel 3.2.

Musikalische Sozialisation). Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung zeigen aber ein anderes Bild, wie es auch von de la Motte-Haber und Neuhoff unterstützt wird (s. Kapitel 4.5. Möglichkeiten der Veränderung von Präferenzen). In jedem Fall darf die Schule als sozialisierende Instanz nicht durch die, in der Literatur dominierenden, Einflüsse von Peergroups und Medien an den Rand der Aufmerksamkeit gedrängt werden.

Eine verbindende Rolle könnte dabei der Bereich des Crossover spielen. Die in den Interviews genannten Künstler wie beispielsweise David Garrett und Paul Potts könnten eine Brücke zwischen der medialen, modernen Lebenswelt der Jugendlichen und dem traditionellen, „altmodischen“ Genre „Klassik“ schlagen. Eine gewünschte Veränderung klassischer Musik, wie die Verwendung elektronischer Musikinstrumente und des Schlagwerks, findet bekanntermaßen bereits in einigen Bereichen klassischer Musik statt. So wäre dieser Ansatz eine weitere spannende Möglichkeit, den Blickwinkel auf die Klischees zu klassischer Musik zu erweitern. Interessant wäre hier zu sehen, auf welche Weise Jugendliche diese Phänomene in ihr Bild klassischer Musik einordnen. An einigen Stellen hat dies in den Interviews bereits stattgefunden. So kann ein weiterführender Ansatz dieser Arbeit sein, die Übertragung der Klischees von Jugendlichen auf den Crossover-Bereich zu untersuchen. Es scheint auch von Interesse zu sein, welchen Stellenwert diese Musik bereits bei Jugendlichen hat oder wie sie generell auch vor dem Hintergrund des großen medialen Einflusses bewertet wird.

Es zeigt sich schließlich, dass das in dieser Untersuchung erarbeitete Klischeebild klassischer Musik bei Jugendlichen letztlich gar nicht so sehr inhaltlich von Interesse ist, um Veränderungen vorzunehmen, wie zuvor angenommen. Eher sind es die bei den Jugendlichen, durch den Versuch, die Musik in Worte zu fassen, ausgelösten kognitiven Prozesse im Sinne der „Kognitiven Dissonanz“ (s. Kapitel 4.2.3. Prozess der Urteilsbildung). Zweifellos sind die Kenntnis des Konzepts klassischer Musik und das Wissen über dahinter stehende Vorstellungen und Zusammenhänge die Voraussetzungen für entsprechende musikpädagogische Überlegungen. Wenn Jugendliche sich darüber bewusst werden, dass sie teilweise alte, traditionelle Klischees der Gesellschaft übernehmen und fortführen, ohne einen eigenen Meinungsbildungsprozess durchlaufen zu haben, liefert dies gleichzeitig die Gelegenheit, diesen Klischees sinnvoll zu begegnen. Offen bleibt jedoch die Frage, inwieweit der schulische Rahmen eine Möglichkeit sein kann, die notwendigen Reflexionsprozesse zu starten.

11. Literaturverzeichnis

Adorno, T.W.: „*Thesen zur Kunstsoziologie*“. In: Ders. (Hrsg.) „*Ohne Leitbild. Parva Aesthetica*“, Frankfurt: Suhrkamp, 1967, S. 94-127.

Adorno, T.W.: „*Typen musikalischen Verhaltens*“. In: Ders. (Hrsg.) „*Einleitung in die Musiksoziologie*“. Frankfurt: Suhrkamp, 1962, S. 13-31.

Adorno, T.W.: „*Zur gesellschaftlichen Lage der Musik*“. In: „*Zeitschrift für Sozialforschung*“ 1 (1932), S.103 – 124 und S. 256-378.

Allensbacher Werbeträger Analyse 2006 des Instituts für Demoskopie Allensbach. In: Kleinen, G.: „*Musikalische Sozialisation*“. In: „*Musikpsychologie – Das neue Handbuch*“, hrsg. von Bruhn, H.; Kopiez, R.; Lehman, A.C.. Reinbek: Rowohlt-Taschenbuch Verlag, 2009, S. 37-66.

Arbeitsgemeinschaft der ARD-Werbegeellschaften (Hrsg.): „*Media Perspektiven Basisdaten. Daten zur Mediensituation in Deutschland 2006.*“, Frankfurt am Main: Media Perspektiven.

ARD-E-Musikstudie 2005: „*Musiksozialisation, E-Musiknutzung und E-Musikkompetenz*“. In: „*Media Perspektiven*“ 5, 2006, S. 246-258.

Arnold, H.: Art. „*Klassik*“. In: „*Riemann Sachlexikon Musik*“, Mainz: Schott, 12. Auflage, 1996, S. 462-463.

Baacke, D.: „*Die Welt der Musik und die Jugend. Eine Einleitung*“. In: Ders. (Hrsg.): „*Handbuch Jugend und Musik*“, Opladen: Leske und Budrich, 1998, S. 9-28.

Baacke, D.: „*Jugend und Jugendkulturen: Darstellung und Deutung*“. Weinheim: Juventa Verlag, 1993.

Bastian, H.G.: „*Jugend am Instrument. Eine Repräsentativstudie*“. Mainz: Schott, 1991.

Bastian, H.G.: „Zeitgenössische Musik“. In: „*Musikpsychologie. Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen.*“, hrsg. von Bruhn, H.; Oerter, R.; Rösing, H.. München: Urban & Schwarzenberg, 1985, S. 406-413.

Behne, K.-E.: „*Hörertypologien. Zur Psychologie des jugendlichen Musikgeschmacks*“. Regensburg: Bosse, 1990.

Behne, K.-E.: „*Musikalische Konzepte. Zur Schicht- und Altersspezifität musikalischer Präferenzen*“. In: „*Forschung in der Musikerziehung*“ hrsg. von Kraus, E.. Mainz: Schott Verlag, 1975, S. 35-61.

Behne, K.-E.: „*Musikpräferenz und Musikgeschmack*“. In: „*Musikpsychologie. Ein Handbuch*“ hrsg. von Bruhn, H.; Oerter, R.; Rösing, H.. Reinbek: Rowohlt, 1993, S. 339-353.

Behne, K.-E.: „*The development of „Musikerleben“ in adolescence. How and why young people listen to music*“. In: „*Perception and Cognition of Music*“, hrsg. von Deliege, I.; Sloboda, J.. Hove (UK): Psychology Press, 1997, S. 150-166.

Behne, K.-E.: „*Urteile und Vorurteile: Die Alltagsmusiktheorien jugendlicher Hörer*“. In: „*Psychologische Grundlagen des Musiklernens. Handbuch der Musikpädagogik Bd. 4*“, hrsg. von Helga de la Motte-Haber, Kassel: Bärenreiter, 1987, S. 221-272.

Berlyne, D.E.: „*Studies in the New Experimental Aesthetics*“. Washington D.C.: Hemisphere Publ, 1974.

Bourdieu, P.: „*Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft.*“. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 1987.

DeNora, T.: „*Kulturforschung und Musiksoziologie*“. In: „*Musikpsychologie – Das neue Handbuch*“, hrsg. von Bruhn, H.; Kopiez, R.; Lehman, A.C.. Reinbek: Rowohlt-Taschenbuch Verlag, 2009, S. 67-87.

De la Motte-Haber, H.; Neuhoff, H.: „*Musikalische Sozialisation*“. In: „*Musiksoziologie*“, hrsg. von de la Motte-Haber, H.; Neuhoff, H.. Laaber: Laaber-Verlag, 2007, S. 389-417.

De la Motte-Haber, H.: „*Musikästhetik als Soziologie: Theodor W. Adorno (1903-1969)*“. In: In: „*Musiksoziologie*“, hrsg. von de la Motte-Haber, H.: Neuhoff, H.. Laaber: Laaber-Verlag, 2007, S. 74-80.

De la Motte-Haber, H.: „*Handbuch der Musikpsychologie*“. Stuttgart: Laaber-Verlag, 3. Auflage 2002.

„*Deutsches Wörterbuch*“, hrsg. von Wahrig-Burfeind, R., Gütersloh/München: Wissen Media Verlag, 8. Auflage, 2006.

Dickenberger, D.; Gniech, G.; Grabitz, H.J.: „*Die Theorie der psychologischen Reaktanz*“. In: Frey, D; Irle, M. (Hrsg.): „*Theorien der Sozialpsychologie. Bd. I Kognitive Theorien*“. Bern: Huber, 2002, S. 243-274.

Dollase, R.: „*Musikpräferenzen und Musikgeschmack Jugendlicher*“. In: „*Handbuch Jugend und Musik*“, hrsg. von Baacke, D.. Opladen: Leske und Budrich, 1998, S. 341-368.

„*Duden – Das große Wörterbuch der deutschen Sprache*“, Bd.5, Dudenverlag Mannheim/Leipzig/Wien/Zürich: Dudenverlag, 1999.

„*Ethymologisches Wörterbuch der Deutschen*“, hrsg. von Pfeifer, W., Berlin: Akademie Verlag, 2. Auflage, 2003.

Faulstich-Wieland, H.: „*Sozialisation in Schule und Unterricht*“. Neuwied: Luchterhand, 2002.

Fischer, L.: Art. „*Klassik*“. In: „*Die Musik in Geschichte und Gegenwart*“, Sachteil, Bd. 5, Kassel: Bärenreiter, 2. Ausgabe, 1994, S. 224-238.

Gaiser, Sigrid: „*Einstellungen zum Begriff klassische Musik. Eine Studie zur historischen Entwicklung des Begriffs und dessen Interpretation in der Gegenwart*“, Inaugural-Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophie an der Ludwig-Maximilians-Universität München, 2006.

Gembris, H.: „Musikalische Präferenzen“. In: „Spezielle Musikpsychologie. Enzyklopädie der Psychologie“, hrsg. von Oerter, R.; Stoffer, T.. Göttingen: Hogrefe Verlag für Psychologie, 2005, S. 279-242.

Gläser, J; Laudel, G.: „Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen“. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 2010.

Gosling, S.D.; Rentfrow, P.J.: „The content and validity of music-genre stereotypes among college students“. In: „Psychology of music“, Vol. 35, 2 (2007), S. 306-326.

Harnitz, M.: „Musikalische Identität Jugendlicher und Konflikte im Musikunterricht. Eine empirische Studie in der Sekundarstufe I“. In: „Wozu Jugendliche Musik und Medien gebrauchen“, hrsg. von Müller, R.; Glogner, P.; Rhein, S.; Heim, J.. Weinheim/München: Juventa Verlag, 2002, S. 181-194.

Hoffmann, D.: „Radionutzung von Jugendlichen – individualisiertes Alltagshandeln oder Selbstsozialisation?“. In: „Wozu Jugendliche Musik und Medien gebrauchen“, hrsg. von Müller, R.; Glogner, P.; Rhein, S.; Heim, J.. Weinheim/München: Juventa Verlag, 2002, S. 84-97.

Hurrelmann, K.: „Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung“. Weinheim: Juventa-Verlag, 2004.

Jost, E.: „Sozialpsychologische Dimensionen des musikalischen Geschmacks“. In: „Systematische Musikwissenschaft“, hrsg. von de la Motte-Haber, Dahlhaus, C.. Wiesbaden: Athenai-
on, 1982, S. 245-268.

Kant, I.: „Kritik der Urteilskraft“. In: „Werkausgabe Bd. X“, hrsg. von Weischedel, W.. Frankfurt: Suhrkamp, 1970, S. 137-159.

Kleinen, G.: „Musikalische Sozialisation“. In: „Musikpsychologie – Das neue Handbuch“, hrsg. von Bruhn, H.; Kopiez, R.; Lehman, A.C.. Reinbek: Rowohlt-Taschenbuch Verlag, 2009, S. 37-66.

Klausmeier, F.: „Vorurteile in den Einstellungen zu Musik“. In: „Musik und Bildung“ , 1972/4, S. 69-74.

Klingler, W.; Schaack, J.: „Hörfunk behauptet starke Position“. In: „Media Perspektiven“ 11, 1998, S. 559-569.

Kloppenburger, J.: „Soziale Determinanten des Musikgeschmacks Jugendlicher“. In: „Psychologische Grundlagen des Musiklernens. Handbuch der Musikpädagogik Bd. 4“, hrsg. von Helga de la Motte-Haber, Kassel: Bärenreiter, 1987, S. 186-221.

Kloppenburger, J.: „Musikpräferenzen, Einstellungen, Vorurteile, Einstellungsänderungen“. In: „Musikpsychologie“, hrsg. von de la Motte-Haber, H.; Rötter, G.. Laaber: Laaber-Verlag, 2005, S. 357-393.

„Kluge. Ethymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache“, 24. Auflage, Walter de Gruyter Verlag Berlin/New York, 2002, S. 881.

Lehmann, A.C.: „Habituelle und situative Rezeptionsweisen beim Musikhören oder: Versuchen wir immer gleich zu hören?“ In: „Musikvermittlung als Beruf“. Musikpädagogische Forschung 14, hrsg. von Schulten, M.L.. Essen: Die blaue Eule, 1993, S. 78-92.

Lloyd, N.: Art. „Klassische Musik“. In: „Großes Lexikon der Musik“, Augsburg: Weltbild Verlag, Bd. 2, 1988, S. 283-285.

Macho, T.: „Urteilen über Musik“. In: „Österreichische Musikzeitschrift“ Bd. 5: 1997/6, S. 6-9.

McDonald, J.A.; Oldmeadow, J.A.; Rentfrow, P.J.: „You Are What You Listen To: Young People's Stereotypes about Music Fans“. In: „Group Processes & Intergroup Relations“, Vol 12, 3 (2009), S. 329-244.

Mende, A.; Neuwöhner, U.: „Wer hört heute klassische Musik?“. In: „Media Perspektiven“ 5, 2006, S. 246-258.

Moritz, R.E.: Art. „Klassik, klassisch“. In: „*Knaurs Musiklexikon*“, München: Droemer Knaur, 1982, S.417.

Müller, R.; Glogner, P., Rhein, S.: „*Die Theorie musikalischer Selbstsozialisation: Elf Jahre...und ein bisschen weiser?*“. In: „*Musikpsychologie. Jahrbuch der Deutschen Gesellschaft für Musikpsychologie. Band 19 Musikalische Sozialisation im Kindes- und Jugendalter*“, hrsg. von Auhagen, W. et al., Göttingen: Hogrefe, 2007, S. 11-30.

Münch, T.: „*Musik, Medien und Entwicklung im Jugendalter*“. In: „*Wozu Jugendliche Musik und Medien gebrauchen*“, hrsg. von Müller, R.; Glogner, P.; Rhein, S.; Heim, J.. Weinheim/München: Juventa Verlag, 2002, S. 70-83.

Münch, T.: „*Musik in den Medien*“. In: „*Musikpsychologie – Das neue Handbuch*“, hrsg. von Bruhn, H.; Kopiez, R.; Lehman, A.C.. Reinbek: Rowohlt-Taschenbuch Verlag, 2009, S. 268.

Neuhoff, H.: „*Die Konzertpublika der deutschen Gegenwartskultur. Empirische Publikumsforschung in der Musiksoziologie*“. In: „*Musiksozialisation*“, hrsg. von de la Motte-Haber, H.: Neuhoff, H.. Laaber: Laaber-Verlag, 2007, S. 473-509.

Neuhoff, H.: „*Konzertbesuch und Sozialstruktur*“. Habilitationsschrift Technische Universität Berlin, 2004.

Neuhoff, H.; Weber-Krüger, A.: „*Musikalische Selbstsozialisation. Strukturwandel musikalischer Identitätsbildung oder modischer Diskurs*“. In: „*Musikpsychologie. Jahrbuch der Deutschen Gesellschaft für Musikpsychologie. Band 19 Musikalische Sozialisation im Kindes- und Jugendalter*“, hrsg. von Auhagen, W. et al., Göttingen: Hogrefe, 2007, S. 31-54.

Rösing, H.; Bruhn, H.: „*Typologie der Musikhörer*“. In: „*Musikpsychologie. Ein Handbuch*“, hrsg. von Bruhn, H.; Oerter, R.; Rösing, H.: Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 1993, S. 130-136.

Schmidt, H.-Chr.: „*Jugend und neue Musik: Auswirkungen von Lernprozessen auf die Beurteilung neuer Musik durch Jugendliche*“. Köln: Volk, 1975.

Schramm, H.; Kopiez, R.: „*Die alltägliche Nutzung von Musik*“. In: „*Musikpsychologie – Das neue Handbuch*“, hrsg. von Bruhn, H.; Kopiez, R.; Lehman, A.C.. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 2009, S. 253-265.

Schramm, H.; Vorderer, P.: „*Musikpräferenzen im Alltag. Ein Vergleich zwischen Jugendlichen und Erwachsenen*“. In: „*Wozu Jugendliche Musik und Medien gebrauchen*“, hrsg. von Müller, R.; Glogner, P.; Rhein, S.; Heim, J.. Weinheim/München: Juventa Verlag, 2002, S. 112-125.

Schweizerische Radio- und Fernsehgesellschaft (SRG): „*Musik und Publikum*“, Bern, 1979.

Sorokin, P.A.; Boldyreff, J.W.: „*An Experimental Study of the Influence of Suggestion and the Discrimination on Valuation of People*“. In: „*American of Sociology*“ 37:1932, S. 720-737.

Stahlberg, D.; Frey, D.: „*Das Elaboration-Likelihood-Modell von Petty und Cacioppo*“. In: Frey, D.; Irle, M. (Hrsg.): „*Theorien der Sozialpsychologie, Bd. I, Kognitive Theorien*“. Bern: Huber, 2002, S. 327-360.

Troué, N.; Bruhn, H.: „*Musikpräferenzen in der Vorpubertät*“. In: „*Musikpsychologie. Jahrbuch der deutschen Gesellschaft für Musikpsychologie Bd. 15*“, hrsg. von Behne, K.-E.; Kleinen, G.; de la Motte-Haber, H., Göttingen: Hogrefe, 2000, S. 77-86.

Zinnecker, J.: „*Selbstsozialisation - Essay über ein aktuelles Konzept*“. In: „*Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*“, Jg. 20, Heft 3: 2000, S. 272-290.

Zimmermann, P.: „*Grundwissen Sozialisation. Einführung zur Sozialisation im Kindes- und Jugendalter*“. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 2006.

Internetquellen:

Verband deutscher Musikschulen: <http://www.musikschulen.de/vdm/index.html>

(Stand: 1.3.2011)

Evangelischer Posaundienst in Deutschland: <http://www.epid.de/eigenes>

(Stand: 1.3.2011)

Homepages der in den Interviews genannten Künstler:

<http://www.david-garrett.com/de/about/> (Stand: 1.3.2011)

<http://www.kj-music.de/biografie> (Stand: 1.3.2011)

<http://www.paulpotts.de> (Stand: 1.3.2011)

<http://www.heavyclassic.de> (Stand: 1.3.2011)

Arbeitsgemeinschaft der ARD-Werbegesellschaften:

http://www.media-perspektiven.de/fachzeitschrift_alle_ausgaben.html?&no_cache=1

(Stand: 1.3.2011)

Die Dissertation von Gaiser, S. ist zu finden unter:

<http://edoc.ub.uni-muenchen.de/5898/> (Stand: 1.3.2011)

12. Anhang

12.1. Interviewleitfaden

Alter:

Geschlecht:

Klasse:

1. Was für Musik hörst du in deiner Freizeit?
 - In welchen Situationen hörst du sie?
 - Warum?

2. Hast du mal selbst ein Instrument gespielt oder spielst du im Moment eines? Singst du?
 - Welches?
 - Wie lang?
 - Warum angefangen/warum aufgehört?
 - Orchestererfahrung?

3. Hast du schon mal ein Konzert besucht, bei dem klassische Musik gespielt wurde? Wenn ja, wo und was?
 - Was für Menschen besuchen solche Konzerte? (entweder auf Erfahrung oder der eigenen Vorstellung basierend)
 - Kennst du bekannte Künstler der klassischen Musik wie z.B. Sängerinnen/Sänger oder Musiker?
 - Wie würdest du die beschreiben?

4. Kennst du Komponisten, die klassische Musik geschrieben haben?
 - Was sind das für Menschen?
 - Wie arbeiten sie?

5. Wie würdest einem Menschen, der diese Musik noch nie gehört hat beschreiben, wie klassische Musik klingt?!
 - Welche Musik gehört für dich unter die Überschrift/ in die Kategorie „Klassische Musik“?
 - Kannst du Beispiele nennen?

6. Was müsste an klassischer Musik anders sein bzw. was würdest du an ihr verändern, damit du sie hörst?

7. Hören Mitglieder deiner Familie bei dir zu Hause klassische Musik?
 - Falls nein: Kannst du dir vorstellen warum nicht?
 - Falls ja: Was hören sie?

8. Glaubst du, dass deine Freunde ähnlich wie du über klassische Musik denken oder eher eine andere Meinung haben?
 - Wie ist das für dich?

12.2. Interviewtranskripte

12.3. Erklärung

„Ich versichere, dass ich die eingereichte Master-Arbeit selbstständig und ohne erlaubte Hilfe verfasst habe. Anderer als der von mir angegebenen Hilfsmittel und Schriften habe ich mich nicht bedient. Alle wörtlich oder sinngemäß den Schriften anderer Autoren entnommenen Stellen habe ich kenntlich gemacht.“

(Ort/Datum/Unterschrift)