

# Kein Mozart-Effekt: Über die Wirkung von Musik auf das Lernen und das Verhalten in der Schule

Herbert Bruhn

Schmarjestrasse 6

22767 Hamburg

bruhn@uni-flensburg.de

## 1. Musik und Transfereffekte

Anfang der 1990er Jahre fand Francis Rauscher<sup>1</sup> in Montreal heraus, dass man nach dem Hören einer vierhändigen Klaviersonate von Wolfgang Amadeus Mozart höhere Testwerte in einem auf Räumlichkeit ausgerichteten Intelligenztest erreichen würde. Die Sonate dauert knapp 20 Minuten.

Eine faszinierende Vorstellung, der sich schnell eine Vielzahl von Musikpsychologen zuwandten – langfristig schlauer werden durch kurzzeitiges Musikhören ist von hoher Attraktivität und nur vergleichbar mit dem Nürnberger Trichter.<sup>2</sup> Vor allem die Medien gingen darauf ein, da offensichtlich alles, was der Musik an wundersamen Wirkungen nachgesagt wird, bereitwillig geglaubt wird.<sup>3</sup>

Nahezu gleichzeitig begann in der Schweiz ein großer Schulversuch, in dem nachgewiesen werden sollte, dass Musikunterricht an Schulen nicht nur gute Stimmung macht, sondern nützlich eingesetzt werden kann, um die Leistungen der Kinder zu fördern. Das Ergebnis: Die Verstärkung des Musikunterrichts mit gleichzeitiger Verkürzung der Hauptfächer führt nicht wie befürchtet zu einer Verschlechterung der Schulleistungen der Schüler.<sup>4</sup>

Dieses magere Ergebnis wird noch magerer, wenn man im Abschlussbericht liest, dass die Schulen nicht per Zufall ausgewählt wurden oder sich selbst bewerben konnten. Skepsis bei den Behörden und die Angst davor, dass das Projekt scheitern könnte, bewirkte, dass man ausschließlich Schulen mit anerkannt hohem Leistungsniveau zuließ. Problemschulen sind somit nicht in den Genuss der Aktion gekommen.

Die zweite große europäische Studie, die Berliner Langzeituntersuchung von Hans Günter Bastian<sup>5</sup> wurde offener angelegt und konnte deshalb auch mehr Ergebnisse vorweisen: Die Schulklassen mit dem aktiven Musikprogramm konnten einen kleinen Gewinn in den Werten der Intelligenztests verzeichnen (siehe Abbildung 1).

---

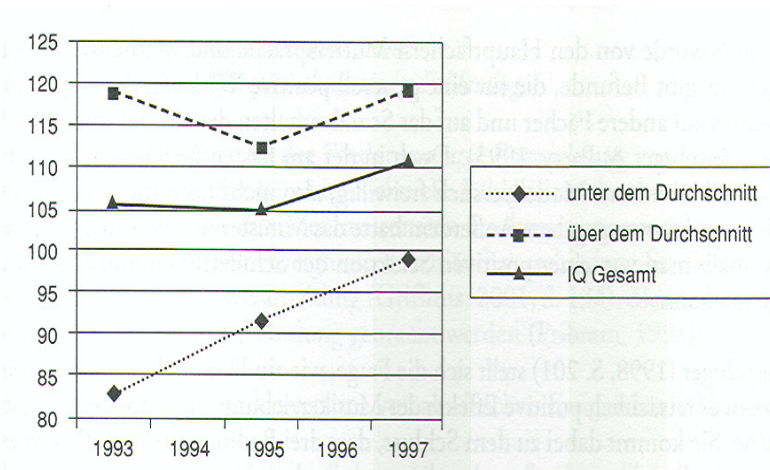
<sup>1</sup> Rauscher, F. H., Shaw, G. L. & Ky, K. N. (1993). Music and spatial task performance. *Nature*, 365, 611.

<sup>2</sup> Unter „Nürnberger Trichter“ versteht man im Allgemeinen ein Werkzeug, mit dem man mühelos Wissen ins Gehirn einflößen kann. Viele glauben ernsthaft daran, dass man irgendwann etwas erfindet, was Lernen weniger mühevoll macht. Seit 1647, als Philip Härsdörfer den Begriff in einer Geschichte erfand, meint man ihn rönisch: Vielen Menschen ist es zu anstrengend, zu lernen. Solange der Nürnberger Trichter nicht zum Einsatz kommen kann, bleiben sie lieber ungebildet.

<sup>3</sup> Behne, K.-E. (1994). Kann Musik heilen? Heilshoffnungen als Teil des musikalischen Bewußtseins. In: Behne, K.-E. (Hg.), *Gehört - Gedacht - Gesehen Zehn Aufsätze zum visuellen, kreativen und theoretischen Umgang mit Musik* (S. 141-148). Regensburg: ConBrio.

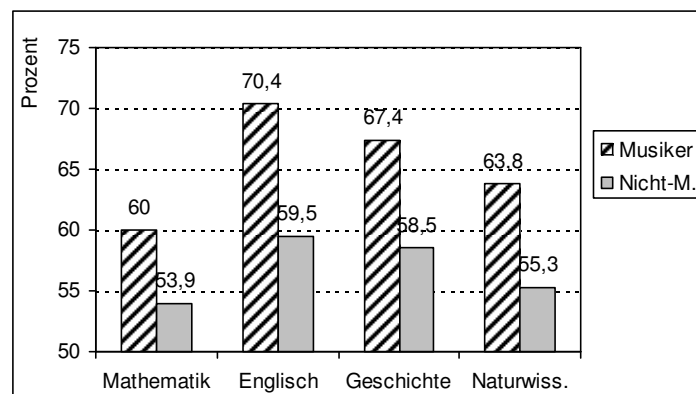
<sup>4</sup> Weber, E. W., Spychiger, M. & Patry, J.-L. (1993). *Musik macht Schule. Biografie und Ergebnisse eines Schulversuchs mit erweitertem Musikunterricht*. Essen: Die Blaue Eule.

<sup>5</sup> Bastian, H.-G. (2000). *Musik(-erziehung) - und ihre Wirkung. Eine Langzeitstudie an Berliner Grundschulen (unter Mitarbeit von Adam Kormann, Roland Hafen und Manfred Koch)*. Mainz: Schott.



**Abbildung 1: In der Berliner Langzeitstudie wurde mit normierten IQ-Tests nachgewiesen, dass über die Grundschulzeit hinweg bei den musikalisch geförderten Kindern der Intelligenzquotient steigt. Dieser Effekt ist jedoch fast ausschließlich auf die Fortschritte der unterdurchschnittlich leistungsfähigen Schüler zurückzuführen.**

Abgesehen davon, dass alle Menschen leicht geneigt sind, der Musik jeden auch nur halbwegs plausiblen Effekt zuzuschreiben, lassen sich auch hier weitere Belege finden. So bestätigt die amerikanische Bildungsszene, dass Schüler, die aktiv Musik machen, den größeren Anteil der mit A oder B bewerteten Schüler ausmachen (Abbildung 2).



**Abbildung 2: Daten des National Center for Educational Stastics aus dem Jahr 1990 von 13.327 Studienanfängern an amerikanischen Highschools. Der prozentuale Anteil der guten Zensuren im Schulabschluss (A, A/B und B) ist bei den aktiven Teilnehmern von Musikkursen (Musikunterricht) deutlich höher als bei den Nicht-Musikern.<sup>6</sup>**

Trotz dieser beeindruckenden Prozentzahlen muss man jedoch Distanz zu den Interpretationen wahren: Nach dem derzeitigen Stand der psychologischen und hirnpfysiologische Erkenntnisse ist ein Transfer von Leistungen von einem Gebiet auf das andere nur möglich, wenn dieselben physiologischen Strukturen verwendet werden, weil auch die Struktur der Aufgaben sich ähnlich sind oder wenn bei der Lösung auf identische Grundprozesse zurückgegriffen wird. Selbst der Nachweis, dass das Anhören einer Mozart-Sonate dieselben Hirnstrukturen aktiviert wie die Hirnstrukturen bei der Lösung von IQ-Testaufgaben, ist nicht erbracht.

<sup>6</sup> Morrison, S. J. (1994). Music students and academic growth Steven J Morrison finds that music students generally do well in the areas of academics and student leadership. *Music Educators Journal*, 81 (2), 33-36.

Deshalb sind auch die Ergebnisse von Francis Rauscher kritisch betrachtet worden: Der Mozart-Effekt war zwar stabil. Er wurde allerdings nur von der Forschergruppe um Francis Rauscher regelmäßig repliziert und bestätigt. Und im Verlauf der letzten zwei Jahrzehnte zeigt sich, dass nicht nur Mozart zu einer Leistungsverbesserung führt, sondern auch Schubert: Schellenberg schlug bereits vor, zusätzlich von einem Schubert-Effekt zu sprechen. Und er ging weiter: Auch nach dem Vorlesen einer Geschichte von Steven King war eine Steigerung der Leistungsfähigkeit in Teilaufgaben von Intelligenztests möglich.<sup>7</sup>

Der Physiologe Manfred Spitzer hat eine eigene Erklärung zum Lernen, die die Musik-Effekte einschließt:<sup>8</sup> Lernen funktioniert besser,

- wenn man sich dabei gut fühlt,
- wenn man gut behandelt wird,
- wenn man dabei erfolgreich ist,
- wenn man etwas sehr gerne macht und
- wenn man dabei nicht gegängelt oder gestört wird.

Für das Wohlfühl, das von Spitzer als Grundlage für Lernen verlangt wird, ist Musik besonders gut. Er spricht sogar von Musik als „Schokolade fürs Gehirn“: Schokolade führt zu ähnlichen Veränderungen in der Endokrinologie des Menschen wie das Hören von bevorzugter Musik.<sup>9</sup>

Eine ausführliche Analyse der Veröffentlichungen um den Mozart-Effekt der Forschergruppe aus Montreal findet sich bei Kopiez im neuen Handbuch Musikpsychologie.<sup>10</sup> Aus wissenschaftlicher Sicht sind die Studien über Transfereffekte ebenso wie die angeblichen Nachweise des Mozart-Effekts nicht gut geplant, dürftig in den Effekten, problematisch in der Methodik. Der eigentliche Lerneffekt ist also eher ein Nebenprodukt der Freude, die man im allgemeinen beim Hören selbstgewählter Musik hat.

## 2. Empirische Musikpädagogik als Erweiterung des Blickfelds

Vom wissenschaftlichen Standpunkt aus gesehen, müsste man den Mozart-Effekt also rundweg ablehnen. Musik kann keinen direkten Einfluss auf Lernvorgänge nehmen, wenn man sich dies als mechanistischen Vorgang der Modellierung von neuronalen Prozessen vorstellt. Musik wirkt jedoch nicht auf physikalische Weise, sondern wird vom Menschen wahrgenommen und verarbeitet. Erst durch die Verarbeitung entsteht Musik im Bewusstsein des Menschen – so wird sie Bestandteil des Denkens und des Erlebens von Emotionen. Musik als angeeignete Wirklichkeit tritt in Interaktion mit den Emotionen des Menschen und entfaltet in der psychischen Wirklichkeit im Sinne der Gestalttheorien weitere Eigenschaften, die das akustische Ereignis nicht besitzt.<sup>11</sup>

- Musik als Katalysator für Entwicklungen: Durch das gemeinsame Hören von Musik oder das gemeinsame Musizieren werden emotionale Erfahrungen gemacht und interindividuell erlebt. Gerade in der Zeit zwischen dem Ende der Grundschulzeit und dem 14. Lebensjahr

---

<sup>7</sup> Schellenberg, G. E. (2006). Exposure to music: the truth about the consequences. In: McPherson, G. E. (Hg.), *The child as musician. A handbook of musical development* (S. 111-134). Oxford: Oxford University Press.

<sup>8</sup> Spitzer, M. (2007). *Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens*. Heidelberg: Spektrum der Wissenschaft.

<sup>9</sup> Spitzer, M. (2002). Belohnung im Gehirn: von Kokain und Schokolade zu Musik und einem Lächeln. *Nervenheilkunde*, 21, 000-000.

<sup>10</sup> Kopiez, R. (2008). Wirkungen von Musik. In: Bruhn, H., Kopiez, R. & Lehmann, A. C. (Hg.), *Musikpsychologie. Das neue Handbuch* (S. 525-547). Reinbek: Rowohlt (2. unveränderte Auflage 2009).

<sup>11</sup> Übersummenhaftigkeit, siehe dazu Metzger, W. (1975). *Psychologie*. Darmstadt: Steinkopff (5. Aufl.).

sind die gemeinsamen Musikerlebnisse in der Gruppe der Gleichaltrigen wichtig für das Erlernen der Erwachsenenposition in der Gesellschaft.<sup>12</sup>

- Musik als Parakommunikation: Für manche nimmt Musik die Rolle einer Kommunikation ein – sie hören Musik und beschäftigen sich mit Musik als Ersatz für Gespräche und Kommunikation.<sup>13</sup>
- Musik als Möglichkeit zum Rückzug, Erholungsregression: Ebenso wie in der Parakommunikation bietet Musik eine Schutzatmosphäre, in die man sich zur Erholung zurückziehen kann.<sup>14</sup>
- Musik als Mittel zur Entspannung: Musik wird bereits im Kindesalter gezielt zur Entspannung eingesetzt.<sup>15</sup>
- Musik als Aggressionsabfuhr: Ebenfalls sehr früh wird Musik als Mittel gezielter Bewegung und Aggressionsabfuhr verwendet.<sup>16</sup>

Diese fünf Wirkungsbereiche konnten in den letzten Jahren relativ zuverlässig mit einem neuen Testverfahren erfasst werden, das an der Uni Flensburg entwickelt wurde (MUSIS, siehe später). Es wurden bisher überwiegend Schüler und Studierende befragt – nahezu jeder Befragte hatte eine andere Art, Musik für sich nutzbar zu machen.

### 3. Musikalität erkennen und fördern

Wenn man vom Einfluss von Musik auf den Menschen spricht, sollte auch geklärt werden, ob die Musik bei ihm überhaupt ankommt. Generell kann man sagen, dass alle, die Musik mögen, auch ein Verständnis für Musik entwickelt haben.<sup>17</sup>

Wie man die Musikalität eines Kindes entdeckt, ist wenig geklärt. Manchmal erkennen man dies im Kindesalter, wozu die Teilnahme an einem Früh-Früherzieherkurs oder einem Eltern-Kind-Kurs verhilft. In Musikgartenkursen lässt sich bei kontinuierlicher Protokollführung genau ablesen, welche Kinder Fortschritte machen, die zu einer gezielten weiteren Förderung auffordern.<sup>18</sup>

Im Allgemeinen werden Testverfahren verwendet, um Musikalität messbar zu machen. Hier gibt es einige Standardverfahren, von denen allerdings die meisten in Deutschland erhältlichen Tests aktualisiert werden müssen. Katharina Wollmann und Janine Bonn haben

---

<sup>12</sup> Bruhn, H. (1995a). Entwicklung musikalischer Fähigkeiten. In: Bruhn, H. & Rösing, H. (Hg.), *Musikpsychologie in der Schule (Akademie für Lehrerfortbildung Dillingen, Akademiebericht Nr. 273)* (S. 13-28). Augsburg: Wißner.

<sup>13</sup> Ebenda.

<sup>14</sup> Willms, H. (1993). Regression in der Musiktherapie. In: Bruhn, H., Oerter, R. & Rösing, H. (Hg.), *Musikpsychologie. Ein Handbuch* (S. 431-436). Reinbek: Rowohlt (4. Auflage 2002)..

<sup>15</sup> Gumbert, A. (2004). *Der Einfluss von Musikhören und Musikmachen auf die Konzentrationsfähigkeit von Grundschulkindern. Eine Untersuchung an Grundschulkindern in Dänemark*. Universität Flensburg: Institut für Musik (Hausarbeit zum 1. Staatsexamen). Bei vielen der angeführten Arbeiten handelt es sich um die schriftlichen Hausarbeiten zum 1. Staatsexamen, die unter Anleitung und Kontrolle an der Universität Flensburg (bis 2002 an der Universität Kiel) im Rahmen der Ausbildung zum Musiklehrer durchgeführt wurden.

<sup>16</sup> Bruhn, H. & Schröter, F. (2008). Musikhören und Musikmachen im Alter. In: Bruhn, H., Kopiez, R. & Lehmann, A. C. (Hg.), *Musikpsychologie. Das neue Handbuch* (S. 190-201). Reinbek: Rowohlt.

<sup>17</sup> Eggebrecht, H. H. (1987). Schlechte Musik? *kontrapunkt, 1 (Heft 1)*, 8-9.

<sup>18</sup> Pohley, K. (1997). *Musikalische Entwicklung zwischen 1;6 und 3;0. Beobachtungen bei der Arbeit mit dem Musikgartenkonzept (Hausarbeit zum 1. Staatsexamen)*. Christian-Albrechts-Universität zu Kiel: Erziehungswissenschaftliche Fakultät. Claussen, M. (2001). *Elementare Musikerziehung in Eltern-Kind-Kursen*. Augsburg: Wißner (Diss. sc. paed. Kiel 2000).

Untersuchungen mit dem PMMA von Gordon durchgeführt. Der Mittelwert für PR 50 ist relativ hoch – das entspricht aber dem generellen Trend bei Testverfahren in den letzten zwanzig bis dreißig Jahren: Wahrscheinlich ist die generelle Verbesserung von Testwerten eine Folge der immer strenger werdenden Schulen,

Trotz der hohen Werte gibt es bei den Testverfahren keine Deckeneffekte – das bedeutet, dass niemand in der gesamten Stichprobe den höchsten Wert erreichte.<sup>19</sup>

Die Inhaltsvalidität – also die Tatsache, ob der PMMA tatsächlich das misst, was man Musikalität nennen würde – lässt sich nach den vorliegenden Auswertungen nicht abschließend beantworten. So geben die Eltern selbstsicher und bereitwillig ein Urteil über die Musikalität ihrer Kinder ab. Im Gruppenmittelwert des Testverfahren waren die als weniger musikalisch eingeschätzten Kinder ebenso gut wie die musikalischen (Tabelle 1). Immerhin stimmt das Elternurteil zu 77,9 % mit dem gemessenen Ergebnis des PMMA überein. Das Lehrerurteil stimmt nur zu 43 % mit dem Testergebnis überein.

**Tabelle 1: An den Mittelwerten der Rohwerte beider Skalen zeigt sich kein Unterschied zwischen den Gruppen der von den Eltern als musikalisch bzw. nicht musikalisch bezeichneten Kindern.**

Eltern halten ihr Kind	Mittelwerte im Rhythmustest	im Melodietest
für begabt	34,02	34,21
nicht für begabt	34,08	33,95

(Unterschiede nicht signifikant)

**Tabelle 2: Wer von den Lehrern als begabt bezeichnet wird, hat im Melodietest tatsächlich bessere Werte. Der Rhythmustest ist dagegen schlechter.<sup>20</sup>**

Lehrer halten ihr Kind	Mittelwerte im Rhythmustest	im Melodietest
für begabt	33,63	36,75
nicht für begabt	34,12	33,61

(Unterschiede nicht signifikant)

Pädagogisch wertvoller ist nun trotz aller Unzulänglichkeit die zu gute Beurteilung durch die Eltern – man nennt es Pygmalion-Effekt: Eine gute Auskunft bewirkt oft, dass die Kinder später wirklich besser werden. Das hängt möglicherweise damit zusammen, dass sie etwas anstreben, was man ihnen als Leistung zutraut. Wenn man ihnen etwas nicht zutraut, trauen sie sich gar nicht erst, es auszuprobieren.

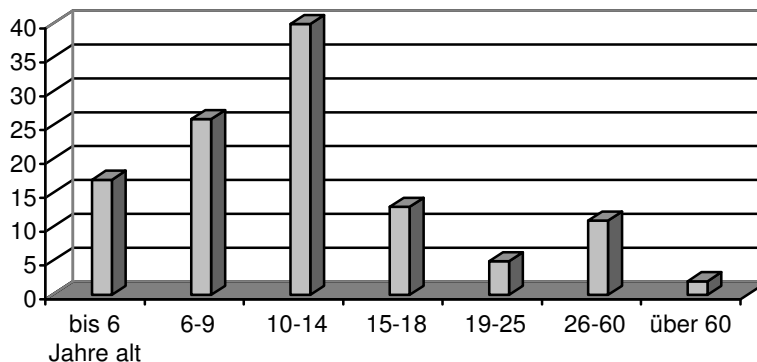
Signifikant sind die Unterschiede im Test, wenn Janine Bonn Kinder, die ein Musikinstrument spielen mit solchen vergleicht, die keines spielen. Ebenso gut erkennbar ist der Vergleich zwischen Kindern mit und ohne musikalischer Früherziehung.

Im Zusammenhang mit der Ganztagschule wird der Bereich des Einzelunterrichts von Schülern wichtiger werden. Typisch ist, dass zwischen dem 14. und 16. Lebensjahr der

<sup>19</sup> Bonn, J. (2007). *Musikalische Begabung: Weiterentwicklung eines Tests für die Grundschule und Validierung der Daten am Lehrerurteil*. Universität Flensburg: Institut für Musik (Hausarbeit zum 1. Staatsexamen). Wollmann, K. (2005). *Die Auswirkung der frühkindlichen Förderung durch Musik - eine empirische Untersuchung an der Theodor-Storm-Schule in Hanerau-Hademarschen*. Universität Flensburg: Institut für Musik, Staatsexamensarbeit.

<sup>20</sup> Tabelle nach den Daten von Bonn, 2007, Fußnote 19.

Instrumentalunterricht abgebrochen wird. Zwei Drittel der Instrumentalschüler und mehr hören auf – eine deutschlandweit nachgewiesene Tendenz. Die Werte für das Jahr lassen sich seit über 20 Jahren aus den Berichten des Verbands der Musikschulen herauslesen.<sup>21</sup>

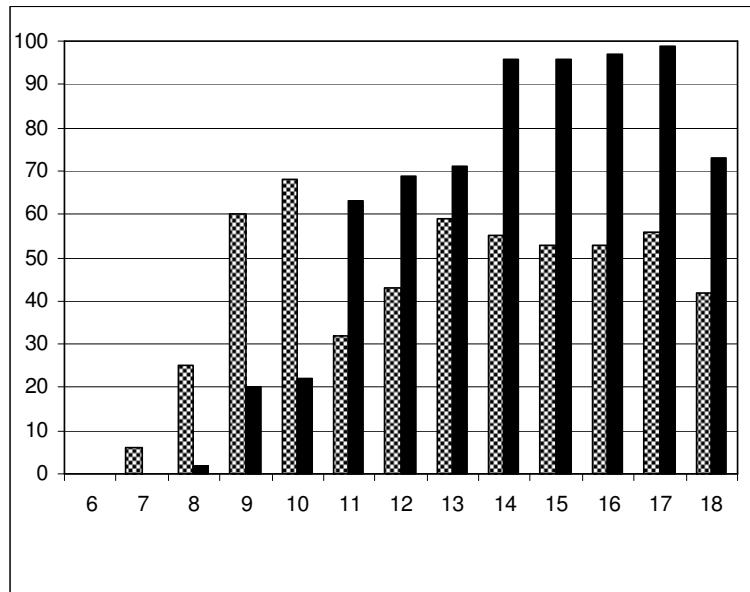


**Abbildung 3: Prozentanteil der Instrumentalschüler eines bestimmten Altersabschnitts in den Musikschulen des Verbands der Musikschulen Deutschlands (VdM, Stand 2005: 893.538 Schüler).**

Gerade im angegebenen Zeitraum erkennen Instrumentalschüler, wie unvollkommen das Instrumentalspiel ist, auch wenn sie viel üben. Daraus entsteht, wenn der Lehrer streng ist, die Neigung den Unterricht abbrechen. Es wird argumentiert, dass die Lehrer in der frühen Jugend die objektiven Kriterien des Musikmachens vermitteln müssen. Je älter die Schüler werden, desto deutlicher haben sie die objektiven Kriterien internalisiert. Wenn nun der Lehrer nicht umschaltet und den Spaß am Musizieren belebt (subjektivierende Aspekte), dann brechen die jungen Musiker den Unterricht ab.<sup>22</sup>

<sup>21</sup> Bruhn, H. (1989). Über die unterschiedliche Funktion des Lehrers im Musikunterricht bei Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen. *Das Orchester*, 37, 498-502.

<sup>22</sup> Bruhn, H. (1995b). Jugendliche im Musikunterricht. In: Bruhn, H. & Rösing, H. (Hg.), *Musikpsychologie in der Schule (Akademie für Lehrerfortbildung Dillingen, Akademiebericht Nr. 273)* (S. 29-38). Augsburg: Wißner.



**Abbildung 4: Die Abbildung zeigen den zeitlichen Verlauf der Teilnahme am musikalischen Ensemblespiel in der Waldorfschule in Rendsburg vom 6. bis 18. Lebensjahr. Hier konnte der Schulverlauf von von 15 Jahrgängen vollständig ausgewertet werden (schwarze Balken: Mädchen, graue Balken: Jungen).<sup>23</sup>**

Bemerkenswert, dass in der Rendsburger Studie, in der 15 Jahrgänge der Walddorfschule Rendsburg erfasst werden konnten, der Rückgang von jugendlichen Musikern im 14./15. Lebensjahr (Klassenstufe 6, 7, 8) nicht so deutlich ist: Bei den Mädchen überhaupt nicht, bei den Jungen dagegen früher (mit ca. 10 Jahren). Waldorfschulen sind bekannt dafür, dass der Druck der Lehrer geringer ist. Als Folge entwickelt sich früh das Gefühl der Eigenverantwortung bei den Schülern. Das ist offensichtlich fürs Musizieren von Vorteil (sowohl der Abbruch des Unterrichts wie auch der fehlende Abbruch).

Weitere Gründe für den Abbruch des Unterrichts fand Andreas Tofte.<sup>24</sup> Er befragte etwas über 100 Gitarristen, von denen 11 bereits den Unterricht abgebrochen hatten und andere bereits die Absicht dazu vermittelten. Der ursprüngliche Grund für die Wahl des Instruments wurde erfragt – in einigen Fällen gab es interessante Unterschied zwischen den Abbrechern und den kontinuierlichen Spielern: Die Liebe zum Instrument und die Vorstellung, mit der Gitarre Prestige zu gewinnen, ist bei den Spielern, die nicht aufhören, deutlich höher (nicht sig.). Das könnte bedeuten, dass der Aspekt, mit Musikinstrument in einer Gemeinschaft von anderen Musikern oder Sängern dabei sein zu können, eine große Rolle spielt.

Außerdem scheint sehr wichtig zu sein, dass das Kind das eigene Musikinstrument mag. Meist erfolgt die wichtige Auswahl der Musikinstrumente in der Kindheit direktiv durch die Eltern. Manchmal ist sie zufällig, wenn z. B. ein Musikinstrument ungenutzt herumsteht. An den Waldorfschulen werden den Kindern meist Instrumente zugeteilt – Cordula Geinitz hat in einer Hamburger Schule die Lehrkräfte befragt und konnte keine impliziten oder expliziten Gründe herausfinden können.<sup>25</sup>

<sup>23</sup> Bruhn, H., Seifert, M. M. & Aschermann, E. (2007). Über den Einfluss musikalischer Aktivitäten auf den erfolgreichen Abschluss der Schullaufbahn in einer Waldorf-Schule. *Musikpsychologie. Jahrbuch der Deutschen Gesellschaft für Musikpsychologie*, 19, 93-104.

<sup>24</sup> Tofte, A. (1997). *Gründe für den Abbruch des Gitarrenunterrichts*. Christian-Albrechts-Universität zu Kiel: Institut für Musik (schr. Hausarbeit zum 1. Staatsexamen).

<sup>25</sup> Geinitz, C. (2001). *Auswahl der Musikinstrumente und die Zufriedenheit der Kinder vier Jahre nach der Auswahl*. Universität Kiel, Institut für Musik: schriftliche Hausarbeit zum 1. Staatsexamen.

Es zeigte sich, dass den Kinder in vielen Fällen nicht bewusst war, dass die Instrumentenauswahl gelenkt war. Vielleicht traf die Lehrerauswahl auch auf den Wunsch des Kindes – oder der Lehrer hat intuitiv ein vom Kind bevorzugtes Instrument gewählt. Auf jeden Fall haben zwei Drittel der Kinder das Gefühl, ihr Instrument selbst gewählt zu haben (Tabelle 3: 63,7 %).

**Tabelle 3: Egal ob die Kinder das Musikinstrument selbst ausgesucht haben oder die Auswahl von anderen bestimmt wurde – an Waldorfschulen nur 23,6 % lehnen ihr Instrument ab (negative Einstellung).<sup>26</sup>**

Zugang zum Instrument		positiv	mittel	negativ	Gesamt
mit Empfehlung	Anzahl	26	16	15	57 = 36,3 %
	Prozent	45,6 %	28,1	26,3	
ohne Empfehlung	Anzahl	54	24	22	100 = 63,7 %
	Prozent	54,0 %	24,0 %	22,0 %	
Gesamtzahl	Anzahl	80	40	37	157
	Prozent	50,9 %	25,5 %	23,6 %	

Die Frage der Empfehlung oder Nichtempfehlung hat jedoch keinen bedeutenden Einfluss auf die Einstellung, da insgesamt die Zufriedenheit der Kinder groß ist: 76,5 % sind positiv oder im mittleren Bereich in der Einstellung zu ihrem Instrument. Obwohl den Kindern bekannt sein müsste, wie groß der Einfluss der Lehrer in Waldorfschulen ist, wird nur zehnmal dem Lehrern die Verantwortung für die Instrumentenauswahl zugeschrieben. Das Urteil hat aber hohe Akzeptanz – ganz im Gegenteil zum Urteil, das den Eltern zugeschrieben wird (Tabelle 4). Ähnlich hoch akzeptiert wird ein Instrument, das von Freunden oder Verwandten empfohlen oder angeregt wurde.

**Tabelle 4: Akzeptanz einer Empfehlung für das Instrument.<sup>27</sup>**

Empfehlung kam von:		positiv	mittel	negativ	Gesamt
Lehrer oder Schule	Anzahl	8	2		10
	Prozent	80 %	20 %		
Eltern, Geschwistern	Anzahl	17	10	10	37
	Prozent	46 %	27 %	27 %	
Freunden/Verwandten	Anzahl	7	2	1	10
	Prozent	70 %	20 %	10 %	
Gesamt	Anzahl	32	14	11	57
	Prozent	56 %	25 %	19 %	

#### 4. Modelllernen – die Vorbildfunktion von Eltern und Lehrern

Sophia Ruddeck<sup>28</sup> hatte die Gelegenheit, 32 Personen aus dem umfangreichen biografischen Material analysieren zu können, das der 2009 verstorbene Musikpädagoge Karl Graml in den 1960er Jahren über sogenannte Unmusikalische sammelte.<sup>29</sup>

<sup>26</sup> Geinitz, 2001, Fußnote 25.

<sup>27</sup> Die Untersuchung wurde an der Waldorf-Schule in Hamburg-Altona durchgeführt. Neben der Arbeit von Geinitz gab es noch zwei weitere Examensarbeiten an Waldorfschulen: Seifert wurde bereits erwähnt, Bartsch bearbeitete die Einstellung der Lehrkräfte im Fach Musik: Bartsch, H. (1997). *Fächerübergreifende Aspekte in den Waldorfschulen am Beispiel Musik*. Universität Kiel: Institut für Musik (schr. Hausarbeit zum 1. Staatsexamen).

Ruddeck stellte fest, dass ironische und abwertende Bemerkungen den Lehrern und Mitschülern zugeschrieben werden. Von Eltern kamen eher positive Aussagen oder Mitleid, wenn ihr Kind besonders falsch singt. In Tabelle 5 werden Korrelationen zwischen der Anzahl von Äußerungen über die engen Bezugspersonen und über die eigene Einstellung zu Musizieren angeführt. Interessant, dass das Musizieren im Eltern keine Beziehung zur Unmusikalität aufweist. Fördernde (positive) Aussagen kommen außerdem von anderen Bezugspersonen, nicht von den Lehrern.

**Tabelle 5: Wer ist für Kinder der 1. bis 3. Klasse ein Vorbild und wie wirkt sich die Vorbildfunktion auf den emotionalen Bezug zum Musikinstrument aus?<sup>30</sup> Die Korrelation wurden aus der Anzahl der Assoziationen jeweils einer Kategorie berechnet. Die Kategorisierung wurde nach einer Inhaltsanalyse aller Aussagen vorgenommen.**

#### Korrelationen

Korrelation nach Pearson

	eigene Aussagen zur eigenen Musikalität	passives Musikhören	aktives Musikhören	negative Aussagen	mittlere Ablehnung, Mitleid	positive Aussagen
Aussagen von Eltern oder Verwandten	,555**	-,121	,339	,105	,645**	,433*
Aussagen von Lehrern oder Schülern	,518**	,170	,244	,565**	,548**	,161
andere Personen	,322	-,056	,497**	,170	,688**	,508**
Musik im Elternhaus, Veranstaltungsbesuche	,162	,348	,053	,061	,023	,140

\*\* - Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

\* - Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

Der Lehrer gilt allgemein als Vorbild für die Schulkinder – es wird dennoch selten reflektiert, dass durch das Verhalten der Lehrer eine Art von Modelllernen angeregt wird: Jeder Lehrer bietet mit seinem persönlichen Verhalten Handlungsmodelle an, mit denen sich die Schüler identifizieren können.<sup>31</sup>

Durch Zufall ist in der Studie von Geinitz bei der Befragung der Waldorfschule in Hamburg Altona eine Frage aufgenommen worden, die diesen Aspekt etwas näher beleuchtet. Es wurde gefragt, ob ein Musiker oder eine Person im Lebensumfeld des Kindes eine Vorbildrolle einnimmt. Dies ist bei 71 der 101 Befragten tatsächlich der Fall. Es zeigt sich, dass sich die Vorbildfunktion der Eltern annähernd normal verteilt: 40 % sehen die Eltern emotionslos als

<sup>28</sup> Ruddeck, S. (2003). *Singstörung Brummen - Auswertung musikalischer Lebensläufe von Studierenden mit dem Fach mit Musikpädagogik*. Universität Flensburg: Institut für Musik (schriftliche Hausarbeit zum 1. Staatsexamen).

<sup>29</sup> Karl Graml (1922-2009) war Professor für Musikpädagogik in Augsburg. Insbesondere galt sein Forschungsinteresse den sogenannten Unmusikalischen, das hieß in Bayern: den Kindern, die nicht sauber singen konnten. In Bayer war es noch zur Jahrtausendwende üblich, dass die Beurteilung des Singens Teil der Musikzensur war. Deshalb musste jeder Schüler ein- bis zweimal im Schuljahr vor der ganzen Klasse vorsingen. Karl Graml wurden sie deshalb bekannt, weil jeder Lehramtskandidat nach dem Bayerischen Studiensystem damals ein Musikseminar besuchen musste. Die sogenannten Unmusikalischen konnten bei ihm wählen, ob sie die Seminararbeit über ein Musikthema oder über ihre Unmusikalität schreiben wollten. Insgesamt liegen knapp 1000 Aussagen dieser Studierendengruppe vor.

<sup>30</sup> Ruddeck, 2003, Fußnote 28.

<sup>31</sup> Geinitz, 2001, Fußnote 25.

Vorbild, jeweils 30 % verbinden entweder positive oder aber negativ Emotionen mit der Vorbildfunktion der Bezugspersonen. Die Lehrer und die Schule polarisieren eher. Dagegen werden Bekannte, Verwandte oder international bekannte Musiker deutlich positiver in ihrem Vorbildverhalten genannt.

**Tabelle 6: Wer ist für Kinder der 1. bis 3. Klasse ein Vorbild und wie wird die Vorbildfunktion gewichtet/gewertet?<sup>32</sup>**

	emotionaler Bezug			Gesamt
	pos	mittel	negativ	
bekannter Musiker	5 55,6 %	3 33,3 %	1 11,1 %	9 100 %
Lehrer oder Schule	12 60 %	2 10 %	6 30 %	20 100 %
Eltern oder Geschwister	6 30 %	8 40 %	6 30 %	20 100 %
Freunde, Verwandte	3 50 %	2 33,3 %	1 16,7 %	6 100 %
sonstige	4	8	4	16
	30 42,3 %	23 32,4 %	18 25,4 %	71 100 %

## 5. Entwicklungspsychologische Aspekte

Die Phase der Orientierung an Vorbildern oder Modellpersonen wird abgelöst von der Orientierung an Gleichaltrigen (peer group). Zwischen dem 6. und 12. Lebensjahr beginnt die Ausprägung von Peergroups, Gruppen von gleichaltrigen Jugendlichen, die sich in derselben Entwicklungsphase befinden. Diese Peergroups nehmen eine wichtige Rolle fürs Erwachsenwerden ein – und das bedeutet für Jugendliche die Lösung von einer vorgegebenen Erziehungswelt von Elternhaus und Schule und die Hinwendung zu eigenen Lebensmaßstäben.

Dieser Lösungsvorgang ist von Auflehnung gegen Eltern bzw. allgemein gegen Erwachsene gesehen: Die biologische Entwicklung stößt soziale Entwicklungen an – so regt der Beginn der Pubertät Aktivitäten an, die auch die Beziehung zwischen den Geschlechtern verändern.<sup>33</sup> Die Phase ist von der Lösung vom Elternhaus und von der Suche nach dem Erwachsenwerden bestimmt. Zu Beginn dieser Phase ist die psychische Vorstellung von Erwachsensein eingengt auf die Vorstellung, dass Erwachsene über sich selbst bestimmen können, und dass ihnen niemand etwas zu sagen habe. Wenig später entsteht daraus die Suche nach emotionaler Unabhängigkeit und das Streben nach sozial verantwortlichem Verhalten.

Auffällig ist das herausfordernde, auftrumpfende Verhalten von Jugendlichen, dass zunächst in erster Linie im Schutz der Peergroup geübt und dann ins tägliche Leben integriert wird.

In dieser Zeit befindet sich der Musiklehrer im Focus der Jugendlichen: Er ist der Fachmann für den Wahrnehmungsgegenstand, den Jugendlichen zum Identifikationsmerkmal für einen

<sup>32</sup> Geinitz, 2001, Fußnote 25.

<sup>33</sup> Oerter, R. & Dreher, E. (2002). Jugendalter. In: Oerter, R. & Montada, L. (Hg.), *Entwicklungspsychologie* (S. 258-318). Weinheim: Beltz. Hier die Entwicklungsaufgaben nach Havighust, S. 281.

jugendlichen Lebensstil gemacht haben: Über ihre Musikauswahl definieren sich die jeweils aktuellen Jugendkulturen und Lebenswelten.<sup>34</sup>

Der Beginn peergruppenorientierter Musikpräferenzen ist nicht mehr genau zu erklären. Früher sprach man vom Alter mit 13-14 Jahren – Nicole Troué findet in diesen Altersgruppen von 11 bis 14 Jahren keine elternorientierte Musikpräferenzen mehr. Nicole Golan stellt bereits in den letzten Grundschuljahren den Wechsel von kindgerechter Musik hin zu moderner Popmusik fest. Ähnliche Ergebnisse hat Claudia Bullerjahn zum ungefähr gleichen Zeitpunkt veröffentlicht.<sup>35</sup>

Nicole Troué<sup>36</sup> entwickelte in ihrer Staatsexamensarbeit eine interessante Hypothese. Sie definierte mit wenigen Items ein Variable, die die Folgsamkeit gegenüber den nahen Autoritätspersonen erfasste. Die Selbsteinschätzung der eigenen Folgsamkeit gegenüber Lehrern und Eltern stand in signifikanter Beziehung zu den musikalischen Präferenzen: Hohe Folgsamkeit war verknüpft mit der Akzeptanz elternorientierter Musikpräferenz, eine niedrige Einschätzung mit der Ablehnung.

---

<sup>34</sup> Baacke, D. (1998). *Handbuch Jugend und Musik*. Opladen: Leske Budrich. Rösing, H. (1998). Musikalische Lebenswelten. In: Bruhn, H. & Rösing, H. (Hg.), *Musikwissenschaft. Ein Grundkurs* (S. 130-152). Reinbek: Rowohlt.

<sup>35</sup> Golan, N. (1999). *Entwicklung von Musikpräferenzen im Grundschulalter - Untersuchung über den Zeitpunkt eines Wandels des Musikgeschmacks in einer Kleinstadt (schr. Hausarbeit zum 1. Staatsexamen)*. Christian-Albrechts-Universität zu Kiel: Institut für Musik. Weber, R., Bullerjahn, C. & Erwe, H.-J. (1999). Musikbezogene Bedürfnisse und die Bedeutung von Musik für Kinder der 90er Jahre. In: Bullerjahn, C., Erwe, H.-J. & Weber, R. (Hg.), *Kinder-Kultur Ästhetische Erfahrungen - Ästhetische Bedürfnisse* (S. 107-129). Opladen: Leske Budrich.

<sup>36</sup> Troué, N. (1996). *Musikpräferenzen von Schülerinnen und Schülern im Übergang zur Realschule - Wandel von der Elternorientierung zur Peergruppenorientierung*. Christian-Albrechts-Universität zu Kiel: Erziehungswissenschaftliche Fakultät. Troué, N. & Bruhn, H. (2000). Musikpräferenzen in der Vorpubertät - Wandel von der Elternorientierung zur Peergruppenorientierung. *Musikpsychologie. Jahrbuch der Deutschen Gesellschaft für Musikpsychologie*, 15, 77-86.

**Tabelle 7: Teilt man die Vpn-Gruppe von Nicole Troué nach den Werten für die Variable „Folgsamkeit“, so unterscheiden sich die Verteilungen für die Einstellung zur Musik der Eltern.**

	Folgsamkeit			VPN	Abweichung vom Erw.-Wert
	hoch	mittel	niedrig		
Gesamtzahl der VPN	41	78	40	159	
Die Verteilung in Prozent Erwartungswerte	25,8 %	49 %	25,2 %		als
zur Musikrichtung der Eltern					
positive Äußerungen	23	28	5	56	die Abweichung ist sig. < 1 % **
Verteilung	41,1 %	50 %	8,9 %		
Negative Äußerungen	10	23	26	59	die Abweichung ist sig. < 1 % **
Verteilung	16,9 %	39 %	44,1 %		

Signifikanz nach dem Chi<sup>2</sup>-Test für den Vergleich von zwei Verteilungen von Daten

Einen weiteren Aspekt bringt Nicole Golan<sup>37</sup> ein. Ähnlich wie Nicole Troué stellt sie offene Fragen zu den gerne gehörten Musikrichtungen und Interpreten. Auch bei Golan konnte kein Zeitpunkt für die Wende von den elternorientierten zu den peerorientierten Präferenzen festgestellt werden, obwohl deutlich ist, dass diese Veränderung während der ersten drei Schulstufen vor sich geht. Die weniger folgsamen Kinder in ihrer VPN-Gruppe sind eher offen sowohl für peer- als auch für elternorientierte Stilrichtungen und grenzen sich nicht ab.

Golan erhebt zusätzlich die Selbstständigkeit der Kinder im täglichen Leben und findet keinen Bezug zur Orientierung in der Musik. Dafür bemerkt sie, dass die jüngeren Kinder ihre Lieblingsmusik eher alleine, die älteren Kinder aber eher in der Gruppe hören wollen. Ihr Vorschlag für eine Fortführung der Präferenzforschung ist, die egozentrische kindliche vs. sozial orientierte Umgangsweise mit Musik ins Zentrum der Hypothesen zu ziehen.

## 6. Das Miteinander in der Gemeinschaft

In den 1990er Jahren hat Richard Hortien eine Langzeitstudie zur Veränderung des Klassenklimas durch Musicalarbeit begonnen.<sup>38</sup> Die Studie zeigte unter anderem, dass sich bei geeigneter Arbeit im Musikunterricht das Klassenklima zum Positiven verändert.

Mit demselben Testverfahren, einer sprachlich aktualisierten Version nach den Skalen von Petillon & Ingenkamp<sup>39</sup> befragte Bettina Schmidt die teilnehmenden Schüler am Musicalprojekt der Gesamtschule in Eckernförde.<sup>40</sup>

<sup>37</sup> Golan, N. (1999). *Entwicklung von Musikpräferenzen im Grundschulalter - Untersuchung über den Zeitpunkt eines Wandels des Musikgeschmacks in einer Kleinstadt (schr. Hausarbeit zum 1. Staatsexamen)*. Christian-Albrechts-Universität zu Kiel: Institut für Musik.

<sup>38</sup> Hortien, R. (1995). Musiktherapie in der Regelschule? In: Bruhn, H. & Rösing, H. (Hg.), *Musikpsychologie in der Schule (Akademie für Lehrerfortbildung Dillingen, Akademiebericht Nr. 273)* (S. 99-118). Augsburg: Wißner, Hortien, R. (2006). *Musicalarbeit in der Schule. Eine Möglichkeit zur Verbesserung des Klassenklimas*. Augsburg: Wissner.

<sup>39</sup> Petillon, H. & Ingenkamp, K. (1984). *Sozialfragebogen für Schüler für 4. bis 6. Klassen (SFS 4-6)*. Weinheim: Beltz.

<sup>40</sup> Schmidt, B. (1996). *Musicalarbeit in der Gesamtschule Eckernförde*. Christian-Albrechts-Universität zu Kiel: Institut für Musik (schriftliche Hausarbeit zum 1. Staatsexamen).

**Tabelle 8: T-Test für den Unterschied der Mittelwerte vor der Musicalarbeit und nachher. Die Skalen 1 (Integration), 3 (Anerkennung), 4 (Hilfverhalten/Zufriedenheit) sind von der Musicalarbeit offensichtlich nicht betroffen. Skala 2 (Mobbing) verbessert sich signifikant (Schmidt, 1996).**

	Unterschiede im Mittelwert der Testskalen	
	vorher/nachher	Signifikanz
Integration	0,72	p =.49 n.s.
Mobbing	-2,13	p =.01 **
Anerkennung	0,44	p =.59 n.s.
Hilfsverhalten	-0,15	p =.90 n.s.

Die erste Befragung von Schmidt fand während der Probenzeit statt, die zweite direkt nach Ende der Aufführungen. Die Skala „Mobbing“ zeigte in jedem Fall eine signifikante Verbesserung der Werte. Man kann sie auch als „Gehässigkeitsskala“ bezeichnen, wie eine Auswahl aus den Items deutlich macht:

- Meine Mitschüler lachen mich aus.
- Die Mitschüler flüstern heimlich hinter meinem Rücken.
- Ich habe in der Klasse keine Freunde.
- Meine Mitschüler sind gemein zu mir.

Hanne Jensen näherte sich derselben Frage mit einem Interviewleitfaden und wertete die offenen Antworten aus. Dies geschah unter Zuhilfenahme des im Institut geschriebenen Programms PROTEXT, das aus kategorisierten Textdateien eine SPSS-Datei mit den Häufigkeiten pro Versuchsperson und Fragestellung herstellt.<sup>41</sup>

**Tabelle 9: Anzahl der positiven und negativen Äußerungen über die Arbeit der Lehrer beim Musicalprojekt in Neumünster (Daten von Jensen).**

	positiv	negativ
Jungen	16	12
Anzahl der Aussagen	39	19
Anteil	44,4%	33%
je Vpn	2,4	1,6
Mädchen	26	20
Aussagen	65	40
Anteil	55,6%	40%
je Vpn	2,5	2,0

Besonders beeindruckend und mit vielen freien Äußerungen belegt ist die Tatsache, dass die Schüler und Schülerinnen sich während der Musicalarbeit näher kennenlernen und klassenübergreifende Freundschaften entstehen. 72,4 % der Jungen und 92,2 % der Mädchen erwähnen positiv, dass sie während der Probenzeiten neue Freundschaften geschlossen haben. 26 % der Mädchen erwähnen explizit, dass das „Anzicken“ auf dem Schulhof weniger geworden sei.

<sup>41</sup> Jensen, H. (2007). *Förderung von Sozialkompetenzen durch Musicalarbeit - Eine empirische Studie des Jahrgangsjahrsprojekts der Gesamtschule Faldera*. Universität Flensburg: Institut für Musik (Hausarbeit zum 1. Staatsexamen).

## 7. Verhalten im Musikunterricht und die Persönlichkeit der Schüler

In der bereits erwähnten Studie von Wollmann wurde ein Zusammenhang zwischen der sozialen Kompetenz und der musikalischen Vorschulerziehung gefunden: Kinder mit Musikerfahrungen haben höhere Punktwerte als Kinder, die keinen Früherziehungskurs mitgemacht hatten.<sup>42</sup>

Dies zeigt sich auch in Abbildung 5 – hier wurden die Gruppen zusätzlich noch in eine Gruppe mit hohen Sozialwerten und eine mit niedrigen unterteilt. In der Gruppe ohne musikalische Früherziehung bleibt die Relation zwischen diesen Gruppen erhalten. In der Früherziehungsgruppe verringert sich der Abstand zwischen den Guten und den Schlechten.

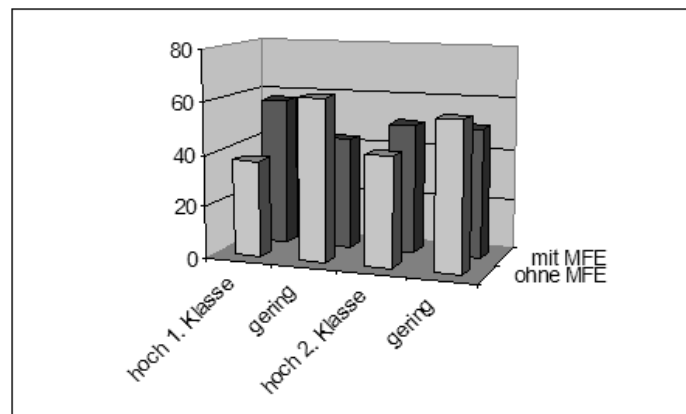


Abbildung 5: Die Kinder aus den 1. und 2. Klassen wurden nach dem Wert im BSSK (Bewertungsskalen Soziale Kompetenz) in zwei Gruppen geteilt.<sup>43</sup>

Dabei könnte ein fortdauerndes Training der Sozialkompetenz für das Unterrichtsgeschehen von großem Vorteil sein. Janne Weigand konnte ihren Daten entnehmen, dass die Kinder, die von den Lehrern als Störer bezeichnet werden, sich in der Selbstsicherheit deutlich von den anderen Kindern unterscheiden.<sup>44</sup> Darüber hinaus stellt Weigand fest, dass Musikmachen wahrscheinlich das beste Mittel wäre, um Selbstsicherheit zu gewinnen. Die Untersuchung wurde allerdings nur mit 48 Grundschulkindern durchgeführt.

Auch in den späteren Jahrgängen spielt Aggressivität eine große Rolle. Jan Dirk Krueger<sup>45</sup> glaubte nachweisen zu können, dass die Schwerpunktarbeit einer Schule im Bereich Musik zu geringeren Konflikten zwischen den Schülern führt (bullying). Die ersten Daten zeigen allerdings eine deutliche Überlegenheit für die Schule mit Sport-Schwerpunkt. In der Klasse werden weniger Aggressionen beobachtet, das Klassenklima ist am wenigsten vom Mobbing bestimmt (Abb. 6).

Ernsthaft auffällig ist die Schule ohne schulübergreifendes Schwerpunktthema. Über 40 % der Schüler sagen, dass sie in der eigenen Klasse „sehr oft“ erfahren müssen, dass Gewalt

<sup>42</sup> Wollmann, 2006, Fußnote 19.

<sup>43</sup> Wollmann, 2006, Fußnote 19.

<sup>44</sup> Weigand, J. (2008). *Emotionale Stabilität von Grundschülerinnen und Grundschülern und ihr Verhalten im Musikunterricht - Eine empirische Studie*. University Flensburg: Institut für Musik (schr. Hausarbeit zum 1. Staatsexamen).

<sup>45</sup> Krueger, J. D. (2007). *Gewaltbereitschaft von Schülern und Schülerinnen und die Beziehung zu Musikgewohnheit und sportlichen Aktivitäten*. Universität Flensburg: Schriftliche Hausarbeit zum 1. Staatsexamen. Die Namen der drei Schulen sollen wegen der Zahlen aus der Schule ohne Schwerpunktarbeit nicht genannt werden.

ausgeübt wird. Selbst im Gymnasium mit Musikschwerpunkt berichten viele Schüler über Gewalt in der Klasse. Unversehens gerät man mit empirischen Arbeiten in die Situation, gegen den Musikunterricht und für Sportunterricht zu arbeiten.

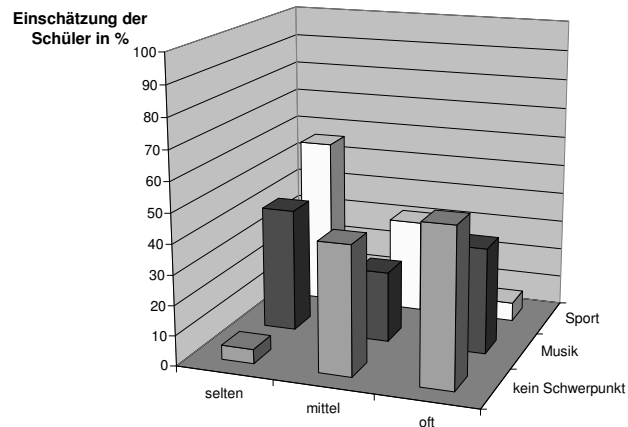


Abbildung 6: Einschätzung der Schüler, wie oft Aggressionen im Klassenverband beobachtet werden können – aufgeteilt nach Schulen – von vorne nach hinten erst die Schule ohne Schwerpunkt, dann die Schulen mit Musik- und mit Sportschwerpunkt.<sup>46</sup>

## 8. Bewusster Musikeinsatz als individuelle Lebenswelt

In mehreren Staatsexamensarbeiten ist auch der Einsatz von Musik im täglichen Leben thematisiert worden. Bente Fahl<sup>47</sup> und Annika Gumbert<sup>48</sup> haben sich speziell mit Grundschulkindern beschäftigt. Es ist interessant zu sehen, wie genau Kinder in den ersten Grundschuljahren bereits wissen, dass Musik als Mittel der Entspannung oder als Mittel zur Aktivierung nützlich sein kann.

Dies wird im späteren Jugendlichenalter noch wichtiger: Musikpräferenzen können als Indikator für Lebenswelten bezeichnet werden. Dafür wurde in Flensburg 2002 bis 2007 ein Messinstrument entwickelt, das den situationsspezifischen Gebrauch erfasst.<sup>49</sup> (dazu Bruhn, 2008b).

Insgesamt sind mit dem Fragebogen MUSIS bereits fünf Studien durchgeführt worden. Bemerkenswert bereits die erste Arbeit von Pamina Sallay, die eine Beziehung zwischen den Typen der Sinus-Milieus und deren Musikgebrauch mit den Musis-Skalen beschreibt.

Auf sieben Skalen wurde erfasst, ob die Befragten Musik bewusst für bestimmte Lebenssituationen, soziale und psychische Bedürfnisse und zur Regulation von Emotionen einsetzen. Befragt wurden 158 Jugendliche aus neunten Klassen aller vier Schultypen. Zusätzlich wurde mit einem weiteren Fragenkatalog versucht, diese Jugendlichen den von

<sup>46</sup> Nach den Daten von Krueger, 2007, Fußnote 46.

<sup>47</sup> Fahl, B. (2004). *Wie bewusst setzen Kinder der ersten Grundschulklassen Musik in Ihrem Leben ein? Eine aus der Schulpraxis abgeleitete Studie*. Universität Flensburg: Institut für Musik (Hausarbeit zum 1. Staatsexamen).

<sup>48</sup> Gumbert, 2004, Fußnote 15.

<sup>49</sup> Bruhn, H. & AG Musis (2007). *Musis - music involvement scales. Ein Messinstrument zur Erhebung von Gewohnheiten des Musikgebrauchs (Dokumentation der Entwicklung)*. Universität Flensburg: Institut für Musik, Bruhn, H. (2008). Auf der Suche nach den Gründen von Jugendlichen, Musik zu hören: "Musik Involvement Skalen" (Muis). *Musikpädagogische Forschung (Jahrbuch des Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung AMPF)*, 29, 249-260. – Der Fragebogen findet sich unter <http://www.herbertbruhn.de/materialien/musis.php>, eine Probeversion kann bei [surveymonkey.de](http://surveymonkey.de) gefunden werden.

Sinus Sociovision entworfenen Milieus zuzuordnen, um dann eine Beziehung zwischen Milieu und Musikverwendung zu beschreiben.<sup>50</sup> Natürlich konnten dafür nicht die Originalfragen herangezogen werden, was wünschenswert erscheint. Es hat jedoch relativ gut funktioniert, die detaillierten Ergebnisse des Sinus-Forschungsinstitut mit fünfstufigen Ratingskalen zu reoperationalisieren.

Tabelle 8 zeigt die Korrelationen zwischen Musiktest und Milieu-Einschätzung: Nur der von traditionellen Werten bestimmte Anteil der gesellschaftlichen Oberschicht zeigt erkennbare positive Korrelationen zwischen Wertvorstellung und Musikgebrauch.

Korrelationen zwischen den Werten für die Sinus-Skalen und den Werten der Musis-Skalen sind gering. Sobald man aber genauer nach der Bildungsschicht differenziert, zeigt sich überraschenderweise, dass nur die gehobene Bildungsschicht mit traditionellen Wertevorstellungen Musik bewusst in ihrem Leben einsetzt. Alle anderen Gruppen haben fast keine signifikanten Korrelationen – die „modernen Performer“ (Neuroorientierung + hohe Bildung) tendieren sogar dazu, Musik abzulehnen, außer wenn es um den Transfer von Musik auf die Leistungsfähigkeit geht ( $r = .530$ ).

**Tabelle 10: Musikgebrauch und die Korrelation mit der Beschreibung der Sinus-Milieus.<sup>51</sup> Oben die Werte aller Versuchspersonen, unten differenziert nach Gruppen innerhalb der Sinus-Milieus.**

Korrelation nach Pearson

	ass	emo	kog	mot	soz	psd	tra
A Traditionelle Werte	,169*	,157	,045	-,012	-,110	,075	-,203*
B Modernisierung	-,174*	-,199*	-,158	-,040	,014	-,094	-,004
C Neuroorientierung	,010	,052	,152	,066	,108	,032	,299**

\*. Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

\*\*.. Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

Korrelation nach Pearson

Schicht	ass	emo	kog	mot	soz	psd	tra
Traditionelle We hoch	,495	,263	,384	,721**	,344	,207	-,482
mittel	,126	,200	,063	-,103	-,082	,020	-,122
niedrig	,146	,030	-,106	-,108	-,292	,127	-,264
Modernisierung hoch	-,335	-,096	-,111	-,229	-,249	-,133	-,011
mittel	-,148	-,242*	-,088	,021	,049	-,079	,016
niedrig	-,137	-,104	-,165	-,026	,010	-,082	-,061
Neuroorientierung hoch	-,211	-,202	-,241	-,555*	-,088	-,077	,530*
mittel	,039	,051	,025	,114	,039	,053	,194
niedrig	,010	,109	,325*	,189	,306	,029	,420*

\*\*..Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

\*..Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

Bei dieser Personengruppe (C12 in den Sinusmilieus) handelt es sich um eine gesellschaftlich relevante, zeitbestimmende, aber nicht angenehme Personengruppe. Sie zeichnet sich durch hohen Hedonismus (Eigenliebe), geringe Gesellschaftsverbundenheit, hoher

<sup>50</sup> Sallay, P. (2005). *Musikpräferenzen und die Lebenswelten von Jugendliche - Eine empirische Untersuchung zum Einfluss der sozialen Milieus in ausgewählten Klassen der Sekundarstufe I*. Universität Flensburg: Institut für Musik (Hausarbeit zum 1. Staatsexamen).

<sup>51</sup> Die sogenannte „Kartoffelgrafik“ mit der genauen Beschreibung der Sinus-Milieus findet sich im Neuen Handbuch Musikpsychologie, S. 301 (Fußnote 16). Daten: Pamina Sallay, 2005

Schichtzugehörigkeit, globalem Denken und auf sich selbst zentrierter Verantwortlichkeit aus – die Süddeutsche Zeitung prägte dafür den Begriff „die Ackermänner“.

Vom Sinus-Forschungsinstitut wird diese für die Entwicklung der gesellschaftlichen Verhältnisse maßgebliche Teil der Bevölkerung „moderne Performer“ genannt: Bildungsoberschicht und Geldelite, global denkend, erfolgsorientiert und auf Erneuerung ausgerichtet. Der Musikgebrauch ist eindeutig anders als bei den Vertretern traditioneller Werte – die Tabelle ist von negativen Werten gekennzeichnet: Ablehnung für die Verwendung von Musik bei Emotionen, bei der kognitiven Beschäftigung mit Musik, keine Beziehung zur sozialen Funktion von Musik. Eine „coole“ Lebenseinstellung, zu der auch die Akzeptanz für Musik als Lernhilfsmittel passt.

## **9. Zukunft**

Für die zukünftige Entwicklung sollen in einer weiteren Veröffentlichung Vorschläge unterbreitet werden. Diese Arbeit ist gedacht, Bildungshierarchien wach zu rütteln, vom Schreiben von Dissertationen abzuhalten und sie dazu anzuhalten, Musik so zu verwenden, wofür sie von den Komponisten gedacht war: Zum Hören und zum Spielen von Musik.

Mozart macht vom Grundsatz her nicht schlau – sondern Schlaue machen Musik und spielen Mozarts Stücke.

## 10. Literatur

- Baacke, D. (1998). *Handbuch Jugend und Musik*. Opladen: Leske Budrich.
- Bartsch, H. (1997). *Fächerübergreifende Aspekte in den Waldorfschulen am Beispiel Musik*. Universität Kiel: Institut für Musik (schr. Hausarbeit zum 1. Staatsexamen).
- Bastian, H.-G. (2000). *Musik(-erziehung) - und ihre Wirkung. Eine Langzeitstudie an Berliner Grundschulen (unter Mitarbeit von Adam Kormann, Roland Hafen und Manfred Koch)*. Mainz: Schott.
- Behne, K.-E. (1994). Kann Musik heilen? Heilshoffnungen als Teil des musikalischen Bewußtseins. In: Behne, K.-E. (Hg.), *Gehört - Gedacht - Gesehen Zehn Aufsätze zum visuellen, kreativen und theoretischen Umgang mit Musik* (S. 141-148). Regensburg: ConBrio.
- Bonn, J. (2007). *Musikalische Begabung: Weiterentwicklung eines Tests für die Grundschule und Validierung der Daten am Lehrerurteil*. Universität Flensburg: Institut für Musik (Hausarbeit zum 1. Staatsexamen).
- Bruhn, H. (1989). Über die unterschiedliche Funktion des Lehrers im Musikunterricht bei Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen. *Das Orchester*, 37, 498-502.
- Bruhn, H. (1995a). Entwicklung musikalischer Fähigkeiten. In: Bruhn, H. & Rösing, H. (Hg.), *Musikpsychologie in der Schule (Akademie für Lehrerfortbildung Dillingen, Akademiebericht Nr. 273)* (S. 13-28). Augsburg: Wißner.
- Bruhn, H. (1995b). Jugendliche im Musikunterricht. In: Bruhn, H. & Rösing, H. (Hg.), *Musikpsychologie in der Schule (Akademie für Lehrerfortbildung Dillingen, Akademiebericht Nr. 273)* (S. 29-38). Augsburg: Wißner.
- Bruhn, H. (2008). Auf der Suche nach den Gründen von Jugendlichen, Musik zu hören: "Musik Involvement Skalen" (Muisis). *Musikpädagogische Forschung (Jahrbuch des Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung AMPF)*, 29, 249-260.
- Bruhn, H. & AG Muisis (2007). *Muisis - music involvement scales. Ein Messinstrument zur Erhebung von Gewohnheiten des Musikgebrauchs (Dokumentation der Entwicklung)*. Universität Flensburg: Institut für Musik.
- Bruhn, H. & Schröter, F. (2008). Musikhören und Musikmachen im Alter. In: Bruhn, H., Kopiez, R. & Lehmann, A. C. (Hg.), *Musikpsychologie. Das neue Handbuch* (S. 190-201). Reinbek: Rowohlt.
- Bruhn, H., Seifert, M. M. & Aschermann, E. (2007). Über den Einfluss musikalischer Aktivitäten auf den erfolgreichen Abschluss der Schullaufbahn in einer Waldorfschule. *Musikpsychologie. Jahrbuch der Deutschen Gesellschaft für Musikpsychologie*, 19, 93-104.
- Claussen, M. (2001). *Elementare Musikerziehung in Eltern-Kind-Kursen*. Augsburg: Wißner (Diss. sc. paed. Kiel 2000).
- Eggebrecht, H. H. (1987). Schlechte Musik? *kontrapunkt*, 1 (Heft 1), 8-9.
- Fahl, B. (2004). *Wie bewusst setzen Kinder der ersten Grundschulklassen Musik in Ihrem Leben ein? Eine aus der Schulpraxis abgeleitete Studie*. Universität Flensburg: Institut für Musik (Hausarbeit zum 1. Staatsexamen).

- Geinitz, C. (2001). *Auswahl der Musikinstrumente und die Zufriedenheit der Kinder vier Jahre nach der Auswahl*. Universität Kiel, Institut für Musik: schriftliche Hausarbeit zum 1. Staatsexamen.
- Golan, N. (1999). *Entwicklung von Musikpräferenzen im Grundschulalter - Untersuchung über den Zeitpunkt eines Wandels des Musikgeschmacks in einer Kleinstadt (schr. Hausarbeit zum 1. Staatsexamen)*. Christian-Albrechts-Universität zu Kiel: Institut für Musik.
- Gumbert, A. (2004). *Der Einfluss von Musikhören und Musikmachen auf die Konzentrationsfähigkeit von Grundschulkindern. Eine Untersuchung an Grundschulkindern in Dänemark*. Universität Flensburg: Institut für Musik (Hausarbeit zum 1. Staatsexamen).
- Hortien, R. (1995). Musiktherapie in der Regelschule? In: Bruhn, H. & Rösing, H. (Hg.), *Musikpsychologie in der Schule (Akademie für Lehrerfortbildung Dillingen, Akademiebericht Nr. 273)* (S. 99-118). Augsburg: Wißner.
- Hortien, R. (2006). *Musicalarbeit in der Schule. Eine Möglichkeit zur Verbesserung des Klassenklimas*. Augsburg: Wissner.
- Jensen, H. (2007). *Förderung von Sozialkompetenzen durch Musicalarbeit - Eine empirische Studie des Jahrgangsjahrsprojekts der Gesamtschule Faldera*. Universität Flensburg: Institut für Musik (Hausarbeit zum 1. Staatsexamen).
- Kopiez, R. (2008). Wirkungen von Musik. In: Bruhn, H., Kopiez, R. & Lehmann, A. C. (Hg.), *Musikpsychologie. Das neue Handbuch* (S. 525-547). Reinbek: Rowohlt (2. unveränderte Auflage 2009).
- Krueger, J. D. (2007). *Gewaltbereitschaft von Schülern und Schülerinnen und die Beziehung zu Musikgewohnheit und sportlichen Aktivitäten*. Universität Flensburg: Schriftliche Hausarbeit zum 1. Staatsexamen.
- Metzger, W. (1975). *Psychologie*. Darmstadt: Steinkopff (5. Aufl.).
- Morrison, S. J. (1994). Music students and academic growth Steven J Morrison finds that music students generally do well in the areas of academics and student leadership. *Music Educators Journal*, 81 (2), 33-36.
- Oerter, R. & Dreher, E. (2002). Jugendalter. In: Oerter, R. & Montada, L. (Hg.), *Entwicklungspsychologie* (S. 258-318). Weinheim: Beltz.
- Petillon, H. & Ingenkamp, K. (1984). *Sozialfragebogen für Schüler für 4. bis 6. Klassen (SFS 4-6)*. Weinheim: Beltz.
- Pohley, K. (1997). *Musikalische Entwicklung zwischen 1;6 und 3;0. Beobachtungen bei der Arbeit mit dem Musikgartenkonzept (Hausarbeit zum 1. Staatsexamen)*. Christian-Albrechts-Universität zu Kiel: Erziehungswissenschaftliche Fakultät.
- Rauscher, F. H., Shaw, G. L. & Ky, K. N. (1993). Music and spatial task performance. *Nature*, 365, 611.
- Rösing, H. (1998). Musikalische Lebenswelten. In: Bruhn, H. & Rösing, H. (Hg.), *Musikwissenschaft. Ein Grundkurs* (S. 130-152). Reinbek: Rowohlt.
- Ruddeck, S. (2003). *Singstörung Brummen - Auswertung musikalischer Lebensläufe von Studierenden mit dem Fach mit Musikpädagogik*. Universität Flensburg: Institut für Musik (schriftliche Hausarbeit zum 1. Staatsexamen).
- Sallay, P. (2005). *Musikpräferenzen und die Lebenswelten von Jugendliche - Eine empirische Untersuchung zum Einfluss der sozialen Milieus in ausgewählten Klassen der*

*Sekundarstufe I*. Universität Flensburg: Institut für Musik (Hausarbeit zum 1. Staatsexamen).

- Schellenberg, G. E. (2006). Exposure to music: the truth about the consequences. In: McPherson, G. E. (Hg.), *The child as musician. A handbook of musical development* (S. 111-134). Oxford: Oxford University Press.
- Schmidt, B. (1996). *Musicalarbeit in der Gesamtschule Eckernförde*. Christian-Albrechts-Universität zu Kiel: Institut für Musik (schriftliche Hausarbeit zum 1. Staatsexamen).
- Spitzer, M. (2002). Belohnung im Gehirn: von Kokain und Schokolade zu Musik und einem Lächeln. *Nervenheilkunde*, 21, 000-000.
- Spitzer, M. (2007). *Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens*. Heidelberg: Spektrum der Wissenschaft.
- Tofte, A. (1997). *Gründe für den Abbruch des Gitarrenunterrichts*. Christian-Albrechts-Universität zu Kiel: Institut für Musik (schr. Hausarbeit zum 1. Staatsexamen).
- Troue, N. (1996). *Musikpräferenzen von Schülerinnen und Schülern im Übergang zur Realschule - Wandel von der Elternorientierung zur Peergruppenorientierung*. Christian-Albrechts-Universität zu Kiel: Erziehungswissenschaftliche Fakultät.
- Troue, N. & Bruhn, H. (2000). Musikpräferenzen in der Vorpubertät - Wandel von der Elternorientierung zur Peergruppenorientierung. *Musikpsychologie. Jahrbuch der Deutschen Gesellschaft für Musikpsychologie*, 15, 77-86.
- Weber, E. W., Spychiger, M. & Patry, J.-L. (1993). *Musik macht Schule. Biografie und Ergebnisse eines Schulversuchs mit erweitertem Musikunterricht*. Essen: Die Blaue Eule.
- Weber, R., Bullerjahn, C. & Erwe, H.-J. (1999). Musikbezogene Bedürfnisse und die Bedeutung von Musik für Kinder der 90er Jahre. In: Bullerjahn, C., Erwe, H.-J. & Weber, R. (Hg.), *Kinder-Kultur Ästhetische Erfahrungen - Ästhetische Bedürfnisse* (S. 107-129). Opladen: Leske Budrich.
- Weigand, J. (2008). *Emotionale Stabilität von Grundschülerinnen und Grundschülern und ihr Verhalten im Musikunterricht - Eine empirische Studie*. University Flensburg: Institut für Musik (schr. Hausarbeit zum 1. Staatsexamen).
- Willms, H. (1993). Regression in der Musiktherapie. In: Bruhn, H., Oerter, R. & Rösing, H. (Hg.), *Musikpsychologie. Ein Handbuch* (S. 431-436). Reinbek: Rowohlt (4. Auflage 2002).
- Wollmann, K. (2005). *Die Auswirkung der frühkindlichen Förderung durch Musik - eine empirische Untersuchung an der Theodor-Storm-Schule in Hanerau-Hademarschen*. Universität Flensburg: Institut für Musik, Staatsexamensarbeit.