

# **„Es klingt hässlich, aber ...“**

## **Mehrdimensionale Bewertungen verschiedener Musikgenres durch Kinder und Jugendliche**

Inauguraldissertation

an der Philosophisch-historischen Fakultät der Universität Bern

zur Erlangung der Doktorwürde

vorgelegt von

**Daniel Hildebrand**

Promotionsdatum: Freitag, 17. Oktober 2025

Eingereicht bei

**Prof. Dr. Britta Sweers**, Institut für Musikwissenschaft, Universität Bern

und

**Prof. Dr. Thomas Gartmann**, Institut Interpretation, Hochschule der Künste Bern



Dieses Werk ist unter einer Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz lizenziert.  
(<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>)

## Danksagung

Die Erstellung dieser Dissertation war ein mehrjähriger, intensiver Prozess, der ohne die Unterstützung vieler Menschen nicht möglich gewesen wäre. Ich möchte mich bei allen Kindern bedanken, die mir im Rahmen meiner musikpädagogischen Arbeit und der spezifischen Forschung zu dieser Arbeit Einblicke in ihre Wahrnehmung von Musik gewährt und mich so immer wieder aufs Neue für das Thema dieser Arbeit begeistert haben.

Von ganzem Herzen danke ich meiner Familie, insbesondere meiner Frau Nicola Hildebrand, für ihre unermüdliche Unterstützung und Geduld. Ihr Zuspruch hat mir immer wieder die nötige Kraft gegeben. Besonderen Dank richte ich an meine Betreuerin Prof. Dr. Britta Sweers und meinen Betreuer Prof. Dr. Thomas Gartmann für ihre äusserst hilfreichen Rückmeldungen und Ratschläge. Ein grosses Dankeschön geht an meinen Arbeitgeber, die Pädagogische Hochschule Zug, sowie an meinen Vorgesetzten und Kollegen Prof. Henk Geuke, die mich mit Ressourcen und wertvollen Anregungen unterstützt haben. Ich möchte mich auch bei Prof. Dr. Judith Kreuz dafür bedanken, dass sie die Kontextinformationen mit ihrer professionellen Sprechstimme aufgezeichnet hat. Dr. Dr. Ann Krispenz danke ich für die Beratung bei der Erstellung des Fragebogens. Dr. phil. Marie-Eve Cousin danke ich für den Fragebogentest mit ihrer Tochter und die hilfreichen Rückmeldungen im Anschluss. Dr. Charlotte Vercammen hat mir bei der statistischen Auswertung entscheidende Hinweise geliefert, ihre Unterstützung war von grossem Wert. Dr. Lea Hagmann danke ich für die Beratung bei der Auswertung der qualitativen Daten. Tanya Laughton danke ich für die Korrektur meines englischen Abstracts. Prof. Dr. Markus Roos hat mich bei der Konkretisierung meines Proposals sehr wertvoll unterstützt. Anouk Steiner danke ich für die Überprüfung meiner statistischen Operationalisierung, ebenso wie Roger Wetter für die grafische Unterstützung bei den Diagrammen.

Ich widme diese Arbeit all jenen, die mich auf diesem Weg begleitet und unterstützt haben. Ihre Beiträge waren von unschätzbarem Wert.

## **1 Zusammenfassung**

Verschiedene Studien zeigten, dass Kinder mit zunehmendem Alter Popmusik bevorzugen und andere Musikgenres ablehnen. In diesen sogenannten Offenohrigkeitsstudien wurden meist eindimensionale Skalen wie Smiley-Skalen verwendet, um pauschale Urteile über Musikbeispiele zu erheben. Von diesen Studien ausgehend wurde das Altersspektrum, in dem sich eine ablehnende Haltung entwickelt, näher untersucht. Zu diesem Zweck wurden in einer qualitativen Vorstudie mit Kindern Items zur mehrdimensionalen Beurteilung von Musikbeispielen entwickelt. Mit diesen Items beurteilten anschliessend 85 Kinder im Alter von acht bis 15 Jahren sieben Musikbeispiele aus verschiedenen Genres mithilfe eines Mixed-Methods-Fragebogens. Die Studienteilnehmenden hörten randomisiert bei der Hälfte der Musikbeispiele vor dem Anhören Kontextinformationen, bei der anderen Hälfte nicht. Dabei interessierte, welche Differenzierungen in den Urteilen von Kindern ab acht Jahren möglich sind und welchen Einfluss Kontextinformationen auf das Musikurteil der Kinder haben. Es zeigte sich, dass Kinder und Jugendliche keine Pauschalurteile fällen, sondern verschiedene Aspekte eines Musikbeispiels unabhängig voneinander beurteilen und Ambivalenzen empfinden. Kontextualisierungen von Musikbeispielen führten zu bestimmten Veränderungen in der Wahrnehmung. Aus den Forschungsergebnissen wurden Empfehlungen für den Umgang mit verschiedenen Genres im Musikunterricht abgeleitet. Darüber hinaus wurden musikalische Bildungsziele im Zusammenhang mit ablehnendem Verhalten reflektiert.

Keywords: Offenohrigkeit, Musikpräferenz, Musikpädagogik, Musikvermittlung, interkultureller Musikunterricht

## **2 Abstract**

Various studies have shown that children prefer pop music and tend to reject unfamiliar music as they grow older. These open-earedness studies often use one-dimensional scales, such as smiley face scales, to collect overall ratings of music samples. Based on these studies, this dissertation project considers certain objectives of music education and examines the age at which negative attitudes towards unfamiliar genres emerge. Additionally, the extent to which cultural context influences the perception of unfamiliar music was investigated. A qualitative preliminary study with children was conducted to develop items for the multidimensional assessment of music samples. Subsequently, 85 children aged eight to 15 years rated seven music samples from different genres using a mixed-methods online questionnaire. Half of the participants received contextual information about the music samples before listening to them, while the other half did not. The aim was to determine the extent to which children aged eight and over could discriminate, and to what extent contextual information influenced their musical judgements. The study found that children and adolescents judge different aspects of a music sample independently and experience ambivalence. Contextualising music samples led to certain changes in perception. Based on these findings, several strategies have been developed to support the teaching of music from different genres and cultures in music classes.

**Keywords:** open-earedness, music preference, music education, music mediation, intercultural music education

## Inhaltsverzeichnis

<b>1</b>	<b>Zusammenfassung .....</b>	<b>3</b>
<b>2</b>	<b>Abstract .....</b>	<b>4</b>
<b>3</b>	<b>Einleitung.....</b>	<b>8</b>
<b>4</b>	<b>Fragestellungen und Thesen .....</b>	<b>12</b>
4.1	Fragestellung und These 1 „Urteilsdimensionalität“ .....	12
4.2	Fragestellung und These 2 „Beeinflussung durch Kontextualisierung“ .....	13
4.3	Fragestellung und These 3 „Altersabhängige Entwicklungen“ .....	13
<b>5</b>	<b>Theoretische Grundlagen musikalischer Werturteile .....</b>	<b>15</b>
5.1	Konzepte und Begriffe musikalischer Werturteile .....	15
5.1.1	Begriffsklärung Musikpräferenz, Musikgeschmack und musikalisches Werturteil.....	15
5.1.2	Offenohrigkeit .....	16
5.1.3	Interesse als pädagogisches Konzept.....	17
5.2	Untersuchungsmethoden zu musikalischen Werturteilen.....	18
5.2.1	Verbale und klingende Urteile.....	18
5.2.2	Studien zur Offenohrigkeit.....	22
5.2.2.1	Die Entdeckung des Phänomens der Offenohrigkeit.....	22
5.2.2.2	Eine Replikationsstudie zur Offenohrigkeit .....	23
5.2.2.3	Der „Osnabrücker Offenohrigkeits-Index“.....	28
5.2.2.4	Präferenzbasierte Offenohrigkeit.....	30
5.3	Einflussfaktoren auf musikalische Werturteile .....	31
5.4	Altersabhängige Entwicklung von kunstbezogenen Werturteilen.....	34
5.4.1	Musikgebrauch im Jugendalter.....	35
5.4.2	Abgrenzung und Ablehnung als zentraler Aspekt der Identitätsbildung.....	36
5.5	Taxonomien ästhetischer Werturteile .....	37
5.5.1	Parsons' Taxonomie des ästhetischen Urteils .....	38
5.5.2	Visual Thinking Strategies – ein ästhetisches Entwicklungsstufenmodell .....	39
5.5.3	Almeida-Rochas Validierung von Parsons' Modell.....	40
5.5.4	Almeidas Präzisierung von Parsons' fünf Entwicklungsstufen.....	40
5.5.5	Zweifel an Parsons' Allgemeingültigkeit .....	44
5.5.6	Anwendung und Überprüfung der Parsons'schen Taxonomie anhand Reaktionsvideos.....	45
5.6	Musikalische Werturteile und Persönlichkeitsmerkmale .....	52
5.6.1	Die Offenheit als Persönlichkeitsmerkmal .....	52
5.6.2	Persönlichkeitsmerkmale und deren Einfluss auf musikalische Vorlieben.....	52
5.6.3	Starrheit beziehungsweise genetische Disposition von Persönlichkeitsmerkmalen.....	53
<b>6</b>	<b>Bildungsziele.....</b>	<b>55</b>
6.1	Lehrpläne .....	56
6.1.1	Kompetenzorientierung .....	56
6.1.2	Bezug zum Lehrplan 21 .....	58
6.2	Die Offenheit als Bildungsziel.....	60
6.2.1	Sorgfältiger Umgang mit Grenzen .....	62
6.2.2	Capability Approach.....	63
6.2.3	Mündigkeit .....	64
6.3	Ethische Aspekte musikalischer Werturteile: Respekt, Toleranz und Akzeptanz.....	66

6.4	Kulturelle Teilhabe .....	70
6.5	Musikvermittlung.....	73
<b>7</b>	<b>Die Bedeutsamkeit des Kontexts der Musik.....</b>	<b>76</b>
7.1	Funktionen von Musik .....	78
7.2	Kontextualisierung von Musik als pädagogische Massnahme .....	81
<b>8</b>	<b>Qualitative Vorstudie .....</b>	<b>89</b>
8.1	Vorgehen.....	89
8.2	Kategorisierung.....	90
8.2.1	Unabhängigkeit der Kategorien und ambivalente Urteile .....	96
8.2.2	Weitere Erkenntnisse und Schlüsselmomente aus der qualitativen Vorstudie .....	98
8.3	Zwischenfazit qualitative Vorstudie .....	100
<b>9</b>	<b>Mixed-Methods-Hauptstudie.....</b>	<b>102</b>
9.1	Kritische Aspekte des klingenden Fragebogens als Messinstrument .....	102
9.2	Entwicklung des klingenden Online-Fragebogens .....	103
9.2.1	Die Fragebogenitems für den klingenden Online-Fragebogen .....	103
9.2.2	Beurteilungsskala .....	104
9.2.3	Beeinflussung durch Kontextualisierung .....	104
9.2.4	Offene Textfelder .....	105
9.2.5	Verständnisfrage .....	105
9.2.6	Soziodemografische und weitere Fragen.....	107
9.2.7	Auswahl und Begründung der Musikbeispiele für den klingenden Fragebogen .....	107
9.2.8	Kategorien zur Entwicklung der Kontextinformationen zum Musikbeispiel..	116
9.3	Auswahl der Stichprobe.....	116
9.4	Operationalisierung der Fragestellung „Beeinflussung durch Kontextualisierung“....	117
9.5	Operationalisierung der Fragestellung „Urteilsdimensionalität“ .....	118
9.6	Operationalisierung der Fragestellung „Altersabhängige Entwicklungen“ .....	120
9.7	Zusammenfassung des Studiendesigns der Mixed-Methods-Hauptstudie .....	121
<b>10</b>	<b>Ergebnisse.....</b>	<b>123</b>
10.1	Deskriptive Statistik.....	123
10.1.1	Stichprobe und Eigenschaften der Daten .....	123
10.1.2	Histogramme der Items .....	127
10.1.3	Fragebogenitems nach der Rangfolge der Musikbeispiele.....	130
10.1.4	Rangfolgen der gesamthaften Bewertungen der Fragebogenitems und der Musikbeispiele.....	135
10.1.5	Bewertung der Musikbeispiele mit und ohne Kontextinformationen .....	137
10.1.6	Zusammenfassung der Unterschiede in den Medianen durch die experimentelle Manipulation.....	148
10.1.7	Interesse am Fragebogen insgesamt .....	149
10.1.8	Auswertung nach soziodemografischen und anderen Merkmalen.....	150
10.1.9	Zwischenfazit der deskriptiven Statistik .....	152
10.2	Explorative Statistik.....	154
10.2.1	Korrelationen der Fragebogenitems .....	154
10.2.2	Statistische Signifikanz des Einflusses der Kontextinformationen auf die Fragebogenitems.....	156
10.2.3	Zwischenfazit der explorativen Statistik .....	157
10.3	Analyse der offenen Textfelder .....	158
10.3.1	Bilden von Kategorien.....	158
10.3.2	Auswertung der offenen Textfelder in Bezug auf die Musikbeispiele .....	160

10.3.3 Mehrdimensionale und ambivalente Aussagen in den offenen Textfeldern ...	174
10.3.4 Kommentare in den offenen Textfeldern in Bezug zu Parsons' Taxonomie der ästhetischen Entwicklung .....	176
10.3.5 Zwischenfazit offene Textfelder.....	178
10.4 Hypothesenüberprüfung.....	179
10.4.1 Hypothese „Beeinflussung durch Kontextualisierung“ .....	179
10.4.2 Hypothese „Urteilsdimensionalität“ .....	179
10.4.3 Hypothese „Altersabhängige Entwicklungen“ .....	180
10.4.4 Hypothese „Unterschiede Musikbeispiele“ .....	181
<b>11 Diskussion.....</b>	<b>182</b>
11.1 Beantwortung der Fragestellungen .....	182
11.1.1 Beantwortung der Fragestellung „Urteilsdimensionalität“ .....	182
11.1.2 Beantwortung der Fragestellung „Beeinflussung durch Kontextualisierung“	184
11.1.3 Beantwortung der Fragestellung „Altersabhängige Entwicklungen“.....	187
11.2 Einfluss der Anzahl Jahre Instrumentalunterricht .....	189
11.3 Einfluss des Geschlechts.....	190
11.4 Ethische Aspekte der Beurteilungen.....	190
11.5 Unberücksichtigte Faktoren der Studie.....	191
<b>12 Schlussfolgerungen für die Musikpädagogik .....</b>	<b>194</b>
12.1 Mehrdimensionale und potenziell ambivalente Urteile anregen .....	195
12.2 Unterschiedliche Perspektiven einnehmen und die eigenen Prägungen bewusst machen .....	196
12.3 Reflektieren und Argumentieren anregen.....	198
12.4 Transformationsprozesse initiieren.....	201
12.5 Die künstlerische Produktion als Mittel zu Schärfung eines ästhetischen Urteils.....	203
12.6 Identitätsfindung und Distinktion als natürlichen Reifungsprozess anerkennen.....	203
12.7 Die Funktion der Musik als Mittel, um ein distanziertes Urteil anzuregen .....	205
12.8 Der Neugier nicht im Wege stehen.....	206
<b>13 Fazit.....</b>	<b>208</b>
<b>14 Abbildungsverzeichnis .....</b>	<b>213</b>
<b>15 Tabellenverzeichnis .....</b>	<b>217</b>
<b>16 Literaturverzeichnis .....</b>	<b>218</b>
<b>17 Anhang.....</b>	<b>230</b>
17.1 Kontextinformationen zu den Musikstücken mit Verständnisfragen .....	230
17.2 Online-Fragebogen .....	233
17.3 Elternbrief zur Rekrutierung der Stichprobe .....	263
17.4 Bewilligter Ethikantrag.....	264
17.5 Transkribierte Interviews.....	265
17.6 Erklärung zur Dissertation .....	285

### 3 Einleitung<sup>1</sup>

Bei Kindern und Jugendlichen das Interesse für ein breites Spektrum verschiedenartiger Musik zu wecken, ist ein musikpädagogisches Ziel, das in den meisten europäischen Lehrplänen verankert ist. Um dieses Ziel zu erreichen, muss der Umstand beachtet werden, dass das Interesse von Kindern für ihnen unbekannte Arten von Musik stark von ihrem Alter abhängt. Verschiedene Studien (Hargreaves, 1982; Gembbris & Schellberg, 2007; Kopiez & Kobbenbring, 2006; Kopiez & Lehmann, 2008) kommen zum Schluss, dass Kinder mit zunehmendem Alter Popmusik präferieren und gegenüber unbekannter Musik eine ablehnende Haltung entwickeln. Dies wurde mehrfach in so genannten *Offenohrigkeitsstudien* untersucht, die meist mithilfe von klingenden Fragebögen und einer eindimensionalen Skala wie beispielsweise einer Smiley-Skala (z. B. Gembbris & Schellberg, 2007, S. 75) solche altersabhängigen, negativen Musikbewertungen von Kindern und Jugendlichen ermittelten. Auch Michael Parsons beschreibt in seinem Modell aus dem Jahr 1987 verschiedene Stufen der Entwicklung des ästhetischen Urteils. Er unterscheidet dabei unter anderem objektive und subjektive Anteile des Urteils. Sein Modell bezieht sich allerdings nicht spezifisch auf die Musik, sondern auf ästhetisches Wahrnehmen im Allgemeinen (Parsons, 1987, S. 20) und basiert auf Forschungsergebnissen der visuellen Kunstrezeption. Auch er zeigt bemerkenswerte, spezifische Entwicklungen auf, die in der Vorpubertät beginnen.

Diese Dissertation untersucht die Entwicklung und Differenzierung der Werturteile über Musik von Kindern und Jugendlichen im Alter zwischen acht und 15 Jahren. Dabei spielt das Verständnis von Musik eine entscheidende Rolle. Die Kulturwissenschaftlerin und Professorin für Musikwissenschaft Barbara Hornberger (2017) weist darauf hin, dass Musik Selbstausdruck oder Geräuschartepete, Schulfach und Freizeitpass, Gotteslob und Spiel mit dem Bösen oder Quelle des subjektiven Vergnügens und des nachbarschaftlichen Rechtsstreits sein kann. So unterschiedlich wie die Funktionen und Erscheinungsformen sind auch die Wahrnehmungsperspektiven, die zu unterschiedlichen Bewertungskategorien führen. Im Bereich der populären Musik widersprechen die handwerklichen und ästhetischen Bewertungskriterien oft den traditionellen Normen etwa der klassischen Musik. Stattdessen steht hier die Funktionalität wie zum Beispiel die Tanzbarkeit im Vordergrund (S. 19). Gerade in Bezug auf die Funktionalität der klassischen Musik gibt es eine harte Realität, wie sie Schneider (2018) im Folio der Neuen Zürcher Zeitung zum Ausdruck bringt: „Vivaldi gegen

---

<sup>1</sup> Diese Einleitung ist die Ausarbeitung eines Buchbeitrags im *Schweizer Jahrbuch für Musikwissenschaft* (Hildebrand, 2022).

Vandalen, Klassische Musik gehört nicht nur zu den grossen Errungenschaften der Kultur, sie eignet sich auch, um Teenager zu vertreiben.“ Ein offensichtlicher Widerspruch wird im Artikel aufgezeigt: Opernhäuser versuchen heute, junge Menschen für genau jene Musik zu gewinnen, die sie an anderen Orten vertreiben soll.

Ausgehend von diesen Gedankenanstössen wurden in vorliegender Arbeit musikpädagogische Zielsetzungen reflektiert: Ist die Offenheit für möglichst viele musikalische Richtungen aus pädagogischer Sicht erstrebenswerter als die mündige Entwicklung einer enggefassten musicalischen Präferenz? Ist es das Ziel, einen historischen Kanon abendländischer Kunstmusik, der häufig an Vorstellungen von Zweckfreiheit, Autonomie, Virtuosität, Genialität oder Authentizität gekoppelt ist, zu vermitteln? Oder sollte Musik gar nicht mehr als rein klangliches Geschehen betrachtet, sondern stattdessen die Funktion als Teilespekt einer Musik hervorgehoben werden, um ihre Attraktivität und ihre Wirkung besser zu erfassen (Hornberger, 2017, S. 25)? In der Musikpädagogik sind beispielsweise Geschichtenvertonungen bekannt. Bei solchen kreativen Prozessen lässt sich beobachten, dass Kinder oft differenzierte Urteile fällen und dabei verschiedene Dimensionen in ihren Werturteilen berücksichtigen, die weit über reine Präferenz oder Offenheit hinausgehen. Die beabsichtigte Funktion der Musik bleibt dabei ein entscheidender Faktor für das Werturteil. Es kann folglich argumentiert werden, dass eine Kontextualisierung nötig ist, um die Funktion unbekannter Musik zu erschliessen, und dass erst die Kenntnis der Funktion eine sinnvolle Beurteilung der Musik erlaubt.

Folgendes Beispiel soll diese Überlegungen erläutern: Wenn einem Kind Jimi Hendrix' Version der US-Nationalhymne in Woodstock 1969 abgespielt wird, die mittels innovativer Spieltechniken Sirenen, Schreie sowie Bombenabwürfe imitiert und als Kriegsprotest intendiert ist, so wird das Kind das Musikbeispiel ohne Kontextualisierung vermutlich nur sehr eingeschränkt erfassen können und wenig Interesse daran finden. In einem Interview mit einem 10-jährigen Jungen, dem Kontextinformationen zu diesem Musikbeispiel gegeben wurde, fand allerdings folgender Dialog statt: „I: Du sagst, es klingt hässlich. A (fällt ins Wort): Aber es ist eigentlich gut, dass er das macht. I: Er hat es eigentlich gut gemacht? A: Ja, aber die Musik ist nicht so schön.“ Der 10-Jährige setzt verschiedene Beurteilungsaspekte wie „hässlich“ und „gut gemacht“ in ein ambivalentes Verhältnis. Zu einem improvisierten Saxofon-Solo äusserte er sich wie folgt: „Wenn ich nicht gewusst hätte, dass er improvisiert, hätte ich die Musik nicht so schön gefunden, also nicht so gut gefunden.“ Daraus lässt sich folgende These ableiten: Das durch Kontextualisierung gewonnene Verständnis eines Musikstücks erhöht dessen Wertschätzung und ist Voraussetzung für ein

sinnvolles und differenziertes ästhetisches Urteil. Für das Dissertationsprojekt ergeben sich daraus folgende übergreifende Fragestellungen:

1. Welche Differenzierungen in den kindlichen Urteilen (Ausmass der Urteilsdimensionalität) sind in dem nach verschiedenen Offenohrigkeitsstudien kritischen Alter ab acht Jahren möglich?
2. Welchen Einfluss haben Kontextinformationen zu einem Musikbeispiel auf die verschiedenen Dimensionen des kindlichen Musikurteils?

Die Differenzierung des Werturteils in mehrere Dimensionen ist nicht neu. Schon im Jahr 1987 beschreibt der Musikpsychologe und Musikwissenschaftler Klaus-Ernst Behne ein Modell zur Erklärung jugendlichen Hörverhaltens, das er in drei Urteilebenen auffächert: Ein Sachurteil, das die handwerkliche Anerkennung ausdrückt, ein Man-Urteil, das die soziale Geltung wertet und ein Ich-Urteil, das das persönliche Gefallen des Einzelnen ausdrückt (Behne, 1987, S. 225). Eine Differenzierung in verschiedene Dimensionen fand auch bei Roos (2019) statt. Ihm gelang es, anhand einer Faktorenanalyse acht trennscharfe und reliable Items zu extrahieren, welche die Motive, ein positives Werturteil über die Musik zu fällen, in zwei Dimensionen (distanziertes und involviertes Urteil) beschreiben. Diese Items wurden allerdings für Erwachsene entwickelt und beinhalteten kein kindgerechtes Vokabular.

Das vorliegende Dissertationsprojekt entwickelte in einem Mixed-Methods-Forschungsansatz ein eigenes kindgerechtes Messinstrument, das Vergleiche mit Offenohrigkeitsstudien zulässt, aber mehr Differenzierungen im musikalischen Werturteil abbildet. Durch eine theoretische Auseinandersetzung und eine qualitative Vorstudie mit Kindern im Alter von neun bis elf Jahren wurden Items und Skalen entwickelt, die Eingang in einen klingenden Fragebogen finden. Dieser Fragebogen erfasst mögliche Differenzierungen im musikalischen Werturteil.

In einem nächsten Schritt wurde die Auswirkung von Kontextualisierung der Musikbeispiele auf die Werturteile untersucht: Eine Gruppe der Teilnehmenden hörte Musikbeispiele mit vorgängigen Kontextinformationen zum Musikbeispiel und die andere Gruppe hörte die gleichen Musikbeispiele ohne diese Informationen. Es war nicht das Ziel, die Teilnehmenden in unterschiedliche Hörtypen zu kategorisieren, sondern sie zu differenzierten ästhetischen Urteilen in verschiedenen Dimensionen anzuregen. Die Ergebnisse dieser Studie zeigen, dass eine solche Differenzierung möglich ist und angeregt werden kann, somit können die negativen eindimensionalen Präferenzurteile der oben genannten Studien zur *Offenohrigkeit* relativiert werden. Das heisst, wenn individuelle musikalische Präferenzen von Schüler:innen nicht zwingend zur Folge haben, dass Musik, die

davon abweicht, vollumfänglich abgelehnt wird, dann können daraus Schlüsse auf die Motivationsförderung und die Förderung der Hörfähigkeit im Allgemeinen gezogen werden. Die Kontextinformationen zu den Musikbeispielen haben teilweise einen signifikanten Effekt auf die Beurteilungen. Dies ermöglicht, hörpsychologische Erkenntnisse und das oben beschriebene Verständnis von Musik, das ihrer Funktion einen hohen Stellenwert beimisst, zu überprüfen.

Um die Relevanz für die musikpädagogische und musikvermittlerische Praxis herzustellen, werden aus den Forschungsergebnissen pädagogische Schlussfolgerungen gezogen. Dies setzt jedoch eine vorgängige Reflexion über Bildungsziele, ästhetische Entwicklungsprozesse, Funktionsweisen von Musik und das zugrunde liegende Kulturverständnis unter besonderer Berücksichtigung ethischer Aspekte voraus. Diese Reflexion wird durch folgende Denkanstösse angeregt:

- Stellt die altersgemäße Entwicklung der negativen Bewertung wenig vertrauter Musik durch Kinder ein Problem dar? Wenn ja, warum und für wen?
- Ist das Persönlichkeitsmerkmal Offenheit beziehungsweise die Offenohrigkeit ein sinnvolles Bildungsziel?
- Ist es ein musikpädagogisches Ziel, dass Kinder eine möglichst grosse Vielzahl unterschiedlicher Musik mögen?
- Inwieweit ist es ethisch vertretbar, zu fordern, etwas zu mögen oder zu bewundern?
- Braucht es eine „Offenheit“ dafür, dass Kinder und Jugendliche bestimmte Musik ablehnen?

Die Klärung dieser den Hauptfragestellungen untergeordneten Fragen trägt dazu bei, die Ergebnisse der qualitativen und quantitativen Datenerhebungen der vorliegenden Studie sinnvoll in einen pädagogischen und gesellschaftlichen Kontext einzuordnen. Im Folgenden werden die Hauptfragestellungen noch losgelöst von den obigen Denkanstößen dargestellt.

## 4 Fragestellungen und Thesen

Diese Arbeit unterscheidet sich von bisherigen Forschungen zur Musikwahrnehmung und -beurteilung dadurch, dass nicht die Messung von Offenheit, Präferenzen, Geschmack oder die Identifikation von Hörertypologien im Mittelpunkt des Interesses steht, sondern die Differenziertheit der Wahrnehmung und die Urteilsdimensionalität bei der Beurteilung unterschiedlicher Musikbeispiele. Darüber hinaus wird die Wirkung von Kontextualisierungen in Form von verbalen Erläuterungen zu den Musikbeispielen untersucht. Damit werden folgende Fragestellungen beantwortet und Thesen überprüft:

### 4.1 Fragestellung und These 1 „Urteilsdimensionalität“

Die vorliegende Studie knüpft an die Ergebnisse der Offenohrigkeitsstudien an (Kapitel 5.2.2). Um weitere Erkenntnisse über die Wahrnehmung und Bewertung von Musik durch Kinder zu gewinnen, wird in dieser Studie nicht nur ein pauschales Urteil über ein Musikbeispiel erhoben, wie es in den meisten Offenohrigkeits- und Präferenzstudien der Fall ist, sondern ein möglichst differenziertes Urteil in verschiedenen Bewertungsdimensionen, das auch Raum für Ambivalenzen lässt. Daraus ergibt sich folgende Fragestellung:  
*Welche Differenzierungen in den Urteilen über Musik (Ausmass der Urteilsdimensionalität) lassen sich bei Kindern und Jugendlichen im Alter von acht bis 15 Jahren feststellen?*

#### These

Kinder ab acht Jahren und Jugendliche beurteilen Musikstücke nicht pauschal, sondern können verschiedene Aspekte eines Musikbeispiels unabhängig voneinander wahrnehmen und beurteilen. Sie sind in der Lage, einzelne Dimensionen wie beispielsweise die handwerkliche Anerkennung und die persönliche Identifikation zu unterscheiden und getrennt zu beurteilen. Das heisst, sie sind zu einer hohen Urteilsdimensionalität fähig und können in einem Musikbeispiel positive und negative Aspekte erkennen. Dabei sind auch Ambivalenzen möglich.

#### Methode

Zur Beantwortung dieser Fragestellung werden die Daten aus einem eigenständig entwickelten klingenden Online-Fragebogen mit 85 Kindern und Jugendlichen ausgewertet. Dabei werden eine deskriptive und explorative Auswertung von zehn verschiedenen Items, die auf einer sechsstufigen Skala bewertet wurden, eine Analyse von offenen Textfeldern, die zu jedem Musikbeispiel ausgefüllt wurden und eine Korrelationsanalyse der Items

durchgeführt. Die spezifischen Untersuchungsmethoden werden im Verlauf der vorliegenden Arbeit (Kapitel 9) näher ausgeführt und präzisiert.

## **4.2 Fragestellung und These 2 „Beeinflussung durch Kontextualisierung“**

Im Musikunterricht und in der Musikvermittlung ist es üblich und in den meisten Lehrplänen verankert (6.1), die Schüler:innen über die Hintergründe, die Funktion und den kulturellen Kontext eines Musikstücks zu informieren. Bei manchen musikalischen Werken kann dies die Perspektive der Rezipient:innen stark verändern und die Hörhaltung beeinflussen. Daher ist die folgende Frage von Interesse:

*Welchen Einfluss haben Kontextualisierungen in Form von verbalen Erläuterungen zu Musikbeispielen auf die verschiedenen Dimensionen der kindlichen Bewertung von Musik?*

### **These**

Neues Wissen über ein Musikbeispiel verändert die Hörperspektive und die Hörhaltung. Insbesondere unbekannte Musik, die stark von vertrauten Hörerfahrungen abweicht, bedarf einer Kontextualisierung, um nicht missverstanden oder als reine Irritation empfunden zu werden. Gesprochene Vorab-Erläuterungen zur Funktion und zum kulturellen Kontext machen ein Musikbeispiel verständlicher und führen zu positiveren Bewertungen in verschiedenen Urteilsdimensionen, wie beispielsweise dem Interesse oder der gesellschaftlichen Relevanz.

### **Methode**

Zur Beantwortung dieser Frage werden ebenfalls die Auswertungen des klingenden Online-Fragebogens herangezogen, der in Kapitel 9.2 erläutert wird. Um dies zu erforschen, hören dieselben Teilnehmenden nach dem Zufallsprinzip einen Teil der Musikbeispiele mit und ohne Kontextualisierung. Das Hauptinteresse gilt dabei dem Vergleich der Bewertungen (mit und ohne Kontextinformationen) der Fragebogenitems und der Kommentare in den offenen Textfeldern.

## **4.3 Fragestellung und These 3 „Altersabhängige Entwicklungen“**

Die Offenohrigkeitsstudien mit ihren Querschnittserhebungen zeigen deutliche altersabhängige Veränderungen in den Urteilen über Musik. In der vorliegenden Arbeit interessiert, ob sich diese Tendenzen in allen Urteilsdimensionen zeigen und ob sich auch in der hier gewählten etwas engeren Altersspanne der Kinder und Jugendlichen bestimmte

altersabhängige Tendenzen nachweisen lassen. Für diese Untersuchung wurde das kritische Alter von Jugendlichen und Kindern ab acht Jahren gewählt, ab dem, wie in verschiedenen Offenohrigkeitsstudien festgestellt wurde, zunehmend Popmusik bevorzugt und andere Musikstile eher negativ beurteilt werden. Die Forschungsfrage lautet:

*Welche altersabhängigen Entwicklungen lassen sich in den verschiedenen Urteilsdimensionen bei Kindern und Jugendlichen zwischen acht und 15 Jahren feststellen?*

### **These**

Altersabhängige Entwicklungen in der Beurteilung von Musik sind Ausdruck eines natürlichen Reifungsprozesses. Es lassen sich individuumssübergreifende Muster erkennen. In der ausgewählten Altersspanne sind Identifikations- und Distinktionsprozesse zentrale Themen, die sich auch in den Musikbewertungen widerspiegeln, allerdings nicht alle Urteilsdimensionen tangieren.

### **Methode**

Zur Beantwortung dieser Fragen wurden neben der Auswertung des klingenden Online-Fragebogens das Geschlecht der Teilnehmenden, ihr Alter und die Anzahl der Jahre, in denen sie Instrumentalunterricht erhalten haben, berücksichtigt. Zusätzlich wird unabhängig vom klingenden Online-Fragebogen eine Analyse von Reaktionsvideos mit Kindern und Jugendlichen von der Videoplattform Youtube durchgeführt und mit Parsons' Taxonomie der Entwicklung des ästhetischen Urteils (5.5.6) in Beziehung gesetzt.

Nachfolgend werden die theoretischen Grundlagen, die für obige Forschungsfragen relevant sind, ausgeführt, um diese später theorie- und empiriebasiert beantworten zu können.

## 5 Theoretische Grundlagen musikalischer Werturteile

Ziel dieser Arbeit ist es, die musikalischen Werturteile von Kindern und Jugendlichen mit einem breiten Fokus zu messen und zu analysieren. Innerhalb dieses Spektrums gibt es gut erforschte Konzepte, die eine theoretische Grundlage bilden, diese werden zunächst über die Konzepte der Musikpräferenz, des Musikgeschmacks und der Offenheit hergeleitet. Diesen Konzepten werden Taxonomien ästhetischer Werturteile im Allgemeinen, also nicht nur musikbezogener Werturteile, gegenübergestellt. Anschliessend wird das Forschungsvorhaben an Bildungszielen und verschiedenen Funktionsweisen von Musik ausgerichtet.

### 5.1 Konzepte und Begriffe musikalischer Werturteile

Die Erklärungsansätze, wie musikalische Werturteile zustande kommen, stehen in engem Zusammenhang mit dem untersuchten spezifischen Konzept und der jeweiligen Forschungsmethode, mit der die Ergebnisse erzielt wurden. Aufgrund der umfangreichen Datenlage und der hohen Relevanz für diese Arbeit werden zunächst die Begriffe *Musikpräferenz* und *Musikgeschmack* definitorisch voneinander abgegrenzt und die wichtigsten Forschungsergebnisse vorgestellt. Anschliessend wird das ebenfalls breit diskutierte Konzept der Offenohrigkeit vorgestellt.

#### 5.1.1 Begriffsklärung Musikpräferenz, Musikgeschmack und musikalisches Werturteil

Dieses Kapitel erhebt nicht den Anspruch einer vollständigen Begriffsklärung, die auch aufgrund der in der Literatur sehr unterschiedlichen Verwendung der Begriffe gar nicht möglich wäre. Der Fokus liegt hier auf der Klärung der Begriffe in Bezug auf die forschungsmethodischen Implikationen. Dabei steht zunächst die Unterscheidung der Begriffe *Musikgeschmack* und *Musikpräferenz* im Zentrum, die nicht trennscharf und teilweise auch synonym verwendet werden (Ackermann, 2019, S. 7). Laut Behne (1986, S. 19) bedeutet Musikpräferenz die Wahl zwischen mehreren Optionen. Im Gegensatz dazu wird Musikgeschmack als eine langfristige Einstellung betrachtet.

Ackermann (2019) erweitert das Konzept des Musikgeschmacks als Gesamtheit der Einstellungen gegenüber Musik, die sowohl positiv als auch explizit negativ sein können. Dies hat zur Folge, dass Geschmack mehr ist als die Summe von Vorlieben oder Präferenzen und somit auch Ablehnung und Gleichgültigkeit gegenüber Musik umfasst, also alle Formen ästhetischer Urteile, Einstellungen und Wertzuweisungen, die für Musik relevant sind. Erst diese Erweiterung des Geschmacksbegriffs um die Ablehnung ermöglicht es, die Breite der unterschiedlichen Urteile und Einstellungen gegenüber Musik, die im Alltag von

Musikhörenden und Musikschaaffenden eine Rolle spielen, ganz zu erfassen und auch zueinander in Beziehung zu setzen. So werden mögliche Widersprüche oder Inkonsistenzen im Musikgeschmack von Personen erst sichtbar, wenn neben den Präferenzen auch die Ablehnungen erhoben werden (S. 13).

Die Musikpräferenz, die im Gegensatz zum Musikgeschmack eben einen aktiven Entscheidungsprozess zwischen mehreren Alternativen beinhaltet, hat dadurch eine stark situative Komponente. Da der situative Rahmen des Musikhörens und die Funktion, die Musik einnimmt, wichtige Einflussfaktoren auf die Bewertung von Musik sind und in der vorliegenden Studie weder eine latente Einstellung (Musikgeschmack) noch eine situative positive Entscheidung (Musikpräferenz), sondern mehrdimensionale musikalische Werturteile erfasst werden sollen, sind diese Begriffe trotz ihrer hohen wissenschaftlichen Relevanz und zahlreicher inhaltlicher Überschneidungen unzureichend. Aus diesem Grund wird im Folgenden, wo immer möglich, der Begriff des musikalischen Werturteils verwendet, da er neben Präferenzentscheidungen und längerfristigen Einstellungen auch Raum für verschiedene Bewertungskategorien, einschliesslich Ambivalenzen, Ablehnungen und situativ-kontextabhängigen Entscheidungen, lässt.

### 5.1.2 Offenohrigkeit

Im Rahmen der Forschung über die Entwicklung der Musikpräferenzen und des Musikgeschmacks erhielt der Begriff der Offenohrigkeit vor allem im deutschsprachigen Raum besondere Aufmerksamkeit. Ursprünglich stammt der Begriff aus einem 1982 veröffentlichten Aufsatz des britischen Musikpsychologen David Hargreaves, in dem er altersabhängige Kategorien ästhetischer Reaktionen auf Musik untersuchte. Dabei bezog er sich unter anderem auf das damals noch vierstufige Modell von Parsons<sup>2</sup> (Parsons, 1976). Aufgrund dieser Studien vermutet Hargreaves unter anderem:

Though the study is essentially exploratory, we have two tentative prediction that may enable us to explain age-related changes in the usage of specific response categories: The first is that younger children may be more „open-eared“ to forms of music regarded by adults as unconventional; their responses may show less evidence of acculturation to normative standards of „good taste“ than those of older subjects.  
(Hargreaves, 1982, S. 51)

---

<sup>2</sup> Das weiterentwickelte fünfstufige Modell von Parsons wird in Kapitel 5.5.1 näher vorgestellt.

Diese These wurde anschliessend über Jahrzehnte mitsamt dem Begriff, der als „Offenohrigkeit“ ins Deutsche übersetzt wurde, Forschungsgegenstand zahlreicher Studien, die zu dem Schluss kommen, dass jüngere Kinder noch ein breites Spektrum unterschiedlicher Musik positiv beurteilen, dass aber mit zunehmendem Alter die Urteile über ihnen unbekannte Musik negativer werden und sich eine klare Präferenz für populäre Musik herausbildet. Folglich wurde eine altersabhängige Abnahme der Offenohrigkeit konstatiert (Hergenhan, 2018, S. 8). Einige Autoren kritisieren, dass der Begriff konzeptionell nicht präzise definiert sei und „eine eindeutige Operationalisierung“ ausschliesse (ebd., S. 17). Hargreaves bestätigt diese Kritik indirekt, indem er die Verwendung des Begriffes lediglich als vorläufigen Ausdruck für die Beobachtungen der Ausgangsstudie beschreibt: Nämlich dass jüngere Kinder eher in der Lage seien, unkonventionelle oder ungewöhnliche (zum Beispiel avantgardistische, aleatorische oder elektronische) Musikformen zu hören und vielleicht auch zu geniessen, da sie weniger Anzeichen für eine Akkulturation an normative Standards des ‚guten Geschmacks‘ zeigten als ältere Kinder (Hargreaves et al., 2006, S. 144).

Louven und Ritter (2012, S. 278) schärfen den Begriff und postulieren ein Konzept von Offenohrigkeit, das sich durch die Bereitschaft auszeichnet, sich unvoreingenommen auf unkonventionelle Musik einzulassen, unabhängig davon, ob eine Präferenz für das Stück besteht oder nicht. Nach Louvens Verständnis misst die Offenohrigkeit die musikalische Toleranz einer Person. Beim Toleranzbegriff bezieht er sich auf theoretische Abhandlungen des Politikwissenschaftlers und Philosophen Rainer Forst (2003). Musikalische Toleranz wird nach Louven (2014) als konstruktive Akzeptanz eines im ersten Moment abgelehnten Musikstücks verstanden (S. 40 f.). Auf die Interpretationsspielräume der Begriffe Akzeptanz und Toleranz wird in Kapitel (6.3) näher eingegangen.

### **5.1.3 Interesse als pädagogisches Konzept**

Im Hinblick auf den schulischen Musikunterricht ist nicht nur der Musikgeschmack, die Musikpräferenz oder die Offenohrigkeit von Bedeutung, sondern auch das Interesse der Kinder beziehungsweise das Wecken ihrer Neugier, das sich wiederum positiv auf die Aufgeschlossenheit und folglich die Offenheit der Kinder auswirken kann.

Nach Schiefele & Schaffner (2011) wird zwischen einem überdauernden individuellen Interesse und einem situativen Interesse unterschieden. Das individuelle Interesse kann als relativ dauerhaftes Merkmal einer Person beschrieben werden, das sich in der Auseinandersetzung mit einem Gegenstandsbereich (zum Beispiel einem bestimmten Schulfach) entwickelt. Das situative Interesse bezeichnet dagegen einen Zustand des Interessiertseins, der durch äussere Umstände wie zum Beispiel einen spannenden Vortrag

oder eine gute Geschichte hervorgerufen wird. Dieses Interessiertsein äussert sich in erhöhter Aufmerksamkeit sowie Gefühlen der Neugier und Faszination. Im Zentrum steht die Beziehung, die zwischen einem Lerngegenstand und einer Person gebildet werden kann. Dieses situative Interesse kann im Rahmen der Präsentation einer Aufgabenstellung zur Quelle intrinsischer Lernmotivation werden und ist für die Lernaktivität von grosser Bedeutung (S. 22). Zudem konnte gezeigt werden, dass situativ interessierte Schüler:innen Inhalte besser speichern, was auf wirkungsvollere Lernstrategien und eine gute Vernetzung mit dem Vorwissen hindeutet (Mietzel, 2017, S. 532). Ein Interesse zu wecken, beinhaltet einen pädagogischen Anspruch und befähigt die Lehrperson, Einfluss zu nehmen, während der Musikgeschmack, die Musikpräferenz sowie die Offenohrigkeit hingegen eher als gegebene Bedingungen erscheinen, deren Beeinflussung fraglich ist. Deshalb ist gerade der pädagogische Fokus auf das situative Interesse aussichtsreich.

In dieser Studie wird unter anderem untersucht, wie interessant Kinder ein Musikbeispiel finden. Darüber hinaus wird analysiert, ob das Ausmass des Interesses positiv beeinflusst werden kann, wenn die Kinder zuvor eine Kontextualisierung des Musikbeispiels erhalten. Es soll also festgestellt werden, inwieweit das Interesse durch Kontextualisierung geweckt werden kann. Zusätzlich wird am Ende des Fragebogens gefragt, ob der Fragebogen insgesamt als interessant empfunden wurde. Damit kann in gewissem Masse zwischen einem spezifischen situativen Interesse an einzelnen Musikbeispielen und einem generellen Interesse am Fragebogen insgesamt, der Musikbeispiele unterschiedlicher Musikgenres und Kontextualisierungen umfasst, unterschieden werden.

## 5.2 Untersuchungsmethoden zu musikalischen Werturteilen

Die Forschungsergebnisse bisheriger Studien müssen im Spiegel der Untersuchungsmethode betrachtet werden, mit denen sie zustande kamen. Nur so kann festgestellt werden, in welchem Ausmass Vergleiche möglich sind und wie weit die Ergebnisse für unterschiedliche Situationen aussagekräftig sind. Das in vorliegender Arbeit entwickelte Forschungsdesign basiert auf verschiedenen Aspekten der nachfolgenden Forschungsmethoden zu musikalischen Werturteilen.

### 5.2.1 Verbale und klingende Urteile

Es gibt in der musikpsychologischen Forschung diverse Methoden zur Messung unterschiedlicher Konstrukte von musikalischen Werturteilen. Häufig werden Fragebögen eingesetzt, die entweder auf verbale Gefallensurteile zu Musikstilen und -genres (z. B. Rentfrow & Gosling, 2003) oder auf die Bewertung von vorgespielten Musikstücken anhand

sogenannt klingender Fragebögen (z. B. Gembbris & Schellberg, 2007) abzielen. Solche Fragebögen ermöglichen es, dass alle Teilnehmenden die gleiche Musik hören und somit vergleichbare Urteile abgeben. Verlässliche Rückschlüsse auf Einstellungen zu Musikstilen oder -genres sind mit diesen klingenden Fragebögen jedoch nicht möglich. Außerdem müssen Reihenfolge- und Vergleichseffekte berücksichtigt werden.

Die Erhebung einer verbalen Musikpräferenz funktioniert mittels Musikstil-Inventaren ohne vorgespielte Musikbeispiele. Dabei werden entweder für einzelne Studien spezifische Listen erstellt oder es wird auf bestehende Inventare zurückgegriffen. Ein bekanntes Beispiel dafür ist der *Short Test of Music Preferences (STOMP)* von Rentfrow und Gosling (2003), der 14 beziehungsweise in der erweiterten Version *STOMP-R* 23 Musikstile und -genres umfasst.

Ackermann (2019) ergänzt in ihrer Forschung mit dem Fokus auf Ablehnungen von Musik neben Musikstilen auch Interpretennamen, Bands, einzelne Stücke und Songs, Genres sowie musikalische Charakteristika. Sie weist darauf hin, dass ohne diese Ergänzung ein Grossteil der individuellen Musikpräferenzen unberücksichtigt bleibt, wenn wie bei bisherigen Untersuchungen nur Musikstile die Hauptklassifikationskategorien des Musikgeschmacks darstellen (S. 78). Außerdem konnte sie mit unterschiedlichen methodischen Ansätzen zeigen, dass sich Musikablehnungen in ihren Begründungen deutlich von Musikpräferenzen unterscheiden. Während bei den Vorlieben die Eignung für bestimmte Wirkungen und das funktionelle Hören eng mit dem Grad des Mögens verknüpft sind, bestimmen bei den Ablehnungen sachbezogene und subjektbezogene Begründungen die Bewertung. Die Funktionen der Ablehnungen werden dagegen von den Teilnehmenden deutlich seltener als Argumentationsgrundlage angegeben (S. 274.).

Neu an Ackermanns Studie (2019) ist auch der Aspekt des Ausgleichs, der bisher in der Musikgeschmacksforschung vernachlässigt wurde. In ihrer Interviewstudie berichteten die Befragten, dass von ihnen abgelehnte kompositorische Eigenschaften der Musik unter Umständen durch andere positive Eigenschaften der Musik kompensiert werden können. Dazu wird folgendes Zitat eines interviewten Studienteilnehmers genannt: „Aber es gibt natür-, es gibt definitiv, äh, Lieder mit mässigem Text, die man trotzdem toll findet, einfach, weil die Melodie oder der Rhythmus toll ist“ (S. 157, 158). Sowohl negative als auch positive Bewertungen können sich also aus mehreren Faktoren zusammensetzen, die miteinander in Beziehung stehen und sich gegenseitig ausgleichen oder verstärken. Hier knüpft die in der vorliegenden Arbeit untersuchte Mehrdimensionalität im Urteil an. Dabei interessiert, welche Komplexität musikalischer Werturteile durch mehrere Fragebogenitems und offene Textfelder im Vergleich zu pauschalen verbalen oder klingenden Präferenzurteilen erhoben werden kann.

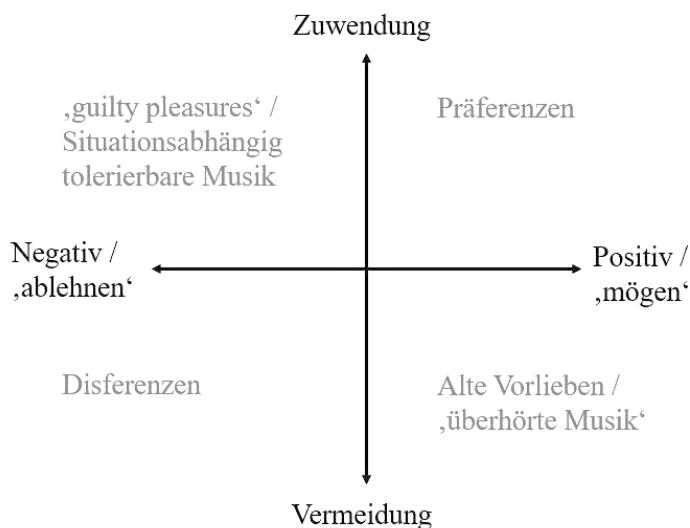
Behne (2009) kombinierte die Messung verbaler und klingender Präferenz. Als er die Beurteilung der klingenden Vertreter eines Genres mit den verbalen Präferenzurteilen verglich, fand er eine sehr hohe Korrelation der verbalen und klingenden Präferenz. Bei der Erhebung der klingenden Präferenz verwendete er, ähnlich wie in vorliegender Studie, ein mehrdimensionales Urteil: „Im Zentrum der Aufmerksamkeit standen die beiden wertenden Gegensatzpaare – *interessant/langweilig* und *angenehm/unangenehm*. Urteilsänderungen auf diesen wertenden Skalen sollten nach Möglichkeit auch erklärt und begründet werden, dazu dienten die übrigen sechs Skalen: *vertraut/ungewohnt, schnell/langsam, geordnet/durcheinander, Eignung zum Träumen* und *Eignung zum Tanzen*. Diese Gegensatzpaare wurden auf einer sechsstufigen Skala zwischen zwei Polen bewertet“ (S. 240 f.). Das heisst, es wurde hier eine zweidimensionale Skala (*interessant/langweilig und angenehm/unangenehm*) verwendet und zusätzlich nach möglichen Einflussfaktoren gefragt. Dabei hatten die einzelnen Items des Fragebogens entweder die Funktion, das Musikbeispiel zu bewerten oder die Bewertung zu begründen.

Ackermann (2019) konnte mittels Fragebogen und Interviews den starken Einfluss von situativen Faktoren aufzeigen und Aspekte ermitteln, die zu einer Abschwächung oder Umkehrung der Bewertungen führen können. So kann bei einer Feier unter Alkoholeinfluss Musik anders bewertet werden als die gleiche Musik am Montagmorgen auf dem Weg zur Arbeit (S. 98 ff.). Die Befragten berichten, dass sie unter bestimmten Umständen in der Lage sind, eigentlich abgelehnte Musik für eine gewisse Zeit zu tolerieren oder sogar aktiv aufzusuchen, wie das beispielsweise beim Après-Ski der Fall sein kann (ebd., S. 192 ff.). Bei diesem beschriebenen Verhalten ändert sich nicht die grundsätzlich ablehnende Einstellung gegenüber der Musik – vielmehr führen situative Einflussfaktoren zu einer Verhaltensänderung in dieser spezifischen Situation. Ackermann postuliert dafür, in der Musikgeschmacksforschung sowohl zwischen Einstellung und Verhalten als auch zwischen kurzfristigen Präferenz- und Disferenz<sup>3</sup>-Äusserungen und einem dauerhaften Musikgeschmack als Bündel von Einstellungen gegenüber Musik zu unterscheiden. Eine negative Bewertung von Musik bedeutet nicht automatisch, dass diese Musik deshalb gemieden wird, wie das oben genannte Beispiel Après-Ski zeigt. Ebenso ist Vermeidungsverhalten nicht in jedem Fall mit einer negativen Bewertung gleichzusetzen, wie

---

<sup>3</sup> In Ackermann (2014) wurde der Begriff ‚Disferenz‘ eingeführt. Er bedeutet das Gegenteil von Präferenz, ist eher auf der Ebene einer Verhaltensintention angesiedelt und beschreibt ein ablehnendes Vergleichsurteil. Der Begriff eignet sich deshalb nicht als Beschreibung für negative Einstellungen gegenüber Musik.

im Fall von „überhörter Musik“ oder positiv bewerteter Musik, die aber nicht mehr gehört wird und zu alten Vorlieben gezählt werden kann. Aus den dargestellten Befunden entwickelte Ackermann ein neues Modell des Musikgeschmacks, das die Dimensionen der Bewertungs- und der Verhaltensebene trennt (Abbildung 1). Durch die Unterscheidung der beiden Dimensionen lassen sich Phänomene wie beispielsweise die grosse Beliebtheit von Schlagermusik auf dem Oktoberfest oder vielen anderen Volksfesten erklären, bei denen viele Menschen in den Bierzelten zu Schlagermusik feiern und tanzen, obwohl Schlager gleichzeitig die am häufigsten abgelehnte Musikrichtung in Deutschland ist (ebd. S. 272).



*Abbildung 1:* Modell der Dimensionen des Musikgeschmacks mit der Wertungsdimension auf der x-Achse und dem Verhalten auf der y-Achse (aus Ackermann, 2019, S. 280)

Während positive Bewertungen in Kombination mit Zuwendungsverhalten eindeutig der Präferenz und das Gegenteil, eine negative Bewertung mit Vermeidungsverhalten, der Disferenz zuzuordnen sind (ebd. S. 19 ff.), erlaubt das hier vorgestellte Modell des Musikgeschmacks darüber hinaus auch positive Bewertungen ohne Zuwendungsverhalten oder sogar in Kombination mit Vermeidungsverhalten in das Konzept der Musikpräferenzen zu integrieren. Positive Bewertungen, die dennoch nicht mehr aktiv gesucht oder sogar vermieden werden, liegen beispielsweise bei Musikpräferenzen aus früheren Lebensphasen vor, die man früher zu oft gehört hat und nun nicht mehr aktiv suchen würde. Zudem verdeutlicht das Modell, dass negative Bewertungen von Musik nicht automatisch mit Vermeidungsverhalten einhergehen müssen, wie es beispielsweise bei Musik der Fall ist, die zwar als schlecht bewertet, aber dennoch „heimlich“ oder nur in bestimmten Situationen (beispielsweise beim Aprés-Ski) gehört wird. Ackermann erkennt in der Trennung von

Bewertungs- und Verhaltensfragen die Chance, dass die Befragten zusätzlich zu ihrer Bewertung der Musik auch über ihr Musikverhalten berichten und somit deutlicher zwischen den verschiedenen Arten ihrer Vorlieben und Ablehnungen differenzieren können (ebd. S. 273).

Die Unterscheidung zwischen Einstellung und Verhalten als auch zwischen kurzfristigen Präferenz- und Disferenz-Äusserungen sowie einem dauerhaften Musikgeschmack kann in vorliegender Arbeit nicht geleistet werden, da im verwendeten klingenden Fragebogen keine Musik zur Auswahl angeboten wird, sondern eine mehrdimensionale Bewertung vorgegebener Musikbeispiele stattfindet. Der Musikgeschmack der Studienteilnehmenden wird in diesem Setting allerdings die Bewertungen der unterschiedlichen Items beeinflussen. Die Daten vorliegender Studie zeigen auch Korrelationen bestimmter Bewertungsdimensionen, die Rückschlüsse auf Ackermanns Ausgleichs- und Kompensationsmechanismen zulassen. Die Ausgestaltung des Forschungsdesigns der vorliegenden Studie bedingt eine künstliche „Laborsituation“, welche folglich keine validen Aussagen über das Verhalten der Studienteilnehmenden in Alltags- oder auch beispielsweise Konzertsituationen zulässt.

### **5.2.2 Studien zur Offenohrigkeit**

Da die vorliegende Studie methodisch und inhaltlich an bestehende Offenohrigkeitsstudien anknüpft, wird zunächst ein Überblick über die wesentlichen Aspekte der Offenohrigkeitsstudien und eine Zusammenfassung der Ergebnisse dieser Studien gegeben. Im Folgenden wird die als wegweisend geltende Studie von Hargreaves (1982) erläutert, gefolgt von drei für diese Arbeit relevanten weiterführenden Studien. Dabei handelt es sich um die Studie von Gembbris und Schellberg (2007) und um die Studie von Louven und Ritter (2012), die ein neues softwarebasiertes Studiendesign zur Messung der Offenohrigkeit entwickelt haben, bei dem neben Präferenzurteilen auch freiwillige Hördauern erfasst und miteinander verknüpft werden. Von Georgi und Frieler (2014) haben ein weiteres Studiendesign in Anlehnung an die Offenohrigkeit entwickelt, das ebenfalls vorgestellt wird. Die Auswahl dieser Studien erfolgte vor allem aus methodischen Gründen, um Schlussfolgerungen für die Entwicklung des eigenen Messinstruments ziehen zu können.

#### **5.2.2.1 Die Entdeckung des Phänomens der Offenohrigkeit**

Der britische Psychologe und Professor für Bildungswissenschaften David J. Hargreaves führte in den 1980er-Jahren eine Studie durch, in der er die ästhetischen Reaktionen von Kindern auf Musik untersuchte. Dabei spielte er Kindern im Alter von vier bis zwölf Jahren

verschiedene Musikbeispiele vor und beobachtete ihre Reaktionen darauf. Hargreaves stellte fest, dass Kinder im Alter von vier bis sieben Jahren eine starke emotionale Reaktion auf Musik zeigen, die in ihrem Verhalten und ihren Gesichtsausdrücken beobachtbar werden. Sie lassen sich auf die Musik ein und geniessen sie, indem sie sich rhythmisch dazu bewegen oder den Klängen lauschen. Ab einem Alter von acht Jahren beobachtete er jedoch zunehmend, dass die emotionale Reaktion der Kinder auf die Musik weniger stark wurde und sie eine grössere Neigung zeigten, die Musik rational zu analysieren und zu bewerten. Er kreierte den Begriff *open-earedness* (Offenohrigkeit), um darauf hinzuweisen, dass jüngere Kinder möglicherweise „offener“ gegenüber Musikformen sind, die von Erwachsenen als unkonventionell angesehen werden. Darüber hinaus stellte er die These auf, dass die Reaktionen der jüngeren Kinder möglicherweise weniger Anzeichen einer Akkulturation an normative Standards des guten Geschmacks zeigen als die der älteren Proband:innen (Hargreaves, 1982, S. 51). Er vermutete, dass die Offenheit für verschiedene Musikstile altersabhängig ist und mit zunehmendem Alter abnimmt. Während sie in den Kindergarten- und Grundschuljahren noch stark ausgeprägt ist, nimmt sie ab etwa acht Jahren ab, wobei die Präferenz für Popmusik zunehmend dominiert. Die Offenohrigkeit wurde später in mehreren Studien untersucht (u. a. LeBlanc et al., 1996; Schellberg & Gembri, 2003, 2004; Gembri & Schellberg, 2007; Kopiez & Kobbenbring, 2006; Louven, 2011, 2012, von Georgi & Frieler, 2014). Eine empirische Folgestudie von Gembri und Schellberg aus dem Jahr 2007 wird nachfolgend exemplarisch vorgestellt.

### 5.2.2.2 Eine Replikationsstudie zur Offenohrigkeit

Das Ziel der Studie von Gembri und Schellberg (2007) bestand darin, die Veränderung der Vorlieben und Abneigungen gegenüber unterschiedlichen Musikstilen im Verlauf der Primarschule zu untersuchen. Für den Musikwissenschaftler und die Professorin für Musikpädagogik standen dabei die Frage im Zentrum, ob die sogenannte Offenohrigkeit in der Primarschule überhaupt vorhanden ist und ab welchem Alter sie sich verändert. Das zweite Ziel, welches sie verfolgten, war, herauszufinden, ob das Geschlecht die musikalischen Präferenzen von Primarschulkindern beeinflusst (S. 74). Sie beziehen sich dabei auf die Beobachtungen von Hargreaves (siehe Kapitel 5.2.2.1) und auf vorhergehende Studien zu altersabhängigen Präferenzentwicklungen von Kindern.

Einer Stichprobe von insgesamt 591 Kindern (300 m, 291 w), die auch Vorschulkinder (5–6 Jahre) und Kinder der 6. Klasse (12–13 Jahre) umfasste, wurden Musikbeispiele unterschiedlicher Stilrichtungen im Klassenverband vorgespielt. Für diese Untersuchung wurde ein altersgerechter klingender Fragebogen entwickelt, mit welchem die Kinder

Musikbeispiele beurteilen können. Dieser beinhaltet acht Musikbeispiele, die jeweils ca. 80 Sekunden dauern. Sie verwendeten Musikbeispiele, die ein möglichst breites Spektrum von verschiedenen Musikgenres repräsentieren sollen, und zwar Popmusik, sogenannt klassische Musik, zeitgenössische Kunstmusik sowie Musik aus einem anderen Kulturkreis. Dabei wurde besonderes Augenmerk auf unkonventionelle Musik, die den meisten Hörer:innen unbekannt ist, gelegt. Jedes der Musikstücke wurde über Lautsprecher im Klassenverband gemeinsam angehört. Anschliessend wurden die Kinder aufgefordert, auf einem Papier-Antwortbogen anhand einer fünfstufigen Skala mit Smiley-Symbolen das Musikstück zu bewerten. In der folgenden Abbildung ist ein ausgefülltes Beispiel dargestellt (Gembris & Schellberg, 2007, S. 74 ff.).

Klasse: <u>1C</u>	Alter: <u>7</u> Jahre	<input type="checkbox"/> Mädchen			
		<input checked="" type="checkbox"/> Junge			
So gefällt es mir:					
Musikbeispiel	höre ich sehr gern	höre ich gern	höre ich mir an	höre ich nicht so gern	will ich nicht hören
1					
2					
3					
4					
Musikbeispiel	höre ich sehr gern	höre ich gern	höre ich mir an	höre ich nicht so gern	will ich nicht hören
5					
6					
7					
8					
<u>Mir hat di numer sieben Ser gut gefallen</u>					

Abbildung 2: Fragebogen aus der Studie von Gembris & Schellberg, 2007

Die Ergebnisse der Studie zeigten hochsignifikante Alterseffekte für alle Musikbeispiele. Popmusik wurde insgesamt von allen Musikstilen am höchsten bewertet. Je jünger die Kinder waren, desto positiver fielen die Urteile für klassische Musik, zeitgenössische Kunstmusik und Musik aus anderen Kulturreihen aus. Mit zunehmendem Alter verschlechterten sich diese Urteile deutlich. Es wird daraus geschlossen, dass die Offenohrigkeit insgesamt umso grösser ist, je jünger die Kinder sind (Gembbris & Schellberg, 2007, S. 71). Insbesondere im Alter zwischen acht und neun Jahren beginnt gemäss den Ergebnissen dieser Studie eine kritische Phase.

Die folgenden Grafiken aus der Studie Gembbris & Schellberg (2007) zeigen auf der y-Achse die prozentualen Anteile positiver, negativer und neutraler Bewertungen und auf der x-Achse das Alter der Teilnehmerinnen und Teilnehmer dieser Querschnittsstudie. Der für Offenohrigkeitsstudien typische Knick im Alter von 9 Jahren ist bei dem Musikbeispiel *Canti del Capricorno Nr. 1* von Giacinto Scelsi sehr gut zu erkennen.

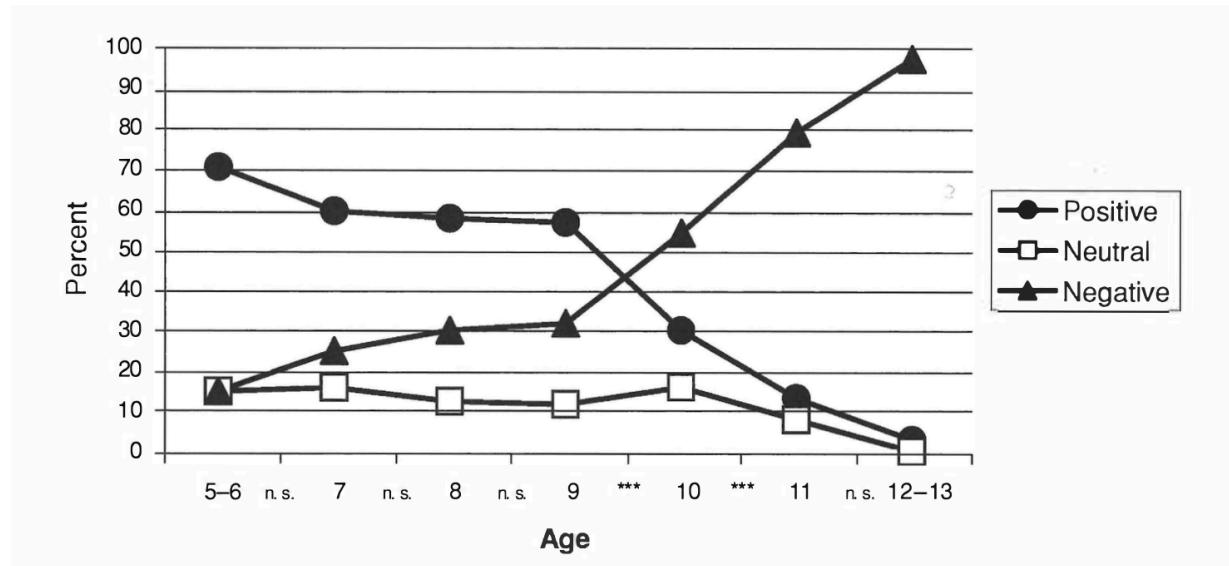


Abbildung 3: Bewertungen von Scelsis *Canti del Capricorno Nr. 1* (aus Gembbris & Schellberg, 2007, S. 83)

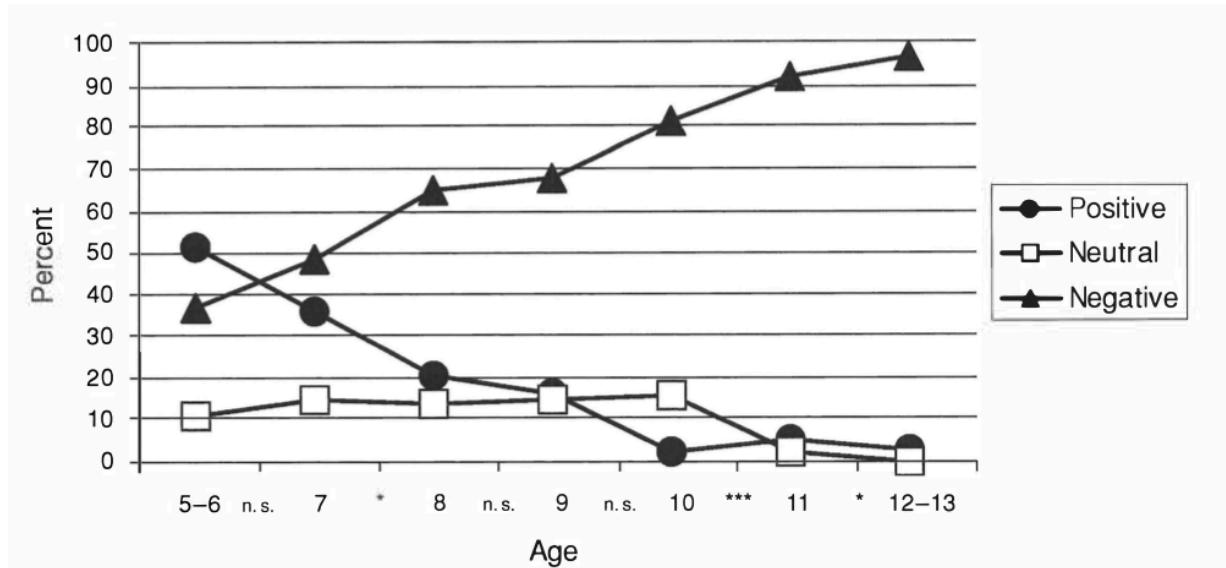


Abbildung 4: Bewertungen der Mozart-Arie aus *Le Nozze di Figaro* (Gembbris & Schellberg, 2007, S. 82)

Die negativen Bewertungen von Mozarts Arie aus *Le Nozze di Figaro* setzen früher ein, obwohl Opernmusik den Kindern sicherlich vertrauter ist als Scelsis *Canti del Capricorno Nr. 1*. Dies deutet darauf hin, dass hier die Vertrautheit der Musik bei der Bewertung eine untergeordnete Rolle spielt.

Auch die beiden folgenden Beispiele aus der Popmusik zeigen mit zunehmendem Alter negativere Bewertungen, wenn auch in etwas geringerem Ausmass. Als mögliche Erklärung wird angeführt, dass für die älteren Schüler:innen das Musikstück beziehungsweise die Band nicht mehr aktuell sei. Ihr Urteil ist insgesamt kritischer, sie orientierten sich stärker an den aktuellen Charts als die jüngeren Schüler:innen (Gembbris & Schellberg, 2007, S. 79). Das Musikbeispiel der Gruppe *Marque* stammt aus den zum Untersuchungszeitpunkt aktuellen Charts. Das andere Musikbeispiel der Gruppe *Propaganda* zählt nicht zur aktuellen Popmusik und entstammt einer Zeit, in der die meisten Untersuchungsteilnehmenden noch nicht geboren waren.

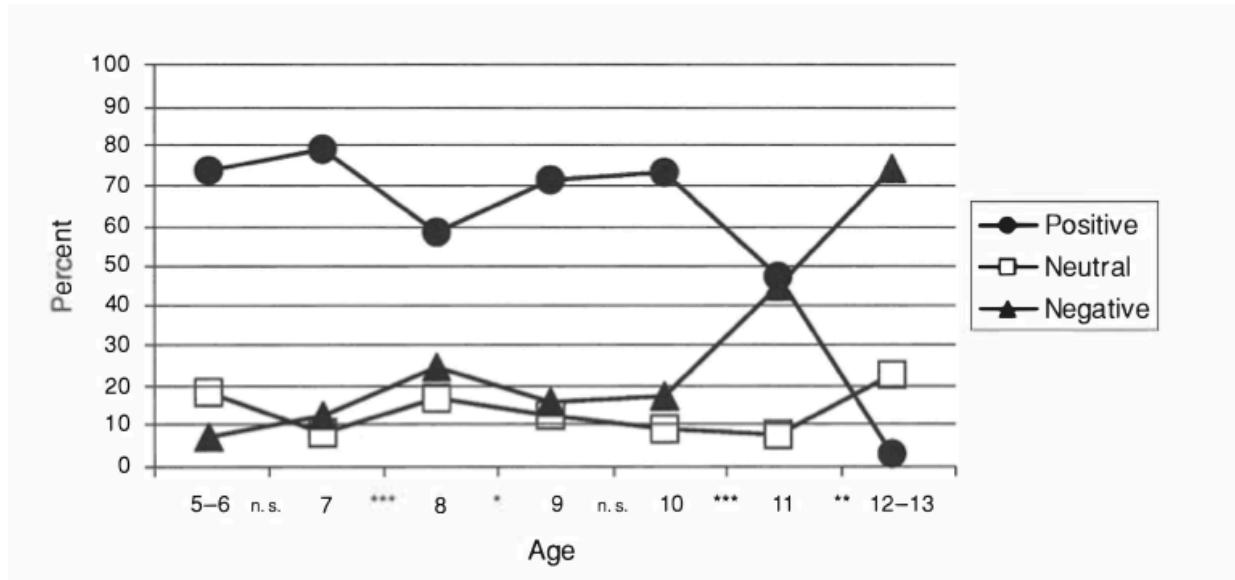


Abbildung 5: Bewertungen des Popsongs *Heaven Give Me Words* der Popband Propaganda (aus Gembris & Schellberg, 2007, S.79)

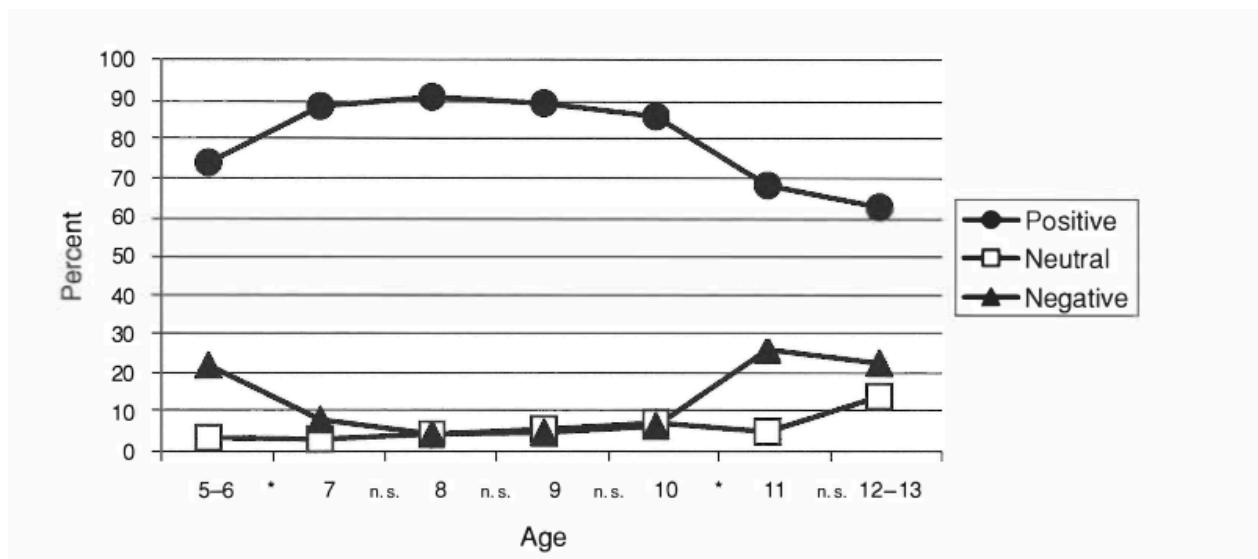


Abbildung 6: Bewertungen des Popsongs *One To Make Her Happy* der Popband Marque (aus Gembris & Schellberg, 2007, S. 79)

Es zeigten sich auch signifikante Unterschiede zwischen den Geschlechtern bei den jüngeren Kindern: Die Mädchen beurteilten die gehörten Musikbeispiele tendenziell positiver als die Jungen. Bei den 12- bis 13-Jährigen sind diese Geschlechterunterschiede allerdings nicht mehr erkennbar (Gembris & Schellberg, 2007, S. 87 f.).

Die Befragung mittels einer eindimensionalen Smiley-Skala in Kombination mit Skalenbeschriftungen, die die jüngeren Kinder vermutlich noch nicht lesen konnten, führt zu einem pauschalen und wenig differenzierten Urteil. Musikbeispiele wie *Canti del Capricorno*

Nr. I von Giacinto Scelsi klingen sehr ungewohnt und sind ohne Kontextualisierung als reine Audiodatei schwer zu interpretieren. Zudem kann beim Hören im Klassenverband eine Beeinflussung durch Gleichaltrige und sogenanntes sozial erwünschtes Verhalten nicht ausgeschlossen werden.

In einer Folgestudie über das Phänomen der Offenohrigkeit ziehen die Autor:innen sieben Jahre später den Schluss, dass die Offenohrigkeit nach wie vor bedeutend ist für die Präferenzforschung und sich Schlussfolgerungen für die pädagogische Praxis ableiten lassen. Jedoch fehle es in dieser Auseinandersetzung an geeigneten theoretischen Konzepten.

Das von Gembris und Schellberg entwickelte Grunddesign zur Offenohrigkeit diente als Grundlage für zahlreiche Replikations- und Nachfolgestudien (Kopiez & Kobbenbring, 2006; Kopiez & Lehmann, 2008, 2011; Louven, 2011, 2012). Kopiez und Kobbenbring (2006) sowie Kopiez und Lehmann (2008, 2011) setzten dabei Offenohrigkeit mit Toleranz gegenüber unkonventionellen Musikstilen gleich (Louven & Ritter, 2012, S. 277). Inwiefern das verwendete Messinstrument tatsächlich Toleranz misst, scheint allerdings zu wenig begründet. Louven entwickelte eine weitere Messmethode, die das Konzept Offenohrigkeit schärfen und deren Messung operationalisieren soll. Diese Entwicklung wird nachfolgend ausgeführt.

### 5.2.2.3 Der „Osnabrücker Offenohrigkeits-Index“

In seiner vierjährigen Studie zur Offenohrigkeit hat Louven in den Jahren 2006 und 2007 den ikonischen Fragebogen von Gembris und Schellberg mit den Smileys übernommen, dann jedoch im Jahre 2008 und 2009 durch Wetterbilder ersetzt. Dies aus dem Grund, dass beim Hören der Stücke in der Klasse zum Teil Heiterkeit herrschte und dann die Vermutung bestand, dass die Kinder nicht aufgrund der Beurteilung der Musik die lachenden Smileys ankreuzten, sondern durch die gute Stimmung der Klasse beeinflusst wurden. Bei der Auswertung der Ergebnisse wurde jedoch deutlich, dass sich die Bewertungen der beiden Versuche nicht signifikant unterschieden (Louven, 2011, S. 50).

Zurecht kritisieren Louven und Ritter (2012), die in bisherigen Offenohrigkeitsstudien implizite Vermischung von Offenheit und Gefallen<sup>4</sup> bei der Datenerhebung. Sie haben deshalb eine sogenannte „toleranzbasierte Konzeption“ vorgestellt, die Offenohrigkeit als ein Verhalten beschreibt, sich mit „einer ungewohnten, neuen oder fremdartigen Musik auch dann zu beschäftigen, wenn diese nicht unmittelbar gefällt“ (ebd., S. 279). Zur Messung dieses Konstruktions werden neben den Präferenzurteilen auch die Hördauern erfasst und in

---

<sup>4</sup> Gefallensurteil und nicht Präferenzurteil, da keine Vorzugsentscheidung gefällt wird.

Abhängigkeit von definierten Rating-Bereichen zueinander ins Verhältnis gesetzt. Probanden gelten demnach als umso „offenohriger“, je länger sie mittels der ikonischen Skala negativ oder neutral bewertete Musikbeispiele im Verhältnis zu allen angebotenen Musikbeispielen hören (Louven 2014, S. 52).

Dass mit dieser Messmethode die Offenohrigkeit operationalisiert werden kann, scheint fraglich. Die Skepsis entsteht unter anderem durch das Festhalten an der ikonischen eindimensionalen Skala mit den unbegründeten Prämissen, dass sie ein Gefallensurteil abbildet und dass bei der Bewertung mit ihr ein unmittelbares Urteil ausgedrückt wird. Es kann mit dieser Messmethode nicht abgebildet werden, inwieweit die Entscheidung zum Beispiel für ein Wettersymbol der ikonischen Skala auf einem reflektierten, differenzierten und verschiedene Faktoren gegeneinander abwägenden Urteil beruht, bei dem das Gefallen nicht der massgebende Faktor sein muss. Zudem bringen Louven und Ritter (2012) das Verhalten zu einem Musikstück ins Spiel, das wiederum stark situations- und zeitpunktabhängig ist. Während man sich beispielsweise am Montagmorgen noch gerne mit seichter Klassik berieseln lässt, kann das Verhalten am Freitagnachmittag kurz vor dem Wochenende ganz anders aussehen. Gerade im Hinblick auf die beabsichtigten Operationalisierungsbestrebungen ist hier besondere Vorsicht geboten. Mit ihrer Methode, die Urteile auf einer eindimensionalen ikonischen Skala mit der von den Probanden selbst gewählten Hördauer zu verrechnen, kann zwar das Verhalten einer Person gegenüber Musikstücken gemessen werden, ob dieses Verhalten aber tatsächlich die von ihnen beschriebene Toleranz oder eben Offenohrigkeit misst, erscheint nicht hinreichend begründet.

Unklar ist auch, inwieweit bei der ikonischen Skala die emotionale oder dramaturgische Dimension der auf der Skala verwendeten Symbole in die Bewertung der Musik einfließt. Wie soll eine stürmische Musik, die gefällt, mit Wettersymbolen oder eine fröhliche Musik, die missfällt, mit Smileys beurteilt werden? Weiter stellt sich bei der Erhebung der Hördauer die Frage, in welchem Mass dies eine bewusste Entscheidung und ein Akt des Sich-Einlassens durch die Teilnehmenden ist. Starke Störvariablen sind hier vermutlich die Gleichgültigkeit gegenüber dem Musikbeispiel, die Ablenkung beim Musikhören oder die Sensibilität der Proband:innen gegenüber dem ungeliebten musikalischen Impuls. Je nachdem, welcher dieser Einflüsse dominiert, ergibt sich aus der Kombination von ikonischer Skala und selbst gewählter Hördauer ein ganz unterschiedliches Konstrukt.

Dieser von Louven und Ritter (2012, S. 280 ff.) vorgestellte Operationalisierungsansatz, der sich in einem von ihnen entwickelten „Osnabrücker

Offenohrigkeits-Index“ (OOI) als Mass für Offenohrigkeit und musikalisches Toleranzverhalten widerspiegelt, wurde von Hargreaves und Bonneville-Roussy (2017) kritisiert, die auf vier konzeptionelle beziehungsweise empirische Probleme im Zusammenhang mit Louvens Operationalisierung hingewiesen haben. Erstens sei Louvens Definition von Offenohrigkeit überspezifiziert, weil er sie auf die aktive Suche nach Elementen ausdehne, die aktiv abgelehnt werden. Zweitens: Obwohl Louven eine klare empirische Unterscheidung zwischen Hördauer und Gefallen treffe, sei es keineswegs klar, dass diese Unterscheidung universell gültig sei. Die Unterschiede zwischen kurzfristigen Vorlieben und längerfristigen Mustern des musikalischen „Geschmacks“ seien in der Forschungsliteratur gut dokumentiert, und es sei nicht klar, dass kurz- und langfristige Vorlieben am besten durch Hördauer beziehungsweise Bewertungen gemessen würden. Das dritte Problem bestehe darin, dass „anfänglich nicht gemochte“ Musik subjektiv sehr einfache Musik, deren Präferenz bei weiterer Exposition weiter abnehmen würde, mit subjektiv sehr komplexer Musik, deren Präferenz bei weiterer Exposition zunehmen würde, vermischt. Daraus ergäben sich wahrscheinlich unterschiedliche Vorhersagen über die Entwicklung von Offenohrigkeit, sodass Louvens Operationalisierung unklar sei. Dies führe zum vierten Problem, nämlich, dass die Formel, die Louven für die Berechnung des OOI liefert, zu hermetisch und letztlich abstrus erscheine. Zum Beispiel sei die Entscheidung, das Verhältnis der Hördauer der unbeliebten Proben zum Gesamtdurchschnitt aller Hördauern anstatt zu der der beliebten Proben zu berechnen, nicht ausreichend begründet und schlüssig.

Auch Boetsch und Rothmann (2017) stellen die Messmethode infrage und formulieren nach einer ersten Kritik und einer anschliessenden Richtigstellung durch Louven ihre Kritik erneut und zweifeln unter anderem aufgrund von Messfehlern und falschen Grundannahmen an, dass der OOI ein musikpsychologisches Merkmal reliabel oder valide erfasst.

Diese Messmethode scheint aus den oben genannten Gründen nicht geeignet, um die Forschungsfragen vorliegender Arbeit zu beantworten.

#### 5.2.2.4 Präferenzbasierte Offenohrigkeit

Im Jahr 2014 wählten von Georgi und Frieler ein neues Forschungsdesign, das auf einer anderen Interpretation des Konzepts der Offenohrigkeit basiert. Ihnen zufolge ist Offenohrigkeit eher eine allgemeine Neigung, auf Stimuli zu reagieren als eine Bewertung dieser Stimuli. Sie argumentieren, dass Offenohrigkeit als ein latentes Konzept verstanden werden sollte, das nicht primär durch emotionale Reaktionen auf musikalische Stimuli definiert werden kann. Es zeige sich vielmehr in der Bereitschaft, sich verschiedenen Musikstücken und Genres zuzuwenden. Ob ein bestimmter musikalischer Reiz im Anschluss

an diese Zuwendung positiv oder negativ bewertet werde, steht nicht in direktem Zusammenhang mit dieser allgemeinen Verhaltenstendenz (S. 65). Von Georgi und Frieler (2014) präsentieren somit ein Konzept, das Offenohrigkeit als Neigung zur Auswahl verschiedener Musikstile definiert. Die Messung der Offenohrigkeit erfolgte bei ihrer Studie durch die Erfassung, wie häufig jemand verschiedene Musikstile wählt (S. 68). Der daraus resultierende Offenohrigkeitskoeffizient (OEWD) widerspiegelt die Vielfalt der gewählten Musikstile.

In ihrer Studie mit Teilnehmenden zwischen neun und 59 Jahren sowie einer weiteren Gruppe zwischen 19 und 35 Jahren wurden die Präferenzen für verschiedene Musikstile mit Persönlichkeitseigenschaften gemäss dem *Neurotizismus-Extraversion-Offenheit-Fünf-Faktoren-Inventars (NEO-FFI)* und der *Sensation Seeking Scale V (SSS-V)* verglichen (ebd., S. 71). Von Georgi und Frieler fanden eine signifikante Beziehung zwischen Offenohrigkeit und den Faktoren *Offenheit für neue Erfahrungen* sowie *Verträglichkeit* (ebd., S. 83). Sie merkten jedoch an, dass die positive Korrelation zwischen Verträglichkeit und Offenohrigkeit möglicherweise eine Scheinkorrelation sei, die durch das Experiment selbst hätte hervorgerufen werden können.

Es liegt nahe, die Offenheit für neue Erfahrungen als Persönlichkeitsmerkmal mit der Offenohrigkeit zu vergleichen. Das hier postulierte Konzept von Offenohrigkeit mit ihrer spezifischen Messmethode lässt jedoch nur bedingt Vergleiche mit anderen Offenohrigkeitsstudien zu. Denn das Verhalten, häufig unterschiedliche Musikstile zu wählen, ist stark an den situativen Kontext gebunden. Die Übertragbarkeit der Ergebnisse auf andere Situationen ausserhalb der gewählten Laborsituation muss daher geprüft werden.

Aus den oben dargestellten Konzepten zur Untersuchung der Offenheit und den verschiedenen Messmethoden wird deutlich, dass der Begriff der Offenheit sehr unterschiedlich aufgefasst wird. Es gibt daher keinen einheitlichen Begriff. Letztlich scheint das Phänomen der altersgemässen zunehmenden Ablehnung gegenüber bestimmten Musikstilen sowohl Ausgangspunkt als auch gemeinsamer Nenner der verschiedenen Studien zu sein.

### 5.3 Einflussfaktoren auf musikalische Werturteile

Für die Untersuchung musikalischer Werturteile ist es notwendig, die verschiedenen Einflussfaktoren zu untersuchen, die unter Umständen als Störvariablen auf die Untersuchung einwirken. Darüber hinaus können diese Störvariablen bei der Interpretation der Ergebnisse neue Erkenntnisse liefern, sodass die Daten sinnvoll eingeordnet werden können.

Eine frühe Studie zu den Einflussfaktoren auf die Musikpräferenz stammt von LeBlanc (1982). Er identifizierte 30 Faktoren, die sich gegenseitig beeinflussen und letztlich zu einer Annahme oder Ablehnung eines Musikstücks führen. Dabei werden unter anderem soziale, situative, musikimmanente, soziodemografische und physikalische Faktoren aufgeführt. Alle Einflussfaktoren werden dabei im Gehirn der Hörenden oder des Hörenden verarbeitet und in Form einer Feedbackschleife immer wieder überprüft. Er zeigt mit seiner Studie die Vielfalt der Variablen und die komplexen Zusammenhänge auf.

Konkrete methodische Rückschlüsse auf eine mögliche Beeinflussung bei der Datenerhebung werden nachfolgend anhand der Forschungsdesigns der verschiedenen Studien, die sich mit der Musikpräferenz beschäftigt haben, ermittelt. Nach Finnäs (1989) lassen sich Musikpräferenzstudien, die Einflussfaktoren analysieren, in vier Kategorien einteilen:

- Die erste Kategorie konzentriert sich auf die spezifischen Eigenschaften der Musik selbst. Beispielsweise wird untersucht, wie sich schnellere Tempi oder das Fehlen von Dissonanzen auf die Präferenzbildung auswirken. Diese Studienkategorie wird in vorliegender Arbeit aus Gründen der thematischen Eingrenzung nicht weiter untersucht.
- Die zweite Kategorie umfasst Studien, die intramusikalische und intrapersonale Strategien beim Musikhören vergleichen. Intramusikalische Strategien beziehen sich auf einen analytischen Zugang zur Musik, während intrapersonale Strategien die persönlichen, emotional gefärbten Erfahrungen der Hörenden beim Musikhören bewerten. In vorliegender Studie sind diesbezüglich vor allem die Interviews und offenen Textfelder im Fragebogen aufschlussreich.
- Die dritte Kategorie umfasst Untersuchungen zum sozialen Einfluss auf Musikpräferenzen. Hier wurde beispielsweise festgestellt, dass Gleichaltrige und DJs einen stärkeren Einfluss auf die Musikpräferenzen von Schüler:innen ausüben als Erwachsene und Lehrpersonen. Der Fragebogen wird in vorliegender Studie (im Gegensatz zu einigen Offenohrigkeitsstudien<sup>5</sup>) allein mit Kopfhörern beantwortet, um solche Beeinflussungen zu vermeiden.
- Die vierte Kategorie befasst sich mit den Auswirkungen von Vertrautheit und wiederholtem Hören auf die Musikpräferenzen. Für den in vorliegender Untersuchung verwendeten Fragebogen wurden sehr vertraute und eher fremdartige Musikbeispiele

---

<sup>5</sup> Louven (2011) wechselte von Smileys zu Wetterbildern, weil in den Klassen beim Anhören der Musik viel Heiterkeit herrschte (S. 51).

zum Vergleich ausgewählt. Ausserdem wird in dem Fragebogen-Item die subjektive Vertrautheit mit dem Musikbeispiel abgefragt.

Wie die Studien von Hargreaves (1984, S. 39 ff.) zeigen, kann die Vertrautheit mit einem Musikstück einen positiven Einfluss auf dessen Bewertung haben. Ähnliche Ergebnisse liefert die Studie von Wilke (2012, S. 119), in der festgestellt wurde, dass die Bekanntheit eines Liedes das Präferenzurteil im Vergleich zu weniger bekannten Stücken derselben Stilkategorie signifikant verbessert. Finnäs (1989, S. 13) stellte fest, dass der Komplexitätsgrad der Musik eine Rolle spielt: Einfachere Stücke werden bei wiederholtem Hören schneller geschätzt als komplexere. Allerdings werden nicht alle Musikstücke bei wiederholtem Hören gleichermassen positiver bewertet. Avantgarde-Jazz, der anfangs negativ bewertet wurde, bleibt auch nach mehrmaligem Hören weniger beliebt (Hargreaves, 1984, S. 44 f.).

Diese Forschungsergebnisse zeigen, dass die zunehmende Vertrautheit mit einem Musikstück eine wichtige Rolle bei der Beurteilung von Musik spielt, wobei die Auswirkungen wie oben beschrieben je nach Musik und individueller Einstellung der Hörenden variieren können. Diesbezüglich hat auch Schellberg (2006) interessante Effekte bei der Bewertung von Opernarien entdeckt. Sie untersuchte, ob sich Musikunterricht und somit auch die Vertrautheit mit Musikstilen auf die Präferenzurteile von Opernarien auswirkt. Die Hörbeispiele bestanden aus drei verschiedenen Opernarien sowie Popstücken und Werken anderer Musikstile. Die Vertrautheit der Kinder mit Opernarien sollte durch Unterrichtssequenzen zur Opernmusik erreicht werden. Untersucht wurden die beiden Einflussfaktoren Alter und Unterrichtssequenzen zur Opernmusik. Schellberg hat sich die Frage gestellt, ob der Unterricht zu einer Veränderung der negativen Urteile führt, die üblicherweise durch die Altersentwicklung hervorgerufen werden (S. 73) und beispielsweise in den Offenohrigkeitsstudien zu beobachten sind. Die Ergebnisse zeigen, dass sich die Bewertungen der Opernarien trotz Musikunterricht mit zunehmendem Alter verschlechtert haben und nur die Popmusikbeispiele eine ähnliche Bewertung beibehalten haben. Somit wurden die Ergebnisse der vorangegangenen Offenohrigkeitsstudien diesbezüglich bestätigt, jedoch nicht der in anderen Studien beobachtete positive Einfluss der zunehmenden Vertrautheit, wie zum Beispiel in den Studien zum *Mere-Exposure-Effekt* (Zajonc, 1968). Es zeigten sich allerdings geschlechtsspezifische Unterschiede: Mädchen mit Musikunterricht bewerteten zwei der drei Opernarien besser als die Kontrollgruppe ohne Unterricht, woraus geschlossen werden kann, dass der Musikunterricht einen stärkeren Einfluss auf die Mädchen

hatte (ebd., S. 79 f.). Das bedeutet, dass es teilweise und in einem eingeschränkten Rahmen möglich war, Veränderungen durch einen angepassten Unterricht herbeizuführen (ebd., S. 82).

Auch Ackermann (2019) hat sich mit Geschlechterunterschieden in den Musikvorlieben auseinander gesetzt. Sie weist auf mehrere Studien hin, die Unterschiede zwischen den von Mädchen und Jungen bevorzugten Musikstilen nachweisen. Männliche Jugendliche zeigen zudem einen breiteren Musikgeschmack als weibliche Jugendliche. Größere Unterschiede finden sich vor allem im Musikgebrauch: Frauen nutzen ihre Musikpräferenzen eher zur Verbesserung beziehungsweise Beeinflussung ihrer Stimmung und Emotionen, zur Bewältigung, zur Unterhaltung und Vermeidung von Langeweile, zum Tanzen sowie zur (kulturellen) Identitätsbildung, während Männer Musik eher für kognitiv-intellektuelle Funktionen und zur Darstellung ihrer sozialen Identität nutzen (S. 38 f.).

Die Vielzahl an Einflussfaktoren und die unterschiedlichen Messmethoden in den verschiedenen Studien machen es unmöglich, einzelne Faktoren gezielt auszuschalten oder unabhängig zu untersuchen. Durch das in der vorliegenden Studie gewählte Setting, bei dem mehrere Studienteilnehmende die gleichen Musikbeispiele allein mit Kopfhörer beurteilen und zusätzlich soziodemografische Daten erhoben werden, wird erhofft, einen grossen Teil der Einflussfaktoren kontrollieren zu können, sodass valide Vergleiche in den Bewertungen möglich werden. Dabei werden folgende Faktoren mitberücksichtigt: Geschlecht, Vertrautheit der Musik (Selbstdeklaration), Alter, Anzahl Jahre Instrumentalunterricht (kann ein Hinweis auf den Stellenwert der Musik, die Vertrautheit bestimmter Musik und den sozio-ökonomischen Status der Familie sein) sowie die musikimmanenten Faktoren (durch die Auswahl und Analyse der Musikbeispiele). Der Einflussfaktor Alter war bei den Untersuchungen zur Offenohrigkeit sehr auffällig und ist daher von besonderem Interesse. Er wird im Folgenden näher erläutert.

#### **5.4 Altersabhängige Entwicklung von kunstbezogenen Werturteilen**

Das Alter der Teilnehmenden sowie die aktuelle Lebensphase und -situation, in der sich die Teilnehmenden befinden, haben deutliche Auswirkungen auf die Musiknutzung und die Musikpräferenzen. Während die Konzepte des Musikgeschmacks eher starre und die der Musikpräferenz eher spontane und situative Werturteile umfassen (siehe Kapitel 5.1.1), geht es in diesem Kapitel um die Frage, wie sich musikalische Werturteile in Abhängigkeit zum Alter entwickeln, wobei der Schwerpunkt auf der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen während der Schulzeit liegt.

Aufschlussreich ist der Vergleich zwischen musikpsychologischen Ansätzen wie zum Beispiel der Musikpräferenzforschung oder den Offenohrigkeitsstudien und allgemeineren Taxonomien des ästhetischen Urteils. Während in der Musikpsychologie vor allem der Prozess der Adoleszenz mit Identitätsfindung und Abgrenzung bei der Auswahl von Musik im Vordergrund steht (Kapitel 5.4.1), betonen die aus der visuellen Kunst entwickelten ästhetischen Taxonomien wie diejenigen von Parsons (1987) oder Housen (1983) die sich im Laufe der menschlichen Entwicklung verändernden Bewertungskategorien. Das Modell von Parsons findet schon bei Hargreaves (1982) und auch in neueren musikpädagogischen Publikationen (z. B. Spychiger, 2021, S. 57 ff.) Beachtung. Im Folgenden wird zunächst die musikpsychologische Forschung beschrieben, in der die Identifikation und die Distinktion mit und durch Musik im Mittelpunkt stehen, um dann allgemeinere Taxonomien zur Entwicklung ästhetischer Urteile vorzustellen. Zu den Untersuchungen über die altersabhängigen Entwicklungen musikbezogener Werturteile gehören auch die Offenohrigkeitsstudien, wobei hier, wie in Kapitel 5.2.2 gezeigt, das Konzept wenig scharf umrissen ist und dieses seine Aufmerksamkeit eher durch eine altersbezogene Auffälligkeit in den Forschungsergebnissen erhält.

#### **5.4.1 Musikgebrauch im Jugendalter**

Behne (2009) führte in den 1990er-Jahren eine Längsschnittstudie mit deutschen Jugendlichen zum Musikerleben im Jugendalter durch. Dabei erhob er die Umgangsweisen, die Hörtypologien entsprechen sowie verbale und klingende Präferenzen von Jugendlichen. Ein überraschendes Ergebnis der Studie ist, dass problembelastete Jugendliche kompensatorischer und intensiver Musik hören, wobei Mädchen und Jungen unterschiedliche musikbezogene Bewältigungsstrategien entwickeln. Behne stellt nämlich fest, dass weibliche Jugendliche im Allgemeinen musikalisch aufgeschlossener sind und Musik positiver bewerten als männliche Jugendliche. Während Mädchen eher gefühlsbetont und assoziativ hören, neigen Jungen zu einer distanzierten und stimulierenden Hörweise. Interessant ist, dass in seiner Studie im Gegensatz zu verschiedenen Offenohrigkeitsstudien die Urteile über klassische Musik im Altersverlauf konstant tief bleiben. Allerdings hatte seine Stichprobe eine Altersspanne von 11 bis 17 Jahren (S. 19). Es scheint, dass die Konstanz dadurch erklärt werden kann, dass die klassische Musik in diesem Alter bereits ein niedriges Niveau erreicht hat, was mit den Offenohrigkeitsstudien übereinstimmen würde, die meist auch jüngere Kinder, die klassische Musik noch positiver bewerten, in ihre Querschnittsstudien miteinschliessen.

In der Längsschnittstudie von Busch et al. (2014), in der verschiedene potenzielle Einflussfaktoren auf die Abnahme der Offenohrigkeit im Grundschulalter untersucht wurden, wird wie in den Musikpräferenzstudien auch der Einfluss des Geschlechts untersucht. Auch diese Daten deuten auf einen deutlichen Geschlechtereffekt hin. In einem qualitativen Interview zeigt sich, dass die Kinder der Meinung sind, dass es „Jungenmusik“ und „Mädchenmusik“ gebe. Die Studie kommt zu dem Schluss, dass musikalische Präferenzen vor allem bei Jungen bereits im Grundschulalter als Ausdruck der sozialen Geschlechtsidentität genutzt werden.

Wolf und Loepthien (2021) bestätigen, dass Musikpräferenzen eine wichtige Rolle bei der Kommunikation eigener Einstellungen spielen und ausserdem Einfluss auf Gruppenzugehörigkeiten haben. Das bedeutet, dass die Musikpräferenz von entscheidender Bedeutung für die soziale Identität ist und Musik als Erkennungszeichen von Jugendkulturen dient (o. S.).

#### **5.4.2 Abgrenzung und Ablehnung als zentraler Aspekt der Identitätsbildung**

Die Identitätsbildung spielt eine zentrale Rolle nicht nur für die Präferenz, sondern auch für die Ablehnung von Musikstilen. So erklärt Wilke (2012) die Ablehnung bestimmter Musikstile im Jugentalter damit, dass diese Stile nicht zur Geschlechtsidentität, zum Lebensstil oder zu den Werten der Jugendlichen passten (S. 213). Durch die Ablehnung könne eine Distanz zu anderen Menschen und anderen Lebensentwürfen aufgebaut werden. Gleichzeitig werde die eigene Individualität betont. In der Pubertät und Adoleszenz seien daher soziale Faktoren entscheidend für die Entwicklung von Musikpräferenzen, die häufig bereits im Alter von acht bis neun Jahren begännen (Wilke 2012, S. 100). Kinder und Jugendliche wendeten sich vom Musikgeschmack der Erwachsenen ab und orientierten sich an den Vorlieben ihrer Altersgenossen und an popkulturellen Trends. Dollase (1997) bestätigt diese Entwicklung von Musikpräferenzen und unterteilt sie in drei Phasen: Anstiegsphase, Plateauphase und Abwärtsphase. Die Abgrenzung finde bereits in der Anstiegsphase etwa ab dem 10. Lebensjahr statt. Dabei wendeten sich Kinder verstärkt Gleichaltrigen zu und lösten sich zunehmend vom elterlichen Einfluss. In diesem Alter nehme sowohl die Zeit, die Kinder mit Musikhören verbrachten, als auch die emotionale Bindung an die Musik zu. Wilke (2012) stellt allerdings fest, dass die Anstiegsphase bereits im Grundschulalter beginnt und sieht in der Abgrenzung und Konstruktion von Geschlecht, insbesondere bei Jungen, und der Vorliebe von Jungen für Gangsta-Rap eine wichtige Funktion der Musik. Wilke identifiziert in ihrer Studie drei Hauptkategorien der Musiknutzung: Abgrenzung, Zugehörigkeit und „cool sein“, wobei die Inszenierung des Geschlechts beispielsweise durch Gangsta Rap einen zentralen

Aspekt darstellt. Ab dem Alter von 13 Jahren erweiterte sich die Wahrnehmung von Musik um kognitive, soziale und kulturelle Aspekte. In einer darauffolgenden, mehrjährigen Phase werde das Interesse an Musik eng mit dem Alltag verknüpft. Musik werde in Bezug auf Einstellungen und Verhaltensweisen interpretiert und auf einer Metaebene erlebt. Sie diene neben der Identifikation auch als Strategie zur Bewältigung von Problemen (Saarikallio & Erkkilä, 2007; Behne, 2009).

Von Georgi (2013) weist darauf hin, dass im Gegensatz zu einigen entwicklungspsychologischen und soziologischen Autoren, die Musik in erster Linie als Nebenaspekt von Identifikations- und Abgrenzungsprozessen sehen, andere Autoren wie unter anderen Behne (1986) die vielfältigen Funktionen von Musik im Alltag und ihre Bedeutung für die individuelle Entwicklung im Jugendalter betonen, die weit über die Identitätsbildung hinausgehen (S. 19 f.).

Diese Forschungsergebnisse zeigen Tendenzen in der Auswahl und Bewertung von Musik, die eindeutig altersabhängig sind. Die Identitätsbildung ist dabei ein entscheidender Faktor und hat einen sehr persönlichen Aspekt, der mit einem starken Involviert-Sein in die Musik einhergeht. Wenn Musik, wie sie in der vorliegenden Studie teilweise verwendet wird, nicht eindeutig einem bestimmten, unter Umständen mit Vorurteilen vorbelasteten Genre zugeordnet werden kann, weil sie für die Befragten noch sehr unbekannt ist, tritt der Aspekt der Identifikation möglicherweise in den Hintergrund. Diese distanziertere Hörweise ermöglicht ästhetische Urteile, die nicht automatisch mit einer allfälligen Gruppenzugehörigkeit in Verbindung gebracht werden müssen. Dies kann in pädagogischen Kontexten genutzt werden, um eine unvoreingenommene Beschäftigung mit Musik zu begünstigen.

Die folgenden Taxonomien ästhetischer Werturteile gehen ebenfalls von altersabhängigen Entwicklungen aus, die auf den entwicklungspsychologischen Theorien von Jean Piaget und Lawrence Kohlberg basieren und zusätzlich die Entwicklung der ästhetischen Wahrnehmung einbeziehen. Bei diesen altersabhängigen Entwicklungen gehe es darum, zunehmend die Sichtweise anderer Menschen zu berücksichtigen und subjektive von objektiven Einflüssen auf das Erleben unterscheiden zu können (Parsons, 1987, S. 10).

## 5.5 Taxonomien ästhetischer Werturteile

Hargreaves (1982), der Begründer der Offenohrigkeit, interessierte sich für die Entwicklungsphasen der ästhetischen Werturteile und bezog sich auf Parsons' Taxonomie des ästhetischen Urteils (Parsons, 1987, S. 20–36), die wiederum auf Piagets und Kohlbergs

Konzepten basiert. In einem kurzen Überblick über den Stand der Forschung werden nachfolgend die Taxonomie von Parsons und andere Taxonomien vorgestellt. Anschliessend wird versucht, Aussagen aus recherchierten Reaktionsvideos der Videoplattform Youtube den Taxonomiestufen von Parsons zuzuordnen. Danach werden die kategorisierten Kommentare aus den offenen Textfeldern analysiert und mit den Taxonomiestufen in Beziehung gesetzt. Dabei muss beachtet werden, dass sich diese ästhetischen Entwicklungsmodelle von den Hörtypologien in der Musikpsychologie, wie sie beispielsweise von Adorno (1975) und Behne (2009) entwickelt wurden, unterscheiden, die eher von starren Dispositionen ausgehen.

### 5.5.1 Parsons' Taxonomie des ästhetischen Urteils

Zwischen den 1970er und 1990er-Jahren führte Michael J. Parsons Untersuchungen zur ästhetischen Urteilsbildung durch. Die Ergebnisse dieser Studien führten zu einem fünfstufigen Modell des ästhetischen Urteils, das Altersentwicklungen aufzeigt. Dieses Modell orientiert sich an der Entwicklung des Kindes und basiert auf Piagets Modell der kognitiven Entwicklung (Parsons, 1987, S. 10, 48 f.). In den über 300 qualitativen Interviews, die Parsons ab Ende der 1970er-Jahre über einen Zeitraum von zehn Jahren durchführte, untersuchte er die ästhetische Rezeption. Die Stichprobe umfasste eine breite Personengruppe von Vorschulkindern bis zu Professor:innen für Kunst (Parsons, 1987, S. 18). Obwohl die Stichprobe auf Salt Lake City und Umgebung beschränkt war, ist dies im Rahmen einer qualitativen Studie zur Hypothesenbildung legitim. Parsons verfolgte, inspiriert von Baldwin und Piaget, das Ziel, Hypothesen über Stufen der Entwicklung des ästhetischen Urteils zu formulieren (Goldbach, 2015, S. 1).

Die Interviews drehten sich relativ offen um einige Gemälde aus der jüngeren Kunstgeschichte, wobei sich Parsons in seiner Publikation auf eine begrenzte Anzahl beschränkt, anhand derer er die Interviewergebnisse exemplarisch veranschaulicht: *Guernica* und *Kopf einer weinenden Frau mit Händen* von Pablo Picasso (beide 1936), *Dasselbe (Lo Mismo)* aus der Serie *Schrecken des Krieges* von Francisco de Goya (1810–1820), das oft reproduzierte Detail *Mädchen mit Hund* aus *Das Frühstück der Ruderer* von Pierre-Auguste Renoir (1881), *Into the world came a soul called Ida* von Ivan Albright (1930), *Kopf eines Mannes* von Paul Klee (1922), *Der grosse Zirkus* von Marc Chagall (1927) und *Dempsey und Firpo* von George Bellows (1924). Auffällig an dieser Auswahl ist, dass es sich ausschliesslich um westliche Kunst der jüngeren Kunstgeschichte männlicher Künstler handelt, die figürliche Darstellungen zeigen und einen gewissen Abstraktionsgrad nicht überschreiten (Goldbach, 2015, S. 1 f.).

Parsons Interviews fokussierten sich auf Aspekte wie Sujet, Realismus, Emotionalität, Stil, Material und Technik. Daraus entwickelte er verschiedene Taxonomiestufen, die er nicht als persönliche Eigenschaften, sondern als wiederkehrende, zusammenhängende Denkstrukturen betrachtete, die zur Erklärung von Phänomenen oder zur Sinngebung verwendet werden (Parsons, 1987, S. 11). Außerdem stünden die Entwicklungsstufen für die zunehmende Fähigkeit, Kunstwerke auf einer ästhetischen Ebene angemessen zu verstehen. Darüber hinaus sieht er eine wachsende Angemessenheit psychologischer Natur, da die Stufen auf unserer steigenden Fähigkeit beruhten, die Perspektive anderer einzunehmen (Parsons, 1987, S. 20 f.). Dieser Gedanke wird von Piaget unterstützt, der sagt, dass die kognitive Entwicklung ein Weg von der Zentrierung zur Dezentrierung sei (Zeil-Fahlbusch, 1983).

### **5.5.2 Visual Thinking Strategies – ein ästhetisches Entwicklungsstufenmodell**

Neben dem wichtigen Beitrag von Parsons Modell zur Erforschung der ästhetischen Entwicklung war auch Housens eigener Ansatz einflussreich. Auch Housen entwickelte ihr Modell auf der Grundlage von Bildbetrachtungen und anschliessenden Interviews. Da Housen (1983) und Parsons (1987) die beiden am besten strukturierten Theorien der ästhetischen Entwicklung anbieten, ist es produktiv, die Kontraste zwischen ihren Rahmen und Grundannahmen zu betrachten. Beide Modelle gehen davon aus, dass das Alter eine wichtige Determinante für die ästhetische Entwicklung ist, aber sie behaupten auch, dass die Erfahrung bei der Betrachtung von Kunstwerken und notwendigerweise die ästhetische Erziehung die wichtigsten Faktoren für die ästhetische Entwicklung sind. Parsons' und Housens Forschungsprozesse und die daraus resultierenden Theorien basieren beide auf den Theorien der Entwicklungspsychologen Piaget und Kohlberg. Obwohl die Methoden von Parsons und Housen teilweise unterschiedlich waren, stimmen die Ergebnisse in vielerlei Hinsicht überein (Hailey et al. 2020). Ein Unterschied zwischen den beiden Forschungen ist, dass Parsons den Fokus auf Kinder ab vier Jahren bis zum Erwachsenenalter ausweitet, während Housen nur die Entwicklung vom Jugend- zum Erwachsenenalter betrachtet. Parsons ermöglicht damit einen besseren Vergleich mit den Offenohrigkeitsstudien, die in der Regel ein ähnliches Altersspektrum untersuchen.

Beide Modelle wurden weiter erforscht, zum Beispiel von Almeida-Rocha et al. (2020). Sie kommen zum Schluss, dass das Modell von Parsons das vorherrschende Modell in der ästhetischen Entwicklungsforschung ist, und führen mehrere Studien auf, die dieses Modell bestätigen (z. B. Acer & Ömeroðlu, 2008; Augustin & Leder, 2006; D'Onofrio & Nodine, 1981; Jolley, Zhi & Thomas, 1998) (S. 3). Almeida et al. haben außerdem Parsons' Modell in einer Folgestudie validiert.

### 5.5.3 Almeida-Rochas Validierung von Parsons' Modell

Almeida-Rocha et al. (2020) haben die Theorie von Parsons' Taxonomie der ästhetischen Entwicklung empirisch überprüft. Im Gegensatz zu Parsons verwendeten sie nicht nur qualitative, sondern auch quantitative Methoden. Die Stichprobe wurde an Privatschulen in Portugal gezogen, wobei der sozioökonomische Status der Teilnehmenden von mittel bis hoch reichte. Zur Messung der Entwicklung des ästhetischen Urteils wurde Parsons (1987) Interviewform individuell angewendet, aufgezeichnet und transkribiert. Die erste Frage des Interviews zielte darauf ab, die Aufmerksamkeit der Teilnehmenden zu wecken; die zweite Frage bezog sich auf das Thema des Gemäldes; die dritte Frage auf die ästhetisch-emotionale Dimension; die vierte und fünfte Frage bezogen sich auf folgende Gestaltungsmittel: Dimensionalität, Farbe, Form und Stil; die sechste und siebte Frage regten eine Beurteilung des Kunstwerks an (Almeida-Rocha et al., 2014). Als Grundlage dienten die Gemälde, die bereits bei Parsons verwendet wurden, also ebenfalls eine stark eingeschränkte Auswahl von Gemälden westlicher, männlicher Künstler der jüngeren Kunstgeschichte mit ausschliesslich figürlichen Darstellungen.

Mit diesem Vorgehen wurden 100 Teilnehmende interviewt, die in fünf Altersgruppen (von 4–5 Jahren bis 18–20 Jahren) unterteilt waren. Die Ergebnisse dieser Einzelinterviews unterstützen die These, dass die Entwicklung des ästhetischen Urteils positiv mit dem Alter korreliert. Die Daten bestätigen dabei die fortschreitende Desidentifikation, die Parsons' Theorie zugrunde liegt, das heisst, dass die Entwicklungsphasen von der zunehmenden Fähigkeit abhängen, die Standpunkte anderer zu übernehmen (Almeida-Rocha et al., 2020).

Auf der Grundlage der Daten von Almeida-Rocha et al. (2014, 2020) lässt sich schlussfolgern, dass die Theorie von Parsons (1987) einen soliden Ansatz für die Charakteristika der Entwicklung des ästhetischen Urteils über die Lebensspanne bietet. Selbst wenn man davon ausgeht, dass es weitere relevante Variablen gibt, wie zum Beispiel die ästhetische Bildung, die Exposition und Reflexion in Bezug auf Kunstwerke, ist das Alter ein relevanter Faktor (Almeida-Rocha et al., 2020).

Während die Ergebnisse dieser Studie die Theorie der ästhetischen Entwicklung von Parsons unterstützen, stellen sie die Ansicht von Housen (1983) infrage, die einige Merkmale der Entwicklung später ansetzt (Almeida-Rocha et al., 2020). Ihre Forschungsergebnisse ermöglichen neben der Bestätigung eine Präzisierung der Entwicklungsstufen.

### 5.5.4 Almeidas Präzisierung von Parsons' fünf Entwicklungsstufen

Almeida-Rocha et al. (2020) formulieren die Parsons'schen Entwicklungsstufen in präzisierter Form wie folgt und weisen darauf hin, dass Stufe 1 Vorschulkindern, Stufe 2

Grundschulkindern und Stufe 3 Jugendlichen zugeordnet wird, wobei diese nicht trennscharf sind.

### **Stufe 1: *Favoritism* – persönliche Vorlieben**

Im Alter von vier bis fünf Jahren entwickeln Kinder freie Assoziationen, die auf ihren persönlichen Erfahrungen basieren. Es ist nicht erkennbar, dass sie sich bewusst sind, dass es neben ihrer eigenen Sichtweise auch andere gibt. Sie zeigen eine echte Vorliebe für die meisten Bilder, wobei farbenfrohe Kunstwerke und solche, die ihre Lieblingsfarben enthalten, besonders ansprechend sind. In diesem Alter ist auch eine Kreativität zu beobachten, die mit freier Assoziation einhergeht. Diese Assoziationen konzentrieren sich nicht immer auf einen einzigen Aspekt ihrer Lebenserfahrungen, sondern springen von einer Idee zur nächsten und umfassen ein reiches Universum an Erinnerungen, das nicht nur reale Erlebnisse, sondern auch Träume und Wünsche einschliesst. Auf dieser Entwicklungsstufe des Vorschulalters ist eine Selbstzentrierung erkennbar, die im Laufe der Entwicklung abnimmt.

Ähnlich wie bei den Offenohrigkeitsstudien zeigt sich bei den jüngeren Kindern eine grosse Begeisterungsfähigkeit. Da nur die eigene Sichtweise vorhanden ist, stellt sich die Frage nach einer möglichen Abgrenzung in diesem Alter noch kaum. In der vorliegenden Studie wird dem Ausdruck freier Assoziationen in den offenen Textfeldern des Online-Fragebogens breiter Raum gegeben.

### **Stufe 2: *Beauty and realism* – gut und realistisch**

Die Studie von Almeida-Rocha et al. (2020) zeigt, dass Kinder im Alter zwischen sieben und zwölf Jahren eine klare Vorliebe für realistische Gemälde haben, bei denen sie das künstlerische Können sowie die Geduld und harte Arbeit bewundern. Die Vorliebe für das Realistische könnte mit einer detaillierten Kenntnis der Realität zusammenhängen. Daher werden die Sorgfalt und das Können des Künstlers geschätzt. Was als künstlerisch und wertvoll angesehen wird, hängt davon ab, wie genau das Kunstwerk die Realität widerspiegelt. Je ähnlicher das Kunstwerk der Realität ist, desto mehr wird es geschätzt.

Die Autor:innen stellten ausserdem fest, dass das moralisch Richtige oft mit der Schönheit des Kunstwerks verwechselt wird. Werke, die Gewalt darstellen, werden in diesem Alter nicht geschätzt. Auf die Frage „Ist es ein gutes Bild und wenn ja, warum?“ antworten siebenjährige und elfjährige Kinder, dass Gemälde mit moralisch fragwürdigen Aspekten keine guten Gemälde sind. Zum Beispiel sagen die Kinder und Jugendlichen über das Gemälde „Lo Mismo“ von Goya (aus der Serie *Katastrophen des Krieges*, 1810–1820): „Es ist schlecht, weil es schlechte Dinge zeigt“ (Siebenjährige) oder „Nein, weil Krieg nicht gut“

ist“ (Elfjähriger). Diese Daten deuten darauf hin, dass in diesem Entwicklungsstadium der ästhetische und der moralische Aspekt verwechselt werden. In späteren Stufen konnte die Dominanz des moralischen Aspekts über den ästhetischen Aspekt nicht mehr festgestellt werden.

Bei vorliegender Studie mit musikalischen Werturteilen ist es interessant, wie zum Beispiel die „Wahnsinnsarie“ von Donizetti oder der Kriegsprotest von Jimi Hendrix aufgrund ihrer schwierigen Thematik bewertet werden beziehungsweise, ob diese Thematik einen negativen Einfluss auf die Beurteilungen ausübt. Auch der handwerkliche Fokus könnte dazu führen, dass virtuose Musik besonders geschätzt wird.

### **Stufe 3: Expressiveness – Ausdrucksstark und originell**

Almeida et al. (2020) bestätigen mit ihren Daten Parsons’ Zuschreibungen zur dritten Stufe: Die Bedeutung eines Werks basiert auf seiner Ausdruckskraft, und die Originalität und Kreativität des Künstlers werden geschätzt. In diesem Stadium ist die Tür zu einer breiten Palette von Werken wieder offen. Das geschätzte Kunstwerk ist dasjenige, das eine emotionale Erfahrung ermöglicht. Auch Überraschendes wird geschätzt. Die Teilnehmenden werden durch das Ungewöhnliche, das Andere und das Originelle berührt. Die Kunstwerke, die ihnen am besten gefallen, wecken Emotionen und sind aufgrund ihrer Ausdruckskraft, Originalität und Kreativität wertvoll. Typische Reaktionen auf das Gemälde von Goya (*Lo Mismo*, aus der Serie Kriegskatastrophen, 1810–1820) sind zum Beispiel: „Ich denke, es ist ein gutes Thema, um den Leuten zu zeigen, dass es gut ist, anders zu sein, dass es gut ist, innovativ zu sein und neue Dinge zu zeigen“ (15-Jährige). Es findet eine Desidentifikation und eine Erweiterung der Perspektive statt. Dem Künstler wird eine Darstellungsabsicht unterstellt, die über das rein Mimetische hinausgeht (Parsons, 1987, S. 73 & S. 77).

In vorliegender Forschung könnten aufgrund oben beschriebener Merkmale besonders ausgefallene Musikbeispiele, wie zum Beispiel das präparierte Klavier von John Cage, bei den schon älteren Jugendlichen besonders gut ankommen. Interessant ist auch die Frage, welche Musik von den Jugendlichen als besonders ausdrucksstark empfunden wird, da dies stark von der individuellen Wahrnehmung der Hörenden abhängt.

### **Stufe 4: Style and form – Stil und kultureller Kontext**

In der vierten Stufe wird laut Almeida-Rocha et al. (2020) das Kunstwerk im historischen und sozialen Kontext betrachtet. Die Meinungen anderer über das Kunstwerk sind von grosser Bedeutung. Der historische Kontext ist ebenfalls relevant, da er eine in der Kunstgeschichte verankerte Analysematrix bietet. Kenntnisse der Kunstgeschichte spiegeln sich in der

ästhetischen Entwicklung wider. Eine typische Antwort auf die Frage „Ist das ein gutes Bild und wenn ja, warum?“ bei der Betrachtung des Gemäldes von Renoir (*Le Déjeneur des Canotiers*, 1881) lautet: „Ja, die Art, wie es gemalt ist, erinnert mich an ein Monet-Gemälde. Das bedeutet nicht, dass es von Natur aus gut ist, aber der Künstler hat eine andere Art zu malen, die ihm eine perfekte Tiefe verleiht, und seine Linien schaffen eine perfekte Harmonie zwischen den Formen“ (19 Jahre alte:r Teilnehmende:r). Das Urteil basiert nun stärker auf geteiltem Wissen und informierten Einschätzungen über ästhetisches Können.

Vygotsky (1979) untersuchte die Beziehung zwischen Entwicklung und Lernen und behauptete, dass das Lernen der Motor der Entwicklung ist. Mit anderen Worten: „Die Entwicklungsprozesse fallen nicht mit den Lernprozessen zusammen. Im Gegenteil, die Entwicklungsprozesse hängen von den Lernprozessen ab“ (S. 139, zitiert nach Almeida-Rocha et al., 2020), was in dieser vierten Stufe der ästhetischen Entwicklung deutlich zu sehen sei. Almeida-Rocha et al. (2020) schliessen daraus, dass die Wertschätzung des Kunstwerks von dem beeinflusst wird, was wir im Bereich der Kunstgeschichte lernen.

Die in der vorliegenden Studie vorgenommene Kontextualisierung dürfte sich auf dieser Stufe besonders stark auswirken, da hier der Kontext im Mittelpunkt steht. Der zweite Fokus dieser Stufe auf Stile könnte auch dazu führen, dass bereits vorgefasste Meinungen über Musikstile in die Bewertungen besonders stark einfließen.

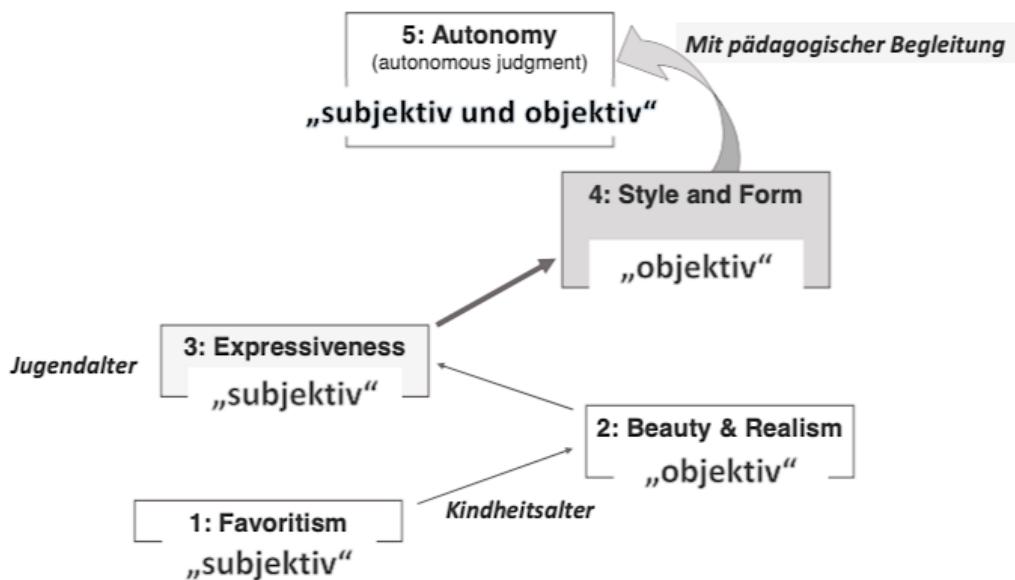
### **Stufe 5: Autonomy – Wissen und Selbstreflexion**

Auf der fünften Stufe nach Parsons reflektieren der Betrachtende ihre eigenen Erfahrungen und integrieren andere Perspektiven, die auf Wissen und Reflexion über ästhetische Objekte basieren (Parsons, 1987, S. 20 f.). Parsons (1987) veranschaulicht das ästhetische Verständnis dieser Stufe anhand des Kunstrprofessors Henry. Bei der Bewertung von Chagalls *Circus* führt Henry einen exemplarischen dynamischen Dialog, der verschiedene Perspektiven miteinbezieht. Zu denen gehören das einzelne Kunstwerk, die Biografien der Künstler:innen, deren Gesamtwerk, die zeitgenössischen Einflüsse, das subjektive Empfinden und der historische Kontext, der nun als veränderbar wahrgenommen wird (S. 146 ff.).

Diese Stufe ist ein Fernziel, das eher von älteren Jugendlichen und Erwachsenen erreicht wird. Inwieweit sich bereits bei jüngeren Kindern eine Perspektivenvielfalt feststellen lässt, die typisch für diese Stufe ist, ist Teil der Forschungsfrage zur Urteilsdimensionalität. Die Stufen lassen sich nach Almeida-Rocha et al. (2020) wie folgt zusammenfassen:

1. **Persönliche Vorlieben:** Freie Assoziation, nur eigene Sichtweise, Vorliebe für die meisten Bilder, Buntes und Lieblingsfarbe besonders beliebt

2. **Gut und realistisch:** Können ist wichtig, das moralisch Richtige wird mit dem Schönen verbunden, Vorliebe für Realismus
3. **Ausdrucksstark und originell:** Expressivität, Ungewöhnlichkeit, Originalität und Kreativität, emotionales Erlebnis
4. **Stil und kultureller Kontext:** Kultureller Kontext, Bezug zum Stil
5. **Wissen und Selbstreflexion:** Wissen, Perspektivenvielfalt, distanzierte Selbstreflexion



*Abbildung 7:* Das Stufenmodell der ästhetischen Entwicklung nach Michael Parsons, ausdifferenziert in stärker subjektiv und stärker objektiv orientierte Stufen (aus: Spychiger, 2021, S. 59)

Abbildung 7 zeigt das Wechselspiel von subjektiven Urteilen wie auf Stufe 1 (fiktives Beispiel: „Gefällt mir.“) oder Stufe 3 (fiktives Beispiel: „Es ist sehr originell.“) und objektiven Urteilen (fiktives Beispiel: „Es wirkt sehr echt.“) auf der Stufe 2 oder auf Stufe 4 (fiktives Beispiel: „Die typischen Merkmale des Impressionismus sind deutlich zu erkennen.“) bis schliesslich auf Stufe 5 verschiedene Aspekte, die subjektive und objektive Perspektiven umfassen, gegeneinander abgewogen werden. Inwieweit sich Parsons' Taxonomie auf Musik übertragen lässt, wird im folgenden Kapitel diskutiert.

### 5.5.5 Zweifel an Parsons' Allgemeingültigkeit

Während in der Analyse von Parsons (1987) und der daraus entwickelten Taxonomie der Bezug zur Bildinterpretation sehr deutlich erkennbar ist, wird die Taxonomie von Parsons bei

Spychiger (2021, S. 57 ff.), Goldbach (2015, S. 1 ff.) und Almeida et al. (2020, S. 1 ff.) implizit zu einer kunstspartenübergreifenden Taxonomie der ästhetischen Entwicklung erhoben. Parsons (1987) starke Eingrenzung auf jüngere Gemälde männlicher Künstler der westlichen Kunstgeschichte mit ausschliesslich figürlichen Darstellungen, der ignorierte körperliche Aspekt der Kunstreproduktion, die in der Musikrezeption umso wichtiger ist, und die Reduktion auf verbale Reaktionen der Rezipierenden lässt Zweifel an der Allgemeingültigkeit beziehungsweise Übertragbarkeit seines Modells auf andere Kunstsparten, andere mediale Erscheinungsformen und eine grössere stilistische Breite, die auch beispielsweise indigene Kunst und populäre Kunst umfasst, aufkommen.

Interessanterweise wird bei dieser Taxonomie im Gegensatz zu den Offenohrigkeitsstudien keine alters- beziehungsweise entwicklungsbedingte stilistische Verengung bei der Kunstrezeption als Problemstellung thematisiert. Dies könnte der schon in der Studie vorweggenommen stilistischen Eingrenzung zugrunde liegen. Wie weit sich diese Erkenntnisse aus der Kunstpädagogik auf die Musikwahrnehmung übertragen lassen, soll nachfolgend an der Analyse von Reaktionsvideos und von kindlichen Kommentaren zu Musikbeispielen stichprobenartig überprüft werden.

### **5.5.6 Anwendung und Überprüfung der Parsons'schen Taxonomie anhand**

#### **Reaktionsvideos**

Seit etwa 15 Jahren erfreuen sich sogenannte Reaktionsvideos auf Videoplattformen wie Youtube grosser Beliebtheit. In diesen Videos filmen sich Youtuber:innen dabei, wie sie auf abgespielte Musik oder andere Inhalte reagieren und veröffentlichen das Video ihrer Reaktion. In Reaktionsvideos auf der öffentlichen Videoplattform Youtube wie *Kids react to Nirvana* (React, 2017) oder *FIRST TIME HEARING Tennessee Ernie Ford – Sixteen Tons REACTION* (Williams & Williams, 2020) wurde versucht, das Alter der Kinder und Teenager abzuschätzen und ihre Reaktionen den Stufen Parsons zuzuordnen. Die verbalen, para- und nonverbalen Äusserungen der Reagierenden in der Video-Stichprobe liessen grösstenteils sinnvolle Verbindungen zu Parsons' Stufenmodell der ästhetischen Entwicklung zu (Parsons 1987, 20f.).

Für eine erste Stichprobe wurde aus dem Video *Kids react to Nirvana* (React, 2017: 8'05" bis 9'48" ein Ausschnitt ausgewählt, in dem verschiedene Kinder im Alter von etwa sechs bis zwölf Jahren auf die Musik der Band Nirvana reagieren. Die Analyse zeigt, dass ein grosser Teil der verbalen Äusserungen auf ein subjektives, unbegründetes Werturteil hindeutet und dass diese Form des Werturteils eher von den jüngeren Kindern gefällt wurde: „The best of all.“ „Way to crazy.“ „Whoever did that is awesome.“ „I didn't like all of their

songs.“ „I don't like it. It's way, way too crazy.“ „I like them. A big fat thumbs up.“ „I loved it.“ Diese Aussagen weisen deutliche Parallelen zur ersten Taxonomiestufe von Parsons, dem Favoritism, auf. Es kamen aber auch differenziertere Aussagen vor, die Beschreibungen enthalten, die als Urteilskriterien verstanden werden können: „I like the lead singer, cause he had kind of an echo sounding voice.“ „... lot of it was kind of slow.“ „... but other than that, it was the same song.“ Neben diesen Beschreibungen paraverbaler Aspekte wurden auch verbale Aspekte angesprochen, wie zum Beispiel: „I like the lyrics they are very unique.“ Die Zuordnung zur zweiten Stufe *Beauty and realism* nach Parsons ist bei diesen Aussagen nur teilweise möglich. Es trifft zwar zu, dass sich in den musikalischen Beschreibungen eine Dezentrierung nachvollziehen lässt, wie sie von Parsons als für diese Stufe charakteristisch beschrieben wird. Aber der *Realism* hat bei Parsons Modell, das von der bildenden Kunst ausgeht, eine andere Bedeutung, nämlich die der realistischen Abbildung der visuell sichtbaren Welt. Vielleicht würde der *Realism* der Programmmusik entsprechen, die aussermusikalische Klangphänomene musikalisch nachahmt, aber diese spielt bei der in den Reaktionsvideos verwendeten Musik keine Rolle. Weitere Aussagen rücken den Ausdruck ins Zentrum und wurden eher von den älteren Kindern genannt: „It just plays with the emotions I guess, like part of the song you'll be happy, part of the song you'll be bad and your sad.“ Dabei spielen auch hier paraverbale Aspekte eine zentrale Rolle: „Even though I couldn't understand a word they were saying, deep under those lyrics you can't hear, it's actually saying something important.“ Da neben den Objektbeschreibungen auch individuumsübergreifende Wirkungen von den Kindern formuliert wurden, ist die Stufe *Expressiveness* nach Parsons deutlich erkennbar. So lassen sich insgesamt in diesen Videos durchaus altersabhängige Entwicklungen in den ästhetischen Urteilen der Kinder beobachten.

Das oben analysierte Video *Kids react to Nirvana* zeigt US-amerikanische Kinder, die auf eine US-amerikanische Band reagieren. Zum kulturellen Vergleich wird ein Reaktionsvideo analysiert, das vom offiziellen Youtube-Kanal der niederländischen nationalen Oper stammt. Es trägt den Titel: *How do kids react to opera?* (Nationale Opera & Ballet, 2017). Es zeigt eher jüngere Kinder im Alter von etwa sieben Jahren, die auf ein Video einer Opernaufführung reagieren, in dem aber im Gegensatz zu den rein auditiven Medien in den obigen Videos der visuelle Aspekt unter anderem durch die Inszenierung eine Rolle spielt. Auffällig ist, dass sich die meisten Kommentare auf aussermusikalische Themen beziehen: „You can see her breasts. Do you see those breasts?“ „When people start to kiss on stage, I think that's a bit weird.“ „I think, she thinks, she's very beautiful.“ Dies mag unter

anderem daran liegen, dass die Oper sehr wirkungsvoll inszeniert wurde, was hier aber eher als irritierend und nicht als ausdrucksstark wahrgenommen wird, im Sinne wie es bei der Stufe *Expressiveness* beschrieben wird. Die Irritation scheint von den für Opern typischen erotischen Inhalten auszugehen. Weitere musikbezogene Aussagen wie „I liked the music.“ „The girl sounded like a hamster.“ deuten auf die Stufe *Favoritism* hin, auf welcher das Gefallen und die freie Assoziation überwiegen. Folgende Diskussion zwischen zwei schätzungsweise zehnjährigen Jungen könnte als das Verlassen der Stufe *Beauty and realism* interpretiert werden: „It's a bit strange, because in reality that's not possible. They [animals] can't talk. „It's supposed to be different from the real world.“ Die Erkenntnis, dass Kunst nicht die reale Welt darstellen soll, ist ein Entwicklungsschritt, den auch Parsons explizit in seinem Modell beschreibt (Parsons, 1987, S. 23).

Manche Reaktionen der Kinder weisen Beschreibungen auf, die Urteilsbegründungen nahekommen: „When the choir starts to sing, I like it even more.“ Auf die Frage, ob ihm die Oper gefalle, antwortet ein Junge: „It may become too much for me, but I need to keep trying new things.“ Dies ist kein ästhetisches Urteil, zeigt aber eine überraschend differenzierte Selbstreflexion, die von einem achtsamen Umgang mit seinen Emotionen zeugt, die der Junge offenbar mit einer persönlichen Zielsetzung in Beziehung setzt. Daraus lässt sich schliessen, dass die Oper ein starker Stimulus für ihn war.

Die Entwicklungsstufen *Style and form* und *Autonomy* konnten in den bisherigen Videos nicht beobachtet werden. Dies führt zur Frage, ob diese Stufen in Reaktionsvideos mit Teenagern erkennbar werden. Dazu wird vom schon verwendeten Youtube-Kanal *React* das Video *Teens React To K-Pop* (*React*, 2017) analysiert, bei dem auf Musikvideos reagiert wurde. Hier fanden sich, wie schon bei den vorigen Reaktionsvideos mit den Kindern, ähnliche verbale ästhetische Urteile, die sich vorwiegend den ersten drei Stufen nach Parsons' Modell zuordnen lassen. Folgende Schlüsselesätze der Teenager deuten aber auf eine weitere Dimension hin: „IKON is a rap group, but this isn't necessarily a rap song. They know how to use rap tastefully.“ „This is the type of K-Pop to show non K-Pop fans.“ Diese Aussagen können als stilbezogene, individuumübergreifende und autonome Urteile interpretiert werden, denn die Teenager kennen die allgemeinen Konventionen des Stils und können die Wirkung auf andere deuten. Diese Teenager scheinen folglich die Stufen *Style and form* und *Autonomy* in einem gewissen Mass erreicht zu haben.

Das nächste Video, ebenfalls mit Reaktionen von Teenagern auf rein auditiven Input, stammt von den erfolgreichen Youtubern *Twins the new trend*. Es handelt sich dabei um das Video von den zwei afroamerikanischen Teenagern mit dem Titel *FIRST TIME HEARING*

*Tennessee Ernie Ford – Sixteen Tons REACTION* (Williams & Williams 2020). Es kommen auch in diesem Video einige unbegründete positive Werturteile vor, die dem *Favoritism* zugeordnet werden können, die meisten verbalen Kommentare enthalten aber Hinweise auf die Eigenheiten des Musikstücks: „I like it, he's telling a story.“ „He's having a conversation.“ „He's going a cappella.“ „He had a deep voice. It made it even better. He was just talking bro.“ „That's how it back in these days was and that's amazing.“ Die Beschreibungen weisen auf eine höhere Entwicklungsstufe hin als die rein subjektiven Aussagen des *Favoritism*, aber die Zuordnung zu einer anderen Stufe ist schwierig. Der analysierende Charakter der Aussagen deutet zwar auf die Stufe *Style and form* hin, bei der Oberflächlichkeit der Aussagen müsste aber davon ausgegangen werden, dass auch innerhalb der Stufe *Style and form* graduelle Niveauunterschiede möglich sind. Neben den verbalen Äusserungen sind hier besonders die grosse Aufmerksamkeit und Konzentration des einen Reagierenden auffällig. Ein überzeichneter und witziger Auftritt scheint grundsätzlich im Vordergrund zu stehen.

Um die Entwicklungsschritte ins junge Erwachsenenalter weiterverfolgen zu können, werden die verbalen Reaktionen des Videos *Non Musicians React to Classical Musicians* (TwoSetViolin, 2017) analysiert, bei dem junge Erwachsene auf Videos von Livekonzerten reagieren. Es fällt dabei auf, dass die jungen Erwachsenen eher fragend und bescheiden reagieren. Dies könnte auf die fünfte Stufe der *Autonomy* hinweisen, bei der eine sinnvolle Zustimmung oder Ablehnung nur möglich ist, wenn ein gewisses Verständnis erreicht wurde. Entsprechend werden in diesem Reaktionsvideo mit Erwachsenen keine persönlichen Erkenntnisse mitgeteilt, sondern es scheint, dass das In-Resonanz-Gehen mit der Musik bedeutender ist. Dies ist nicht verwunderlich, da die Musikstücke von professionellen Musiker:innen präsentiert werden und das entscheidende Merkmal der Reagierenden laut Videotitel ist, dass sie selbst keine Musiker:innen sind. Beschreibungen von Assoziationen und Bemerkungen zu aussermusikalischen Bezügen stellen in diesem Video die Mehrheit der Aussagen dar. Die Reaktionen deuten darauf hin, dass Musik als potenzieller Hörgenuss verstanden wird: „It was a waste.“ „It is not really pleasant. I want to stop listening.“ „I really enjoy this music.“ „It's not too invasive.“ „It's a cool journey.“ „I was feeling really entertained by it. [...] It's taking me somewhere.“ Parsons' Stufen können nicht sinnvoll zugewiesen werden. Ähnlich wie es bei dem einen Jungen im Reaktionsvideo *How do kids react to opera?* (Nationale Opera & Ballet, 2017) erkennbar war, scheint die Selbstbeobachtung im Sinne von „Was macht diese Musik mit mir und mag ich das?“ zentral. Am ehesten könnte diese Selbstbeobachtung der Stufe *Expressiveness* zugeordnet werden.

Die Urteile der jungen Erwachsenen sind aus fachlicher Sicht trivial und beinhalten kaum Bestandteile, die einer Musikanalyse, wie sie in einer musikalischen Ausbildung gelehrt wird, gerecht würden. Auch wenn sie keine professionellen Musiker:innen sind, wäre es doch möglich gewesen, dass beispielsweise durch schulischen Musikunterricht gewisse Fachkenntnisse hätten aufgebaut werden können. Dies ist aber nicht erkennbar und führt zur Frage, ob diese fachanalytische Ebene in anderen Reaktionsvideos gefunden werden kann. Natürlich gibt es auf Youtube sehr viele Videos mit Musikanalysen in ihrer traditionellen Form, die oft von öffentlich-rechtlichen Radio- und Fernsehsendern produziert werden. Es interessiert allerdings, ob es Veröffentlichungen im Format von Reaktionsvideos gibt, die fachlich fundierte Aussagen aufweisen. Dazu wurden verschiedene Reaktionsvideos von Expert:innen, die diesen Experten:innenstatus in ihren Videos zum zentralen Merkmal machen, recherchiert. Exemplarisch wird ein Video des bekannten Youtubers Doug Helvering analysiert. Die Titel seiner Videos beginnen jeweils mit *Classical composer reacts to ...*, wodurch seine Perspektive und Expertise Teil des Konzepts wird. In dem Video *Classical Composer Reacts to Lingus (Snarky Puppy) | The Daily Doug (Episode 200)* (Helvering, 2021) reagiert der Youtuber auf ein Konzertvideo der Pop-Jazz-Band *Snarky Puppy*. Einige Momente des Konzerts zeigen hochvirtuose Musiker. Der Youtuber reagiert darauf vorwiegend mit subjektiven ästhetischen Urteilen wie „filthy“, „excellent“, „amazing“, „cool“, „unbelievable“ und „amazing“. Diese Äusserungen lassen sich am ehesten der Stufe *Favoritism* zuordnen. Die Wortwahl ist aber teilweise gewählter als bei den kindlichen Äusserungen. Dies deutet wiederum darauf hin, dass auch innerhalb dieser Stufe graduelle Niveauunterschiede möglich sind. Ein anderer Teil seiner Äusserungen sind fachsprachliche Beschreibungen wie beispielsweise „Groove in five“, „repetitive ostinato, that keeps that slow groove connected to faster notes.“, „kind of a half-time feel“ oder „Now he's playing in octaves on different keyboards.“ Es handelt sich dabei um kompetentere Beschreibungen, aus denen aber kein ästhetisches Werturteil abgeleitet wird. Außerdem ist der Inhalt dieser analysierenden Beschreibungen nicht auf dem Niveau, wie es von einem professionellen Musiker erwartet würde und wird der Komplexität und der künstlerischen Qualität des Musikstücks nicht gerecht. Der Informationsgehalt des Videos scheint kaum der Grund für den Erfolg des Videos zu sein. Die subjektiven Urteile und die allgemeine Begeisterung des Reagierenden sind die dominanteren Elemente.

Abschliessend kann aus der explorativen Analyse dieser insgesamt sechs Reaktionsvideos, die jeweils mehrere Reagierende unterschiedlichen Alters zeigen, festgestellt werden, dass sich anhand der verbalen Äusserungen der Reagierenden in den

Video-Stichproben grösstenteils sinnvolle Verbindungen zu Parsons' Stufenmodell (Parsons 1987, 20 f.) der ästhetischen Entwicklung herstellen lassen. Innerhalb einzelner Stufen konnten weitere graduelle Niveauunterschiede festgestellt werden. Wenn neben den verbalen auch die non- und paraverbalen Reaktionen in den Reaktionsvideos berücksichtigt werden, verdeutlicht sich, dass die emotionalen Aspekte zentral sind. Objektive Aspekte und Fachwissen scheinen weniger wichtig.

Trotz einiger Einschränkungen bestätigt diese Untersuchung die Relevanz von Parsons' Theorie für die altersabhängige Musikwahrnehmung. Es ist jedoch wichtig zu betonen, dass es sich um eine explorative Analyse handelte, die Reaktionen auf unterschiedliche Musikstile und teilweise auch auf visuelle Reize erfasste. Ausserdem sind die Hintergründe, Absichten und Produktionsumstände der Videos, in welchen sich die Protagonist:innen teilweise selbst gefilmt haben und teilweise von Dritten gefilmt wurden, unklar. Daher ist die Aussagekraft der Analyse begrenzt. Zudem sollte die Zweckentfremdung der Videos, die in dieser Analyse vorgenommen wurde, berücksichtigt werden. Denn die ästhetischen Werturteile in den Reaktionsvideos stellen eher ein interessantes Nebenprodukt dar, während das Hauptziel der Videos vermutlich der hohe Unterhaltungswert ist. Ausserdem scheint die Begeisterung in den Reaktionen der „coolen“ Teenager gegenüber „uncooler“ Musik vielleicht gar nicht so sehr der Begeisterungsfähigkeit der Reagierenden geschuldet, sondern vielmehr einem geschickten Konzept. Die beiden oben analysierten erfolgreichen Reaktionsvideo-Produzenten *Twins the new trend* antworteten nämlich in einem CNN-Interview auf die Frage, warum sie so erfolgreich seien: „Because we're Black [sic]. We're Black [sic], and they don't expect us to listen to that type of music. We're young, too.“ Tim, einer der Youtuber, fügte hinzu: „It's just rare to see people open these days. People don't open to step outside their comfort zone and just react to music they don't know.“ (Williams & Williams, 2020). Hinter dieser Offenheit steckt vermutlich nicht nur reines Kalkül, sie ist aber ein offenbar bewusst eingesetzter Erfolgsfaktor. Den Journalisten Jody Rosen veranlasste das Phänomen um die beiden erfolgreichen Brüder im Jahr 2020 zu einem Artikel mit dem Titel: *The Racial Anxiety Lurking Behind Reaction Videos*. Darin führt er aus:

The internet loves watching young Black Youtubers pour out blessings on Boomer favorites – an enthusiasm that says a lot about the nation today. [...] The video offers a comforting scene, a couple of young Black men pouring out blessings on an old white dude. (Rosen, 2020, o. S.)

Dieses tröstliche Gefühl scheint dadurch zu entstehen, dass zwischen den wohlwollenden Reagierenden und der für sie ungewohnten Musik sowie dem Rezipienten des Reaktionsvideos, der möglicherweise aus einem ganz anderen soziokulturellen Umfeld stammt, soziale Brücken geschlagen werden. Es kann als eine Einladung zur gemeinsamen kulturübergreifenden Wertschätzung eines Musikstücks verstanden werden. Sam Anderson schrieb 2011 im *New York Times Magazine* in einem Artikel mit dem originellen Titel *Watching People Watching People Watching*:

... one of the more fascinating entries in America's ongoing anthropology of itself. A grandmother sitting in front of a ferret cage is the same as two college girls in a dorm room. This is part of the appeal of reaction videos: they allow us to experience, at a time of increasing cultural difference, the comforting universality of human nature. (Anderson, 2011, o. S.)

Der Titel dieses Artikels betont den visuellen Aspekt der Reaktionsvideos. Die oben analysierten Videos konnten jedoch die Relevanz des auditiven Aspekts verdeutlichen. Die jeweiligen Titel der Reaktionsvideos wie *Composer reacts ...*, *Teens react ...*, *Non Musician React ...* verweisen dabei auf die jeweiligen Zuhörperspektiven der Reagierenden und die empathischen Betrachter:innen des Reaktionsvideos erleben unter Umständen, wie Anderson (2011) schreibt: „... the comforting universality of human nature.“

Auch wenn diese explorative Analyse der Reaktionsvideos wie oben beschrieben nur mit einigen Einschränkungen aussagekräftig ist, konnten daraus wertvolle Hinweise über altersabhängige musikalische Werturteile und die Modelllogik der Parsons'schen Taxonomie gewonnen werden. Dabei ist ein zentrales Element der Parsons'schen Taxonomie, dass es sich um interindividuelle Entwicklungsstufen und nicht um Persönlichkeitsmerkmale handelt. Parsons (1987) formuliert dies wie folgt:

„I think stages are clusters of ideas, and not properties of persons. A cluster is a pattern, or structure, of internally related assumptions that tend to go together in people's minds just because they are internally, or logically, related. To describe a stage is not to describe a person, but a set of ideas.“ (S. 11)

Natürlich gibt es neben dieser allgemein menschlichen Entwicklung auch individuelle Dispositionen und Persönlichkeitsmerkmale, die musikalische Werturteile beeinflussen. Diesem Zusammenhang soll im folgenden Kapitel nachgegangen werden.

## 5.6 Musikalische Werturteile und Persönlichkeitsmerkmale

Ausgehend von der Tatsache, dass die Offenohrigkeitsstudien Offenheit thematisierten, wird in dieser Arbeit die Forschung zu Wechselwirkungen zwischen Persönlichkeitsmerkmalen und musikalischen Werturteilen berücksichtigt. Dabei ist es wichtig zu untersuchen, wo Eingriffe in die Persönlichkeit ethisch nicht vertretbar sind und wo aufgrund der hohen genetischen Voraussetzungen auch pädagogische Interventionen nicht zielführend sind.

### 5.6.1 Die Offenheit als Persönlichkeitsmerkmal

In der Psychologie wird Offenheit in erster Linie als „Offenheit für Erfahrungen“ im Kontext verschiedener Persönlichkeitstheorien diskutiert, wie beispielsweise dem sogenannten Fünf-Faktoren-Modell von McCrae und Costa (1997). Es wird auch Big Five oder OCEAN-Modell genannt und bezeichnet (nach den entsprechenden Anfangsbuchstaben *Openness, Conscientiousness, Extraversion, Agreeableness, Neuroticism*) verschiedene Merkmale einer Persönlichkeit. Es gibt eine Vielzahl von Studien, die die Gültigkeit dieses Fünf-Faktoren-Modells belegen. In der internationalen Persönlichkeitsforschung hat es sich daher als universeller Standard etabliert (Asendorpf & Neyer, 2017, S. 257). Dies zeigt auch Digmans Überblick über dieses Thema aus dem Jahr 1990, dort gehört es mit mehr als 8500 Zitaten zu einem der meistzitierten Artikel in der Geschichte des *Annual Review of Psychology* geworden (McCrae, 2020, S. 129).

Das Persönlichkeitsmerkmal Offenheit für Erfahrungen des Fünf-Faktoren-Modells beschreibt Personen, die intellektuell, schöpferisch, ideenreich, wissbegierig, fantasievoll und unkonventionell sind. Die dazugehörenden Facetten sind Offenheit für Ideen, Fantasie, Ästhetik, Gefühle, Handlungen und Offenheit des Werte- und Normensystems (Asendorpf & Neyer, 2018, S. 259). Dieses Persönlichkeitsmerkmal hat auch Auswirkungen auf das Verhalten in Bezug auf Musik, wie nachfolgend aufgezeigt wird.

### 5.6.2 Persönlichkeitsmerkmale und deren Einfluss auf musikalische Vorlieben

Verschiedene Forschungen zeigen Zusammenhänge zwischen musikalischen Vorlieben und Persönlichkeitsmerkmalen. Studien in verschiedenen Populationen haben Korrelationen zwischen Musikpräferenzen und den Fünf-Faktoren-Modell-Persönlichkeitsdimensionen, insbesondere Offenheit, festgestellt (Rawlings & Ciancarelli, 1997; Dunn et al., 2012; Cronquist & Kron, 2016; Ercegovac & Dobrota, 2011; Nave et al., 2018). Vorlieben für komplexe und reflektierende Musikstile sind positiv mit Offenheit für Erfahrungen verbunden (Dunn et al., 2012; Cronquist & Kron, 2016; Ercegovac & Dobrota, 2011; Nave et al., 2018). Persönlichkeitsmerkmale wie Lebendigkeit, soziale Kühnheit und Extraversion beeinflussen

die Vorlieben für bestimmte musikalische Elemente wie Tempo und Rhythmus (Kopacz, 2005). Diese Assoziationen erstrecken sich nicht nur auf selbstberichtete Vorlieben, sondern auch auf Verhaltensmanifestationen, einschliesslich Reaktionen auf unbekannte Musikausschnitte und Facebook-Likes für Musikkünstler:innen (Nave et al., 2018). Während einige Studien begrenzte Korrelationen mit soziodemografischen Faktoren fanden (Ercegovac & Dobrota, 2011), zeigten andere, dass Persönlichkeitsmerkmale musikalische Präferenzen über demografische Merkmale hinaus vorhersagen (Nave et al., 2018). Diese Ergebnisse unterstreichen die Verbindung zwischen Persönlichkeit und Musikpräferenzen über verschiedene kulturelle Kontexte und Messansätze hinweg.

Die meisten Zusammenhänge zwischen den Fünf-Faktoren-Modell-Persönlichkeitsdimensionen und der Musikpräferenz konnten Rawlings und Ciancarelli (1997) den Dimensionen Extraversion und Offenheit zuordnen. Extravertierte Personen wiesen hohe Werte für den Faktor populäre Musik auf. Offene Personen mochten ein breites Spektrum an Musikstilen. Die Ergebnisse von Dunn et al. (2012) zeigten, dass die angegebenen Musikpräferenzen mit dem Hörverhalten korrelierten und dass es eine starke positive Korrelation zwischen Neurotizismus und der Vorliebe für klassische Musik sowie zwischen Offenheit für Erfahrungen und der Vorliebe für Jazzmusik gab.

### **5.6.3 Starrheit beziehungsweise genetische Disposition von Persönlichkeitsmerkmalen**

Verschiedene Studien haben versucht, Persönlichkeitsmerkmale – meist anhand des Fünf-Faktoren-Modells definiert (McCrae, 2020) – zu verändern. Gerade das Persönlichkeitsmerkmal Offenheit zeigt einerseits eine hohe erbliche Komponente und eine besondere Unveränderbarkeit beziehungsweise Konstanz zu haben und kann mit Interventionen wenig verändert werden (Stieger et al., 2021; Kandler et al., 2010). Einige Studien sowohl aus der tierexperimentellen als auch aus der humanwissenschaftlichen Forschung lassen den Schluss zu, dass die genetische Prädisposition für Persönlichkeitsmerkmale bei etwa 50 Prozent liegt (von Georgi, 2013, S. 47). Neurobiologisch gesehen wird Offenheit von genetischen Faktoren und Konnektivitätsmustern des Gehirns beeinflusst, und sie kann durch verschiedene Gesundheitszustände und Substanzkonsum beeinträchtigt werden (Abu Raya et al., 2023).

Spezifische Beziehungen zwischen kulturellen Aktivitäten und der Entwicklung des Persönlichkeitsmerkmals *Offenheit für Erfahrungen* im Laufe des Lebens untersuchten Schwaba et al. (2018). Sie prüften, ob Veränderungen in diesem Persönlichkeitsmerkmal mit Veränderungen in kulturellen Aktivitäten wie Opern- oder Museumsbesuchen einhergehen. Die Daten stammen aus dem Panel der *Dutch Longitudinal Internet Study for the Social*

*Sciences*, das fünf Persönlichkeitsmerkmale über einen Zeitraum von sieben Jahren bei einer landesweit repräsentativen Stichprobe von 7353 Personen im Alter von 16 bis 95 Jahren erfasst. In jeder Lebensphase gab es erhebliche individuelle Unterschiede in der Entwicklung der Offenheit, und Veränderungen in der Offenheit korrelierten mit Veränderungen in der kulturellen Aktivität. Autoregressive Cross-Lag-Analysen, die wechselseitige Beziehungen zwischen Variablen über die Zeit hinweg untersuchen, zeigten, dass eine Zunahme der kulturellen Aktivität zu einer Zunahme der Offenheit führte und umgekehrt. Diese Kultur-Offenheit-Transaktionen traten in verschiedenen Alters- und Bildungsgruppen und unter Berücksichtigung des Haushaltseinkommens auf. Die Autor:innen fanden weniger konsistente Zusammenhänge zwischen kultureller Aktivität und den anderen Merkmalen des Fünf-Faktoren-Modells. Die Entwicklung des Merkmals Offenheit sei also bidirektional mit kulturellen Aktivitäten verbunden, wobei die Zunahme des einen die Zunahme des anderen auslöse (S. 12). Es kann daraus geschlossen werden, dass Musikpädagogik und Musikvermittlung einen positiven Einfluss auf die Persönlichkeit haben. Diese Ergebnisse sollen aber nicht darüber hinwegtäuschen, dass das Persönlichkeitsmerkmal Offenheit eine hohe erbliche Komponente aufweist und nach Abu Raya et al. (2023) auch vom Gesundheitszustand abhängt und somit nur bedingt veränderbar ist. Deshalb sollte der jeweiligen individuellen Disposition eine hohe Akzeptanz entgegengebracht und die Veränderung von Persönlichkeitsmerkmalen als Bildungsziel infrage gestellt werden. Welche anderen Bildungsziele in Bezug auf musikalische Werturteile sinnvoll sind, wird im folgenden Kapitel erörtert.

## 6 Bildungsziele

Für diese Studie, die musikalische Werturteile von Kindern untersucht und dabei den Einfluss der Kontextualisierung der Musik miteinbezieht, soll das Erkenntnisinteresse durch einen Bezug zum musikpädagogischen Diskurs konkretisiert und in Einklang mit sinnvollen pädagogischen Zielsetzungen und Bildungszielen gebracht werden. Auch wenn der Bildungsbegriff hier nicht umfassend geklärt werden kann, werden im Folgenden zumindest relevante Eckpunkte thematisiert und anschliessend exemplarisch der Schweizer Lehrplan 21 (D-EDK, 2022) analysiert, der die Bildungsziele konkretisiert und ausformuliert. Neben dem Lehrplan 21 existieren eine Vielzahl von Bildungsdefinitionen. Zunächst wird der Ansatz von Kössler (1989) vorgestellt, der moralisch wünschenswerte Einstellungen und Identitätsbildung in den Mittelpunkt stellt, die beide für die vorliegende Arbeit besonders relevant sind.

Bildung ist der Erwerb eines Systems moralisch erwünschter Einstellungen durch die Vermittlung und Aneignung von Wissen derart, dass Menschen im Bezugssystem ihrer geschichtlich-gesellschaftlichen Welt wählend, wertend und stellungnehmend ihren Standort definieren, Persönlichkeitsprofil bekommen und Lebens- und Handlungsorientierung gewinnen. Man kann stattdessen auch sagen, Bildung bewirke Identität. (Kössler, 1989, S. 56)

Bemerkenswert ist, dass Kössler die Wissensvermittlung und -aneignung zum Mittel zur Bildung erhebt. Hier müsste geklärt werden, welche Wissensformen er meint. Gerade in der künstlerischen Bildung wäre der Erwerb rein deklarativen Wissens unzureichend und wie in Kapitel 6.1.1 aufgezeigt wird, trägt hier das Konzept der Kompetenzorientierung zur Klärung bei.

In Kapitel 6.3 wird auf den von Kössler angesprochenen moralischen bzw. ethischen Aspekt eingegangen, der, wie dort gezeigt wird, aus verschiedenen Gründen für das Fällen musikalischer Werturteile wesentlich ist. Auch der Kulturjournalist und Autor Tobias Prüwer (2009) knüpft mit seiner Definition von Bildung in Anlehnung an Wilhelm von Humboldt an die in der vorliegenden Arbeit angesprochene kritische Urteilsfähigkeit an:

Skepsis und Kritik stellen wesentliche Merkmale der Bildung dar: Differenzieren und Unterscheiden legen die Grundlage für selbständiges Ermessen und eine souveräne Urteilstkraft, schärfen und relativieren das individuelle Weltbild. Bildung zielt auch auf das Offene und Mögliche, das innerhalb der Sachzwanglogik aus den Augen gerät. Prüwer (2009, S. 11)

Er versteht Bildung als einen offenen Prozess der Auseinandersetzung des Individuums mit der Welt und mit sich selbst. Ziel ist Mündigkeit und Emanzipation. Skepsis und Kritik sind dabei ebenso wichtig wie die Fähigkeit zur Differenzierung und Unterscheidung, um eigenständige Urteile fällen zu können. Diese Auffassung bietet einen geeigneten theoretischen Rahmen für die vorliegende Studie, die sich mit dem selbstständigen Urteilen im musikalischen Kontext beschäftigt.

Abschliessend sei noch auf Duncker (2018) verwiesen, der im Kontext der ästhetischen Bildung darauf hinweist, dass „die Entfaltung eines Bildungshorizonts [...] deshalb die Fähigkeit zum Wechsel von Perspektiven, seien sie historisch oder kulturell, sachlich oder sozial bedingt“ (S. 143) erfordert. Wenn im Folgenden anhand des schweizerischen Lehrplans 21 die angestrebten Ziele und Kompetenzen konkretisiert und analysiert werden, muss man sich der oben von Duncker angesprochenen kulturellen Perspektive und des daraus resultierenden sehr engen Blickwinkels bewusst bleiben.

## 6.1 Lehrpläne

Lehrpläne sind wesentliche Quellen für die Analyse von Bildungszielen und liefern konkrete Informationen, wobei kulturelle, historische und regionale Faktoren eine entscheidende Rolle spielen. Ein heute weit verbreitetes Konzept ist die Kompetenzorientierung, die nachfolgend dargestellt wird.

### 6.1.1 Kompetenzorientierung

Die aktuellen Lehrpläne der Volksschulen im deutschsprachigen Raum (DACH) sind kompetenzorientiert. Grundlage dafür ist die Definition von Kompetenzorientierung nach Weinert: Kompetenzen bezeichnen „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften, damit die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll genutzt werden können“ (Weinert, 2001, S. 27). Dies ist für die vorliegende Arbeit insofern relevant, als dass die hier untersuchte Musikbeurteilung Beziehungen zwischen bestimmten Aspekten einer musikalischen Kompetenz adressiert. Exemplarisch wird hier auf den Schweizer Lehrplan 21 eingegangen, der die Definition von Weinert konkretisiert. Gemäss Lehrplan 21 umfassen Kompetenzen nicht nur Wissen und Fähigkeiten, sondern auch Bereitschaften, Haltungen und Einstellungen. Kompetente Schüler:innen können vorhandenes Wissen nutzen, fachliche Begriffe verstehen und anwenden, Probleme lösen und Aufgaben bewältigen, zielorientiert

handeln, Lerngelegenheiten nutzen und in der Zusammenarbeit mit anderen effektiv sein. Fachliche Kompetenzen beziehen sich nach dem Lehrplan 21 auf spezifisches Wissen und Fähigkeiten innerhalb eines Fachbereichs, während überfachliche Kompetenzen jene Fähigkeiten sind, die über verschiedene Fachbereiche hinweg wichtig sind, wie personale, soziale und methodische Kompetenzen. Die Entwicklung dieser Kompetenzen erfolgt durch die Auseinandersetzung mit verschiedenen Lerninhalten und Problemlösungen, wobei die Schüler:innen auch Lernerfahrungen und Strategiewissen erwerben, das auf neue Situationen übertragbar ist (D-EDK, 2016, S. 70).

Die Aufteilung in fachliche und überfachliche Kompetenzen ist im Fach Musik besonders, da verschiedene Studien Transfereffekte auf überfachliche Kompetenzen wie Empathie (Rabinowitch et al., 2013) oder Selbstreflexion und Aggressionsreduktion (Kim & Kim, 2018) nachweisen konnten. Das heisst, dass bei der Förderung musikalischer Fachkompetenzen auch überfachliche Kompetenzen gefördert werden.

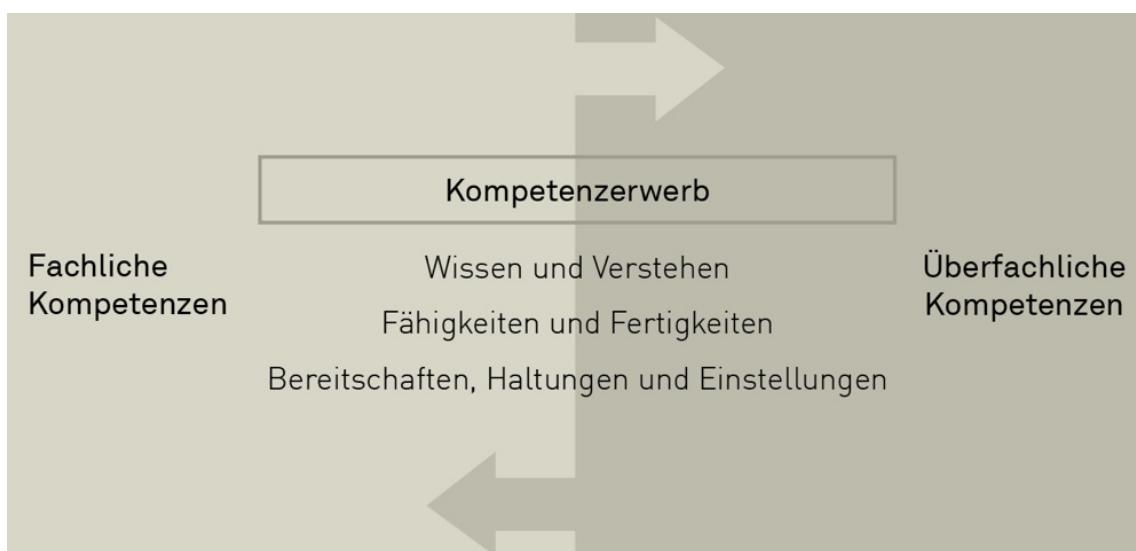


Abbildung 8: Kompetenzerwerb aus Lehrplan 21, Grundlagen, Lern- und Unterrichtsverständnis, Einleitung (D-EDK, 2016, S. 71)

In dieser Grafik aus dem Lehrplan 21 steht das Zusammenspiel von fachlichen und überfachlichen Kompetenzen im Zentrum und wie sich diese im Rahmen des Kompetenzerwerbs entwickeln. Abbildung 8 zeigt auch die Komponenten des Kompetenzerwerbs, nämlich *Wissen und Verstehen*, *Fähigkeiten und Fertigkeiten* sowie *Bereitschaften, Haltungen und Einstellungen*. Gerade der Musikunterricht zeigt exemplarisch, wie die Kompetenzorientierung im Lehrplan 21 praktisch umgesetzt wird: Er verbindet kognitive, psychomotorische, emotionale und soziale Lernprozesse und fördert sowohl fachliche als auch überfachliche Kompetenzen. In der vorliegenden Studie wird

gewissermassen die Beziehung zwischen Wissen (Kontextinformationen des Musikbeispiels) und Einstellungen (Beurteilung der Musikbeispiele) untersucht. Nachfolgend werden für diese Arbeit relevante Zielsetzungen des Schweizer Lehrplans 21 analysiert.

### **6.1.2 Bezug zum Lehrplan 21**

Für die ganze obligatorische Schulzeit vom Kindergarten bis in die Oberstufe führt der Lehrplan 21 unter „Bedeutung und Zielsetzungen: Kultur, Kunst und Gesellschaft“ Folgendes auf:

Die Kinder und Jugendlichen pflegen im ausserschulischen Bereich unterschiedlichste musikalische Praxen, welche durch biographische und kulturelle Einflüsse mitgeprägt werden. Durch die Auseinandersetzung mit musikalischer Tradition und Innovation auch im zeitgenössischen Musikschaaffen treten Schülerinnen und Schüler in Dialog mit der eigenen Person und der Gesellschaft und lernen, sich in einer Lebenswelt, in der Musik in verschiedensten Formen und Funktionen allgegenwärtig ist, mündig zu bewegen. (D-EDK, 2016, S. 442)

Die kulturelle und musikalische Vielfalt und ihre Funktionen in der Lebenswelt werden explizit hervorgehoben. Bemerkenswert ist auch, dass die Rolle der Schüler:innen in der Gesellschaft als mündig und dialogisch beschrieben wird und nicht im Sinne eines hierarchischen Verhältnisses, in dem eine Belehrung oder die Vermittlung eines Kanons im Mittelpunkt stehen. Der Lehrplan 21 vertieft das Thema unter „Schule als Ort kultureller Bildung“:

Innerhalb der Schule als Lern- und Kulturort leistet der Musikunterricht einen wichtigen Beitrag an die kulturelle Bildung, indem er allen Kindern und Jugendlichen das Bilden und Schärfen eines ästhetischen Urteils und den aktiven Umgang mit Musik ermöglicht. Übergeordnetes Ziel ist eine musikalische Grundbildung, ausgerichtet auf Förderung von Kreativität, performative Fertigkeiten und ästhetischen Sinn sowie auf die Vermittlung von Kenntnissen in Kunst und Kultur. (D-EDK, 2016, S. 442)

Die genannte Schärfung des eigenen ästhetischen Urteils und der schulische Auftrag der Wissensvermittlung werden in das Forschungsvorhaben der vorliegenden Studie aus dem Lehrplan 21 aufgenommen und eine differenzierte Beurteilung wird unter dem Einfluss von Kontextinformationen untersucht. Der Lehrplan 21 für den Fachbereich Musik führt darüber

hinaus folgende konkrete Kompetenzen auf, die anschliessend mit den in Abbildung 8 dargestellten Komponenten des Kompetenzerwerbs in Beziehung gesetzt werden:

Die Schülerinnen und Schüler können ...

- Musik aus verschiedenen Zeiten, Gattungen, Stilen und Kulturräumen erkennen, zuordnen und eine **offene** Haltung einnehmen.
- sich auf verschiedene Musikangebote **einlassen**, Lieder und Musik aus ihrer Lebenswelt hören und unterscheiden.
- sich mit Musik von Mitschüler/innen auseinandersetzen und deren Musikvorlieben und Musiktraditionen mit **Respekt** begegnen. (D-EDK, 2016, S. 452)

Diese Kompetenzen legen den Fokus auf die Kompetenzaspekte Bereitschaft, Haltungen und Einstellungen und haben starken Bezug zu den überfachlichen Kompetenzen. Die Begriffe „offen“, „einlassen“ und „Respekt“ werden nicht näher definiert und lassen Interpretationsspielraum, weisen jedoch klare Bezüge zu den Offenohrigkeitsstudien auf.

Folgende Kompetenzen des Lehrplans 21 heben die kulturelle Vielfalt und die jeweilige gesellschaftliche Bedeutsamkeit hervor und können dem Kompetenzaspekt *Verstehen* zugeordnet werden:

Die Schülerinnen und Schüler ...

- können durch wiederholtes Hören musikalisch **Vertrautes** in Neuem wiedererkennen (z. B. Das klingt wie ...).
- können ihnen bekannte Musik wiedererkennen und verschiedenen **Stilen** zuordnen.
- können exemplarische Musikbeispiele unterscheiden und einen Bezug zu **Lebenswelten von Menschen** herstellen. (D-EDK, 2016, S. 452)

In der vorliegenden Studie werden diese Aspekte in den Kontextinformationen zu den Musikbeispielen und in einigen Items des Fragebogens berücksichtigt.

Nachfolgende Kompetenzen beziehen sich eher auf den Kompetenzaspekt des Wissens und drehen sich um den kulturellen Kontext, wie er auch in vorliegender Arbeit thematisiert wird:

Die Schülerinnen und Schüler ...

- **kennen Biografien** einiger Komponist/innen und Ausschnitte aus ihren Werken.
- können exemplarische Musikstücke in Bezug zu Vergangenheit, Gegenwart und **Kulturräumen** ordnen.

- können zu musikgeschichtlichen Werken **Musikkulturen recherchieren** und deren Eigenheiten hörend erkennen.
- können Musik bezüglich ausgewählter Merkmale in **musikgeschichtliche** und gesellschaftliche Bezüge einordnen (z. B. politische Musik, Singstimmen in verschiedenen Stilen).
- kennen einzelne Musiker/innen und Komponist/innen der Gegenwart und können deren Musik mit **eigenen Fragen** begegnen und besprechen (z. B. Komponist/in der Postmoderne, Musiker/in der Popszene). (D-EDK, 2016, S. 452)

Die im letzten Punkt beschriebene Begegnung von Musik mit eigenen Fragen und die aufgeführte Tätigkeit des Recherchierens im dritten Punkt deuten auf eine aktive und schülerzentrierte Auseinandersetzung mit Musikkulturen hin, bei anderen Punkten steht eher die Wissensvermittlung im Zentrum. Im Rahmen vorliegender Studie wird aus pragmatischen Gründen vor allem Letzteres untersucht.

Zwar wird im Lehrplan 21 eine Vielzahl von Kompetenzen genannt, die den Kompetenzaspekten *Fähigkeiten und Fertigkeiten* zugeordnet werden können. Diese spielen aber für die vorliegende Arbeit nur eine untergeordnete Rolle, auch wenn der Kompetenzzuwachs in der Musikproduktion sehr eng mit dem Kompetenzzuwachs in der Musikrezeption verbunden sein kann und sich beide in ihrer Entwicklung begünstigen. Wobei sich die Produktion aufgrund handwerklicher Limitierung der Schüler:innen unabhängig von einer kompetenten Rezeption entwickeln kann. Ein aktiver Umgang mit Kunst, der Produktion und Rezeption als sich gegenseitig bereichernde Handlungsfelder miteinbezieht, erfordert kritische ästhetische Urteile und Entscheidungen. Wenn Kunstschaflende nur in der Offenheit verharren, werden vermutlich keine mutigen und innovativen Kunstwerke entstehen. Wie der Mündigkeit in der ästhetischen Urteilsbildung Rechnung getragen werden kann und warum Offenheit ein fragwürdiges Bildungsziel ist, ist Gegenstand des nächsten Kapitels.

## 6.2 Die Offenheit als Bildungsziel

Dieses Kapitel widmet sich der Offenheit, setzt sie in Beziehung zur Mündigkeit und führt den *capability approach* als alternatives Konzept ein.

Ohne nähere Definition wird der Begriff Offenheit oft entweder als ein eher starres Persönlichkeitsmerkmal oder als eine erstrebenswerte Einstellung verwendet – wie beispielsweise der Lehrplan 21 eine offene Haltung als anzustrebende Hörfertigkeit formuliert (Kapitel 6.1.2). Obwohl Hargreaves den Begriff „open-earedness“, der später mit

dem deutschen Begriff „Offenohrigkeit“ übersetzt wurde, eher beiläufig prägte (Kapitel 5.1.2), tauchte er in seinen späteren Veröffentlichungen als implizites musikpädagogisches Ziel auf: „Most British music educators currently see the development of 'open-earedness' in pupils as one of the central aims of their work, and it is to be hoped that empirical research that charts its developmental course might support and contribute to this aim“ (Hargreaves, Comber & Colley, 1995, S. 249, zitiert nach Hergenhan, 2018). Die Offenheit als Zielsetzung wird teilweise explizit und implizit auch in den oben besprochenen Offenohrigkeitsstudien erkennbar (Kapitel 5.2.2). Selbst in der Präambel der Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft wird die Offenheit als eine Art Ziel genannt:

Im Namen Gottes des Allmächtigen! Das Schweizervolk und die Kantone, in der Verantwortung gegenüber der Schöpfung, im Bestreben, den Bund zu erneuern, um Freiheit und Demokratie, Unabhängigkeit und Frieden in Solidarität und Offenheit gegenüber der Welt zu stärken, im Willen, in gegenseitiger Rücksichtnahme und Achtung ihre Vielfalt in der Einheit zu leben, im Bewusstsein der gemeinsamen Errungenschaften und der Verantwortung gegenüber den künftigen Generationen, gewiss, dass frei nur ist, wer seine Freiheit gebraucht, und dass die Stärke des Volkes sich misst am Wohl der Schwachen, geben sich folgende Verfassung: (Schweizerische Eidgenossenschaft, 1999)

Auch in dieser Präambel wird die Offenheit nicht näher definiert und es wird Interpretationsspielraum gelassen, wobei klar ist, dass hier nicht das psychologisch erforschte und beispielsweise im Fünf-Faktoren-Modell von McCrae und Costa (1997) definierte Persönlichkeitsmerkmal im engeren Sinne gemeint ist.

Wie in Kapitel 5.2.2 beschrieben, haben die sogenannten Offenohrigkeitsstudien eine implizierte und nicht näher definierte Offenheit von Kindern meist anhand eines klingenden Fragebogens mit einer eindimensionalen ikonischen Skala (z. B. Gembiris & Schellberg, 2007) gemessen und festgestellt, dass mit zunehmendem Alter Musik, die nicht der Populärmusik zugehört, beispielsweise eher mit einem traurigen als mit einem fröhlichen Smiley bewertet oder weniger oft ausgewählt wird. Muss diese altersgemäße Entwicklung der kindlichen Entscheidungen bedauert werden? Gembiris und Schellberg (2007) ziehen den Schluss, dass Kinder früh mit verschiedenen Musikstilen konfrontiert werden sollen, um nach der stilistischen Einengung während der Pubertät wieder darauf zurückgreifen zu können (S. 71). Solche Implikationen werden von Sakai (2014) kritisch bewertet, und er befürchtet eine „musikkulturelle Indoktrination“ (S. 25). Winfried Sakai kritisiert unter anderem deswegen,

dass der Begriff Offenheit normativ konnotiert ist und von wichtigen Fragestellungen in der Musikpräferenzforschung ablenkt. Er betont, dass die Förderung der Offenheit nicht das Ziel menschlicher Entwicklung, sondern Teil einer Beschreibung eines Verhaltensmerkmals ist (Sakai, 2014, S. 17 ff.).

### 6.2.1 Sorgfältiger Umgang mit Grenzen

Angenehme von unangenehmen Sinnesreizen unterscheiden zu können, seine Bedürfnisse wahrzunehmen und sich vor Unangenehmem zu schützen, erscheint selbstverständlich erstrebenswert. Die Tatsache, dass Musik als Foltermittel (Cusick, 2020) eingesetzt wird, zeigt, welche zerstörerische Kraft in vermeintlich harmlosen Musikstücken stecken kann und wie intensiv Musik auf Menschen wirken kann. Dabei spielt das Musikstück an sich nur eine untergeordnete Rolle. Lautstärke, Klangqualität und situativer Rahmen beeinflussen logischerweise die Rezeption. Berücksichtigt man zusätzlich das weitverbreitete Persönlichkeitsmerkmal der Hochsensibilität (Aron, 1997), bei dem Menschen eine höhere Reizverarbeitungssensibilität aufweisen, da ihr Nervensystem für Reize durchlässiger ist, was zu einer intensiveren Wahrnehmung führt, wird deutlich, welche Sorgfalt bei der Rezeption und Bewertung von Musik erforderlich ist. Wenn also ein frühes Beenden eines unangenehmen Musikbeispiels als Zeichen mangelnder Offenheit oder eines ähnlichen normativ konnotierten Begriffs interpretiert wird (z. B. Louven, 2012, S. 296), dann steht das Ideal der Offenheit im Widerspruch zu einem sorgsamen Umgang mit den eigenen Empfindungen. Das Ertragen von Musik, die als unangenehm empfunden wird, kann nicht als wünschenswerte Form von Offenheit interpretiert werden. Neben der Ablehnung unangenehmer Sinnesreize gibt es einen weiteren Zustand, der mit Offenheit verwechselt werden kann: Indifferenz. Wenn Kinder in Offenohrigkeitsstudien jede Musik gleich bewerten, müsste geprüft werden, ob diese Kinder nicht lediglich eine indifferenten Haltung einnehmen, die eher einer Gleichgültigkeit als einer Offenheit entspricht. Offenheit muss so verstanden werden, dass sich die Hörenden auf eine beliebige Musik einlassen, eine Bewertung zunächst zurückstellen und bestimmte Musik nicht von vornherein ablehnen. Eine anschliessende Bewertung und kritische Auseinandersetzung ist aber wünschenswert, da Kinder als mündige Rezipient:innen ernst genommen werden sollen. Louvens *Osnabrücker Offenohrigkeits-Index* (Kapitel 5.2.2.3) kommt dem zwar nahe, jedoch ist es fraglich, ob eine selbst gewählte Hördauer mit dem Prozess des sich Einlassens gleichgesetzt werden kann, wie es in seinem Konzept geschieht. Qualitative Methoden wie Interviews und offene Textfelder können eher Einblick in die mentalen Prozesse der Teilnehmenden geben als die Zeitdauer, bis ein Musikbeispiel gestoppt wird.

Ein weiterer Aspekt, der für eine kritische Auseinandersetzung spricht, ist der Einsatz von Musik für politische Propaganda (Perris, 1985), Manipulation (Knust, 2009), Folter (Cusick, 2020) und die Verwendung von Musik durch gewaltbereite politische Aktivisten zur Rekrutierung, Motivation und Stärkung ihrer Ideologie (Pieslak, 2015).

Es lässt sich festhalten, dass Offenheit als ein psychologisches Persönlichkeitsmerkmal klar definiert und erforscht, aber als pädagogisches Ziel zu missverständlich ist und für sich alleine ohne eine anschliessende kritische Reflexion nicht als oberstes Ziel taugt. Auch Schellberg (2006) weist darauf hin, dass in der musikpädagogischen Forschung noch nicht geklärt ist, ob es überhaupt die Aufgabe des Musikunterrichts ist, Kindern zu helfen, einen breiten Musikgeschmack im Sinne einer dauerhaften breiten Musikpräferenz zu entwickeln. Um dies zu klären, müssten zunächst die Vorteile eines vielfältigen Musikgeschmacks in Bezug zur Musikkultur, zur Gesellschaft sowie zur persönlichen und individuellen Entwicklung des Menschen gesetzt werden (ebd., S. 82). Zur Klärung bietet sich das Konzept des *Capability Approaches* an, auf das nachfolgend eingegangen wird.

### 6.2.2 Capability Approach

Der *Capability Approach* liefert eine alternative Perspektive auf musikpädagogische und -vermittlerische Bestrebungen. Er wurde erstmals 1998 vom Nobelpreisträger Amartya Sen vorgestellt. Auch Martha Nussbaum trug massgeblich zur Entwicklung des *Capability Approach* bei. Es handelt sich um einen Rahmen für die Bewertung und Beurteilung des Wohlergehens und der sozialen Strukturen einer Gesellschaft. Der *Capability Approach* betont die Unterscheidung zwischen Mitteln und Zielen und konzentriert sich auf substanziale Freiheiten statt auf Ergebnisse (Güner, 2019). Der Ansatz findet breite Anwendung in Entwicklungsstudien, Wohlfahrtsökonomie, Sozialpolitik und Philosophie (Crocker & Robeyns, 2009). Der *Capability Approach* betrachtet Entwicklung als die Erweiterung der Freiheit, ein wertvolles Leben zu führen. Der Ansatz hat sich zu einem effektiven Instrument für die Bewertung in verschiedenen Disziplinen entwickelt, was seine Vielseitigkeit und Bedeutung für das Verständnis des menschlichen Wohlbefindens widerspiegelt (Jadhav, 2020).

Müller-Brozović (2023) setzt das Modell des *Capability Approachs* unter Bezugnahme auf Krupp-Schleussner (2016) mit dem Begriff der Offenheit und seiner Bedeutung für die Musikvermittlung in Beziehung. Nach ihrem Verständnis soll die Musikvermittlung Sensibilität und individuelle Offenheit gegenüber Musik fördern und unterstützen, aber auch mangelnde Offenheit oder andere Vorlieben akzeptieren. Der

*Capability Approach* in der Musikvermittlung strebt nicht nur Gleichheit in Rechten und Ressourcen an, sondern berücksichtigt, dass jede Person selbst entscheidet, welche kulturellen Aktivitäten und Lebensformen für sie sinnvoll und wertvoll sind. Wenn jemand nach dem Erleben westlich-klassischer Musik andere Musik- oder Kunstpraktiken bevorzugt, wird dies als Ausdruck der Handlungsfreiheit (*agency freedom*) gesehen und nicht negativ bewertet. Ziel der Musikvermittlung sei es, Verwirklichungschancen in individuellen Zugangs- und Handlungsmöglichkeiten mit Musikaktivitäten zu schaffen, die zum individuellen Wohlbefinden beitragen. Neben der Bereitstellung von Rechten und Ressourcen und der Unterstützung durch Umwandlungsfaktoren gehe es vor allem darum, Offenheit zu fördern und unterschiedliche, individuelle musikalische Umgangsweisen zu ermöglichen (Müller-Brozović, 2023, S. 60). Das von ihr genannte Begünstigen und Ermöglichen einer Offenheit sowie die genannte Legitimität einer Ablehnung zeigt eine ethische Haltung, die sich von Indoktrination und normativen Setzungen distanziert und eben die *Freiheit des Handelns* („*agency freedom*“) betont. Hier wird eine gewisse Mündigkeit impliziert, die, wie nachfolgend gezeigt wird, eine hohe musikpädagogische Relevanz hat.

### 6.2.3 Mündigkeit

In dem von Oliver Krämer und Isolde Malmberg 2016 herausgegeben Sammelband *Open Ears – Open Minds. Listening and Understanding* beschreibt Renate Müller Grundsätze für den Musikunterricht in Bezug auf das Musikhören. Sie fordert, dass Kinder als musikalische Expert:innen behandelt werden müssen, um ihre individuelle musikalische Identität zu stärken. Außerdem sei es wichtig, dass Lehrpersonen den Dialog mit Kindern über Musik suchen. Musikalische Bildung solle genutzt werden, um Einblicke in die Vielfalt musikkultureller Phänomene zu ermöglichen und „offene Ohren“ und „offene Köpfe“ für musikalische Vielfalt zu entwickeln. Dabei sei es wichtig zu beachten, dass Kinder und Jugendliche die Bildungsangebote der Lehrpersonen nur annehmen können, wenn ihre eigene musikalische Identität nicht ignoriert, sondern gefördert wird. Das heißt, als Lehrperson muss die eigene Aufgeschlossenheit zwingend reflektiert werden. (2016, S. 43) Müller erhebt die Offenheit mit den Bezeichnungen „offene Ohren“ und „offene Köpfe“ implizit zum Ziel. Wobei der Dialog zwischen Lehrperson und Kindern und das Ermöglichen von Einblicken in noch unbekannte Musik als mögliche Methode aufgezeigt wird. Bemerkenswert ist die Erhebung der Kinder als musikalische Expert:innen, die mit ihrer eigenen Musik ernst genommen werden sollen. Auch die Musikpädagogin Alexandra Kertz-Welzel beschreibt in einem Gespräch mit Michaela Fridrich, dass es das Ziel der Musikdidaktik ist, Schüler:innen bei einem selbstbestimmten Handeln zu unterstützen und ihnen den Raum zu geben, selbst

Entscheidungen zu treffen, welche Musik sie mögen und welche nicht. Im Musikunterricht könne dies durch das Angebot eines grossen Spektrums an Musik unterstützt werden (Fridrich, 2022, S. 93). Hier wird nicht wie oben die Offenheit oder eine aufgeschlossene Haltung als Ziel gesetzt, stattdessen bringt Kertz-Welzel mit dem Begriff „mögen“ die selbstbestimmte musikalische Präferenz als Ziel ins Spiel und macht die Kinder so zu mündigen Entscheidungsträgern. Mit diesem Ziel einer selbstbestimmten musikalischen Präferenz müssten die in den Offenohrigkeitsstudien erhobenen negativen Bewertungen von Musikbeispielen durch die Kinder nicht als bedauerlich interpretiert, sondern als legitime Wahl anerkannt werden. Hier scheint sich ein vermeintlicher Konflikt zwischen Offenheit und Mündigkeit aufzutun. Deshalb ist es wichtig, Offenheit als ein erstes Sich-Einlassen zu verstehen, das eine Entscheidungsgrundlage für ein mündiges Urteil sein kann. Hier zeigt sich auch die Unzulänglichkeit der ikonischen Fragebogenskala, die eben nicht zwischen „Offenheit“ im Sinne eines Sich-Einlassens und einem differenzierten musikalischen Werturteil unterscheidet, bei der eine Ablehnung, ein Nicht-Gefallen oder Nicht-Tolerieren die gleiche Legitimität haben muss wie ein positives Werturteil.

Der Schweizer Lehrplan 21 definiert Selbstreflexion als eine erstrebenswerte Kompetenz bei der produktiven sowie rezeptiven Musikverarbeitung der Schüler:innen. Selbstreflexive Schüler:innen nehmen dem Lehrplan zufolge ihre eigene Gefühlswelt wahr und drücken diese sowohl verbal als auch musikalisch aus. Sie zeigen Eigenständigkeit, indem sie sich proaktiv mit musikalischen Aufgaben auseinandersetzen und sich eine eigene Meinung bilden (D-EDK, 2016, S. 4). Es gehört zur künstlerischen Auseinandersetzung, eigene Meinungen zu bilden, ästhetische Entscheidungen zu treffen, die immer mit inhaltlichen Ausschlussprozessen verbunden sind und sich dabei auf unterschiedliche Beurteilungskriterien beziehen. Künstlerische Produktion und kulturelle Teilhabe erfordern letztlich mündige ästhetische Entscheidungen, für die blosse Offenheit nicht dienlich ist.

Dass Offenheit keine ausschliesslich positive Eigenschaft ist, wird deutlich, wenn sie auf Verschwörungstheorien, Fake News, Extremismus oder allgemein Unmoralisches bezogen wird. Ein kritisches und mündiges Urteil ist dort besonders wichtig. Das Spannungsfeld, das sich auftut, wenn es darum geht, mündige und kritische musikalische Werturteile zu fällen, die sowohl der/dem Kritiker:in als auch der kritisierten Musik und den verschiedenen an der jeweiligen Musik Beteiligten ethisch gerecht wird, ist Gegenstand des folgenden Kapitels.

### 6.3 Ethische Aspekte musikalischer Werturteile: Respekt, Toleranz und Akzeptanz

Es wurde von verschiedenen Autor:innen gefordert, die normative Setzung zu überwinden, die dem Ziel einer nachhaltigen Offenohrigkeit zugrunde liegt (z. B. Sakai, 2014; Wilke 2012). Sakai (2014) befürchtet, dass die oft geforderten musikpädagogischen Implikationen (z. B. Gembbris & Schellberg, 2007) darauf abzielen, die Persönlichkeit der Schüler:innen zu verändern, ihre Mündigkeit und Selbstbestimmung einzuschränken und damit ethische Grenzen zu überschreiten (S. 26). Ethische Ansätze werden besonders dann relevant, wenn Musik nicht als ein von Personen losgelöstes eigenständiges Phänomen gedacht wird, sondern als Kulturgut, in dem verschiedene Akteure wie beispielsweise Komponist:innen, Interpret:innen, kulturelle Gruppierungen, Musikschüler:innen oder Fans sich zeigen und somit angreifbar werden (Kautny, 2018a, S. 37 ff.).

Knigge und Niessen (2012) beziehen sich auf den Begriff der *interkulturellen Kompetenz* und definieren eine *musikbezogene interkulturelle Kompetenz*. Der Begriff interkulturelle Kompetenz wird allgemein für zwischenmenschliche Beziehungen verwendet. Knigge und Niessen beziehen ihn zusätzlich auf die Musik:

Musikbezogene interkulturelle Kompetenz umfasst motivationale, volitionale und soziale Bereitschaften in Verbindung mit kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Realisierung von Annäherungen an als fremdartig empfundene musikalische Praxen mit dem Ziel eines respektvollen Umgangs. Bestandteil interkultureller Kompetenz ist ausserdem die Fähigkeit und Bereitschaft zur Reflexion dieser Prozesse. (Knigge & Niessen, 2012, S. 70)

Die oben beschriebenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften weisen deutliche Parallelen zur Kompetenzdefinition von Weinert (2001) auf (Kapitel 6.1.1). Leider wird der Begriff Respekt nicht näher definiert und lässt so wichtige Fragen nach hegemonialen Aspekten unbeantwortet. Diese Problematik wird schon bei einer kurzen Konsultation des Online-Dudens deutlich, der unter anderem die hegemoniale Dimension ausformuliert:

- „auf Anerkennung, Bewunderung beruhende Achtung“
- vor jemandem aufgrund seiner höheren, übergeordneten Stellung empfundene Scheu, die sich in dem Bemühen äussert, kein Missfallen zu erregen“ (Dudenredaktion, o. J.)

Dass bei der Definition von Knigge und Niessen eine andere Art von Respekt gemeint ist, scheint auf der Hand zu liegen, dennoch zeigt sich das grosse Potenzial für Missverständnisse,

das in solchen ethischen Begriffen steckt und die Dringlichkeit einer terminologischen Klärung. Die Begriffe Respekt, Akzeptanz, Offenheit und Toleranz wurden schon im Zusammenhang mit den Offenohrigkeitsstudien in Kapitel 5.2.2 thematisiert. Einige Begriffe sind aus musikpädagogischer Perspektive allerdings besonders anspruchsvoll. So stellt der Musikpädagoge und Musikwissenschaftler Oliver Kautny (2018b) fest, dass nur ein Teil der ethischen Begriffe für die interkulturelle Musikpädagogik bisher terminologisch und konzeptionell eingehender reflektiert wurde. Toleranz, Akzeptanz, Achtung und Respekt gehören zu den Begriffen, die im Kontext der Musikpädagogik bisher kaum eingehender theoretisch geklärt wurden. Zu welchen Problemen diese terminologische Unschärfe führen kann, zeigt Kautny anhand der Verwendung des Toleranzbegriffs im musikpädagogischen Diskurs exemplarisch auf: Während Wolfgang Feucht Toleranz als positive Einstellung auffasst und diese in einem Atemzug mit Weltoffenheit nennt (Feucht, 2007, S. 148, zitiert nach Kautny, 2018b), grenzt sich Thomas Ott von Toleranz aufgrund ihres dulden-distanzierten Verhältnisses zum Tolerierten kritisch ab (Ott, 2012, S. 10, zitiert nach Kautny, 2018b). Beschäftigt man sich mit dem semantisch vielschichtigen Begriff der Toleranz theoretisch jedoch näher, wird deutlich, dass Feucht und Ott von ganz unterschiedlichen Konzeptionen der Toleranz ausgehen (Kautny, 2018b). Louven (2012) hingegen bezieht sich im Zusammenhang mit der Offenohrigkeit auf Forst (2003) und die von ihm aufgezeigten Missverständnisse, die sich im Begriff Toleranz verbergen:

Von grösster Bedeutung für den Begriff der Toleranz ist es, dass die tolerierten Überzeugungen oder Praktiken in einem normativ gehaltvollen Sinne als falsch angesehen beziehungsweise als schlecht verurteilt werden; [...] Ohne diese Komponente würde man nicht von Toleranz sprechen, sondern entweder von Indifferenz (dem Fehlen einer positiven oder negativen Bewertung) oder von Bejahung (dem Vorliegen einer allein positiven Bewertung). Diese beiden Einstellungen werden zwar häufig mit Toleranz verwechselt, doch sie sind in Wahrheit mit Toleranz unverträglich. (Forst 2003, S. 32, zitiert nach Louven, 2014)

Kautny (2018a) reflektiert diese ethischen Begriffe für die Musikpädagogik. Die dafür von ihm ausgewählten Termini begründet er aus einer Beobachtung, die er in der Untersuchung von Lernzielen machte, woraus folgende Kategorisierung von musikpädagogischen Lernzielen in Sphären erfolgte:

- Primär musikbezogene Lernziele, die in ihrer Formulierung den Fokus auf musikalische Aspekte legen.

- Musikbezogen-ethische Lernziele, die ausdrücklich Aspekte beziehungsweise Gegenstände der ästhetischen Erfahrung erwähnen und diese mit ethischen Normen verbinden wie Achtung, Respekt, Toleranz, Wertschätzung, etc.
- Primär sozial-ethische Lernziele, die sich klar auf die Akteure musikbezogener Prozesse fokussieren, auf einzelne Personen oder Gruppen wie Kulturen, Nationen etc. Hierin werden explizit primär ethische Haltungen oder Handlungen gefordert, die auf personale Anerkennung, soziale Integration, Solidarität, Teilhabe oder gesellschaftliche Veränderungen abzielen. (S. 37 ff.)

Diese unterschiedlichen Sphären können in nachfolgendem Modell in Beziehung gesetzt werden.

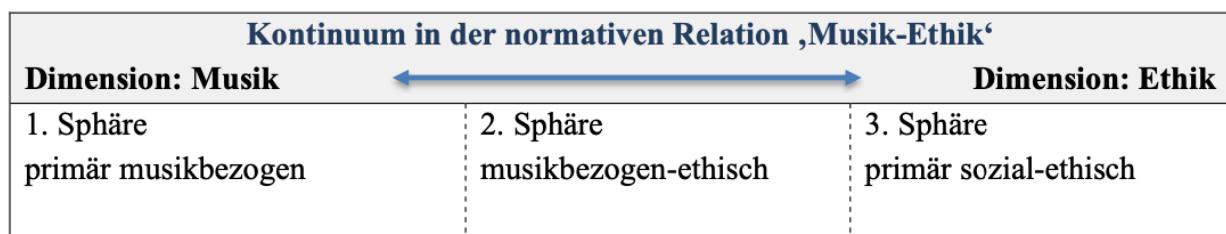


Abbildung 9: Modell der normativen Relation Musik–Ethik (aus Kautny, 2018b, S. 37)

Die Abbildung 9 zeigt, dass die in den Zielen geforderten ethischen Haltungen sich stärker auf das Verhältnis der Lernenden gegenüber der Musik beziehen oder aber mehr auf deren Verhältnis gegenüber ihren Mitmenschen. Diese Form der Anerkennung, wie sie in der dritten Sphäre als Ziel formuliert wird, schützt die Freiheit eines jeden, sich auf seine selbstbestimmte Weise ästhetisch zu verhalten, weil dies ethisch eine Frage der individuellen Autonomie und rechtlich gesehen eine Privatsache ist, die beispielsweise von staatlichen Institutionen nicht manipuliert werden darf (Kautny, 2018b). Der Philosoph William Frankena bringt dies auf die Formel, dass von niemandem moralisch gefordert werden könne, etwas zu bewundern beziehungsweise gut oder schön zu finden (Frankena, 1986, S. 154, zitiert nach Kautny, 2018b).

Nach dem Kautny (2018b) unterschiedliche Problematiken, die dem Anerkennungsbegriff innewohnen, beschreibt, geht er vertieft auf die Toleranz ein, die dem Subjekt nicht nur ein Mindestmaß an Anerkennung abverlangt, sondern auch ein Mindestmaß an Freiheit zur Ablehnung gewährt. Kautny verweist darauf, dass Toleranz erst dadurch entsteht, dass die Ablehnung durch die Akzeptanzkomponente der Toleranz (die er abweichend von Forst (2003) als Anerkennungskomponente bezeichnet) ein Gegengewicht erhält: Das Tolerierte muss trotz aller Kritik immer auch noch so positiv gesehen werden, dass

die negative durch die positive Bewertung – auf oftmals labile Weise – ausbalanciert wird. Das Negative verschwindet nicht, ordnet sich aber dem höher gewichteten positiven Urteil unter, sodass Anerkennungsprozesse zustande kommen können. Das heisst, Ablehnungs- und Befürwortungsgründe können innerhalb der Toleranz gegeneinander abgewogen werden, was für musikpädagogische Zusammenhänge wichtig ist. So ist es möglich, dass die beiden sich widersprechenden Urteile aus zwei verschiedenen Urteilsdimensionen stammen, wie beispielsweise handwerkliche Anerkennung und persönliche Präferenz. Wertschätzung könnte so auch gegen den eigenen Geschmack, etwa mit Hinweis auf beispielsweise den Geschmack anderer oder die Anerkennung für eine ästhetische Leistung, begründet sein (Kautny, 2018a, S. 60). In der vorliegenden Studie kann durch die Erhebung eines mehrdimensionalen Urteils, das durch die verschiedenen Fragebogenitems und offenen Textfelder auch Ambivalenzen erfasst, ein Einblick in diesen Prozess des Abwägens verschiedener Aspekte gewonnen werden.

Ausgehend von Ott (2012) bringt Kautny (2018a) eine weitere Komponente in Spiel. Ott schlägt nämlich vor, interkulturellen Musikunterricht auf der Idee eines Dialogs zu gründen, in der jeder Dialogpartner sich darauf einlässt, wie sich sein Gegenüber (auch mit Blick auf dessen musikalischen Erfahrungen) selbst beschreibt. Als Grundhaltung fordert Ott die *Bereitschaft*, in solche Dialoge einzutreten. Es geht dabei um die Bereitschaft zu einer allfälligen Wertschätzung, die auch als Offenheit verstanden werden könnte. Es geht um einen ethischen Vorschuss, der allen Menschen und ihren musikalischen Identitäten gewährt wird. Kautny (2018a) entwickelt daraus den Begriff der *Toleranzbereitschaft* als eine Facette der Offenheit, die dadurch bestimmt ist, dass man es für möglich hält, dass der eigene normative Horizont noch nicht das Ende aller Denkmöglichkeiten und potenziell erweiterbar ist (S. 69). Als Beispiel für die Beziehung zwischen Ästhetik und Ethik nennt Kautny (2018a) einen Schüler, der einen Song erfunden hat, der ihm äusserst viel bedeutet, der tief in seiner musikbezogenen Identität verwurzelt ist. Von seinen Mitschüler:innen und seinem Lehrer wünscht er sich sehnlichst, dass sie diesen Song wertschätzen. Die Mitschüler:innen und die Lehrperson seien zu einer musikspezifischen Toleranzbereitschaft verpflichtet, auch wenn es rein musikbezogen keinen zwingenden Grund dafür gäbe. Kautny zufolge weist der soziale Aspekt in diesem Beispiel des Schülersongs auf höhere ethische Anforderungen hin, als sie bei rein musikbezogenen Aspekten wie rhythmische Präzision oder harmonische Komplexität bestehen. Toleranzbereitschaft bedürfe zudem einer metareflexiven Öffnung, um ihrer normativen Geschlossenheit entgegenzuwirken. Deshalb postuliert Kautny letztlich eine *reflexive Toleranzbereitschaft*. In Bezug auf Musik bedeutet dies, dass durch die Reflexion

vergangener musikästhetischer Erfahrungen ein wachsendes Bewusstsein dafür entstehe, wie die eigenen Werturteile zustande kämen und wie sie die Toleranzbereitschaft für zukünftige Fremdbegegnungen prägten. Ästhetische Urteile verlören durch diese Reflexion etwas von ihrer Unumstößlichkeit. Ihre Geschlossenheit, ihre Geltungskraft und damit auch ihre Macht bekomme Risse, weil nun sichtbar werde, dass jedes Urteil kulturell gemacht und nicht 'natürlich' gegeben sei (S. 70).

Hier kann an Piecha (2002), der sich aus der Perspektive Kunst und Philosophie intensiv mit der Begründbarkeit ästhetischer Werturteile befasst hat, angeschlossen werden: „Angesichts der unumgänglichen Subjektgebundenheit ästhetischer Urteile ist demnach deren Objektivierung nur möglich, wenn diese Subjektivität akzeptiert und die Präferenzen und Wertmaßstäbe des urteilenden Subjektes offen dargelegt werden“ (S. 244). Der Medienpädagoge Niels Brüggen betont die Bedeutung der Reflexion und kritisiert aktuelle Ansätze der psychologischen Ästhetik, die primär Lust- beziehungsweise Unlustreaktionen auf ein kurz präsentiertes Reizdokument und damit spontane ästhetische Werturteile untersuchen. Aus kunsttheoretischer Perspektive ist dieses Vorgehen zu kritisieren, da bewusste und reflektierte ästhetische Werturteile nicht untersucht werden, die aber gerade für Kunstwerke wesentlich sind. Brüggen bezieht sich nicht direkt auf die Offenohrigkeitsstudien, obwohl seine Kritik durchaus auch dort seine Gültigkeit hätte, da in diesen Studien auch unreflektierte spontane ästhetische Werturteile untersucht werden. Im Gegensatz zu spontanen ästhetischen Werturteilen eröffnen reflektierte Werturteile einen Rahmen für pädagogische Massnahmen, nämlich die Möglichkeit, die Reflexion ästhetischer Urteile anzuregen und damit spontane in reflektierte Urteile zu überführen (Brüggen, 2018, S. 231).

Der von Kautny (2018a) hergeleitete Begriff der reflexiven Toleranzbereitschaft steht im Einklang mit Brüggens Konzept des reflektierten ästhetischen Urteils und wird den unterschiedlichen Perspektiven gerecht, indem er sowohl den Kritiker:innen und der kritisierten Musik als auch den verschiedenen an Musik Beteiligten ein gewisses Mass an ethischer Integrität ermöglicht. Dies ist neben der Musikpädagogik auch für alle Bestrebungen im Kontext kultureller Teilhabe relevant ist, die nachfolgend ausgeführt wird und dabei wiederum ethische Aspekte aufgreift.

## 6.4 Kulturelle Teilhabe

Nachfolgend werden zuerst der Kulturbegriff und die kulturelle Teilhabe mit dem Fokus auf hegemoniale und normative Setzungen beleuchtet und daraus im nächsten Kapitel Schlussfolgerungen für die Musikvermittlung abgeleitet. Hornberger (2017) weist darauf hin,

dass sich der Kulturbegriff stark gewandelt hat und nicht mehr auf etwas Bestimmtes festgelegt ist. Er ist ständigen Veränderungen unterworfen, die grosse Auswirkungen auf die Praxis der Kulturvermittlung haben. Kulturelle Bildung trägt zu dieser Dynamik bei, indem sie über den Kulturbegriff nachdenkt und ihn reflektiert. Die Verknüpfung von Kultur und Bildung wird jedoch häufig unreflektiert vorausgesetzt und letztlich nicht begründet. Dabei wird übersehen, dass es in der Kultur sowohl emanzipatorische als auch ausgrenzende Prozesse gibt. Denn das Ziel, mehr Menschen, insbesondere Jugendliche, für Kultur zu begeistern, verdeckt, dass viele bereits Fans bestimmter Kulturformen wie Serien, Hip-Hop oder Gaming sind. Diese Menschen müssen also gar nicht erst für Kultur gewonnen werden – es sei denn, man beschränkt den Kulturbegriff auf Hochkultur und schliesst Alltags- oder Populärkultur aus (S. 30 ff.). Wie Hornberger (2017) pointiert formuliert: „Dann nämlich macht ein tradierter und dabei unreflektierter Kulturbegriff aus einem Experten für Techno oder aus einem Schlagerfan einen bildungsfernen Problemfall. Warum aber eine Fanverehrung für Anna Netrebko automatisch gebildeter sein soll als die für Helene Fischer, bleibt offen“ (S. 33). Darüber hinaus zeigt sich, dass die beiden eng miteinander verbundenen Begriffe *Kultur* und *Bildung* häufig normativen Prozessen unterliegen, an denen die Mehrheit der Rezipient:innen nicht beteiligt ist (ebd. S. 34). Auch Krupp-Schleussner und Lehmann-Wermser (2018) heben die Selbstbestimmung und gesamte Bandbreite musikalischer Praxen, wie beispielsweise Populärmusik, Kunstmusik oder Videospielmusik in ihrer Beschreibung von musikalisch-kultureller Teilhabe hervor:

Vor dem Hintergrund eines Verständnisses von Musik als sozialer Praxis in gesellschaftlichen Zusammenhängen umfasst musikalisch-kulturelle Teilhabe als Bestandteil allgemeiner Teilhabe dementsprechend die aktive und selbstbestimmte Beteiligung von Personen an musikalischen Praxen. Dabei ist aus der Sicht musikpädagogischer Forschung die gesamte Bandbreite möglicher musikalischer Praxen zugrunde zu legen, aus der Individuen allerdings immer nur Ausschnitte für sich realisieren. (S. 215)

Dass kulturelle Teilhabe eine hohe gesellschaftliche Relevanz hat, zeigt sich daran, dass die kulturelle Teilhabe in der *Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte* der Vereinten Nationen verankert ist. Demnach ist kulturelle Teilhabe das Recht, die eigene kulturelle Identität zu wählen, die eigene Kultur zu kennen, Zugang zur Kultur zu haben, frei am kulturellen Leben teilzunehmen und aktiv an der kulturellen Entwicklung der Gemeinschaft mitzuwirken. Die Stärkung der kulturellen Teilhabe ist außerdem einer der drei Schwerpunkte der Kulturpolitik

des Schweizer Bundes. Das Schweizerische Bundesamt für Kultur rückt dabei die gesellschaftliche Bedeutung künstlerischer Arbeit und die eigene kulturelle Praxis möglichst vieler in den Mittelpunkt. Teilhabe bedeutet nicht nur Kultur für alle, sondern auch Kultur von allen. Teilhabe führt zur Inklusion von Menschen, die sich heute am Rande der Gesellschaft fühlen. So wird Kultur zur Sache aller (Kulturvermittlung Schweiz, 2016). Das „Handbuch Kulturelle Teilhabe“ des Nationalen Kulturdialogs (2019) knüpft inhaltlich wie folgt an:

Öffnung gegenüber dem anderen, Respekt gegenüber der Vielfalt und gegenseitiges Verständnis sind grundlegende Voraussetzungen, um tatsächliche Inklusion und gesellschaftlichen Zusammenhalt zu stiften. [...] Zudem kann scheinbar Alltägliches und Selbstverständliches in seinem kulturellen Wert anerkannt und für die jüngere Generation zugänglich und erlebbar werden. Projekte der Kulturvermittlung mit Trägerschaften unterschiedlicher kultureller Praktiken – etwa des lokalen Brauchtums oder der Sub- und Jugendkultur – bewirken den Respekt für kulturelle Ausdrucksformen, stärken das Bewusstsein für kulturelle Vielfalt und fördern die Entwicklung von interkulturellen Kompetenzen. (S. 60)

Es werden verschiedene ethische Dimensionen ins Zentrum gerückt. Dass die dafür aufgeführten Begriffe wie *Respekt*, *interkulturelle Kompetenz* und *Öffnung gegenüber dem Anderen* ohne nähere Definition unscharf sind, wurde in Kapitel 6.3 beschrieben. Die Bedeutung der Begriffe wird jedoch durch die im zitierten Text aufgeführten Beispiele verdeutlicht.

Dass die kulturelle Teilhabe auch eine Aufgabe der Volksschule ist, wird im Lehrplan 21 ersichtlich: „Die Teilhabe an Kunst und Kultur in der Musik und der musikalischen Alltagswelt ermöglicht es, sich auf musikalischer Ebene mit anderen Menschen zu verbinden und über die Kulturgrenzen hinaus zu kommunizieren.“ (D-EDK, S. 442) Er hebt die Vielfalt der Formen und Stile hervor sowie den Einbezug der eigenen Praxis der Kinder und Jugendlichen sowie der offene und mündige Dialog mit ihnen. Damit spiegelt er Werte wider, die im Einklang mit den oben zitierten kritischen Ausführungen von Hornberger stehen. Die Rolle der Lehrperson soll dabei diejenige sein, gemeinsam mit dem Kind musikalische Hörerlebnisse zu erschliessen (ebd. S. 442). Allerdings muss auch diese Rolle in Bezug auf die hegemonialen Strukturen, die Disposition im kulturellen Umfeld und die Offenheit der Lehrperson reflektiert werden. In diesem Sinne fordert der Leitfaden „Förderung kultureller Teilhabe“ des Bundesamts für Kultur (2021) von Kulturschaffenden Offenheit für neue und

unerwartete Zugänge zu Kunst und Kultur. Fragen nach der Bedeutung von Kultur, ihren Orten und Zielgruppen können neue Antworten finden, wenn alle Beteiligten zur Mitgestaltung eingeladen werden und selbst Einfluss auf das Verständnis und die Wahrnehmung von Kultur nehmen können (S. 12). Dabei wird der Anspruch der Offenheit erstaunlicherweise nicht an die Teilhabenden, sondern an die Kulturschaffenden adressiert. Mit der Bezugnahme auf den Begriff Offenheit wird auch nochmals verdeutlicht, dass dabei alle Beteiligten in der Pflicht, aber eben auch mündig sind. Dies erfordert pädagogische Methoden, die Selbstbestimmung, Dialog, Mitgestaltung und Einbeziehung der jeweiligen musikalischen Praxen der Schüler:innen ermöglichen und wertschätzen. Es reicht nicht aus, einen Kanon abendländischer Kunstmusik zu vermitteln, wie dies heute noch vielfach im Musikunterricht praktiziert wird.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass kulturelle Teilhabe ein vielschichtiges Konzept ist, das weit über die blosse Teilnahme an kulturellen Aktivitäten hinausgeht. Es umfasst die aktive und selbstbestimmte Auseinandersetzung mit musikalischen Praxen und berücksichtigt dabei sowohl individuelle als auch gesellschaftliche Dimensionen. Es wird dabei deutlich, dass eine erfolgreiche kulturelle Teilhabe sowohl die Vielfalt der musikalischen Ausdrucksformen als auch die individuellen Bedürfnisse und Interessen der Teilnehmenden berücksichtigen muss. Es zeigt die Wichtigkeit, sich der hegemonialen Strukturen kultureller Teilhabe bewusst zu werden und normative Setzungen zu überwinden. Selbstbestimmte und mündige ästhetische Werturteile, die zu ästhetischen Entscheidungen und kulturellen Praktiken führen, sind daher nicht nur legitim, sondern auch Ausdruck menschenrechtlich geschützter kultureller Teilhabe.

Die Tätigkeiten, in denen Künstler:innen, Schulen und kulturelle Institutionen Begegnungen mit Musik und somit kulturelle Teilhabe ermöglichen, können als Musikvermittlung in einem breiteren Sinn bezeichnet werden. Nachfolgend wird dieser Begriff geklärt und abgegrenzt.

## 6.5 Musikvermittlung

Der Begriff Musikvermittlung wird gemäss Petri-Preis und Voit (2023) sehr unterschiedlich verwendet, wie die zahlreichen unterschiedlichen Definitionsversuche in der einschlägigen Fachliteratur zeigen. Die Uneindeutigkeit des Begriffs ist zum einen auf seine heterogene Verwendung in unterschiedlichen alltagssprachlichen Kontexten und Fachdiskursen zurückzuführen (S. 31 ff.). Zum anderen wird das Verständnis von Musikvermittlung im Fachdiskurs massgeblich durch die jeweilige theoretische Rahmung beeinflusst. Laut Petri-

Preis und Voit (2023) kann der Begriff Musikvermittlung als eine vielseitige künstlerisch-pädagogische Praxis beschrieben werden, die zahlreiche Verbindungen zwischen Menschen und Musik schafft. Typische Formate umfassten Präsentationsformen von Musik für spezifische Dialoggruppen wie moderierte oder inszenierte Konzerte, partizipative Workshops und langfristige Kooperationen zwischen Musikinstitutionen und Schulen sowie mediale Vermittlungsformen wie Programmhefte, Radiofeatures und Apps. Musikvermittlungsformate fänden sowohl in traditionellen Konzerthäusern als auch an alternativen Veranstaltungsorten wie soziokulturellen Zentren oder Klubs, in öffentlichen Einrichtungen wie Schulen, Krankenhäusern oder Gefängnissen sowie im öffentlichen Raum statt. Dabei präferieren und etablieren Petri-Preis und Voit (2023) für den Kontext der Musikvermittlung anstelle des Begriffs der Zielgruppe den Begriff der Dialoggruppe, da hier wechselseitige Kommunikations- und Aushandlungsprozesse abgebildet werden (S. 25). Da in musikvermittelnden Kontexten – im Gegensatz etwa zum Schulunterricht – die Dialoggruppen in der Regel erst identifiziert und angesprochen werden müssen, ist eine besondere kommunikative Anstrengung erforderlich (ebd. S. 27).

Der Begriff Musikvermittler beziehungsweise Musikvermittlung habe sich trotz seiner unscharfen Definition als Berufs- und Tätigkeitsbezeichnung etabliert. In der Musikvermittlung werde bewusst eine Position eingenommen, aus der heraus ein Instrumentalist, eine Veranstalterin, ein Journalist oder eine Pädagogin mit einem Publikum, Schüler:innen oder Leser:innen interagiere und sich dabei auch selbst verändere. Weil der Begriff Musikvermittlung also Inhalte, Wahrnehmungen, Strukturen oder Haltungen vertiefe, verändere, hinterfrage oder stärke, sei er schwer fassbar (*Kulturvermittlung Schweiz & netzwerk junge ohren*, 2023). Nach diesem Konzept von Musikvermittlung ist es auch als Schule oder Lehrperson möglich, eine musikvermittlerische Position einzunehmen.

Der Lehrplan 21 formuliert in Bezug zur Musikvermittlung in der Schule: „Im Musikunterricht bietet sich die Möglichkeit, auf das musikalische Umfeld, das regionale Musikleben und auf die aktuelle Musikwirklichkeit der Schülerinnen und Schüler einzugehen und Angebote der Kulturvermittlung an verschiedenen Orten zu nutzen (z.B. Konzertbesuche, Begegnung mit externen Musikschaenden“ (D-EDK, S. 443). Der Lehrplan verweist dabei auf musikvermittlerische Handlungsfelder, die die regulären Musiklektionen übersteigen. Der Unterschied zur schulischen Musikpädagogik liegt nach Petri-Preis und Voit (2023) mit Bezugnahme auf Rüdiger (2014b, S. 9) vor allem in der Bedeutung des künstlerischen Moments. Akteur:innen der Musikvermittlung bemühten sich in der Regel, Musik in ihrem jeweiligen künstlerischen Kontext erlebbar zu machen, beispielsweise bei einem

Konzertbesuch. Dabei würden oft professionelle Künstler:innen in den Vermittlungsprozess einbezogen, wobei der künstlerischen Qualität der musikalischen Darbietung eine zentrale Bedeutung zukomme. Um musikalisches Lernen und ästhetische Erfahrungen im Zusammenhang mit Musik zu ermöglichen, nutzten Musikvermittler:innen ebenso wie Musiklehrer:innen pädagogische Methoden (S. 28 f.). Der künstlerische und performative Fokus der musikalischen Darbietung grenzt unter anderem die Musikvermittlung vom schulischen Musikunterricht ab, auch wenn die Grenze selbstverständlich unscharf ist.

Für die Entwicklung des Studiendesigns waren die Reflexion der Bildungsziele mit Lehrplanbezug, ethische Aspekte, die Hinterfragung des oft verwendeten Begriffs Offenheit sowie die Klärung sinnvoller Absichten in den Bereichen kulturelle Teilhabe und Musikvermittlung zentral. Die vorliegende Studie zielt darauf ab, beim Beurteilen von Musikbeispielen mit den verschiedenen Fragebogenitems ein Abwägen verschiedener Teilespekte anzuregen, die in den offenen Textfeldern begründet oder erklärt werden können. Dies ist wichtig, weil ein reflektiertes und begründetes Urteil einem spontanen Gefallensurteil ethisch überlegen ist und pädagogischen Handlungsspielraum eröffnet. Negative Bewertungen werden dabei nicht von vornherein als mangelnde Offenheit oder als verwerfliches Verhalten interpretiert, sondern als legitime Handlungsoptionen angesehen. Ein mündiges Urteil wird den Studienteilnehmenden zugetraut.

Im Studiendesign vorliegender Arbeit sind ethisch und ästhetisch aussagekräftige Items wie *Hässlichkeit* oder *Respekt* enthalten. Hier ist einerseits eine sprachliche Vereinfachung im Fragebogen nötig, da Fachbegriffe wie reflexive Toleranzbereitschaft schwer verständlich sind und kaum quantitativ erhoben werden können. In den qualitativen Daten der Studie kann jedoch eine tiefere Auseinandersetzung stattfinden, die wertvolle Einblicke in die subjektiven Wahrnehmungen und Einstellungen der Teilnehmenden bietet.

Die in der Studie durchgeführten Vergleiche von unterschiedlichen Darbietungsformen anhand der Kontextinformationen zu einem Musikbeispiel ermöglichen das isolierte Austesten des Teilespekts der Kontextualisierung durch Wissensvermittlung, die ein wesentlicher Teil von Bildung ausmacht, aber den Ansprüchen von kompetenzorientierten Lehrplänen, der Musikvermittlung und der kulturellen Teilhabe natürlich nicht vollständig gerecht wird. Diese Wissensvermittlung bekommt ein besonderes Gewicht, wenn der Kontext und insbesondere die Funktion der Musik ins Zentrum gerückt werden, die beide, wie nachfolgend erläutert wird, hohe pädagogische Relevanz haben.

## 7 Die Bedeutsamkeit des Kontexts der Musik

Musik tritt häufig in Verhaltenskontexten auf, in denen sie eine funktionale Rolle spielt. Zum Beispiel, wenn ein Elternteil ein Schlaflied singt, um ein Baby zu beruhigen. Hilton et al. (2022) verweisen auf mehrere musikethnologische Publikationen (Lomax, 1968; Mehr et al., 2019; Nettl, 2005; Trehub et al., 2015), nach deren Verständnis Musik ein allgegenwärtiger Bestandteil der menschlichen Kultur ist, der in unserem täglichen Leben vielfältige funktionale Rollen spielt. Wir singen Lieder, um uns zu unterhalten, spirituelle Verbindungen zu finden, Geschichten zu erzählen, unsere Emotionen zu regulieren oder einfach nur, um uns die Zeit zu vertreiben (S. 1). Menschen zögen oft Rückschlüsse von den Liedern, die sie hörten, auf das damit verbundene Verhalten. Hilton et al. (2022) konnten nachweisen, dass diese Schlussfolgerungen in der Regel zutreffend sind, selbst wenn die Lieder in fremden Sprachen oder unbekannten musikalischen Idiomen verfasst sind. Wenn ein koreanischer Zuhörer, der keine Erfahrung mit der Musik, Sprache oder Kultur der Blackfoot hat, ein Wiegenlied der Blackfoot hört, ist es viel wahrscheinlicher, dass er die Funktion der Musik als „um ein Baby zu beruhigen“ und nicht als „um zu tanzen“ einschätzt. Die Frage blieb, ob solche Schlussfolgerungen durch musikalische Erfahrungen geprägt werden oder ob das menschliche Gehirn von Natur aus Zusammenhänge zwischen musikalischer Form und Funktion erkennt. Um dies zu testen, untersuchten Hilton et al. (2022) die musikalischen Schlussfolgerungen einer grossen Stichprobe von Kindern, die online rekrutiert wurden ( $N = 5033$ ). Diese Kinder hörten Tanz-, Schlaf- und Heilungslieder aus 70 verschiedenen Kulturen der Welt und sollten den ursprünglichen Verhaltenskontext erraten, in dem jedes Lied gespielt wurde. Die Kinder schlossen zuverlässig auf die ursprünglichen Verhaltenskontakte, wobei sich die Leistung von den Jüngsten (4 Jahre) bis zu den Ältesten (16 Jahre) nur geringfügig verbesserte. Die Schlussfolgerungen der Kinder stimmten sehr gut mit denen der Erwachsenen für die gleichen Lieder überein, die in einem ähnlichen Online-Experiment ( $N = 98\,150$ ) erhoben wurden. Ähnliche musikalische Merkmale waren für die Schlussfolgerungen beider Stichproben ausschlaggebend. Diese Ergebnisse deuten darauf hin, dass genaue Schlussfolgerungen über die Verhaltenskontakte von Musik durch universelle Verbindungen zwischen Form und Funktion möglich sind (S. 7 ff.).

Auch Yurdum et al. (2022) verweisen darauf, dass trotz der Vielfalt der Musik in den verschiedenen Kulturen einige Arten des menschlichen Gesangs gemeinsame akustische Merkmale haben. Tanzlieder seien in der Regel laut und rhythmisch, während Schlaflieder eher leise und melodiös seien. Die Sensibilität der menschlichen Wahrnehmung für die Verhaltenskontakte von Liedern, die auf diesen musikalischen Merkmalen beruhten, legt

nahe, dass grundlegende Eigenschaften von Musik unabhängig von sprachlichen oder kulturellen Inhalten gegenseitig verständlich seien. Es blieb jedoch unklar, ob diese Effekte universelle Interpretationen von Vokalmusik widerspiegeln, da sich frühere Studien fast ausschliesslich auf englischsprachige Proband:innen konzentrierten, eine Gruppe, die nicht repräsentativ für die Menschheit ist (S. 1). Yurdum et al. (2022) untersuchte deshalb gemeinsame Intuitionen in Bezug auf den Kontext unbekannter Lieder, die in fremden Sprachen produziert wurden. Die Teilnehmenden, die in mit dem Internet verbundenen Industriegesellschaften oder in kleineren Gesellschaften mit begrenztem Zugang zu globalen Medien lebten, hörten zufällig ausgewählte Lieder aus einer repräsentativen Auswahl menschlicher Vokalmusik. Sie bewerteten, inwieweit das Lied ihrer Meinung nach in dem jeweiligen Kontext verwendet wurde. Beide Gruppen identifizierten zuverlässig die Verhaltensfunktionen von Tanzliedern, Wiegenliedern und Heilungsliedern. Die sprachliche und geografische Nähe zwischen Hörenden und Sänger:innen war nur geringfügig prädiktiv für die Genauigkeit, was eine gewisse kulturelle Invarianz in der Musikwahrnehmung zeigt (S. 2 ff.).

Während in dieser Studie von Yurdum et al. Lieder mit klarer Funktion untersucht wurden, stellt sich die Frage nach der Rezeption von Kunstmusik, bei der die Funktion nicht im Zentrum steht. In einem Interview weist Cage (1963) auf Missverständnisse in der Musikrezeption hin:

I had the notion, that an artist did what he did, because he has something to say to other people. But I noticed that composers were most of them all writing in different ways, that frequently I misunderstood what another composer was saying simply because I had little understanding of his language. And I found other people misunderstanding what I myself was saying when I was saying something pointed and direct. (Cage, 1963)

Dieses Zitat zeigt die Problematik des Deutungsspielraums und der Perspektivität bei der Musikrezeption auf. Wobei zuerst geklärt werden müsste, ob Musik in einem interkulturellen Kontext, in dem Rezipient:innen mit ihnen unbekannter Musik konfrontiert werden, überhaupt „richtig“ verstanden werden soll. Dass Musik anfällig für interkulturelle Missverständnisse sein kann, zeigt folgendes Beispiel: Das Ensemble des Sitarspieler Pandit Ravi Shankar erhielt 1971 beim *Concert for Bangladesh* tosenden Applaus, nachdem die Musiker:innen ihre Instrumente gestimmt hatten. Man muss davon ausgehen, dass das Publikum das Stimmen als seine Musik interpretierte. Ravi Shankar reagierte darauf mit den

Worten: „If you appreciate the tuning so much, I hope you will enjoy the playing more“ (National Public Radio, 2012). Auch bei symphonischen Konzerten soll es gelegentlich vorkommen, dass Konzertbesucher das Stimmen der Instrumente als erstes Musikstück im Programm interpretieren und applaudieren. Diese Beispiele sollen verdeutlichen, dass es ohne ein Verständnis der jeweiligen Kultur und des kulturellen Kontextes bereits schwierig sein kann, zu unterscheiden, welche Klänge als Musik wahrgenommen werden und welche nicht, und dass dieser Umstand ein Forschungsergebnis erheblich beeinflussen kann.

Hier schliesst Piechas Konzept der internen und externen Struktur an: Die *interne Struktur* bezieht sich auf alle Merkmale, die ohne zusätzliches Vorwissen direkt an den Wahrnehmungsobjekten, also auch an den Medien selbst, festgestellt werden können. Demgegenüber bezieht sich die *externe Struktur* auf Merkmale, die nicht ohne Vorwissen direkt am Objekt selbst wahrgenommen werden können (2002, S. 98). Dies könnten zum Beispiel die Genregeschichte oder soziale Bezüge zu bestimmten Ereignissen, Orten oder persönliche Erfahrungen mit Medien sein. Merkmale der internen und externen Struktur könnten in der Rezeption und anschliessenden Interpretation benannt und gedanklich bewertet werden. Diese Bewertungen könnten sowohl kurz- als auch langfristig die Art und Weise der Wahrnehmung beeinflussen. Es bestehe also eine enge und wechselseitige Beziehung zwischen Wahrnehmung und Interpretation, die auch die Entwicklung der Wahrnehmungskompetenz beeinflusse. Dies biete einen wichtigen Ansatzpunkt für die pädagogische Arbeit, da sowohl die lebensweltlichen Erfahrungen als auch die Deutungen, die in pädagogischen Prozessen unterstützt werden könnten, die individuelle Entwicklung der Wahrnehmungskompetenz beeinflussen könnten (Brüggen, 2018, S. 229). Schliesslich fügen der Kontext und die Informationen, die der *äusseren Struktur* zugeordnet werden können, der Musik ein entscheidendes und die Rezeption beeinflussendes Element hinzu. Diese Prämisse hat dazu geführt, dass in der vorliegenden Studie der Einfluss von Kontextinformationen zu einem Musikbeispiel auf dessen Bewertung untersucht wurde. Ein Aspekt des musikalischen Kontexts ist die Funktion, die die Musik erfüllt. Welche Funktionen dies sein können und welche pädagogischen Massnahmen zur Kontextualisierung von Musik zur Verfügung stehen, ist Gegenstand der beiden nachfolgenden Kapitel.

## 7.1 Funktionen von Musik

Musik erfüllt vielfältige Funktionen im Leben des Menschen und ist nicht zweckfrei. Damit sind nicht nur oben aufgeführte Schlaf-, Heilungs- und Tanzlieder gemeint, sondern ein breites Spektrum von Funktionen vom Werbejingle bis hin zur individuellen

Emotionsregulation. Die Funktion nimmt eine hohe musikpädagogische Relevanz ein und sollte nicht durch den Autonomieanspruch der Musik tabuisiert werden (Lehmann 1993, S. 91). Die Bewertung eines Musikstückes enthält somit auch eine Aussage darüber, inwieweit die Musik der von der oder dem Hörenden erwarteten Wirkung gerecht geworden ist (ebd., S. 79). Wie die Funktionen und Erscheinungsformen unterschieden sich auch die Perspektiven, die zu unterschiedlichen Bewertungskategorien führten. Im Bereich der populären Musik widersprüchen handwerkliche und ästhetische Bewertungskriterien oft traditionellen Normen. Stattdessen stehe die Funktionalität, wie zum Beispiel die Tanzbarkeit im Vordergrund (Hornberger 2017, S. 19). Das bedeutet, dass eine Kontextualisierung hilfreich ist, um die Funktion unbekannter Musik zu erschliessen, und dass die Kenntnis der Funktion erst eine schlüssige Beurteilung der Musik ermöglicht.

Die Funktionen von Musik müssen im Spiegel der Zeit betrachtet werden. Der Gebrauch von Musikkassetten in den 1980er-Jahren führte mitunter zu anderen Funktionen als der heutige Konsum von audiovisuellen Musikvideos (Lehmann, 1993). Während man sich in den 80er Jahren noch Mixtapes schenkte, werden heute selbstgedrehte Lip-Sync-Videos zu Musikstücken über Social-Media-Plattformen geteilt.<sup>6</sup> Eine breit recherchierte Zusammenfassung der Funktionen von Musik findet sich in von Georgi (2013): Er bezieht sich auf seine eigenen Forschungen sowie auf andere Arbeiten (Hargreaves & North, 1999; Sloboda et al., 2001; Saarikallio & Erkkilä, 2007 und Bellstorf, 2009). Daraus schliesst er, dass es eine Fülle von einzelnen situativen Anwendungsfunktionen in Situationen gibt, in denen Musik eine Rolle spielt, die sich zu drei übergeordneten Funktionsbereichen zusammenfassen lassen:

1. **Emotionsbeeinflussung:** die direkte oder indirekte Modulation emotionaler Prozesse und vorhandener Affekte durch Musik;
2. **Leistungssteigerung:** der Versuch, Aufmerksamkeits- und Leistungsprozesse durch Musik zu beeinflussen;
3. **Soziale Synchronisation:** die Herstellung und Aufrechterhaltung sozialer Bezüge. (von Georgi, 2013, S. 36)

Identitätsbezogene Funktionen von Musik, die der oben genannten sozialen Synchronisation zugeordnet werden können, sind insbesondere im Jugendalter relevant. Studien von

---

<sup>6</sup> Laut einer Bitkom-Studie aus dem Jahr 2019 nutzen Jugendliche ihre Smartphones immer weniger zum Telefonieren und immer mehr zum Medienkonsum. 88 Prozent der 10- bis 18-Jährigen streamen Musik und 87 Prozent schauen Videos auf ihrem Smartphone.

Ackermann (2014, S. 113), Laiho (2004), Wilke (2012) und anderen zeigen, dass Musik zur Identitätskonstruktion, dem Ausdruck und der Stärkung individueller Werte, Selbstreflexion und -exploration sowie dem Ausprobieren verschiedener Aspekte der Persönlichkeit verwendet wird. Ergänzend dazu soll hervorgehoben werden, dass Jugendliche Musik nicht nur im Sinne einer Identifikation funktionalisierten, sondern auch Distinktion untereinander und gegenüber Erwachsenen dazugehören (Knobloch et al. 2000).

Ackermann (2019) kommt nach der Auswertung von 23 Studien zu dem Schluss, dass die am häufigsten genannte Funktion von Musik bei Jugendlichen und Erwachsenen die Beeinflussung des eigenen emotionalen Erlebens und der Stimmung ist. Dazu gehören:

- Stimmungsbeeinflussung,
- Unterhaltung,
- Coping (Bewältigungsstrategie),
- Aufputschung,
- Spass,
- Ablenkung,
- Gefühlsausdruck,
- Reflexion,
- Entspannung,
- Realitätsausblendung,
- Ekstase,
- Imagination und
- Nostalgie.

Allerdings kann Musik auch dazu genutzt werden, negative oder depressive Stimmungen zu verstärken, soziale Aktivitäten zu vermeiden oder aggressive Gedanken zu vertiefen. Eine weitere wichtige Funktion von Musik ist ihre Fähigkeit, Erinnerungen hervorzurufen, auch wenn dies in Studien zu Musikfunktionen häufig vernachlässigt wird. Neben den emotionalen Aspekten sind die Teilhabe an Musik und das aktive Mitvollziehen wie Mitsingen, Tanzen oder Mitspielen und die Verwendung für Sport ebenfalls wichtige Funktionen (S. 32 f.).

Während von Georgi (2013) und Ackermann (2019) vor allem Funktionen beschreiben, die den selbstbestimmten Umgang mit Musik und die Motive dafür thematisieren, gibt es natürlich auch Funktionen von Musik, bei denen die Rezeption fremdgesteuert wird. Dazu gehören beispielsweise Werbeingles, Filmmusik, aber auch Folter (Cusick, 2020) mit Musik. Auch die in den Studien von Yurdum et al. (2022) (Kapitel 7) verwendeten Funktionskategorien von Liedern (Tanzlieder, Wiegenlieder und Heilungslieder)

lassen sich nicht eindeutig den hier genannten Funktionen zuordnen. So kann neben der Verwendung von Musik, die individuell willkürlich für bestimmte Zwecke ausgewählt wird und Musik, die das Individuum unwillkürlich beeinflusst, auch Musik unterschieden werden, die bei gesellschaftlichen Anlässen eine Funktion übernimmt. Wobei im letzteren Fall das persönliche Verhalten durch den Besuch solcher Anlässe ein grosses willkürliche Element darstellt.

Weiter kann die erzählende Funktion von Musik wie Filmmusik, Programmmusik, Videospielmusik ergänzt werden. Wobei mit Text gesungene Musik nochmals eine eigene Kategorie darstellt. Letztlich hat Musik das Potenzial, sehr viele Funktionen einzunehmen, allerdings erfordert sie mindestens eine:n Rezipient:in, auf die oder den sie wirken kann, um diese Funktionsvielfalt zu erlauben, ansonsten bleibt ihr nur noch die rein physische Wirkung der Schallwellen. Für die vorliegende Arbeit ist es von besonderer Relevanz, festzuhalten, dass die Brauchbarkeit der Musik für die gewünschte Funktion ein entscheidender Faktor für die Beurteilung dieser darstellt und dass die enorme Vielfalt der Musikfunktionen grosse pädagogische Handlungsfelder eröffnet, in denen nicht nur über Musik, sondern auch über die Musikwahrnehmung – die eigene und die von anderen – viel gelernt werden kann. Um Kenntnisse über die intendierte Funktion von Musik zu gewinnen, ist eine Kontextualisierung nötig. Diesem Umstand wird nachfolgend aus musikpädagogischer Perspektive nachgegangen.

## 7.2 Kontextualisierung von Musik als pädagogische Massnahme

Dass zum Hören von Musik biografische oder geschichtliche Notizen zu geben sind, forderte schon Johann Gottfried Hientzsch, der Oberlehrer des Königlichen evangelischen Schullehrer-Seminars zu Breslau im Jahr 1827:

Es versteht sich, dass dergleichen Versuche [das Hören von vorzüglicher Musik aus allen Epochen, selbst „aus jedem merkwürdigen Zeitabschnitt der Musik“] vor dem Anfange gleichsam bevorwortet werden müssen dadurch, dass theils biographische oder geschichtliche Notizen geben werden über den Verfasser, über den damaligen Geschmack, über die damaligen Kunstmittel, theils Andeutungen etc., inwiefern sie unter oder über, vor oder hinter den jetzigen stehen. Diese Sachen müssen zusammen auch gleichsam ein Ganzes, einen Cyclos bilden [...]. (Hientzsch, 1827, S. 86 f., zitiert nach Alexander & Lehmann-Wermser, 2016, S. 29)

Aspekte wie Parodie, Provokation und politische Instrumentalisierung von Musik zeigen, dass Musikrezeption eben nicht nur als Selbstzweck oder Genussmittel mit individuellen Präferenzen und Geschmäckern gedacht werden soll, sondern als vielschichtiges Kulturgut, das stark kontextabhängig ist. Durch die Auswahl des Kontexts werden Narrative kreiert oder hervorgehoben, die neben der Beeinflussung des Werturteils über die Musik auch ein Weltbild vermitteln. Hier bedarf es grosser Sorgfalt und einer Reflexion der eigenen beispielsweise eurozentristischen Perspektive. Fontaine sieht in der wissenschaftlichen Haltung besonderes Potenzial:

Gerade hier bietet sich eine Schnittstelle zur Musikwissenschaft, weil sie als Kulturwissenschaft Kontexte und Grundprinzipien musikkultureller Welten erfasst. Indem sie weder für die Vorherrschaft des subjektiv-emotionalen Erlebens noch für weltfremde Beschäftigung steht [...], stellt sie ein reichhaltiges Repertoire an Fragestellungen, Annäherungen und Ergebnissen zur Verfügung [...]. (Fontaine, 2009, S. 8, zitiert nach Oberhaus & Unseld, 2016, S. 9)

Die musikethnologische Perspektive und ihre Forschungsansätze sind hier besonders geeignet, da sie die musikalische Praxis und ihre strukturellen Grundlagen in den Mittelpunkt rücken. Die Musikethnologie interpretiert Musik als Form sozialer Interaktion und als global zirkulierendes Identitätssymbol gesellschaftlicher Gruppen. Nicht die Frage nach dem musikalischen Kunstwerk steht dabei im Zentrum, sondern die Musik als Kultur, das heisst, Musik als menschliches Verhalten. Dadurch werden die vielschichtigen musikalischen Kontexte sichtbar, die die Rezeption und ästhetische Werturteile massgeblich prägen. Eine forschende, distanzierte und analytische Herangehensweise an die jeweilige Musik begünstigt zwar eine vertiefte, von persönlichen Präferenzen unabhängige Auseinandersetzung, birgt aber die Gefahr, dass das sinnlich-ästhetische Phänomen entfremdet wird. Die für ihre polarisierenden Aussagen bekannte Kulturkritikerin Susan Sontag hat dies wie folgt formuliert:

Wirkliche Kunst hat die Eigenschaft, uns nervös zu machen. Indem man das Kunstwerk auf seinen Inhalt reduziert und diesen dann interpretiert, zähmt man es. Die Interpretation macht die Kunst manipulierbar, bequem [...] Es ist nicht unsere Aufgabe, ein Höchstmaß an Inhalt in einem Kunstwerk zu entdecken. [...] Das Ziel aller Kommentierung der Kunst sollte heute darin liegen, die Kunst – und analog dazu unsere eigene Erfahrung – für uns wirklicher zu machen statt weniger wirklich. (Sontag, 1980/1968, S. 13 und 18, zitiert nach Hess, 2016, S. 197)

Der Musikhörer braucht also nicht zwingend Analyse, Kontextualisierung oder Metaphorik, um in der Musik Sinn zu finden. Es bleibt allerdings die Frage, wie damit umgegangen werden soll, wenn das „nervös machen“ und die angestrebte Involviertheit ausbleiben, auch wenn das Kunstwerk nicht, wie im obigen Zitat beschrieben, auf seinen Inhalt reduziert wird. Der Schweizer Lehrplan 21 für die Volksschule zeigt in den didaktischen Hinweisen zur Musikvermittlung folgende Möglichkeiten auf: „Im Musikunterricht bietet sich die Möglichkeit, auf das musikalische Umfeld, das regionale Musikleben und auf die aktuelle Musikwirklichkeit der Schülerinnen und Schüler einzugehen und Angebote der Kulturvermittlung an verschiedenen Orten zu nutzen (z. B. Konzertbesuche, Begegnung mit externen Musikschaeffenden)“ (D-EDK, S. 443). Der beschriebene Lebensweltbezug und die ausserschulischen Kulturerlebnisse begünstigen sicherlich das Involviertsein und macht einen grossen Unterschied zur blossen Rezeption einer Audiodatei aus. Die Funktion der Musik nimmt dabei eine zentrale Rolle ein. Entsprechend führt der Lehrplan 21 in dem Kompetenzbereich *Hören und Sich-Orientieren – Bedeutung und Funktion von Musik* folgende Kompetenzformulierungen auf:

#### Die Schülerinnen und Schüler ...

- können verschiedene Bedeutungen, Funktionen sowie emotionale und physische Wirkungen von Musik in ihrem Umfeld, in der Gesellschaft und in den Medien erfassen.
- können ein Musikereignis hörend dem jeweiligen gesellschaftlichen Anlass zuordnen (z.B. Zirkus, Fasnacht, Besinnung, Konzert).
- können durch Musik ausgelöste Stimmungen wahrnehmen und dabei entstehende Gefühle zulassen und sichtbar machen (z.B. fröhlich, ausgelassen, wütend, melancholisch).
- können in Werkbegegnungen Eindrücke beschreiben und typische Aufführungsorte vermuten und zuordnen (z.B. Kirche, Konzert, Tanzmusik).
- können ausgewählten Hörbeispielen Stimmungen und Lebenssituationen zuordnen und beschreiben [*sic*].
- können bei Musikbeispielen hörend Eindrücke sammeln und diese in einen Bezug zu den eigenen musikalischen Präferenzen bringen.
- können die Wirkung eines Musikstückes aus persönlicher Sicht darlegen und begründen.
- können Funktionen exemplarischer Musikbeispiele erkennen und einem gesellschaftlichen Kontext zuordnen (z.B. Disco, Filmmusik, Nationalhymne).

- können Atmosphären von Musikwerken und deren Wirkungsfelder differenziert wahrnehmen und dazugehörige Hintergründe erarbeiten (z.B. soziale, geschichtliche Aspekte). (D-EDK, 2016, S. 453)

Hier sind die zentralen Aspekte der Musikethnologie, nämlich die soziale Interaktion und die Funktion der Musik als global zirkulierendes Identitätssymbol gesellschaftlicher Gruppen, gut erkennbar. Der Lehrplan zielt dabei auf eine Auseinandersetzung mit der Funktion, dem Lebensweltbezug und dem kulturellen Kontext von Musik sowie auf einen dialogischen und sprachlichen Austausch über Musik, der Raum für eigene Sichtweisen und Präferenzen lässt. Dass dazu ein gezielter Wissenserwerb durch Instruktion und Recherche notwendig ist, liegt auf der Hand.

### **Heranführung an Musik über aussermusikalische Inhalte**

In der Praxis werden Kinder sehr häufig über aussermusikalische Inhalte an die Musik herangeführt. Das Gestalten von solcher Art von Programmmusik wirkt motivierend auf die Schüler:innen. Ein Nachteil ist aber, dass die verwendeten Klänge und Geräusche nicht mehr als eigenständige und primär ästhetische Phänomene wahrgenommen werden (Handschick 2015, 187). Ein Beispiel dafür findet sich in Duncker (2018, S. 175 ff.): Dabei wird „Musik [...] hier nicht als sinnlich-abstrakte Klangwelt thematisiert, sondern in ihrer Möglichkeit und Fähigkeit, naturhafte akustische Phänomene musikalisch-symbolisch auszudrücken.“ Mit dem Orffschen Instrumentarium soll der Klang von Wellen nachgeahmt werden (ebd. S. 179). Diese Reduktion der Musik auf die klangliche Nachahmung aussermusikalischer Ereignisse ist ein legitimer Teilaspekt, wird aber dem Medium Musik und seiner genuin ästhetischen Gestalt nicht volumnäßig gerecht.

Die Analyse von Hess (2016), die deutschsprachige Musiklehrmittel für die Jahrgangsstufen fünf und sechs untersuchte, konnte bestätigen, dass die meisten klassischen Werke entweder über programmatiche Aspekte im weiteren Sinn oder über die bei der Zielgruppe bereits grosse Bekanntheit populärer Melodien eingeführt wurde, wie folgende Tabelle zeigt:

Tabelle 1: *Auflistung der am häufigsten thematisierten Werke in den neun Schulbüchern für die Jahrgangsstufen 5 und 6 aus Hess, 2016, S. 189*

<b>Werk(gruppe)</b>	<b>Komponist</b>	<b>Anzahl der Bücher</b>	<b>Didaktischer Zugriff</b>
Peer Gynt	Grieg, Edvard	6	Programm
Die vier Jahreszeiten	Vivaldi, Antonio	6	Programm
Sinfonie Nr. 94 (Paukenschlag)	Haydn, Joseph	5	Populäre Klassik
Weihnachtsoratorium	Bach, Johann S.	4	Text
Karneval der Tiere	Saint-Saëns, Camille	4	Programm
Sinfonie Nr. 9 (Schlusschor!)	Beethoven, Ludwig van	3	Populäre Klassik
Stripsody	Berberian, Cathy	3	Stimme/Notation
Young Person's Guide	Britten, Benjamin	3	Instrumentenkunde
Kaiserquartett	Haydn, Joseph	3	Bekanntes nutzen
Sommernachtstraum	Mendelssohn-Bartholdy, Felix	3	Programm
Ah, vous dirais-je, Maman	Mozart, Wolfgang A.	3	Populäre Klassik
Eine kleine Nachtmusik	Mozart, Wolfgang A.	3	Populäre Klassik
Entführung aus dem Serail	Mozart, Wolfgang A.	3	Text
Klaviersonate in A-Dur (Alla turca)	Mozart, Wolfgang A.	3	Populäre Klassik
Cancan	Offenbach, Jacques	3	Populäre Klassik
Die Moldau	Smetana, Bedřich	3	Programm

Die Überlagerung der Beschäftigung mit „fremder Musik“ durch andere Phänomene wird dann zum Problem, wenn gleichzeitig eine Abwendung von der real erklingenden Musik stattfindet. Die aussermusikalischen Dimensionen können sich leicht verselbstständigen, sodass die Gefahr besteht, dass die Musik nur noch als klangliche Illustration dient (Hess, 2016, S. 193). Musikwerke sollten daher nicht als Vergegenständlichung von Faktenwissen behandelt werden, sondern es sollten Zugänge gefunden werden, die das ästhetische Moment der Musik stark machen, ohne in einer rein subjektiven Beschäftigung zu verharren (ebd., S. 200). Gerade die stark verbale Komponente, die für das Erschliessen von Zugängen zu bestimmter Musik verwendet wird, bedarf besonderer Beachtung.

### **Verbale pädagogische Impulse, die eine Hörhaltung beeinflussen**

Basierend auf den obigen Ausführungen werden zusammenfassend unterschiedliche Zugänge aufgelistet, die sinnvolle verbale pädagogische Impulse darstellen. Dabei wird zunächst

zwischen einer distanzierten und einer involvierten Rezeptionsweise unterschieden. Sie unterscheiden sich hauptsächlich in der Art und Weise, wie die Betrachter:innen oder Kritiker:innen sich zur Musik verhalten. Bei einer distanzierten Rezeptionsweise versuchen Hörende, eine objektive und unvoreingenommene Perspektive einzunehmen, bei der das Objekt (die Musik) im Zentrum steht. Das Urteil basiert auf allgemeinen ästhetischen Prinzipien und Kriterien, ohne persönliche Vorlieben oder Emotionen miteinzubeziehen. Der Fokus liegt auf der formalen Analyse des Kunstwerks, wie der Komposition, der Technik, des Stils und der historischen Kontextualisierung. Im Gegensatz zu einer involvierten Rezeptionsweise, bei der die subjektive Reaktion der Hörenden eine zentrale Rolle spielt und das Urteil stark von individuellen Emotionen, Erfahrungen und Vorlieben geprägt ist. Diese beiden Betrachtungsweisen bieten unterschiedliche Perspektiven auf die Bewertung von Musik und ästhetischen Erfahrungen.

Aus der theoretischen Analyse habe ich folgende Zusammenstellung möglicher Zugänge entwickelt, um eine distanzierte Rezeptionsweise anzuregen:

- Informationen über Instrumente und Spieltechniken
- Musiktheoretische Informationen (Formenlehre, Harmonielehre, etc.)
- Informationen zum Liedtext
- Informationen zur Funktion der Musik
- Kulturhistorischer Kontext
- Informationen zur Rolle der Musik in der Gesellschaft
- Biografische Informationen
- Anekdotische Informationen
- Programmatische Aspekte
- Informationen zur Rezeptionsgeschichte
- Aufführungspraktische Erklärungen

Neben der Wissensvermittlung über diese distanzierte Perspektive, die immer auch einen Lernzuwachs bedeutet, werden in einem gewissen Mass auch mögliche Kriterien für ein objektives Urteil vermittelt.

Für eine involvierte Rezeptionsweise eignen sich folgende Impulse:

- Beschreibungen der Musik, die die Hörhaltung und den Wahrnehmungsfokus beeinflussen
- Metaphern
- Hinzunahme weiterer Sinneswahrnehmungen (visuell, taktil, kinästhetisch etc.)
- Aufgabenstellungen zur Musik

- Offene Fragen, die die Neugier wecken und den Wahrnehmungsfokus lenken
- Fragen nach dem individuellen Empfinden
- Fragen nach dem individuellen Lebensweltbezug

Diese pädagogischen Impulse stellen eine vertiefte, involvierte Beziehung zur jeweiligen Musik her, da Denk-, Vorstellungs- und Handlungsprozesse angeregt werden, die über reines Faktenwissen hinausgehen.

Dabei spielen auch die sozialen Aspekte, die das Musikvermitteln mit sich bringen, eine entscheidende Rolle. Era et al. (2019) fanden beispielsweise heraus, dass der Hinweis, dass es sich bei den betrachteten Werken um von Kunstkritiker:innen geschätzte Kunstwerke handelte, dazu führte, dass die Stimuli als schöner bewertet wurden, als wenn dieselben Stimuli nicht beeinflusst worden waren. Darüber hinaus fanden sie heraus, dass die Teilnehmenden der Studie die Stimuli als schöner bewerteten, wenn sie glaubten, dass sie von Personen, die als warmherzig wahrgenommen wurden, mehr geschätzt wurden als von Personen, die als kompetent wahrgenommen wurden. Das bedeutet, dass es eine soziale Anpassung ästhetischer Urteile gibt, wobei die positive Meinung von „warmherzigen“ Personen einflussreicher ist als die positive Meinung von „kompetenten“ Personen.

Involvierte und distanzierte pädagogische Impulse haben immer auch suggestiven Charakter und beeinflussen die Wahrnehmung. Dies erfordert eine hohe Sensibilität für hegemoniale Strukturen und normative Setzungen. Dazu gehört auch die Vermittlung von Stereotypen. Deshalb können Simplifizierungen, Pauschalisierungen und überzogene Vorstellungen oder Annahmen über Personengruppen, Kulturen oder soziale Schichten in der Gesellschaft leicht dazu führen, dass sinnvolle Bildungsziele verfehlt werden.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Kontextualisierung als pädagogische Massnahme die Wahrnehmung lenken und Wissen vermitteln kann. Eine Bezugnahme auf die vielfältigen Funktionen sowie eine forschende Haltung können Neugier wecken und Distanz schaffen. Dadurch rückt die Identifikation der Rezipient:innen mit der Musik in den Hintergrund und es gewinnen objektivere, subjektübergreifende Kriterien an Bedeutung. Dabei darf der genuin ästhetische Aspekt der Musik jedoch nicht vernachlässigt werden. Er sollte nicht durch ein Übermass an aussermusikalischen Informationen oder ein zu hohes Gewicht auf einzelne Aspekte überlagert werden. Dabei sind auch verschiedene ethische Aspekte zu berücksichtigen, die allen Beteiligten Integrität ermöglichen. Idealerweise wird das bestehende musikalische Konzept des Einzelnen durch das Hinzufügen unterschiedlicher Informationen, Perspektiven und Wahrnehmungsweisen erweitert, indem verschiedene exemplarische Musikbeispiele verwendet werden.

Um weitere pädagogische Schlussfolgerungen für die Musikvermittlung und den Musikunterricht ziehen zu können, wäre es hilfreich zu wissen, welche Impulse wie wirken und welche besonders hilfreich sind, aber dies ist bis zu einem gewissen Grad musikspezifisch und situationsabhängig. Insofern erhofft sich die vorliegende Studie bereits wertvolle Erkenntnisse über den Einfluss von Kontextinformationen zu Musikbeispielen auf musikalische Werturteile von Kindern, ohne bereits die Wirkungsweise spezifischer Kontextualisierungselemente herauskristallisieren zu wollen. Um erste Theorien darüber zu entwickeln, wurde eine qualitative Vorstudie durchgeführt.

## 8 Qualitative Vorstudie

Da sich die vorliegende Studie auf die Offenohrigkeitsstudien und die Musikpräferenzforschung stützt, die mit klingenden Fragebögen arbeiten, wurde nach einer Methode gesucht, dieses Messinstrument weiterzuentwickeln und an die Forschungsfragen der vorliegenden Arbeit anzupassen. Dies geschah, nachdem kein geeignetes, bereits validiertes Messinstrument gefunden werden konnte.

Das explorative Design als eine der vier Hauptformen des Mixed-Methods-Designs (Creswell & Clark, 2007) bietet sich an, da es typischerweise dazu verwendet wird, die Ergebnisse der Erhebung und Analyse qualitativer Daten für die Entwicklung eines quantitativen Verfahrens zu nutzen, also wie in der vorliegenden Studie für die Entwicklung des klingenden Fragebogens. Weiter orientiert sich diese qualitative Vorstudie methodisch an den vier Schritten der Grounded Theory (Strauss & Glaser, 2005). Das bedeutet, dass zunächst qualitative Daten in Form von Interviews erhoben wurden. Danach wurde auf Basis der Transkription aller Interviews und der anschliessenden Kategorienbildung ein Sampling durchgeführt. In der anschliessenden Kodierung wurden die Daten analysiert und neue Theorien gebildet, die zur Entwicklung des Mixed-Methods-Fragebogens führten. Das konkrete Vorgehen wird im Folgenden beschrieben.

### 8.1 Vorgehen

Um die musikalischen Werturteile von Kindern zu verstehen, führte ich Interviews mit fünf Kindern im Alter von acht bis zwölf Jahren zu verschiedenen Musikstücken. Die Kinder stammen aus meinem persönlichen Umfeld und wurden über ihre Eltern kontaktiert. Es wurde darauf geachtet, dass die Interviews mit männlichen und weiblichen Teilnehmenden aus unterschiedlichen Schulen beziehungsweise Schulklassen geführt wurden, die zum Teil schon länger als drei Jahre Instrumentalunterricht erhalten oder aber noch gar kein Instrument erlernt haben. Die Interviews fanden im Januar und Februar 2022 statt und wurden auf Tonträger aufgezeichnet. Zusätzlich machte ich Notizen zum nonverbalen Verhalten der Teilnehmenden. Am Ende wurde ein kurzes Fazit über den Gesamteindruck des Interviews festgehalten. Die Aufzeichnungen wurden anschliessend transkribiert.

In einer ersten Phase traf ich mich jeweils mit einem Teilnehmer oder einer Teilnehmerin in einem Bürraum und spielte ihm oder ihr verschiedene Musik über Kopfhörer ab, wobei teilweise Fotos der Interpreten oder Musikvideos gezeigt wurden. Die Dominanz dieser visuellen Ergänzungen war offensichtlich und auch die Studien von Behne und Wöllner (2011) konnten zeigen, wie stark der visuelle Aspekt das Hörerlebnis beeinflusst.

Da visuelle Ergänzungen eine deutliche Verschiebung des Forschungsschwerpunktes bedeutet hätten, wurden Fotos und Videos später ausgeschlossen. Dies hatte jedoch zur Folge, dass man sich von der Lebenswelt der Kinder entfernte, da beispielsweise Musikvideos eine sehr wichtige Rolle bei der Musikrezeption spielen (Schürmer, 2021, S. 91).

Zu Beginn stand eine offene Herangehensweise im Vordergrund, um einen Einblick in das Denken der Kinder zu erhalten. Später ging es mehr und mehr darum, beim gemeinsamen Musikhören Items anhand von prototypischen Fragebögen zu testen und Auswertungsgespräche anhand der Fragebogenstruktur zu führen. In einem späteren Schritt füllten zwei Kinder den Fragebogen gemeinsam mit ihren Eltern aus. Die Eltern haben danach schriftliche Rückmeldungen, Fotos und Tonaufnahmen von Gesprächen erstellt.

## 8.2 Kategorisierung

Während ich in Kapitel 5.5.6 ein deduktives Verfahren mit der Taxonomie von Parsons zum Testen der Taxonomie angewandt habe, habe ich in Kapitel 10.3 ein induktives Verfahren mit einem Codierleitfaden, Ankerbeispielen und Tests mit verschiedenen Intercodern zur Kategorienbildung verwendet. Auch in dieser qualitativen Vorstudie wurde zunächst induktiv vorgegangen, allerdings etwas selektiver. Denn für die Erstellung der Fragebogenitems waren vor allem die unterschiedlichen Bewertungskategorien der Kinder von Interesse. Dazu wurden die Transkripte analysiert und ad hoc Bewertungskategorien formuliert. Beispielsweise wurde eine Kategorie „Einfühlen in andere Menschen“ genannt, für ähnliche Aussagen wurde aber beispielsweise auch der Begriff „gesellschaftliche Bedeutsamkeit“ verwendet. In einem späteren Schritt wurden die Kategorien gebündelt und diesen gebündelten Kategorien wiederum wurden exemplarische Gesprächsfragmente zugeordnet. Durch die Zusammenfassung redundanter Kategorien haben sich letztlich nachfolgende Kategorien herauskristallisiert:

- *Musikstil beziehungsweise Identifikation damit*
- *Interesse*
- *Stellenwert dieser Musik für andere*
- *Gefallen*
- *Vertrautheit*
- *Ästhetisches Urteil*
- *Handwerkliche Anerkennung*
- *Körperliche Resonanz*
- *Emotionale Resonanz*

Die einzelnen Kategorien werden nun erläutert, beispielhafte Aussagen dazu aufgeführt und ein Fragebogenitem daraus abgeleitet. Bei der Entwicklung der Fragebogenitems war weniger die Trennschärfe im Fokus, sondern die klare Verständlichkeit der Begriffe für die Kinder. Das heißt, es wurde versucht, möglichst ihr Vokabular zu verwenden und im Fragebogentest die Verständlichkeit der Items nochmals zu überprüfen. Korrelationen zwischen den Bewertungen verschiedener Fragebogenitems aufgrund mangelnder Trennschärfe wurden zunächst in Kauf genommen und erst in einem späteren Schritt unter 10.2.1 identifiziert.

### **Musikstil beziehungsweise Identifikation damit**

In den Interviews wurde von den Kindern immer wieder das Thema Musikstil angesprochen, das ihnen offensichtlich wichtig war, aber weder im Interview noch im Fragebogen als Frage enthalten war. Die folgenden beispielhaften Interviewausschnitte sollen dies verdeutlichen: Kind A zu Allegri, *Miserere* (ca. 1630): „Am Anfang klang es wie eine Nationalhymne und dann wie eine Oper.“ Dies kann der Versuch einer Stilanalyse sein, oder das Kind sucht nach Vergleichen mit Musik, die es bereits kennt oder assoziiert. Da zum Beispiel Opernmusik bekannt ist, muss das Kind nicht nach eigenen Worten suchen, um die Musik zu beschreiben. Ein weiteres Beispiel mit Kind B. Interviewer (I): „Gefällt dir die Musik?“ B: „Ja.“ I: „Warum?“ B: „Weil es nicht so rockig ist.“ Hier fällt eine Verknüpfung des *Musikstils* mit dem *Gefallen* auf und es scheint auch eine Abgrenzung zu einem Stil an sich zu geben, was mit der Identitätsfindung zusammenhängen könnte. Der Musikstil Rock scheint dagegen für Kind F positiver konnotiert. Die Mutter des Kindes F befragt ihn über Hendrix, *Star Spangled Banner* (1969):

Mutter (M): „Die einzige Musik, bei der du gesagt hastest, dass sie bei dir Gefühle auslöst, war das, wie nanntest du es? Heavy Metal?“ F: „Nein nicht ganz Heavy Metal, aber es ging in die Richtung Hardrock und Heavy Metal.“ M: „Das hat bei dir Gefühle ausgelöst?“ F: „Ja.“ M: „Welche?“ F: „Einfach ein Gefühl wie zu Rock.“ M: „Ah, weil du so gerne Rock hast.“ F: „Ja.“

Hier zeigt sich ebenfalls eine Verbindung mit der Kategorie *Musikstil*, in diesem Fall aber mit der Kategorie *emotionale Resonanz*. Neben der Kategorie *Musikstil* zeigte keine andere Kategorie so viele deutliche Verbindungen. Die Einteilung in Stile scheint für verschiedene Kinder ein Bedürfnis zu sein. Es kann vermutet werden, dass ein Zugehörigkeitsgefühl zu einer bestimmten Gruppe gewünscht wird, also eine gewisse Identifikation stattfindet. Diese Vermutung wird durch die folgende Aussage von Kind D gestützt. I: „Warum findest du die Idee von Jimi Hendrix so mittelgut?“ D: „Weiss nicht – man merkt halt, dass ich nicht so Fan

bin.“ Aus dem Kontext lässt sich ableiten, dass sich „Fan sein“ auf das Musikbeispiel als solches bezieht und die Aussage so verstanden werden kann, dass, wenn man kein Fan des Musikbeispiels ist, auch die Bewertung der Idee des Musikbeispiels nicht mehr ganz objektiv ist, was wiederum durch die hohe Korrelation dieses Items mit anderen Kategorien bestätigt wird. Da es in dieser Untersuchung um kindliche Werturteile geht und die Zuordnung zu einem Musikstil an sich noch kein Werturteil darstellt, wird versucht, die implizite Identifikation in den Vordergrund zu rücken. Das daraus abgeleitete Item im klingenden Fragebogen lautet deshalb: *Diese Musik passt zu mir*. Der entwickelte Online-Fragebogen enthält eine sechsstufige Skala, auf der die Zustimmung zu der genannten Aussage in unterschiedlichem Ausmass ausgedrückt werden kann. Die Pole dieser Skala sind *nein* und *ja*. Aus Gründen der optischen Übersichtlichkeit wird dieses Item teilweise mit *Identifikation* abgekürzt.

### **Interesse**

Sowohl in den Interviews als auch später in den vorläufigen Fragebogenitems der Fragebogenprototypen habe ich nach dem Interesse an bestimmter Musik gefragt. Einige Kinder beschrieben Musik ausserdem als langweilig, was als möglicher Gegenpol zu interessant interpretiert und daher auch der Kategorie Interesse zugeordnet wurde. In den Interviews fanden zum Teil lebhafte und neugierige inhaltliche Auseinandersetzungen mit Musik statt, die ebenfalls der Kategorie *Interesse* zugeordnet wurden. Zum Beispiel Kind L zu Miles Davis, *Milestones* (1958): L: „Ich finde, dass man auf die Idee kommt, improvisieren zu lernen.“ I: „Was ist mit dem? Beeindruckt dich das?“ L: „Nein, ich wäre einfach nicht auf die Idee gekommen.“ I: „Das findest du interessant daran?“ L: „Ja.“ Interesse entstand auch bei Kind A durch meine Erläuterungen zu den Musikbeispielen: I: „Avicii spielt kein Instrument.“ A: „Ja, das ist interessant zu wissen, wie sie das machen.“

Das daraus abgeleitete Item im klingenden Fragebogen lautet: *Diese Musik finde ich interessant*. Aus Gründen der optischen Übersicht wird dieses Item teilweise mit *Interesse* abgekürzt.

### **Stellenwert dieser Musik für andere**

Hier zeigt sich das Urteil der Kinder über die gesellschaftliche Bedeutung dieser Musik. Diesbezüglich völlig ablehnend äussert sich Kind A zum Musikbeispiel Scelsi, *Canti del capricorno. Canto No. 1 for Voice & Gong* (1962–1972):

I: „Vorher gefielen dir manche Stücke nicht, aber du fandest sie gut gemacht oder gut, dass er es gemacht hat, oder die Musik passte zur Situation. Hattest du bei diesem Musikbeispiel auch das Gefühl, dass es etwas ...“ A: „Nein.“ I: „Nein, braucht die Welt nicht?“ A: „Ja.“ I: „Diese Musik hätte man gar nie aufnehmen müssen?“ A: (nickt)

Donizettis Arie *Il dolce suono riso* (1835) wird aber vom gleichen Kind distanziert, jedoch wohlwollender beurteilt. I: „Was sagst du zu dieser Musik?“ A: „Auch wieder Musik, die mir nicht so gefällt, aber es gibt wahrscheinlich Leute, denen das gefällt.“

Im Gegensatz zu den oben beschriebenen Verbindungen zwischen einzelnen Kategorien zeigt sich hier eine explizite Unabhängigkeit der eigenen persönlichen Präferenz von der Präferenz anderer. Aus dieser Kategorie *Stellenwert dieser Musik für andere* wurden zwei Items für den klingenden Fragebogen abgeleitet:

1. *Ich kann mir vorstellen, dass diese Musik für manche Menschen sehr wichtig ist.*
2. *Ich respektiere diese Musik und anerkenne ihren Wert unabhängig davon, ob sie mir gefällt.*

Das erste Item lautete in den Fragebogen-Prototypen teilweise noch: *Diese Musik ist für andere Menschen sehr wichtig*. Worauf mehrere Kinder zurückmeldeten, dass sie das nicht beurteilen könnten. Ein kurzer Dialog mit Kind C zeigt dies auf:

C: „Also ich frage halt nie nach: Gefällt dir diese Musik?“ I: „Ja, manchmal weiss man es von bestimmten Leuten, zum Beispiel von der Mutter.“ C: „Je nachdem am Abend zum Beispiel am Wochenende spielt mein Vater verschiedene Musik ab und ihm gefällt eher so Rockmusik.“

Dieser Dialog mit Kind B zeigt die gleiche Schwierigkeit auf:

I: „Welche Fragen findest du, könnte ich weglassen?“ B: „Könnte vielen Menschen gefallen, Fragen in diese Richtung. Weil ich das Gefühl habe, nicht nur ich weiss nicht, was ich sagen soll. Weil ähm ...“ I: „Du kannst nicht für die anderen denken?“ B: „Genau, ich weiss nicht, was die anderen denken.“

Unter anderem aufgrund dieser Rückmeldungen wurde neben der sechsstufigen Zustimmungsskala jeweils die Antwortoption *Kann ich nicht beurteilen* hinzugefügt und das Item von *Diese Musik ist für andere wichtig*. in *Ich kann mir vorstellen, dass diese Musik für manche Menschen sehr wichtig ist.* abgeändert. Mit dem Sich-vorstellen-Können wird der

Anspruch einer korrekten Abbildung der Realität reduziert. Aus Gründen der optischen Übersicht wird dieses Item teilweise mit *Stellenwert für andere* abgekürzt.

### Gefallen

Die Frage, ob die Musik gefällt, wurde in den Interviews immer wieder gestellt und meist einsilbig beantwortet, beispielsweise mit „ja“, „nein“ oder „so halb“. Wenn die Antworten ausführlicher waren, wurde meist Bezug zu einer anderen Kategorie genommen. I: „Warum gefällt dir dieses Lied?“ A: „Weil es mein Lieblingssänger ist. Weil es mein Musikstil ist.“ Oder wie im folgenden Beispiel. I: „Das hat dir am besten gefallen. Kannst du sagen warum?“ C: „Ich höre es halt viel.“ Gerade dieses Gefallensurteil scheint wenig Raum für Diskussion zu lassen und eher ein spontan geäussertes Bauchgefühl zu sein. Die oben festgestellten Beziehungen zur Kategorie *Musikstil* beziehungsweise *Identifikation* damit könnten indirekt auf mögliche Ursachen für ein positives oder negatives Gefallensurteil hinweisen. Die Korrelationsanalyse nach der quantitativen Datenerhebung wird diesbezüglich aufschlussreich sein.

Das daraus abgeleitete Item im klingenden Fragebogen lautet: *Diese Musik gefällt mir*. Aus Gründen der optischen Übersicht wird dieses Item teilweise mit *Gefallen* abgekürzt.

### Vertrautheit

Ein Kind begründete seine Vorliebe für ein Musikbeispiel damit, dass es dieses schon oft gehört hatte. Auch der *Mere-Exposure-Effekt* (Zajonc, 1968), die *ästhetische Schwelle* nach Fechner (1876) und die Studien von Hargreaves (1984, S. 39 ff.) sehen, dass die Bekanntheit beziehungsweise die Vertrautheit eines Stimulus einen starken positiven Einfluss auf das Gefallen haben kann. Das Item lautet deshalb: *Diese oder ähnliche Musik habe ich schon oft gehört.<sup>7</sup>* Aus Gründen der optischen Übersicht wird dieses Item teilweise mit *Vertrautheit* abgekürzt.

Bei Popsongs wurde ein weiteres Phänomen geschildert, nämlich dass Kinder einen Song sehr mochten, zum Zeitpunkt der Befragung aber nicht mehr, weil sie ihn zu oft hörten. A: „Also ich fand es früher cool, Lo und Leduc, aber jetzt habe ich es zu viel gehört.“ Die Mutter eines Jungen, der an der Umfrage teilnahm, berichtete, dass der Song Tones and I, *Dance Monkey* (2019) vor zwei Jahren sein absolutes Lieblingssong war, den er mehrmals täglich hörte, und dass er ihn nun in der Online-Umfrage am negativsten bewertete, während andere, weniger vertraute Musikstücke positiver bewertet wurden.

---

<sup>7</sup> Der Begriff „kennen“ wurde vermieden, weil er nicht operationalisierbar ist und weil in den Interviews teilweise falsche Ansprüche wie „Ich kenne mich sehr gut aus“ festgestellt wurden.

## Ästhetisches Urteil

Von sich aus verwendeten mehrere Kinder die Prädikate „schön“ und „hässlich“. Zum Beispiel Kind A: „Es ist hässlich. Das ist nicht so schöne Musik.“ Oder Kind B: „Schöne Musik, aber nicht modern.“ Um eine Verzerrung durch sozial erwünschtes Antwortverhalten zu vermeiden, wurde der Begriff hässlich bevorzugt. Denn etwas als hässlich zu bezeichnen ist ein grobes und potenziell beleidigendes Urteil, das im Widerspruch zu sozial erwünschtem Verhalten steht. Ausserdem wurde der Begriff hässlich häufiger verwendet und erscheint dezidierter als der Begriff schön. Deshalb lautet das Item im klingenden Fragebogen: *Diese Musik klingt hässlich*. Aus Gründen der optischen Übersicht wird dieses Item teilweise mit *Hässlichkeit* abgekürzt.

## Handwerkliche Anerkennung

Die Urteile der Kinder in dieser handwerklichen Dimension lauteten beispielsweise von Kind B: „Er kann gut Gitarre spielen und dass er improvisiert hat und es gar nicht hässlich klang.“ Neben solchen eher pauschalen Wertungen machte ein anderes Kind als erste Rückmeldung zu Schönberg, *Sechs kleine Klavierstücke, op. 19: Nr. 6* (1911) folgende Aussage:

I: „Was kommt dir in den Sinn, wenn du diese Musik hörst?“ A: „Dass es einfach zu spielen ist und traurig ist.“ I: „Gefällt es dir?“ A: „Nicht so.“ I: „Gefällt dir nicht so. Du sagst, es ist einfach zu spielen und es ist traurig. Ist es denn schlecht gemacht?“ A: „Nein.“ I: „Eigentlich nicht schlecht gemacht. Es erzeugt die Stimmung, die es soll.“ A: „Ja, es ist ja bei einer Beerdigung.“

Neben der anfangs eher neutralen Beschreibung wird auch nachvollzogen, dass etwas gut gemacht sein kann, auch wenn es einfach zu spielen ist. Das daraus abgeleitete Item im klingenden Fragebogen lautet: *Diese Musik zu spielen oder sich auszudenken braucht viel Können*. Aus Gründen der optischen Übersicht wird dieses Item teilweise mit *Können* abgekürzt.

## Körperliche Resonanz

Dass die Kinder sehr unterschiedlich in körperliche Resonanz mit der Musik gingen – im Sinne von mit der Musik mitschwingen –, konnte vor allem nonverbal beobachtet werden. Folgende Beobachtungen konnten gemacht werden: Wippen mit dem Fuss, Schaukeln, Klopfen mit den Fingern, Mimik und Mitsingen.

Die körperliche Erfahrung von Musik hat mehrere Dimensionen. Sie kann unter anderem auf einer unbewussten Ebene auf den Körper einwirken und physiologische

Reaktionen auslösen. Diese Ebene ist gekennzeichnet durch eine automatische, nicht kognitive Verarbeitung von Musik, die sich in körperlichen Reaktionen wie Entspannung oder Anspannung äussern kann. Da diese persönliche Beobachtung anspruchsvoll ist, wurde die Aufmerksamkeit auf eine sichtbarere und greifbarere körperliche Reaktion auf Musik fokussiert, nämlich auf das Tanzen. Das daraus abgeleitete Item im klingenden Fragebogen lautet: *Diese Musik regt mich zum Tanzen an.* Aus Gründen der optischen Übersichtlichkeit wird dieses Item teilweise mit *Tanzbarkeit* abgekürzt.

### Emotionale Resonanz

Der emotionale Aspekt wurde zwar mehrfach von den Kindern angesprochen, aber das einzige konkret verwendete Adjektiv war „traurig“. Zum Beispiel von Kind K: „Sie ist eben halt so eher traurig und halt so einzelne Töne.“ Wie weit die Musikbeispiele emotionale Reaktionen und Empfindungen ausgelöst haben, war in den nonverbalen Reaktionen schwer feststellbar, da diese eher verhalten ausfielen.

Das daraus abgeleitete Item im klingenden Fragebogen lautet: *Diese Musik löst bei mir starke Gefühle aus.* Aus Gründen der optischen Übersicht wird dieses Item teilweise mit *Emotionalität* abgekürzt.

#### 8.2.1 Unabhängigkeit der Kategorien und ambivalente Urteile

Vor allem die Aussagen in der Kategorie *Musikstil* korrelierten stark mit anderen Kategorien. Sehr häufig wurden aber bewusst innerhalb der Kategorien unabhängige beziehungsweise voneinander losgelöste Aspekte unterschiedlich und teilweise auch ambivalent bewertet. Zum Beispiel Kind B zu John Cage, *Piano Sonata V*: I: „Kannst du etwas zu dieser Musik sagen? Was für Worte kommen dir in den Sinn?“ B: „Krass.“ I: „Sehr gut.“ B: „Also, dass es so tönt.“ I: „Hat es dir gefallen?“ B: „Nein“ (sehr bestimmt). Der Junge scheint sehr beeindruckt, aber gefallen hat es ihm gar nicht. Ein anderer Junge zu Hendrix, *Star Spangled Banner* (1969):

A: „Es ist hässlich. Das ist nicht so schöne Musik. [...]“ I: „Du sagst, es klingt hässlich ... A (fällt ins Wort): „Aber es ist eigentlich gut, dass er das macht.“ I: „Er hat es eigentlich gut gemacht?“ A: „Ja, aber die Musik ist nicht so schön [...]“ A: „Schön ist es eine Eins, aber wie er es gemacht hat, ist eine Fünf.“

Die Kategorie *Ästhetisches Urteil* und *Handwerkliche Anerkennung* wurden demnach unabhängig voneinander beurteilt. Dass mit diesem Musikstück gegen Krieg protestiert wurde, könnte Kind A auch positiv gestimmt haben.

Wie mit unterschiedlichen Blickwinkeln in den Kategorien *Stellenwert für andere*, *Können* und *Gefallen* beurteilt wird, zeigt der folgende Ausschnitt über Donizettis Arie *Il dolce suono* (1835):

I: „Was sagst du zu dieser Musik?“ A: „Auch wieder Musik, die mir nicht so gefällt, aber es gibt wahrscheinlich Leute, denen das gefällt.“ I: „Ist es gut gemacht?“ A: „Ja.“  
I: „Warum?“ A: (Ahmt die Sängerin nach.) I: „Weil es schwierig zu singen ist?“ A: „Ja.“ I: „Kannst du dir vorstellen, dass wenn du mal älter bist, dass es dir dann gefallen könnte?“ A: „Ja, das könnte schon sein.“ I: „Dass du mal eine solche Oper dir anhören gehst und dir das Spass machen könnte?“ A: „Ja.“

Hier fällt ein weiterer Aspekt auf, der sich in unterschiedlicher Form auch bei anderen Kindern findet, nämlich dass die Urteile als für die Zukunft anpassungsfähig oder situationsabhängig sein können (z. B. A: „Vielleicht, wenn man traurig ist.“) Ein weiteres Beispiel zu Bach, *Organ Sonata Nr. 4 in E Minor*, BWV 528 (ca. 1728):

I: „Was kommt dir zu dieser Musik in den Sinn?“ A: „Langweilig.“ I: „Schön, ich finde es gut, dass du ehrlich bist. Findest du es einfach langweilig? Gibt es etwas, was du daran gut findest? Hat die Musik aus einem bestimmten Grund eine Berechtigung?“ A: (Schweigt.) I: „Kennst du jemanden, dem diese Musik gefallen könnte?“ A: „Mami.“ I: „Deiner Mami würde sie gefallen. Gibt es vielleicht bestimmte Lebenssituationen, in denen man das hört?“ A: „Vielleicht, wenn man traurig ist.“

Letztlich konnte eine grosse Differenziertheit in der Wahrnehmung und Beurteilung von Musik durch die Kinder festgestellt werden. Für die Kategorisierung musste ein Teil dieser Differenziertheit einer gröberen Abstufung der Kategorien weichen. Dennoch zeigt sich auch mit diesen Kategorien eine weitaus grössere Vielfalt in der Wahrnehmung und Beurteilung als bei der Arbeit mit eindimensionalen Skalen. Es entstand ausserdem der Eindruck, dass die meisten Urteile eher unbewusst und unreflektiert erfolgten. Auch über Musik zu sprechen, schien eher ungewohnt. Vielleicht haben diese Gespräche einen Reflexionsprozess in Gang gesetzt.

Neben dieser Entwicklung verschiedener Kategorien, aus denen Fragebogenitems entwickelt und voneinander unabhängige Kategorien identifiziert wurden, konnten weitere Erkenntnisse gesammelt werden.

### **8.2.2 Weitere Erkenntnisse und Schlüsselmomente aus der qualitativen Vorstudie**

Im Folgenden werden exemplarische Interviewpassagen von insgesamt sieben Kindern sowie die Schlussfolgerungen daraus dargestellt.

#### **Wie Lernen über Musikstile zu einer enger gefassten Musikpräferenz führte**

Dieses Beispiel aus der qualitativen Vorstudie zeigt, wie der Lernprozess eines achtjährigen Jungen beim Musikhören zu einer Verengung oder vielleicht eher zu einer Spezifizierung oder Schärfung seines Musikgeschmacks geführt hat:

Ziel des Vorhabens war es, Reaktionen auf ein breites Spektrum unterschiedlicher musikalischer Werke anhand von Youtube-Videos zu generieren. Es wurden Videos gewählt, um den musikalischen Kontext zu veranschaulichen. Bei der Auswahl der Videos wurde darauf geachtet, dass jede Musikrichtung durch Konzertmitschnitte vertreten ist. Auf eigens produzierte Videoclips, wie sie aus der Popmusik bekannt sind, wurde verzichtet. Der Junge zeigte anfangs grosses Interesse daran, neue Musik zu entdecken und er hat fast 90 Minuten lang begeistert Musikvideos angeschaut. Mit der Zeit kristallisierte sich immer mehr heraus, dass er artikulieren konnte, welche Musik ihm gefiel. Das hat ihm sichtlich Freude bereitet. Allerdings gab es eine Situation, in der ein Musikvideo mit älteren Herren, die Kontrabass und Saxofon spielten, gezeigt wurde und er noch vor dem Beginn der Musik sagte: „Oh nein, das ist bestimmt wieder Jazz. Das mag ich nicht.“ Die Offenheit schien also mit zunehmender Kenntnis der verschiedenen Musikrichtungen abzunehmen. Dafür war er sehr zufrieden, als er nach dieser Analyse verschiedener Musikstile verkünden konnte: „Ich mag Pop und Hip-Hop und Ed Sheeran ist mein Lieblingssänger.“ Mit grossem Eifer erstellte er daraufhin erstmals eine eigene Playlist auf Spotify, wobei die Musikauswahl zunehmend härteren Rap beinhaltete. Die Lautstärke, mit der er seine Playlist abspielte, konnte er selbst wählen, was dazu führte, dass er am Ende sehr lauten Gangsta-Rap genoss.

Die Vermutung war eigentlich, dass er durch das Hören der Musikbeispiele interessierter an den verschiedenen Musikgenres werden würde, aber das Gegenteil war der Fall: Er lernte in kurzer Zeit mit viel Freude seine musikalischen Vorlieben zu schärfen, und das schien ein wichtiger Entwicklungsschritt zu sein. Er entdeckte, dass es noch viel „coolere“ Musik gibt als die, die er sonst immer hört und kann nun durch diesen Lernprozess „uncoole“ Musik gezielt meiden und aussortieren.

Kriterien, die ein Musikbeispiel für ihn attraktiv machten, schienen die „Coolness“ der Interpreten zu sein, kraftvolle Klänge und Rhythmen, die es leicht machten, körperlich in Resonanz zu gehen. Wie in Kapitel 6.3 aufgezeigt, kann zwischen einem spontanen Gefallensurteil und einem reflektierten Urteil unterschieden werden, wobei im obigen Fall

kaum eine sprachliche Reflexion stattgefunden hat, wohl aber eine Selbstreflexion im Sinne einer Beobachtung der verschiedenen Empfindungen, die die jeweilige Musik auslöste, und das Erkennen einer Gesetzmässigkeit, welcher Musikstil welche Empfindung auslöst. In diesem Sinne fand eine doch reflektierte Präferenzbildung auf der Basis ästhetischer Wahrnehmung und Selbstbeobachtung statt.

### **Geringes Vertrauen der Kinder in ihr eigenes Urteilsvermögen**

#### *Vier Kinder, alle zehnjährig*

Eine breite Palette unterschiedlicher Musik im Rahmen eines Fragebogen-Prototyps wird präsentiert. Dieses Mal sind es nur Audiodateien ohne Videos, aber mit wenigen Fotos der Künstler oder des Kontextes. Die Kinder werden mündlich über das Musikbeispiel informiert und anhand ihrer Reaktionen wird versucht zu erfassen, was für sie verständlich und interessant ist. Als Gesprächsleitfaden dient eine Vielzahl von Fragebogenitems zu den Musikbeispielen, die in Form eines semantischen Differenzials dargestellt werden. Dabei wird auch die Verständlichkeit der Items diskutiert. Die Kinder wirken eher schüchtern und es entsteht der Eindruck, dass sie versuchen, die Fragen möglichst „gut“ und „richtig“ zu beantworten. Dies zeigt sich unter anderem in der häufigen, verlegenen Verwendung von „weiss nicht“. Eine gewisse Überforderung, vor einem Interviewer, den die Kinder als professionellen Musiker kennen, Musik nach eigener Einschätzung zu beurteilen, ist bei den Kindern spürbar.

### **Methodische Rückschlüsse für den Fragebogen von einer Expertin**

Eine befreundete promovierte Psychologin und Erziehungswissenschaftlerin testet einen weiterentwickelten Fragebogen-Prototypen mit ihrer 12-jährigen Tochter. Danach erhalte ich folgende inhaltliche Rückmeldungen:

- Die Fotos zu den Musikbeispielen sind zu dominant und sorgten teilweise schon vor dem Hören für Ablehnung.
- Ein bekanntes Referenzstück wäre aufschlussreich.
- Punktuelle sprachliche Vereinfachungen sind nötig.
- Eine Verständnisfrage erhöht die Validität des Fragebogens, weil so sichergestellt werden kann, dass die Audiodatei aufmerksam gehört wurde und die Essenz der Information zum Musikbeispiel verstanden wurde.
- Das verwendete semantische Differenzial mit einer Skala zwischen zwei Polen wie beispielsweise *langweilig* und *interessant* ist noch nicht schlüssig, weil die dafür nötigen Gegensatzpaare nicht eindeutig sind.

Der Fragebogen wurde daraufhin entsprechend den Rückmeldungen angepasst. Der Verzicht auf die Fotos war zwar notwendig, um die Musik in den Vordergrund zu stellen, aber gerade, weil die Kontextualisierung in der vorliegenden Forschung zentral ist, war es eine schwierige Entscheidung, die Fotos wegzulassen, da sie sehr viel Kontextinformationen vermitteln können. Dies führte letztendlich zu einer starken verbalen Gewichtung der Kontextualisierung.

### **Letzte kleine Anpassungen und Bestätigung der Praktikabilität des Fragebogens**

Eine befreundete Mutter testete die letzte Version des Fragebogens mit ihrem neunjährigen Sohn. Die Verständlichkeit und Attraktivität des Fragebogens wurden bestätigt. Darüber hinaus wurden verschiedene inhaltliche Erkenntnisse mitgeteilt, die zusammen mit den Aussagen der anderen Kinder in die nachfolgende Kategorisierung eingeflossen sind.

Der Fragebogen wurde im Verlaufe der qualitativen Vorstudie erheblich weiterentwickelt: Es wurde das Skalenformat angepasst, die kontextualisierenden Fotos weggelassen, eine Verständnisfrage eingefügt, die Items und Anweisungen sprachlich geschärft und vereinfacht, die Auswahl der Musikbeispiele optimiert und die Fragebogenlänge der Konzentrationsfähigkeit der Kinder angepasst.

### **8.3 Zwischenfazit qualitative Vorstudie**

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Kinder in der Vorstudie eher schüchtern waren und versuchten, auf Fragen möglichst „gut und korrekt“ zu antworten. Dies führte ungewollt zu einer Lehrer-Schüler-Situation. Die Auseinandersetzung mit musikalischen Präferenzen schien sehr unterschiedlich zu sein: Einige konnten genau formulieren, von wem oder was sie Fan sind, aber ein Mädchen wirkte überfordert und schien sich kaum eine Meinung über unterschiedliche Musikrichtungen bilden zu können. Die Tatsache, dass sie sich in einem Raum zusammen mit einem Erwachsenen verbal ausdrücken musste, hat die Hemmschwelle sicherlich erhöht. Es wird vermutet, dass die alleinige und anonyme Bewertung von vorgegebenen Fragebogenitems diese Hemmungen reduziert. Es wäre interessant zu wissen, wie sich dieses schüchterne Mädchen, das sich noch wenig Gedanken über seine eigenen Vorlieben gemacht hat, in einem weiteren Interview verhalten würde. Vielleicht wurden Überlegungen angestossen und Musik in der Folge bewusster rezipiert.

Ein Kind erwähnte, dass sich musikalische Vorlieben im Laufe des Lebens ändern können und dass ihm möglicherweise Musik, die es zu diesem Zeitpunkt ablehnte, später im Leben gefallen könnte. Darüber hinaus wurde berichtet, dass das Gefallen an Musikstücken,

die anfangs sehr geschätzt wurden, durch zu häufiges Hören stark abnehmen kann und dass die Bewertung generell von der Situation, der Zeit oder der Lebensphase abhängt. Das heisst, es wurde die Möglichkeit eingeräumt, dass die Bewertung in Zukunft anders ausfallen könnte.

Bei der Frage, ob das Musikbeispiel gefiel, wurde zur Begründung häufig auf andere Kategorien wie zum Beispiel den Stil Bezug genommen. Der Stil und der Grad der Identifikation mit dem Stil waren allgemein dominante Themen. Abgesehen davon wurden Ambivalenzen und mehrdimensionale Urteile mehrfach genannt. Es wurde erkannt, dass visuelle Medien wie Fotos oder Musikvideos eine Dominanz über die Audiodateien hatten und die Beurteilung der Musikbeispiele von den visuellen Medien übermäßig beeinflusst wurde. Die Auseinandersetzung mit einem breiten Spektrum von Musikbeispielen schien eine interessante Beschäftigung zu sein, auch wenn dies teilweise zu einer Verengung der bevorzugten Musikstile beziehungsweise zu einer Schärfung des persönlichen Geschmacks führte.

Das verwendete semantische Differenzial mit einer Skala zwischen zwei Polen erwies sich als problematisch, da die nötigen Gegensatzpaare nicht eindeutig waren. Die Anregung einer Verständnisfrage zur Klärung wurde in den Fragebogen aufgenommen und auf Visualisierungen aus Ablenkungsgründen bewusst verzichtet. Vor allem die Formulierungen der Fragebogenitems wurden immer wieder geschärft, vereinfacht und getestet.

## 9 Mixed-Methods-Hauptstudie

Um erste Erkenntnisse über die Musikrezeption von Kindern in dem laut Offenohrigkeitsstudien kritischen Alter ab ca. neun Jahren zu gewinnen, wurden zuerst wie oben beschrieben halbstrukturierte Interviews geführt (bei denen vor allem die vorbereitete Musik und die Fragebogenprototypen das strukturierende Element waren) und analysiert. Daraus wurde eine differenziertere, mehrdimensionale Skala entwickelt, die auch Raum für Ambivalenzen in der Bewertung lässt und nicht bei einem Pauschalurteil stehen bleibt. Dies führt zu einem klingenden Online-Fragebogen, dessen Studiendesign nachfolgend ausgeführt wird. Zuvor werden jedoch das Messinstrument des klingenden Fragebogens und seine Anwendung in den Offenohrigkeitsstudien kritisch analysiert und daraus Schlussfolgerungen für die Weiterentwicklung des Messinstruments und das Studiendesign vorliegender Forschung gezogen.

### 9.1 Kritische Aspekte des klingenden Fragebogens als Messinstrument

Die Ergebnisse der Offenohrigkeitsstudien, dass Kinder ab einem Alter von ca. neun Jahren überwiegend Popmusik bevorzugen und eine ablehnende Haltung gegenüber Musik anderer Genres und Stile entwickeln (5.2.2), können aufgrund folgender Merkmale des Messinstruments, wie es unter anderen Schellberg & Gembiris (2007) oder Hergenhan (2018) verwenden, in Frage gestellt werden:

- Die Reduktion von Musik auf eine Audiodatei ohne Kontextualisierung der Musik
- Das gemeinsame Anhören von Musik in Klassenzimmern, das zu Ablenkungen und Beeinflussungen führen kann
- Die eindimensionale, fünfstufige ikonische Skala (z. B. Smiley-Skala) aufgrund ihrer eher groben Abstufung ohne Option *Kann ich nicht beurteilen*
- Der emotionale oder dramaturgische Symbolgehalt der ikonischen Skala, der eine differenzierte Wertung erschwert. Es entsteht dadurch eine mögliche Abhängigkeit zwischen der Stimmung der Musik und der Symbolik der ikonischen Skala. Es stellt sich die Frage, wie beispielsweise traurige Musik, die gefällt<sup>8</sup>, mit Smileys oder stürmische Musik, die missfällt, mit Wetterbildern bewertet wird.
- Die Pauschalität des Urteils durch die Eindimensionalität der Skala, die keine Differenzierung nach verschiedenen musikalischen Aspekten wie Komposition,

---

<sup>8</sup> Beispielsweise lautete ein Kommentar in einem offenen Textfeld vorliegender Studie: „Ich finde die Musik sehr schön, aber gleichzeitig auch sehr traurig.“ und ein anderer: „Es klingt traurig, aber auch schön. Die Stimme der Sängerin ist sehr schön.“

Interpretation, Instrumentierung, Aufnahmetechnik etc. zulässt und damit auch kein reflektiertes, verschiedene Beurteilungskriterien gegeneinander abwägendes Urteil fördert.

Viele der oben aufgeführten Kritikpunkte sind vermutlich darauf zurückzuführen, dass es sich bei den Offenohrigkeitsstudien um Querschnittsuntersuchungen handelt und die verwendeten Fragebögen sowohl für jüngere Kinder ohne Lesekompetenz als auch für ältere Kinder und Jugendliche verständlich sein müssen. Da die vorliegende Arbeit unter anderem das Phänomen der zunehmenden Ablehnung im höheren Alter genauer untersucht, sind die Einschränkungen bezüglich der Lesekompetenz deutlich geringer.

Diese kritische Analyse der bestehenden klingenden Fragebögen hat zu einer Entwicklung eines eigenen klingenden Fragebogens angeregt, der quantitative und qualitative Daten erhebt und das zentrale Element der Mixed-Methods-Hauptstudie darstellt. Nachfolgend wird aufgezeigt, wie dieser Fragebogen entwickelt wurde.

## 9.2 Entwicklung des klingenden Online-Fragebogens

Aus den Erkenntnissen der qualitativen Vorstudie wurde mit dem Fokus auf die Fragestellungen der klingende Online-Fragebogen entwickelt. Als Online-Plattform zur Fragebogenerstellung diente Unipark von Tivian (unipark.com), das eine sehr flexible und auch datenschutzsichere Fragebogenerstellung ermöglicht. Es konnte mit visuellen und auditiven Formaten sowie mit verschiedenen Skalen und Darstellungsformen experimentiert werden (Kapitel 8.3). Die aus Unipark exportierten Daten wurden mit den beiden Softwarepaketen Microsoft Excel und RStudio ausgewertet. Im Folgenden werden die einzelnen Fragebogenelemente erläutert, die nach verschiedenen Fragebogentests in der qualitativen Vorstudie schliesslich im klingenden Online-Fragebogen zum Einsatz kamen.

### 9.2.1 Die Fragebogenitems für den klingenden Online-Fragebogen

Für die Entwicklung der Items wurden verschiedene theoretische Aspekte (Kapitel 5, 6, 7) mit den Ergebnissen der qualitativen Vorstudie (Kapitel 8) abgeglichen. Auf der Grundlage verschiedener Tests prototypischer Fragebögen mit Kindern wurden die Verständlichkeit der Items geschärft und die Konzentrationsfähigkeit der Kinder untersucht. Es stellte sich dabei heraus, dass die benötigte Zeit für das Beantworten des Fragebogens 30 Minuten nicht übersteigen sollte. Was dazu führte, dass insgesamt sieben Musikbeispiele mit folgenden Items in dieser Reihenfolge bewertet wurden:

1. *Diese oder ähnliche Musik habe ich schon oft gehört. (Vertrautheit)*

2. Diese Musik gefällt mir. (*Gefallen*)
3. Diese Musik regt mich zum Tanzen an. (*Tanzbarkeit*)
4. Diese Musik löst bei mir starke Gefühle aus. (*Emotionalität*)
5. Diese Musik klingt hässlich. (*Hässlichkeit*)
6. Diese Musik zu spielen oder sich auszudenken braucht viel Können. (*Können*)
7. Diese Musik finde ich interessant. (*Interesse*)
8. Diese Musik passt zu mir. (*Identifikation*)
9. Ich kann mir vorstellen, dass diese Musik für manche Menschen sehr wichtig ist.  
(*Stellenwert für andere*)
10. Ich respektiere diese Musik und anerkenne ihren Wert unabhängig davon, ob sie mir gefällt. (*Respekt*)

### 9.2.2 Beurteilungsskala

Bei den Prototypen wurde mit verschiedenen Skalenformaten experimentiert. Letztendlich wurde eine sechsstufige Skala gewählt, um eine Mittentendenz zu vermeiden und weil die sechsstufige Skala den Kindern von den Schulnoten bekannt ist. Außerdem erschien eine feinere Auflösung nicht mehr sinnvoll, da zum Beispiel das Interesse an einem Musikbeispiel auf einer Skala von 1 bis 100 nicht mehr schlüssig zugeordnet werden kann. Pro Musikbeispiel wurde die Zustimmung zu den zehn Items mit der jeweils sechsstufigen Skala abgefragt. Der Grad der Zustimmung wurde zwischen den Polen *ja* und *nein* angegeben. Hier wurden bewusst für Kinder sprachlich vereinfachte Bezeichnungen für die Pole gewählt.

Um die Items inhaltlich zu schärfen, wurde in Fragebogen-Prototypen zunächst versucht, mit einem semantischen Differenzial zu befragen, also einer Positionierungsmöglichkeit zwischen zwei Eigenschaftspaaren wie zum Beispiel *bekannt* und *unbekannt*. Es stellte sich jedoch heraus, dass Pole wie *interessant* und *langweilig* in Bezug auf ein bestimmtes Hörbeispiel nicht unbedingt sinnvolle Gegenpole sein müssen. Bei diesen Pretests wurde außerdem festgestellt, dass manche Kinder der Auffassung waren, dass ihnen relevante Informationen fehlten, um beispielsweise die handwerkliche Schwierigkeit eines Musikbeispiels bewerten zu können. Deshalb wurde zusätzlich die Möglichkeit *Kann ich nicht beurteilen* auszuwählen angeboten.

### 9.2.3 Beeinflussung durch Kontextualisierung

Ein zentrales Element dieser Studie ist die Untersuchung des Einflusses von Kontextinformationen zu den jeweiligen Musikbeispielen. Es stellt sich nämlich die Frage, ob die teilweise noch sehr unvertraute Musik, wie sie teilweise in den Offenohrigkeitsstudien

verwendet wurde, nicht einer Einführung bedarf, um die gehörten Klänge einordnen zu können und im besten Fall sogar Neugier darauf zu wecken und damit das Urteil positiv zu beeinflussen. Die in dieser Studie verwendeten Kontextinformationen sollen daher den musikalischen Kontext verdeutlichen und mit Informationen zum Musikbeispiel die Hörhaltung beeinflussen. Dies entspricht einer experimentellen Manipulation, in welcher die Kontextinformationen die unabhängige und die anschliessenden Bewertungen des Musikbeispiels die abhängige Variable darstellt. Die Operationalisierung wird in Kapitel 9.4 ausgeführt.

#### 9.2.4 Offene Textfelder

Offene Textfelder im Fragebogen sollen weitere Assoziationen und Gedanken der Studienteilnehmenden erfassen, um daraus Erkenntnisse zur Beantwortung der bereits vorgestellten Forschungsfragen zu gewinnen. Im klingenden Online-Fragebogen gibt es unmittelbar nach dem Anhören des Musikbeispiels, aber vor dem Beurteilen der Items, die Möglichkeit, unter dem Titel „Das fällt mir dazu ein:“ noch unbeeinflusst durch die Fragen des Fragebogens erste persönliche Gedanken zum Musikbeispiel zu notieren. Nach der Beurteilung anhand der zehn Items folgt ein weiteres Textfeld unter dem Titel: „Das fällt mir dazu noch ein:“.

#### 9.2.5 Verständnisfrage

Um das aufmerksame Zuhören bei der Erläuterung des Musikbeispiels durch die Sprecherin zu fördern, wurde ein Aspekt der Information durch eine geschlossene Verständnisfrage überprüft. Dies erhöht die Validität des Fragebogens, indem sichergestellt wird, dass die Audiodatei aufmerksam angehört und die Essenz der Informationen zum Musikbeispiel verstanden wurde. Hier ein Beispiel einer solchen Erläuterung und anschliessender Verständnisfrage zu Miles Davis, *Milestones*:

*Miles Davis war ein US-amerikanischer Trompeter, Komponist und einer der einflussreichsten Jazzmusiker des 20. Jahrhunderts. In seiner Band spielen neben ihm ein Schlagzeuger, ein Bassist, ein Pianist und zwei Saxofonisten. In diesem Musikstück gibt es einen ersten Teil, bei dem klar festgelegt ist, was gespielt wird. Nach ca. 40 Sekunden aber beginnt ein Saxofonist eine Improvisation. Das heisst, er erfindet die teilweise sehr schnellen Melodien aus dem Moment heraus und weiss dabei noch nicht, was er als nächstes spielen wird. Dabei muss er geschickt vorgehen, damit es gut klingt.*

Schriftliche Verständnisfrage: *Stimmt folgende Aussage? Bei einer musikalischen Improvisation stehen alle gespielten Töne in den Noten.*

Alle sieben verwendeten Kontextinformationen mit den Verständnisfragen finden sich im Anhang unter 17.1.

Folgender Screenshot zeigt eine Beispieldseite des klingenden Online-Fragebogens:

**Miles Davis: Milestones**

---

Hör dir die Aufnahme an. Fülle dann den Fragebogen auf der nächsten Seite aus.

**Das fällt mir dazu ein:**

---

**4.1.2.1 Verständnisfrage**

Stimmt folgende Aussage? ?

"Bei einer musikalischen Improvisation stehen alle gespielten Töne in den Noten."

Nein, stimmt nicht  
 Ja, stimmt

---

**4.1.2.2 Milestones**

Diese oder ähnliche Musik habe ich schon oft gehört.

1	2	3	4	5	6	kann ich nicht beurteilen
Nein	<input type="radio"/>					

Diese Musik gefällt mir.

1	2	3	4	5	6	kann ich nicht beurteilen
Nein	<input type="radio"/>					

Diese Musik regt mich zum Tanzen an.

1	2	3	4	5	6	kann ich nicht beurteilen
Nein	<input type="radio"/>					

Diese Musik löst bei mir starke Gefühle aus.

1	2	3	4	5	6	kann ich nicht beurteilen
Nein	<input type="radio"/>					

Abbildung 10: Auszug aus dem klingenden Online-Fragebogen

### 9.2.6 Soziodemografische und weitere Fragen

Zusätzlich wurden im klingenden Online-Fragebogen folgende Fragen gestellt:

- *Wie viele Jahre spielst du ein Instrument? (Wenn du kein Instrument spielst, gib bitte die Zahl 0 ein.)*
- *Wie alt bist du?*
- *Wie heisst dein Schulhaus? (z. B. Kirchmatt, Zug)*
- *Welches Geschlecht hast du? weiblich, männlich, weitere, keine Angabe*
- *Der Fragebogen ist nun fast zu Ende. Fandest du den Fragebogen insgesamt interessant? (Skala von 1 bis 6)*

Diese demografischen und subjektiven Daten helfen, die Ergebnisse des Fragebogens besser zu verstehen und zu interpretieren, indem sie verschiedene Gruppen vergleichen und analysieren, wie unterschiedliche Faktoren die Antworten beeinflussen.

### 9.2.7 Auswahl und Begründung der Musikbeispiele für den klingenden Fragebogen

Wie Behne (2009) zu seiner Längsschnittstudie *Musikerleben im Jugendalter* schreibt: „Es gibt bei der Erhebung klingender Musikpräferenzen keine ‘richtige’ oder ‘optimale’ Auswahl von Musik. Man kann lediglich Sorge tragen, dass verschiedene stilistische Bereiche sowie unterschiedliche Besetzungen angemessen vertreten sind, dass die Auswahl möglichst heterogen ist“ (S. 30). Die hier ausgewählten Musikbeispiele sollen, wie auch in den bisherigen Offenohrigkeitsstudien, ein breites Spektrum unterschiedlicher Genres repräsentieren und für die meisten Kinder noch eher unvertraut sein. Dabei wurden teilweise bewusst ähnliche Stücke wie in der Studie von Gembriš & Schellberg (2007) gewählt, um Vergleiche zu ermöglichen. In Bezug auf die Auswahl von vertrauter und unvertrauter Musik wurde bewusst eine eurozentristische Perspektive eingenommen, die der ausgewählten Zielgruppe nahekommen soll. Dabei ist klar, dass die hier als fremdartig eingestuften Musikbeispiele eine normative Wertung implizieren. Damit ist aber in Bezug auf die Fremdartigkeit keine menschliche Allgemeingültigkeit gemeint.

Die jeweiligen Vertreter ihres Genres sollen repräsentative und auch attraktive Musikbeispiele sein. Ein bekanntes Referenzstück aus der Popmusik wurde zum Vergleich der Beurteilungen hinzugezogen. Folgende Genres sollen in Anlehnung an die bestehenden Offenohrigkeitsstudien die gewünschte Vielfalt abbilden:

- Zeitgenössische Kunstmusik
- Klassische Musik
- Indigene Musik

- Jazz
- Populäres Referenzstück
- Programmatisches Beispiel (gemeint ist die Vertonung aussermusikalischer Inhalte)

Da der Funktion von Musik in dieser Studie besonderes Augenmerk gewidmet wird, sollen die Musikbeispiele diesbezüglich besondere Merkmale aufweisen, wie beispielsweise ein Kriegsprotest oder die szenische Funktion innerhalb einer Oper.

Nachfolgend werden die Gründe für die Wahl des jeweiligen Musikbeispiels erläutert. Die Informationen zu den Musikbeispielen, die der einen Hälfte der Kinder vorgängig mittels einer Aufnahme einer Sprecherin vermittelt wurden, sind in den unten stehenden Begründungen grösstenteils erfassbar und können in ihrem genauen Wortlaut im Kapitel 10.3.2 und im Anhang unter 17.1 entnommen werden.

### **Populäres Referenzstück: Tones and I, *Dance Monkey* (2019)**

Tones and I (geb. 1993) ist eine australische Singer-Songwriterin. Ihren internationalen Durchbruch feierte sie mit dem Song *Dance Monkey*. Der Song wurde 2019 veröffentlicht und gilt als einer der erfolgreichsten Pop-Songs des englisch- und deutschsprachigen Raums. Er brach diverse Rekorde auf der Streamingplattform Spotify. Er war in den Ländern Österreich, der Schweiz, in Frankreich, Belgien, Ungarn, Israel, Slowakei und Litauen der jeweils meistgestreamte Song auf der Plattform. Im März 2024 erreichte die Single als erster Song einer Künstlerin 3 Milliarden Aufrufe auf der Plattform und zählte zu den acht meistgestreamten Songs insgesamt (Music-News, 2024).

In einem Interview auf dem Youtube-Kanal *Diffus* im November 2019 erzählt die Künstlerin Tones and I, wie sie dazu kam, den Song *Dance Monkey* zu schreiben: Nachdem sie als Straßenmusikerin immer wieder negative und übergriffige Erlebnisse hatte, realisierte sie, dass die Leute sehr ungeduldig sind. Sie machte in der Folge aus all den Zurufen, die sie aus dem Publikum von der Straße hörte, den Songtext. Dazu gehören Phrasen wie „Dance for me!“ oder „Sing one more time!“ In einem anderen Interview mit DJ Smallzy im Juli 2019 führt Tones and I aus, dass der Text von *Dance Monkey* von der Beziehung handelt, die sie zu ihrem Publikum hatte, als sie auf den Straßen Australiens Straßenkunst machte: „Ich habe diesen Song geschrieben, als ich auf der Straße Musik gemacht habe, und es handelt von dem Druck, den ich fühlte, die Leute auf der Straße immer unterhalten zu müssen. Und wenn sie es nicht mochten, konnten sie einfach etwas anderes auf ihrem Handy anklicken. Wir sind alle so daran gewöhnt, auf Knopfdruck unterhalten zu werden und man kann den Inhalt einfach

wechseln, sei es auf dem Smartphone oder sogar beim Radio. Wenn man also auf der Strasse Musik macht und Aufmerksamkeit erregen will, sagen die Leute entweder: ‘Noch mal! Nochmal!’, ‘Mehr! Mehr!’ oder sie gehen einfach weg.“

Die Melodie des Liedes ist sehr eingängig und der Refrain wird oft wiederholt. Vom Klang der Instrumente her ist davon auszugehen, dass keine akustischen Instrumente gespielt, sondern Synthesizer und elektronische Schlagzeugklänge verwendet wurden. Die Begleitung des Songs verwendet nur vier verschiedene Akkorde in der immer gleichen Reihenfolge. Insgesamt handelt es sich um einen fast prototypischen Popsong.

In der qualitativen Vorstudie berichteten die Kinder, dass sie einige Lieder zu oft gehört hätten. Das Phänomen der Kurzlebigkeit bestimmter Popsongs ist bekannt (Hunter & Schellenberg, 2011). In diesem Sinne ist der Song *Dance Monkey* ein interessantes Untersuchungsobjekt, da er sehr bekannt ist, aber zum Zeitpunkt der Befragung bereits ca. drei Jahre alt war, was in diesem Genre bedeutet, dass er nicht mehr aktuell war, aber auch noch keine „Evergreen-Qualitäten“ entwickeln konnte, wie dies beispielsweise bei einigen Songs von Michael Jackson der Fall ist.

In der Folge wird der Song zur besseren Lesbarkeit teilweise mit *Tones and I* abgekürzt.

### **Vertonung aussermusikalischer Inhalte: Jimi Hendrix, *Star Spangled Banner* (1969)**

Auf der Suche nach programmatischer Musik, die aussermusikalische Inhalte aufgreift, fiel die Wahl auf Jimi Hendrix. Hier wird der Begriff Programmmusik in dem Sinn verwendet, dass die Musik aussermusikalische Inhalte vertont. James Marshall „Jimi“ Hendrix (1942–1970) war ein US-amerikanischer Gitarrist, Komponist und Sänger. Seine Interpretation der US-Nationalhymne wurde weltbekannt. Er imitierte dabei auf seiner E-Gitarre mit speziellen Techniken Geräusche von Bomben, Maschinengewehren, Schreien, Sirenen und Raketen. Seine Interpretation der US-Nationalhymne kann als Kritik am damaligen Vietnamkrieg verstanden werden, an dem Amerika beteiligt war. Das Musikstück wurde unter anderem am Woodstockfestival 1969 aufgeführt. Dort traten fast alle Grössen der Rockmusik auf. Organisatorisches Chaos und strömender Regen führten dazu, dass Jimi Hendrix erst am Montagmorgen auf die Bühne konnte. Nur eine kleine Schar verschlafener und hungriger Zuhörer war von der ursprünglichen Menge übrig geblieben. Hendrix steckte zu diesem Zeitpunkt in einer tiefen künstlerischen Krise. Er hatte zwei Monate zuvor seine Band aufgelöst, experimentierte und suchte nach neuen Wegen. Gleichzeitig drängten ihn afroamerikanische Organisationen, politisch Stellung zu beziehen. Er tat dies auf seine ganz eigene Art: Einer seiner Songs in Woodstock war ein Gitarrensolo, bei dem er die damals

verfügbareren technischen Möglichkeiten der Klangverfremdung brillant ausnutzte. Hendrix' Version des *Star Spangled Banner* hat bis heute nichts von ihrer Wirkung verloren. Mick Jagger bezeichnete das Stück als „das politisch wichtigste Rock-Statement der 60er Jahre“. Artie Kornfield, einer der Organisatoren des Festivals, fasst es so zusammen: „The way he added the bombs and everything, it represented all the years we had bomb tests and we had to hide under our desks at school<sup>9</sup>, and the constant fear of being drafted<sup>10</sup>, and each week hearing another kid I went to school with had been killed in Vietnam. It was the whole story of the frustration of a generation“ (Lindner & Schmid, 2007b, S. 81). Hendrix, der aufgrund seiner experimentellen und innovativen Spielweise auf der elektrischen Rockgitarre als einer der bedeutendsten und einflussreichsten Gitarristen gilt, hat die Entwicklung der Rockmusik nachhaltig beeinflusst (Lindner & Schmid, 2007a, S. 95).

Das Musikbeispiel hat mit der verzerrten Gitarre und der Spielweise von Hendrix nicht den Wohlklang der klassischen Vertreter der Programmmusik und erfüllt daher umso mehr das Kriterium des Fremden und Unvertrauten. Deshalb scheint die dazugehörende Information besonders relevant, weil die Kriegsgeräusche und die Botschaft ohne Kontextinformationen vermutlich nicht als solche erkannt würden und die Interpretation der Nationalhymne genauso gut als missglückt oder destruktiv eingestuft werden könnte.

Dieses Musikbeispiel stammt aus dem bekannten Musiklehrmittel *Populärmusik im Kontext* (Lindner & Schmid, 2007), das 2008 den Medienpreis des Verbands Deutscher Schulmusiker gewann. Der Einbezug des Lehrmittels in vorliegende Studie soll einen Bezug zur realen Unterrichtspraxis des Schulmusikunterrichts herstellen.

In der Folge wird der Song zur besseren Lesbarkeit teilweise mit *Hendrix* abgekürzt.

### **Neue US-amerikanische Kunstmusik aus dem 20. Jahrhundert: John Cage, *Sonatas and Interludes, Sonata V (1946–48)***

Das als Vertreter für Neue US-amerikanische Kunstmusik aus dem 20. Jahrhundert ausgewählte Musikbeispiel stammt von John Cage (1912–1992). Er war ein einflussreicher US-amerikanischer Komponist. Er gilt als einer der weltweit einflussreichsten Komponisten des 20. Jahrhunderts.

Zu dieser Sonate für präpariertes Klavier beschreibt Cage in einem Interview den Entstehungsprozess: „Ich erinnerte mich an die Klänge des Klaviers, wenn Henry Cowell auf den Saiten klimperte, sie zupfte oder mit Nähnadeln darüber fuhr. Ich ging in die Küche, holte eine Tortenplatte und legte sie mit einem Buch beschwert auf die Saiten. Dann holte ich einen

---

<sup>9</sup> Übungen, die während des Kalten Krieges als Schutzmassnahmen bei Atomangriffen eingeführt wurden.

<sup>10</sup> 1 to draft: amerikanisch für „zum Militärdienst einziehen“.

Nagel, klemmte ihn zwischen die Saiten, aber er verrutschte. Also versuchte ich es mit einer Holzschraube, und das klappte. Dann probierte ich es mit einer Dichtungsleiste, kleinen Muttern auf den Schrauben und verschiedenen anderen Sachen“ (Lindner & Schmid, 2003b, S. 154).

Die Präparation der Klaviersaiten ist bei dieser Sonate bis ins Detail festgelegt und genau notiert. Die Saiten von 45 Tönen werden an exakt angegebenen Stellen mit konkret vorgeschriebenen Materialien präpariert, was etwa drei Stunden in Anspruch nimmt. (ebd., S. 154).

Das Lehrmittel *Musik im Kontext* (Lindner & Schmid, 2003b) zitiert Fürst-Heidtmann (1979), die das Musikbeispiel wie folgt beschreibt: Die fünfte Sonate zeigt sehr anschaulich die Funktionsverteilung der Klangfarben. Über einer Bassbegleitung, die in Gestalt eines Achtelostinatos fast das ganze Stück durchzieht. Das musikalische Leben in der ersten neuntaktigen Struktureinheit ist in rasch aufeinanderfolgende, unverbundene und relativ farb- und formlose Klangpartikel aufgesplittet. Die zweite neuntaktige Einheit beruht auf einem gongähnlichen Timbre, das sich in orgelpunktartigen ganzen Noten deutlich ausprägt. Bei der etwas variierten Wiederholung dieses Abschnitts in Teil B tritt die Oberstimme aufgrund von gut definierbaren Klavier-Glocken-Klängen trotz des Pianissimos noch deutlicher als primär klanglich bestimmter Gegenentwurf zur rhythmisierten Begleitung hervor. Es folgt eine jazzartige Einlage auf der Basis von rhythmisch-metrischen Verschiebungen, unterstützt von unregelmäßigen Akzentverteilungen im Forte, in der sich die farblichen Unterschiede zwischen den beiden Stimmen verwischen. Die letzte Struktureinheit bildet ein mit Pedal verstärktes, durch decrescendo jedoch farblich modifiziertes ‘Glockenläuten’ in der oberen Lage. (S. 154 f.)

Dieses Musikstück ist für Kinder vermutlich wegen seiner Originalität attraktiv. Das präparierte Klavier eignet sich als Unterrichtsbeispiel deshalb, weil das Präparieren als solches gut nachvollziehbar ist und die Kenntnis darüber erheblich die Weise beeinflusst, wie das Gehörte wahrgenommen wird. Auch das prägnante und repetitive Metrum des Musikbeispiels, das sich zwar stark von Rhythmen, die aus der Popmusik bekannt sind, unterscheidet, spricht dafür, dieses Musikbeispiel auszuwählen. Weitere Aspekte wie beispielsweise die komplexe Form der Komposition wurden nicht benannt, weil sie beim Hören zu wenig nachvollziehbar wären.

Zur besseren Lesbarkeit wird das Musikstück im Folgenden teilweise mit *Cage* abgekürzt.

**Neue Europäische Kunstmusik aus dem 20. Jahrhundert: Arnold Schönberg, *Sechs kleine Klavierstücke, op. 19: Nr. 6 (1911)*.**

Als Musikbeispiel für Neue Europäische Kunstmusik aus dem 20. Jahrhundert wird eine Komposition von Arnold Schönberg (1874–1951) ausgewählt. Er war unter anderem ein österreichischer Komponist, Musiktheoretiker und Kompositionslehrer. Er wird als eine der bedeutendsten Persönlichkeiten der frühen 20. Jahrhunderts angesehen und war die zentrale Figur der Zweiten Wiener Schule.

Schönberg schrieb an einem einzigen Tag fünf kleine Klavierstücke, jedes von wenigen Takten Länge. Am 21. Mai 1911, dem Tag der Beerdigung Gustav Mahlers, entstand das sechste Stück des Zyklus op. 19 als Reflex auf das erschütternde Erlebnis. Diese Miniaturstücke zeigen eine geschlossene Form und sind geprägt durch eine unglaubliche Konzentration des musikalischen Materials. Die ersten fünf Klavierstücke aus op. 19 datieren vom 19. Februar 1911, das sechste und letzte Stück entstand am 17. Juni 1911. Diese Klavierstücke zeichnen sich durch eine aphoristische Kürze aus, in der melodische, rhythmische und harmonische Vorgänge ohne Hinleitungen oder Passagenwerk angerissen werden. Der ständige Wechsel von zwei tonal nicht zuzuordnenden Akkorden im sechsten Stück wird oft mit Glockenklängen in Verbindung gebracht. Die wenigen und sehr kurzen ‘Melodiefetzen’ erinnern an Seufzermotive, und der melodische ‘Ausbruch’ in Takt sieben trägt die Züge eines barocken Saltus duriusculus (Lindner & Schmid, 2003a, S. 106).

Diese Komposition scheint über die Stimmung leicht zugänglich zu sein. Zusätzlich sind programmatiche Zugänge durch die angedeuteten Seufzer und Glockenklänge möglich. Der persönliche Hintergrund, nämlich das Gedenken an den verstorbenen Gustav Mahler, der den Impuls für die Komposition verdeutlicht, erleichtert die Einordnung der Klänge in diesem Stück.

Auch dieses Musikbeispiel und die dazugehörigen Kontextinformationen stammen aus dem bekannten Musiklehrmittel *Musik im Kontext* (Lindner & Schmid, 2003) und zeigen damit eine Nähe zum real praktizierten Musikunterricht.

Zur besseren Lesbarkeit wird der Song im Folgenden teilweise mit *Schönberg* abgekürzt.

**Indigene Musik: Soria Eyituk und Lusi Kuni, *Katajjaq from Hudson Bay (o. J.)***

Wie beispielsweise in der Offenohrigkeitsstudie von Gembiris und Schellberg (2007) wird auch in dieser Studie ein für Schweizer Kinder ungewohntes Vokalstück hinzugezogen. Um gleichzeitig auch ein Musikbeispiel indigener Völker in die vorliegende Studie

miteinbeziehen zu können, fiel der Entscheid auf den Kehlkopfgesang der kanadischen Inuit, der in bestimmten Regionen Katajjaq genannt wird.

Die beiden Inuit-Kehlkopfsängerinnen Lydia Etok and Nina Segalowitz (2024) beschreiben in einem Video des Youtube-Kanals *Oktoecho officiel* den Katajjaq als einen Kehlkopfgesang, der ein wortloses Vokalspiel ist, bei dem Naturgeräusche imitiert werden. Traditionell wird er von zwei Frauen praktiziert, die sich gegenüberstehen und sich gegenseitig an den Schultern halten. Der Katajjaq ist ein Spiel, bei dem die beiden Sängerinnen versuchen, sich gegenseitig zum Lachen zu bringen. Das Spiel endet, wenn einer der Teilnehmerinnen die Puste ausgeht oder sie lachen muss.

Die „Anführerin“ beginnt ein rhythmisches Klangmotiv zu singen, das entweder von der zweiten Person imitiert (Kanon) oder mit einem zweiten Motiv beantwortet wird (Frage- und Antwort-Spiel). Die beim Katajjaq verwendete Kehlkopfstimme entsteht durch eine Kombination von stimmhaften und stimmlosen Lauten beim Ein- und Ausatmen (Rohr, 2024).

Nach Nattiez (1999) sind Virtuosität und Ästhetik beim Kehlkopfgesang der Inuit zentral. Das Frauenpaar muss den Eindruck eines perfekten Zusammenhalts vermitteln: Die Zuschauenden sollen nicht wissen, wer was tut. Der Katajjaq nimmt dabei Klangquellen unterschiedlichster Herkunft auf: bedeutungslose Silben, archaische Wörter, Namen von Vorfahren oder alten Menschen, Tiernamen, Ortsnamen und oft Tierlaute. Die Sängerinnen können auch Melodien westlichen Ursprungs, religiöse Hymnen oder Trommeltanzlieder in den Katajjaq einbauen. Auch Naturgeräusche werden nachgeahmt: Wind, Wasser, Wellen, Meeresrauschen, das Knacken der Nordlichter. Der Katajjaq kann verschiedene Funktionen erfüllen. Das Spiel kann beispielsweise als Mittel zur persönlichen oder kollektiven Unterhaltung, als Mittel zur Beruhigung von Babys oder als Atemübung zur Vorbereitung auf schlechtes Wetter eingesetzt werden (S. 403 f.).

Wer zum ersten Mal den Kehlkopfgesang Katajjaq hört, ahnt vermutlich nichts von diesem kulturellen Kontext. Vermutlich gelingt es erst durch eine Erläuterung, den spielerischen und unterhaltsamen Charakter zu erfassen und die originellen vokalen Leistungen zu bestaunen. Ohne diese Erläuterung ist die Irritation zu gross und die ungewohnten Kehlkopfgeräusche wirken vermutlich abstoßend. Die ausgewählte Aufnahme von Soria Eytuk und Lusi Kuni mit dem Titel *Canada: Inuit Games and Songs (UNESCO Collection from Smithsonian Folkways)*, die im Jahr 1976 auf dem Album *Canada: Inuit Games and Songs* veröffentlicht wurde, überzeugt durch treibende Rhythmen und

unterhaltsame Klangmodulationen. Leider konnten trotz längerer Recherchebestrebungen keine biografischen Angaben zu den beiden Sängerinnen gefunden werden.

Zur besseren Lesbarkeit wird das Musikstück im Folgenden teilweise mit *Eyituk&Kuni* abgekürzt.

### **Oper: Gaëtano Donizetti, *Lucia di Lammermoor, Il dolce suono riso* (1835)**

Die ablehnende Haltung von Kindern und Jugendlichen gegenüber Belcanto-Stimmen und Opern ist vielfach dokumentiert (Louven 2011, S. 49 und Schellberg, 2006, S. 76 f). Das heisst, dieses Genre wurde im Vergleich zu anderen Genres schon spezifischer untersucht. Die für diese Studie ausgewählte Arie *Il dolce suono riso* stammt aus der Oper *Lucia di Lammermoor* von Gaëtano Donizetti. Gemäss Miller (1987) schrieb Donizetti die Oper *Lucia di Lammermoor* im Jahr 1835, als er auf dem Höhepunkt seiner Karriere als Opernkomponist stand, in weniger als sechs Wochen zusammen mit dem Librettisten Salvadore Cammarano. Sie gehört zu der tragischen gotischen Oper, die auf Italienisch gesungen wird. Sie wurde am 26. September 1835 im Teatro di San Carlo in Neapel uraufgeführt. Die Geschichte habe das Publikum mit ihrem Skandal, ihren Intrigen und der berühmten „Wahnsinnsszene“ mit der Arie *Il dolce suono riso* von Anfang an gefesselt. Die Oper basiert lose auf dem Roman *Die Braut von Lammermoor* von Sir Walter Scott, dessen Geschichte auf der skandalumwitterten Familie Dalmryple basiert und in den stimmungsvollen schottischen Mooren spielt (S. 1 f.).

Obwohl die Oper laut (Poriss, 2001) in den ersten beiden Jahren nach ihrer Uraufführung vom italienischen Publikum nur zögerlich angenommen wurde, setzte sich der Erfolg schnell durch und bis zur zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts wurde sie weltweit tausendfach aufgeführt.

Die Arie *Il dolce Suono* wird traditionell von einem dramatischen Koloratursopran gesungen, obwohl sie ursprünglich für Glasharfe und Orchester ohne aussergewöhnlich hohen Sopran konzipiert wurde. Bei der Uraufführung wurde der Glasharfenist aufgrund eines Rechtsstreits durch einen Querflötisten ersetzt, was sich später als gängige Praxis etablierte. (Merz, 2020, S. 8). Die in dieser Studie verwendete Arie wurde auch als Neuinterpretation für den Film *The Fifth Element* (1997), gesungen von Inva Mula, bekannt. Diese Version enthält nur den Anfang des Originalstücks und einen neuen Part, den *Diva Dance*, komponiert von Éric Serra.

Die Oper erzählt eine gruselige Geschichte von Mord und Geistern, Schwüren und Flüchen, Gräbern und Wahnsinn (Poriss, 2001, S. 1). Diese Themen könnten für Kinder spannender, kindgerechter (sofern brutale Details weggelassen werden) und weniger irritierend sein als manche erotischen Situationen, die sonst oft in Arien besungen werden.

Der Komponist Gaëtano Donizetti verwendet in dieser Oper eine Glasharmonika. Das Streichen mit nassen Fingern über Gläser, um Töne zu erzeugen, ist vermutlich vielen Kindern bekannt und ermöglicht so einen Bezug zur Lebenswelt. Da diese Arie durch den erfolgreichen Film *The Fifth Element* Einzug in die Popkultur fand, könnte sie bei einigen bekannt sein, denn dieser Film ist ab zwölf Jahren freigegeben und die Studienteilnehmenden sind zwischen acht und 15 Jahren alt.

Zur besseren Lesbarkeit wird das Musikstück im Folgenden teilweise mit *Donizetti* abgekürzt.

### Jazz: Miles Davis, *Milestones* (1958)

Das Musikgenre Jazz und die musikalische Improvisation sind weitere sinnvolle Bestandteile einer breit gefächerten Auswahl von Musikbeispielen. Miles Davis (1926–1992) war ein US-amerikanischer Trompeter, Komponist und Bandleader. Von 1949 bis zu seinem Tod 1992 war er eine der einflussreichsten Persönlichkeiten der afroamerikanischen Musik. Die besondere Genialität von Miles Davis lag in seiner Fähigkeit, durch die Auswahl und Kombination von Kompositionen, Musiker:innen, Musikstilen und anderen Aufführungsparametern improvisatorische Möglichkeiten zu konstruieren und zu manipulieren (Smith, 1995).

*Milestones* ist der Titel eines Musikstücks und gleichzeitig der Titel des gleichnamigen Studioalbums von Miles Davis. Dieses bedeutende Werk wurde 1958 veröffentlicht und in den legendären Columbia 30th Street Studios in New York City aufgenommen. Das Album gehört zu den Genres Jazz, Modal Jazz und Bebop. Davis selbst spielt Trompete, Klavier (in *Sid's Ahead*) und Flügelhorn (in *Milestones*). Begleitet wird er von Julian „Cannonball“ Adderley am Altsaxofon, John Coltrane am Tenorsaxofon, Red Garland am Piano (ausser bei *Sid's Ahead*), Paul Chambers am Kontrabass und Philly Joe Jones am Schlagzeug (Davis, 1990).

Für die Vorstudien wurde für das Genre Jazz teilweise noch Chet Baker gewählt, der den Jazzstandard *I Fall In Love Too Easily* zunächst singt und dann mit der Trompete darüber improvisiert. Diese Aufnahme erschien 1956 auf dem Album *Chet Baker sings*. Es stellte sich heraus, dass die eher romantische Stimmung der Aufnahme die Kinder wenig ansprach. Deshalb wurde letztlich das Musikstück *Milestones* (1958) mit seinem sehr stiltypischen und markanten Swing-Rhythmus als Vertreter des Genres Jazz ausgewählt. Das sehr einfache und repetitive Thema, das sich deutlich von der anschliessenden Improvisation abhebt, spricht für das Stück und lädt dazu ein, die Improvisation als solche zu thematisieren und zu verdeutlichen.

Zur besseren Lesbarkeit wird das Musikstück im Folgenden teilweise mit *Miles* abgekürzt.

### **9.2.8 Kategorien zur Entwicklung der Kontextinformationen zum Musikbeispiel**

Nachdem in einem ersten Schritt die Musikbeispiele anhand ausgewählter Genres bestimmt und Kontextinformationen dazu recherchiert wurden, wurden diese Informationen für die Altersstufe angepasst und anhand der in Kapitel 7.2 entwickelten Kategorien geschärft. Daraus entstanden kurze kontextualisierende Texte. Die professionelle Sprecherin, die diese Texte anschliessend im Tonstudio einsprach, nahm noch kleine Anpassungen an den Texten vor. Danach wurden Verständnisfragen entwickelt, die überprüfen sollen, ob die zentralen Inhalte verstanden wurden und die gleichzeitig die Aufmerksamkeit beim Zuhören erhöhen sollen. Die Texte wurden in einem freundlichen, aber eher neutralen Ton gesprochen, sodass der vermittelte Inhalt im Vordergrund stand und nicht die Wirkung des Textvortrags. Letztlich wurden durch die Kontextinformationen Faktenwissen und Narrative vermittelt, die die Wahrnehmung der Musikstücke beeinflussen. Auf eine stimmungsvolle Inszenierung der Musikbeispiele wurde bewusst verzichtet, da dies einen weiteren schwer messbaren Einfluss auf die anschliessende Musikbeurteilung durch die Kinder und Jugendlichen darstellen würde. Welche Überlegungen und welches Vorgehen die Auswahl der Studienteilnehmenden geleitet haben, wird in nachfolgendem Kapitel aufgezeigt.

## **9.3 Auswahl der Stichprobe**

### **Alter**

Das Alter der Studienteilnehmenden von acht bis 15 Jahren wurde so gewählt, dass sie sich bereits in einem Alter oder an der Schwelle zu diesem Alter befinden, in dem nach früheren Untersuchungen zur Offenohrigkeit Kinder eine ablehnende Haltung gegenüber anderer Musik als Popmusik einnehmen (Kapitel 5.1.2). Es wird untersucht, inwieweit diese Kinder bereits in der Lage sind, differenzierte Werturteile zu fällen, wobei davon ausgegangen wird, dass diese Fähigkeiten mit zunehmendem Alter erhalten bleiben oder zunehmen.

### **Rekrutierung**

Ein Elternbrief (Anhang 17.3) wurde an Lehrpersonen der Primarschule versandt, die ihn dann an die Erziehungsberechtigten der Schülerinnen und Schüler weiterleiteten. Um den Rücklauf zu erhöhen, wurde die Teilnahme mit einem Wettbewerb verknüpft. Das heisst, wer den Fragebogen vollständig ausfüllte, konnte an der Verlosung eines Bluetooth-Lautsprechers teilnehmen. Zusätzlich wurde das persönliche Umfeld des Autors mit dem Elternbrief

angeschrieben. Der Fragebogen wurde für ca. ein Jahr online gestellt. Zuvor wurde für das Vorhaben ein Ethikantrag (Anhang 17.4) bei der zuständigen Stelle der Universität Bern eingereicht, welcher vorbehaltlos bewilligt wurde.

### **Geografische Eingrenzung**

Aufgrund des deutschsprachigen Fragebogens erfolgte eine Eingrenzung auf die deutschsprachige Schweiz. Wobei auch ein Kind aus Deutschland den Fragebogen beantwortet hat. Es wurde auf ein ausgewogenes Verhältnis zwischen Stadt und Land geachtet, indem Schulen aus Städten und eher ländlichen Gebieten einbezogen wurden.

Im folgenden Kapitel wird aufgezeigt, welche Daten wie zur Beantwortung der einzelnen Hauptfragestellungen eingesetzt werden und wie die Fragestellungen wissenschaftlich operationalisiert werden.

## **9.4 Operationalisierung der Fragestellung „Beeinflussung durch Kontextualisierung“**

In den bisherigen Untersuchungen zur Offenohrigkeit (Kapitel 5.2.2) wurden Musikbeispiele ohne Erläuterung und ohne musikalischen Kontext abgespielt. Diese Reduktion einer Musik auf einen Ausschnitt einer Audiodatei wirft Fragen nach der Notwendigkeit eines musikalischen Kontexts auf, die in Kapitel 7 diskutiert werden. Daher ist es ein Ziel dieser Studie, zu untersuchen, wie die Kontextualisierung eines Musikbeispiels die Bewertungen der Kinder beeinflusst. Folgende Frage interessiert dabei: *Welchen Einfluss haben Kontextualisierungen in Form von verbalen Kontextinformationen zum Musikbeispiel auf die verschiedenen Dimensionen der kindlichen Bewertung?*

Um dies zu erforschen, hören die gleichen Teilnehmenden nach dem Zufallsprinzip einen Teil der Musikbeispiele entweder mit oder ohne Kontextualisierung. Die Kontextualisierung erfolgt in Form von gesprochenen Kontextinformationen vor dem Anhören des Musikbeispiels und soll die Teilnehmenden dabei unterstützen, die gehörte Musik besser einzuordnen und verstehen zu können. Die Experimentalgruppe (mit Kontextinformation) und die Kontrollgruppe (ohne Kontextinformation) bewerten jeweils nach dem Anhören eines Musikbeispiels zehn Fragebogenitems und füllen offene Textfelder aus. In der Analyse werden die Beurteilungen der beiden Gruppen miteinander verglichen. Dies ermöglicht deskriptive und explorative statistische Analysen der quantitativen Daten. Der Vergleich der Kommentare in den offenen Textfeldern zwischen den beiden Gruppen ermöglicht weitere Erkenntnisse über den Einfluss auf die Urteile, die mit der Analyse der Bewertungen der Fragebogenitems verglichen werden können.

Nachfolgend werden die zentralen empirischen Hypothesen dieser experimentellen Manipulation dargestellt:

### **Konzeptuelle Hypothese**

Kontextinformationen zu Musik unterschiedlicher Genres haben einen Einfluss auf die Bewertungen in einzelnen Urteilsdimensionen.

### **Operationalisierung**

*Manipulation der unabhängigen Variablen:* Experimentelles Design mit randomisierter Zuweisung zu zwei Bedingungen: (1) Kontextinformationen zum Musikbeispiel; (2) Keine Kontextinformationen zum Musikbeispiel

*Messung der abhängigen Variable:* Bewertungen von zehn Fragebogenitems und Assoziationen in offenen Textfeldern.

### **Empirische Hypothese**

In der Bedingung 1 (mit Kontextinformationen) fallen die Beurteilungen des dargebotenen Musikbeispiels anders aus als in der Bedingung 2 (ohne Kontextinformationen).

### **Statistische Hypothese**

*Nullhypothese ( $H_0$ ):* Das vorherige Anhören der Kontextinformationen zum Musikbeispiel hat keinen Einfluss auf die individuelle Bewertung der Musikbeispiele.

*Alternativhypothese ( $H_1$ ):* Das vorherige Anhören der Kontextinformationen zum Musikbeispiel hat einen Einfluss auf die individuelle Bewertung der Musikbeispiele.

## **9.5 Operationalisierung der Fragestellung „Urteilsdimensionalität“**

Von Interesse ist nicht ein pauschales Urteil, sondern ein möglichst differenziertes, mehrdimensionales Urteil in verschiedenen Bewertungsdimensionen, das auch Raum für Ambivalenzen lässt. Die verschiedenen Fragebogenitems sollen zu einem Perspektivenwechsel anregen und unterschiedliche Dimensionen abbilden. Die Fragestellung lautet: *Welche Differenzierungen in Urteilen über Musik (Ausmass der Urteilsdimensionalität) sind bei Kindern und Jugendlichen im Alter von acht bis 15 Jahren erkennbar?*

Folgende Messverfahren werden für die Beantwortung dieser Fragestellung hinzugezogen:

- zehn verschiedene Items, die unabhängig voneinander auf einer sechsstufigen Skala bewertet werden können

- zusätzliche Antwortoption *Kann ich nicht beurteilen*
- Vergleichsmöglichkeit durch Abfrage des Interesses am gesamten Fragebogen am Ende der Befragung
- Korrelationsanalyse der Beurteilungen der Fragebogenitems
- zwei offene Textfelder

Jede dieser Datenerhebungen ermöglicht einen unterschiedlichen Blickwinkel auf die Urteilsdimensionalität der Bewertungen der Teilnehmenden. Die ersten vier Spiegelstriche erlauben eine statistische Auswertung, während die offenen Textfelder einen qualitativen Zugang ermöglichen. Durch den Vergleich der unterschiedlichen Ergebnisse aus den verschiedenen Erhebungsformen können Besonderheiten und Auffälligkeiten besser verstanden, Widersprüche genauer untersucht und schliesslich valide Schlussfolgerungen gezogen werden. Die Beurteilungen der Experimentalgruppe (mit Kontextinformation) und der Kontrollgruppe (ohne Kontextinformation) werden zusammengefasst, um so die Samplegrösse zu erhöhen und die Teststärke zur Urteilsdimensionalität zu steigern. Die zentralen empirischen Merkmale lauten:

### **Konzeptuelle Hypothese**

Die Bewertungen der Musikbeispiele zeigen eine hohe Unabhängigkeit in verschiedenen Urteilsdimensionen wie zum Beispiel *Können*, *Tanzbarkeit* oder *Gefallen*.

### **Operationalisierung**

*Datenerfassung der Urteilsdimensionalität:* Bewertungen von sieben Musikbeispielen anhand zehn Fragebogenitems, die unterschiedliche Beurteilungsdimensionen abbilden und Kommentare in offenen Textfeldern

*Analyse der Urteilsdimensionalität:* Korrelationsanalyse der Bewertungen der Fragebogenitems pro Musikbeispiel und Analyse der offenen Textfelder

### **Empirische Hypothese**

Die Bewertungen der verschiedenen Urteilsdimensionen eines Musikstücks korrelieren nur schwach miteinander, was auf eine hohe Unabhängigkeit der Dimensionen hinweist.

### **Statistische Hypothese**

*Nullhypothese ( $H_0$ ):* Es gibt keine signifikanten Korrelationen zwischen den Bewertungen der verschiedenen Urteilsdimensionen eines Musikstücks.

*Alternativhypothese (H<sub>1</sub>):* Es gibt signifikante Korrelationen zwischen den Bewertungen der verschiedenen Urteilsdimensionen eines Musikstücks.

## 9.6 Operationalisierung der Fragestellung „Altersabhängige Entwicklungen“

Es interessiert, ob sich in der gewählten Altersspanne der Kinder und Jugendlichen bestimmte altersabhängige Tendenzen feststellen lassen. Die Fragestellung dazu lautet: *Welche altersabhängigen Entwicklungen lassen sich in den verschiedenen Urteilsdimensionen bei Kindern und Jugendlichen zwischen acht und 15 Jahren feststellen?*

Zur Beantwortung dieser Frage wird eine Querschnittserhebung der Veränderungen in allen Beurteilungsdimensionen des Fragebogens durchgeführt. Die Beurteilungen aller Musikbeispiele der Experimentalgruppe (mit Kontextinformation) und der Kontrollgruppe (ohne Kontextinformation) werden zusammengefasst, um so die Samplegrösse zu erhöhen und die Aussagekraft über die altersabhängige Entwicklung in der Beurteilung der einzelnen Items zu steigern. Die Daten werden nach Altersgruppen geclustert, sodass die Altersgruppe der Acht- bis 15-Jährigen in sechs Untergruppen<sup>11</sup> aufgeteilt wird. Danach wird die Tendenz einer altersabhängigen Entwicklung in den Bewertungen der Fragebogenitems ermittelt.

Ausserdem werden die Kommentare in den offenen Textfeldern analysiert und mit Parsons' Taxonomie der ästhetischen Entwicklung (Kapitel 5.5.1) abgeglichen. Neben der Ermittlung von altersabhängigen Tendenzen wird hier auch eine Validierung von Parsons' Taxonomie für die Musikbeurteilung angestrebt.

Nachfolgend werden die zentralen empirischen Hypothesen dieser Querschnittserhebung dargestellt:

### Konzeptuelle Hypothese

In einzelnen Urteilsdimensionen sind altersabhängige Tendenzen bei der Bewertung von Musikbeispielen erkennbar.

### Operationalisierung

*Unabhängige Variable:* Alter der Studienteilnehmenden, unterteilt in sechs Altersgruppen.

---

<sup>11</sup> Da nur eine achtjährige und eine 15-jährige Person teilgenommen haben, wurden diese Personen mit den Neun- bzw. 14-Jährigen zusammengruppiert. So entstanden die folgenden sechs Altersgruppen:

1. Acht- und Neunjährige
2. Zehnjährige
3. Elfjährige
4. Zwölfjährige
5. 13-Jährige
6. 14- und 15-Jährige

*Abhängige Variable:* Bewertungen der zehn Fragebogenitems der sieben Musikbeispiele

### **Empirische Hypothese**

Die Bewertungen der verschiedenen Fragebogenitems zeigen signifikante Unterschiede zwischen den verschiedenen Altersgruppen.

### **Statistische Hypothese**

*Nullhypothese ( $H_0$ ):* Es gibt keine signifikanten Unterschiede in den Bewertungen der Fragebogenitems zwischen den verschiedenen Altersgruppen.

*Alternativhypothese ( $H_1$ ):* Es gibt signifikante Unterschiede in den Bewertungen der Fragebogenitems zwischen den verschiedenen Altersgruppen.

Die zentralen Merkmale der Mixed-Methods-Hauptstudie werden nachfolgend zusammengefasst.

## **9.7 Zusammenfassung des Studiendesigns der Mixed-Methods-Hauptstudie**

### **Mehrdimensionale Fragebogenitems**

Diese wurden aus einer qualitativen Vorstudie entwickelt, was bedeutet, dass sie auf fundierten Erkenntnissen basieren und verschiedene Aspekte des Themas abdecken.

### **Breite Auswahl an Musikbeispielen mit sehr vertrauter und sehr unvertrauter Musik**

Dies stellt sicher, dass die Bewertung nicht auf ein einziges unter Umständen mit Vorurteilen behaftetes Genre beschränkt ist und somit vielfältige musikalische Werturteile und Reaktionen erfasst werden.

### **Sechsstufige Skala und Option *Kann ich nicht beurteilen***

Diese Skalenabstufung ermöglicht nachvollziehbare Abstufungen in den Antworten, während die zusätzliche Option hilft, uninformed oder unsichere Antworten zu vermeiden. Die geradzahlige Skala wirkt der Tendenz zur mittleren Beantwortung entgegen.

### **Offene Textfelder für Kommentare**

Diese bieten den Teilnehmenden die Möglichkeit, offene Rückmeldungen zu geben, was zusätzliche qualitative Daten liefert.

### **Randomisierte Zuweisung von Kontextinformationen zu den Musikbeispielen**

Weil es nicht möglich ist, einen ersten Eindruck des Musikbeispiels mit und ohne Kontextualisierung von derselben Person zu erhalten, hörten die Teilnehmenden randomisiert einige Musikbeispiele mit und einige Musikbeispiele ohne Beeinflussung durch

Kontextinformationen. Das bedeutet, dass ein und dasselbe Kind zum Beispiel drei Musikbeispiele mit und vier Musikbeispiele ohne Kontextinformationen gehört haben kann. Dies hat den Vorteil, dass nicht die Experimentalgruppe immer und die Vergleichsgruppe nie einer Beeinflussung ausgesetzt ist, was bei einer kleineren Stichprobe heterogener Kinder zu Verzerrungen durch den Einfluss individueller Unterschiede führen könnte. Außerdem wird dadurch, dass nicht ein Teil der Teilnehmenden alle Kontextinformationen hören muss, vermieden, dass die Beantwortung des Fragebogens für die Hälfte Teilnehmende deutlich länger dauert – wodurch wiederum Ermüdungseffekte verhindert werden, die die Qualität der Antworten beeinträchtigen und Vergleiche zwischen den Gruppen erschweren.

### **Verständnisfrage zu den Kontextinformationen**

Um die Aufmerksamkeit beim Zuhören zu erhöhen und um überprüfen zu können, ob die Kontextinformationen verstanden wurden, wurde eine Verständnisfrage eingefügt.

### **Randomisierung der Musikbeispiele**

Um Reihenfolgen-Effekte bei der Beantwortung des klingenden Fragebogens zu vermeiden, wurde auch die Reihenfolge der sieben Musikbeispiele randomisiert.

### **Situativer Rahmen**

Die erste Kontaktlaufnahme erfolgte jeweils über einen Elternbrief, in dem auch das Einverständnis der Erziehungsberechtigten eingeholt wurde. Es wurde darauf hingewiesen, dass das Ausfüllen des klingenden Online-Fragebogens ca. 30 Minuten dauert und dass das Kind den Fragebogen allein, möglichst unbeeinflusst, ungestört und mit Kopfhörern ausfüllen sollte. Dabei kann allerdings nicht ausgeschlossen werden, dass trotzdem Störfaktoren wie dritte Personen oder andere Ablenkungen die Antworten der Kinder beeinflussten.

### **Erhebung weiterer Daten**

Insgesamt berücksichtigt das Studiendesign verschiedene Faktoren, die die Validität und Reliabilität der Ergebnisse beeinflussen können. Dazu gehören die Erhebung von Geschlecht, Alter, Wohnort, Schule und Anzahl der Jahre Instrumentalunterricht sowie die Abfrage des allgemeinen Interesses am Fragebogen.

Dieses Studiendesign führte zu folgenden Ergebnissen.

## 10 Ergebnisse

Die Ergebnisse der oben beschriebenen Datenerhebungen werden zunächst mittels deskriptiver Statistik dargestellt. Anschliessend werden die quantitativen Daten in verschiedenen Grafiken visualisiert, Zusammenhänge und Korrelationen identifiziert und ein Signifikanztest durchgeführt. Zusätzlich werden die qualitativen Daten der offenen Textfelder ausgewertet und abschliessend die Hypothesen unter Berücksichtigung aller Daten getestet.

### 10.1 Deskriptive Statistik

Die deskriptive Statistik dient dazu, die erhobenen quantitativen Daten in übersichtlicher Form darzustellen. Dazu gehören die Verteilung der Daten und die Analyse der Stichprobenqualität sowie die Darstellung der Daten mit Hilfe von Diagrammen und Medianwerten. Abschliessend werden in einem Zwischenfazit Tendenzen und erste Schlussfolgerungen festgehalten.

#### 10.1.1 Stichprobe und Eigenschaften der Daten

85 Kinder und Jugendliche im Alter von acht bis 15 Jahren nahmen an der Online-Befragung teil, wobei nur ein Kind im Alter von acht Jahren teilnahm. Das Altersspektrum ergab sich durch den Bezug zu den Offenohrigkeitsstudien, die dort eine Abnahme der Offenohrigkeit feststellten. Die Altersspanne umfasst somit Kinder und Jugendliche, wobei die Grenze, ab wann ein Kind ein Jugendlicher oder eine Jugendliche ist, nicht definiert wurde, da sie für die vorliegende Arbeit sekundär ist. Von den Teilnehmenden gaben 43 das Geschlecht weiblich und 42 das Geschlecht männlich an. Es nahmen auch einige Erwachsene teil. Diese Daten wurden nicht berücksichtigt, würden sich aber für einen späteren Vergleich der beiden Altersgruppen eignen. Folgende Histogramme zeigen die Verteilung der Daten:

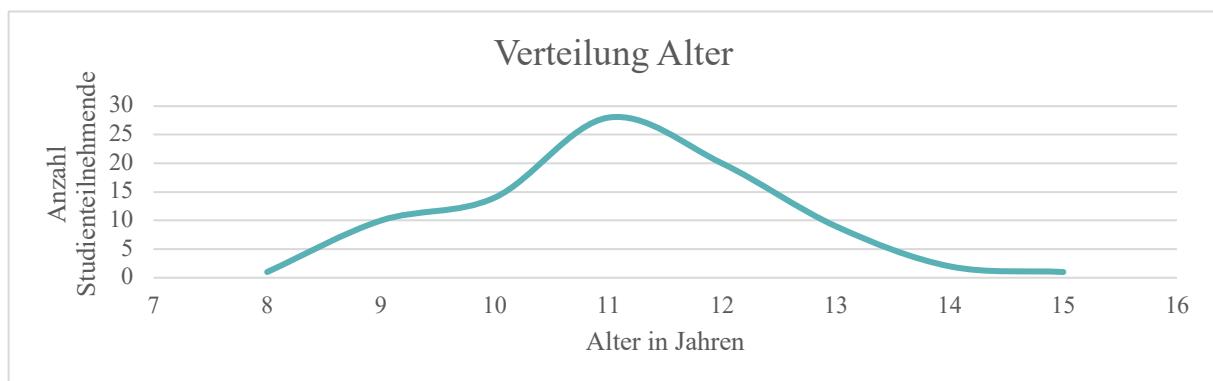


Abbildung 11: Verteilung der Anzahl Studienteilnehmenden in Bezug auf das Alter

Die meisten Teilnehmenden sind 11 Jahre alt. Das Alter ist normalverteilt.

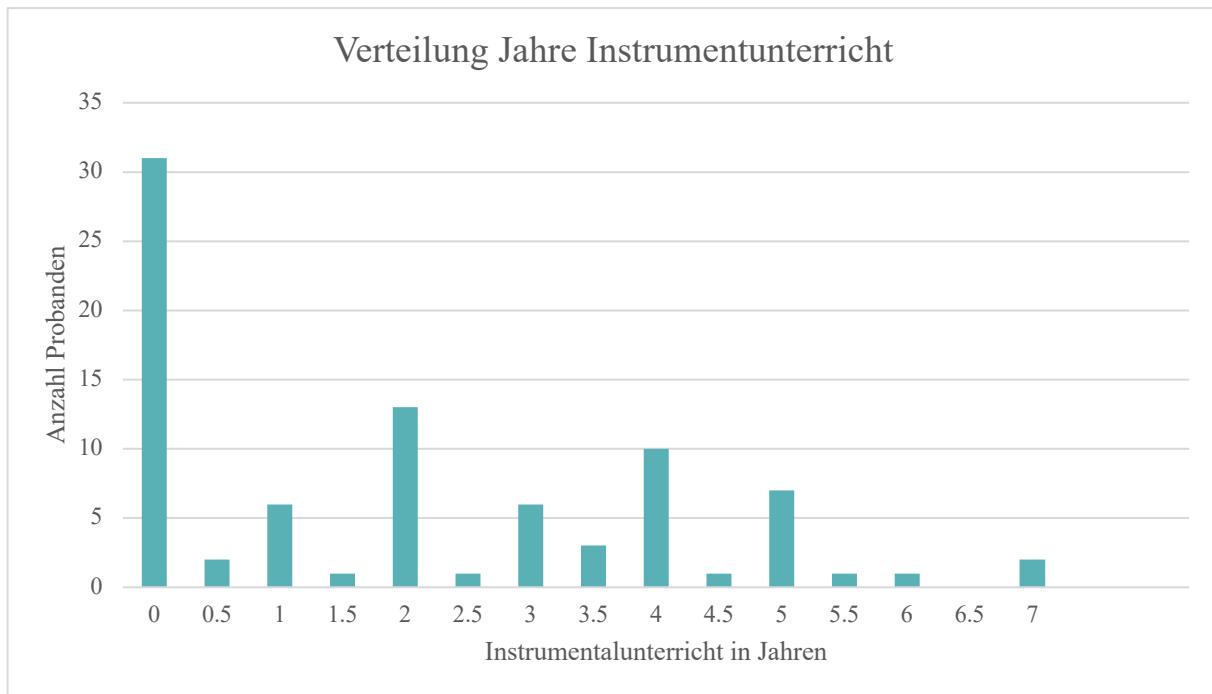


Abbildung 12: Verteilung der Anzahl Studienteilnehmenden in Bezug auf die Jahre Instrumentalunterricht.

Die meisten Teilnehmenden hatten wenig oder keinen bis maximal acht Jahre ausserschulischen Instrumentalunterricht. Die Anzahl der Jahre Instrumentalunterricht lässt auch Rückschlüsse auf das soziokulturelle Umfeld und den Stellenwert von Musik beziehungsweise musikalischer Bildung im Elternhaus zu. Insofern erscheint die Verteilung ausreichend heterogen und repräsentiert eine breite Gesellschaftsschicht.

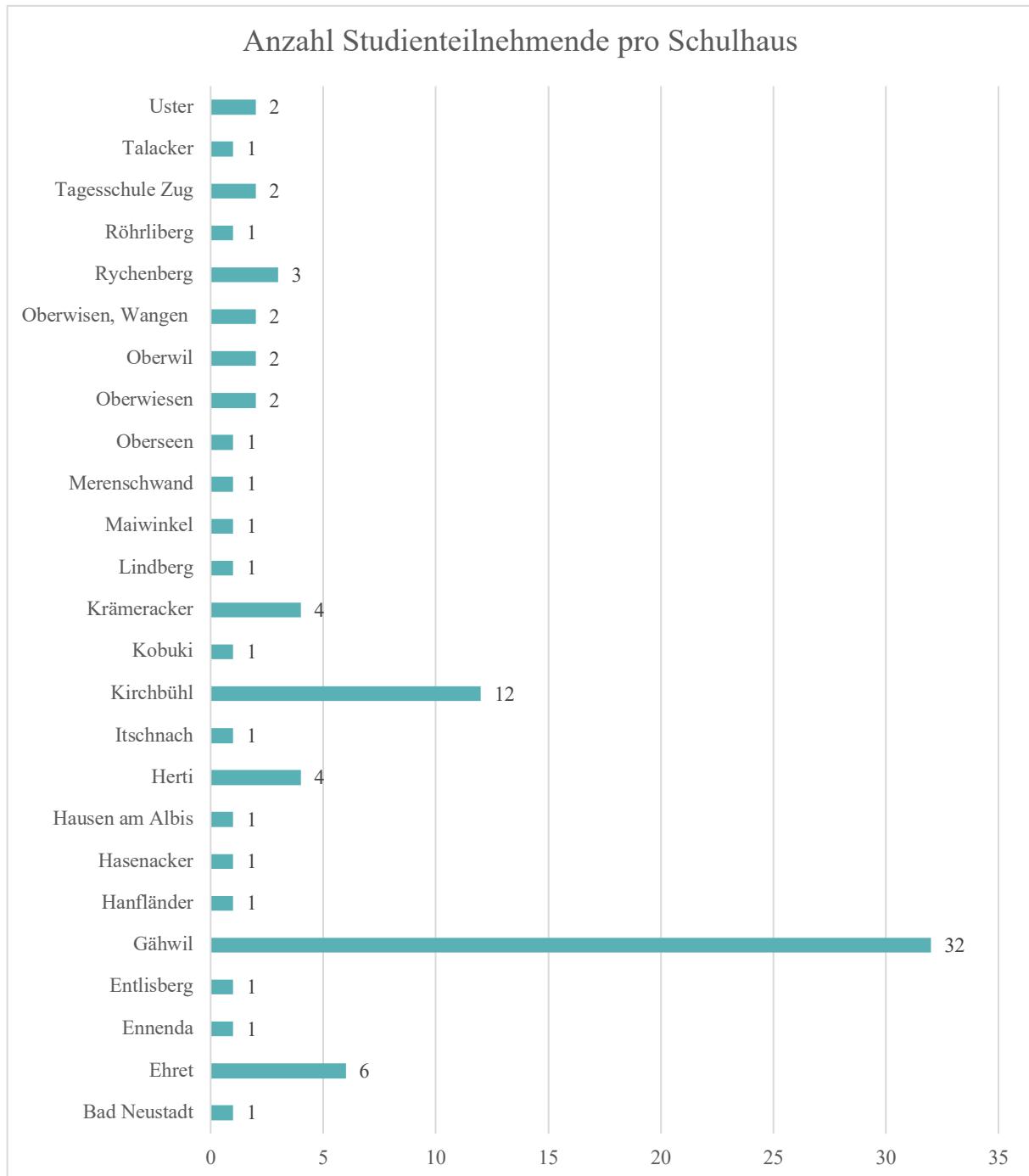
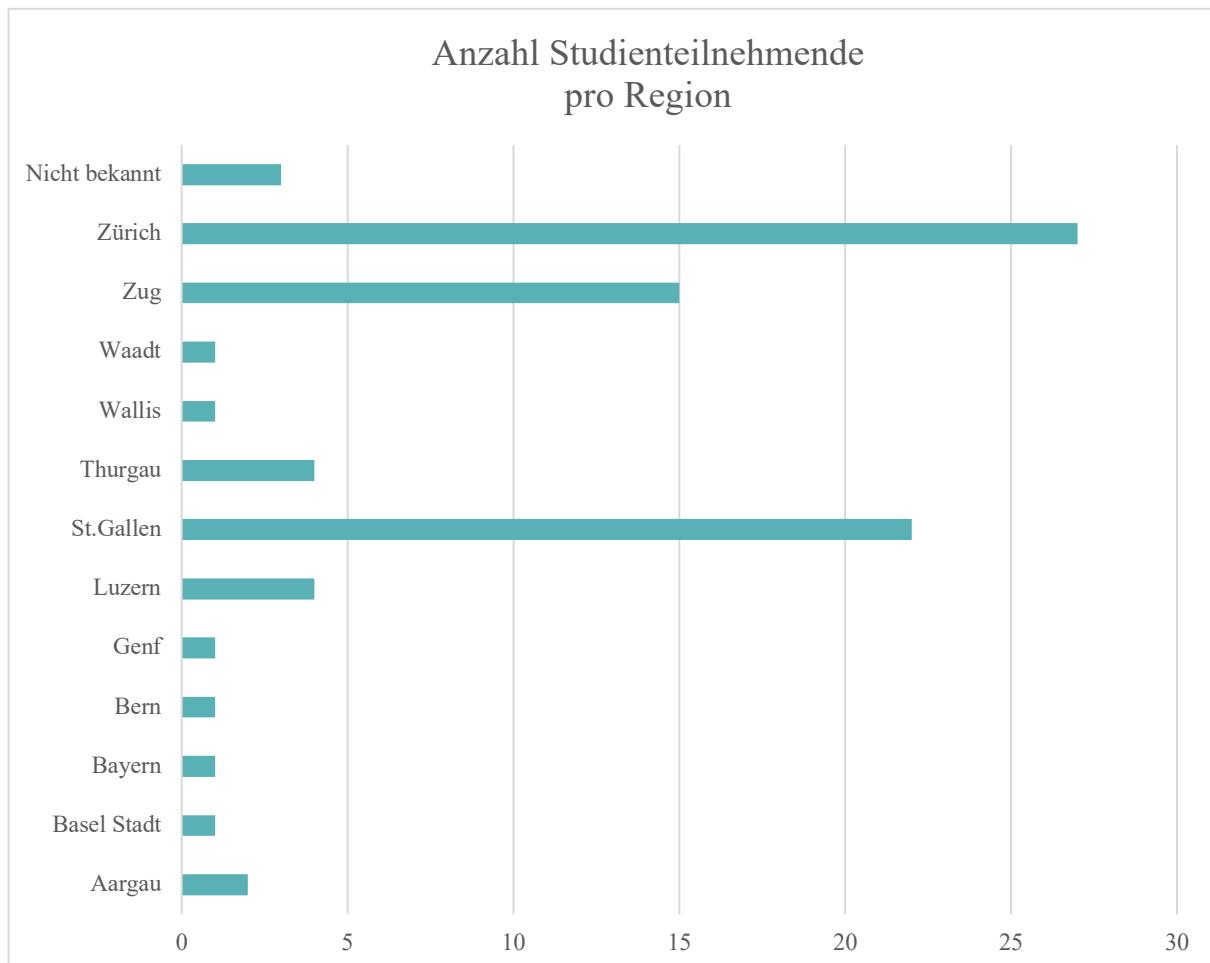


Abbildung 13: Anzahl Studienteilnehmende aufgeschlüsselt nach den Schulhäusern

Die 85 Teilnehmenden gehen in 25 verschiedenen Schulhäusern zur Schule; es sollte also keine übermässige Beeinflussung durch Peers stattgefunden haben.



*Abbildung 14:* Anzahl der Studienteilnehmenden, aufgeschlüsselt nach der Region ihres Aufenthaltsortes zum Zeitpunkt der Befragung

Die obigen Grafiken zeigen, dass die Stichprobe bezüglich des Aufenthaltsortes<sup>12</sup> zum Zeitpunkt der Befragung und des Schulorts gut verteilt ist, sodass allfällige regionale Besonderheiten nicht übermäßig ins Gewicht fallen. Mit Ausnahme eines Teilnehmers aus Deutschland wohnen alle Teilnehmenden in der deutschsprachigen Schweiz und gehen auch dort zur Schule. Die grösste Gruppe mit 32 Personen kommt aus Gähwil, einer Ortschaft in der Schweizer Gemeinde Kirchberg im Kanton St. Gallen. In Gähwil leben 1174 Menschen (Stand: 1. Juli 2022). Ein Grossteil der anderen Teilnehmenden kommt aus den Städten Zürich, Winterthur und Uster. Es gibt also kein grosses Stadt-Land-Gefälle.

Dass vor allem deutschsprachige Kinder, die in der Schweiz zur Schule gehen, in der Lage waren, den Fragebogen wie gefordert allein und selbstständig an einem geeigneten internetfähigen Gerät während etwa einer halben Stunde auszufüllen, stellt ausserdem eine

<sup>12</sup> Die Fragebogen-Software hat den Aufenthaltsort beim Ausfüllen des Fragebogens ermittelt. Ein Abgleich mit den Schulhäusern hat ergeben, dass alle Kinder, obwohl sich zwei von ihnen beim Ausfüllen an französischsprachigen Orten aufhielten, eigentlich deutschsprachige Schulhäuser besuchen.

grosse Einschränkung der Stichprobe dar. Weitere kritische Faktoren, die eine Übertragbarkeit der Daten auf eine andere Population infrage stellen, finden sich in Kapitel 11.5.

### 10.1.2 Histogramme der Items

Die folgenden Histogramme zeigen die Häufigkeitsverteilungen im Detail. Das heisst, es wird für den gesamten Datensatz (85 Kinder mal 7 Musikbeispiele) dargestellt, wie oft (y-Achse) die einzelnen Skalenwerte (x-Achse) für ein bestimmtes Item des Fragebogens vergeben wurden. Wobei die Abkürzung *weiss nicht* für die Antwort *Kann ich nicht beurteilen* steht. Die Musikbeispiele wurden in der Summe mit folgenden Items negativ bis sehr negativ bewertet:

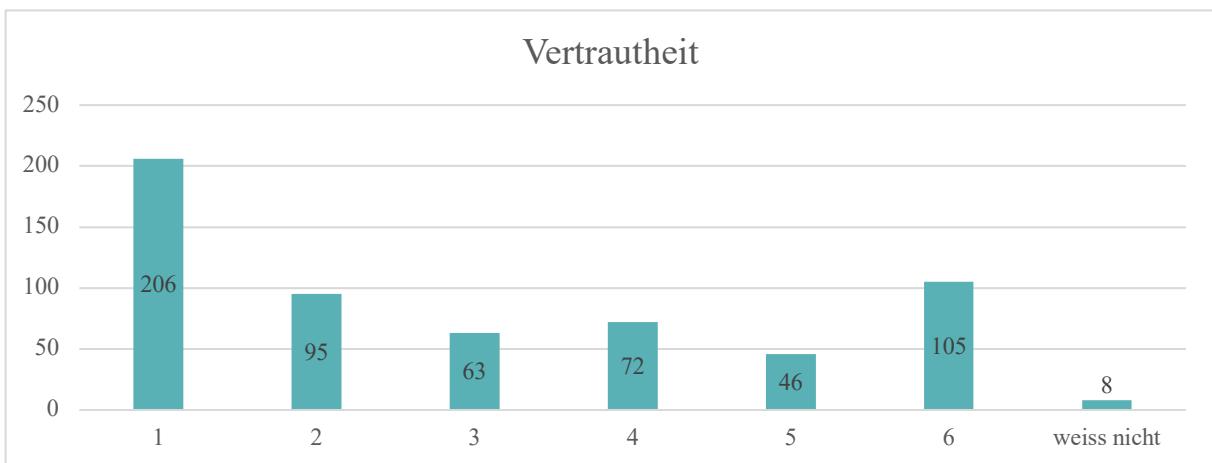


Abbildung 15: Verteilung der Anzahl der Skalenwerte für das Item *Vertrautheit* über alle sieben Musikbeispiele hinweg

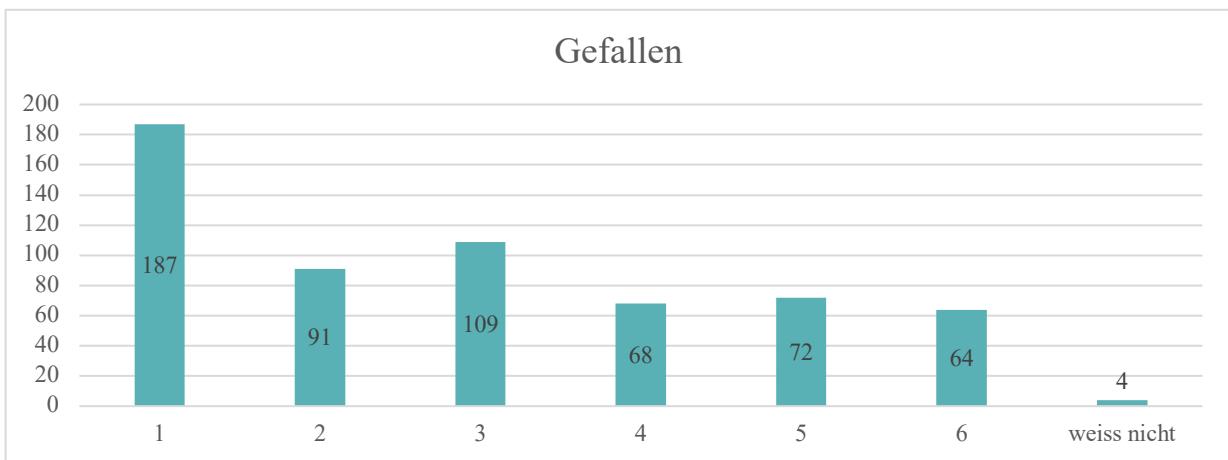


Abbildung 16: Verteilung der Anzahl der Skalenwerte für das Item *Gefallen* über alle sieben Musikbeispiele hinweg

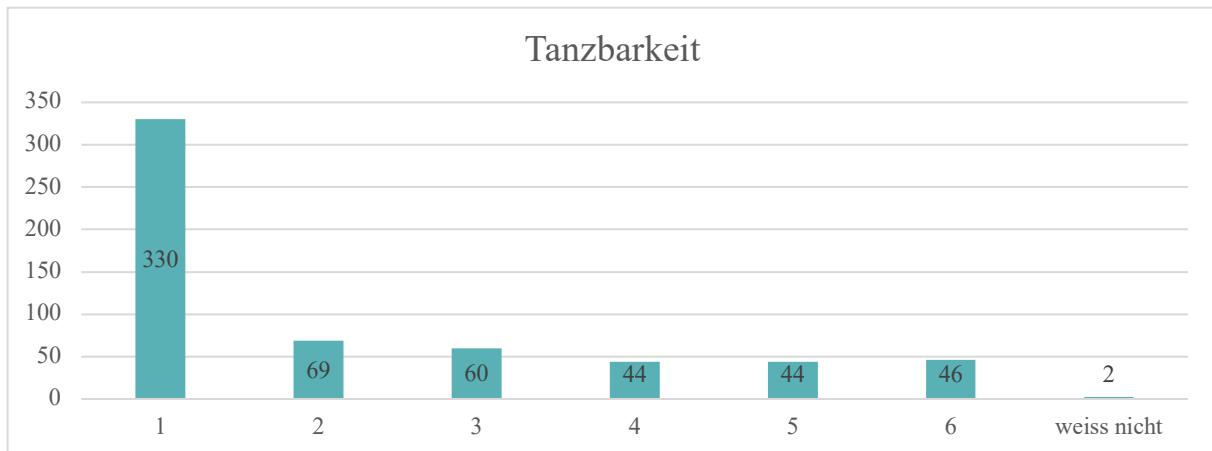


Abbildung 17: Verteilung der Anzahl der Skalenwerte für das Item *Tanzbarkeit* über alle sieben Musikbeispiele hinweg

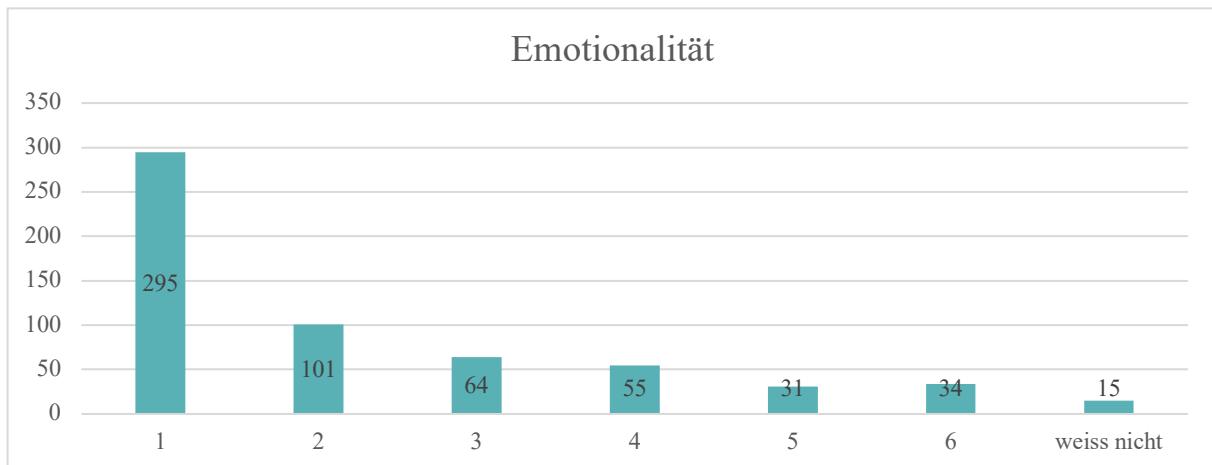


Abbildung 18: Verteilung der Anzahl der Skalenwerte für das Item *Emotionalität* über alle sieben Musikbeispiele hinweg

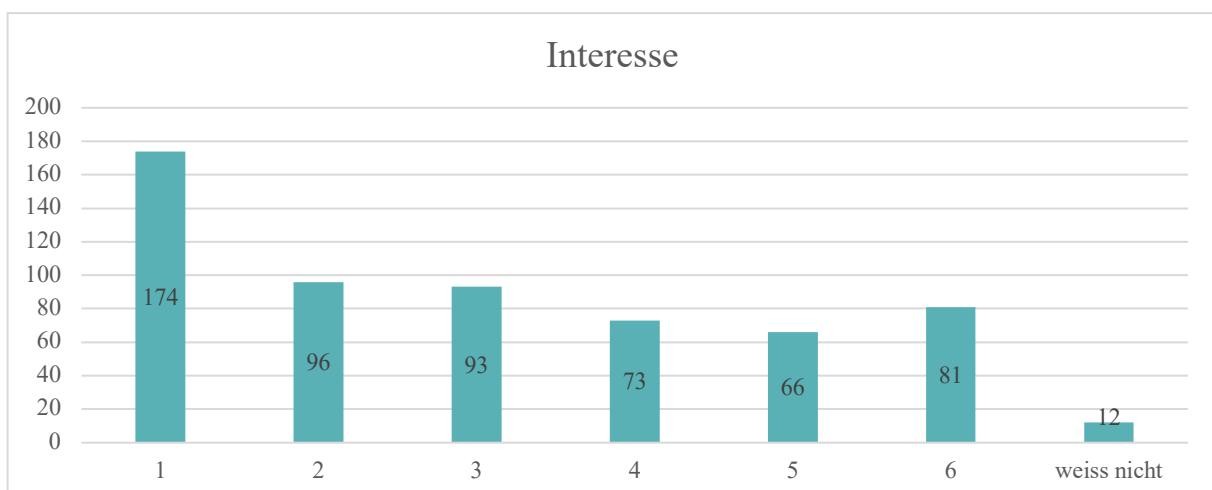


Abbildung 19: Verteilung der Anzahl der Skalenwerte für das Item *Interesse* über alle sieben Musikbeispiele hinweg

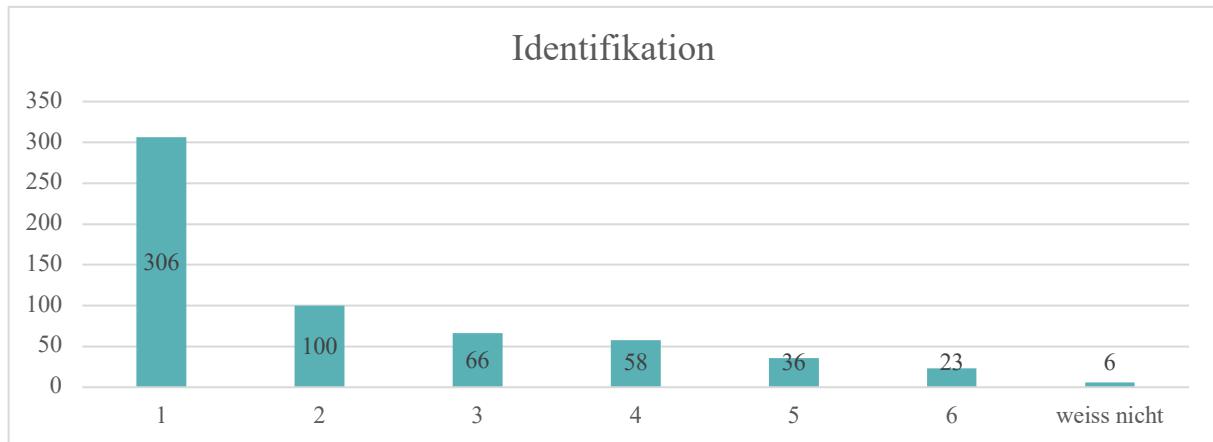


Abbildung 20: Verteilung der Anzahl der Skalenwerte für das Item *Identifikation* über alle sieben Musikbeispiele hinweg

Folgende Items wurden gesamthaft eher positiv bewertet. Das Item *Hässlichkeit* muss nachfolgend invertiert gedacht werden: tiefe Skalenwerte zeigen eine positive Einschätzung des Musikbeispiels.



Abbildung 21: Verteilung der Anzahl der Skalenwerte für das Item *Hässlichkeit* über alle sieben Musikbeispiele hinweg

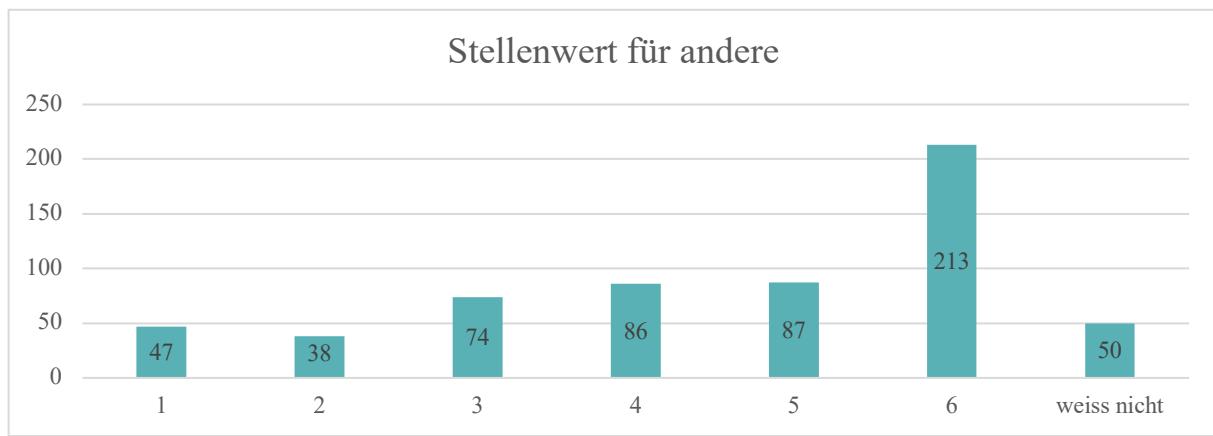


Abbildung 22: Verteilung der Anzahl der Skalenwerte für das Item *Stellenwert für andere* über alle sieben Musikbeispiele hinweg



Abbildung 23: Verteilung der Anzahl der Skalenwerte für das Item *Können* über alle sieben Musikbeispiele hinweg

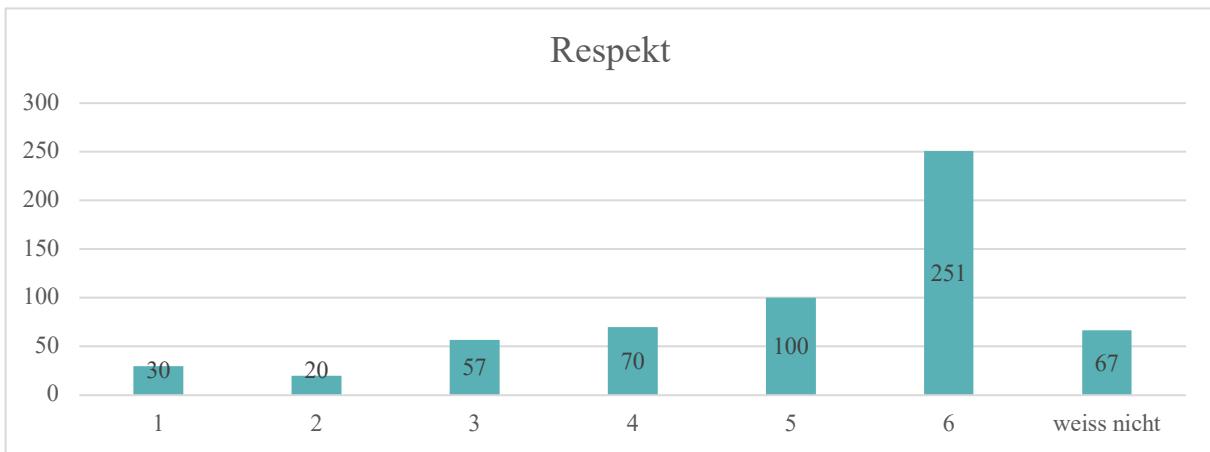


Abbildung 24: Verteilung der Anzahl der Skalenwerte für das Item *Respekt* über alle sieben Musikbeispiele hinweg

Über alle Bewertungen mit und ohne Kontextinformationen hinweg lässt sich feststellen, dass die Musikbeispiele mit den Items *Können*, *Stellenwert für andere* und *Respekt* am höchsten bewertet wurden. Diese drei Items weisen aber auch den höchsten Anteil der Auswahlmöglichkeit *Kann ich nicht beurteilen* auf. Die negativsten Bewertungen erhielten die Musikbeispiele mit den Items Identifikation, Tanzbarkeit und Emotionalität.

### 10.1.3 Fragebogenitems nach der Rangfolge der Musikbeispiele

Die folgenden Grafiken zeigen die Medianwerte aller Bewertungen pro Item. Jede Grafik stellt die Rangfolge der Musikbeispiele pro Item dar. Im Folgenden werden jeweils die Rangfolgen von zwei Items gegenübergestellt, deren Vergleich besonders aufschlussreich erscheint. Hier werden vorerst die beiden Gruppen mit und ohne vorhergehende Kontextinformationen zum Musikbeispiel zusammengefasst und erst im darauffolgenden Kapitel dann verglichen.

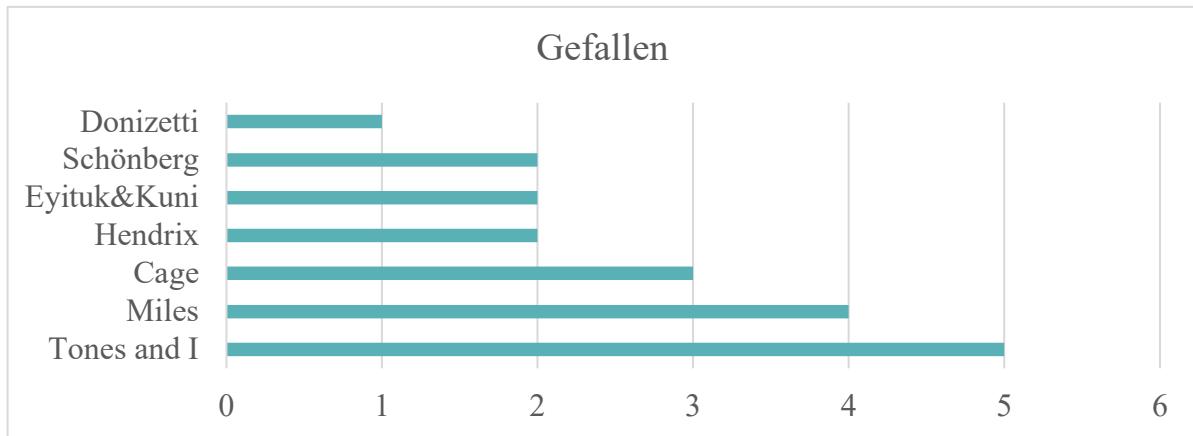


Abbildung 25: Medianwerte der Bewertungen des Items *Gefallen* nach Musikbeispiel aufgeschlüsselt

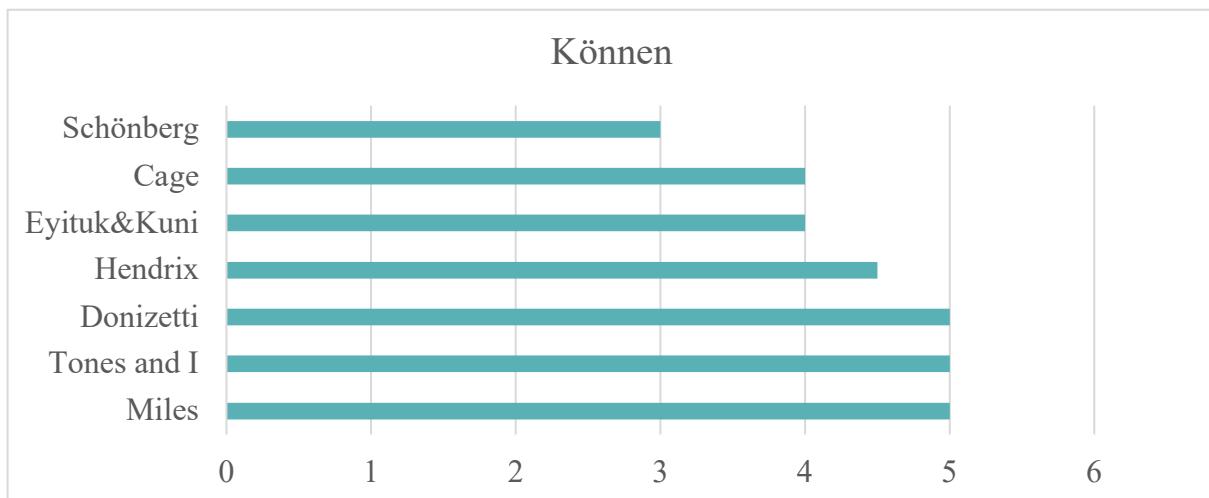


Abbildung 26: Medianwerte der Bewertungen des Items *Können* nach Musikbeispiel aufgeschlüsselt

Bei der Gegenüberstellung der Medianwerte der Items *Können* und *Gefallen* fällt auf, dass Donizettis Arie *Il dolce suono* am wenigsten gefällt, aber zu den Stücken gehört, die bezüglich des Könnens am höchsten bewertet wurden – wenn anstatt die Mediane die Mittelwerte verglichen werden, dann stellt sich heraus, dass die Arie im Item *Können* im Mittel am höchsten bewertet wurde, obwohl sie im Mittel am wenigsten gefiel. Diese grosse Diskrepanz zwischen diesen beiden Urteilsdimensionen in der Bewertung dieses Musikbeispiels, die sich sowohl bei den Medianen als auch bei den Mittelwerten zeigt, ist erstaunlich.

Das Item Hässlichkeit wird nachfolgend jeweils invertiert dargestellt. Weil davon ausgegangen wird, dass, wenn ein Musikstück einen hohen Skalenwert beim Item *Hässlichkeit* erzielte, dies für das Musikbeispiel ein negatives Urteil bedeutet.

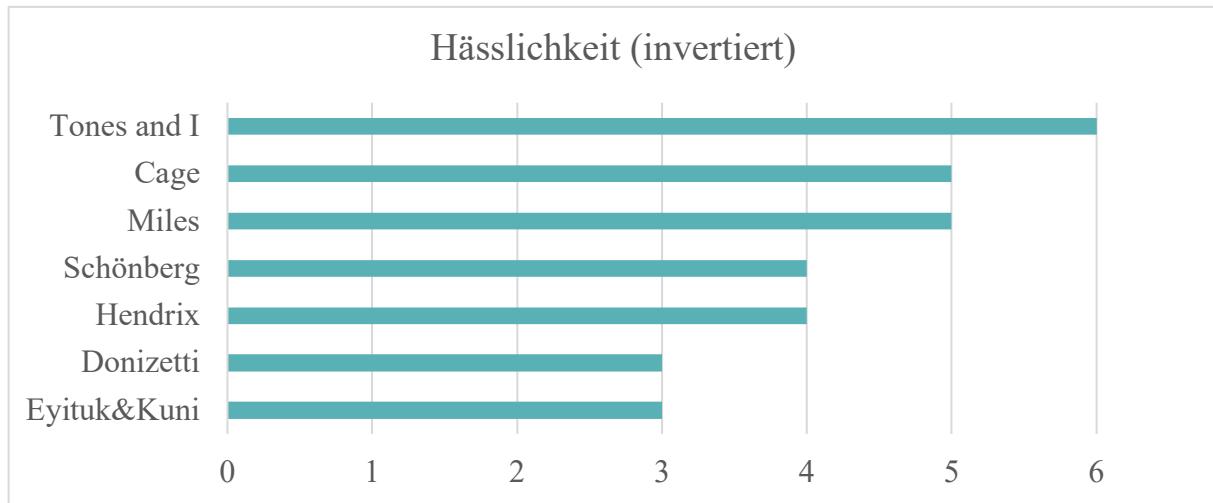


Abbildung 27: Invertierte Medianwerte der Bewertungen des Items *Hässlichkeit* nach Musikbeispiel aufgeschlüsselt

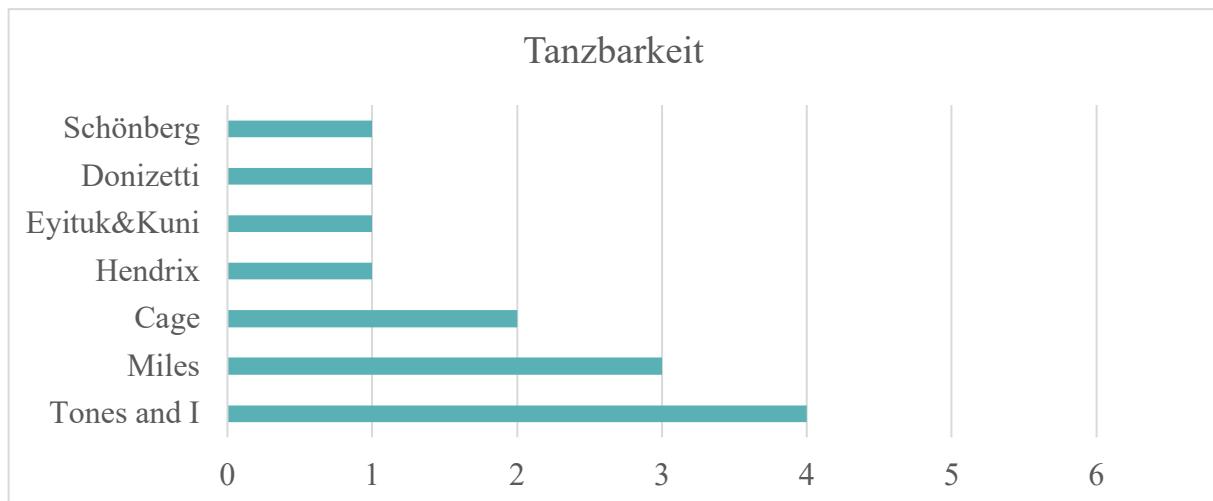


Abbildung 28: Medianwerte der Bewertungen des Items *Tanzbarkeit* nach Musikbeispiel aufgeschlüsselt

Hier fällt auf, dass nur wenige Stücke als zum Tanzen anregend empfunden werden. Die Stücke wurden in Bezug auf ihre *Hässlichkeit* (invertiert) eher milde bewertet. Interessanterweise wurden die beiden Vokalstücke, die Arie *Il dolce suono* und der Kehlkopfgesang von *Eytuk&Kuni*, trotz ihrer Unterschiedlichkeit als am hässlichsten bewertet. Wenn die Bewertungen der Items *Hässlichkeit* (invertiert) und *Gefallen* verglichen werden, so kann festgestellt werden, dass die Musikbeispiele beim Item *Hässlichkeit* pro Item 1 bis 2 Skalenwerte positiver bewertet wurden als das *Gefallen*. Dies kann auf ein sozial erwünschtes Antwortverhalten hindeuten oder auch verdeutlichen, dass etwas als hässlich zu bewerten nicht das Gegenteil von Gefallen ist. Gerade bei gruseligen Themen wie Halloween oder wie in Donizettis Arie wird dieser potenziell attraktive Aspekt des Hässlichen deutlich.



Abbildung 29: Medianwerte der Bewertungen des Items *Identifikation* nach Musikbeispiel aufgeschlüsselt

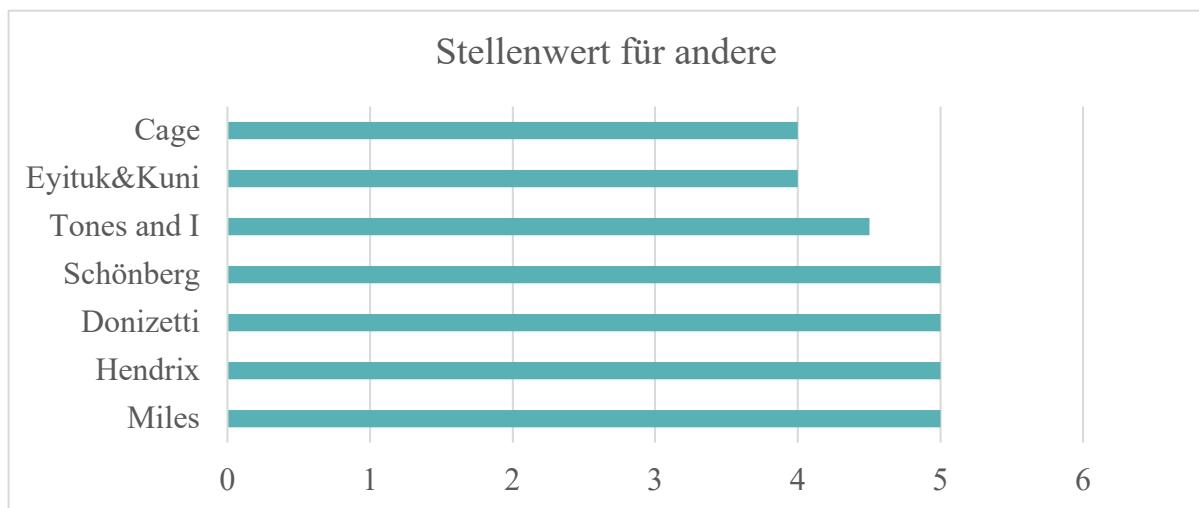


Abbildung 30: Medianwerte der Bewertungen des Items *Stellenwert für andere* nach Musikbeispiel aufgeschlüsselt

Beim Item *Identifikation* wurden mit Ausnahme des Referenzstücks *Dance Monkey* sehr niedrige Werte angegeben, während beim Item *Stellenwert für andere* durchwegs sehr hohe Werte angegeben wurden. Es zeigt sich auch eine grosse Unabhängigkeit zwischen der Identifikation der Kinder und Jugendlichen mit dem Musikbeispiel und der Vermutung, dass es für andere Menschen einen hohen Stellenwert haben könnte. Das heisst, die Studienteilnehmenden gingen tendenziell nicht von einer Allgemeingültigkeit des eigenen Stellenwerts aus.

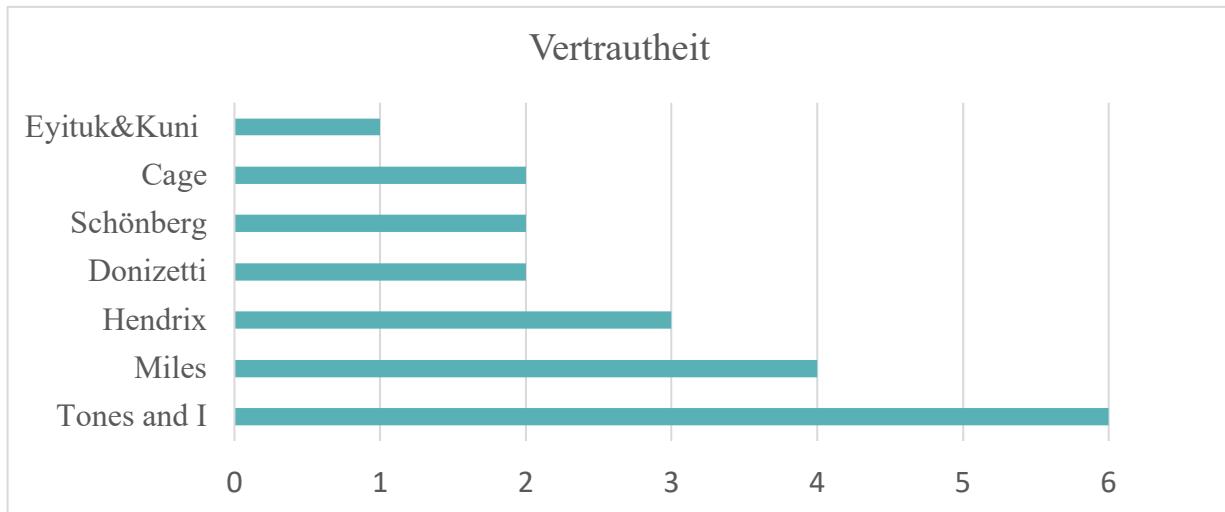


Abbildung 31: Medianwerte der Bewertungen des Items *Vertrautheit* nach Musikbeispiel aufgeschlüsselt

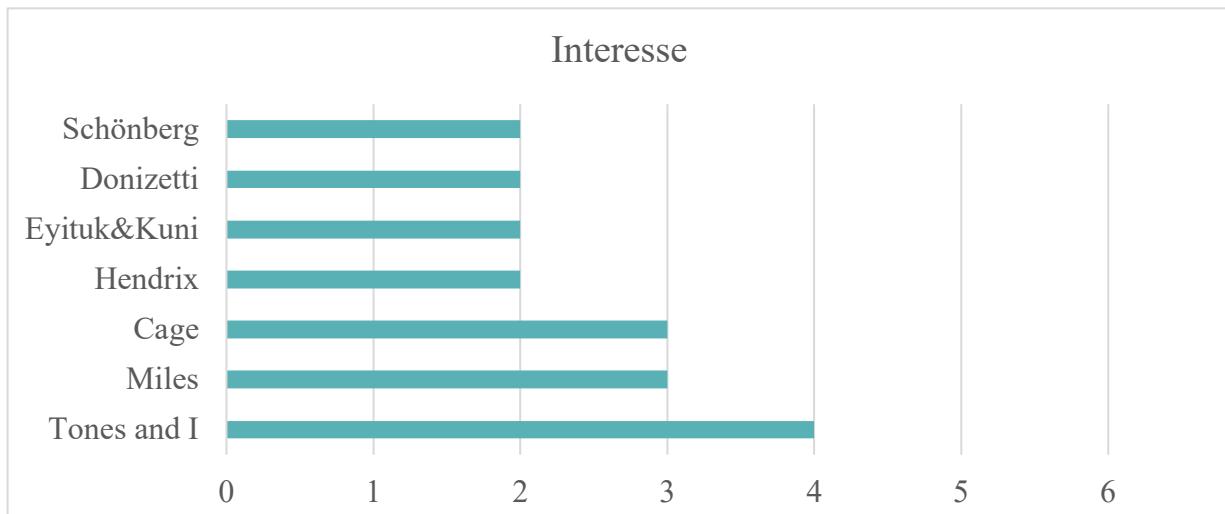


Abbildung 32: Medianwerte der Bewertungen des Items *Interesse* nach Musikbeispiel aufgeschlüsselt

Diese beiden Grafiken zeigen, dass weniger Vertrautes nicht interessanter erscheint, auch wenn es da vielleicht mehr zu entdecken gäbe. Bei der Auswahl der Musikbeispiele wurde versucht, unbekannte Musik in Relation zu einem sehr bekannten Musikstück zu setzen. Nun zeigt sich, dass bei der Vertrautheit, anders als beispielsweise beim Item *Identifikation*, keine grosse Diskrepanz zwischen dem bekannten Musikstück Dance Monkey und den restlichen Musikbeispielen besteht: Es werden feinere, graduelle Abstufungen sichtbar .

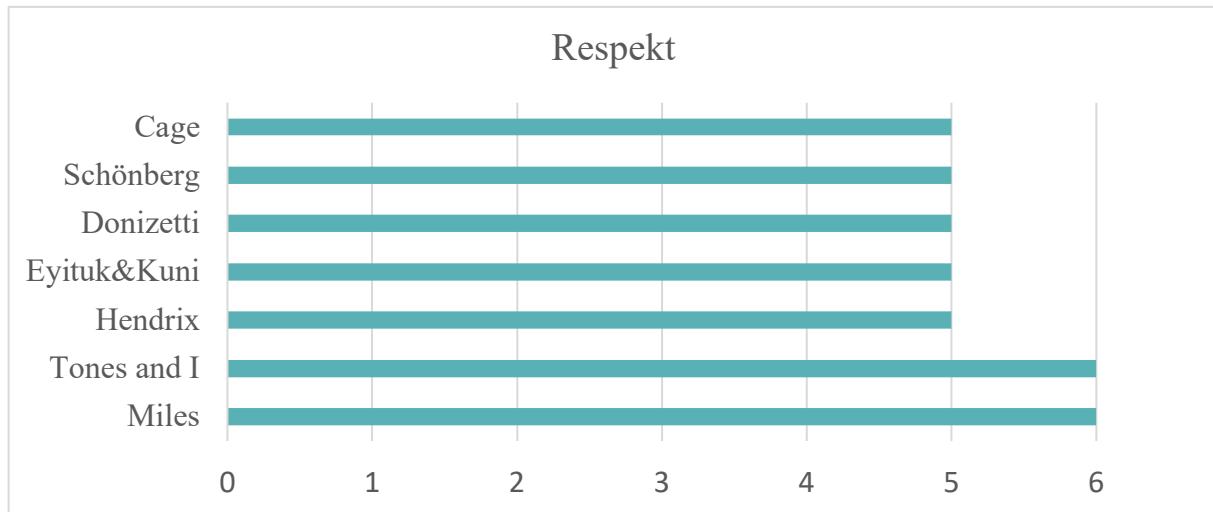


Abbildung 33: Medianwerte der Bewertungen des Items *Respekt* nach Musikbeispiel aufgeschlüsselt

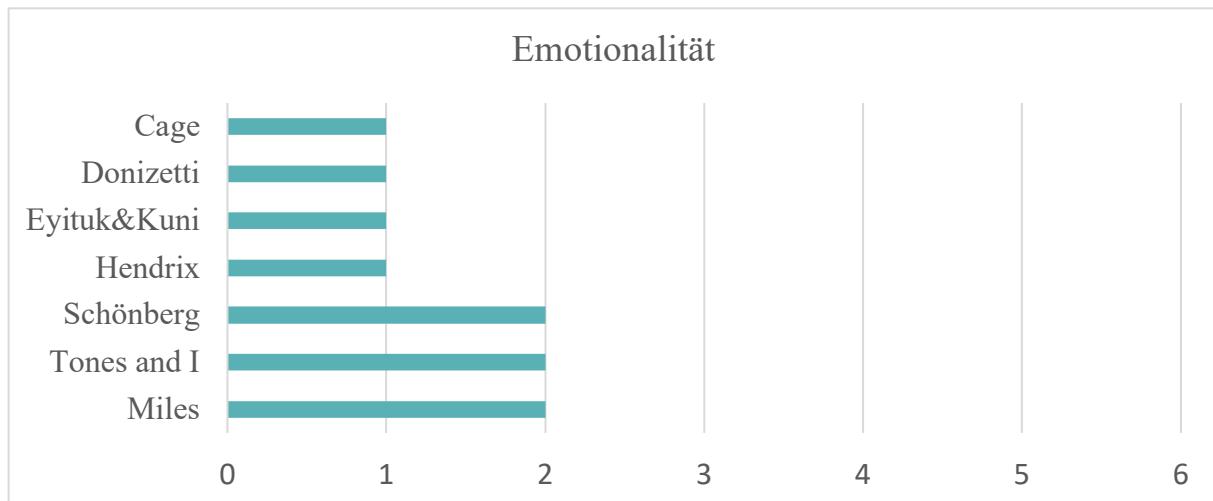


Abbildung 34: Medianwerte der Bewertungen des Items *Emotionalität* nach Musikbeispiel aufgeschlüsselt

Der Vergleich der Rangfolge der Musikbeispiele bei den Items *Respekt* und *Emotionalität* zeigt, dass der Respekt vor den Musikbeispielen durchweg hoch ist, auch wenn sie alle wenig Emotionen auslösen. Bei beiden Items ist wenig Varianz zu erkennen. Hier scheint zudem eine gewisse Distanz zur eigenen Wahrnehmung zu bestehen, im Sinne von „Was bei mir nicht viel auslöst, kann ich trotzdem anerkennen“.

#### 10.1.4 Rangfolgen der gesamthaften Bewertungen der Fragebogenitems und der Musikbeispiele

Die folgende Grafik zeigt, dass über alle Musikbeispiele hinweg das Item *Respekt* am höchsten und das Item *Emotionalität* am niedrigsten bewertet wurde.

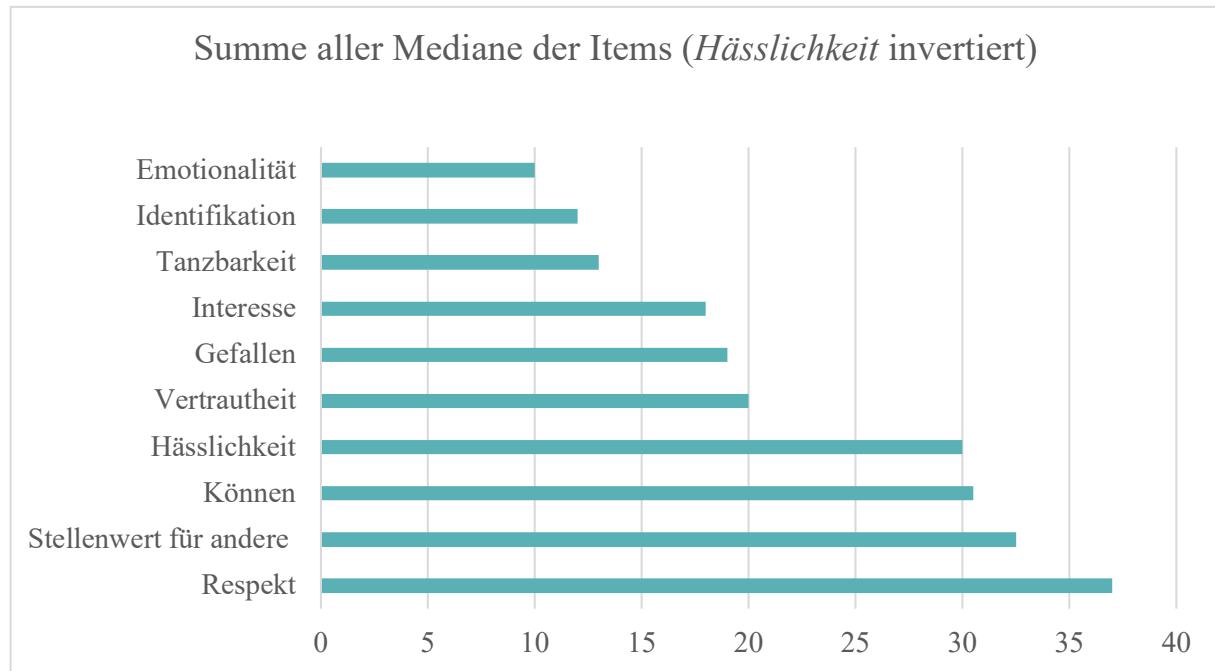


Abbildung 35: Rangfolge der Summe aller Mediane der Items (*Hässlichkeit* invertiert)

Das Item *Respekt* erzielte im Median insgesamt die höchsten und das Item *Emotionalität* die tiefsten Bewertungen. Das folgende Säulen-Diagramm zeigt die Summe der Mediane aller Items (mit invertiertem *Hässlichkeit*-Item):

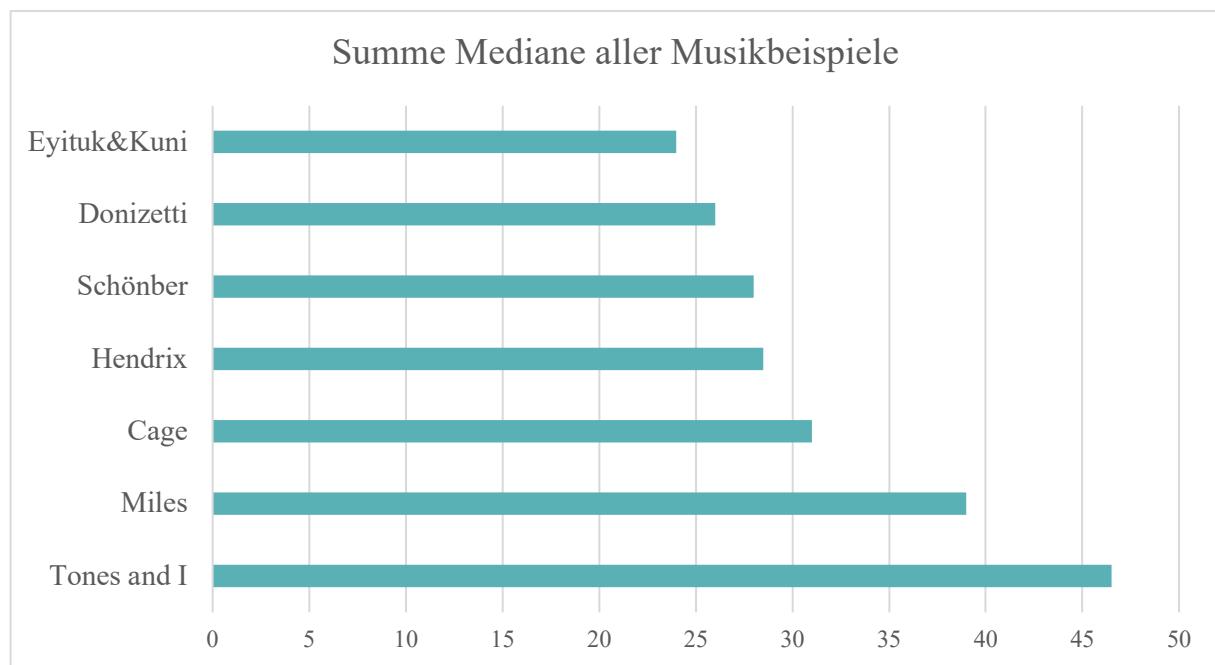


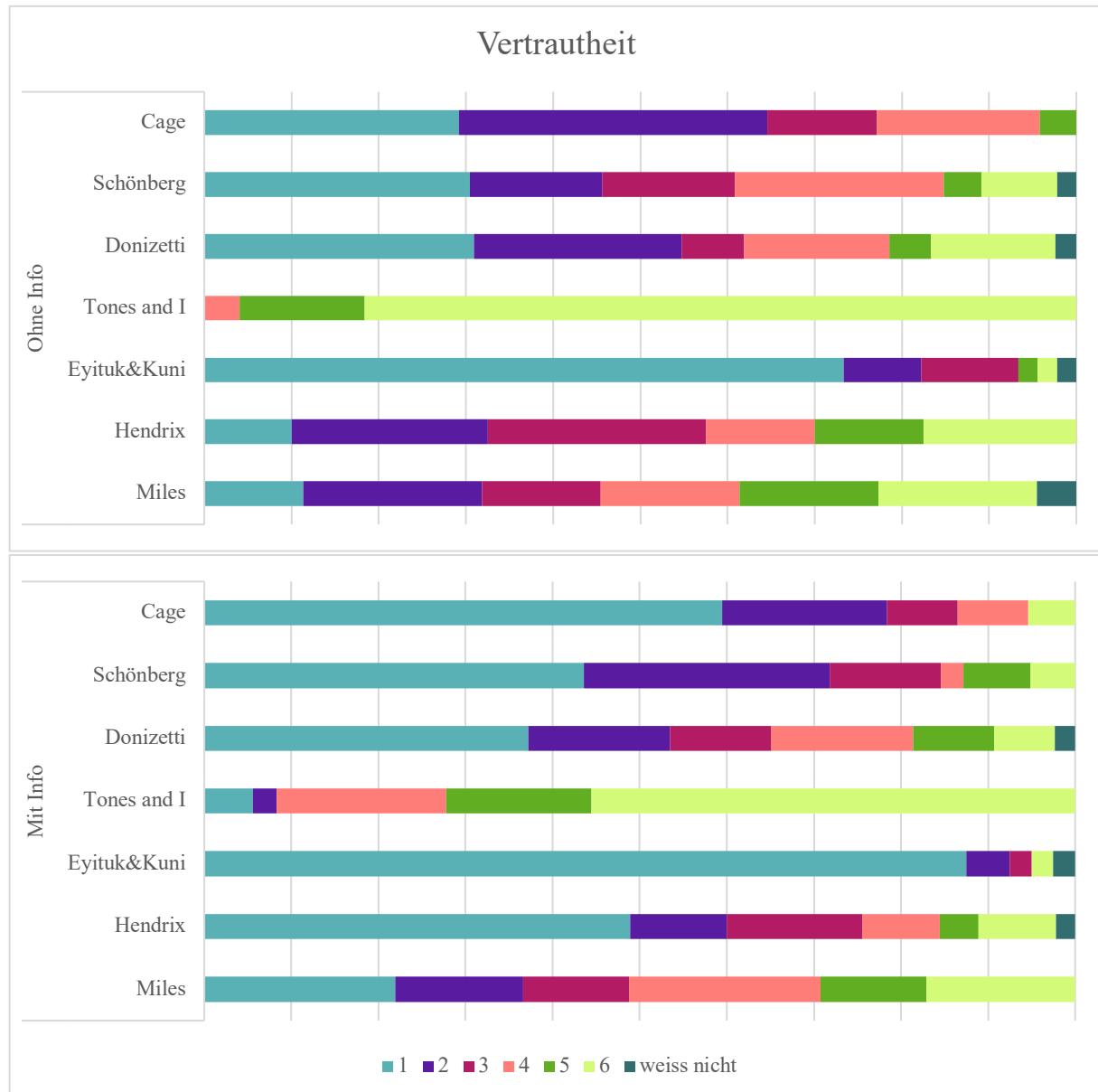
Abbildung 36: Die Gesamtbewertung der jeweiligen Musikbeispiele mittels der Summe aller Items (mit invertiertem *Hässlichkeit*-Item) als Rangfolge

Aus den Medianwerten kann geschlossen werden, dass der Popsong von Tones and I, *Dance Monkey*, als Referenzstück über alle Items hinweg am besten bewertet wurde, gefolgt von Miles Davis, *Milestones*, und dass Donizettis Arie *Il dolce suono* am negativsten bewertet wurde, allerdings, wie bereits erwähnt, mit einzelnen sehr hoch bewerteten Items (z. B. *Können*).

Aus dieser Rangfolge kann vermutet werden, dass die Distinktion gegenüber der Opernmusik und die Identifikation mit der Popmusik einen stärkeren Einfluss auf die Bewertung hat als die Vertrautheit der Musik. Denn Opernmusik ist sicherlich vertrauter als beispielweise der Kehlkopfgesang der kanadischen Inuit oder die Klänge eines präparierten Klaviers, wie sie mit Cages Komposition vorgestellt wurden. Also hat der *Mere-Exposure-Effekt* (Zajonc, 1968) keine dominante Wirkung erzielt, die Abgrenzung gegenüber bekannten, aber vielleicht „uncoolen“ Musikstücken scheint dominanter.

#### **10.1.5 Bewertung der Musikbeispiele mit und ohne Kontextinformationen**

Um den Einfluss der vorangegangenen Kontextinformationen des Musikbeispiels auf die Fragebogenitems visuell möglichst gut erfassen zu können, wurden hier Mosaikdiagramme gewählt, bei denen per Definition jedes Rechteck im Mosaikdiagramm einen Skalenwert darstellt und dessen Fläche proportional dazu ist, wie oft dieser Skalenwert ausgewählt wurde. Das Ausmass der dunkelgrünen Fläche ganz rechts zeigt, wie oft die Auswahlmöglichkeit *Kann ich nicht beurteilen* gewählt wurde. Zusätzlich wird nachfolgend im Text jeweils der Median der Beurteilungen pro Musikbeispiel als Vergleichswert hinzugezogen.



*Abbildung 37:* Vergleich der Bewertungen des Items *Vertrautheit* der Gruppe, die das Musikbeispiel mit vorheriger Kontextinformation gehört hat, mit der Gruppe, die keine Kontextinformationen erhalten hat

Der Einfluss der vorhergehenden Kontextinformationen auf das Item *Vertrautheit* variiert zwischen den Musikbeispielen und ist bei einigen Beispielen stark: *Cage* (Median ohne 2, mit 1), *Hendrix* (Median ohne 3, mit 2) und *Schönberg* (Median ohne 3, mit 2). Auffallend ist, dass alle Musikstücke im Durchschnitt als weniger vertraut eingeschätzt wurden, wenn vorher Kontextinformationen gehört wurden.

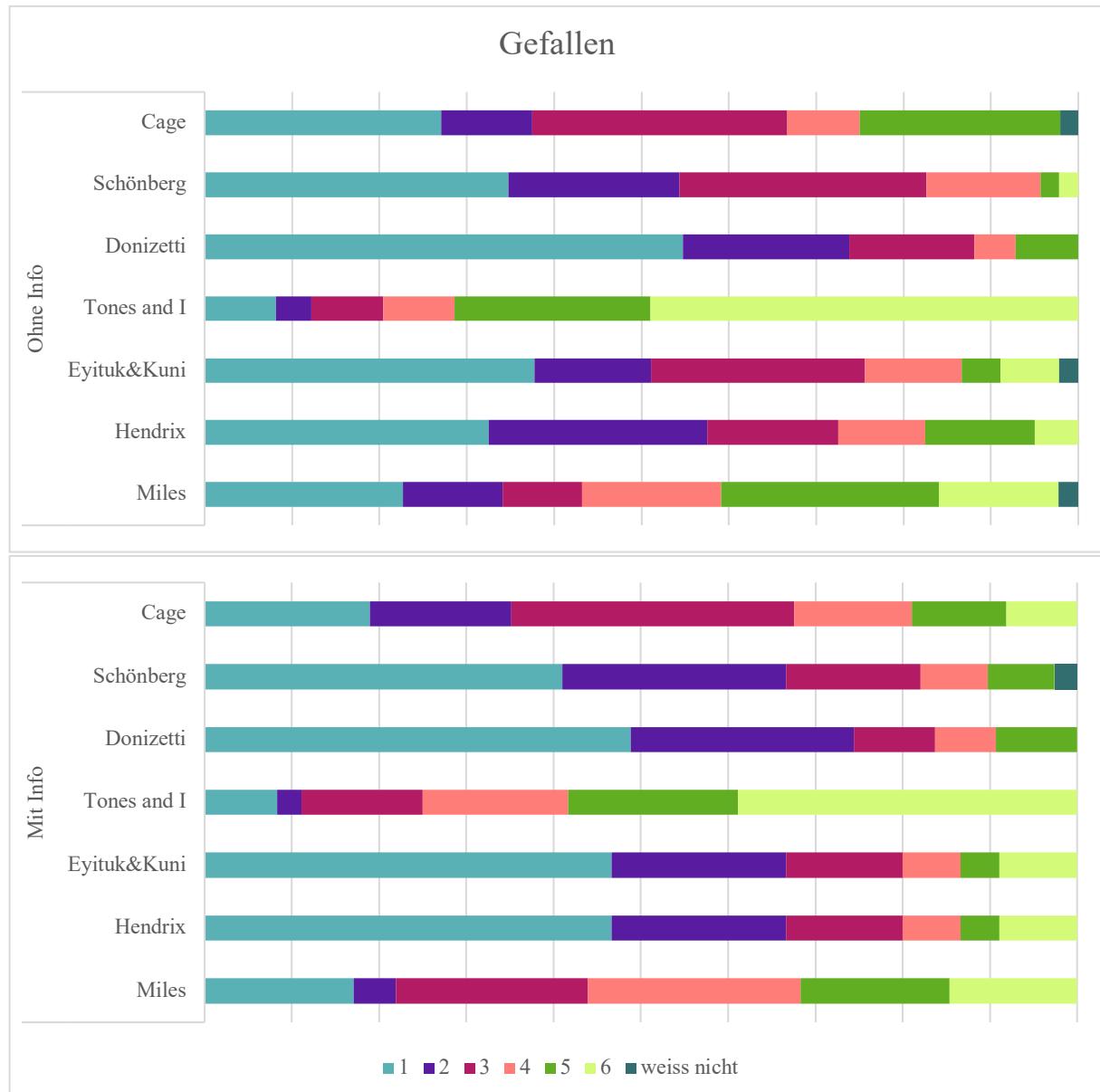
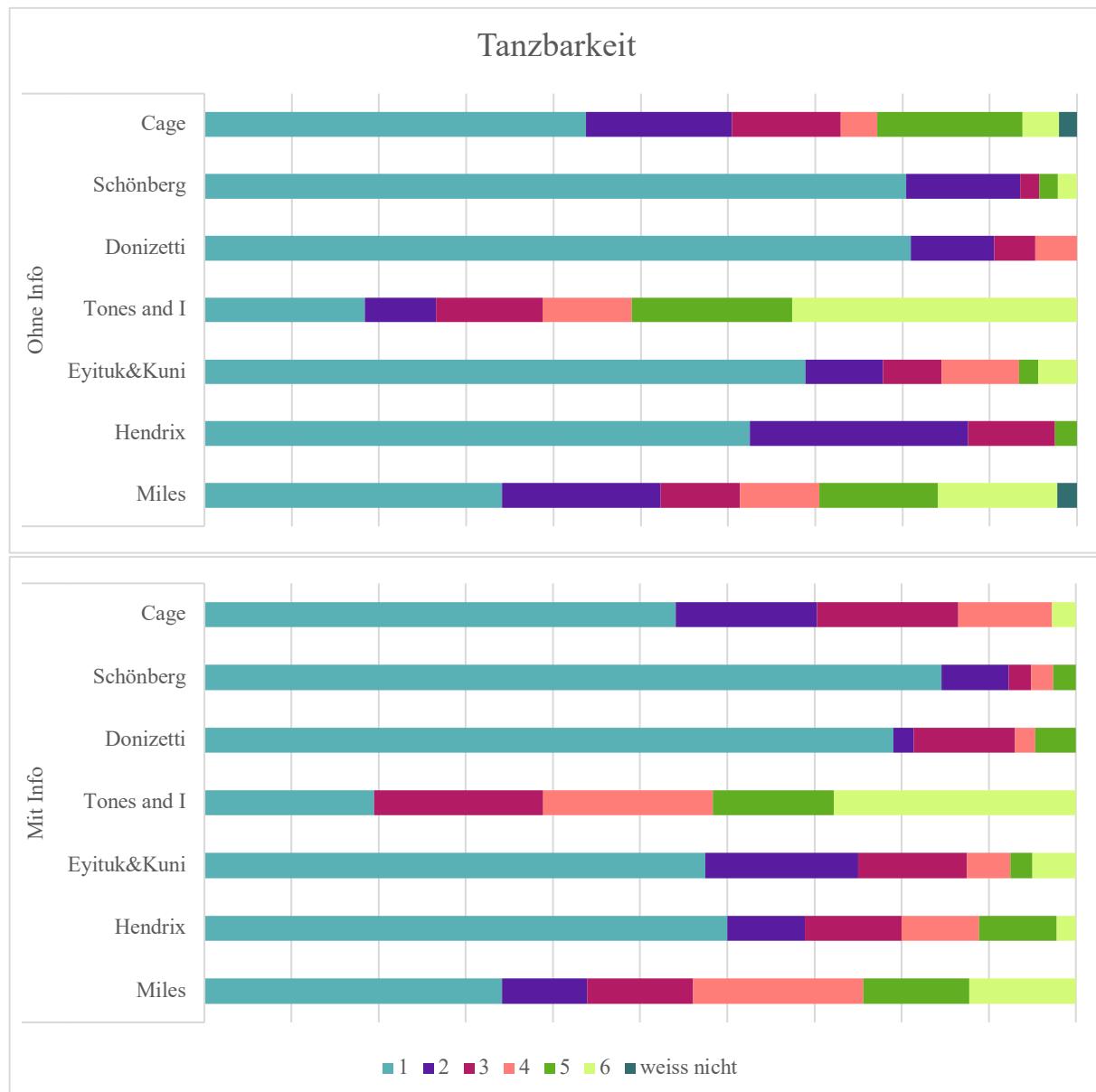


Abbildung 38: Vergleich der Bewertungen des Items *Gefallen* der Gruppe, die das Musikbeispiel mit vorheriger Kontextinformation gehört hat, mit der Gruppe, die keine Kontextinformationen erhalten hat

Das Item *Gefallen* variiert nur gering durch die vorhergehende Kontextinformation. Bei *Donizetti* (Median ohne 1, mit 2) ist der Einfluss am grössten.



*Abbildung 39:* Vergleich der Bewertungen des Items *Tanzbarkeit* der Gruppe, die das Musikbeispiel mit vorheriger Kontextinformation gehört hat, mit der Gruppe, die keine Kontextinformationen erhalten hat

Der Einfluss der vorhergehenden Kontextinformation auf das Item *Tanzbarkeit* ist nur schwach: *Cage* (Median ohne 2, mit 1) und *Tones and I* (Median ohne 5, mit 4).

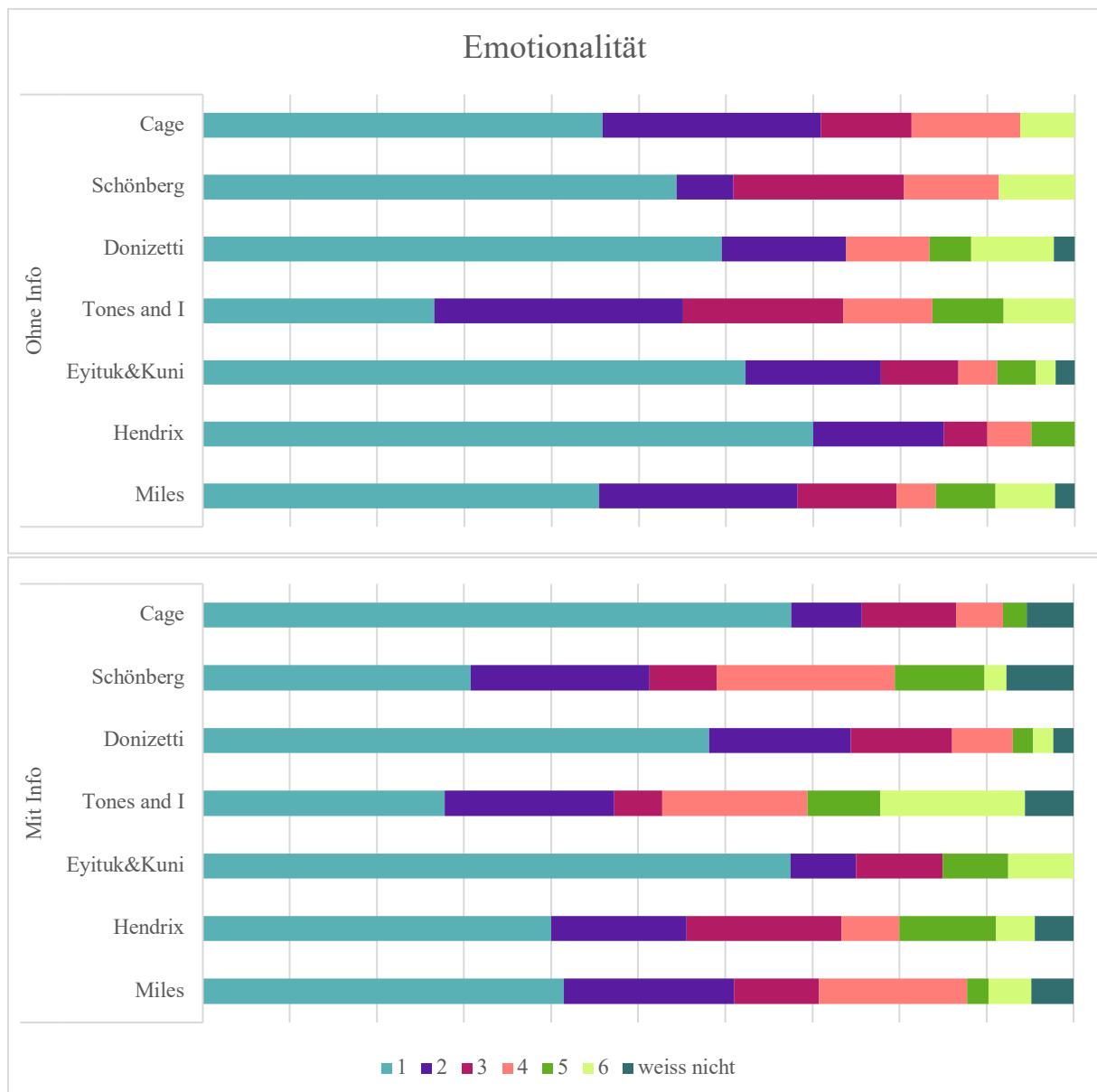


Abbildung 40: Vergleich der Bewertungen des Items *Emotionalität* der Gruppe, die das Musikbeispiel mit vorheriger Kontextinformation gehört hat, mit der Gruppe, die keine Kontextinformationen erhalten hat

Das Item *Emotionalität* wird durch die vorhergehende Kontextinformation teilweise beeinflusst: *Schönberg* (Median ohne 1, mit 2), *Hendrix* (Median ohne 1, mit 2), *Tones and I* (Median ohne 2, mit 3) und *Cage* (Median ohne 2, mit 1).

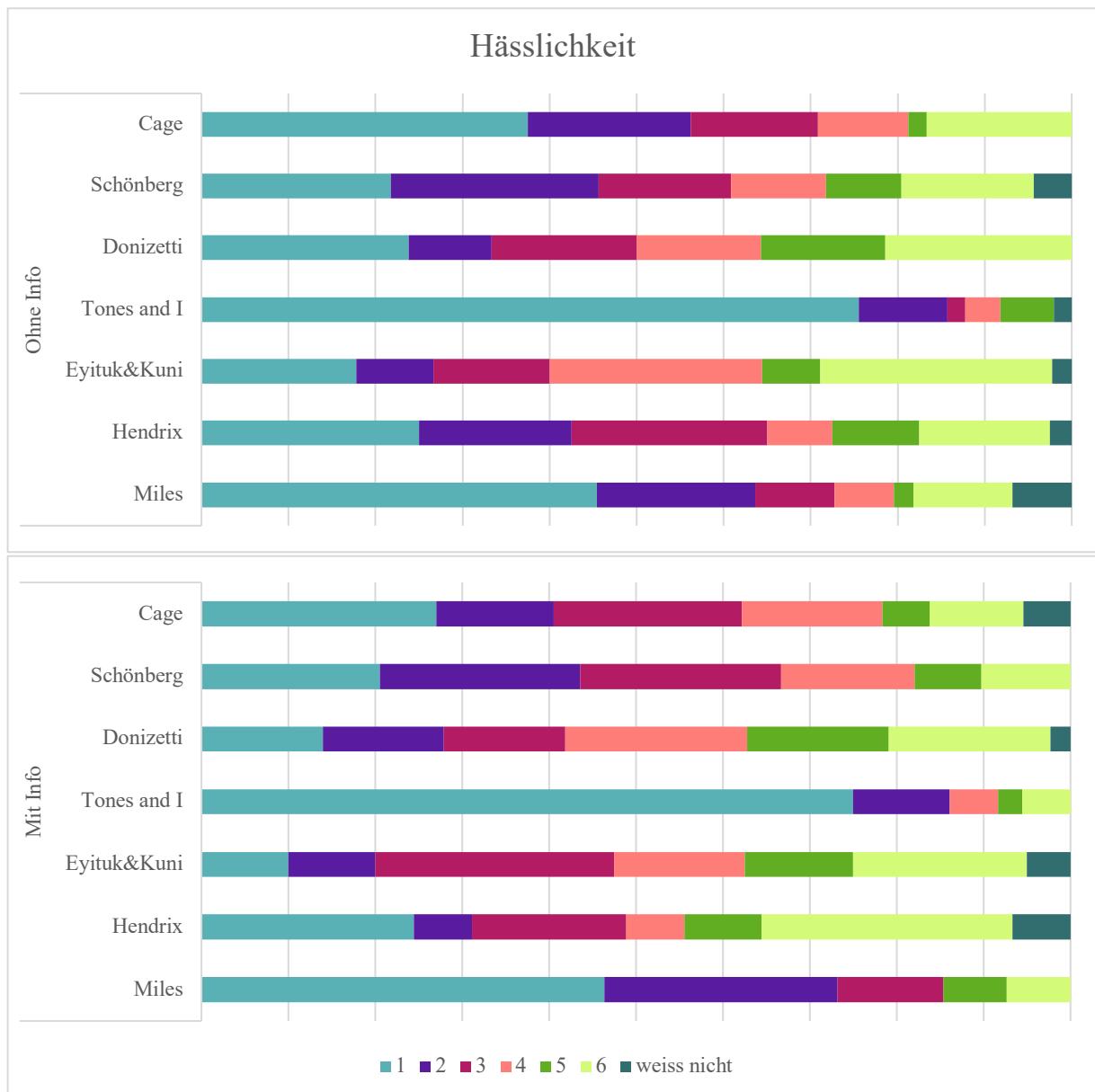


Abbildung 41: Vergleich der Bewertungen des Items *Hässlichkeit* der Gruppe, die das Musikbeispiel mit vorheriger Kontextinformation gehört hat, mit der Gruppe, die keine Kontextinformationen erhalten hat

Der Einfluss der vorhergehenden Kontextinformationen auf das Item *Hässlichkeit* variiert durch die vorhergehende Kontextinformation, am meisten bei *Donizetti* (Median ohne 3, mit 4) und *Cage* (Median ohne 2, mit 3).

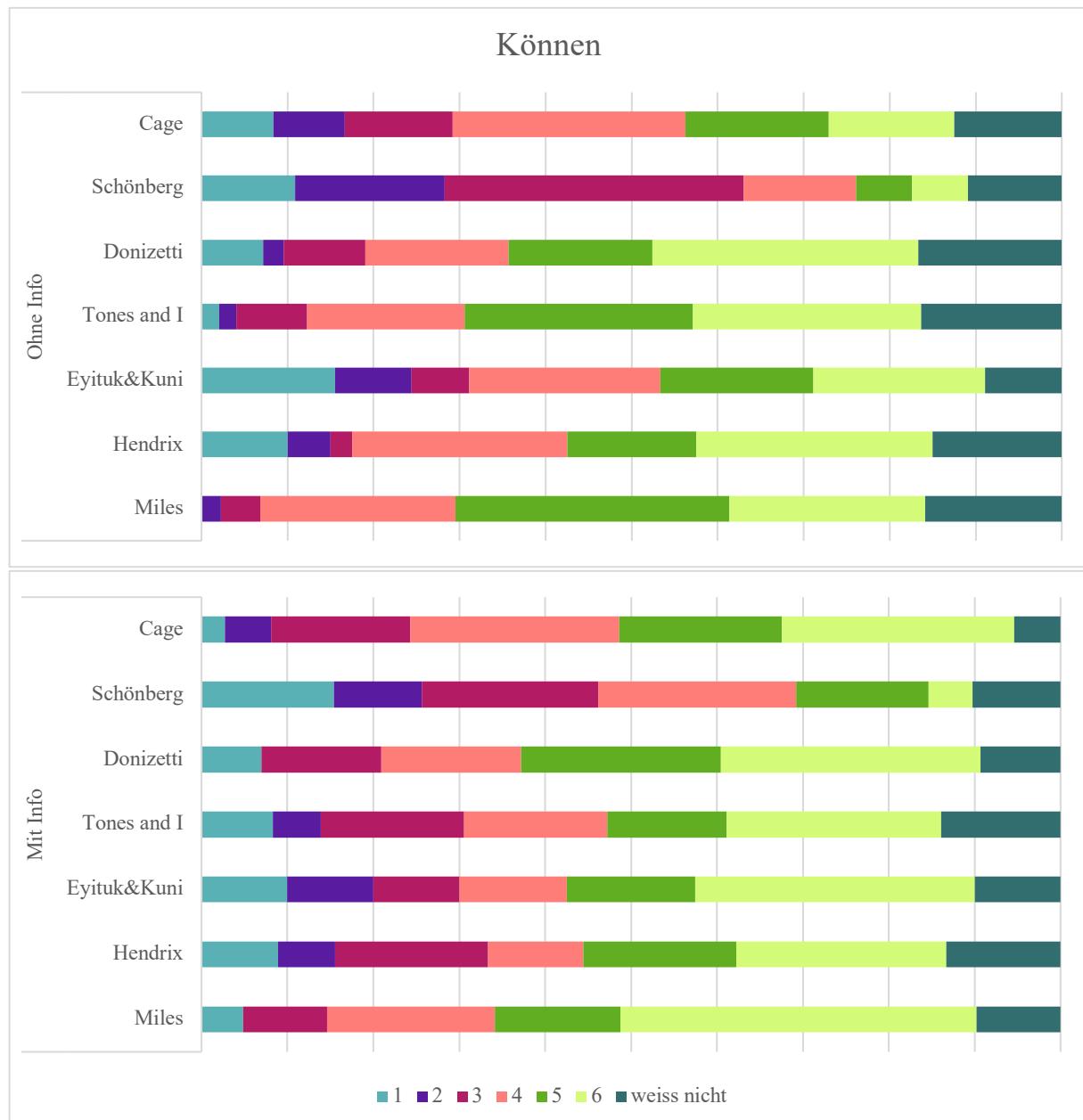
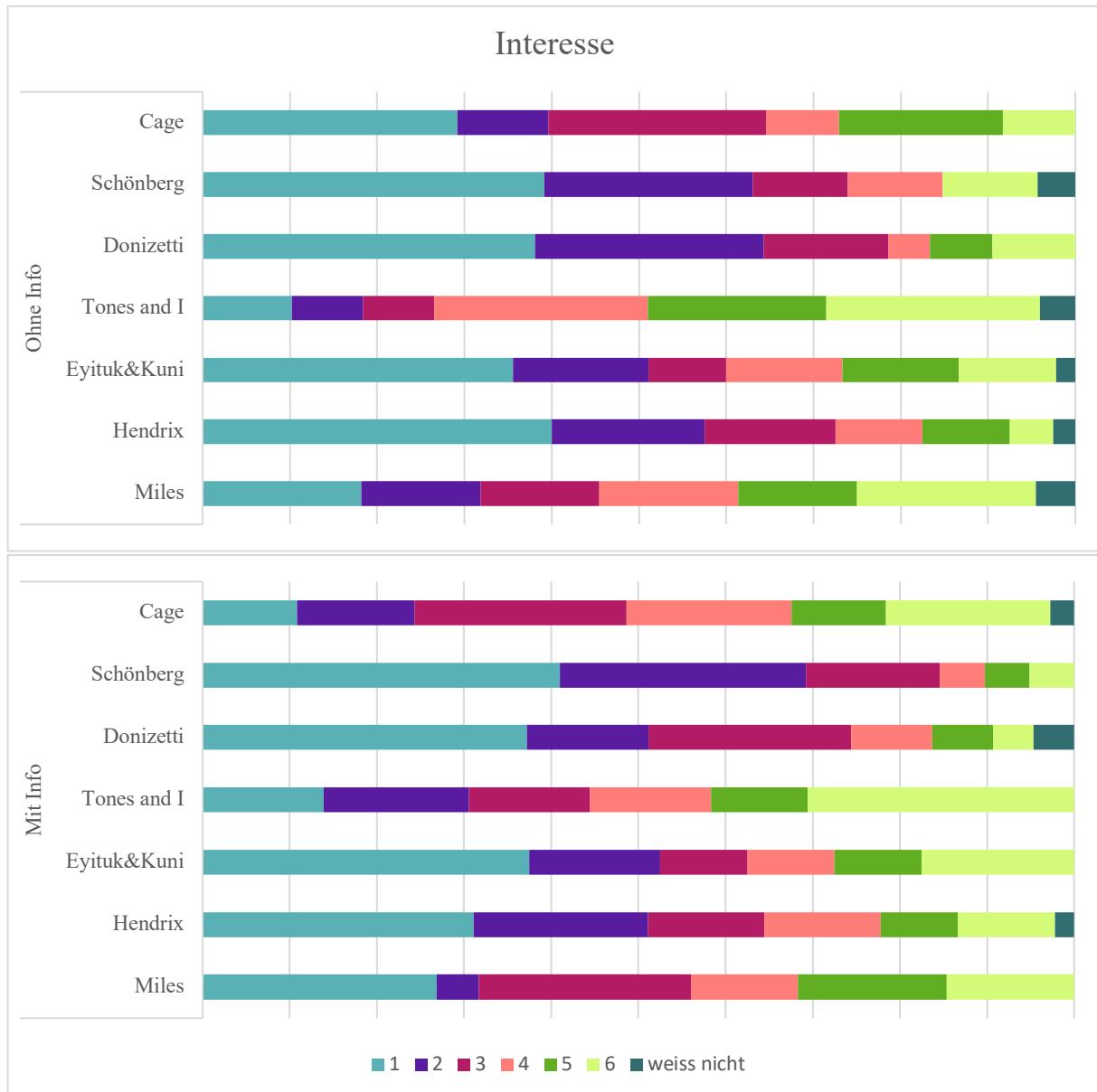


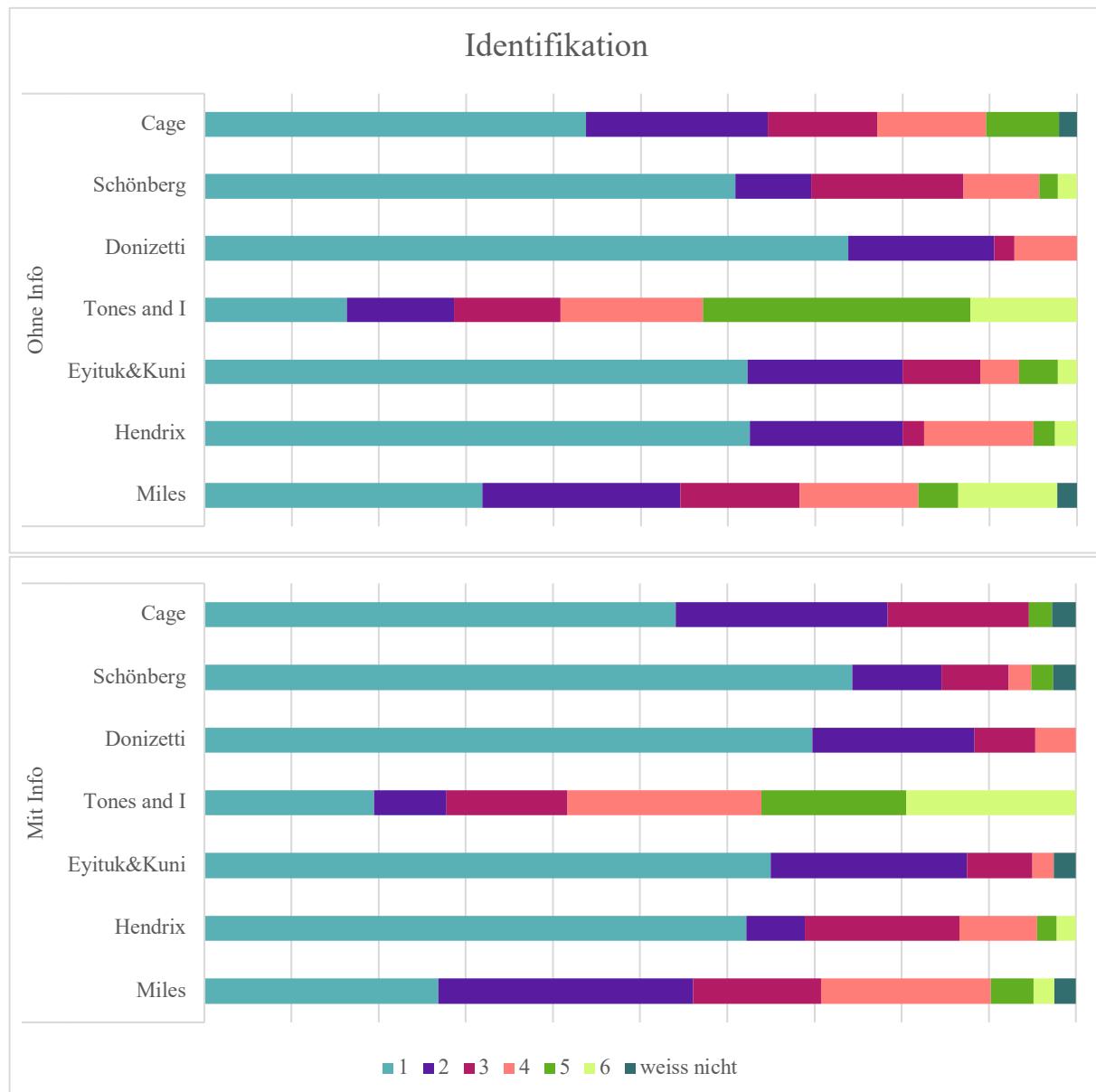
Abbildung 42: Vergleich der Bewertungen des Items *Können* der Gruppe, die das Musikbeispiel mit vorheriger Kontextinformation gehört hat, mit der Gruppe, die keine Kontextinformationen erhalten hat

Das Item *Können* variiert nur schwach durch die vorhergehende Kontextinformation. Am stärksten ist der Einfluss bei *Eytuk&Kuni* (Median ohne 4, mit 5), *Tones and I* (Median ohne 5, mit 4). Auffällig ist ausserdem, dass hier mehr Studienteilnehmende die Auswahloption *Kann ich nicht beurteilen* ausgewählt haben.



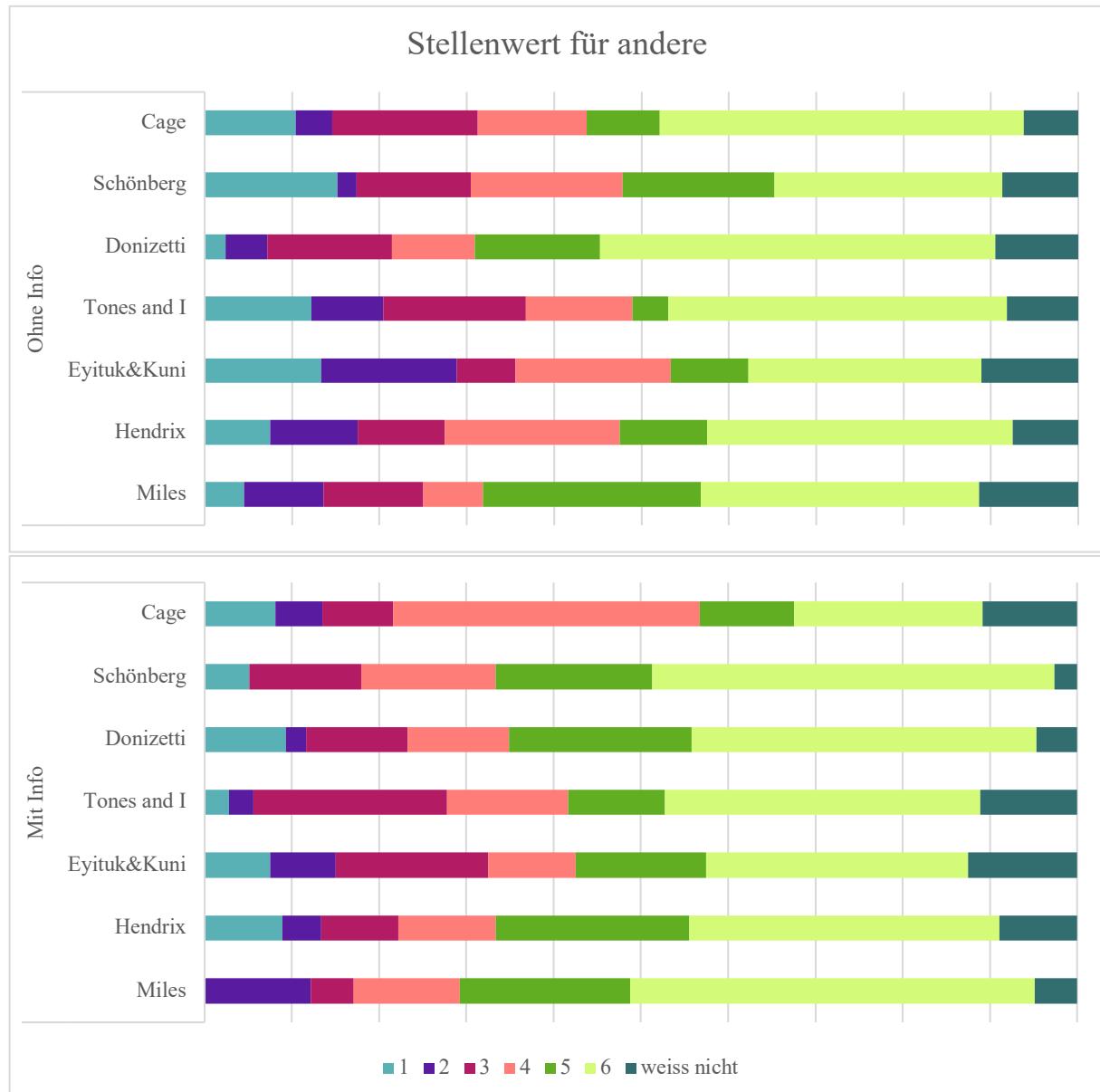
*Abbildung 43:* Vergleich der Bewertungen des Items *Interesse* der Gruppe, die das Musikbeispiel mit vorheriger Kontextinformation gehört hat, mit der Gruppe, die keine Kontextinformationen erhalten hat

Das Item *Interesse* variiert teilweise durch die vorhergehende Kontextinformation. Je nach Musikbeispiel wird es mit oder ohne vorhergehende Kontextinformationen als interessanter bewertet. Am grössten ist der Unterschied bei *Miles* (Median ohne 5, mit 4).



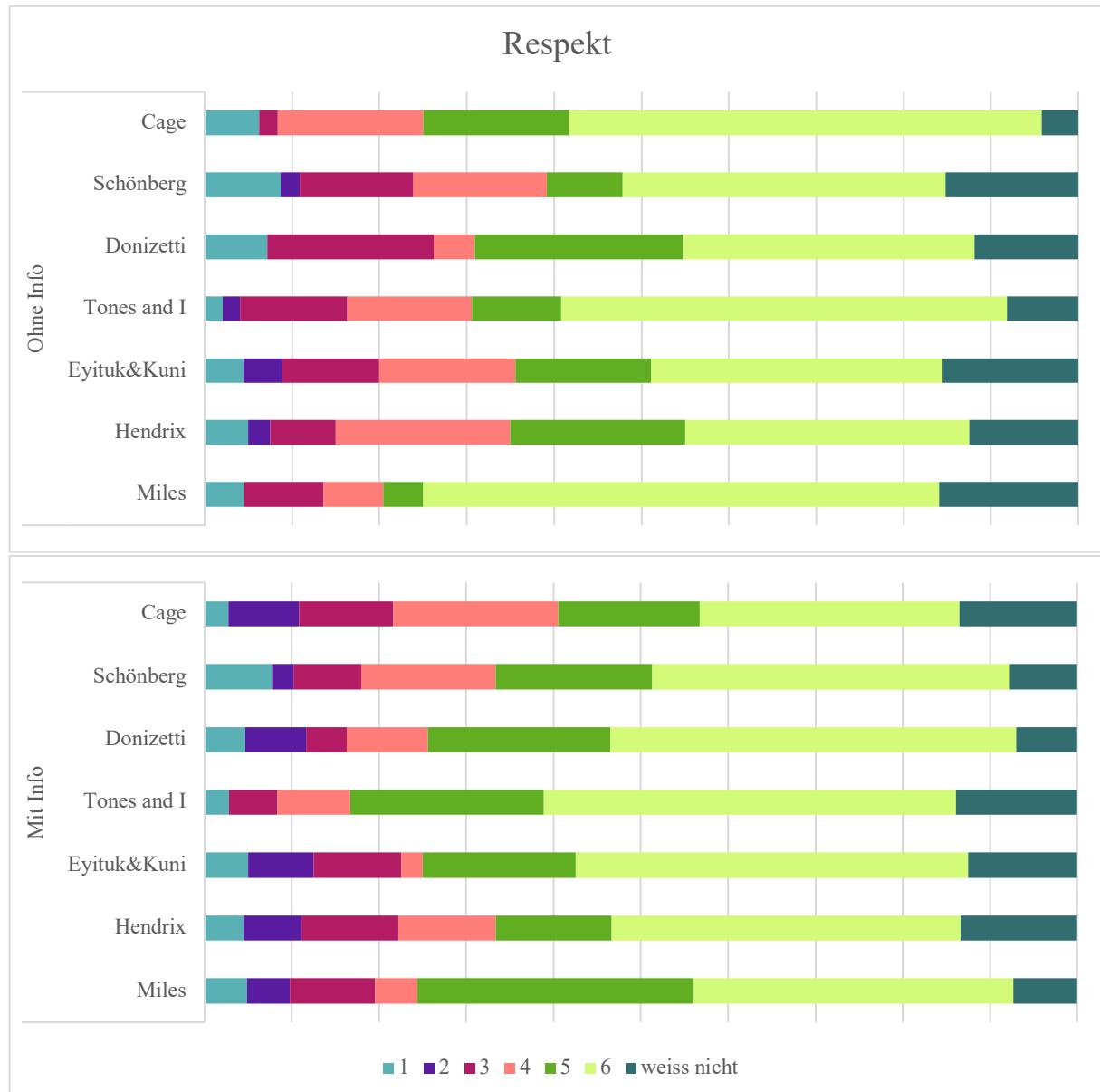
*Abbildung 44:* Vergleich der Bewertungen des Items *Identifikation* der Gruppe, die das Musikbeispiel mit vorheriger Kontextinformation gehört hat, mit der Gruppe, die keine Kontextinformationen erhalten hat

Der Einfluss der vorhergehenden Kontextinformation auf das Item *Identifikation* ist schwach. Am stärksten ist der Einfluss bei *Cage* (Median ohne 2, mit 1).



*Abbildung 45:* Vergleich der Bewertungen des Items *Stellenwert für andere* der Gruppe, die das Musikbeispiel mit vorheriger Kontextinformation gehört hat, mit der Gruppe, die keine Kontextinformationen erhalten hat

Das Item *Stellenwert für andere* variiert durch die vorhergehende Kontextinformation, wie die folgende Aufstellung zeigt: *Hendrix* (Median ohne 4, mit 5), *Eytuk&Kuni* (Median ohne 4, mit 5), *Tones and I* (Median ohne 4, mit 5), *Donizetti* (Median ohne 6, mit 5), *Schönberg* (Median ohne 4, mit 5), *Cage* (Median ohne 5, mit 4).



*Abbildung 46:* Vergleich der Bewertungen des Items *Respekt* der Gruppe, die das Musikbeispiel mit vorheriger Kontextinformation gehört hat, mit der Gruppe, die keine Kontextinformationen erhalten hat

Das Item *Respekt* variiert nur schwach durch die vorhergehende Kontextinformation. Am meisten bei *Miles* (Median ohne 6, mit 5), *Eytuk&Kuni* (Median ohne 5, mit 6), *Donizetti* (ohne 5, mit 6) und *Cage* (Median ohne 6, mit 5).

### 10.1.6 Zusammenfassung der Unterschiede in den Medianen durch die experimentelle Manipulation

Tabelle 2: Einfluss der Kontextinformation auf die Skalenwerte (Medianen) der Fragebogenitems, aufgeschlüsselt nach Musikbeispielen

	Miles	Hendrix	Tones & I	Eyituk & Kuni	Donizetti	Schönberg	Cage	Anzahl Veränderungen pro Item
	-1	0	0	+1	+1	0	-1	4 (2+/2-)
Respekt	-1	0	0	+1	+1	0	-1	4 (2+/2-)
Stellenwert für andere	0	+1	+1	+1	-1	+1	-1	6 (4+/2-)
Identifikation	0	0	0	0	0	0	-1	0
Interesse	-1	0	0	0	0	0	0	1 (1-)
Können	0	0	-1	+1	0	0	0	2 (1+/1-)
Hässlichkeit	0	0	0	0	+1	0	+1	2 (2+)
Emotionalität	0	+1	+1	0	0	+1	-1	4 (3+/1-)
Tanzbarkeit	+1	0	-1	0	0	0	-1	3 (1+/2-)
Gefallen	0	0	0	0	+1	0	0	1 (1+)
Vertrautheit	0	-1	0	0	0	-1	-1	3 (3-)
<b>Anzahl</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>7</b>	(15+/12-)
<b>Veränderungen pro Musikbeispiel</b>								

Anmerkungen: Sechsstufige Skala, N = 85

Wenn die Studienteilnehmenden der Experimentalgruppe vor dem Anhören der sieben Musikbeispiele Kontextinformationen hörten, hatte dies positive und negative Auswirkungen auf die Bewertungen der Musikbeispiele mittels der sechsstufigen Fragebogen-Skala im Vergleich zu den Studienteilnehmenden der Kontrollgruppe, die keine Kontextinformationen hörten. Die Anzahl positiver und negativer Beeinflussungen in allen Items wurde in der untersten Zeile pro Musikbeispiel addiert. Die Anzahl positiver und negativer Beeinflussungen aller Musikbeispiele wurde in der Spalte ganz rechts addiert. In Klammer sind jeweils die Anzahl positiver (+) und negativer (-) Beeinflussungen angegeben. Insgesamt konnten 15 positive und 12 negative Medianveränderungen gezählt werden. Dies ist aufschlussreich, da kompensatorische Effekte durch negative und positive Beeinflussungen auf das gleiche Item im Wilcoxon Rank-Sum Test (Kapitel 10.2.2) nicht berücksichtigt wurden, sodass dort nur der Einfluss der Kontextinformation auf das Item *Vertrautheit* als signifikant ermittelt wird. Die Veränderungen der Medianwerte zeigen aber partiell deutliche Einflüsse der Kontextinformationen. Insgesamt betrachtet kann allerdings nur wenig Einfluss festgestellt werden. Musikstücke wie *Hendrix*, bei denen der Kontext die Perspektive sehr stark beeinflusst, zeigen letztlich nur bei jeweils 3 Items eine Veränderung des Medianwerts

(2-mal positiv, 1-mal negativ). Erstaunlich ist, dass das Musikbeispiel *Cage* mit Abstand am stärksten beeinflusst wurde (6-mal negativ, 1-mal positiv).

Die Items *Identifikation, Interesse und Gefallen* wurden am wenigsten beeinflusst und das Item *Stellenwert für andere* wurde 6-mal (4-mal positiv und 2-mal negativ) also am stärksten beeinflusst.

Diese Zusammenfassung der Medianunterschiede in der Experimentalgruppe und der Kontrollgruppe in den Fragebogenitems und den Musikbeispielen zeigt, dass keine eindeutige und grundsätzliche Verbesserung der Bewertungen durch die Kontextinformationen festgestellt wurde.

#### 10.1.7 Interesse am Fragebogen insgesamt

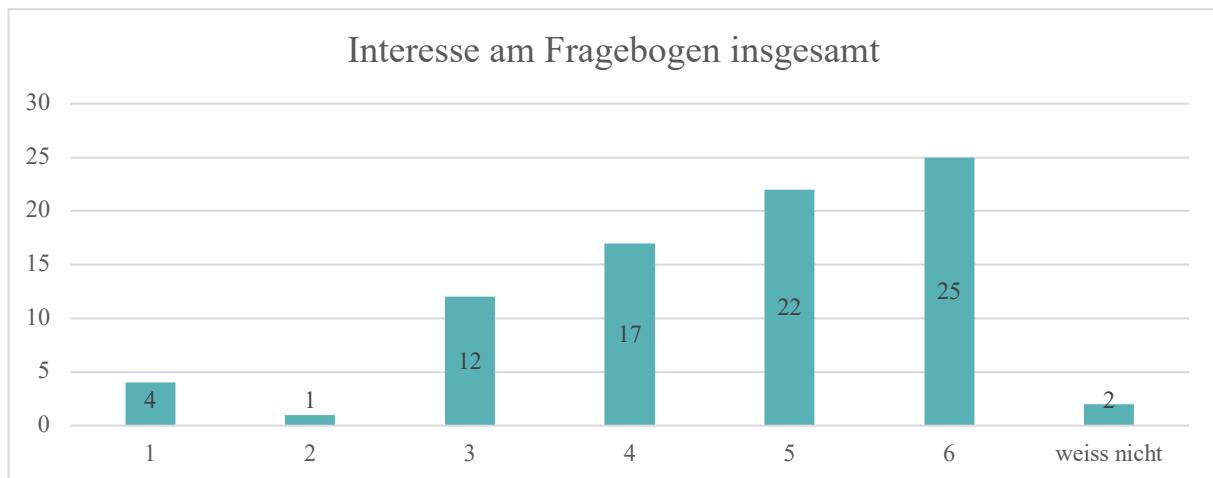


Abbildung 47: Interesse am Fragebogen insgesamt

Der Fragebogen als Ganzes wurde als mehrheitlich interessant beurteilt, auch wenn die einzelnen Stücke mehrheitlich nicht als interessant bewertet wurden.

### 10.1.8 Auswertung nach soziodemografischen und anderen Merkmalen

#### Alter

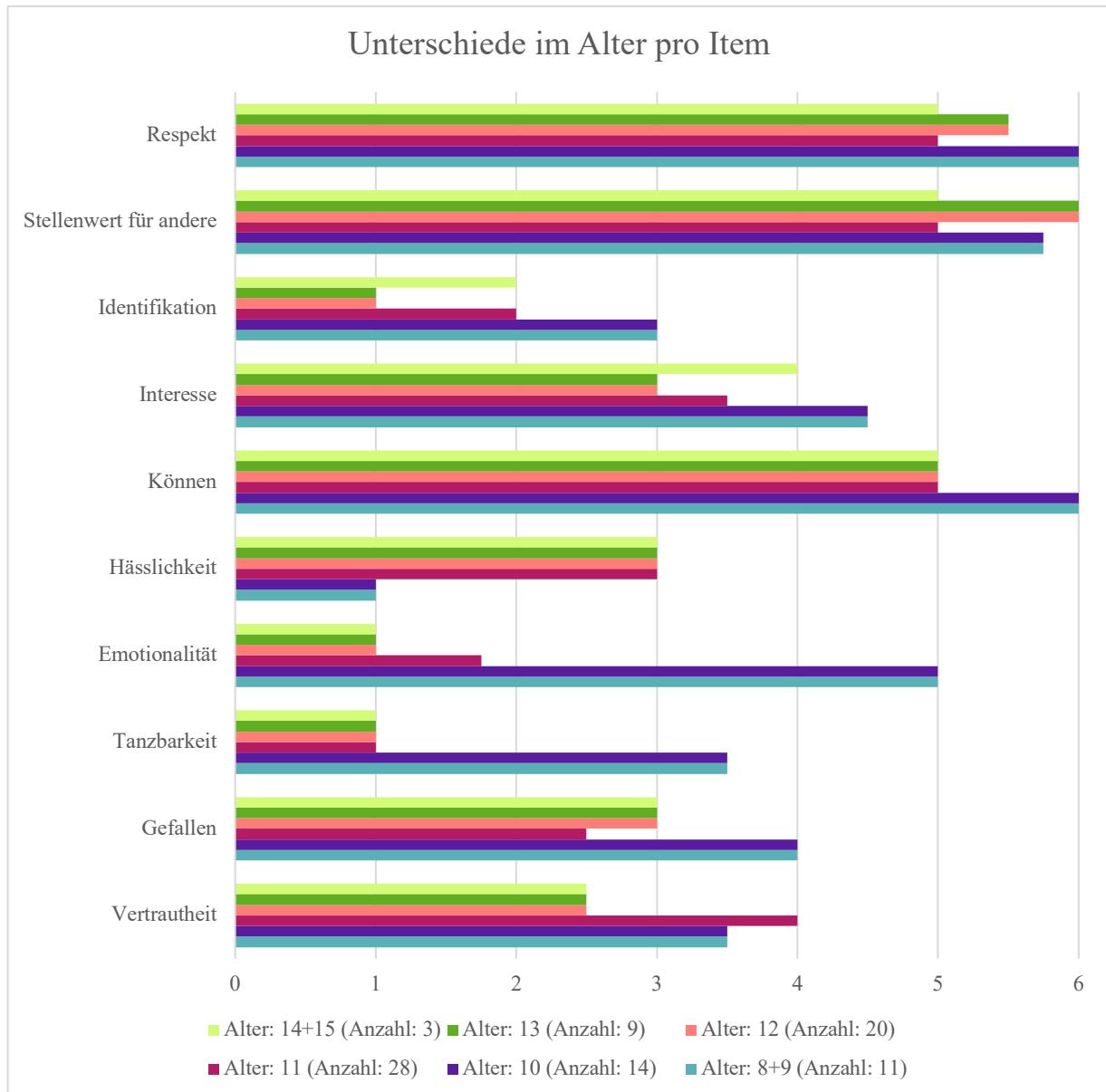


Abbildung 48: Bewertungen der Fragebogenitems nach Altersclustern aufgeteilt

Die Teilnehmenden haben im Median gesamthaft über alle Items mit zunehmendem Alter die Musikbeispiele tendenziell negativer beurteilt. Besonders auffällig ist die Bewertung der Emotionalität: Während die 8- bis 10-Jährigen ( $n = 25$ ) die Emotionalität der Musik deutlich höher einschätzen (Median 5), bewerten die 12- bis 15-Jährigen ( $n = 32$ ) diese sehr niedrig (Median 1). Ähnlich verhält es sich mit der Tanzbarkeit, die von den 8- bis 10-Jährigen ebenfalls höher bewertet wird (Median 5) als von den 11- bis 15-Jährigen ( $n = 60$ ), die sehr niedrige Bewertungen abgeben (Median 1). Bei der Einschätzung der Hässlichkeit zeigt sich, dass die 8- bis 10-Jährigen ( $n = 25$ ) die Musik weniger hässlich finden (Median 1) im

Vergleich zu den 11- bis 15-Jährigen ( $n = 60$ , Median 1). Darüber hinaus konnte bei der Abfrage des allgemeinen Interesses am Fragebogen nach dem Hören aller Musikbeispiele eine kontinuierliche Abnahme von insgesamt 2 Medianwerten über die Altersspanne von acht bis 15 Jahren festgestellt werden.

## Regionen

Die Stichprobengröße in den einzelnen Regionen war zu gering, um signifikante regionale Unterschiede in den Bewertungen zwischen den Teilnehmenden berechnen zu können.

## Instrumentalunterricht

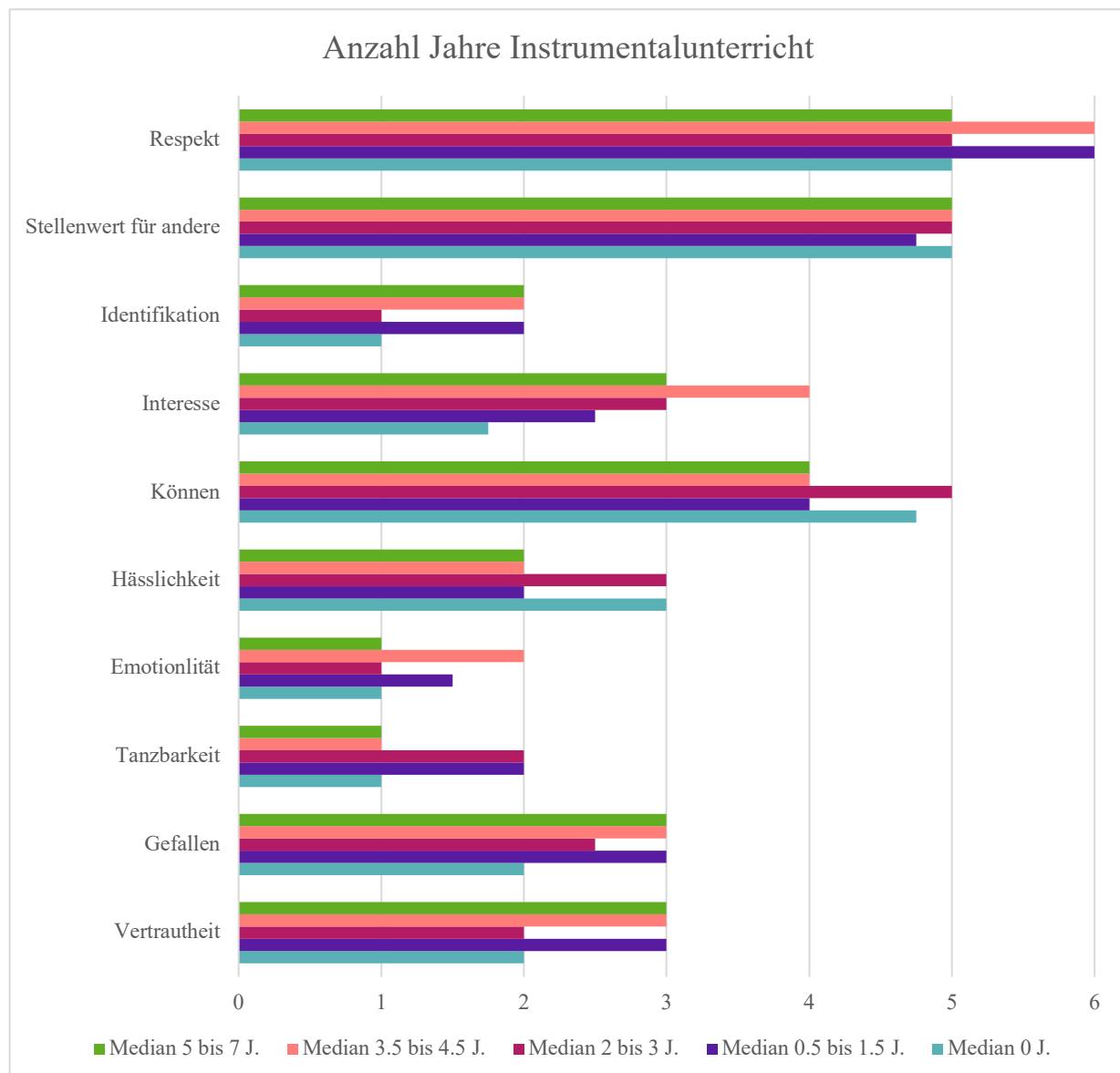
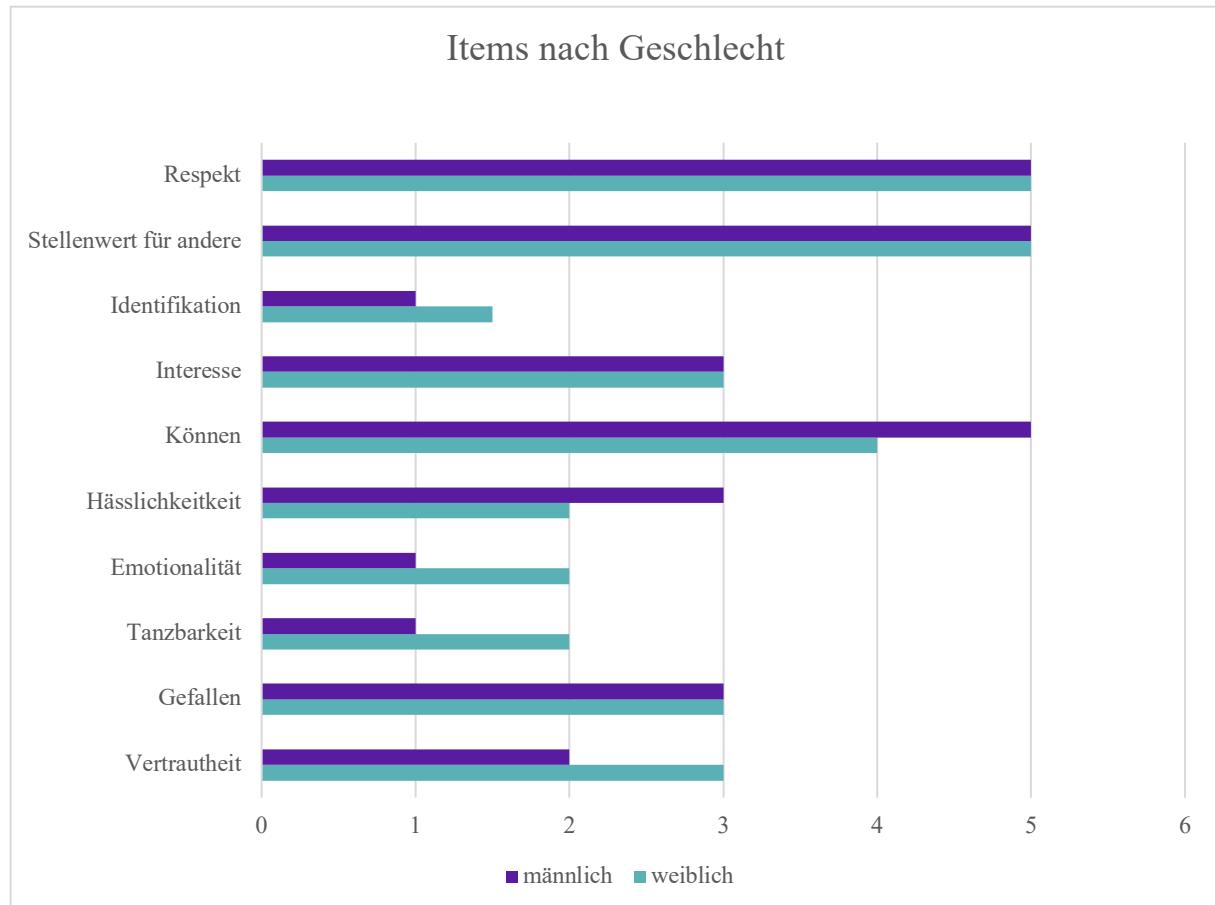


Abbildung 49: Bewertungen der Fragebogenitems nach Anzahl Jahre Instrumentalunterricht

Für eine Aussage über den Einfluss des Instrumentalunterrichts sind die Tendenzen zu schwach ausgeprägt. Die Anzahl Jahre Instrumentalunterricht lässt auch Rückschlüsse auf das

soziokulturelle Umfeld zu und über den Stellenwert der Musik beziehungsweise musikalischen Bildung im Elternhaus. In dieser Hinsicht ist aber kein Einfluss in den Daten sichtbar.

## Geschlecht



*Abbildung 50:* Die Gesamtbewertung der Fragebogenitems anhand der sechsstufigen Skala aufgeschlüsselt nach männlichen und weiblichen Teilnehmenden

Mädchen urteilten im Median insgesamt positiver als Jungen. Die Items *Identifikation*, *Emotionalität*, *Tanzbarkeit* und *Vertrautheit* wurden von Mädchen höher beurteilt. Jungen hatten die Items *Können* und *Hässlichkeit* höher bewertet. Wobei die hohe Bewertung des Items *Hässlichkeit* letztlich eine negative Beurteilung des Musikbeispiels bedeutet. Insgesamt weisen sieben von zehn Items Geschlechterunterschiede auf.

### 10.1.9 Zwischenfazit der deskriptiven Statistik

#### Soziodemografische Aspekte

Die Stichprobe ist hinsichtlich des Geschlechts, des Wohnorts (innerhalb der deutschsprachigen Schweiz) und der Anzahl der Jahre Instrumentalunterricht ausgewogen.

Das Geschlecht hatte einen Einfluss auf die Bewertungen der Musikbeispiele. Die 43 Mädchen urteilten insgesamt positiver als die 42 Jungen.

Mit zunehmendem Alter haben die Teilnehmenden tendenziell negativere Beurteilungen abgegeben. Vor allem in den Items *Emotionalität* und *Tanzbarkeit* sind grosse, sprunghaft negative Entwicklungen sichtbar. Aufgrund der geringen Anzahl an Proband:innen in den Altersgruppen sind die Aussagen jedoch nur mit Vorsicht zu interpretieren. Es kann kein Zusammenhang zwischen den Bewertungen und der Anzahl Jahre Instrumentalunterricht festgestellt werden.

### Vergleich der Fragebogenitems

Über alle Bewertungen mit und ohne Kontextinformationen hinweg zeigt sich, dass die Musikbeispiele mit den Items *Können*, *Stellenwert für andere* und *Respekt* am höchsten bewertet wurden. Diese drei Items weisen aber auch den höchsten Anteil der Auswahlmöglichkeit *Kann ich nicht beurteilen* auf. Am negativsten wurden die Items *Identifikation*, *Tanzbarkeit* und *Emotionalität* bewertet. Die Forschung konnte zeigen, dass der emotionale Aspekt des Musikhörens für Jugendliche von grosser Bedeutung ist (Kapitel 7.1). Interessant ist jedoch, dass alle Musikbeispiele, auch der Referenztitel Dance Monkey, bei den Befragten kaum Emotionen auslösten. Dies könnte auf den eher nüchternen situativen Rahmen beim Hören und Ausfüllen des Online-Fragebogens zurückzuführen sein.

Aus ethischer Sicht ist bemerkenswert, dass die selbstbezogenen Items *Vertrautheit*, *Gefallen*, *Interesse*, *Emotionalität*, *Tanzbarkeit* und *Identifikation* niedrig, die eher auf eine Wertschätzung des Musikbeispiels hinweisenden Items *Respekt*, *Hässlichkeit* (invertiert), *Stellenwert für andere* und *Können* jedoch hoch bewertet wurden. Dies zeigt deutliche Parallelen zu Behnes Einteilung in Ich-, Sach- und Man-Urteil (Behne, 1987, S. 225). Wobei die erstgenannten Urteile eher niedrig und die beiden letztgenannten Urteile deutlich höher ausfallen.

Grundsätzlich hatten die Kontextinformationen einen eher geringen Einfluss auf die Items. Der stärkste Einfluss konnte für das Item *Stellenwert für andere* festgestellt werden, nämlich bei 6 von 7 Musikbeispielen mit jeweils einer Medianwertdifferenz (4-mal positiver Einfluss der Kontextinformationen und 2-mal negativer Einfluss), gefolgt von *Emotionalität*, *Hässlichkeit* und *Respekt* bei jeweils je 4 Musikbeispielen. Interessant ist, dass die Items *Stellenwert für andere*, *Respekt* und *Können* bei anderen Vergleichen gemeinsame Bewertungstendenzen aufweisen, hier aber durchaus eine Differenzierung des Urteils zu beobachten ist. Am wenigsten beeinflusst wurden die Items *Identifikation*, *Gefallen* und *Interesse* mit jeweils maximal einem Medianwertunterschied bei einem Musikbeispiel.

Am häufigsten wurde die Auswahl *Kann ich nicht beurteilen* bei den Items *Können*, *Stellenwert für andere* und *Respekt* ausgewählt. Der Fragebogen als Ganzes wurde als mehrheitlich interessant beurteilt, auch wenn die einzelnen Stücke mehrheitlich nicht als interessant bewertet wurden.

Die grosse Diskrepanz zwischen teilweise sehr negativen Bewertungen bei einzelnen Items und sehr positiven Bewertungen bei anderen Items deutet nicht auf ein indifferentes, sondern auf ein dezidiertes Urteil hin. Auch eine Mittentendenz im Urteil kann ausgeschlossen werden.

### Vergleich der Musikbeispiele

Alle Musikbeispiele wurden im Durchschnitt als weniger vertraut eingeschätzt, wenn vorher Kontextinformationen gehört wurden. Weniger Vertrautes wird allerdings nicht als interessanter bewertet, auch wenn es dort vermutlich mehr zu entdecken gibt.

Bei den Musikbeispielen *Miles*, *Hendrix* und *Eytuk&Kuni* fand die geringste Beeinflussung statt, nämlich jeweils bei 3 Items. Der grösste Einfluss wird beim Musikbeispiel *Cage* (7 Items ein ganzer Medianwert und 1-mal ein halber Medianwert) sichtbar. Hier wurde in der Erläuterung vor allem auf das präparierte Klavier hingewiesen. Es scheint, dass die Musikbeispiele unterschiedlich sensibel auf die Kontextualisierung durch die Erläuterung reagieren, beziehungsweise dass bestimmte Kontextinformationen durch ihre Art und Weise einen stärkeren Einfluss ausüben.

Aus den Medianwerten lässt sich schliessen, dass der Popsong von Tones and I, *Dance Monkey*, über alle Items hinweg am besten bewertet wurde, gefolgt von Miles Davis' *Milestones*, und dass Donizettis Arie *Il dolce suono* am negativsten bewertet wurde.

## 10.2 Explorative Statistik

Bevor die Hypothesen getestet wurden, wurden durch die explorative Statistik weitere Zusammenhänge im Datensatz eruiert. Hierfür wurden zunächst die Spearman-Korrelationen zwischen einzelnen Variablen betrachtet und illustriert.

### 10.2.1 Korrelationen der Fragebogenitems

Um die Unabhängigkeit in den Beurteilungsdimensionen zu prüfen, wurde die Rangkorrelation nach Spearman durchgeführt. Sie ist ein nichtparametrischer Test, der die Stärke und Richtung des Zusammenhangs zwischen zwei Rangvariablen misst. Er wird verwendet, wenn die Annahmen des parametrischen Pearson-Korrelationskoeffizienten nicht erfüllt sind, insbesondere wenn die Daten nicht normalverteilt sind wie in vorliegender Studie

(Schwarz, 2023). Die Korrelationsgrafik zeigt an, wie stark Variablenpaare korrelieren. Hohe positive Korrelation und stark negative Korrelation können Aufschluss über wichtige Zusammenhänge geben.

	Vertrautheit	Gefallen	Tanzbarkeit	Emotionalität	Hässlichkeit	Können	Interesse	Identifikation	Stellenwert für andere	Respekt
Vertrautheit	1.00	0.50	0.41	0.31	-0.42	0.22	0.37	0.44	0.22	0.29
Gefallen		1.00	0.70	0.47	-0.68	0.28	0.68	0.79	0.17	0.32
Tanzbarkeit			1.00	0.50	-0.52	0.21	0.60	0.76	0.17	0.30
Emotionalität				1.00	-0.39	0.16	0.48	0.50	0.23	0.31
Hässlichkeit					1.00	-0.26	-0.54	-0.60	-0.17	-0.37
Können						1.00	0.39	0.24	0.42	0.35
Interesse							1.00	0.65	0.23	0.33
Identifikation								1.00	0.17	0.31
Stellenwert für andere									1.00	0.44
Respekt										1.00

Abbildung 51: Korrelationsdiagramm aller Items. Positive R-Werte zeigen eine hohe und negative eine tiefe Korrelation an.

#### Folgende Items korrelieren am stärksten:

1. *Identifikation* und *Gefallen* ( $r = .79$ )
2. *Tanzbarkeit* und *Identifikation* ( $r = .76$ )

3. *Interesse und Gefallen* ( $r = .70$ )
4. *Gefallen und Tanzbarkeit* ( $r = .70$ )

Die Korrelationen dieser Paare sind besonders hoch und wenn mit ihnen neue Paare gebildet werden, wie z. B. *Interesse* und *Tanzbarkeit*, korrelieren diese zwar auch, aber mit ( $r = .60$ ) schon deutlich weniger als in den obigen Paarkonstellationen.

Folgende Items korrelieren besonders schwach mit anderen Items:

1. *Respekt*
2. *Stellenwert für andere*
3. *Können*

Wobei sie unter sich noch am ehesten korrelieren, allerdings maximal mit  $r = .44$  (*Stellenwert für andere* mit *Respekt*). Das Item *Hässlichkeit* korreliert negativ mit allen anderen Items. Dies liegt selbstverständlich daran, dass ein hoher Skalenwert im Gegensatz zu den anderen Items eine negative Bewertung bedeutet.

Da es hier nicht um die Entwicklung eines Messinstruments geht, wird nicht eine Faktorenanalyse im klassischen Sinne vorgenommen. Der Fokus liegt vielmehr darauf, wie sich Mehrdimensionalität gestaltet, also eben auf der Frage, welche Unabhängigkeiten zwischen den Items zu beobachten sind.

### **10.2.2 Statistische Signifikanz des Einflusses der Kontextinformationen auf die Fragebogenitems**

Zur Auswahl des geeigneten Tests werden die Daten zunächst mit dem Shapiro-Wilk-Test auf Normalverteilung geprüft. Da die Nullhypothese des Shapiro-Wilk-Tests verworfen werden kann ( $p < 0,05$ ), liegt bei allen Items keine Normalverteilung vor. Aus diesem Grund werden die Hypothesentests mit dem Wilcoxon Rank-Sum Test durchgeführt. Der Wilcoxon Rank-Sum Test für verbundene Stichproben prüft, ob die zentralen Tendenzen zweier abhängiger Stichproben unterschiedlich sind, wenn die Voraussetzungen für ein parametrisches Verfahren nicht erfüllt sind (Rinne, 2003, S. 534), was bei vorliegenden Daten der Fall ist.

Das Item *Vertrautheit* wurde gemäss dem Wilcoxon Rank-Sum als einziges Item signifikant ( $W = 50831, p < 0.001$ ) tiefer bewertet, wenn zuvor die Kontextinformationen zum Musikbeispiel gehört wurden. Die übrigen Items wurden laut dem Wilcoxon Rank-Sum nicht signifikant kleiner bewertet, wenn zuvor die Erklärung zum Musikbeispiel gehört wurde. Im

Folgenden sind die Items mit der berechneten Effektstärke (W-Wert<sup>13</sup>) und dem Signifikanzniveau (P-Wert) aufgeführt:

- Gefallen* ( $W = 44957, p = 0.2178$ )
- Tanzbarkeit* ( $W = 44957, p = 0.2178$ )
- Emotionalität* ( $W = 39573, p = 0.5005$ )
- Hässlichkeit* ( $W = 37702, p = 0.0964$ )
- Können* ( $W = 33081, p = 0.6898$ )
- Interesse* ( $W = 41482, p = 0.9504$ )
- Identifikation* ( $W = 45351, p = 0.09001$ )
- Stellenwert für andere* ( $W = 34203, p = 0.1702$ )
- Respekt* ( $W = 35333, p = 0.6047$ )

### 10.2.3 Zwischenfazit der explorativen Statistik

Die Item-Paare „*Identifikation* und *Gefallen*“, „*Tanzbarkeit* und *Identifikation*“, „*Interesse* und *Gefallen*“ sowie „*Gefallen* und *Tanzbarkeit*“ zeigen die stärksten Korrelationen. Im Gegensatz dazu korrelieren die Items „*Respekt*“, „*Stellenwert für andere*“ und „*Können*“ besonders schwach mit anderen Items.

Mittels der Signifikanzanalyse mit dem Wilcoxon Rank-Sum Test konnte nur auf das folgende Item ein signifikanter Einfluss – und zwar ein negativer – ermittelt werden: *Diese oder ähnliche Musik habe ich schon oft gehört*. Die Musikbeispiele wurden mit Kontextinformationen erstaunlicherweise nicht als zum Beispiel signifikant interessanter bewertet. Es ist jedoch zu beachten, dass kompensatorische Effekte in diesem Test nicht erfasst wurden. Wenn also bei einigen Musikbeispielen ein Item positiv und bei anderen Musikbeispielen das gleiche Item negativ beeinflusst wurde, wirkt sich dies ausgleichend auf die Signifikanzanalyse aus. Das heisst, wenn für bestimmte Items keine signifikanten Effekte gefunden wurden, bedeutet dies nicht zwangsläufig, dass keine Beeinflussung stattgefunden hat.

Zusätzlich zu den obenstehenden quantitativen Daten wurden in dieser Studie auch die Kommentare in den offenen Textfeldern des klingenden Online-Fragebogens analysiert.

---

<sup>13</sup> Der W-Wert bezeichnet die Summenstatistik der Rangwerte im Wilcoxon Rank-Sum-Test und wird hier als Mass für die Effektstärke verwendet. In Kombination mit dem p-Wert erlaubt er eine Einschätzung der Richtung und statistischen Bedeutsamkeit eines möglichen Einflusses.

### 10.3 Analyse der offenen Textfelder

Während und nach dem Hören des Musikbeispiels konnten die Studienteilnehmenden jeweils in einem offenen Textfeld mit der Überschrift *Das fällt mir dazu ein* Anmerkungen notieren. Nach der Bewertung der zehn Items folgte ein weiteres Textfeld mit der Überschrift *Das fällt mir noch dazu ein*. Um die offenen Textfelder zu analysieren, wurde folgendes Vorgehen gewählt:

1. Kategorien bilden,
2. Wertungen in den Aussagen eruieren,
3. häufig benutze Wörter zählen,
4. auffällige Aussagen sammeln,
5. Unterschiede bei den Hörenden mit und ohne vorhergehende Kontextinformationen eruieren und
6. mehrdimensionale und ambivalente Aussagen sammeln.

#### 10.3.1 Bilden von Kategorien

In einem ersten Schritt wurden aus der Analyse aller Aussagen in den offenen Textfeldern möglichst viele Kategorien ermittelt. Dabei kann in einer Kategorie sowohl eine negative als auch eine positive Bewertung erfolgt sein. Teilweise wurde eine Aussage auch mehreren Kategorien zugeordnet. Beispielsweise wurde der Kommentar „Das sie menschen zum fröhlich machen kann“ der Kategorie *Emotion* und der Kategorie *Gesellschaft/andere Menschen* zugeordnet. Diese Kategorien wurden so lange überarbeitet und mit anderen Codierern getestet, bis sie eine hohe Intercoder-Reliabilität aufwiesen. Das heisst, unterschiedliche Personen hatten eine hohe Übereinstimmung beim Zuweisen von Kommentaren zu einer Kategorie. Dafür mussten die Kategorien, die in unten stehender Tabelle innerhalb einer Tabellenzelle durch mehrere Schrägstriche voneinander abgegrenzt sind, zusammengefasst werden, da sie nicht trennscharf waren. Eine unabhängige Überprüfung durch mehrere Personen hat letztlich ergeben, dass die Kommentare in den offenen Textfeldern den folgenden Kategorien zuverlässig zugeordnet werden können:

Tabelle 3: *Kategorien, denen die Aussagen in den offenen Textfeldern zugeordnet wurden mit Ankerbeispielen*

<b>Kategorie</b>	<b>Ankerbeispiele<sup>14</sup></b>
Emotion	- Dieses Stück klingt sehr lustig. - Es tönt traurig

<sup>14</sup> Es wird die Schreibweise der Studienteilnehmenden verwendet.

---

Assoziation/Funktion/Kontext	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>das game animal cross fällt mir noch ein.</i></li> <li>- <i>Eine Oma die gerade Tanzt und putzt</i></li> <li>- <i>Resterant Musik</i></li> <li>- <i>jemand spielt auf der trompete</i></li> <li>- <i>mir fällt ein saxophon ein.</i></li> <li>- <i>dieser musikstil ist glaub jazz.</i></li> </ul>
Analyse (fasst Instrumentierung, Stil und andere Beschreibungen zusammen)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Diese Musik ist in einem anderen Land sehr wichtig.</i></li> <li>- <i>Dass mein Bruder solche Musik gern hört</i></li> <li>- <i>Das es zum tanzen brings</i></li> <li>- <i>beruhigend</i></li> <li>- <i>Stelle ich mir schwierig vor</i></li> <li>- <i>Gut Gespielt.</i></li> <li>- <i>Es tönt einwenig so als ob diese Bänd noch viel üben sollte.</i></li> <li>- <i>Bis er das geschafft hat musste er sicher lange üben.</i></li> <li>- <i>Das solche Musik immer höre</i></li> <li>- <i>Ist ein bisschen aussergewöhnlich</i></li> <li>- <i>Die Musik ist cool und schön</i></li> <li>- <i>Ich finde die Musik eigentlich noch cool in dieser Band.</i></li> <li>- <i>Es ist sehr sehr sehr tolle Musik.</i></li> </ul>
Gesellschaft/andere Menschen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Nicht so schön</i></li> <li>- <i>Hässlich</i></li> <li>- <i>Ist doof</i></li> <li>- <i>Ich mag diese Musik einfach nicht.</i></li> <li>- <i>Es ist nicht so mein musikgeschmack.</i></li> <li>- <i>Nicht mein style</i></li> </ul>
Vegetativ/körperlich	
Können/Respekt	
Vertrautheit	
Gefallen/Ästhetik/Identifikation/Interesse positiv	
Gefallen/Ästhetik/Identifikation/Interesse negativ	

---

Während die meisten Kategorien eher beschreibende Kommentare umfassen und keine direkte Wertung enthalten, sind die Aussagen in der Kategorie

*Gefallen/Ästhetik/Identifikation/Interesse* vor allem durch die enthaltenen Wertungen wie beispielsweise „schön“ oder „doof“ geprägt. Deshalb wurde diese letzte Kategorie in negative und positive Wertungen unterteilt.

Insgesamt kann eine hohe Übereinstimmung der Kategorisierung der Aussagen in den offenen Textfeldern mit den vorgegebenen Items des klingenden Online-Fragebogens festgestellt werden. Das scheint zunächst logisch, da die Items aus den Interviews mit Kindern und Jugendlichen entwickelt wurden, es könnte aber auch darauf hindeuten, dass die Items beim Ausfüllen des Fragebogens die Sicht auf die Musikbeispiele geprägt haben und letztlich die Aussagen in den offenen Textfeldern beeinflussten. Der detaillierte Vergleich der

kategorisierten Kommentare und der Beurteilungen anhand der Fragebogenitems in Bezug auf die jeweiligen Musikbeispiele wird nachfolgend ausgeführt.

### **10.3.2 Auswertung der offenen Textfelder in Bezug auf die Musikbeispiele**

In diesem Kapitel werden die Bewertungen der einzelnen Musikbeispiele anhand der Kommentare in den offenen Textfeldern analysiert und mit den Medianwerten der Bewertungen pro Fragebogenitem in Beziehung gesetzt. Für das bessere Verständnis der Wirkungsweise werden jeweils die vorangegangenen Kontextinformationen, die in Kapitel 9.2.7 hergeleitet wurden, durch die Sprecherin aufgeführt.

#### **Miles Davis, *Milestones* (1958)**

Die gesprochene Kontextinformation, die die Studienteilnehmenden mittels einer Aufnahme vor dem Anhören des Musikbeispiels hörten, lautete:

*Miles Davies war ein US-amerikanischer Trompeter, Komponist und einer der einflussreichsten Jazzmusiker des 20. Jahrhunderts. In seiner Band spielen neben ihm ein Schlagzeuger, ein Bassist, ein Pianist und zwei Saxofonisten. In diesem Musikstück gibt es einen ersten Teil bei dem klar festgelegt ist, was gespielt wird. Nach ca. 40 Sekunden aber beginnt ein Saxofonist eine Improvisation. Das heisst, er erfindet die teilweise sehr schnellen Melodien aus dem Moment heraus und weiss dabei noch nicht, was er als nächstes spielen wird. Dabei muss er geschickt vorgehen, damit es gut klingt.*

Beispielhafte Kommentare ohne Kontextinformationen:

- *Eine Oma die gerade Tanzt und putzt*
- *Der Song gefällt mir, als erstes kam mir der Gedanke ich würde mir gerade die Hände waschen in einem Restaurant. Denn im WC eines Restaurant hört man oft solche Musik.*
- *Es erinnert mich an Strassenmusiker und Zirkus*
- *Das ist für mich Jazz. Motivierendes laufen im Schnee.*

Beispielhafte Kommentare mit Kontextinformationen:

- *Der Saxophonist hat sich eine herausforderung gestellt.*
- *Respekt, Könnte ich nicht*
- *WOW !! Klingt aber echt gut aus dem Kopf*
- *Ein Fest Einen Tanz Einen Film*

Anzahl der meistgenannten Begriffe<sup>15</sup>: 9-mal „cool“, 8-mal „Jazz“, 2-mal „lustig“

Das folgende Diagramm zeigt das Musikbeispiel Miles und die Anzahl der Nennungen pro Kategorie, aufgeteilt danach, ob der Kommentar zum Musikbeispiel mit oder ohne Kontextinformationen geschrieben wurde.

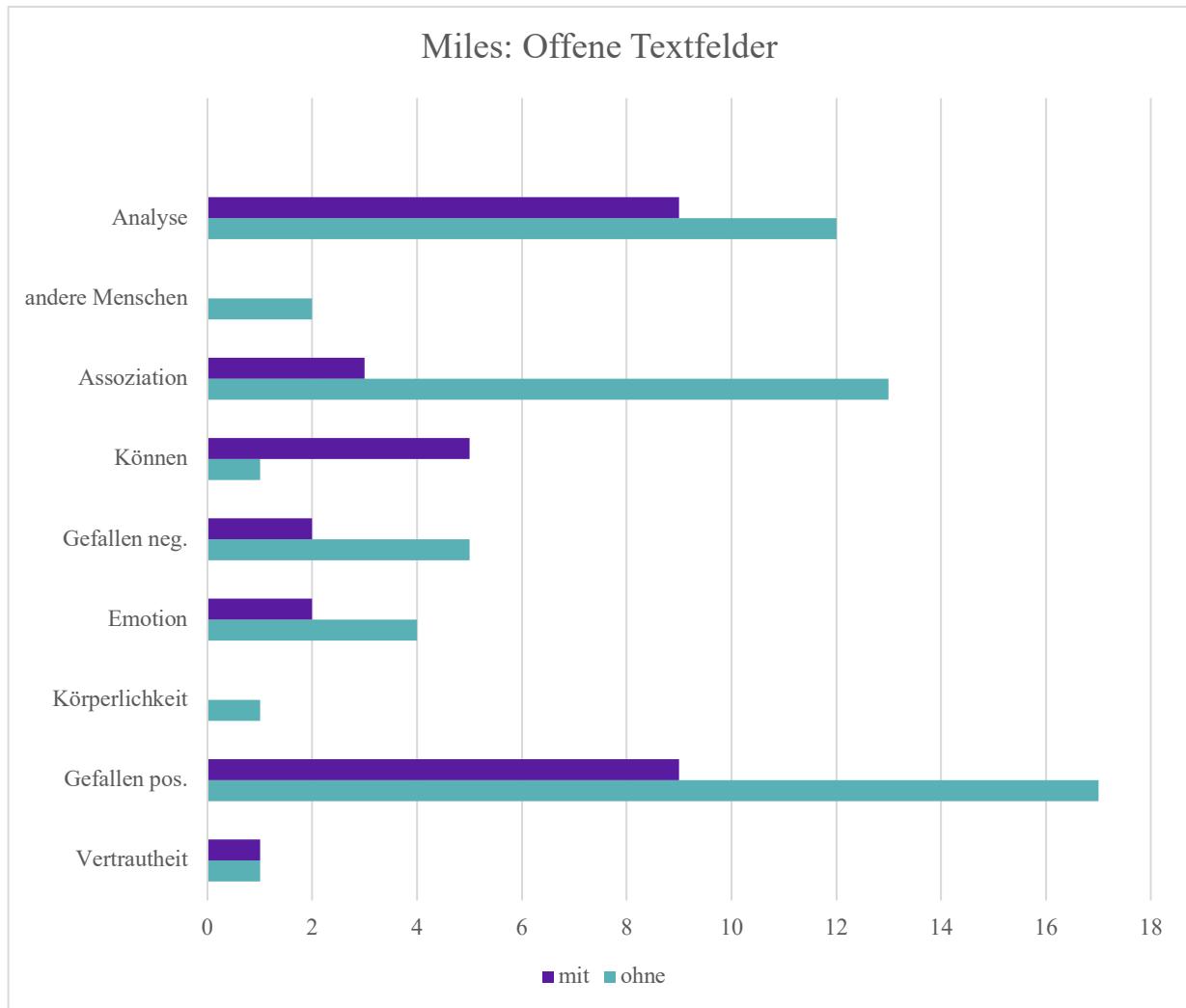


Abbildung 52: Anzahl Aussagen pro Kategorie in den offenen Textfeldern zum Musikbeispiel Miles

Sehr grosse Unterschiede zeigen sich in der Anzahl Kommentare in den Kategorien *Assoziation*, *Gefallen pos.* und *Können* (Abbildung 52). Diejenigen Kinder, die die Musik mit Kontextinformationen hörten, schrieben weniger Assoziationen und äusserten in den offenen Textfeldern mehr Wertschätzung für das Können der Musiker:innen, notierten allerdings weniger positive Gefallensurteile. Die Kommentare in den offenen Textfeldern deuten auch darauf hin, dass der Hinweis auf die improvisatorischen Elemente die Wertschätzung für das

<sup>15</sup> Kommentare der Gruppe mit und ohne Kontextinformationen zusammengenommen

Handwerk erhöhte. Die Medianwerte der Bewertungen der Fragebogenitems mittels der sechsstufigen Skala stützen diese These jedoch nicht. Es konnte außerdem keine schlüssige Interpretation dafür gefunden werden, dass das Fragebogen-Item *Tanzbarkeit* mit Kontextinformationen positiver bewertet wurde. Es wird deshalb in Erwägung gezogen, dass die Daten nicht aussagekräftig genug sind.

### **Jimi Hendrix, *Star Spangled Banner* (1969)**

Die gesprochene Kontextinformation vor dem Anhören des Musikbeispiels lautete:

*Hippies sind Mitglieder einer Jugendbewegung aus den 1960er-Jahren. Die Hippies setzten sich für eine friedlichere Welt ohne Krieg ein.*

*Das Woodstock-Festival stellte den Höhepunkt dieser Hippiebewegung dar. Es fand im Jahr 1969 mit ungefähr 400 000 Besucherinnen und Besuchern und vielen Konzerten statt. Jimi Hendrix, einer der berühmtesten E-Gitarristen, spielte dort die US-amerikanische Nationalhymne. Dabei machte er auf seiner E-Gitarre mit speziellen Techniken Geräusche von Bomben, Maschinengewehren, Schreien, Sirenen und Raketen nach. Er machte so aus der amerikanischen Nationalhymne ein eigenes Kunstwerk. Das kann als Kritik am damaligen Vietnamkrieg verstanden werden, an dem Amerika beteiligt war.*

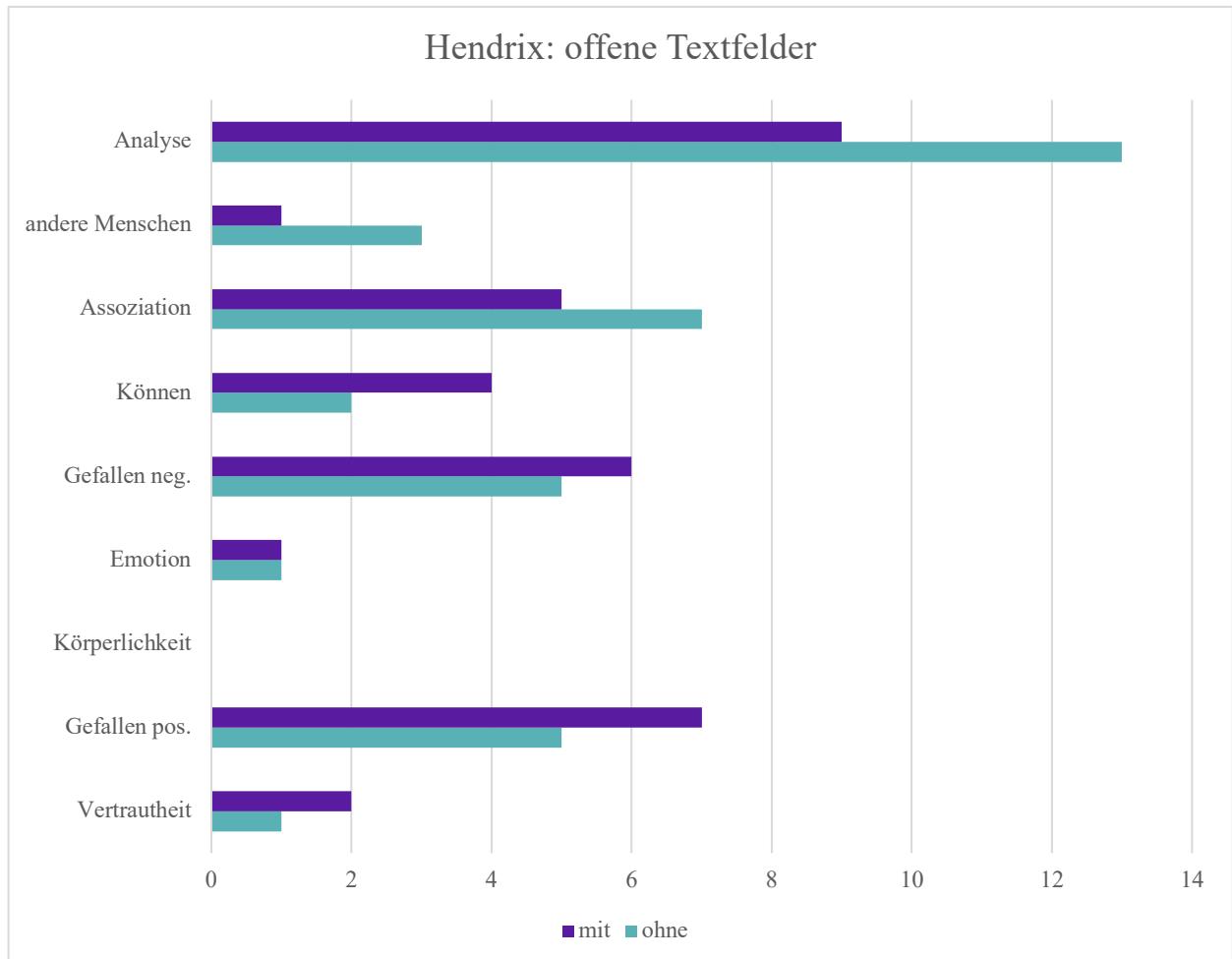
Beispielhafte Kommentare ohne Kontextinformationen:

- *Bergen die hoch und runter gehen.*
- *Es tönt einwenig so als ob diese Bänd noch viel üben sollte.*
- *Mein Bruder, der Gitarre spielt. Konzert, ein Elephant. Dinge, die zusammenbrechen.*
- *E-Gitarre Rokig*
- *In dieser Musik kommen viele elektrische Töne ins Spiel. Die Musik ist sehr komisch!*
- *Es ist eine komische, rockige Nationalhymne.*

Beispielhafte Kommentare mit Kontextinformationen:

- *Uns so etwas spielen Hippis ?!( oder wie man das schreibt ) Aber die Frau hat doch was von Bomben gesagt warm hat man das dan nicht gehört ? Ich habe nur die E - Gitarre gehört*
- *Ich finde Krieg nicht schön*

Am meisten genannte Begriffe: 14-mal „Rock“, 7-mal „cool“



*Abbildung 53:* Anzahl Aussagen pro Kategorie in den offenen Textfeldern zum Musikbeispiel *Hendrix*

Die Unterschiede zwischen den beiden Gruppen sind im Vergleich zu anderen Musikbeispielen kleiner. Diejenigen Kinder, die keine Kontextinformationen gehört hatten, notierten deutlich mehr analytische Beschreibungen zur Musik in die offenen Textfelder. Die Kommentare und Mediane deuten darauf hin, dass die vorangegangenen Kontextinformationen befremdlich wirkten. Die offenen Textfelder zeigen, dass die Studienteilnehmenden ohne Kontextinformationen auch bei *Hendrix* deutlich mehr analytische Kommentare notierten. Die unvoreingenommenen Analyseversuche der Kontrollgruppe können als Erklärungsversuche dieser insgesamt als eher unvertraut bewerteten Musik verstanden werden. Der Bezug zum Kriegsgeschehen könnte ein Grund für die höher bewertete Emotionalität und Bedeutung für andere in der Versuchsgruppe sein. Auch die Fragebogenitems *Emotionalität* und *Stellenwert für andere* wurden durch die Kontextinformationen positiv beeinflusst.

**Soria Eytuk und Lusi Kuni, *Katajjaq from Hudson Bay* (o. J.)**

Die Kontextinformationen vor dem Anhören des Musikbeispiels lauteten:

*Katajjaq bezeichnet einen unterhaltsamen Gesang der kanadischen Ureinwohner:innen, den sogenannten Inuit. Üblicherweise wird dieser spielerische Gesang von zwei Frauen gesungen. Sie stehen sich dabei nah gegenüber und halten sich an den Unterarmen. Der Gesang besteht aus rhythmischen Mustern und Klängen, die durch Ein- und Ausatmen im Kehlkopf produziert werden. Jede Sängerin verfügt über eine Sammlung von Tönen, die sie im Laufe der Jahre selbst entwickelt hat. Manchmal entsteht ein Wettstreit zwischen den beiden Sängerinnen: Wer es länger aushält, ohne dabei schlapp zu machen oder zu lachen, gewinnt. Dabei versucht jede so zu singen, dass das Gegenüber lachen muss.*

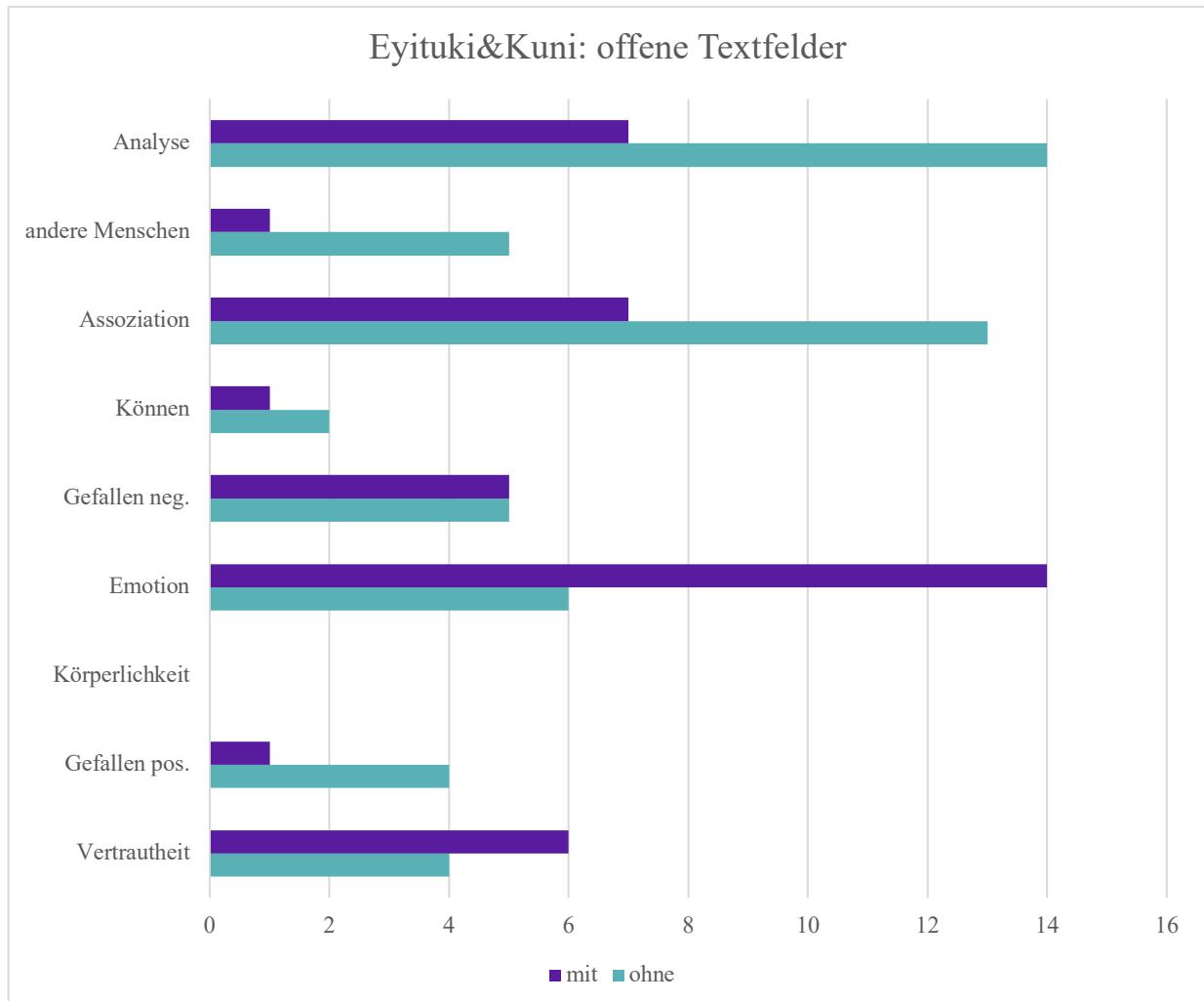
Beispielhafte Kommentare ohne Kontextinformationen:

- *Es hört sich wie das Kinder bitbaxen wolen .*
- *Tiere (Hund, Frosch); Menschen, die schnell atmen; schnelles Lied;*
- *piraten die wütent sind . schlim.*
- *Ich finde das es am Anfang einen coolen beet hat aber dann fängt es an so zu klingen als ob sich jemand sehr anstrengen würde und ich bin mir nicht wirklich sicher ob dieses Geräusch ein Mensch macht jedenfalls hört es sich wie das spiel Lemminge an*
- *Es tönt so als sei es ein alter Brauch von Ureinwohnern sei.*

Beispielhafte Kommentare mit Kontextinformationen:

- *Das sie genannt haben woher die Musik kommt, gut wie sie sich halten, Gut das sie erklärt was die beiden Frauen machen, die Spielregeln zu nennen finde ich hilfreich, die Geräusche im Song finde ich komisch aber irgendwie auch lustig*
- *Diese Musik finde ich gar nicht schön aber sie ist zum lachen...*
- *Wahnsinn das die Frauen nur durch einatmen die Töne erzeugen*

Am meisten genannte Begriffe: 20-mal „lustig“, 6-mal „beatbox“ beziehungsweise „bitbax“, 3-mal „cool“



*Abbildung 54:* Anzahl Aussagen pro Kategorie in den offenen Textfeldern zum Musikbeispiel *Eytuk&Kuni*

Diejenigen, die das Musikbeispiel ohne Kontextinformationen hörten, schrieben mehr Assoziationen und analytische Beschreibungen in die offenen Textfelder. Diejenigen, die die Kontextinformationen hörten, nannten mehr emotionale Bezüge (vorwiegend fanden sie die Musik lustig) und schätzten den Stellenwert für andere Menschen geringer ein. Bei diesem Musikbeispiel sind grosse Unterschiede in den Kommentaren der beiden Gruppen feststellbar. Da in der Kontextinformation das Zum-Lachen-Bringen angesprochen wurde, wurde der Begriff „lustiger“ viel öfter genannt, der wiederum der Kategorie *Emotion* zugeordnet wurde. Durch die analytischen Beschreibungen wurde vermutlich versucht, die unbekannte Musik zu erklären. Auch bei der Bewertung der Items im Fragebogen sind bei diesem Musikstück ausschliesslich positive Effekte der Kontextinformationen erkennbar, nämlich bei den Items *Hässlichkeit, Können, Stellenwert für andere* und *Respekt*.

### Tones and I, *Dance Monkey* (2019)

Die Kontextinformationen, die vor dem Anhören des Musikbeispiels gehört wurden, lauteten:

*Die Künstlerin Tones and I erzählt zum Text dieses Songs Folgendes: „Ich habe dieses Lied darüber geschrieben, wie es sich für mich anfühlte als Strassenmusikerin unterwegs zu sein und den Druck, die Leute auf der Strasse immer zu unterhalten. Und wenn es ihnen nicht gefiel, konnten sie, wenn sie auf ihr Handy schauten, einfach etwas anderes anklicken. Wir sind alle so daran gewöhnt, auf Knopfdruck unterhalten zu werden.“ Sie meinte, sie fühle sich wie ein Äffchen, das immer und immer wieder für die Unterhaltung der Leute tanzt. Der Song beinhaltet nur elektronische und keine akustischen Instrumente. Die Begleitung des Songs verwendet nur vier verschiedene Akkorde in der immer gleichen Reihenfolge. Das heisst, der ganze Song könnte mit nur vier Gitarrengriffen begleitet werden.*

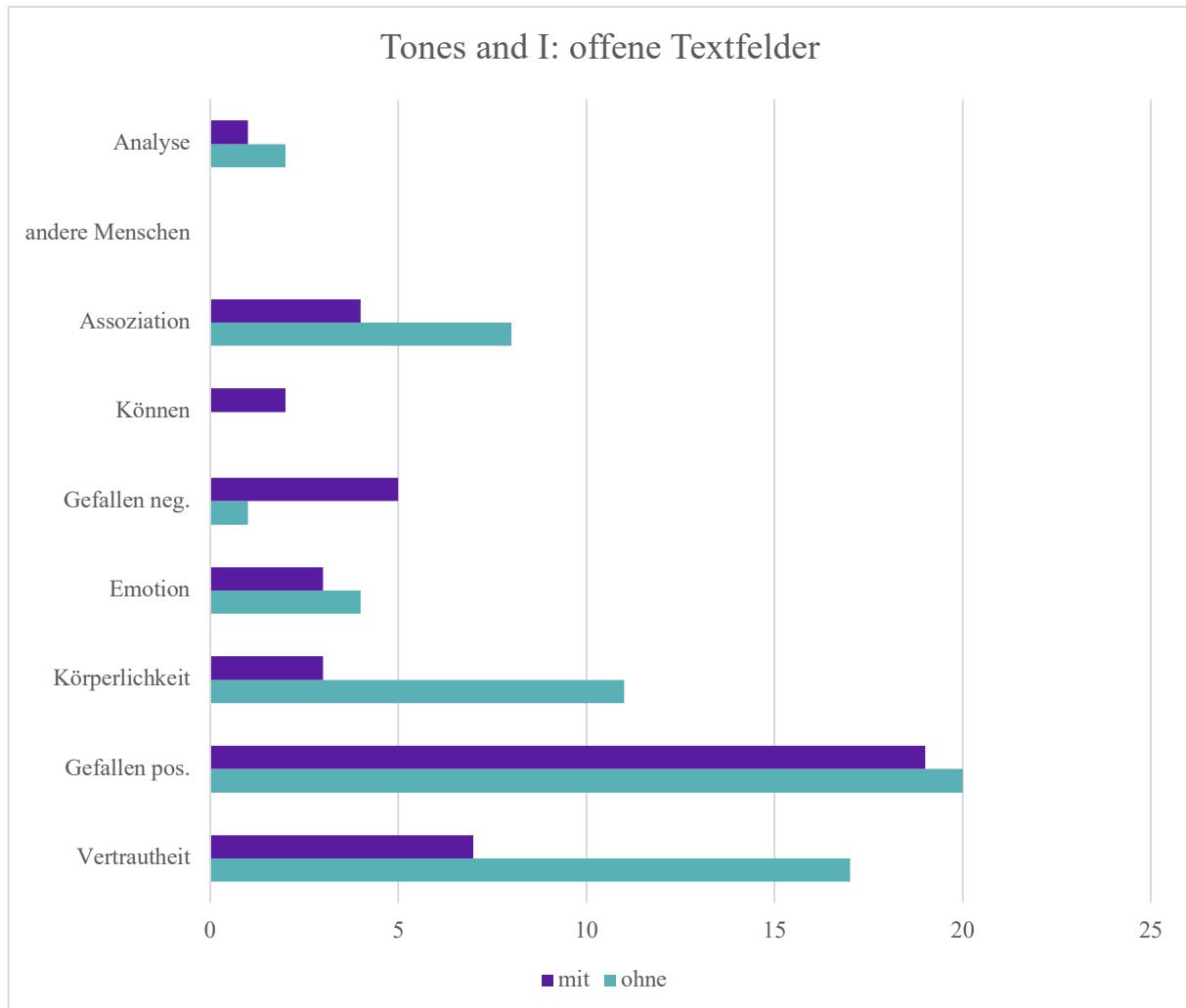
Beispielhafte Kommentare ohne Kontextinformationen:

- *das lied kenne ich. es war sehr lange mein lieblingslied - mir gefällt es weil es zum tanzen ist. ich verbinde es mit einem freizeitpark*
- *dazu fällt mir noch eine rote tänzerin ein.*
- *Nicht mein Musikgeschmack, habe es schon zu viel gehört zum Beispiel Radio. Die Stimme finde ich komisch.*

Beispielhafte Kommentare mit Kontextinformationen:

- *Ich kenne dieses Lied sehr gut finde es toll und singe es manchmal auch.*
- *das lied nervt mich und ist die ganze zeit im Radio*
- *Das wir alle daran gewöhnt sind das die musik einfach ist. das ist tolle musik*

Am meisten genannte Begriffe: 14-mal „cool“, 9-mal „kennen“, 2-mal „lustig“



*Abbildung 55:* Anzahl Aussagen pro Kategorie in den offenen Textfeldern zum Musikbeispiel *Tones and I*

Diejenigen, die das Musikbeispiel ohne Kontextinformationen hörten, schrieben mehr Assoziationen, körperliche Empfindungen und Kommentare, die auf die Bekanntheit des Musikstücks hinweisen in die offenen Textfelder. Außerdem notierten diese Teilnehmenden weniger negative Gefallensurteile. Die Tatsache, dass in den offenen Textfeldern bei den Studienteilnehmenden ohne Kontextinformationen mehr Hinweise auf Vertrautheit beziehungsweise Bekanntheit notiert wurden, deutet darauf hin, dass persönliche Bedeutungszuweisungen eher kommuniziert wurden. Dass mit Kontextinformationen bei den offenen Textfeldern fünf negative Gefallensurteile festgehalten wurden, ist erstaunlich und könnte darauf hindeuten, dass so kleine Veränderungen in den Daten nur bedingt aussagekräftig sind.

**John Cage, Sonatas and Interludes, Sonata V (1946–48)**

Die gesprochene Kontextinformation durch eine Sprecherin vor dem Anhören des Musikbeispiels lautete:

*John Cage war ein US-amerikanischer Komponist und Künstler. Er gilt als einer der weltweit einflussreichsten Komponisten des 20. Jahrhunderts, weil seine mehr als 250 Kompositionen häufig sehr originell und zukunftsweisend waren. Auf der Suche nach neuen Klängen hat er Gegenstände wie Schrauben und Gummis zwischen die Saiten der Klaviere und Flügel geklemmt und diesen Instrumenten so neue Klangfarben entlockt. Du hörst ein solches Stück mit einem sogenannten präparierten Klavier. Alle Klänge dieses Musikstücks werden diesem einen Klavier entlockt.*

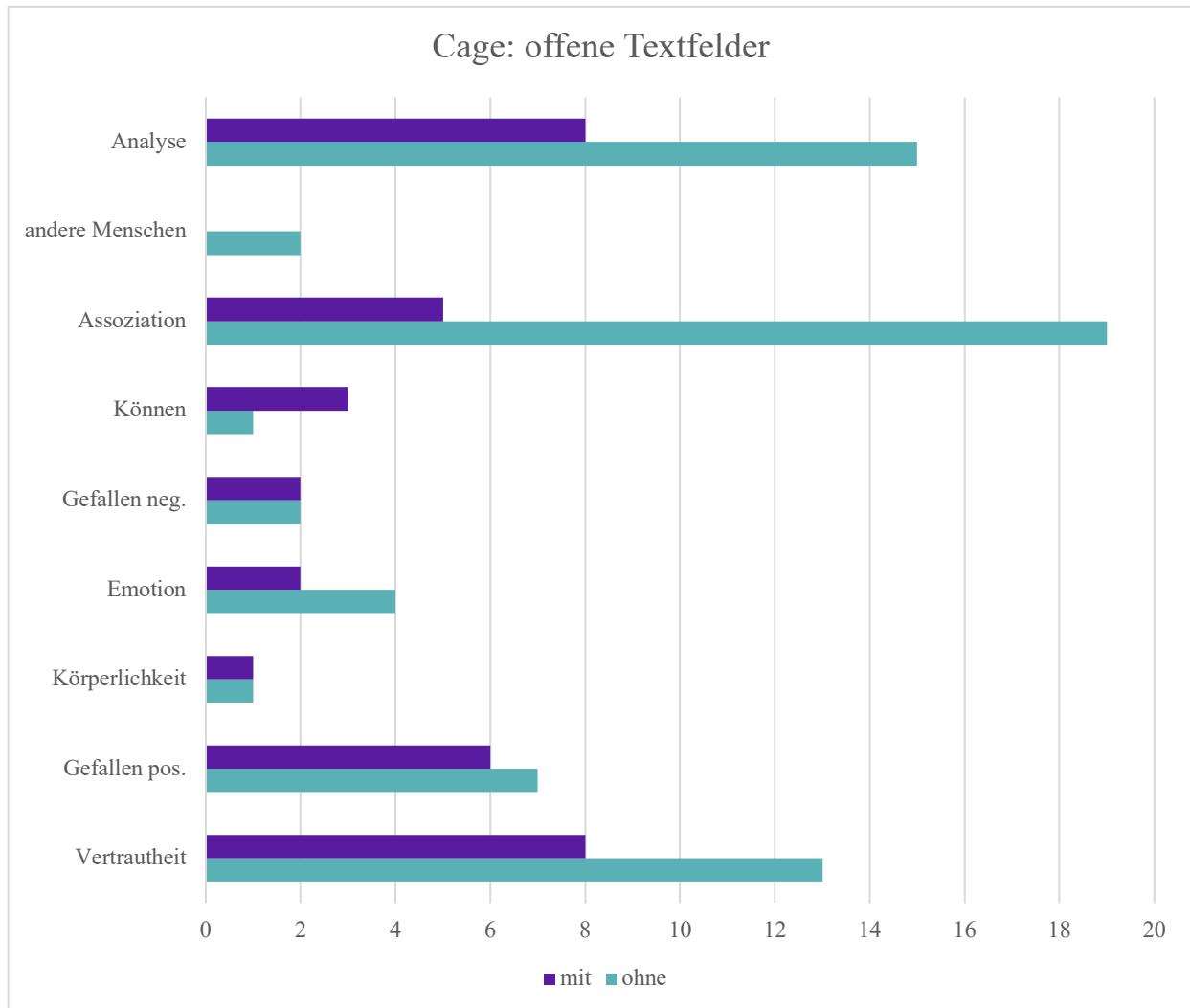
Beispielhafte Kommentare ohne Kontextinformationen:

- *Wegen den Trommeln hört sich das Musikstück so an als wäre es im Dschungel.*
- *Kugelbahn, Hawaii*
- *Es ist schon cool aber sehr repetitiv*
- *Jungel, Oase*
- *Exotisch, Komisch, Ruckartig*

Beispielhafte Kommentare mit Kontextinformationen:

- *Ich finde es gut das sie nennt von welchem Land der Song ist, das der Komponist der bekannteste ist vom 20jht., also ich finde einfach gut das ich alle Wichtigen Informationen zu dem Song bekomme bevor das Lied beginnt. Die töne die am Anfang kommen gefallen mir, ich fühle mich als wäre ich am Strand*
- *krass, dass das alles nur auf einem Klavier gespielt wird cool*
- *Ich finde es klingt wie das leben es ist nicht perfekt*
- *Ich finde dass Klavier ohne Gummi darin klingt schöner.*
- *Ich finde die Musik sehr kreativ*

Am meisten genannte Begriffe: 4-mal „lustig“, 4-mal „cool“



*Abbildung 56:* Anzahl Aussagen pro Kategorie in den offenen Textfeldern zum Musikbeispiel *Cage*

Diejenigen, die das Musikbeispiel ohne Kontextinformationen hörten, schrieben mehr Assoziationen, analytische Beschreibungen und Kommentare, die auf die Exotik (geringe Vertrautheit) des Musikstücks hinweisen, in die offenen Textfelder. Die persönlichen Sinn- und Bedeutungszuweisungen der Kinder befinden sich logischerweise im Rahmen ihres Vorstellungsvermögens. Die Kontextinformationen könnten für die Kinder so erstaunlich gewesen sein, dass die Musik noch fremder erschien. Dass das exotische Trommeln, das viele Assoziationen weckte, in Wirklichkeit ein „malträtiertes“ Klavier ist, könnte negativ gewertet worden sein. Bei den Fragebogenitems zeigte sich bei diesem Musikbeispiel die grösste Beeinflussung durch die Kontextinformationen, und zwar sanken die Items *Respekt, Stellenwert für andere, Identifikation, Tanzbarkeit* und *Vertrautheit*. Nur die *Emotionalität* wurde als einziges Item höher bewertet.

**Arnold Schönberg, *Sechs kleine Klavierstücke, op. 19: Nr. 6* (1911).**

Die gesprochene Kontextinformation durch Sprecherin vor dem Anhören des Musikbeispiels war:

*Arnold Schönberg war ein österreichischer Komponist, Musiker, Dichter und Erfinder. Er lebte von 1874 bis 1951 und erlebte also noch die beiden Weltkriege.*

*Dieses Klavierstück entstand in Erinnerung an seinen verstorbenen Freund, den berühmten Komponisten Gustav Mahler. Manche Menschen hören in diesem Klavierstück Töne, die an Glockenklänge und Seufzer erinnern, was gut zum Thema „Beerdigung“ passen würde. Schönberg verzichtet auf Melodien im herkömmlichen Sinn und reiht eher Klänge aneinander. Arnold Schönberg hat neben diesem Klavierstück auch ein Bild von der Beerdigung seines Freundes gemalt.*

Beispielhafte Kommentare ohne Kontextinformationen:

- *EIn Tiger der hinter einem Busch lauert und nach vorne springt um ein Tier zu packen. Danach geht er weiter.*
- *Einen Wolf Ein Märchen Einen dunklen Wald*
- *Ich spiele selber Klavier und ich weiss genau wie schwer das ist????<sup>16</sup>*
- *Es klingt so als hätte man irgend welche tasten gedrückt*
- *Eine Beerdigung*
- *es gefällt mir nicht so sehr weil ich eher einen anderen musikgeschmak habe*
- *Tönt irgendwie einfach schlecht. Der Kann ja gar nicht spielen ??????????????*
- *Diese Musik ist eher so die traurige Musik. Ich stelle mir es so vor jemand spielt langsam und leise den Instrument in einem grossem Zimmer oder Halle.*

Beispielhafte Kommentare mit Kontextinformationen:

- *Diese Musik klingt sehr traurig und erinnert mich an die schlimmen Sachen die in den Weltkriegen passiert sind. Ich kann gut verstehen, dass dieser Komponist dieses Stück nach einer oder wegen einer Beerdigung geschrieben hat.*
- *Ich finde die Musik sehr schön aber gleichzeitig auch sehr traurig.*
- *tönt bisschen langweilig aber passend für ruhiges*
- *Die Informationen im Intro finde ich interessant, auch um was das Lied handelt. Die Abstände von einer Melodie zur anderen finde ich unpasssend*
- *Viel Respekt an den Freund.*

---

<sup>16</sup> Die Fragezeichen in den Kommentaren waren ursprünglich vermutlich Emojis. Die Fragebogen-Software konnte diese jedoch nicht korrekt verarbeiten.

Am meisten genannte Begriffe: 18-mal „traurig“, 9-mal „langweilig“, 5-mal „ruhig“



Abbildung 57: Anzahl Aussagen pro Kategorie in den offenen Textfeldern zum Musikbeispiel *Schönberg*

Diejenigen, die das Musikbeispiel ohne Kontextinformationen hörten, schrieben mehr Assoziationen, mehr analytische Beschreibungen und weniger körperliche Empfindungen in die offenen Textfelder. Die körperlichen Empfindungen der Experimentalgruppe bezogen sich vor allem auf das Beruhigende. Das Weglassen der Kontextinformationen liess Raum für mehr Assoziationen und Fantasie. Die am häufigsten genannten körperlichen Empfindungen, vor allem bei den Hörern mit Kontextinformationen, waren das Ruhige und das Entspannende. Das scheinbar Beliebige (*Es klingt so als hätte man irgend welche tasten gedrückt*) wird durch die Kontextinformationen vielleicht eher als entspannend verstanden. Überraschend ist, dass das Musikbeispiel mit Kontextinformationen weniger vertraut bewertet wurde. Und zwar deshalb, weil die Kontextinformationen hier eher irritierend als klarend scheinen. Der Hinweis auf die persönliche Trauerverarbeitung des Komponisten in der Kontextinformationen hat die Bewertung des Fragebogenitems *Stellenwert für andere* erhöht.

**Gaëtano Donizetti, Lucia di Lammermoor, Il dolce suono riso (1835)**

Die gesprochene Kontextinformation durch eine Sprecherin vor dem Anhören des Musikbeispiels lautete:

*Die Arie, so nennt man das Gesangsstück, das du hören wirst, stammt aus der Oper Lucia di Lammermoor. Die Oper erzählt eine gruselige Geschichte von Mord und Geistern, Schwüren und Flüchen, Gräbern und Wahnsinn. In der folgenden Arie spielt die Sängerin eine wahnsinnig gewordene Frau, die glaubt, süsse Klänge zu hören. Der Komponist Gaëtano Donizetti setzt in dieser Oper auch eine Glasharmonika ein. Um diese Glasharmonika zu spielen, streicht man mit nassen Fingern über Gläser. Du hörst sie ganz am Anfang dieses Musikstücks.*

Beispielhafte Kommentare ohne Kontextinformationen:

- *Meine Grosmutter*
- *Es würde meiner Oma mehr gefallen wie mir*
- *finde ich witzig gefällt mir weniger*
- *Opern gefallen mir nicht so*
- *Die Musik ist sehr ruhig und schön. Mit der Musik kann man sich gut beruhigen, oder auch gut dazu tanzen.*
- *Es ist Christlich????*
- *An den Film Ratatouille*

Beispielhafte Kommentare mit Kontextinformationen:

- *Ich finde gut das informiert wird das der Song etwas gruselig ist, ich finde gut das erklärt wird was im Song vorkommt und die Geschichte dahinter, die Frau im Lied hat eine extrem hohe Stimme das stört mich. Mir gefällt dieser Musikstil nicht so.*
- *Es klingt traurig aber auch schön. Die Stimme der Sängerin ist sehr schön*
- *Nicht so mein Geschmack hört sich an wie aus einer Kirche*
- *Oper, klassisch, gar nicht meins*
- *Es ist sicher sehr schwierig die Glasharmonika zu spielen*
- *Ich finde das es sicher schwierig ist zum Singen*
- *Der Anfang fand ich nicht schlecht aber das Singen gefiel mir nicht so gut*
- *Diese Musik passt einfach nicht zu mir...*

Am meisten genannte Begriffe: 12-mal „Oper“, 6-mal „schön“, 6-mal „ruhig“

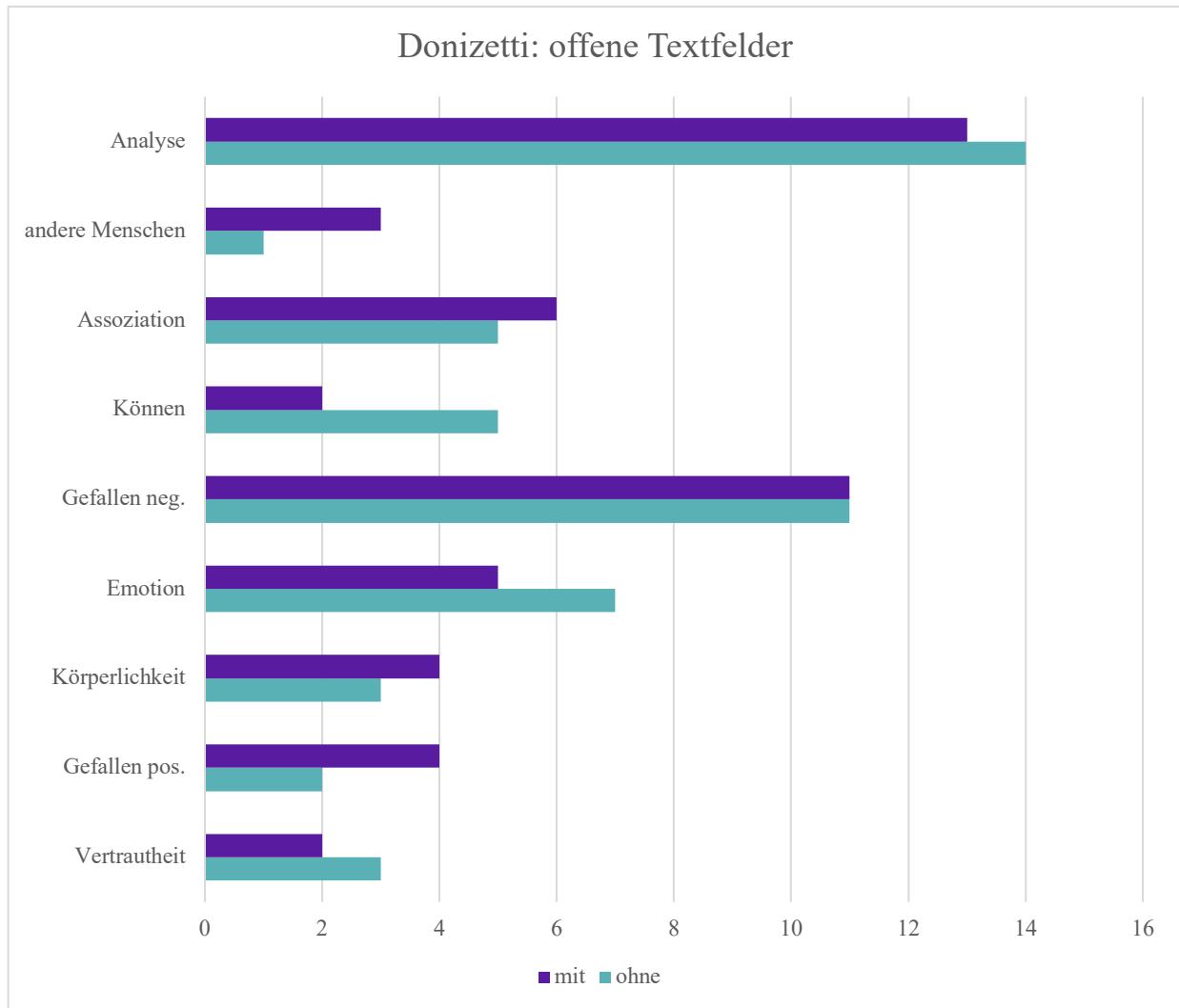


Abbildung 58: Anzahl Aussagen pro Kategorie in den offenen Textfeldern zum Musikbeispiel *Donizetti*

Bei diesem Musikbeispiel gab es insgesamt nur geringe Unterschiede zwischen der Experimental- und der Kontrollgruppe bei den Kommentaren in den offenen Textfeldern. Die geringe Identifikation spiegelt sich in den offenen Textfeldern und in der Bewertung des Fragebogenitems *Identifikation* wider. Eine stilistische Zuordnung ist in der Kategorie *Analyse* auffällig. Assoziationen werden vermutlich deshalb weniger genannt, weil der Aufführungskontext, in dem eine Opernarie spielt, vielen Kindern in diesem Alter bekannt zu sein scheint. Dass ein positiver Einfluss auf das Item *Gefallen* mit einem negativen Einfluss auf das Item *Hässlichkeit* einhergeht, erstaunt, da man sie als Antonyme verstehen könnte und deshalb eine sehr starke Korrelation erwarten würde. Das Gruselige, das in der Kontextinformationen beschrieben wird, könnte diesen Umstand erklären, da Gruseliges zwar hässlich sein kann, aber eben Kindern, wie zum Beispiel bei Halloween, sehr gut gefällt.

### 10.3.3 Mehrdimensionale und ambivalente Aussagen in den offenen Textfeldern

Mit Fokus auf die etwaige Mehrdimensionalität, die Forschungsgegenstand dieser Studie ist, werden nachfolgend mehrdimensionale bzw. ambivalente Aussagen in den offenen Textfeldern des klingenden Online-Fragebogens analysiert.

Tabelle 4: *Kategorisierung mehrdimensionaler Kommentare in offenen Textfeldern zum Musikbeispiel Tones and I*

<b>Kommentar im offenen Textfeld</b>	<b>Kombination der Kategorien (Tabelle 3:)</b>
<i>Dieses lied gefällt mir. Es ist sicher nicht leicht so ein Lied zu komponieren.</i>	Gefallen pos. / Können
<i>Das wir alle daran gewöhnt sind das die musik einfach ist. das ist tolle musik</i>	Vertrautheit / Können / Gefallen pos.
<i>Musikalischer guter Anfang in den Song, animiert zum mitsingen, er macht fröhlich und motiviert sich zu bewegen</i>	Analyse / Körperlichkeit / Emotion
<i>Dass das eine Aufführung vor einer Jury sein könnte. Es bringt ein bisschen Schwung und gute Laune in den Tag.</i>	Analyse / Emotion / Körperlichkeit
<i>Nicht mein Musikgeschmack, habe es schon zu viel gehört zum Beispiel Radio. Die Stimme finde ich komisch.</i>	Vertrautheit / Gefallen neg.

Am meisten mehrdimensionale Nennungen konnten bei diesem Musikbeispiel eruiert werden. Insgesamt wurden sieben verschiedene Kategorien genannt, wobei sehr unterschiedliche und sowohl negative als auch positive Aspekte genannt wurden.

Tabelle 5: *Kategorisierung mehrdimensionaler Kommentare in offenen Textfeldern zum Musikbeispiel Miles*

<b>Kommentar im offenen Textfeld</b>	<b>Kombination der Kategorien (Tabelle 3:)</b>
<i>coole Musik ???? sehr rhythmisch ! Aber ist jetzt nicht so mein Lieblingslied</i>	Gefallen pos. / Analyse / Gefallen neg.

Dass die Musik hier in einem Kommentar zuerst als „cool“, dann aber als „nicht persönliches Lieblingslied“ bezeichnet wird, könnte darauf hindeuten, dass zwischen einer individuellen subjektiven Perspektive und einer allgemeineren objektiven Einschätzung differenziert wird.

Tabelle 6: *Kategorisierung mehrdimensionaler Kommentare in offenen Textfeldern zum Musikbeispiel Eytuk&Kuni*

<b>Kommentar im offenen Textfeld</b>	<b>Kombination der Kategorien (Tabelle 3:)</b>
<i>Diese Musik finde ich gar nicht schön, aber sie ist zum lachen...</i>	Gefallen neg. / Emotion

Hier kommt eine Ambivalenz zwischen einem negativen und einem positiven Aspekt zum Ausdruck.

Tabelle 7: *Kategorisierung mehrdimensionaler Kommentare in offenen Textfeldern zum Musikbeispiel Cage*

<b>Kommentar im offenen Textfeld</b>	<b>Kombination der Kategorien (Tabelle 3)</b>
<i>Ich finde es tönt nicht so toll. Aber es interessant.</i>	Gefallen neg. / Gefallen pos.
<i>Cool aber auch langweilig</i>	Gefallen pos. / Gefallen neg.
<i>Es ist schon cool aber sehr repetitiv</i>	Gefallen pos. / Analyse

Die ersten beiden Kommentare zeigen die Grenzen der Kodierung auf, weil sich hier das negative und das positive Gefallensurteil quasi aufheben. Dies unterstreicht aber, wie differenziert die Bewertungen ausfallen. Der dritte Kommentar weist erneut auf positive und negative Aspekte hin und liefert allenfalls eine Begründung dafür, weshalb der zweite Kommentator die Musik als langweilig empfindet.

Tabelle 8: *Kategorisierung mehrdimensionaler Kommentare in offenen Textfeldern zum Musikbeispiel Schönberg*

<b>Kommentar im offenen Textfeld</b>	<b>Kombination der Kategorien (Tabelle 3:)</b>
<i>tönt bisschen langweilig aber passend für ruhiges</i>	Gefallen neg. / Analyse
<i>Ich finde die Musik sehr schön aber gleichzeitig auch sehr traurig.</i>	Gefallen pos. / Emotion

Der zweite Kommentar weist auf die Problematik der in den Offenohrigkeitsstudien oft verwendeten Smiley-Skala hin, nämlich, dass die traurige Emotion durchaus als schön empfunden werden kann.

Tabelle 9: *Kategorisierung mehrdimensionaler Kommentare in offenen Textfeldern zum Musikbeispiel Donizetti*

Kommentar im offenen Textfeld	Kombination der Kategorien (Tabelle 3:)
<i>Es klingt traurig, aber auch schön. Die Stimme der Sängerin ist sehr schön</i>	Emotion / Gefallen pos.
<i>Für mich tönt es so, als ob langsam der Frühling anfängt. Aber gleichzeitig traurig.</i>	Assoziation / Emotion
<i>Dieses Musikstück ist traurig, aber gleichzeitig auch fröhlich</i>	Emotion / Emotion
<i>Diese Musik gefällt mir zwar nicht, aber vielen Leuten ist diese Musik sehr wichtig</i>	Gefallen neg. / andere Menschen

Beim ersten Kommentar wird, wie schon bei Schönberg, wieder „schön“ mit der vermeintlich negativen Emotion „Traurigkeit“ verbunden. Der dritte Kommentar kombiniert sogar zwei verschiedene Emotionen, die sich auf den ersten Blick zu widersprechen scheinen, aber auf die Vielschichtigkeit der Musik hinweisen. Der letzte Kommentar unterscheidet deutlich zwischen persönlichem Gefallen und dem von anderen Leuten.

Es kann insgesamt festgestellt werden, dass kein erkennbares Muster von Kombinationen der Kategorien zu erkennen ist. Die obigen Aussagen zeigen, dass die Kinder mehrdimensionale, also verschiedene Bewertungskategorien umfassende Bewertungen notieren, die teilweise auch Ambivalenzen in der Bewertung ausdrücken. Insgesamt konnten acht verschiedene Kategorien unterschieden werden, wobei diese Kategorien der Differenziertheit der Kommentare nur bedingt gerecht werden. Gewisse Formulierungen und Differenzierungen könnten auf die Fragebogenitems zurückzuführen sein, mit denen sich die Teilnehmenden mehrfach auseinandersetzen. Außerdem wurden involvierte und distanzierte Urteile sowie objektive und subjektive Urteile notiert. Dies wären weitere interessante Kategorien für eine spätere, weitergehende Analyse.

#### 10.3.4 Kommentare in den offenen Textfeldern in Bezug zu Parsons' Taxonomie der ästhetischen Entwicklung

Nachdem in Kapitel 5.5.6 die Reaktionsvideos analysiert und den Stufen der Taxonomie von Parsons (1987) zugeordnet wurden, werden nun die insgesamt über 500 Kommentare in den offenen Textfeldern zu den sieben Musikbeispielen des klingenden Fragebogens der vorliegenden Studie nach den Altersgruppen der Neun-, Zehn-, Elf-, Zwölf-, 13-, 14- und 15-

Jährigen aufgeschlüsselt<sup>17</sup>. Bei den in Kapitel 10.3.1 gebildeten Kategorien wurde auf eine möglichst hohe Trennschärfe geachtet. Diese Kategorien lauten:

1. Emotion,
2. Assoziation/Funktion/Kontext,
3. Gefallen/Ästhetik/Identifikation/Interesse positiv,
4. Gefallen/Ästhetik/Identifikation/Interesse negativ,
5. Analyse (fasst Instrumentierung, Stil und andere Beschreibungen zusammen),
6. Gesellschaft/andere Menschen,
7. vegetativ/körperlich,
8. Fähigkeit/Respekt und
9. Vertrautheit.

Die prozentuale Verteilung der Anzahl von Kommentaren in jeder Kategorie war mit zunehmendem Alter überraschend konstant, und es konnten keine eindeutigen Tendenzen eruiert werden. Es konnte lediglich festgestellt werden, dass die jüngeren Kinder, das heisst die Acht- bis Neunjährigen, weniger Emotionen nannten, sondern eher Beschreibungen wie „sehr hoch und ein bisschen kwitschig“. Ausserdem wurden von diesen Kindern deutlich mehr Stilbezeichnungen wie Jazz, Rock, Salsa und Oper genannt als von den älteren Kindern und Jugendlichen. Die 13-, 14- und 15-Jährigen schienen sich des Schwierigkeitsgrades der Musik schon bewusster zu sein. Es gab Kommentare wie „Ich finde das es sicher schwierig ist zum Singen“ oder „Respekt, Könnte ich nicht“ notiert. Das könnte Parsons’ Behauptung zugrunde liegen, dass die ästhetischen Stufen von unserer zunehmenden Fähigkeit abhängen, die Standpunkte anderer zu übernehmen (Parsons 1987, 73 & 77).

Im Gegensatz zu den Aussagen in den Reaktionsvideos lassen sich aus den Kommentaren in den offenen Textfeldern der vorliegenden Studie nur zwei schlüssige Bezüge zu den Parsons’schen Stufen herstellen: Erstens scheint es einen altersabhängigen Fokus auf Musikstile zu geben (Parsons Stufe 4 *style and form*) und zweitens scheint die handwerkliche Anerkennung (Parsons Stufe 2 *beauty and realism*) bei Jugendlichen höher zu sein als bei Kindern. Das Alter und die Reihenfolge dieser Merkmale entsprechen jedoch nicht Parsons’ Taxonomie. Darauf hinaus zeigen die quantitativen Daten des klingenden Fragebogens eine von der Parsons’schen Taxonomie abweichende Tendenz in Bezug auf die Intensität der

<sup>17</sup> Während für die Analyse der Bewertungen mittels der Fragebogenitems in Kapitel 9.6 sechs Altersgruppen gebildet wurden, werden für die Analyse der offenen Textfelder hier sieben Altersgruppen gebildet. Aufgrund der Datenmenge pro Altersgruppe wurde diese Entscheidung getroffen. Ein achtjähriges Kind, das an der Umfrage teilgenommen hat, hat keine Kommentare in den offenen Textfeldern hinterlassen und wird deshalb hier nicht aufgeführt.

Emotionen, da diese im Gegensatz zu Parsons' Modell in vorliegender Forschungsarbeit im Jugendalter stark abnahm und die handwerkliche Anerkennung blieb, während diese bei Parsons ein Merkmal der Stufe 2 ist (Kapitel 5.5.4).

Es ist jedoch zu beachten, dass die Altersspanne in der vorliegenden Studie mit Kindern und Jugendlichen im Alter von acht bis 15 Jahren deutlich enger gefasst ist als in der Studie von Parsons, die Untersuchungsteilnehmende im Alter von vier Jahren bis zum Erwachsenenalter umfasst. Auch ist die Anzahl der Studienteilnehmenden mit  $N = 85$  vermutlich zu gering, um valide Aussagen über Abweichungen zu Parsons Taxonomiestufen treffen zu können.

Ob Parsons' Modell für die musikästhetische Wahrnehmung seine Gültigkeit hat, kann hier nicht abschliessend beantwortet werden. Die schon in Kapitel 5.5.5 genannten Zweifel an der Übertragbarkeit des Modells von der Rezeption von Gemälden auf die Musik konnten nicht ausgeräumt werden. Eine validierte Taxonomie für die Entwicklung musikästhetischer Werturteile scheint es derzeit nicht zu geben, auch wenn, wie in Kapitel 5.4 dargestellt, verschiedene altersspezifische Entwicklungen und Charakteristika bekannt sind.

### 10.3.5 Zwischenfazit offene Textfelder

Da nach dieser Analyse davon ausgegangen werden muss, dass kleinere Unterschiede bei den Bewertungen der Kontroll- und Experimentalgruppe nur bedingt aussagekräftig sind, wird hier vor allem auf die starken Unterschiede eingegangen.

- Es zeigt sich deutlich, dass die Teilnehmenden mehr eigene Assoziationen und analytische Vermutungen (wenn auch oft falsche) anstellten, wenn sie keine Kontextinformationen zum Musikbeispiel hörten.
- Es scheint, dass ohne Kontextinformationen eher ein persönlicher Zugang zum Musikbeispiel hergestellt und ihm eine eigene Bedeutung zugewiesen wurde.
- Die Kontextinformationen scheinen die Fantasie zu hemmen und teilweise befremdlich zu wirken.
- Häufig wurden mehrdimensionale und ambivalente Kommentare hinterlassen, die auf eine differenzierte Wahrnehmung der Musik hindeuten.
- Es konnte kein schlüssiger Bezug zwischen den Kommentaren und Parsons' Taxonomie der ästhetischen Entwicklung hergestellt werden.

Nach der deskriptiven und explorativen Analyse der quantitativen Daten sowie der Analyse der offenen Textfelder können nun die in den Kapiteln 9.4, 9.5 und 9.6 aufgestellten Hypothesen geprüft werden.

## 10.4 Hypothesenüberprüfung

Zur Beantwortung der in Kapitel 9.4, 9.5 und 9.6 aufgestellten Hypothesen werden sowohl die Erkenntnisse der deskriptiven als auch der explorativen Statistik eingesetzt.

### 10.4.1 Hypothese „Beeinflussung durch Kontextualisierung“

*Nullhypothese ( $H_0$ ):* Das vorherige Anhören der Kontextinformationen zum Musikbeispiel hat keinen Einfluss auf die individuelle Bewertung der Musikbeispiele.

*Alternativhypothese ( $H_1$ ):* Das vorherige Anhören der Kontextinformationen zum Musikbeispiel hat einen Einfluss auf die individuelle Bewertung der Musikbeispiele.

Aus der Signifikanz-Analyse anhand des Wilcoxon Rank-Sum Tests (Kapitel 10.2.2) kann gefolgert werden, dass die vorhergehenden Kontextinformationen zum Musikbeispiel nur auf das folgende Item einen signifikanten Einfluss hatten – und zwar einen negativen:  
*Diese oder ähnliche Musik habe ich schon oft gehört.*

Mittels deskriptiver Statistik auf der Basis von Medianwerten (Kapitel 10.1) konnte insgesamt ein eher geringer Einfluss festgestellt werden. Der stärkste Einfluss konnte für das Item *Stellenwert für andere* festgestellt werden, nämlich bei 6 von 7 Musikbeispielen mit jeweils einer Medianwertdifferenz (4-mal positiver Einfluss der Erklärung und 2-mal negativer Einfluss), gefolgt von den Items *Emotionalität* und *Respekt* bei jeweils 4 Musikbeispielen mit je einer Medianwertdifferenz. Bei den Medianwertdifferenzen konnten mehr Einflüsse als beim Wilcoxon Rank-Sum Test festgestellt werden, weil Aufhebungen durch negative Einflüsse bei einigen Musikbeispielen und positive Einflüsse bei anderen Musikbeispielen sichtbar wurden.

In den Kommentaren der offenen Textfelder zeigt sich deutlich, dass, wenn die Teilnehmenden keine Kontextinformationen hörten, sie mehr eigene Assoziationen und analytische Vermutungen notierten und wenn die Teilnehmenden keine Kontextinformationen hörten, eher ein persönlicher Zugang zum Musikbeispiel hergestellt und ihm eine eigene Bedeutung zugewiesen wurde.

Da durch die Kontextinformationen ein Einfluss auf die Bewertung festgestellt wurde, der je nach Musikbeispiel und Item negativ oder positiv sein kann, wird die Alternativhypothese ( $H_1$ ) angenommen.

### 10.4.2 Hypothese „Urteilsdimensionalität“

*Nullhypothese ( $H_0$ ):* Es gibt keine signifikanten Korrelationen zwischen den Bewertungen der verschiedenen Urteilsdimensionen eines Musikstücks.

*Alternativhypothese ( $H_1$ ):* Es gibt signifikante Korrelationen zwischen den Bewertungen der verschiedenen Urteilsdimensionen eines Musikstücks.

Die Korrelationsanalyse (10.2.1) zeigt, dass es zwischen einigen Items geringe Korrelationen und zwischen anderen Items hohe Korrelationen gibt. Es gibt einzelne Itempaare, die hoch korrelieren, aber kaum mit anderen Items korrelieren. Das heisst, oft wurde das gleiche Musikbeispiel in einigen Items sehr negativ und in anderen sehr positiv bewertet, wie zum Beispiel typischerweise *Donizetti*: Die Items *Gefallen*, *Tanzbarkeit*, *Emotionalität*, *Identifikation* wurden im Median je mit dem niedrigsten Skalenwert 1 bewertet, während die Items *Respekt*, *Stellenwert für andere* und *Können* mit dem zweithöchsten Skalenwert 5 bewertet wurde. Mit oben genannten Einschränkungen kann die Alternativhypothese angenommen werden.

#### **10.4.3 Hypothese „Altersabhängige Entwicklungen“**

*Nullhypothese ( $H_0$ ):* Es gibt keine signifikanten Unterschiede in den Bewertungen der Fragebogenitems zwischen den verschiedenen Altersgruppen.

*Alternativhypothese ( $H_1$ ):* Es gibt signifikante Unterschiede in den Bewertungen der Fragebogenitems zwischen den verschiedenen Altersgruppen.

Die Mediane der Bewertungen der Fragebogenitems auf der sechsstufigen Skala wurden zwischen den sechs Altersgruppen verglichen (Abb. 48). Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass mit zunehmendem Alter eine tendenziell negativere Bewertung der Musikbeispiele erfolgt:

*Emotionalität:* Bei den 8- bis 10-Jährigen ( $n = 25$ ) sind die deutlich höheren Bewertungen der Emotionalität der Musik (Median 5) im Vergleich zu den 12- bis 15-Jährigen ( $n = 32$ ) mit sehr niedrigen Bewertungen (Median 1) besonders bemerkenswert.

*Tanzbarkeit:* Die 8- bis 10-Jährigen ( $n = 25$ ) bewerten die Tanzbarkeit ebenfalls höher (Median 5) als die 11- bis 15-Jährigen ( $n = 60$ ), die wiederum sehr niedrig bewerten (Median 1).

*Hässlichkeit:* Die 8- bis 10-Jährigen ( $n = 25$ , Median 1) bewerten die Musik als weniger hässlich als die 11- bis 15-Jährigen ( $n = 60$ , Median 3).

Die anderen Items weisen keine eindeutigen altersabhängigen Tendenzen mit einer Medianwertdifferenz von über 1.5 auf. Allerdings konnte zusätzlich festgestellt werden, dass das Interesse am Fragebogen insgesamt nach dem Anhören aller Musikbeispiele über die Altersgruppe von acht bis 15 Jahren hinweg kontinuierlich um insgesamt 2 Medianwerte abnahm.

Aufgrund der kleinen Stichprobengrösse in den Altersgruppen wurden nur grössere Unterschiede in den Medianen der Beurteilungen berücksichtigt. Es können folglich für die Fragebogenitems *Emotionalität*, *Tanzbarkeit* und *Hässlichkeit* und für das Gesamtinteresse am Fragebogen die Alternativhypothese ( $H_1$ ) angenommen werden. Für die restlichen Fragebogenitems wird die Nullhypothese ( $H_0$ ) angenommen.

#### **10.4.4 Hypothese „Unterschiede Musikbeispiele“**

Bei der Analyse der Daten fiel auf, wie unterschiedlich die experimentelle Manipulation durch die Kontextinformationen auf die verschiedenen Musikbeispiele wirkte. Deshalb wurden post-hoc folgende Hypothesen aufgestellt:

*Nullhypothese ( $H_0$ ):* Der Einfluss der vorhergehenden Kontextinformationen zeigt keinen Unterschied zwischen den verschiedenen Musikbeispielen.

*Alternativhypothese ( $H_1$ ):* Der Einfluss der vorhergehenden Kontextinformationen zeigt einen Unterschied zwischen den verschiedenen Musikbeispielen.

Die Analyse der Mediane zeigte, dass die Auswirkungen je nach Musikbeispiel unterschiedlich sind. Das Musikbeispiel *Cage* wurde durch die Kontextinformationen am stärksten (7 Items ein ganzer Medianwert und 1 Item ein halber Medianwert) beeinflusst. Das Musikbeispiel *Miles* wurde nur wenig (3 Items eine Medianwertdifferenz) beeinflusst. Die Alternativhypothese ( $H_1$ ) kann folglich angenommen werden.

Nach dieser Überprüfung der Hypothesen werden die Ergebnisse vertieft diskutiert.

## 11 Diskussion

In diesem Kapitel werden zunächst die Ergebnisse der Datenauswertung zusammengefasst und damit anschliessend die Forschungsfragen beantwortet. Danach werden weitere Erkenntnisse aus der Datenanalyse formuliert und die Aussagekraft der Daten sowie mögliche Verzerrungen durch die Messmethode kritisch hinterfragt.

### 11.1 Beantwortung der Fragestellungen

Zur Beantwortung der Fragestellungen werden die Auswertungen der folgenden Datenerhebungen mit Teilnehmenden im Alter von acht bis 15 Jahren herangezogen:

- Interviews der qualitativen Vorstudie,
- deskriptive und explorative Auswertung des klingenden Online-Fragebogens mit zehn verschiedenen Items, die unabhängig voneinander auf einer sechsstufigen Skala und einem zusätzlichen Auswahlfeld *Kann ich nicht beurteilen* bewertet wurden,
- zwei offene Textfelder zu jedem Musikbeispiel,
- Abfrage des Interesses am klingenden Online-Fragebogen insgesamt am Ende der Befragung,
- Korrelationsanalyse der Items,
- Geschlecht der Teilnehmenden,
- Alter der Teilnehmenden,
- Anzahl der Jahre, die die Teilnehmenden Instrumentalunterricht erhalten haben und
- Vergleich der Bewertungen der Experimentalgruppe (mit verbaler Kontextinformation zum Musikbeispiel) mit der Kontrollgruppe (ohne verbale Kontextinformation zum Musikbeispiel) in den zehn Fragebogenitems und den offenen Textfeldern.

Zusätzlich wurde unabhängig vom klingenden Online-Fragebogen eine Analyse von Reaktionsvideos mit Kindern und Jugendlichen aus der Videoplattform Youtube durchgeführt.

#### 11.1.1 Beantwortung der Fragestellung „Urteilsdimensionalität“

*Welche Differenzierungen in Urteilen über Musik (Ausmass der Urteilsdimensionalität) sind bei Kindern und Jugendlichen im Alter von acht bis 15 Jahren erkennbar?*

Schon in den Interviews in der qualitativen Vorstudie konnten diverse mehrdimensionale und ambivalente Aussagen der Kinder festgehalten werden (Kapitel 8.2.1). Die Bewertungen der einzelnen Fragebotenitems variierten stark und die Teilnehmenden hatten offensichtlich eine dezidierte und differenzierte Meinung zu den Musikbeispielen. Unsicherheiten wie eine

übermässige Nutzung der Antwortmöglichkeit *Kann ich nicht beurteilen* oder eine Tendenz zu mittleren Bewertungen konnten nicht festgestellt werden. Verzerrungen durch sozial erwünschtes Antwortverhalten bei der Bewertung von Aspekten wie Respekt sind zwar möglich, aber die häufig sehr negative Bewertung von Items wie *Gefallen*, *Tanzbarkeit* und *Emotionalität* deutet eher darauf hin, dass die Teilnehmenden bereit waren, auch sozial unerwünschte Antworten zu geben. Das Item *Hässlichkeit*, das eine hohe Variabilität in den Bewertungen aufweist, diente zusätzlich als Kontrollvariable, um Verzerrungen durch sozial erwünschtes Verhalten zu identifizieren, da die Bezeichnung von etwas als hässlich ein grobes und potenziell beleidigendes Urteil darstellt, das im Widerspruch zu sozial erwünschtem Verhalten steht. Die angegebene Anonymität der Teilnehmenden sowie die Aufforderung im Elternbrief, den Online-Fragebogen selbstständig und allein auszufüllen, haben die Authentizität der Bewertungen zusätzlich erhöht.

Die folgende Grafik veranschaulicht die Urteilsdimensionalität bei der Auswertung der zehn Items. Hierbei wurde die Anzahl der Skalenwerte der Experimentalgruppe (mit Kontextinformationen) und der Kontrollgruppe (ohne Kontextinformationen) verwendet, um die Aussagekraft für den Fokus Urteilsdimensionalität zu erhöhen.

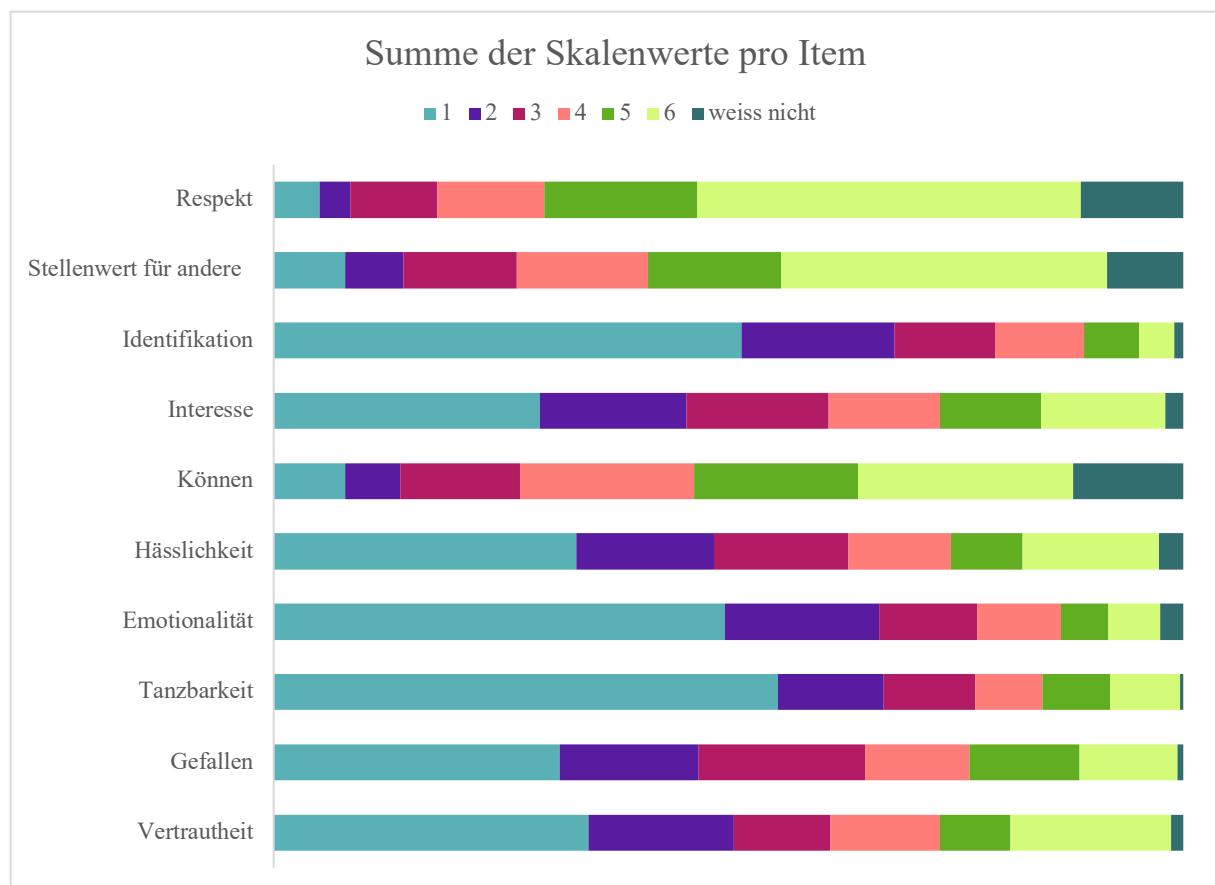


Abbildung 59: Summe der einzelnen Skalenwerte pro Item über alle Musikbeispiele hinweg

Die Items *Identifikation*, *Tanzbarkeit* und *Emotionalität* wurden besonders negativ und die Items *Können*, *Respekt* und *Stellenwert für andere* besonders positiv bewertet. Es konnte eine teilweise Unabhängigkeit zwischen den Bewertungen der einzelnen Items nachgewiesen werden. Es gibt Items, die stark miteinander korrelieren, aber gleichzeitig niedrig mit anderen Items korrelieren. Das heisst, oft wurde dasselbe Musikbeispiel in einigen Items sehr negativ und in anderen Items sehr positiv bewertet. Folgenden Aussagen (Items) wurde unabhängig der Beurteilung des Items *Gefallen* mit hohen Werten zugestimmt:

- *Ich respektiere diese Musik und anerkenne ihren Wert unabhängig davon, ob sie mir gefällt.*
- *Ich kann mir vorstellen, dass diese Musik für manche Menschen sehr wichtig ist.*
- *Diese Musik zu spielen oder sich auszudenken braucht viel Können.* Bei diesem Item ist es bemerkenswert, dass die Arie zu dieser Aussage im Median die höchsten Werte erzielte, obwohl das Musikbeispiel im Median am wenigstens gefiel.

Es zeigt sich, dass die drei oben genannten Items, die am besten bewertet wurden, auch diejenigen sind, bei denen die Option *Kann ich nicht beurteilen* am häufigsten gewählt wurde. Hier scheint ein entschiedenes Urteil am schwierigsten.

Zudem wurden in den offenen Textfeldern häufig mehrdimensionale und ambivalente Kommentare formuliert, die eine differenzierte und mehrdimensionale Musikbeurteilung aufzeigen.

Die Auswertung der Interviews der qualitativen Vorstudie, die Korrelationsanalyse der Bewertungen der zehn Items des Fragebogens und die Analyse der offenen Textfelder des klingenden Fragebogens zeigen, dass die Acht- bis 15-jährigen Teilnehmenden der Studie Musikstücke nicht pauschal bewerten, sondern in der Lage sind, verschiedene Aspekte eines Musikbeispiels unabhängig voneinander wahrzunehmen und zu beurteilen.

### **11.1.2 Beantwortung der Fragestellung „Beeinflussung durch Kontextualisierung“**

*Welchen Einfluss haben Kontextualisierungen in Form von verbalen Erläuterungen zum Musikbeispiel auf die verschiedenen Dimensionen der kindlichen Bewertung von Musik?*

Die aufgestellte These, dass unbekannte Musik, die sich stark von Hörgewohnheiten unterscheidet, einer Kontextualisierung bedarf, um nicht missverstanden oder als reine Irritation empfunden zu werden, konnte nicht bestätigt werden.

Mittels der Signifikanzanalyse mit dem Wilcoxon Rank-Sum Test (Kapitel 10.2.2) konnte über alle Musikbeispiele hinweg nur für das folgende Item ein signifikanter Einfluss festgestellt werden – und zwar ein negativer: *Diese oder ähnliche Musik habe ich schon oft*

gehört. Die Medianwerte der Bewertungen der Fragebogenitems bestätigen, dass alle Musikbeispiele als weniger vertraut eingeschätzt wurden, wenn vorher eine Kontextinformation gehört wurde. Die anderen Items wurden durch die Kontextinformationen nicht signifikant anders bewertet. Es stellt sich die Frage, warum die Kontextinformationen zum Beispiel keinen signifikanten Einfluss auf das Item *Interesse* hatten, obwohl die Informationen für die Teilnehmenden vermutlich noch neu waren. Dabei muss allerdings beachtet werden, dass durch negative Einflüsse auf die Bewertungen eines Items bei einigen Musikbeispielen und positive Einflüsse auf die Bewertung des gleichen Items bei anderen Musikbeispielen ein Ausgleichseffekt stattgefunden hat, den der Wilcoxon Rank-Sum Test nicht abbildet. Wenn im Gegensatz zu diesem Test die Medianwerte der Bewertungen der Fragebogenitems verglichen werden, können mehr Beeinflussungen festgestellt werden. Der stärkste Einfluss konnte für das Item *Stellenwert für andere* festgestellt werden, nämlich bei 6 von 7 Musikbeispielen mit jeweils einer Medianwertdifferenz (4-mal positiver Einfluss der Erklärung und 2-mal negativer Einfluss), gefolgt von *Emotionalität* bei 4 Musikbeispielen mit jeweils einer Medianwertdifferenz (3-mal positiver Einfluss der Kontextinformationen, 1-mal negativer Einfluss). Am wenigsten beeinflusst wurden die Items *Identifikation*, *Gefallen* und *Interesse* mit jeweils maximal einem Medianwertunterschied bei einem Musikbeispiel. Beim Musikbeispiel *Miles* wurde der geringste Einfluss der Kontextinformationen auf die Urteile festgestellt (2 Items eine Medianwertdifferenz). Der grösste Einfluss – und zwar bei allen Items ein negativer – zeigt sich beim Musikbeispiel *Cage* (7 Items ein ganzer Medianwert und einmal ein halber Medianwert). Hier wurde in der Kontextinformation vor allem auf das präparierte Klavier hingewiesen. Es könnte sein, dass diese Art des Umgangs mit einem Klavier nicht goutiert wurde, was auf Parallelen zu Parsons' Entwicklungsstufe *beauty and realism* (Kapitel 5.5.1) hinweisen könnte, in der das moralisch Richtige mit der Schönheit des Kunstwerks verwechselt wird. Das heisst, die Präparierung des Klaviers wurde als „nicht richtig“ taxiert. Folglich reagieren die Musikbeispiele unterschiedlich sensibel auf die Kontextualisierung durch die Kontextinformationen beziehungsweise bestimmte Kontextinformationen üben durch ihre Art und Weise einen stärkeren Einfluss aus.

Die Analyse der Notizen in den offenen Textfeldern der Experimental- und der Kontrollgruppe liefert Hinweise darauf, wie die unterschiedlichen Bewertungen zustande kommen. Es zeigt sich deutlich, dass die Teilnehmenden mehr eigene Assoziationen und analytische Vermutungen anstellten, wenn sie keine Kontextinformationen hatten. Es scheint, dass ohne Kontextinformationen eher ein persönlicher Zugang zum Musikbeispiel hergestellt und ihm eine eigene Bedeutung zugewiesen wurde. Die Kontextinformationen scheinen

teilweise befremdlich zu wirken, wie diese exemplarischen Auszüge aus den offenen Textfeldern zeigen: Jimi Hendrix „Star Spangled Banner“ mit Kontextinformationen:

- *Und so etwas spielen Hippies ?! (oder wie man das schreibt ) Aber die Frau hat doch was von Bomben gesagt warum hat man das dann nicht gehört ? Ich habe nur die E-Gitarre gehört.*
- *Versteh ich nicht.*
- *Ich finde Krieg nicht schön*

Ohne Kontextinformationen:

- *Hört sich an als ob es aus einem rock n roll film kommt.*
- *ein Tanz, eine Wanderung, ein Wald.*
- *Mein Bruder, der Gitarre spielt. Konzert, ein Elephant. Dinge, die zusammenbrechen.*
- *Es tönt ein wenig so als ob diese Band noch viel üben sollte.*

Dabei ist zu beachten, dass eher nüchtern und neutral gesprochene Kontextinformationen verwendet wurden, um deren inhaltliche Wirkung beurteilen zu können. Im Vordergrund stand also die Wissensvermittlung und nicht eine besondere Inszenierung des Musikbeispiels. Die Kommentare in den offenen Textfeldern lassen vermuten, dass das Musikbeispiel ohne Kontextinformationen deshalb als vertrauter bewertet wurde, weil die Kinder die Musik oft irrtümlich etwas bereits Bekanntem zuordneten. So wurde beispielsweise der Kehlkopfgesang der Inuit als Beatbox-Versuch interpretiert, der Klang der Nationalhymne von Jimi Hendrix einer ungeübten Band zugeordnet oder das präparierte Klavier von Cage als Trommeln im Dschungel gedeutet. Innerhalb ihres Vorwissens schien es den Kindern möglich, die Musik sinnvoll zu verorten. Die gesprochenen quellenbasierten Kontextualisierungen schienen dann hingegen so fremd, dass sie irritierten.

Eine weitere Beobachtung, die sich auf Parsons' Taxonomie der ästhetischen Entwicklung (Kapitel 5.5.1) bezieht: Der allfällig moralisch negative Aspekt des Inhalts des Kunstwerks kann den Wert des Kunstwerks abwerten (Parsons, 1987, S. 36). Dies war in den Kontextinformationen vorliegender Studie unbeabsichtigt der Fall als auf Kontexte wie Krieg (*Hendrix*), Beerdigung (*Schönberg*), vermeintlich unsachgerechte Behandlung eines Klaviers (*Cage*) oder den Wahnsinn (*Donizetti*) hingewiesen wurde. In der Rangfolge der Beliebtheit der Musik fällt jedoch auf, dass das Musikbeispiel *Eyituk&Kuni* über alle Items hinweg am negativsten bewertet wurde. Da in der Kontextinformation zu diesem Musikbeispiel der spielerische Wettbewerb und das Lachen im Vordergrund stehen, wird die These, dass positive Inhalte in der Kontextinformation zu positiven Bewertungen und Musikbeispiele mit

negativen Inhalten zu negativen Bewertungen führen, nicht bestätigt. Behne (2009) gibt zu bedenken:

Wenn Musik ohne Ansage gespielt wird, mag es geschehen, dass wirklich nur Musik und nichts anderes bewertet wird. Tatsächlich ist die Hör-Reaktion jedoch häufig durch unterschiedlich viel Kontext-Wissen geprägt. Entweder ist das Stück gut bekannt und wird mit Komponist, Titel und Epoche etikettiert gehört, oder aber man verfügt über bruchstückhafte Informationen, die die Rezeption in unterschiedlichem Umfang durchwirken. Wenn Autoren Testmaterial zur Erhebung klingender Präferenzen konzipieren und dies in der Erwartung tun, dass die Musik-Beispiele kontextfrei gehört werden, muss unterstrichen werden, dass es eine „reine“ Musikrezeption nicht gibt. (Behne, 2009, S. 334)

Das bedeutet, dass das Vorwissen der Studienteilnehmenden bei der Interpretation der Ergebnisse berücksichtigt werden muss. Aufschlussreich sind diesbezüglich die Präkonzepte, die sichtbar werden in den vielen irrtümlich angenommenen Kontexten, die von den Studienteilnehmenden vermutet und in den offenen Textfeldern notiert wurden. Es geht also nicht nur darum, wie viel Vorwissen bekannt ist oder nicht, sondern es muss von einem komplexen Konstrukt von Präkonzepten ausgegangen werden.

Zusammenfassend lässt sich aus den Bewertungen der Fragebogenitems und der Analyse der Kommentare in den offenen Textfeldern des Fragebogens festhalten, dass in diesem spezifischen Versuchssetting durch die verbalen Kontextinformationen vor dem Musikbeispiel eine Wahrnehmungsverschiebung und eine Beeinflussung erreicht wurden, die sich in den Bewertungen der Fragebogenitems nur in geringem Masse niederschlägt, aber in den Kommentaren in den offenen Textfeldern des Fragebogens deutlich wahrnehmbar ist.

Unabhängig davon ist die Kontextualisierung ein wichtiges Mittel für den Erwerb von kulturellem Wissen und für den kritischen Umgang mit Musik, beispielsweise mit extremistischen oder diskriminierenden Liedern.

### **11.1.3 Beantwortung der Fragestellung „Altersabhängige Entwicklungen“**

*Welche altersabhängigen Entwicklungen lassen sich in den verschiedenen Urteilsdimensionen bei Kindern und Jugendlichen zwischen acht und 15 Jahren feststellen?*

Verschiedene Offenohrigkeitsstudien haben in ihrer Anlage als Querschnittsstudie gezeigt, dass das Alter bei der Bewertung von Musik eine grosse Rolle spielt. In der vorliegenden Studie wurde die Stichprobe gezielt in dem laut Offenohrigkeitsstudien kritischen Alter ab ca. acht Jahren ausgewählt, in dem Kinder zunehmend Musik, die nicht der Popmusik zugeordnet

werden kann, negativ bewerteten (Kapitel 5.2.2). Zur Untersuchung der altersabhängigen Entwicklung wurden in der vorliegenden Studie mit einer Stichprobe ( $N = 85$ ) von acht bis 15-Jährigen die Bewertungen der zehn Items des Fragebogens analysiert. Außerdem wurden die Kommentare in den offenen Textfeldern kategorisiert, analysiert und mit Parsons' Taxonomie der ästhetischen Stufen verglichen (Kapitel 10.3.4).

Die negativen Urteile der Offenohrigkeitsstudien gegenüber „Nicht-Popmusik“ konnten vor allem bei den Items *Tanzbarkeit*, *Emotionalität* und *Identifikation* repliziert werden, nicht jedoch bei den Items *Können*, *Stellenwert für andere* und *Respekt*, die im Median klar positiv bewertet wurden. Die besonders negativ bewerteten Items können ein Hinweis darauf sein, dass in diesem Alter die Identitätsbildung und Abgrenzung zentral sind (Kapitel 5.4).

Aus den Bewertungen der Items im klingenden Fragebogen kann herausgelesen werden, dass die Bewertungen der Fragebogenitems *Emotionalität*, *Tanzbarkeit* und *Hässlichkeit* und das Gesamtinteresse am Fragebogen (Kapitel 10.1.8) mit zunehmendem Alter negativer eingeschätzt wurden. In den Bewertungen der anderen sieben Fragebogenitems war allerdings keine deutliche altersabhängige Tendenz erkennbar. Parsons' Stufe *expressiveness*, die eine besondere emotionale Erfahrung betont, wird dem Jugendalter zugeordnet. Hier scheint keine Übereinstimmung mit der obigen Beurteilung des Items *Emotionalität* vorzuliegen, da dieses vor allem von Acht- bis Zehnjährigen hoch bewertet wurde. Auch die handwerkliche Anerkennung bleibt bei den Beurteilungen des klingenden Fragebogens anhand der Items konstant, während sie bei Parsons ein spezifisches Merkmal der Stufe 2 *beauty and realism* ist.

Die Anzahl der Kommentare zu den Musikbeispielen in den offenen Textfeldern bleibt mit zunehmendem Alter konstant, wobei die jüngeren Kinder tendenziell weniger Emotionen benennen, sondern eher Beschreibungen und Stilbezeichnungen verwenden. Diese Angaben in den offenen Textfeldern des Fragebogens deuten darauf hin, dass es innerhalb dieser kleinen Altersgruppe der jüngeren Kinder einen altersabhängigen Fokus auf Musikstile gibt, was wiederum Parsons' *style and form* zugeordnet werden könnte. Darüber hinaus scheint die handwerkliche Anerkennung (Parsons' *beauty and realism*) bei Jugendlichen höher zu sein als bei Kindern. Das Alter und die Reihenfolge dieser Merkmale entsprechen jedoch auch hier nicht Parsons' Taxonomie.

Anders verhält es sich bei der Analyse der verbalen Äusserungen aus den Reaktionsvideos auf Youtube (Kapitel 5.5.6). Dort zeigen sich weitgehend sinnvolle Bezüge zum Stufenmodell der ästhetischen Entwicklung von Parsons. Die Altersspanne der

analysierten Protagonist:innen der Reaktionsvideos beginnt schätzungsweise<sup>18</sup> bei Siebenjährigen und endet im Erwachsenenalter. Diese weitaus grössere Altersspanne könnte ein Grund dafür sein, dass mehr Zuordnungen zu Parsons' Modell gefunden werden konnten als mit den Daten des klingenden Fragebogens. Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Daten vorliegender Studie zu wenig eindeutig sind, um eine Aussage darüber treffen zu können, ob sich Parsons' Taxonomie der ästhetischen Stufen auf die Bewertung von Musik übertragen lässt. Auch die Analyse der Reaktionsvideos ist nur bedingt aussagekräftig, da wenig über die Entstehungsbedingungen der Videos bekannt ist. Die Zweifel an der Übertragbarkeit seines Modells, das anhand der Rezeption einer sehr begrenzten Auswahl von Gemälden westlicher, männlicher Künstler der jüngeren Kunstgeschichte entwickelt wurde, auf die Musikrezeption konnten nicht ausgeräumt werden. Allerdings umfasst die vorliegende Studie einen engeren Altersbereich (8–15 Jahre) als Parsons' Studie (4 Jahre bis Erwachsenenalter) und hat mit 85 Teilnehmenden eine möglicherweise zu geringe Stichprobengrösse, um valide Aussagen über die fünf Stufen der Parsons'schen Taxonomie treffen zu können.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass deutliche altersabhängige Entwicklungen erkennbar waren, aber je nachdem, ob die Kommentare der Studienteilnehmenden, die Bewertungen der Items oder die Reaktionsvideos analysiert wurden, unterschiedliche und teilweise gegensätzliche Tendenzen festgestellt wurden. Hier müssen Beeinträchtigungen durch mangelhafte Daten aufgrund von zu kleinen Samplegrössen und inhaltliche Unschärfen bei den Vergleichen zwischen qualitativen Daten (Kommentare und Reaktionsvideos), quantitativen Daten (Bewertungen der Fragebogenitems) und dem theoretischen Modell (Parsons' Taxonomie) angenommen werden.

## 11.2 Einfluss der Anzahl Jahre Instrumentalunterricht

Je mehr Jahre Instrumentalunterricht die Studienteilnehmenden hatten, desto negativer waren die Bewertungen in den Items *Identifikation, Interesse, Emotionalität, Tanzbarkeit* und *Gefallen*. Die Tendenzen sind jedoch nicht stark genug, um eine eindeutige Aussage über den Einfluss des Instrumentalunterrichts zu treffen. Der Vergleich mit den altersabhängigen Tendenzen der Bewertungen lässt vermuten, dass aufgrund der Korrelation zwischen der Anzahl der Jahre Instrumentalunterricht und dem Alter der Einfluss des Alters überwiegt.

---

<sup>18</sup> Die Schätzung des Alters beruht auf der Kategorisierung des Youtube-Channels <https://www.youtube.com/@React/playlists>, der zwischen *Kids*, *Teens* und *Adults* unterscheidet, und auf der persönlichen Einschätzung des Autors aufgrund des Aussehens der Protagonist:innen.

Die Anzahl der Jahre des Instrumentalunterrichts lässt auch Rückschlüsse auf das soziokulturelle Umfeld zu und ist möglicherweise auf den Stellenwert von Musik beziehungsweise musicalischer Bildung im Elternhaus zurückzuführen. Ein Einfluss der Anzahl der Jahre, die die Teilnehmenden bereits Instrumentalunterricht erhalten haben, ist in den Daten nicht erkennbar.

### 11.3 Einfluss des Geschlechts

Die Studienteilnehmenden hatten für die Angabe ihres Geschlechts folgende Auswahlmöglichkeiten: *weiblich, männlich, weitere, keine Angabe*. Alle Teilnehmenden entschieden sich entweder für männlich (42 Personen) oder weiblich (43 Personen). Daher wird hier auf eine binäre Geschlechteranalyse zurückgegriffen. Die in diesem Kapitel später noch vorgestellten Vergleichsstudien beziehen sich ebenfalls auf eine binäre Geschlechterordnung. Mädchen beurteilten die Fragebogenitems im Median insgesamt positiver als Jungen. Die Items *Identifikation*, die *Emotionalität*, die *Tanzbarkeit* und die *Vertrautheit* wurden von den Mädchen höher beurteilt. Jungen bewerteten die Items *Können* und *Hässlichkeit* höher.

Andere Studien zu Geschlechtsunterschieden in den Musikvorlieben zeigen ebenfalls deutliche Unterschiede. Gembbris (2005) zeigt, dass Jungen eine grössere Vorliebe für härtere Genres wie Rock, Heavy Metal, Techno und Hip-Hop entwickeln, während Mädchen weichere und ernstere Musik wie Pop, Love-Songs, Klassik und Oldies bevorzugen. Mädchen haben insgesamt ein breiteres Spektrum musicalischer Vorlieben. Diese Unterschiede sind in der Pubertät am stärksten ausgeprägt (Gembbris, 2005, S. 316 ff.). Wilke (2012) konstatiert einen signifikanten Zusammenhang zwischen Geschlecht und Musikpräferenz, wobei Jungen Rap und Mädchen Kinder-Dancefloor, Barbie- und Teenie-Musik bevorzugen (ebd., S. 95). Diese stilistischen Präferenzen der beiden Geschlechter, die ein pauschales Entscheidungsurteil beinhalten, konnten aufgrund der Mehrdimensionalität der Urteile mit vorliegender Studie nicht reproduziert werden.

### 11.4 Ethische Aspekte der Beurteilungen

Wie in Kapitel 6.3 erörtert, sollen Kinder als mündige Entscheidungsträger angesehen werden und sowohl positive als auch negative Bewertungen als legitim anerkannt werden. Die Mehrdimensionalität eines Urteils mit positiven und negativen Aspekten unterstützt die ethischen Anforderungen, da sie ein Abwägen, eine sorgfältige Entscheidungsfindung und das Zugeständnis positiver Aspekte zum Ausdruck bringt.

Diese Items mit folgenden Aussagen erhielten durchwegs eine hohe Zustimmung, ungeachtet davon, ob den Teilnehmenden das Musikbeispiel gefiel oder sie sich mit ihm identifizierten:

- *Diese Musik zu spielen oder sich auszudenken braucht viel Können.*
- *Ich kann mir vorstellen, dass diese Musik für manche Menschen sehr wichtig ist.*
- *Ich respektiere diese Musik und anerkenne ihren Wert unabhängig davon, ob sie mir gefällt.*

Gemeinsam ist diesen Items, dass sie Dimensionen, die über das subjektive persönliche Empfinden hinausgehen, darstellen. Es wird deutlich, dass von den Studienteilnehmenden Urteile gefällt wurden, die eine Wertschätzung für unterschiedliche Musik in Bewertungsdimensionen zeigt, die einen distanzierten und objektiven Charakter haben. Der gezeigte grundlegende Respekt spiegelt ebenfalls eine positive ethische Haltung wider. Identitätsfindung und Distinktion durch und mit Musik sowie die verschiedenen Phasen des ästhetischen Urteilens, wie sie zum Beispiel von Parsons beschrieben werden (Kapitel 5.5.1), können unter diesem Gesichtspunkt als natürliche individuelle Reifungsprozesse anerkannt werden, ohne dass dabei ethische, soziale und pädagogische Ziele vernachlässigt werden.

## 11.5 Unberücksichtigte Faktoren der Studie

### Musikimmanente Faktoren

Musikimmanente Faktoren wie beispielsweise das Tempo oder die harmonische Komplexität wurden nicht berücksichtigt. Die Aufnahmequalität der verschiedenen Musikbeispiele war jedoch ähnlich und der Hinweis, für den Fragebogen Kopfhörer zu benutzen, konnte klangliche Beeinträchtigungen minimieren.

### Labor- statt Live-Situation

Die Laborsituation der vorliegenden Studie mit dem allein ausgefüllten Online-Fragebogen kann das Erleben von Livemusik nicht ersetzen, da dort auch die Musiker:innen, der Raum, das Publikum, die Performativität und bei Musicals sowie Opern zusätzlich die Inszenierung und Handlung eine starke Wirkung entfalten. Rückschlüsse auf die Musikvermittlung sind daher nur bedingt möglich. Im Musikunterricht hingegen fallen die oben genannten Live-Faktoren häufig ebenfalls weg und die Wissensvermittlung unter anderem durch Kontextinformationen und das Anhören von Musikbeispielen wie in vorliegender Studie sind gängige Aktivitäten. Deshalb werden Rückschlüsse aus der vorliegenden Studie auf den Musikunterricht als zulässig erachtet.

### **Das sprachliche und kognitive Nadelöhr**

Die Erziehungswissenschaftlerin Käte Meyer-Drawe (2008) gibt zu bedenken, dass Wahrnehmungen sich „ihren Sinn nicht lediglich vom Denken und Sprechen leihen, sondern Wahrnehmungen selbst Sinn verleihen“ (S. 178). Wenn wie in vorliegender Studie in einem gewissen Mass ein Zugang über verbal vermitteltes Faktenwissen zu einem Musikstück stattfindet, wird eben mit den Mitteln „Denken und Sprechen“ versucht, Sinn zu stiften, wo andere Zugänge vielleicht aussichtsreicher wären. Die Tatsache, dass die verbalen Kontextinformationen zu den Musikbeispielen teilweise einen negativen Einfluss auf die Bewertung der Musikbeispiele hatten, wirft Fragen auf. Hat das nüchterne Erläutern den ästhetischen Genuss beeinträchtigt?

Aus der Analyse der offenen Textfelder kann die These aufgestellt werden, dass, wenn man die „richtigen“ Informationen den Schüler:innen vorweg gibt, nichts mehr entdeckt werden kann, die Neugier verloren geht und unter Umständen der Genuss abnimmt. Dies erinnert an Heinrich von Kleists Erzählung „Über das Marionettentheater“ aus dem Jahr 1810, in der er an verschiedenen Beispielen beschreibt, wie die ästhetische Qualität mit zunehmendem Bewusstsein abnimmt. Er kommt zu dem Schluss, dass es nur durch ständige Erkenntnis letztlich möglich ist, in den Zustand der Unschuld zurückzukehren. „Mithin, sagte ich ein wenig zerstreut, müssten wir wieder von dem Baum der Erkenntnis essen, um in den Stand der Unschuld zurückzufallen? Allerdings, antwortete er, das ist das letzte Kapitel von der Geschichte der Welt.“ (Kleist, 1978, S. 480) Von diesem Gleichnis kann auch eine Verbindung zu den Offenohrigkeitsstudien hergestellt werden, in denen jüngere, also „unschuldigere“ Kinder mit wenig Erkenntnis eine grössere Vielfalt an Musik positiv bewerteten.

### **Der fehlende soziale Aspekt des Musikerlebens in der Studie**

In der Studie fehlt der soziale Aspekt des Musikerlebens, insbesondere die Beziehung und das gemeinsame Erleben von Musik werden im Fragebogen nicht berücksichtigt. Die Relevanz der Musik im eigenen Leben und der soziale Aspekt sind jedoch von grosser Bedeutung. Schliesslich kann die Funktion von Musik in der sozialen Einbindung und dem gemeinsamen Erleben bestehen, wie zum Beispiel bei einer Technoparty, einem Konzertbesuch oder dem Singen eines Weihnachtsliedes. Das Fehlen des sozialen Aspekts könnte auch eine mögliche Ursache für die Unterschiede in den Daten zwischen der Mixed-Methods-Hauptstudie und der qualitativen Vorstudie sein, da in der qualitativen Vorstudie das gemeinsame Hören von Musik und ungezwungenes Plaudern darüber stattfand, während in der Mixed-Methods-Hauptstudie die Musik allein gehört und bewertet wurde.

### **Der fehlende körperliche Aspekt der Musikwahrnehmung**

In der qualitativen Vorstudie konnten zusätzlich auch Mimik sowie körperliche Reaktionen wie Mitwippen etc. erfasst werden. Im klingenden Online-Fragebogen wird der körperliche Aspekt nur noch durch das Item *Tanzbarkeit* und allfällige Kommentare in den offenen Textfeldern erfasst. Beim Beantworten des Online-Fragebogens wurde die Musik jedoch vermutlich sitzend am Computer rezipiert. Die körperliche Resonanz wurde dadurch eingeschränkt.

### **Kulturelle Prägung der Stichprobe**

Anhand der erhobenen soziodemografischen Daten kann festgestellt werden, dass die Stichprobe bezüglich Stadt und Land sowie Mädchen und Knaben ausgewogen ist. Die Unterschiede in den musikalischen Werturteilen von Kindern, die in ländlichen Regionen leben, wurden allerdings nicht mit den musikalischen Werturteilen von Kindern aus städtischen Regionen abgeglichen. Es wurde lediglich festgestellt, dass Teilnehmende aus Dörfern mit sehr geringer Einwohnerzahl und Teilnehmende aus für schweizerische Verhältnisse grösseren Städten in gleichem Masse beteiligt waren. Es ist zu berücksichtigen, dass sich die Stichprobe bis auf eine Ausnahme auf Kinder und Jugendliche aus der Deutschschweiz beschränkt. Hier stellt sich die Frage nach den kulturellen Prägungen und damit impliziten Konzepten der Studienteilnehmenden. So wurden beispielsweise die meisten Musikbeispiele als kaum tanzbar bewertet. Hier können implizite Konzepte von Tanz vermutet werden, die sich vermutlich eher an populärmusikalischen Tanzstilen orientieren und weniger an ethnischen oder zeitgenössischen Zugängen. Eine Generalisierung dieser Stichprobe ist also infolge ihrer kulturellen Prägung eher nicht möglich.

Nachdem die Fragestellungen beantwortet und die unberücksichtigten Faktoren ausgeführt wurden, wird nachfolgend ein Bezug zur Verwendbarkeit in der musikpädagogischen Praxis hergestellt.

## 12 Schlussfolgerungen für die Musikpädagogik

In der vorliegenden Studie beurteilten Kinder und Jugendliche Musik in verschiedenen Dimensionen und zeigten dabei zumindest partiell Wertschätzung gegenüber den Musikbeispielen, indem sie positive und negative Aspekte benannten. Es wurde bereits ausgeführt, dass Kinder und Jugendliche als mündige Entscheidungsträger zu betrachten sind, deren ästhetisches Urteil ernst genommen werden muss. Offenheit wird oft zum Ziel erhoben (6.2), sie darf aber nicht missverstanden werden als das Ertragen unangenehmer Musik oder als Gleichgültigkeit gegenüber jeglicher Musik. Offenheit soll als Bereitschaft verstanden werden, sich auf neue musikalische Erfahrungen einzulassen. Eine anschliessende kritische Reflexion gehört aber dazu. Offenheit ist ein empirisch sehr gut untersuchtes psychologisches Persönlichkeitsmerkmal. Als pädagogisches Ziel ist der Begriff jedoch missverständlich (Kapitel 6.2) und es ist ethisch auch nicht vertretbar, zu fordern, etwas zu mögen oder zu bewundern (Kapitel 6.3). Trotz alledem ist es beachtlich, dass autoregressive Cross-Lag-Analysen, die wechselseitige Beziehungen zwischen Variablen über die Zeit hinweg untersuchen, zeigten, dass eine Zunahme der kulturellen Aktivität zu einer Zunahme des Persönlichkeitsmerkmals Offenheit führt und umgekehrt, was auf eine bidirektionale Beziehung hindeutet (Schwaba et al., 2018). Auch wenn sich kulturelle Aktivitäten nicht durch die Förderung von Persönlichkeitsmerkmalen legitimieren müssen, ist diese Wechselwirkung ein Umstand, der dafür spricht, kulturelle Aktivitäten, sei es durch Vermittlung oder durch schulischen Musik- beziehungsweise Kunstunterricht zu fördern.

Im Folgenden werden verschiedene Strategien für den Musikunterricht vorgestellt, die sich teilweise auch auf die Musikvermittlung übertragen lassen. Dabei werden die in Kapitel 6 vorgenommene theoretische Herleitung sinnvoller Bildungsziele unter besonderer Berücksichtigung ethischer Aspekte sowie Erkenntnisse aus der Musikpsychologie, Musikpädagogik, Medienpädagogik und Kunstpädagogik einbezogen. Spezifische Aspekte des Musikunterrichts, die dem thematischen Schwerpunkt dieser Arbeit entsprechen, werden vertieft, ohne den Anspruch zu erheben, umfassende Bildungsansprüche oder Lehrpläne vollständig abzudecken. Es wird zudem erläutert, wie ein reflektiertes ästhetisches Werturteil entwickelt, geschärft und differenziert werden kann, das Mehrdimensionalität sowie Ablehnungen und Ambivalenzen sinnvoll miteinbezieht. Dabei ist es wichtig zu betonen, dass die Ergebnisse der vorliegenden Studie zwar eine kritische Reflexion der Vermittlungsmethoden von Kontextinformationen im spezifischen Studiensemesterfordern, die Kontextvermittlung an sich wird jedoch als wichtiger didaktischer Aspekt der Musikpädagogik angesehen, der hier nicht in Frage gestellt wird und der in der

musikpädagogischen Literatur sowie in den Lehrplänen fest verankert ist (Kapitel 7.2). Eine sorgfältige Vermittlung von Kontextinformationen ist nicht nur für den Musikunterricht von zentraler Bedeutung, sondern auch ein medienpädagogisches Anliegen. Vor dem Hintergrund der zunehmenden Digitalisierung und ihrer problematischen Begleiterscheinungen gewinnt dieses Anliegen immer mehr an Relevanz. Auch in den nachfolgenden Strategien spielt die Kontextvermittlung immer wieder eine Rolle, wobei der Fokus auf einer sinnvollen Methodik liegt.

## 12.1 Mehrdimensionale und potenziell ambivalente Urteile anregen

Durch das Hinweisen auf unterschiedliche Beurteilungsdimensionen, wie sie auch in dieser Studie verwendet wurden, kann die Wahrnehmung gelenkt, erweitert und eine mindestens partielle Wertschätzung für ein Musikstück angeregt werden, während Befragungsmethoden wie „Daumen hoch“ oder „Daumen runter“ eher unreflektierte Pauschalisierungen abholen. Eine Vielfalt von Bewertungskategorien führt zu einer differenzierten Wahrnehmung der Musik und unterstützt letztlich ein reflektiertes Urteil, das auch Ambivalenzen zulässt.

Gerade im Zeitalter der Fakes ist eine kritische Wahrnehmung erforderlich. Dabei sollen auch Quellen hinterfragt und kritisch betrachtet werden, damit Unterricht „als Erschliessen neuer Sinnhorizonte konzipiert“ und nicht „als Ort der Vermittlung und des Festhaltens eindeutigen Wissens“ verstanden wird (Duncker, 2018, S. 145). Die Entwicklung eines eigenständigen, mehrdimensionalen und reflektierten Urteils wird diesem pädagogischen Anspruch eher gerecht als die Vermittlung von deklarativen Wissen.

Das kindliche Bedürfnis, Kunst „richtig“ zu interpretieren, wächst erfahrungsgemäß mit zunehmendem Alter. Welche Kunst-Interpretation in der Prüfung die volle Punktzahl bringt, wird unter Umständen wichtiger als der persönliche Mehrwert des Kunstwerks für die eigene Lebensqualität. Eigene Bedeutungszuschreibungen werden dabei infrage gestellt und die eigene Kompetenz, nachvollziehbare Urteile zu bilden, angezweifelt. Ob dies der schulischen Sozialisation geschuldet ist oder dem wachsenden Bewusstsein, dass die eigene Wahrnehmung nicht die einzige gültige ist, bleibt offen. Wenn die eigene Wahrnehmung aber nicht mehr ernst genommen, wertgeschätzt und reflektiert wird, ist ein genussvoller Umgang mit Kunst schwer möglich.

Trotz vieler negativer Einschätzungen – auch hinsichtlich des subjektiven Gefallens bestimmter Musik – ist bei der Interpretation der Ergebnisse der vorliegenden Studie Vorsicht geboten, um nicht in einen Kulturpessimismus zu verfallen. Denn partielle Wertschätzung und Respekt sind bei den Kindern und Jugendlichen in einem hohen Mass erkennbar. Die

Ergebnisse der vorliegenden Studie können Musikunterrichtende beziehungsweise Musikvermittelnde insofern beruhigen, als sie zeigen, dass es nicht darum gehen muss, auf das Gefallen der Rezipierenden zu hoffen, sondern dass zu einer sinnvollen Auseinandersetzung mit Musik und Kultur auch kritische und vielfältige Perspektiven gehören, die zur persönlichen und gesellschaftlichen Entwicklung beitragen können und als solche sinnvolle sowie motivierende Unterrichtsaktivitäten darstellen können.

## **12.2 Unterschiedliche Perspektiven einnehmen und die eigenen Prägungen bewusst machen**

Wie würde ein x-beliebiger anderer Mensch auf dieser Welt oder ein Alien eine bestimmte Musik beurteilen? Diese Fragen weisen indirekt auf eigene kulturelle Prägungen hin und regen zum Reflektieren an.

Duncker (2018) ist der Ansicht, dass Bildung im Sinne der Aufklärung und des Humanismus nur durch das Prinzip der Perspektivenvielfalt didaktisch umgesetzt werden kann. Kinder und Jugendliche müssen befähigt werden, ihre gewohnten Sichtweisen zu hinterfragen und ihren Horizont durch neue Einsichten und Perspektiven zu erweitern. Bildung ist somit ein fortlaufender Prozess der Erweiterung und Aneignung neuer Perspektiven (S. 144). Eine Diskussion kann nur dann beginnen, wenn verschiedene Perspektiven eingenommen werden, sodass vergleichende Überlegungen angestellt werden können. Die Aufgabe der Didaktik besteht also nicht darin, die Welt so zu zeigen, "wie sie ist" (oder wie sie angeblich ist), sondern wie sie je nach Standpunkt, von dem aus ein Thema oder Gegenstand betrachtet wird, in den Blick gerät (ebd., S. 146).

An Dunckers bildungstheoretischen Ausführungen ist das unter anderem in der Medienpädagogik verwendete Prinzip der Perspektivität anschlussfähig. Mit Perspektivität meint Brüggen (2018), dass jeder Wahrnehmungsweise eine nicht frei wählbare Perspektive innewohnt, die auf gesellschaftliche und individuelle Prägungen verweist und sich in der vorbewussten Bewertung aller Wahrnehmungsgegenstände ausdrückt. Brüggen nennt dabei als Beispiel für einen gesellschaftlichen Bias einen weissen westlichen cis-Jugendlichen. Medienpädagogische Arbeit zielt darauf ab, diese Perspektivität herauszuarbeiten und bewusst zu machen (S. 237). Dabei ist die Selbstbestimmung, Emanzipation und Mündigkeit wichtig und es sollte Möglichkeiten geben, die wechselseitige Vermittlung zwischen der individuellen Entwicklung eines Menschen und der historisch-gesellschaftlichen Entwicklung erlebbar zu machen. Die Essenz dabei ist die Erfahrung, dass ästhetische Werturteile zwar als subjektive Erfahrungen wahrgenommen werden, jedoch gleichzeitig auf sozialstrukturelle

Verhältnisse und die kulturelle Entwicklung verweisen und somit keine rein subjektive Kategorie sind. In einem gewissen Mass machen ästhetische Werturteile kulturelle Prägungen sichtbar und unterschiedliche Perspektiven vergleichbar. Das heisst, wenn Jugendliche ihre ästhetischen Wahrnehmungen und Empfindungen beschreiben, ist es sinnvoll, diese mit denen anderer zu vergleichen und über mögliche Ursachen für eventuelle Unterschiede nachzudenken (2018, S. 236).

Wie die vorliegende Studie bestätigen konnte, gibt es beispielsweise geschlechtsspezifische Unterschiede in der Musikwahrnehmung. Schon ein Perspektivenvergleich in der Peergruppe kann sehr aufschlussreich sein. Selbst geführte oder bestehende Interviews mit Personen aus anderen Generationen oder Kulturreihen über Musik, Rezensionen, Radiosendungen, Podcasts und Musikkritiken – auch historische – können zusätzlich zum Vergleich der eigenen Wahrnehmung und zur Reflexion der jeweiligen Perspektiven herangezogen werden. Dabei können die jeweils verwendeten Bewertungsdimensionen und die Bewertungen innerhalb dieser Dimensionen analysiert und miteinander verglichen werden. Auf diese Weise werden unterschiedliche Bewertungsaspekte kennengelernt, Perspektiven erweitert und das Verständnis für unterschiedliche Sichtweisen gefördert.

Ein besonderes Potenzial bietet Brüggens Konzept der Wahrnehmungsweise. Die Wahrnehmungsweise dient als Methode, um vorbewusste Wahrnehmungsverarbeitungsprozesse zu thematisieren. Dazu gehören künstlerische Strategien wie die Gestaltung ungewöhnlicher Wahrnehmungsobjekte, das Einnehmen ungewohnter Perspektiven und die Inszenierung eines Fakes als Methode. Ziel ist es, die Wahrnehmungsfunktionen herauszufordern und durch die vorbewusste Verarbeitung eine reflexive Auseinandersetzung mit dem Gegenstand der Projektarbeit und den eigenen ästhetischen Werturteilen zu fördern (Brüggen, S. 238). Ein Beispiel hierfür könnte das Tanzen einer gleichbleibenden Choreografie zu unterschiedlicher Musik sein. Dies ermöglicht sowohl für Beobachtende und Tanzende neue Wahrnehmungsweisen.

Auch die Erstellung von Reaktionsvideos, wie sie in Kapitel 5.5.6 analysiert wurden, durch Schüler:innen macht die Perspektive durch die Reaktionen erfahrbar und kann so eine vertiefte Auseinandersetzung mit Musik und das Erkennen der jeweiligen Perspektivität unterstützen. Beim Rezipieren von bestehenden Reaktionsvideos kann ebenfalls eine unbekannte Perspektive kennengelernt werden, wobei auf der Videoplattform YouTube auffällig ist, dass in Videos mit Titeln wie "Indigenous people react to ..." oder "Tribal people react to ..." teilweise sehr stark stereotypisiert wird und Klischees transportiert werden.

### 12.3 Reflektieren und Argumentieren anregen

Die Anregung zur Reflexion und zum Dialog sowie die Tatsache, dass die Reflexion des individuellen ästhetischen Werturteils eine ethische Dimension beinhaltet, wurde in Kapitel 6.3 thematisiert und wird hier vertieft. Der Musikunterricht soll gemäss verschiedenen Lehrplänen neben den fachlichen und überfachlichen Kompetenzen auch die sprachlichen Kompetenzen fördern. Dabei wird die Fachsprache erweitert und das fachliche und überfachliche Lernen unterstützt. Die Förderung der Fachsprache und der Sprache als Mittel zur Kompetenzentwicklung ist in den meisten Lehrplänen verankert. Der Deutschschweizer Lehrplan 21 beispielsweise schreibt in den entwicklungsorientierten Zugängen:

Mit Sprache erschliesst und erklärt sich den Kindern die Welt, indem sie ihre Erlebnisse, Erfahrungen und Empfindungen in Worte fassen. Die Sprache spielt bei der Entwicklung des Denkens, der Gestaltung sozialer Kontakte, bei Problemlösungen und beim Erwerb methodischer Kompetenzen und Strategien eine fundamentale Rolle. Um sich auszudrücken, nutzen Kinder ein sehr breites Spektrum an Sprach- und Kommunikationsmitteln. (D-EDK, 2016, S. 92)

Zum Lern- und Unterrichtsverständnis in den Grundlagen führt der Lehrplan 21 weiter aus:

Die Förderung der Sprachkompetenz in allen Fachbereichen ist ein entscheidender Schlüssel zum Schulerfolg. Sprache ist ein grundlegendes Instrument der Kultur- und Wissensaneignung, des Austauschs und der Reflexion. Vorstellungen und Begriffe von Gegenständen und Situationen entwickeln sich mit und in der Sprache. [...] Klares begriffliches Denken und ein klarer sprachlicher Ausdruck gehören zusammen. [...] In allen Fachbereichen erhalten Schülerinnen und Schüler Gelegenheit, über Wahrnehmungen, Erfahrungen und Lerninhalte zu sprechen, zu lesen und zu schreiben und ihre allgemeine und fachsprachliche Sprachkompetenz auszubauen. (D-EDK, 2016, S. 73)

Die Sprache ermöglicht es, in Dialog mit der Umwelt und verschiedenen ästhetischen Medien zu treten, Eindrücke zu verarbeiten und mitzuteilen und so aktiv auf passive Sinneswahrnehmungen zu reagieren. Oder wie es Hartwig (2012) ausdrückt: „Wir werden im/vom Visuellen kommuniziert. Es wird unserer Wahrnehmung etwas angetan. Darauf müssen wir reagieren. Wir müssen kontern und während wir im Visuellen passiv sind, werden wir im Sprachlichen aktiv“ (S. 15). Gerade durch die Versprachlichung kann die

Wahrnehmungsverarbeitung und Interpretation eines Sinnesreizes offenbart und bewusst gemacht werden.

Das musikpädagogische Konzept des *ästhetischen Streits* zeigt eine weitere Facette. Rolle (2008) definiert den Begriff des ästhetischen Streits als ein Medium des Musikunterrichts, in dem das argumentative Sprechen über Musik im Mittelpunkt steht. Er geht der Frage nach, wie argumentative Unterrichtsgespräche initiiert werden können, wie sie zu moderieren sind und wie das ästhetische Streiten darüber hinaus selbst zum Thema des Musikunterrichts werden kann (Rolle 2008, S. 75). Als Grundformen werden produktionsorientierte, rezeptionsorientierte und kulturorientierte Projekt- beziehungsweise Unterrichtssituationen unterschieden. Die ästhetische Auseinandersetzung dient nicht nur der ästhetischen Entscheidungsfindung, sondern auch der ästhetischen Bildung. Dabei steht der sprachliche Ausdruck der Schüler:innen im Mittelpunkt. Rolle und Wallbaum (2010, S. 508) betonen in diesem Zusammenhang, dass ästhetische Streitgespräche nicht erst dann stattfinden können, wenn die Beteiligten über Fachtermini verfügen, wenngleich diese dort, wo es der Verständigung dient, nach Möglichkeit eingeführt werden sollten. Unterrichtsgespräche über Musik sind nicht deshalb leeres Gerede, weil die Fachsprache fehlt. Der ästhetische Streit sieht die Schüler:innen und Schüler als mündige musikalische Gestalter:innen.

Ein weiterer hilfreicher Ansatz findet sich in den medienpädagogischen Ausführungen von Brüggen (2018). Er definiert Medienaneignung als den Prozess der Nutzung von Medien sowie deren Verarbeitung und Bewertung unter Berücksichtigung der subjektiven Lebenskontexte der Individuen. Selbstverständlich ist die Musikrezeption Teil dieser Medienaneignung. Sein pädagogischer Zugang unterscheidet sich aber von den üblichen musikpädagogischen Herangehensweisen und liefert gerade in Bezug auf die ästhetischen Werturteile eine wertvolle Ergänzung. Zunächst unterscheidet Brüggen (2018) zwischen verschiedenen Arten der ästhetischen Bewertung, nämlich zwischen reflektierten und spontanen ästhetischen Werturteilen, die beide bewusste ästhetische Bewertungen darstellen, und der impliziten ästhetischen Bewertung, wie sie im sprichwörtlichen Bauchgefühl erfahrbar ist. In diesem Fall ist die Bewertung nur als Hintergrundempfindung im Bewusstsein verankert. Während bei spontanen ästhetischen Werturteilen zunächst nur das Urteil zugänglich ist (zum Beispiel ein einfaches „Gefällt mir!“), können reflektierte ästhetische Werturteile begründet werden (zum Beispiel durch die Aussage „Gefällt mir, weil...“). Von besonderer pädagogischer Relevanz sind reflektierte ästhetische Werturteile, und zwar aus zwei Gründen: Erstens kann ein spontanes ästhetisches Werturteil zu einem reflektierten werden, wenn es begründet werden muss, was in pädagogischen Kontexten

gefördert werden kann. Zweitens bieten reflektierte Werturteile die Möglichkeit, eigene Urteile zu hinterfragen und gegebenenfalls eine neue Grundlage für Urteile zu schaffen (S. 220).

Obwohl ästhetische Werturteile nur begrenzt begründbar sind, können sie dennoch subjektiv als wahr gelten und potenziell auch für andere nachvollziehbar gemacht werden. Es wird dabei angenommen, dass es keine allgemeingültigen Kriterien für ästhetische Werturteile gibt und dass solche Kriterien auch nicht eindeutig festgelegt werden können. Dennoch besteht grundsätzlich die Möglichkeit, das eigene ästhetische Werturteil zu plausibilisieren, also für jemand anderen nachvollziehbar zu machen. Dabei ist es wichtig, die eigene Perspektive transparent zu machen (ebd., 232 f.). Die von Kautny (2018a) hergeleitete und von ihm definierte reflexive Toleranzbereitschaft knüpft hier an, indem sie das erste ästhetische Urteil nicht als unumstößlich und immerwährend betrachtet, sondern als Diskussionsgrundlage, die zum Dialog, zur Reflexion und gegebenenfalls zur Revision eines Urteils anregt. In Kautnys Ausführungen steht der ethische Aspekt des ästhetischen Urteils im Vordergrund, wobei das Entwickeln einer reflexiven Toleranzbereitschaft natürlich auch musikpädagogischen Zielen dient.

Damit sich freie Unterrichtsgespräche nicht schnell erschöpfen oder auf aussermusikalische Themen ausweichen, braucht es eine Moderation. Gesprächsleitfäden, die Ziele wie Plausibilitätserleben unterschiedlicher Musikwahrnehmungen, Perspektivenwechsel in der Wahrnehmung oder Selbstreflexion der eigenen Urteile erreichen, sind in der Musikpädagogik noch kaum entwickelt. Konkrete Vorgehensweisen und Gesprächsleitfäden könnten aus anderen künstlerischen Disziplinen wie dem Heidelberger Modell des literarischen Unterrichtsgesprächs (Steinbrenner & Wiprächtiger-Geppert, 2006) oder den Visual Thinking Strategies der Bildbetrachtung (Housen, 1983) herangezogen werden. Auch wenn diese nicht alle oben genannten Ansprüche abdecken, zeigen sie doch mögliche Zugänge und Prinzipien auf.

In solchen Gesprächen sollen Ambivalenzen zugelassen, ja sogar gefördert und explizit ausformuliert werden. Als Beispiel wird eine Sequenz aus den Interviews vorliegender Studie als Startpunkt für ein fiktives Unterrichtsgespräch hinzugezogen:

I: Warum gefällt dir eigentlich Godzilla nicht?

A: Wegen des Texts.

I: Wegen des Texts. Ich hatte gar nicht so darauf geachtet. Was ist schlimm am Text?

A: Ja, alles.

I: Es gibt nämlich eine Version ohne ein „E“. Das „E“ steht für ...

A: Ja, das ist, wenn Fluchwörter vorkommen.

*Fiktive Fortsetzung: Der Interviewer wird zur Lehrperson (LP)*

LP: Wie stehen die anderen zu Fluchwörtern in Songtexten?

B: Ich finde es nicht so schlimm, wenn niemand persönlich beleidigt wird.

C: Wenn es ein wütendes Lied ist, passt es schon.

LP: Lieder können Wut ausdrücken. Wie wichtig ist der Ausdruck eines Liedes?

Dieses sehr verkürzte Beispiel, bei dem in der Praxis mehr Wortmeldungen unterschiedlicher Schüler:innen abgewartet werden müssten, soll zeigen, dass offene Fragen wichtig sind, aber eben auch eine Moderation, die verschiedene Blickwinkel anregt. Kind A gefällt das Lied wegen seines Texts nicht. Das ist ein legitimes und durch die Fluchwörter schon etwas begründetes Urteil. Um unterschiedliche Blickwinkel anzuregen, kann die Moderation die Aufmerksamkeit, wie oben dargestellt, nach einer gewissen Zeit auf einen weiteren musikalischen Aspekt, in diesem Beispiel den Ausdruck, lenken und mit offenen Fragen Überlegungen der Schüler:innen zu diesem neuen Aspekt abholen. Es bieten sich nicht nur verschiedene Beurteilungsdimensionen (*Tanzbarkeit, Emotionalität, Können, Stellenwert für andere etc.*), wie sie in vorliegender Studie verwendet wurden an, auch analytische Fragestellungen zum Beispiel zum Rhythmus, zur Instrumentierung oder zur musikalischen Form können Reflexionsgespräche lenken und einen breiten Erkenntnisgewinn unterstützen (Hildebrand, 2021).

Ein konkretes Modell für das musikalische Unterrichtsgespräch, das verschiedene Blickwinkel anregt und auch dabei unterstützt, ein Fachvokabular aufzubauen, muss noch entwickelt werden.

Trotz des grossen Potenzials, der im sprachlichen Aspekt des ästhetischen Urteils liegt, besteht die Gefahr, in einer sprachlich-analytischen Phase zu verharren und die eigentliche Sinnlichkeit des Musikerlebens zu verlieren. *Über Musik zu sprechen, ist wie über Architektur zu tanzen* lautet ein geflügeltes Wort. Es soll die Schwierigkeit der Übersetzung des Mediums Musik in das Medium Sprache verdeutlichen. Nonverbale sinnliche Zugänge zur Musik scheinen genauso vielversprechend. Ausführungen dazu finden sich in den nachfolgenden Kapiteln zu den Transformationsprozessen und der Produktion als Mittel zu Schärfung eines ästhetischen Urteils.

## 12.4 Transformationsprozesse initiieren

Die ästhetische Wahrnehmung kann niemals vollständig durch definierende Begriffe erfasst werden, da das Einzigartige der sinnlichen Erfahrung sich dem allgemeinen Charakter der

Begriffe entzieht. Das bedeutet, dass ästhetische Erfahrungen begrifflich unbestimbar bleiben und sich einer endgültigen begrifflichen Zuordnung entziehen. Dadurch befindet sich die ästhetische Erfahrung in einem ständigen Wechselspiel zwischen Wahrnehmung und Begriff (Brandstätter, 2013). Dieses Wechselspiel muss sich nicht in rein sprachlich abstraktem Denken verlieren:

Ästhetische Erfahrungen haben aber auch noch in einem anderen Sinn Modellcharakter. Sie sind in der Sinnlichkeit der Wahrnehmung verankert, drängen aber zur reflexiven Verarbeitung, ohne dabei den Bezug zur Körperlichkeit zu verlieren. In ästhetischen Erfahrungen erleben wir uns selbst und die Welt gleichzeitig und werden zu vielfältigen Wechselspielen angeregt: zwischen Sinnlichkeit und Reflexion, zwischen Emotionalität und Vernunft, zwischen Bewusstem und Unbewusstem, zwischen Materialität und Zeichencharakter, zwischen Sagbarem und Unsagbarem, zwischen Bestimmtem und Unbestimmtem. Vielleicht ist die grundsätzliche Offenheit, die diese Wechselspiele ausmacht, modellhaft für menschliches Erfahren, Erleben und Erkennen überhaupt. (Ebd., o. S.)

Dieses Wechselspiel wird auch durch den von Brandstätter oben angesprochenen körperlichen Aspekt der Musikwahrnehmung erfahrbar, der von ekstatischem Tanzen über kaum wahrnehmbares Mitwippen bis hin zu allgemeiner körperlicher Entspannung reichen kann. Die Körperlichkeit von Musik hat immer mit Bewegung zu tun und die Transformation von Bewegung in Musik und umgekehrt ist ein im Musikunterricht bekanntes und seit Jahren erfolgreich angewendetes Prinzip. Eine Vielzahl methodischer Ansätze hierzu findet sich beispielsweise in der Rhythmik (Dalcroze, 1920 oder Danuser-Zogg, 2019).

Der körperliche Aspekt des Musikhörens sollte nicht durch eine rein intellektuelle, schriftliche oder sprachliche Auseinandersetzung mit Musik vernachlässigt werden. Auch die szenische Interpretation<sup>19</sup> bietet Raum für eine körperliche Auseinandersetzung mit Musik. Grundsätzlich sind musikalische Transformationsprozesse, in denen Musik in ein anderes Medium wie zum Beispiel Bild, Szene, Choreografie oder Skulptur übertragen wird, reichhaltige Zugänge, die ein differenziertes ästhetisches Wahrnehmen anregen. Auch der umgekehrte Weg der Transformation zum Beispiel eines visuellen Mediums in Musik, wie es typischerweise bei Vertonungen vorkommt, beinhaltet ästhetische Urteile und ästhetische Entscheidungsfindungen, ohne dabei sprachlich fassbare Kategorien zu benötigen.

<sup>19</sup> Das Konzept der Szenischen Interpretation im Bereich der Musik wurde 1982 bis 1990 an der Universität Oldenburg von Ingo Scheller, Rainer O. Brinkmann, Ralf Nebhuth, Markus Kosuch und Wolfgang Martin Stroh entwickelt. Ein aktualisierter Methodenkatalog der Szenischen Interpretation von Musik und Theater findet sich in Brinkman et al. (2022).

## 12.5 Die künstlerische Produktion als Mittel zu Schärfung eines ästhetischen Urteils

Die eigene Gestaltung von Medienprodukten und das Einnehmen ungewohnter Perspektiven, wie zum Beispiel die unterschiedliche Wirkung von Musik auf eine Filmszene oder die Darstellung der eigenen Kultur aus touristischer Perspektive, zeigen Methoden zur Schärfung eines ästhetischen Urteils auf. Sollen unterschiedliche ästhetische Wahrnehmungsweisen, eine vertiefte Reflexion und Abwägung verschiedener Aspekte im Vordergrund stehen, bieten sich künstlerisch orientierte Übungen an, wie zum Beispiel zu einer Melodie einen Liedtext zu schreiben oder zu einem Bild eine „passende“ und eine „unpassende“ Musik zu erstellen und die beiden Versionen zu vergleichen. Stilkopien, Fakes, Remixes, Fortsetzungen, Verfremdungen mit Effekten und Klangcollagen sind weitere Gestaltungsmöglichkeiten, die unterschiedliche Wahrnehmungsweisen anregen, den orientierenden Charakter<sup>20</sup> ästhetischer Urteile aufzeigen und sprachliche Reflexionen ermöglichen (Brüggen, 2018, S. 237).

Pädagogische Aufgabenstellungen sollten das künstlerische Element nicht vernachlässigen. Bei Vertonungen, die aussermusikalische Themen wie das Wetter klanglich illustrieren, geraten kunstästhetische Aspekte oft in den Hintergrund, während die natürliche Authentizität der musikalischen Nachahmung in den Vordergrund tritt. Anregungen wie Steigerung, Parodie, Übertreibung und Kontrast können inspirieren und helfen, ausdrucksstarke Werke zu schaffen, die über blosse klangliche Illustrationen hinausgehen.

## 12.6 Identitätsfindung und Distinktion als natürlichen Reifungsprozess anerkennen

Unterschiedliche Altersgruppen erfordern unterschiedliche Methoden. Während jüngere Kinder eine Vielzahl unterschiedlicher Musikgenres positiv bewerten, bewerten ältere Kinder und Jugendliche nur noch eine enge Auswahl von Musik positiv (Kapitel 5.1.2). Dieser Prozess der Entwicklung einer persönlichen Identität ist ein natürlicher Reifeprozess, zu dem die Distinktion dazugehört. Kinder und Jugendliche mit einem Kanon bestimmter Musik indoktrinieren zu wollen, ist aus ethischen Gründen problematisch.

Wenn wir das Kind beziehungsweise den Jugendlichen in seiner Lebenswelt betrachten, wird verständlich, dass Faktenwissen wie Informationen über Jahreszahlen, Epochen und Biografien klassischer Komponisten eher wenig persönliche Anknüpfungsmöglichkeiten aufweist. Die folgende Schlagzeile, die Schneider (2018) im

---

<sup>20</sup> Damit ist gemeint, dass ästhetische Bewertungen zu bewussten oder unbewussten Entscheidungen führen können und so wegweisenden Charakter haben (Brüggen, 2018, S. 231).

Folio der Neuen Zürcher Zeitung verfasste, deutet allerdings auf einen tatsächlichen, weniger musikhistorischen Lebensweltbezug zu Klassischer Musik hin: „Vivaldi gegen Vandale – Klassische Musik gehört nicht nur zu den grossen Errungenschaften der Kultur, sie eignet sich auch, um Teenager zu vertreiben.“ In diesem Zeitungsartikel wird unter anderem Lily Hirsch zitiert. Sie sieht Musik als „akustische Duftmarke“ eines Territoriums. Klassische Musik werde nicht benutzt, weil sie gut klinge, sondern weil sie für Dinge stehe, mit denen Jugendliche nichts zu tun haben wollen. Es sei uncool, mit Mozart an einem Ort herumzuhängen. Die Assoziationen mit klassischer Musik – weiss, alt, elitär, reich – weisen laut ihr zudem auf einen Klassenkampf hin. Dabei wird in diesem Artikel auf einen augenscheinlichen Widerspruch hingewiesen: „Opernhäuser versuchen heute, junge Menschen für genau jene Musik zu gewinnen, die sie an anderen Orten vertreiben soll.“

Ästhetik ist ein zentrales Element der Identität, denn Identität entsteht durch ästhetische Entscheidungen und Ästhetik weist auf Identitäten hin. Dies ist unter anderem bei der Mode, der Literatur und selbstverständlich auch bei der Musik der Fall. So identifiziert Wilke (2012) in ihrer Studie drei Hauptkategorien der Musiknutzung. Die Jungen nutzen beispielweise Gangsta Rap, um sich von ihren Eltern, den Mädchen und „den Kindern“ abzugrenzen (Kategorie 1, Abgrenzung). Gleichzeitig drücken sie damit ihre Zugehörigkeit zu Freunden, Peers, der Gruppe der „Grossen“ und der Rap-Kultur aus (Kategorie 2, Zugehörigkeit). Zudem wollen sie sich durch die Musik „cool“ fühlen und identifizieren sich mit der Figur des coolen Rappers (Kategorie 3, Cool-Sein) (Wilke, 2012, S. 188). Hier wird an den achtjährigen Jungen aus der qualitativen Vorstudie erinnert, der 90 Minuten lang sehr interessiert unterschiedlichste Musik hörte, um dann letztlich das Fazit zu ziehen, dass er Jazz nicht mag, klassische Musik langweilig findet, Ed Sheeran sein Lieblingssänger ist und Hip-Hop sein Lieblingsstil. Er war dankbar dafür, nun endlich nicht gemochte Stile kompetent aussortieren zu können. Dieser Erkenntnis ging eine aufgeschlossene Haltung, eine hohe Aufmerksamkeit, eine reflektierte Selbstbeobachtung und ein grosses Interesse des Jungen voran. Entsprechend sollte dieser Erkenntnis auch Wertschätzung entgegengesetzt werden, auch wenn eine stilistische Verengung des musikalischen Geschmacks vermutlich nur schwer mit Lehrplänen zu vereinbaren ist.

Es scheint zielführend, diese altersspezifischen Phasen als natürliche Reifungsprozesse zu verstehen, denen im Musikunterricht nicht entgegengewirkt werden soll, auch wenn eine stilistische Verengung der rezipierten Musik stattfindet. Dies schliesst ein vielfältiges Musikangebot mit einem breiten Spektrum möglicher Identifikationsangebote im Musikunterricht nicht aus. Angesichts der Distinktionsfunktion von Musik ist Provokation ein

Merkmal der Musikauswahl von Jugendlichen, das nicht ignoriert werden kann. Indem allerdings weniger der provokative Inhalt als vielmehr die Funktion der Provokation mit ihrer langen Tradition thematisiert wird, kann eine konstruktive Distanz geschaffen werden. Musik im Unterricht nicht nur subjektiv, sondern in einem distanzierteren kulturellen Kontext zu betrachten, ohne dabei mögliche Genussmomente und ästhetisches Erleben auszublenden, könnte den Prozess der persönlichen Identitätsfindung bei der Bewertung von Musik vorübergehend aus dem Fokus nehmen und das Sich-Einlassen aus dieser distanzierteren Perspektive ermöglichen. Gleichzeitig sollen Abgrenzung und Ablehnung als legitime Handlungsoptionen anerkannt werden und unter dem Aspekt der Identitätsfindung und dem Aspekt des verantwortungsvollen Umgangs mit Musik als ein potenziell manipulatives und für Propagandazwecke verwendbares Medium reflektiert werden.

## 12.7 Die Funktion der Musik als Mittel, um ein distanziertes Urteil anzuregen

Damit die Beschäftigung mit einem breiten Spektrum unterschiedlicher Musikgenres nicht mit der eigenen musikalischen Identitätsfindung kollidiert, bieten sich verschiedene distanziertere Zugänge zur Musik an, die ein Involviertsein zulassen, aber nicht voraussetzen. Hier kann die Fokussierung auf die Funktion von Musik Distanz schaffen und objektivere, subjektübergreifende Kriterien ins Zentrum rücken. Dadurch verändert sich die Wahrnehmung, was wiederum zur Reflexion anregt. Aspekte wie Ironie, Provokation und politische Instrumentalisierung zeigen, dass Musikrezeption nicht nur als Selbstzweck oder Genuss zu verstehen ist, sondern als vielschichtiges, kontextabhängiges Kulturgut, dessen Funktion sehr unterschiedlich sein kann. Funktionale Sichtweisen auf Musik können sich je nach Alter beispielsweise auf die Eignung von Musik als Filmmusik, als Tanzmusik, zur Verarbeitung sozialer und politischer Themen oder zur Emotionsregulation beziehen (Kapitel 7.1).

Auch der Lehrplan 21 (2016) nennt im Kompetenzbereich Hören und Sich-Orientieren Kompetenzen, wie das Zuordnen von Musikereignissen zu gesellschaftlichen Anlässen, das Wahrnehmen und Beschreiben von durch Musik ausgelösten Stimmungen und das Erkennen der Funktionen von Musik in verschiedenen Kontexten als anzustrebende Kompetenzen (D-EDK, S. 453). Ein angemessener Umgang mit dem funktionellen Aspekt der Musik ist im pädagogischen Setting notwendig. Es wäre ein grosses Versäumnis, Musik ausschliesslich als etwas Erhabenes und Schönes vermitteln zu wollen. Was Duncker im Folgenden für eine anregende Auswahl von Bildern sagt, gilt in gleicher Weise auch für die Musik: „Gute Bilder sind in diesem Sinne nicht ‘schöne’ Bilder, sondern solche, die Denkprozesse auslösen und

zur Auseinandersetzung mit einem strittigen und problemhaltigen Thema herausfordern. Auf diese Weise können auch auf ästhetischem Wege neue Möglichkeiten für die Ausgestaltung von Bildungsprozessen produktiv genutzt werden“ (Duncker, 2018, S. 160). Solche Kunstwerke können neugierig machen und eine forschende anstatt einer konsumierenden Haltung begünstigen.

## 12.8 Der Neugier nicht im Wege stehen

Das Interesse am in der vorliegenden Studie benutzten klingenden Online-Fragebogen insgesamt, also an dieser Art von Beschäftigung mit interkultureller Musik, wie sie im klingenden Fragebogen stattgefunden hat, war insgesamt gross. Die Kontextualisierungen durch Erläuterungen, wie sie in der vorliegenden Studie vorgenommen wurden, sind im Musikunterricht gängige Praxis und finden sich häufig in Lehrmitteln wie zum Beispiel *Musik im Kontext* (Lindner & Schmid 2003a). Diese Kontextualisierungen tragen zur Wissensvermittlung bei, verändern die Wahrnehmungsweise, scheinen aber gemäss den Ergebnissen vorliegender Forschung keinen Einfluss zum Beispiel auf das Interesse oder Gefallen am einzelnen Musikbeispiel zu haben (Kapitel 11.1.2). Das in der vorliegenden Studie vermittelte Faktenwissen scheint auch negative Aspekte wie Befremdung und die Hemmnis von Neugier ausgelöst zu haben. Erläuterungen bergen außerdem die Gefahr der Simplifizierung wie auch der Intellektualisierung eines Kunstwerks. Die Ergebnisse dieser Studie zeigen, dass die Teilnehmenden, die keine Kontextinformationen hörten, viele interessante Vermutungen zu den Musikbeispielen anstellten, was auf eine grundsätzliche Neugier der Studienteilnehmenden auf unbekannte Musik hindeutet. Viele der Analyseversuche und Vermutungen der Studienteilnehmenden beruhten jedoch auf falschen Annahmen und fanden logischerweise nur im Rahmen ihres Vorwissens statt. Um die Deutungshoheit nicht gänzlich den Kindern und Jugendlichen zu überlassen und dem Fachwissen sowie der Erweiterung des Wissens- und Erfahrungshorizonts einen angemessenen Raum zu geben, könnten ein entdeckendes Lernen (Schröder 2002, S. 21) und eine gemeinsame Ko-Konstruktion (Collin, 2008) zielführend sein.

Es ist dabei hilfreich, sich das Kind oder den Jugendlichen nicht nur in einem pädagogischen Setting vorzustellen, sondern in seiner lebendigen Ganzheit. Wie Duncker (2018) ausführt, sind ästhetische Erfahrungen nicht auf didaktische Arrangements beschränkt, sondern begleiten das gesamte Lernen von frühester Kindheit an. Sie beginnen mit der Entwicklung und Differenzierung der sinnlichen Wahrnehmungen und zeigen körperliche Möglichkeiten auf, unsere Aufmerksamkeit auf etwas zu richten und Eindrücke mit Augen,

Ohren, Mund und Händen aufzunehmen und zu verarbeiten. Wo Kinder immer wieder hinschauen wollen, entsteht eine Neugier, die bei anhaltendem Interesse zu einem tieferen Verständnis des Gegenstands oder Phänomens führt. Die Hingabe an die Sache und der Drang, sich wiederholt ästhetischen Reizen auszusetzen und den Moment zu geniessen, eröffnen Wege des Genusses. Welche Dinge und Phänomene ästhetische Erfahrungen auslösen, lässt sich jedoch nur begrenzt planen. Unterricht, der ästhetische Erfahrungen ermöglichen will, stösst daher an Grenzen der Machbarkeit. Staunen kann beispielsweise weder erzwungen noch beschleunigt, wohl aber behindert oder zerstört werden (S. 216).

Das Entwickeln von Forschungsfragen statt der Vermittlung von Faktenwissen, das Anbieten von Wahlmöglichkeiten in der Beschäftigung mit Musik, das Bereitstellen einer breiten Auswahl an Musik, in der es viel zu entdecken gibt, das Geben von Raum für eigene musikalische Interpretationen, das Ermutigen zu eigenen künstlerischen Produktionen und das Aufzeigen der gesellschaftlichen, aber auch der individuellen Relevanz in der Auseinandersetzung mit Musik sind mögliche Ansätze, die Neugier auf unterschiedliche Musik zu erhalten oder neu zu wecken.

## 13 Fazit

Die vorliegende Dissertation untersuchte die komplexen Werturteile von Kindern und Jugendlichen über Musik. Dafür wurden auf der Basis einer qualitativen Vorstudie mit Kindern zehn Items entwickelt, die ein mehrdimensionales Urteil über ein Musikstück abbilden. Anschliessend bewerteten 85 Kinder im Alter von acht bis 15 Jahren anhand eines Mixed-Methods-Online-Fragebogens sieben Musikbeispiele verschiedener Genres mit den zuvor entwickelten Items. Zusätzlich wurden im Fragebogen offene Textfelder ausgefüllt. Die Teilnehmenden erhielten randomisiert bei der Hälfte der Musikbeispiele vor dem Anhören Kontextinformationen, bei der anderen Hälfte nicht.

Die meisten bisherigen Forschungen zur Musikpräferenz oder zum Musikgeschmack haben pauschale Urteile über Musik erhoben. Die vorliegende Studie, die neben der Mehrdimensionalität auch Ambivalenzen erfassste und eine Beeinflussung durch Kontextualisierung vornahm, ermöglichte wertvolle neue Erkenntnisse. Nachfolgend werden diese in Bezug auf die drei Hauptfragestellungen Urteilsdimensionalität, Beeinflussung durch Kontextualisierung und altersabhängige Entwicklungen zusammengefasst. Anschliessend werden, ausgehend von der Datenanalyse und -interpretation, Schlussfolgerungen für die Musikpädagogik aufgezeigt.

### Urteilsdimensionalität

Die Auswertung der qualitativen Vorstudie und des Mixed-Methods-Fragebogens lässt den Schluss zu, dass Kinder und Jugendliche keine Pauschalurteile über Musik fällen. Vielmehr urteilen sie in voneinander unabhängigen Bewertungsdimensionen wie beispielsweise Respekt und Gefallen. Dabei können auch Ambivalenzen in den Wertungen festgestellt werden, wie beispielsweise die Kommentare der Studienteilnehmenden zeigen: *Diese Musik finde ich gar nicht schön aber sie ist zum lachen... oder Ich finde es tönt nicht so toll. Aber es interessant.*

Die einzelnen Items im klingenden Fragebogen wurden sehr unterschiedlich bewertet und die Teilnehmenden schienen eine klare Meinung zu den Musikstücken zu haben. Es zeigt sich, dass Donizettis Arie *Il dolce suono riso* die grösste Diskrepanz zwischen verschiedenen Items aufweist. Das heisst, dass sie von allen Musikbeispielen im Durchschnitt zwar am wenigsten gefiel, gleichzeitig aber im Vergleich zu den Durchschnittsbewertungen aller Musikbeispiele die höchste Bewertung beim Item *Diese Musik zu spielen oder sich auszudenken braucht viel Können* erreicht hat. Dieses Beispiel zeigt, dass eine sehr hohe Urteilsdimensionalität, die auf Ambivalenzen hindeutet, möglich ist. Ausführlicher wird diese Fragestellung in Kapitel 11.1.1 diskutiert.

### Beeinflussung durch Kontextualisierung

Die Studienteilnehmenden hörten randomisiert bei der Hälfte der Musikbeispiele vor dem Anhören Kontextinformationen, bei der anderen Hälfte nicht. Für das spezifische Setting dieser Untersuchung, in dem eine Sprecherin neutral beispielsweise auf improvisatorische Musikelemente, kulturelle Hintergründe oder auch Spieltechniken wie das präparierte Klavier hinwies, konnten geringe Effekte der Kontextinformationen auf die zehn verwendeten Fragebogenitems nachgewiesen werden. Nur bei der Bewertung folgender Aussage konnte ein statistisch signifikanter Einfluss – und zwar einen negativer – errechnet werden: *Diese oder ähnliche Musik habe ich schon oft gehört.*

Neben der Bewertung der zehn Fragebogenitems auf einer sechsstufigen Skala hinterliessen die 85 Teilnehmenden über 500 Kommentare in offenen Textfeldern. Diese Kommentare deuten darauf hin, dass sich die Wahrnehmung der Musikbeispiele durch die vorangegangenen Kontextinformationen verändert hat. Die Teilnehmenden, die keine Kontextinformationen hörten, notierten mehr Assoziationen, eigene Bedeutungszuweisungen, Analyseversuche und Beschreibungen, während die Teilnehmenden, die vorher Kontextinformationen zum Musikbeispiel hörten, teilweise eher Befremden äusserten und weniger persönliche Meinungen entwickelten. Es zeigte sich also, dass sich diese Kontextinformationen in diesem spezifischen Untersuchungssetting sowohl in den Kommentaren der Studienteilnehmenden als auch in ihren Bewertungen im Fragebogen häufig negativ auswirkten. Die Wirkung einer stimmungsvollen Inszenierung, die die Neugier der Zuhörenden weckt, mehr eigenständige Interpretationen zulässt und Fragen eher aufwirft als beantwortet, konnte mit dem Design der vorliegenden Studie allerdings nicht erfasst werden.

Darüber hinaus ist anzumerken, dass die Kontextualisierung von Musik, auch wenn sie in der vorliegenden Studie nur einen geringen und teilweise einen negativen Einfluss hatte, von grosser Relevanz ist. Denn die Kontextualisierung ist ein wichtiges Mittel für den Erwerb von kulturellem Wissen und für den kritischen Umgang mit Musik, gerade im Hinblick auf extremistische oder diskriminierende Lieder. Diese Fragestellung zur Beeinflussung durch Kontextualisierung wird in Kapitel 11.1.2 ausführlich beantwortet.

### Altersgemäße Entwicklungen

Während in den Offenohrigkeitsstudien ein breites Altersspektrum von jüngeren Kindern bis teilweise Erwachsenen untersucht wurde, konzentrierte sich die vorliegende Arbeit auf die Altersgruppe, die laut Offenohrigkeitsstudien Musikstile ausserhalb der Popmusik pauschal negativ bewertete. Diese Altersgruppe (Acht- bis 15-Jährige) wurde differenzierter untersucht.

Dabei konnte festgestellt werden, dass Kinder und Jugendliche Musik, die ihnen nicht gefällt, nicht vollständig ablehnen, sondern durchaus Teileaspekte einer Musik wie das Können oder die gesellschaftliche Bedeutsamkeit anerkennen. Außerdem ist die Auseinandersetzung und das Entdecken der vielfältigen Musik, wie sie im klingenden Fragebogen verwendet wurde, für die Studienteilnehmenden grundsätzlich interessant.

Die negativen Urteile der Offenohrigkeitsstudien gegenüber „Nicht-Popmusik“ wurden vor allem bei den Items *Tanzbarkeit*, *Emotionalität* und *Identifikation* repliziert. Im Gegensatz dazu wurden die Items *Können*, *Stellenwert für andere* und *Respekt* im Median klar positiv bewertet. Diese besonders negativ bewerteten Items könnten darauf hinweisen, dass Identitätsbildung und Abgrenzung in diesem Alter zentral sind und somit als natürliche Reifeprozesse verstanden werden können, denen in der Musikpädagogik auch mit einer adäquaten Haltung begegnet werden soll.

Die Anzahl der Kommentare zu den Musikbeispielen bleibt mit zunehmendem Alter konstant. Jüngere Kinder benennen in den offenen Textfeldern tendenziell weniger Emotionen und verwenden eher Beschreibungen und Stilbeschreibungen, was auf eine altersabhängige Fokussierung auf Musikstile hinweist. Umgekehrt zeigt sich bei den Bewertungen der Items des klingenden Fragebogens, dass die Emotionalität der Musik mit zunehmendem Alter negativer eingeschätzt wurde, während das handwerkliche Können bei den Bewertungen konstant bleibt.

Der Vergleich der vorliegenden Studienergebnisse mit Parsons' Taxonomie der ästhetischen Entwicklung war nur bei der Analyse von Reaktionsvideos von YouTube schlüssig und zeigte keine sinnvollen Parallelen zu den Bewertungen im Mixed-Methods-Fragebogen. Die Zweifel an der Übertragbarkeit seiner Taxonomie, die anhand der Rezeption einer sehr begrenzten Auswahl von Gemälden westlicher, männlicher Künstler der jüngeren Kunstgeschichte entwickelt wurde, auf die Musikrezeption konnten nicht ausgeräumt werden.

Es zeigten sich in dieser Studie deutliche, aber komplexe altersabhängige Entwicklungen bei den musikalischen Werturteilen, die nicht abschliessend erklärt werden können. Diese Entwicklungen werden in Kapitel 11.1.3 näher ausgeführt.

### **Schlussfolgerungen für die Musikpädagogik**

Aus diesen Forschungsergebnissen lassen sich konkrete musikpädagogische Strategien ableiten. Dazu gehört, bei der Rezeption von Musik möglichst keine Pauschalurteile wie „gefällt mir“ oder „gefällt mir nicht“ zu fällen, sondern unterschiedliche Beurteilungskategorien zu etablieren, verschiedene Aspekte gegeneinander abzuwagen und Ambivalenzen zuzulassen und sogar zu fördern. So werden unterschiedliche Perspektiven

erkennbar und eigene Prägungen können reflektiert werden. Grundsätzlich liegt im Argumentieren und Reflektieren ein grosses pädagogisches Potenzial, wobei Sprache und begriffliches Denken nur eine Möglichkeit der Auseinandersetzung darstellen. Transformationsprozesse, bei denen Musik in ein anderes Medium wie Bild oder Tanz übersetzt wird, bieten sinnliche Zugänge zur ästhetischen Auseinandersetzung mit Musik. Nicht nur bei solchen Transformationsprozessen wie dem beschriebenen Medienwechsel, sondern allgemein bei der Gestaltung eigener Musik wird das ästhetische Urteil geschärft.

Da Identitätsfindung und Abgrenzung über Musik natürliche Reifungsprozesse darstellen, sollten dieser anerkannt und als wertvoll betrachtet werden. Um trotz solcher Abgrenzungstendenzen einen konstruktiven musikpädagogischen Umgang mit einem breiten Spektrum musikalischer Genres zu ermöglichen, sind distanzierende Betrachtungsweisen von Musik zielführend. Eine Möglichkeit besteht darin, die Funktion von Musik in den Mittelpunkt zu stellen, da so nicht mehr das subjektive Gefallen oder der persönliche Genuss, der aus der Musik gezogen wird, im Vordergrund steht, sondern die funktionale Eignung der Musik beispielsweise für eine Filmszene oder zur Beruhigung eines Kleinkindes.

Die vorliegende Studie konnte unter anderem zeigen, dass die Vermittlung von Faktenwissen Neugier und Fantasie hemmen kann. Dies kann durch induktive pädagogische Prozesse vermieden werden, die das eigene Erforschen und Entdecken an den Anfang des Prozesses stellen. Diese und weitere pädagogische Schlussfolgerungen für den Musikunterricht werden in Kapitel 12 ausgeführt.

## **Reflexion und Ausblick**

Die vorliegende Dissertation untersuchte die komplexen musikalischen Werturteile von Kindern und Jugendlichen über Musik. Durch die Analyse der Urteilsdimensionen, des Einflusses von Kontextinformationen und der altersbedingten Entwicklungen wurden wertvolle Erkenntnisse für die Musikpädagogik gewonnen. Die wissenschaftliche Auseinandersetzung hat gezeigt, dass es viel Vorsicht benötigt, um nicht voreilig verallgemeinernde Narrative über die musikalischen Werturteile von Kindern und Jugendlichen zu generieren. So bleiben auch Fragen zurück – vor allem zu den teilweise negativen Einflüssen der Kontextinformationen und zu den mit den Daten vorliegender Studie schwer fassbaren altersabhängigen Entwicklung der musikalischen Werturteile. Dies legt eine kritische Reflexion der verwendeten Forschungsmethoden nahe. Gerade die quantitativen Messmethoden mit der Signifikanzanalyse scheinen der Komplexität der Fragestellungen der Studie zu wenig gerecht zu werden. Qualitative Forschungsmethoden ausserhalb von

„Laborsituationen“ wie beispielweise im Musikunterricht könnten besonders aufschlussreich sein.

Die oben beschriebenen pädagogischen Schlussfolgerungen sind zwar aus der Forschung abgeleitet und beruhen teilweise auf Erfahrungswissen, wurden jedoch noch nicht empirisch geprüft. Es wäre wünschenswert, beispielsweise einen validierten Gesprächsleitfaden für den Musikunterricht zu entwickeln, der offene Fragen bei der Besprechung konkreter Musik zulässt, dabei unterstützt, ein Fachvokabular aufzubauen und verschiedene Perspektiven anregt.

Nach dieser Studie bleibt auch offen, welche spezifischen Inhalte und welche Formen von Kontextualisierungen von Musik welche Wirkung auf die Wahrnehmung erzielen. Dies könnte ein Ansatzpunkt für weitere Forschung sein. Dabei sollte die Wirkung der medialen Darbietungsform, beispielsweise einer stimmungsvollen Live-Situation, nicht ausser Acht gelassen werden.

Grundsätzlich konnte während der gesamten Studie eine kritische, aber letztlich wertschätzende und respektvolle Haltung aller Studienteilnehmenden wahrgenommen werden. Es wurden auch im Fragebogen kaum beleidigende<sup>21</sup> oder unsinnige Kommentare hinterlassen und die meisten scheinen sich aufmerksam auf die jeweiligen Musikbeispiele eingelassen zu haben. Kulturpessimismus scheint also unnötig zu sein und es darf im Musikunterricht auf offene und mündige Musikkritiker:innen gezählt werden.

---

<sup>21</sup> Dabei kann der von Kindern teilweise verwendete und in dieser Studie prominent vertretene Begriff „hässlich“ durchaus als Beleidigung interpretiert werden. Es ist nicht die Absicht vorliegender Arbeit, diesen Begriff als musikpädagogisches Vokabular zu etablieren. Vielmehr wollte ich eine grosse Spannbreite an Bewertungen anbieten und ein sozial erwünschtes Antwortverhalten durch negative Auswahlmöglichkeiten reduzieren. Vor allem soll durch das Wort „aber“ im Titel der Arbeit „Es klingt hässlich, aber ...“ das damit einhergehende pädagogische Potenzial beleuchtet werden. So müssen negative kindliche Beurteilungen nicht als musikpädagogische Sackgasse verstanden werden.

## 14 Abbildungsverzeichnis

<i>Abbildung 1:</i>	Modell der Dimensionen des Musikgeschmacks mit der Wertungsdimension auf der x-Achse und dem Verhalten auf der y-Achse (aus Ackermann, 2019, S. 280).....	21
<i>Abbildung 2:</i>	Fragebogen aus der Studie von Gembbris & Schellberg, 2007 .....	24
<i>Abbildung 3:</i>	Bewertungen von Scelsis <i>Canti del Capricorno Nr. I</i> (aus Gembbris & Schellberg, 2007, S. 83) .....	25
<i>Abbildung 4:</i>	Bewertungen der Mozart-Arie aus <i>Le Nozze di Figaro</i> (Gembbris & Schellberg, 2007, S. 82) .....	26
<i>Abbildung 5:</i>	Bewertungen des Popsongs <i>Heaven Give Me Words</i> der Popband <i>Propaganda</i> (aus Gembbris & Schellberg, 2007, S.79).....	27
<i>Abbildung 6:</i>	Bewertungen des Popsongs <i>One To Make Her Happy</i> der Popband <i>Marque</i> (aus Gembbris & Schellberg, 2007, S. 79).....	27
<i>Abbildung 7:</i>	Das Stufenmodell der ästhetischen Entwicklung nach Michael Parsons, ausdifferenziert in stärker subjektiv und stärker objektiv orientierte Stufen (aus: Spychiger, 2021, S. 59).....	44
<i>Abbildung 8:</i>	Kompetenzerwerb aus Lehrplan 21, Grundlagen, Lern- und Unterrichtsverständnis, Einleitung (D-EDK, 2016, S. 71).....	57
<i>Abbildung 9:</i>	Modell der normativen Relation Musik–Ethik (aus Kautny, 2018b, S. 37)...	68
<i>Abbildung 10:</i>	Auszug aus dem klingenden Online-Fragebogen.....	106
<i>Abbildung 11:</i>	Verteilung der Anzahl Studienteilnehmenden in Bezug auf das Alter .....	123
<i>Abbildung 12:</i>	Verteilung der Anzahl Studienteilnehmenden in Bezug auf die Jahre Instrumentalunterricht. ....	124
<i>Abbildung 13:</i>	Anzahl Studienteilnehmende aufgeschlüsselt nach den Schulhäusern .....	125
<i>Abbildung 14:</i>	Anzahl der Studienteilnehmenden, aufgeschlüsselt nach der Region ihres Aufenthaltsortes zum Zeitpunkt der Befragung .....	126
<i>Abbildung 15:</i>	Verteilung der Anzahl der Skalenwerte für das Item <i>Vertrautheit</i> über alle sieben Musikbeispiele hinweg.....	127
<i>Abbildung 16:</i>	Verteilung der Anzahl der Skalenwerte für das Item <i>Gefallen</i> über alle sieben Musikbeispiele hinweg .....	127
<i>Abbildung 17:</i>	Verteilung der Anzahl der Skalenwerte für das Item <i>Tanzbarkeit</i> über alle sieben Musikbeispiele hinweg .....	128
<i>Abbildung 18:</i>	Verteilung der Anzahl der Skalenwerte für das Item <i>Emotionalität</i> über alle sieben Musikbeispiele hinweg.....	128

<i>Abbildung 19:</i> Verteilung der Anzahl der Skalenwerte für das Item <i>Interesse</i> über alle sieben Musikbeispiele hinweg .....	128
<i>Abbildung 20:</i> Verteilung der Anzahl der Skalenwerte für das Item <i>Identifikation</i> über alle sieben Musikbeispiele hinweg.....	129
<i>Abbildung 21:</i> Verteilung der Anzahl der Skalenwerte für das Item <i>Hässlichkeit</i> über alle sieben Musikbeispiele hinweg.....	129
<i>Abbildung 22:</i> Verteilung der Anzahl der Skalenwerte für das Item <i>Stellenwert für andere</i> über alle sieben Musikbeispiele hinweg .....	129
<i>Abbildung 23:</i> Verteilung der Anzahl der Skalenwerte für das Item <i>Können</i> über alle sieben Musikbeispiele hinweg .....	130
<i>Abbildung 24:</i> Verteilung der Anzahl der Skalenwerte für das Item <i>Respekt</i> über alle sieben Musikbeispiele hinweg .....	130
<i>Abbildung 25:</i> Medianwerte der Bewertungen des Items <i>Gefallen</i> nach Musikbeispiel aufgeschlüsselt .....	131
<i>Abbildung 26:</i> Medianwerte der Bewertungen des Items <i>Können</i> nach Musikbeispiel aufgeschlüsselt .....	131
<i>Abbildung 27:</i> Invertierte Medianwerte der Bewertungen des Items <i>Hässlichkeit</i> nach Musikbeispiel aufgeschlüsselt.....	132
<i>Abbildung 28:</i> Medianwerte der Bewertungen des Items <i>Tanzbarkeit</i> nach Musikbeispiel aufgeschlüsselt .....	132
<i>Abbildung 29:</i> Medianwerte der Bewertungen des Items <i>Identifikation</i> nach Musikbeispiel aufgeschlüsselt.....	133
<i>Abbildung 30:</i> Medianwerte der Bewertungen des Items <i>Stellenwert für andere</i> nach Musikbeispiel aufgeschlüsselt.....	133
<i>Abbildung 31:</i> Medianwerte der Bewertungen des Items <i>Vertrautheit</i> nach Musikbeispiel aufgeschlüsselt.....	134
<i>Abbildung 32:</i> Medianwerte der Bewertungen des Items <i>Interesse</i> nach Musikbeispiel aufgeschlüsselt .....	134
<i>Abbildung 33:</i> Medianwerte der Bewertungen des Items <i>Respekt</i> nach Musikbeispiel aufgeschlüsselt .....	135
<i>Abbildung 34:</i> Medianwerte der Bewertungen des Items <i>Emotionalität</i> nach Musikbeispiel aufgeschlüsselt.....	135
<i>Abbildung 35:</i> Rangfolge der Summe aller Mediane der Items ( <i>Hässlichkeit</i> invertiert)....	136
<i>Abbildung 36:</i> Die Gesamtbewertung der jeweiligen Musikbeispiele mittels der Summe aller Items (mit invertiertem <i>Hässlichkeit</i> -Item) als Rangfolge.....	136

---

<i>Abbildung 37:</i>	Vergleich der Bewertungen des Items <i>Vertrautheit</i> der Gruppe, die das Musikbeispiel mit vorheriger Kontextinformation gehört hat, mit der Gruppe, die keine Kontextinformationen erhalten hat .....	138
<i>Abbildung 38:</i>	Vergleich der Bewertungen des Items <i>Gefallen</i> der Gruppe, die das Musikbeispiel mit vorheriger Kontextinformation gehört hat, mit der Gruppe, die keine Kontextinformationen erhalten hat .....	139
<i>Abbildung 39:</i>	Vergleich der Bewertungen des Items <i>Tanzbarkeit</i> der Gruppe, die das Musikbeispiel mit vorheriger Kontextinformation gehört hat, mit der Gruppe, die keine Kontextinformationen erhalten hat .....	140
<i>Abbildung 40:</i>	Vergleich der Bewertungen des Items <i>Emotionalität</i> der Gruppe, die das Musikbeispiel mit vorheriger Kontextinformation gehört hat, mit der Gruppe, die keine Kontextinformationen erhalten hat .....	141
<i>Abbildung 41:</i>	Vergleich der Bewertungen des Items <i>Hässlichkeit</i> der Gruppe, die das Musikbeispiel mit vorheriger Kontextinformation gehört hat, mit der Gruppe, die keine Kontextinformationen erhalten hat .....	142
<i>Abbildung 42:</i>	Vergleich der Bewertungen des Items <i>Können</i> der Gruppe, die das Musikbeispiel mit vorheriger Kontextinformation gehört hat, mit der Gruppe, die keine Kontextinformationen erhalten hat .....	143
<i>Abbildung 43:</i>	Vergleich der Bewertungen des Items <i>Interesse</i> der Gruppe, die das Musikbeispiel mit vorheriger Kontextinformation gehört hat, mit der Gruppe, die keine Kontextinformationen erhalten hat .....	144
<i>Abbildung 44:</i>	Vergleich der Bewertungen des Items <i>Identifikation</i> der Gruppe, die das Musikbeispiel mit vorheriger Kontextinformation gehört hat, mit der Gruppe, die keine Kontextinformationen erhalten hat .....	145
<i>Abbildung 45:</i>	Vergleich der Bewertungen des Items <i>Stellenwert für andere</i> der Gruppe, die das Musikbeispiel mit vorheriger Kontextinformation gehört hat, mit der Gruppe, die keine Kontextinformationen erhalten hat .....	146
<i>Abbildung 46:</i>	Vergleich der Bewertungen des Items <i>Respekt</i> der Gruppe, die das Musikbeispiel mit vorheriger Kontextinformation gehört hat, mit der Gruppe, die keine Kontextinformationen erhalten hat .....	147
<i>Abbildung 47:</i>	Interesse am Fragebogen insgesamt .....	149
<i>Abbildung 48:</i>	Bewertungen der Fragebogenitems nach Altersclustern aufgeteilt .....	150
<i>Abbildung 49:</i>	Bewertungen der Fragebogenitems nach Anzahl Jahre Instrumentalunterricht .....	151
<i>Abbildung 50:</i>	Die Gesamtbewertung der Fragebogenitems anhand der sechsstufigen Skala aufgeschlüsselt nach männlichen und weiblichen Teilnehmenden ....	152
<i>Abbildung 51:</i>	Korrelationsdiagramm aller Items. Positive R-Werte zeigen eine hohe und negative eine tiefe Korrelation an. ....	155

<i>Abbildung 52:</i>	Anzahl Aussagen pro Kategorie in den offenen Textfeldern zum Musikbeispiel <i>Miles</i> .....	161
<i>Abbildung 53:</i>	Anzahl Aussagen pro Kategorie in den offenen Textfeldern zum Musikbeispiel <i>Hendrix</i> .....	163
<i>Abbildung 54:</i>	Anzahl Aussagen pro Kategorie in den offenen Textfeldern zum Musikbeispiel <i>Eytuk&amp;Kuni</i> .....	165
<i>Abbildung 55:</i>	Anzahl Aussagen pro Kategorie in den offenen Textfeldern zum Musikbeispiel <i>Tones and I</i> .....	167
<i>Abbildung 56:</i>	Anzahl Aussagen pro Kategorie in den offenen Textfeldern zum Musikbeispiel <i>Cage</i> .....	169
<i>Abbildung 57:</i>	Anzahl Aussagen pro Kategorie in den offenen Textfeldern zum Musikbeispiel <i>Schönberg</i> .....	171
<i>Abbildung 58:</i>	Anzahl Aussagen pro Kategorie in den offenen Textfeldern zum Musikbeispiel <i>Donizetti</i> .....	173
<i>Abbildung 59:</i>	Summe der einzelnen Skalenwerte pro Item über alle Musikbeispiele hinweg .....	183

## 15 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Auflistung der am häufigsten thematisierten Werke in den neun Schulbüchern für die Jahrgangsstufen 5 und 6 aus Hess, 2016, S. 189 .....	85
Tabelle 2:	Einfluss der Kontextinformation auf die Skalenwerte (Mediane) der Fragebogenitems, aufgeschlüsselt nach Musikbeispielen.....	148
Tabelle 3:	Kategorien, denen die Aussagen in den offenen Textfeldern zugeordnet wurden mit Ankerbeispielen .....	158
Tabelle 4:	Kategorisierung mehrdimensionaler Kommentare in offenen Textfeldern zum Musikbeispiel Tones and I .....	174
Tabelle 5:	Kategorisierung mehrdimensionaler Kommentare in offenen Textfeldern zum Musikbeispiel Miles .....	174
Tabelle 6:	Kategorisierung mehrdimensionaler Kommentare in offenen Textfeldern zum Musikbeispiel Eyyituk&Kuni.....	175
Tabelle 7:	Kategorisierung mehrdimensionaler Kommentare in offenen Textfeldern zum Musikbeispiel Cage .....	175
Tabelle 8:	Kategorisierung mehrdimensionaler Kommentare in offenen Textfeldern zum Musikbeispiel Schönberg .....	175
Tabelle 9:	Kategorisierung mehrdimensionaler Kommentare in offenen Textfeldern zum Musikbeispiel Donizetti .....	176

## 16 Literaturverzeichnis

- Abu Raya, M., Ogunyemi, A. O., Broder, J., Carstensen, V. R., Illanes-Manrique, M., & Rankin, K. P. (2023). The neurobiology of openness as a personality trait. *Frontiers in Neurology*, 14, 1235345. <https://doi.org/10.3389/fneur.2023.1235345>
- Acer, D., & Ömeroğlu, E. (2008). A study on the effect of aesthetic education on the development of aesthetic judgment of six-year-old children. *Early Childhood Education Journal*, 35, 335–342. <https://doi.org/10.1007/s10643-007-0193-4>
- Ackermann, T.-I. (2014). *Die Bedeutung des Musikhörens bei der Identitätskonstruktion im Jugendalter*. Masterarbeit für den Master of Arts. Westfälische Wilhelms-Universität.
- Ackermann, T.-I. (2019). *Disliked Music. Merkmale, Gründe und Funktionen abgelehnter Musik*. Kassel: Kassel University Press. <https://doi.org/10.19211/KUP9783737650885>
- Adorno, T. W. (1975). Typen musikalischen Verhaltens. In *Einleitung in die Musiksoziologie* (S. 14–34). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Alexander, J. C., & Lehmann-Wermser, A. (2016). In L. Oberhaus & M. Unseld (Hrsg.), *Musikpädagogik der Musikgeschichte. Schnittstellen und Wechselverhältnisse zwischen Historischer Musikwissenschaft und Musikpädagogik* (S. 14–34). Münster: Waxmann.
- Almeida-Rocha, T., Peixoto, F., & Jesus, S. (2020). Aesthetic development in children, adolescents and young adults. *Análise Psicológica*, 38, 1–13.
- Almeida-Rocha, T., Peixoto, F., & Neves de Jesus, S. (2014). Measuring aesthetic development. In M. Milcu, R. B. Wubbolding, & I. Testoni (Hrsg.), *Proceedings of the 7th International Conference on Modern Research in Psychology. Modern research in health, education and social sciences* (S. 269–277). Bucuresti: Editura Universitara. <https://doi.org/10.5682/9786062801533>
- Anderson, S. (2011). Watching People Watching People Watching. *New York Times Magazine*. <https://www.nytimes.com/2011/11/27/magazine/reaction-videos.html> [abgerufen am 06.01.2025]
- Aron, E. N. (1997). The Highly Sensitive Person. *How to Thrive When the World Overwhelms You*. New York: Broadway Books.
- Asendorpf, J. B., & Neyer, F. J. (2017). In J. F. Rauthmann (Hrsg.), Fünf Faktoren der Persönlichkeit. *Persönlichkeitspsychologie. Paradigmen, Strömungen, Theorien* (S.254–269). Berlin: Springer.
- Asmelash, L., & Jennings, K. (2020). These are the twins whose first-time reaction to hearing Phil Collins has captured the internet. *CNN*. <https://edition.cnn.com/2020/08/08/us/twins-phil-collins-reaction-trnd/index.html> [abgerufen am 06.01.2025]
- Augustin, D., & Leder, H. (2006). Art expertise. A study of concepts and conceptual spaces. *Science*, 48, 135–156.
- Behne, K.-E. (1986). Hörertypologien. *Zur Psychologie des jugendlichen Musikgeschmacks*. Regensburg: Gustav Bosse Verlag.
- Behne, K.-E. (1986). Musikpräferenzen und Musikgeschmack: Eine Einführung in die Musikpsychologie. In K.-E. Behne, G. Kleinen, & H. de la Motte-Haber (Hrsg.), *Musikpsychologie. Jahrbuch der Deutschen Gesellschaft für Musikpsychologie. Band 3: Empirische Forschungen. Ästhetische Experimente* (S. 19). Wilhelmshaven: Noetzel.
- Behne, K.-E. (1987). Urteile und Vorurteile: Die Alltagsmusiktheorien jugendlicher Hörer. In H. de la Motte-Haber (Hrsg.), *Psychologische Grundlagen des Musiklernens* (S. 225). Kassel: Bärenreiter Verlag.

- Behne, K.-E. (1993). Musikpräferenz und Musikgeschmack. In H. Bruhn, R. Oerter, & H. Rösing (Hrsg.), *Musikpsychologie. Ein Handbuch* (S. 339–344). Reinbek: Rowohlt.
- Behne, K.-E. (2009). *Musikerleben im Jugendalter. Eine Längsschnittstudie*. Regensburg: ConBrio.
- Behne, K.-E. (2010). Musikpräferenzen und ihre situativen Bedingungen. In H. de la Motte-Haber (Hrsg.), *Musikpsychologie: Jahrbuch der Deutschen Gesellschaft für Musikpsychologie* (S. 382). Wilhelmshaven: Noetzel.
- Behne, K.-E., & Wöllner, C. (2011). Seeing or hearing the pianists? A synopsis of an early audiovisual perception experiment and a replication. *Musicæ Scientiae*, 15(3), 324–342.  
<https://doi.org/10.1177/1029864911410955>
- Bellstorf, K. (2009). *Eine Studie zur Musikrezeption und Nutzung von Internetangeboten für musikinteressierte Jugendliche*. Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg.  
<http://opus.haw-hamburg.de/volltexte/2009/867/pdf/BellstorfKathrin090821.pdf>
- Boetsch, I., & Rothmann, R. (2017). Das Osnabrücker Konzept zur Messung der Offenohrigkeit. Antwort auf die Richtigstellung von Christoph Louven (2017). *Musikpsychologie*, 27, 224–229. Göttingen: Hogrefe.
- Boetsch, I., & Rothmann, R. (2016). Ein experimenteller Ansatz zur Messung der Offenohrigkeit nach von Georgi und Frieler (2014). Eine Replikationsstudie. In W. Auhagen, C. Bullerjahn & R. von Georgi (Hrsg.), *Musikpsychologie. Jahrbuch der Deutschen Gesellschaft für Musikpsychologie. Band 26: Musikpsychologie. Musik und Gesundheit*. Göttingen: Hogrefe.
- Brandstätter, V. (2013). *Ästhetische Erfahrung*. <https://www.kubi-online.de/artikel/aesthetische-erfahrung> [abgerufen am 06.01.2025]
- Brinkmann, R. O., Kosuch, M., & Stroh, W. M. (2022). *Methodenkatalog der Szenischen Interpretation von Musik und Theater* (3. Auflage). Handorf: Lugert-Verlag.
- Brittin, R. (2000). Children's preference for sequenced accompaniments. The influence of style and perceived tempo. *Journal of Research in Music Education*, 48(3), 237–248.
- Brüggen, N. (2018). Medienaneignung und ästhetische Werturteile. Zur Bedeutung des Urteils 'Gefällt mir!' in Theorie, Forschung und Praxis der Medienpädagogik. *Schriftenreihe Reihe Medienpädagogik*, 22. München: kopaed.
- Bundesamt für Kultur. (2021). Förderung kultureller Teilhabe. *Ein Leitfaden für Förderstellen*. Nationalen Kulturdialog (Hrsg.). <https://www.newsd.admin.ch/newsd/message/attachments/68162.pdf> [abgerufen am 06.01.2025]
- Busch, V., Schurig, M., Bunte, N., & Beutler-Prahm, P. (2014). „Mir gefällt ja mehr diese Rockmusik“. Zur Struktur musicalischer Präferenzurteile im Grundschulalter. In *Musikpsychologie*, 24, 133–168.
- Cage, J., Interview mit Jonathan C. (1963). *Schoenberg vs Cage: A Segment from Jonathan Cott's interview with John Cage* <https://archive.org/details/CottInterviewsCage-Segment> [abgerufen am 06.01.2025]
- Claussen, C. (1995). Freie Arbeit als Element eines Konzepts der Öffnung von Schule. In C. Claussen (Hrsg.), *Handbuch Freie Arbeit* (S. 13–23). Weinheim: Beltz.
- Collin, F. (2008). *Konstruktivismus*. Paderborn: Wilhelm Fink.
- Connelly, B. S., Ones, D., Davies, S. E., & Birkland, A. S. (2014). Introducing the special section on openness to experience. Review of openness taxonomies, measurement, and nomological net. *Journal of Personality Assessment*, 25(2), 121–138.

- Costa, P. T., & McCrae, R. R. (2020). The Five-Factor Model of Personality. Consensus and Controversy. In P. J. Corr & G. Matthews (Hrsg.), *The Cambridge Handbook of Personality Psychology* (S. 129–141). Cambridge: Cambridge University Press.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2007). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Crocker, D., & Robeyns, I. (2009). Capability and agency. In C. W. Morris (Hrsg.), *Amartya Sen*. New York: Cambridge University Press.
- Cronquist, C., & Kron, A. (2016). The Role of Personality in Music Preferences. *Journal of Individual Differences*, 37(3), 145–152.
- Cusick, S. G. (2020). Music as Torture / Music as Weapon. *The Auditory Culture Reader*. London: Routledge.
- D'Onofrio, A., & Nodine, C. F. (1981). Children's responses to paintings. *Studies in Art Education*, 23, 14–23. <https://doi.org/10.1080/00393541.1981.11650298>
- Dabney Hailey, A., Miller, A., & Yenawine, P. (2020). Understanding Visual Literacy. The Visual Thinking Strategies Approach. <https://www.philipyenawine.com/teaching/2020/8/23/understanding-visual-literacy-the-visual-thinking-strategies-approach> [abgerufen am 06.01.2025]
- Dalcroze, É. (1920). *Le rythme, la musique et l'éducation*. Paris: Fischbacher; Lerolle & Cie; Rouart; Lausanne: Jobin & Cie; Foetisch; Hug Musikverlage.
- Danuser-Zogg, E. (2019). *Musik und Bewegung – Struktur und Dynamik der Unterrichtsgestaltung* (4. Auflage). Sankt Augustin: Academia Verlag.
- Davis, M. (1990). *Miles. The Autobiography*. Miles Davis with Quincy Troupe. New York: Simon & Schuster.
- Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK). (2016). Gesamtausgabe Erziehungsdirektion des Kantons Bern. <https://be.lehrplan.ch/container/BEDEGesamtausgabe.pdf>
- Diffus. (21.11.2019). *Tones And I breaks down her hit „Dance Monkey“ | DIFUS* [Video]. [https://www.youtube.com/watch?v=cCdLh3\\_qKU8](https://www.youtube.com/watch?v=cCdLh3_qKU8) [abgerufen am 06.01.2025]
- Digman, J. M. (1990). Personality structure. Emergence of the five-factor model. *Annual Review of Psychology*, 41, 417–440.
- DJ Smallzy. (2019). *Tones And I explains Dance Monkey* [Video]. <https://www.facebook.com/watch/?v=377773732928496> [abgerufen am 06.01.2025]
- Dollase, R. (1997). Musikpräferenzen und Musikgeschmack Jugendlicher. In D. Baacke (Hrsg.), *Handbuch Jugend und Musik* (S. 341–368). Opladen: Leske+Budrich.
- Dudenredaktion (o. J.). „Respekt“ Duden online. <https://www.duden.de/rechtschreibung/Respekt> [abgerufen am 06.01.2025]
- Duncker, L. (2018). Wege zur ästhetischen Bildung. *Anthropologische Grundlegung und schulpädagogische Orientierungen*. München: kopaed.
- Dunn, P. G., De Ruyter, B., & Bouwhuis, D. (2012). Toward a better understanding of the relation between music preference, listening behavior, and personality. *Psychology of Music*, 40, 411–428.
- Eggebrecht, H. H. (2001). Musikalische Analyse im Unterricht. In H. H. Eggebrecht (Hrsg.), *Sinn und Gehalt. Aufsätze zur musikalischen Analyse* (4. Aufl., S. 199–210). Wilhelmshaven: Noetzel.

- Era, V., Candidi, M., & Aglioti, S. M. (2019). Contextual and social variables modulate aesthetic appreciation of bodily and abstract art stimuli. *Acta Psychologica*, 199, 102881.
- Ercegovac, I. R., & Dobrota, S. (2011). Music Preferences with Regard to Personality Traits. *Collegium Antropologicum*, 35(3), 651–656.
- Fechner, G. T. (1876). Princip der ästhetischen Schwelle. In *Vorschule der Aesthetik* (S. 49–50). Cambridge: Cambridge University Press.
- Feucht, W. (2007). Was soll Sandra lernen, wenn sie türkisch singt? Die Lehr-Lern-Ziele der Musikpädagogik in Bezug auf Interkulturalität. In N. Schläbitz (Hrsg.), *Interkulturalität als Gegenstand der Musikpädagogik* (S. 141–164). Essen: Blaue Eule.
- Finnas, L. (1989). How Can Musical Preferences Be Modified? A Research Review. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*.
- Fontaine, S. (2009). Wider die Geschichtsvergessenheit. Musikgeschichte und Musikwissenschaft im Rahmen der Ausbildung von Musikern und Musikpädagogen. *Diskussion Musikpädagogik*, 43, 4–9.
- Forst, R. (2003). Toleranz im Konflikt. *Geschichte, Gehalt und Gegenwart eines umstrittenen Begriffes*. Berlin: Suhrkamp.
- Frankena, W. K. (1986). The Ethics of Respect for Persons. *Philosophical Topics*, 14(2), 149–167.
- Fridrich, M. (2022). *Musik neu vermitteln. Ein Plädoyer*. München: edition text + kritik im Richard Boorberg Verlag.
- Fürst-Heidtmann, M. (1979). *Das präparierte Klavier des John Cage*. Regensburg: Gustav Bosse Verlag.
- Gembbris, H. (2005). Musikalische Präferenzen. In T. Stoffer & R. Oerter (Hrsg.), *Spezielle Musikpsychologie* (S. 279–342). Göttingen: Hogrefe.
- Gembbris, H., & Schellberg, G. (2007). Die Offenohrigkeit und ihr Verschwinden bei Kindern im Grundschulalter. In W. Auhagen, C. Bullerjahn, & H. Höge (Hrsg.), *Musikpsychologie. Jahrbuch der Deutschen Gesellschaft für Musikpsychologie. Musikalische Sozialisation im Kindes- und Jugendalter* (Bd. 19, S. 71–92). Göttingen: Hogrefe.
- Gembbris, H., Heye, A., & Jeske, L. (2014). Replikationsstudien bestätigen das Phänomen der Offenohrigkeit im frühen Grundschulalter. In W. Auhagen, C. Bullerjahn, & R. von Georgi (Hrsg.), *Musikpsychologie. Offenohrigkeit. Ein Postulat im Fokus* (Bd. 24, S. 100–132). Göttingen: Hogrefe.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (2005). *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung*. Göttingen: Hogrefe.
- Goldbach, F. (2015). *Ästhetische Entwicklung nach Michael J. Parsons*. <http://www.integrale-kunstpaedagogik.de/assets/ikpikpv2parsons-aesthentw2015.pdf> [abgerufen am 06.01.2025]
- Güner, P. (2019). Theory of the Capability Approach. In *The German Good Life I Want. Rekonstruktive Sozialisationsforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hailey, D., Miller, A., & Yenawine, P. (2020). Understanding Visual Literacy. The Visual Thinking Strategies Approach. <https://www.philipyenawine.com/teaching/2020/8/23/understanding-visual-literacy-the-visual-thinking-strategies-approach> [abgerufen am 06.01.2025]
- Han, S., & Pistole, M. (2017). Big Five Personality Factors and Facets as Predictors of Openness to Diversity. *The Journal of Psychology*. 151, 752–766.

- Handschick, M. (2015). Musik erfinden: Experimentieren, Improvisieren und Komponieren. In M. Fuchs (Hrsg.), *Musikdidaktik Grundschule. Theoretische Grundlagen und Praxisvorschläge* (S. 180–199). Innsbruck, Esslingen, Bern-Belp: Helbling.
- Hargreaves, D. J. (1982). The development of aesthetic reactions to music. *Psychology of Music (Special issue)*, 51–54.
- Hargreaves, D. J. (1984). *The Effects of Repetition on Liking for Music. Journal of Research in Music Education*, 32(1), 35–47. <https://doi.org/10.2307/3345279>
- Hargreaves, D. J., & Bonneville-Roussy, A. (2017). What is ‘open-earedness’ and how can it be measured? <https://www.researchgate.net/publication/314294737> [abgerufen am 06.01.2025]
- Hargreaves, D. J., & North, A. C. (1999). The Functions of Music in Everyday Life. Redefining the Social in Music Psychology. *Musikpsychologie*, 27(1), 71–83.
- Hargreaves, D. J., Comber, C., & Colley, A. (1995). Effects of age, gender, and training on musical preferences of British secondary school students. *Journal of Research in Music Education*, 43(3), 242–250.
- Hargreaves, D. J., North, A. C., & Tarrant, M. (2006). Musical preferences and taste in childhood and adolescence. In G. E. McPherson (Hrsg.), *The child as musician: A handbook of musical development* (S. 135–154). Oxford: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198530329.003.0007>
- Hartwig, H. (2012). Visuelle Kommunikation im Kraftfeld des Zeitgeistes. In A. Sabisch, T. Meyer, & E. Sturm (Hrsg.), *Kunstpädagogische Positionen* (Bd. 26). Hamburg: Hamburg University Press.
- Helvering, D. (11.08.2021). *Classical Composer Reacts to Lingus (Snarky Puppy) | The Daily Doug (Episode 200)* [Video]. <https://www.youtube.com/watch?v=iCtffPv9yKY> [abgerufen am 06.01.2025]
- Kössler, H. (1989). Bildung und Identität. In H. Kössler (Hrsg.), *Identität. Fünf Vorträge* (S. 51–65). Erlangen: Erlanger Forschungen.
- Hergenhan, S. (2018). *Das Hörtagebuch im Musikunterricht. Effekte auf die Verlaufsentwicklung von toleranzbasierter Offenohrigkeit, Hörpräferenzen und musikalischem Interesseverhalten*. Universität Osnabrück: E-Dissertationen. <https://osnadocs.ub.uni-osnabrueck.de/handle/urn:nbn:de:gbv:700-20190107975> [abgerufen am 06.01.2025]
- Hess, F. (2016). In L. Oberhaus, & M. Unseld (Hrsg.), Schnittstellen und Wechselverhältnisse zwischen Historischer Musikwissenschaft und Musikpädagogik. *Musikpädagogik der Musikgeschichte*. (183–202) Münster, New York: Waxmann.
- Hientzsch, J. G. (1827). *Ueber den Musikunterricht, besonders im Gesange, auf den Gymnasien und Universitäten, nebst Vorschlägen zu einer zeitgemäßen Einrichtung desselben, sowie nebenbei über Choralisten-Institute, kirchliche Sänger-Chöre und andere Singe-Vereine oder Sing-Academien; für alle die, welche lehrend oder leitend das Musikwesen in den genannten Anstalten oder Instituten zu fördern haben*. Breslau: Max Breslau.
- Hildebrand, D. (2021). Wie kann durch das Beurteilen von Musik das ästhetische Urteilsvermögen gefördert werden? In M. Naas, H. Lötscher, & M. Roos (Hrsg.), *Kompetenzorientiert beurteilen* (S. 159–184). Bern: hep-Verlag.
- Hildebrand, D. (2022). Dissertationsprojekt: Unterschiedliche Dimensionen der kindlichen Beurteilung von Musik und deren Beeinflussung durch Kontextualisierung. *Schweizer Jahrbuch für Musikwissenschaft*, 39, 171–173.

- Hilton, C. B., Crowley, L., Yan, R., Martin, A., & Mehr, S. A. (2021). Children infer the behavioral contexts of unfamiliar foreign songs. *Journal of Experimental Psychology: General*, 152(3), 839–850.
- Hornberger, B. (2017). Musik - Kultur - Pädagogik. Kulturwissenschaftliche Fragen und Perspektiven. In A. Cvetko, & C. Rolle (Hrsg.), *Musikpädagogik und Kulturwissenschaft* (S. 19–36). Münster: Waxmann.
- Housen, A. (1983). The eye of the beholder. *Measuring aesthetic development*. Cambridge, MA: Library, Harvard University.
- Hunter, P., & Schellenberg, E. (2011). Interactive effects of personality and frequency of exposure on liking for music. *Personality and Individual Differences*, 50, 175–179.
- Jadhav, K. (2020). A Review of Capability Approach and its Application. *Samvakti Journal of Research in Business Management*, 1(1), 1–8.
- Jolley, R., Zhi, Z., & Thomas, G. (1998). How focus of interest in pictures changes with age: A cross-cultural comparison. *International Journal of Behavioral Development*, 22, 127–149.
- Kandler, C., Riemann, R., Spinath, F., & Angleitner, A. (2010). Sources of Variance in Personality Facets: A Multiple-Rater Twin Study of Self-Peer, Peer-Peer, and Self-Self (Dis)Agreement. *Journal of Personality*, 78, 1565–94.
- Kautny, O. (2018a). Offenohrigkeit und interkulturelle Kompetenz. Reflexionen über ethische und ästhetische Aspekte in der Erfahrung von musikalischer Fremdartigkeit. In J. P. Koch, C. Rora, & K. Schilling-Sandvoss (Hrsg.), *Musikkulturen und Lebenswelt* (S. 98–118). Aachen: Shaker.
- Kautny, O. (2018b). Ethische Dimensionen in Zielen des interkulturellen Musikunterrichts. Eine Annäherung. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik (ZfKM)*, 31–45. <http://www.zfkm.org/18-kautny1.pdf>
- Kertz-Welzel, A. (2007). Kann multikultureller Musikunterricht die Gesellschaft verändern? Erfahrungen aus den USA. In N. Schläbitz (Hrsg.), *Interkulturalität als Gegenstand der Musikpädagogik* (S. 69–89). Essen: Verlag Die Blaue Eule.
- Kim, H.-S., & Kim, H.-S. (2018). Effect of a musical instrument performance program on emotional intelligence, anxiety, and aggression in Korean elementary school children. *Psychology of Music*, 46(3), 440–453.
- Kleist, H. (1978). *Werke und Briefe in vier Bänden. Band 3*. Berlin und Weimar: Aufbau.
- Knigge, J., & Niessen, A. (2012). Modelle interkultureller Kompetenz für das Fach Musik? In A. Niessen & A. Lehmann-Wermser (Hrsg.), *Aspekte Interkultureller Musikpädagogik. Ein Studienbuch* (S. 57–72). Augsburg: Wissner.
- Knobloch, S., Vorderer, P., & Zillmann, D. (2000). Der Einfluss des Musikgeschmacks auf die Wahrnehmung möglicher Freunde im Jugendalter. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 31(1), 18–30. <https://doi.org/10.1024/0044-3514.31.1.18>
- Knust, M. (2009). Wie Musik uns zu manipulieren vermag: Symposium ‘Musik und Medien’ in Amsterdam 4. – 5.7.2009.
- Kopiez, R., & Kobbenbring, M. (2006). Die Altersabhängigkeit des Musikgeschmacks: Neue Ergebnisse zur Hypothese der „Offenohrigkeit“ (open earedness). In C. Spahn (Hrsg.), *Musik und Emotion: Abstracts der 22. Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Musikpsychologie* (S. 39–40). Freiburg: DGM.

- Kopiez, R., & Lehmann, M. (2008). The ‘open-eardness’ hypothesis and the development of age-related aesthetic reactions to music in elementary school children. *British Journal of Music Education*, 25(2), 121–138.
- Krämer, O., & Malmberg, I. (2016). *Open Ears - Open Minds. Listening and Understanding Music*. Innsbruck: Helbling-Verlag.
- Krupp-Schleussner, V. (2016). Der Capability Approach in der musikpädagogischen Teilhabeforschung. *Beiträge empirischer Musikpädagogik*, 7(1), 1–28.  
<https://www.b-em.info/index.php/ojs/article/view/140/285>
- Krupp-Schleussner, V., & Lehmann-Wermser, A. (2018). Teilhabe. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz, & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse* (S. 215–220). Münster, New York: Waxmann.
- Kulturvermittlung Schweiz & netzwerk junge ohren. (2023). *Zum Begriff „Musikvermittlung“*.  
<https://kompass.kultur-vermittlung.ch/begriffe>
- Kulturvermittlung Schweiz. (2016). *Stärkung kultureller Teilhabe in der Schweiz*.  
<https://www.kultur-vermittlung.ch/informationen/publikationen/publikationen-details/bericht-staerkung-kultureller-teilhabe-in-der-schweiz>
- LeBlanc, A. (1982). An Interactive Theory Of Music Preference. *Journal Of Music Therapy*, 19, 28–45.
- LeBlanc, A., Sims, W., Siivola, C., & Obert, M. (1996). Music style preferences of different age listeners. *Journal of Research in Music Education*, 44(1), 49–59.
- Lehmann-Wermser, A. (2016). *Musikdidaktische Konzeptionen. Ein Studienbuch*. Augsburg: Wissner-Verlag.
- Lehmann, A. C. (1993). Habituelle und situative Rezeptionsweisen beim Musikhören oder: Versuchen wir, immer gleich zu hören! In M. L. Schulten (Hrsg.), *Musikvermittlung als Beruf* (Musikpädagogische Forschung, Bd. 14, S. 78–92). Essen: Die Blaue Eule.
- Lindner, U., & Schmid, W. (2003a). Musik im Kontext, Lehrerband, Werk und Zeit von Monteverdi bis heute. *Materialien für den fächerverbindenden Unterricht ab Klasse 9*. Bern: Helbling.
- Lindner, U., & Schmid, W. (2003b). Musik im Kontext, Schülerband, Werk und Zeit von Monteverdi bis heute. *Materialien für den fächerverbindenden Unterricht ab Klasse 9*. Bern: Helbling.
- Lindner, U., & Schmid, W. (2007a). Populärmusik im Kontext, Lehrerband. Songs, Hits und ihre Zeit von den Comedian Harmonists bis zum Hip-Hop. *Materialien für den fächerverbindenden Unterricht an allgemein bildenden Schulen*. Bern: Helbling.
- Lindner, U., & Schmid, W. (2007b). Populärmusik im Kontext, Schülerband. Songs, Hits und ihre Zeit von den Comedian Harmonists bis zum Hip-Hop. *Materialien für den fächerverbindenden Unterricht an allgemein bildenden Schulen*. Bern: Helbling.
- Little, P., & Zuckerman, M. (1986). Sensation seeking and musical preferences. *Personality and Individual Differences*, 7(4), 557–578. [https://doi.org/10.1016/0191-8869\(86\)90136-4](https://doi.org/10.1016/0191-8869(86)90136-4)
- Lomax, A. (1968). *Folk song style and culture*. American Association for the Advancement of Science. London: Routledge.
- Louven, C. (2010). Offene Ohren für Klassisches bewahren. *neue Musikzeitung (nmz)*, 4/10, 8.
- Louven, C. (2011). Mehrjähriges Klassenmusizieren und seine Auswirkungen auf die „Offenohrigkeit“ Grundschulkindern. Eine Langzeitstudie. *Diskussion Musikpädagogik*, 50(11), 48–59.

- Louven, C. (2014). Offenohrigkeit. Von der Notwendigkeit eines Paradigmenwechsels bei der Erforschung von musikalischer Toleranz und Neugier. In W. Auhagen, C. Bullerjahn, & R. von Georgi (Hrsg.), *Offenohrigkeit. Ein Postulat im Fokus* (Bd. 24, S. 45–58). Göttingen: Hogrefe.
- Louven, C., & Ritter, A. (2012). Hargreaves' „Offenohrigkeit“. Ein neues, softwarebasiertes Forschungsdesign. In J. Knigge & A. Niessen (Hrsg.), *Musikpädagogisches Handeln. Begriffe, Erscheinungsformen, politische Dimensionen* (S. 275–299). Essen: Die Blaue Eule.
- Etok, L. & Segalowitz, N. (08.03.2024). *Inuit throat singing explained by Lydia Etok and Nina Segalowitz*. [Video]. <https://www.youtube.com/watch?v=ZOdPQx3I6DA> [abgerufen am 06.01.2025]
- McCrae, R. R. (2020). The Five-Factor Model of Personality. Consensus and Controversy. In P. J. Corr & G. Matthews (Hrsg.), *The Cambridge Handbook of Personality Psychology* (S. 129–141). Cambridge: Cambridge University Press.
- McCrae, R. R., & Costa, P. T. (1997). Personality Trait Structure as a Human Universal. *The American Psychologist*, 52, 509–16. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.52.5.509>
- Merz, M. (2020). *Il dolce suono & Diva Dance*. <https://curdt.home.hdm-stuttgart.de/PDF/Il%20dolce%20suono%20&%20Diva%20Dance.pdf>
- Meyer-Drawe, K. (2008). *Diskurse des Lernens*. München: Fink.
- Mietzel, G. (2017). *Pädagogische Psychologie des Lernens und Lehrens* (9., aktualisierte und erweiterte Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Miller, N. (1987). Lucia di Lammermoor. In C. Dahlhaus & S. Döhring (Hrsg.), *Pipers Enzyklopädie des Musiktheaters* (Bd. 2, S. 1–9). München/Zürich: Piper.
- Müller, R. (2016). In O. Krämer & I. Malmberg (Hrsg.), *Open Ears - Open Minds. Listening and Understanding Music*. Innsbruck: Helbling.
- Müller-Brozovic, I. (2023). Das Konzert als Resonanzraum (S. 47–56). Bielefeld: transcript Verlag. <https://doi.org/10.14361/9783839467602>
- Music-News (2024). *Tones and I shares new single 'I Get High'*. <https://www.music-news.com/news/Underground/171668/Tones-and-I-shares-new-single-I-Get-High> [abgerufen am 06.01.2025]
- Nationale Opera & Ballet. (21.07.2017). *How do kids react to opera?* [Video]. <https://www.youtube.com/watch?v=fKLQdIU8jbs&t=84s> [06.01.2025]
- Nattiez, J.-J. (1999). Inuit Throat-Games and Siberian Throat Singing. A Comparative, Historical, and Semiological Approach. *Ethnomusicology*, 43(3), 399–418. <https://doi.org/10.2307/852555>
- Nave, G., Minxha, J., Greenberg, D. M., Kosinski, M., Stillwell, D. J., & Rentfrow, P. J. (2018). Musical Preferences Predict Personality. Evidence from Active Listening and Facebook Likes. *Psychological Science*, 29(7), 1145–1158.
- Nettl, B. (2005). *The study of ethnomusicology* (2nd ed.). Illinois: University of Illinois Press.
- Netzwerk junge Ohren (njo). (2022). Das Netzwerk. Team. <https://www.jungeohren.de/netzwerk-junge-ohren/> [abgerufen am 06.01.2025]
- Neyer, F. J., & Asendorpf, J. B. (2018). *Psychologie der Persönlichkeit*. Berlin Heidelberg: Springer.
- Oberhaus, L., & Unseld, M. (Hrsg.). (2016). Musikpädagogik der Musikgeschichte. *Schnittstellen und Wechselverhältnisse zwischen Historischer Musikwissenschaft und Musikpädagogik*. Münster: Waxmann.

- Ott, T. (2012). Heterogenität und Dialog. Lernen am und vom Anderen als wechselseitiges Zuerkennen von Eigensinn. *Diskussion Musikpädagogik*, 55, 4–10.
- Palladino, V. (2016). The science behind the insane popularity of „react“ videos on YouTube. *Ars Technica*. <https://arstechnica.com/gaming/2016/04/the-science-behind-the-insane-popularity-of-react-videos-on-youtube/> [abgerufen am 06.01.2025]
- Parsons, M. (1976). A suggestion concerning the development of aesthetic experience in children. *Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 34, 305–314.
- Parsons, M. J. (1987). *How we understand art: A cognitive developmental account of aesthetic experience*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Perris, A. (1985). Music as Propaganda. *Art to Persuade, Art to Control*.
- Petri-Preis, A., & Voit, J. (Hrsg.). (2023). Handbuch Musikvermittlung. *Studium, Lehre, Berufspraxis*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Piecha, A. (2002). *Die Begründbarkeit ästhetischer Werturteile*. Paderborn: Mentis-Verlag.
- Pieslak, J. R. (2015). *Radicalism and Music: An Introduction to the Music Cultures of al-Qa'ida, Racist Skinheads, Christian-Affiliated Radicals, and Eco-Animal Rights Militants*.
- Polite, B. E. (2019). Shared Musical Experiences. *The British Journal of Aesthetics*, 59(4), 429–447.
- Poriss, H. (2001). A Madwoman's Choice: Aria Substitution in „Lucia di Lammermoor“. *Cambridge Opera Journal*, 13(1), 1–28. Cambridge University Press. <https://www.jstor.org/stable/3593373> [abgerufen am 06.01.2025]
- Prüwer, T. (2009). Humboldt reloaded. *Kritische Bildungstheorie heute*. Tectum Verlag, Marburg.
- Rabinowitch, T.-C., Cross, I., & Burnard, P. (2013). Long-term musical group interaction has a positive influence on empathy in children. *Psychology of Music*, 41(4), 484–498. <https://doi.org/10.1177/0305735612440609>
- Rawlings, D., & Ciancarelli, V. (1997). Music Preference and the Five-Factor Model of the NEO Personality Inventory. *Psychology of Music*, 25(2), 120–132.
- React. (20.08.2020). *Teens React To K-Pop (EXO, SuperM, NCT 127, & More!)* [Video]. <https://www.youtube.com/watch?v=eIuxP0pBdF8&t=1s> [abgerufen am 06.01.2025]
- React. (26.03.2017). *Kids react to Nirvana* [Video]. <https://www.youtube.com/watch?v=e6QImzM9Ayk&t=589s> [abgerufen am 06.01.2025]
- Reinhardt, J., Rötter, G. (2013). Musikpsychologischer Zugang zur Jugend-Musik-Sozialisation. In: Heyer, R., Wachs, S., Palentien, C. (Hrsg.) *Handbuch Jugend - Musik - Sozialisation*. Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-18912-3\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-531-18912-3_3)
- Rentfrow, P. J., & Gosling, S. D. (2003). The Do Re Mi's of everyday life. The structure and personality correlates of music preferences. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(6), 1236–1256. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.6.1236>
- Rinne, H. (2003). *Taschenbuch der Statistik* (3. Auflage). Frankfurt am Main: Harri Deutsch.
- Rohr, S. V. (2024). Performing an Inuit Environmentalism? *Schweizer Musikzeitung*. <https://www.musikzeitung.ch/en/basis/smgi/2024/03/performing-an-inuit-environmentalism>

- Rolle, C., & Wallbaum, C. (2011). Ästhetischer Streit im Musikunterricht. Didaktische und methodische Überlegungen zu Unterrichtsgesprächen über Musik. In J. Kirschenmann, C. Richter, & K. Spinner (Hrsg.), *Reden über Kunst. Fachdidaktisches Forschungssymposium in Literatur, Kunst und Musik* (S. 507–535). München: kopaed.
- Rolle, C. (2008). Argumentationsfähigkeit: eine zentrale Dimension musikalischer Kompetenz? In *Leistung im Musikunterricht. Beiträge des Münchner Tagung*. München: Allitera.
- Rolle, C. (2014). Ästhetischer Streit als Medium des Musikunterrichts – zur Bedeutung des argumentierenden Sprechens über Musik für ästhetische Bildung. *Art Education Research*, Dezember 2014, Jg. 5 (9), ISSN 1664-2805.
- Rolle, C., & Wallbaum, C. (2010). In *Reden über Kunst: Fachdidaktisches Forschungssymposium in Literatur, Kunst und Musik*. München: Kopaed.
- Roos, M. (2020). Entwicklung eines Testinstruments zur Differenzierung verschiedener Dimensionen ästhetischer Urteile. In J. Gálvez, J. Reichert, & E. Willert (Hrsg.), *Wissen im Klang: Neue Wege der Musikästhetik* (S. 181-198). Bielefeld: transcript Verlag.  
<https://doi.org/10.1515/9783839451496-009>
- Rosen, J. (2020). The Racial Anxiety Lurking Behind Reaction Videos. *New York Times Magazine*.  
<https://www.nytimes.com/2020/08/27/magazine/the-racial-anxiety-lurking-behind-reaction-videos.html> [abgerufen am 06.01.2025]
- Rösing, T. (1994). In D. Baacke (Hrsg.), *Handbuch Jugend und Musik*. Opladen: Leske+Budrich.
- Rüdiger, W. (Hrsg.). (2014). *Musikvermittlung – wozu? Umrisse und Perspektiven eines jungen Arbeitsfeldes*. Mainz: Schott.
- Saarikallio, S. (2008). Music in mood regulation: Initial scale development. *Musicae Scientiae*, 12(2), 291–309.
- Saarikallio, S., & Erkkilä, J. (2007). The role of music in adolescents' mood regulation. *Psychology of Music*, 35(1), 88–109. <https://doi.org/10.1177/0305735607068889>
- Sakai, W. (2014). Das Normative der Offenohrigkeit. Ein semantischer Zwischenfall. In W. Auhagen, C. Bullerjahn, & R. von Georgi (Hrsg.), *Musikpsychologie. Jahrbuch der Deutschen Gesellschaft Offenohrigkeit. Ein Postulat im Fokus* (Bd. 24, S. 17–44). Göttingen: Hogrefe.
- Schellberg, G. (2006). Zum Einfluss von Unterricht auf Musikpräferenzen von Grundschulkindern für Opernarien. In N. Knolle (Hrsg.), *Lehr- und Lernforschung in der Musikpädagogik* (S. 71–83). Essen: Die Blaue Eule.
- Schellberg, G., & Gembris, H. (2003). Was Grundschulkinder (nicht) hören wollen. Eine Studie über Musikpräferenzen von Kindern der 1. bis 4. Klasse. *Musik in der Grundschule*, 4, 48–52.
- Schellberg, G., & Gembris, H. (2004). Musikalische Vorlieben von Grundschulkindern für Klassik, Neue Musik und Popmusik. *Musikpädagogische Forschung*, 24, 37–46.
- Schiefele, U., & Schaffner, E. (2011). Lernmotivation. In S. T. Brandt (Hrsg.), *Lehren und Lernen im Unterricht* (S. 11–40). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Schneider, F. (2018). Vivaldi gegen Vandalen. *Neue Zürcher Zeitung*.  
<https://www.nzz.ch/folio/vivaldi-gegen-vandalen-ld.1622760> [abgerufen am 23.04.2025]
- Schröder, H. (2002). *Lernen – Lehren – Unterricht. Lernpsychologische und didaktische Grundlagen*. München: Oldenbourg Verlag.

- Schulten, M. L. (1990). Musikpräferenz und Musikpädagogik. *Ein Beitrag zur musikpädagogischen Grundlagenforschung*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Schürmer, A. (2021). Transmediale Audiovisionen, oder: U+E=Ü. In K. Dreckmann (Hrsg.), *Musikvideo reloaded: Über historische und aktuelle Bewegtbildästhetiken zwischen Pop, Kommerz und Kunst* (S. 91–108). Berlin, Boston: düsseldorf university press.  
<https://doi.org/10.1515/9783110730623-007>
- Schwaba, T., Luhmann, M., Denissen, J. J. A., Chung, J. M., & Bleidorn, W. (2018). Openness to experience and culture-openness transactions across the lifespan. *Journal of Personality and Social Psychology*, 115(1), 118–136. <https://doi.org/10.1037/pspp0000150>
- Schwarz, J. (2023). *Rangkorrelation nach Spearman*.  
[https://www.methodenberatung.uzh.ch/de/datenanalyse\\_spss/zusammenhaenge/rangkorrelation.html#Quick\\_Start](https://www.methodenberatung.uzh.ch/de/datenanalyse_spss/zusammenhaenge/rangkorrelation.html#Quick_Start) [abgerufen am 06.01.2025]
- Schweizerische Eidgenossenschaft. (1999). *Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft*.  
<https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/1999/404/de> [abgerufen am 06.01.2025]
- Sloboda, J. A., O'Neill, S. A., & Ivaldi, A. (2001). Functions Of Music In Everyday Life. An Exploratory Study Using The Experience Sampling Method. *Musicae Scientiae*, 5, 9–32.
- Smith, C. (1995). A Sense of the Possible: Miles Davis and the Semiotics of Improvised Performance. *TDR (1988-)*, 39(3), 41–55. The MIT Press. <https://www.jstor.org/stable/1146463> [abgerufen am 06.01.2025]
- Sontag, S. (1980). Gegen Interpretation. In S. Sontag (Hrsg.), *Kunst und Antikunst. 24 literarische Analysen* (S. 9–18). München: Hanser.
- Sparkman, D. J. (Hrsg.). (2024). *The Wiley Encyclopedia of Personality and Individual Differences*. New York: Wiley.
- Spychiger, M. (2021). Fehlerbewusstsein, Feedbackkultur, Beziehungssicherheit – Konzepte und empirische Beispiele zur Fehlerkultur. In M. Fuchs (Hrsg.), *Harmonie Dissonanz Kritikkultur Kinder- und Jugendstimme* (S. 53–58). Berlin: Logos.
- Steinbrenner, M., & Wiprächtiger-Geppert, M. (2006). Verstehen und Nicht-Verstehen im Gespräch. Das Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs. *Literatur im Unterricht*, 7(3), 227–241. ISSN: 1615-6447
- Stieger, M., Flückiger, C., Rüegger, D., Kowatsch, T., Roberts, B. W., & Allemand, M. (2021). Changing personality traits with the help of a digital personality change intervention. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 118(8), e2017548118.  
<https://doi.org/10.1073/pnas.2017548118>
- Trehub, S. E., Ghazban, N., & Corbeil, M. (2015). Musical affect regulation in infancy. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1337(1), 186–192. <https://doi.org/10.1111/nyas.12622>
- TwoSetViolin. (25.06.2017). *Non Musicians React to Classical Musicians* [Video].  
<https://www.youtube.com/watch?v=47G9> [abgerufen am 06.01.2025]
- Universität Osnabrück. (2022, Juni 9). Offenohrigkeit - OpenEar.  
[https://www.musik.uni-osnabrueck.de/forschung/musikpsychologieundsoziologie/forschungsprojekte/open\\_earedness.html](https://www.musik.uni-osnabrueck.de/forschung/musikpsychologieundsoziologie/forschungsprojekte/open_earedness.html) [abgerufen am 06.01.2025]
- Von Georgi, R. (2013). Anwendung von Musik im Alltag. *Theorie und Validierungsstudien zum IAAM*. Baden-Baden: Tectum Wissenschaftsverlag.

- von Georgi, R., & Frieler, K. (2014). Offenohrigkeit als eine valenz- und stimulusunabhängige Persönlichkeitseigenschaft. In W. Auhagen, C. Bullerjahn, & R. von Georgi (Hrsg.), *Musikpsychologie. Offenohrigkeit. Ein Postulat im Fokus* (Bd. 24, S. 59–86). Göttingen: Hogrefe.
- Vygotski, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores [The Development of Higher Psychological Processes]*. Barcelona: Editorial crítica.
- Weinert, F. E. (Hrsg.). (2001). *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17–31). Weinheim: Beltz.
- Wilke, K. (2012). *Bushido oder Bunt sind schon die Wälder?!. Musikpräferenzen von Kindern in der Grundschule*. Münster: Lit Verlag.
- Williams, T., & Williams, F. (14.08.2020). *FIRST TIME HEARING Tennessee Ernie Ford - Sixteen Tons REACTION* [Video]. <https://www.youtube.com/watch?v=8sm2ybB8hpk&t=13s> [abgerufen am 06.01.2025]
- Wolf, A., & Loepthien, T. (2021). Dorsch. Lexikon der Psychologie. In M. A. Wirtz (Hrsg.). <https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/musikpraeferenzen> [abgerufen am 06.01.2025]
- Yurdum, L., Singh, M., Glowacki, L., Vardy, T., Atkinson, Q., Hilton, C. B., & Mehr, S. A. (2023). Universal interpretations of vocal music. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 120(37). <https://doi.org/10.1073/pnas.2218593120>
- Zajonc, R. B. (1968). Attitudinal effects of mere exposure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 9(2), 1–27.
- Zeil-Fahlbusch, E. (1983). *Perspektivität und Dezentrierung: philosophische Überlegungen zur genetischen Erkenntnistheorie Jean Piagets*. Würzburg: Königshausen & Neumann.

## 17 Anhang

### 17.1 Kontextinformationen zu den Musikstücken mit Verständnisfragen

#### **Tones and I, *Dance Monkey* (2019)**

Die Künstlerin *Tones and I* erzählt zum Text dieses Songs Folgendes:

„Ich habe dieses Lied darüber geschrieben, wie es sich für mich anfühlte als Strassenmusikerin unterwegs zu sein und den Druck die Leute auf der Strasse immer zu unterhalten. Und wenn es ihnen nicht gefiel, konnten sie, wenn sie auf ihr Handy schauten, einfach etwas anderes anklicken. Wir sind alle so daran gewöhnt, auf Knopfdruck unterhalten zu werden.“ Sie meinte, sie fühle sich wie ein Äffchen, das immer und immer wieder für die Unterhaltung der Leute tanzt.

Der Song beinhaltet nur elektronische und keine akustischen Instrumente. Die Begleitung des Songs verwendet nur vier verschiedene Akkorde in der immer gleichen Reihenfolge. Das heisst, der ganze Song könnte mit nur vier Gitarrengriffen begleitet werden.

Schriftliche Verständnisfrage: Stimmt folgende Aussage? Die Künstlerin hat immer nur auf ganz grossen Bühnen gespielt.

#### **Arnold Schönberg, *Sechs kleine Klavierstücke, op. 19: Nr. 6* (1911)**

Arnold Schönberg war ein österreichischer Komponist, Musiker, Dichter und Erfinder. Er lebte von 1874 bis 1951 und erlebte also noch die beiden Weltkriege.

Dieses Klavierstück entstand in Erinnerung an seinen verstorbenen Freund, den berühmten Komponisten Gustav Mahler. Manche Menschen hören in diesem Klavierstück Töne, die an Glockenklänge und Seufzer erinnern, was gut zum Thema „Beerdigung“ passen würde. Schönberg verzichtet auf Melodien im herkömmlichen Sinn und reiht eher Klänge aneinander. Arnold Schönberg hat neben diesem Klavierstück auch ein Bild von der Beerdigung seines Freundes gemalt.

Schriftliche Verständnisfrage: Stimmt folgende Aussage? Arnold Schönberg komponierte dieses Musikstück in Erinnerung an einen verstorbenen Freund.

#### **Soria Eiyituk und Lusi Kuni, *Katajjaq from Hudson Bay* (o. J.)**

Katajjaq bezeichnet einen unterhaltsamen Gesang der kanadischen Ureinwohner:innen, den sogenannten Inuit. Üblicherweise wird dieser spielerische Gesang von zwei Frauen gesungen. Sie stehen sich dabei nah gegenüber und halten sich an den Unterarmen. Der Gesang besteht

aus rhythmischen Mustern und Klängen, die durch Ein- und Ausatmen im Kehlkopf produziert werden. Jede Sängerin verfügt über eine Sammlung von Tönen, die sie im Laufe der Jahre selbst entwickelt hat. Manchmal entsteht ein Wettstreit zwischen den beiden Sängerinnen: Wer es länger aushält, ohne dabei schlapp zu machen oder zu lachen, gewinnt. Dabei versucht jede so zu singen, dass das Gegenüber lachen muss.

Schriftliche Verständnisfrage: Stimmt folgende Aussage? Beim Katajjaq darf nicht gelacht werden, weil es eine ganz ernste Musik ist.

### **Jimi Hendrix, *Star Spangled Banner* (1969)**

Hippies sind Mitglieder einer Jugendbewegung aus den 1960er Jahren. Die Hippies setzten sich für eine friedlichere Welt ohne Krieg ein.

Das Woodstock-Festival stellte den Höhepunkt dieser Hippiebewegung dar. Es fand im Jahr 1969 mit ungefähr 400.000 Besucherinnen und Besuchern und vielen Konzerten statt. Jimi Hendrix, einer der berühmtesten E-Gitarristen, spielte dort die US-amerikanische Nationalhymne. Dabei machte er auf seiner E-Gitarre mit speziellen Techniken Geräusche von Bomben, Maschinengewehren, Schreien, Sirenen und Raketen nach. Er machte so aus der amerikanischen Nationalhymne ein eigenes Kunstwerk. Das kann als Kritik am damaligen Vietnamkrieg verstanden werden, an dem Amerika beteiligt war.

Schriftliche Verständnisfrage: Stimmt folgende Aussage? Es wurden Kriegsgeräusche mit der US-amerikanischen Nationalhymne vermischt, um gegen den Vietnamkrieg zu protestieren.

### **Gaëtano Donizetti, *Lucia di Lammermoor, Il dolce suono riso* (1835)**

Die Arie, so nennt man das Gesangsstück, das du hören wirst, stammt aus der Oper *Lucia di Lammermoor*. Die Oper erzählt eine gruselige Geschichte von Mord und Geistern, Schwüren und Flüchen, Gräbern und Wahnsinn. In der folgenden Arie spielt die Sängerin eine wahnsinnig gewordene Frau, die glaubt süsse Klänge zu hören. Der Komponist Gaëtano Donizetti setzt in dieser Oper auch eine Glasharmonika ein. Um diese Glasharmonika zu spielen, streicht man mit nassen Fingern über Gläser. Du hörst sie ganz am Anfang dieses Musikstücks.

Schriftliche Verständnisfrage: Stimmt folgende Aussage? Diese Oper handelt von gruseligen Dingen. In diesem Gesangsstück geht es aber darum, dass die Sängerin glaubt, süsse Klänge zu hören.

**John Cage, *Sonatas and Interludes, Sonata V* (1946–48)**

John Cage war ein US-amerikanischer Komponist und Künstler. Er gilt als einer der weltweit einflussreichsten Komponisten des 20. Jahrhunderts, weil seine mehr als 250 Kompositionen häufig sehr originell und zukunftsweisend waren. Auf der Suche nach neuen Klängen hat er Gegenstände wie Schrauben und Gummis zwischen die Saiten der Klaviere und Flügel geklemmt und diesen Instrumenten so neue Klangfarben entlockt. Du hörst ein solches Stück mit einem sogenannten präparierten Klavier. Alle Klänge dieses Musikstücks werden diesem einen Klavier entlockt.

Schriftliche Verständnisfrage: Stimmt folgende Aussage? In diesem Musikstück hört man ein Schlagzeug.

**Miles Davis, *Milestones* (1958)**

Miles Davis war ein US-amerikanischer Trompeter, Komponist und einer der einflussreichsten Jazzmusiker des 20. Jahrhunderts. In seiner Band spielen neben ihm ein Schlagzeuger, ein Bassist, ein Pianist und zwei Saxophonisten. In diesem Musikstück gibt es einen ersten Teil bei dem klar festgelegt ist, was gespielt wird. Nach ca. 40 Sekunden aber beginnt ein Saxophonist eine Improvisation. Das heißt, er erfindet die teilweise sehr schnellen Melodien aus dem Moment heraus und weiß dabei noch nicht, was er als nächstes spielen wird. Dabei muss er geschickt vorgehen, damit es gut klingt.

Schriftliche Verständnisfrage: Stimmt folgende Aussage? Bei einer musikalischen Improvisation stehen alle gespielten Töne in den Noten.

## 17.2 Online-Fragebogen

### Anzeigeoptionen

**Info:** Hier können Sie optional die Anzeigeoptionen verändern. Wenn Sie eine Sprache auswählen, die keine eigenen Textelemente hat, werden die Textelemente der Standardsprache angezeigt.

Anzeigeoptionen einstellen:  Anzeigeoptionen mit ausdrucken

- Interne Verlinkungen einblenden
- Filter anzeigen
- Trigger anzeigen
- Plausichecks anzeigen
- Randomisierung von Antwortoptionen anschalten
- Pretest-Kommentare anzeigen
- Todos anzeigen

Sprache

Englisch 

**Einstellungen speichern**

### Informationen zur Umfrage Randomisiert Musik bewerten

Umfrage-Nr.	957419
Autor	Daniel hildebrand
Co-Autoren	
Start	10.02.2022 00:00:00
Ende	29.02.2024 00:00:00

### Fragebogen

#### 1 Einführung



UNIVERSITÄT  
BERN

Liebe Eltern und Erziehungsberechtigte

Vielen Dank für Ihr Interesse. Ich gehe davon aus, dass Sie aufgrund dieses [Elternbriefs](#) zu dieser Umfrage gelangt sind. Falls nicht, bitte ich Sie den Link zu öffnen und den Elternbrief vorgängig zu studieren. Die Umfrage richtet sich an Kinder im Alter von 9 bis 13 Jahren.

Bitte beantworten Sie die beiden nachfolgenden Fragen. Falls Sie einer Teilnahme zustimmen, sollte danach Ihr Kind diesen Online-Fragebogen weiterbearbeiten. Es wird auf der nächsten Seite kurz in kindgerechter Sprache über den Fragebogen informiert.

Wenn Sie Fragen haben, können Sie diese gerne per Mail an folgende Adresse stellen:  
[daniel.hildebrand@phzg.ch](mailto:daniel.hildebrand@phzg.ch)

Herzliche Grüsse  
Daniel Hildebrand

Sind sie eine der erziehungsberechtigten Personen, des Kindes, das den nachfolgenden Fragebogen ausfüllen wird?

Nein

Ja

Sind Sie damit einverstanden, dass Ihr Kind den nachfolgenden Fragebogen selbstständig ausfüllen wird?

Nein

Ja

Durch das vollständige Ausfüllen des Fragebogens können Sie und Ihr Kind an der Verlosung eines [UE Boom 3 Lautsprechers](#) im Wert von ca. CHF 105.- teilnehmen.

Wenn Sie mit Ihrem Kind am Wettbewerb teilnehmen möchten, können Sie hier Ihre Mailadresse angeben. Die Mailadresse wird ausschliesslich für die Verlosung verwendet und nicht weitergegeben.

---

**1.1.1 Ja, nein**

Danke für den Bescheid. In diesem Fall endet die Umfrage für Sie hier.

Daniel Hildebrand  
daniel.hildebrand@phzg.ch

---

**1.2.1 Ja, nein**

Danke für den Bescheid. In diesem Fall endet die Umfrage für Sie hier.

Daniel Hildebrand  
daniel.hildebrand@phzg.ch

---

**2 Ab hier Kind selbstständig**

---

b  
UNIVERSITÄT  
BERN

Liebe Studienteilnehmerin, lieber Studienteilnehmer

Mit diesem Fragebogen möchte ich herausfinden, welche Meinungen Kinder über bestimmte Musikstücke haben. Dazu solltest du folgendes wissen:

- › Du hörst 7 Musikstücke.
- › Beantworte zu jedem Musikstück die nachfolgenden Fragen deiner persönlichen Meinung entsprechend.
- › Vor manchen Musikstücken wird dir etwas zu den Musikstücken erzählt.
- › Verwende einen Kopfhörer.
- › Stell die Lautstärke immer wieder so ein, dass es für dich angenehm ist.
- › Achte darauf, dass du von niemandem gestört wirst.
- › Der Fragebogen dauert 20 bis 30 Minuten.

Alle Informationen werden nur für wissenschaftliche Zwecke verwendet und streng vertraulich behandelt. Es wird nie jemand erfahren, wer welche Antworten gegeben hat.

Wenn du Fragen hast, kannst du sie mir gerne per Mail stellen (daniel.hildebrand@phzg.ch).

Viel Spass beim Musikhören und Beantworten der Fragen!  
Daniel Hildebrand

Magst du unter diesen Umständen freiwillig diesen Fragebogen ausfüllen?

- Nein
  - Ja

### **3.1 Ja, nein**

Danke für den Bescheid. In diesem Fall endet die Umfrage für dich hier.

Daniel Hildebrand  
daniel.hildebrand@phzg.ch

#### **4.1.1 Milestones**

## Miles Davis: Milestones

Hör dir die Aufnahme an. Fülle dann den Fragebogen auf der nächsten Seite aus.

**ANSWER**

Das fällt mir dazu ein:

11

#### **4.1.1.1 Milestones**

Diese oder ähnliche Musik habe ich schon oft gehört.

	1	2	3	4	5	6	kann ich nicht beurteilen	
Nein	<input type="radio"/>	Ja	<input type="radio"/>					

Diese Musik gefällt mir.

	1	2	3	4	5	6	kann ich nicht beurteilen	
Nein	<input type="radio"/>	Ja	<input type="radio"/>					

Diese Musik regt mich zum Tanzen an.

	1	2	3	4	5	6	
Nein	<input type="radio"/>	Ja					

kann ich  
nicht  
beurteilen

Diese Musik löst bei mir starke Gefühle aus.

	1	2	3	4	5	6	
Nein	<input type="radio"/>	Ja					
							kann ich nicht beurteilen

Diese Musik klingt hässlich.

	1	2	3	4	5	6	
Nein	<input type="radio"/>	Ja					
							kann ich nicht beurteilen

Diese Musik zu spielen oder sich auszudenken braucht viel Können.

	1	2	3	4	5	6	
Nein	<input type="radio"/>	Ja					
							kann ich nicht beurteilen

Diese Musik finde ich interessant.

	1	2	3	4	5	6	
Nein	<input type="radio"/>	Ja					
							kann ich nicht beurteilen

Diese Musik passt zu mir.

	1	2	3	4	5	6	
Nein	<input type="radio"/>	Ja					
							kann ich nicht beurteilen

Ich kann mir vorstellen, dass diese Musik für manche Menschen sehr wichtig ist.

	1	2	3	4	5	6	
Nein	<input type="radio"/>	Ja					
							kann ich nicht beurteilen

Ich respektiere diese Musik und anerkenne ihren Wert unabhängig davon, ob sie mir gefällt.

	1	2	3	4	5	6	
Nein	<input type="radio"/>	Ja					
							kann ich nicht beurteilen

Das fällt mir dazu noch ein:

#### 4.1.2 Milestones

**Miles Davis: Milestones**

Hör dir die Aufnahme an. Fülle dann den Fragebogen auf der nächsten Seite aus.

Das fällt mir dazu ein:

**4.1.2.1 Verständnisfrage**

Stimmt folgende Aussage?



"Bei einer musikalischen Improvisation stehen alle gespielten Töne in den Noten."

Nein, stimmt nicht

Ja, stimmt

**4.1.2.2 Milestones**

Diese oder ähnliche Musik habe ich schon oft gehört.

1	2	3	4	5	6		kann ich nicht beurteilen	
Nein	<input type="radio"/>	Ja	<input type="radio"/>					

Diese Musik gefällt mir.

1	2	3	4	5	6		kann ich nicht beurteilen	
Nein	<input type="radio"/>	Ja	<input type="radio"/>					

Diese Musik regt mich zum Tanzen an.

1	2	3	4	5	6		kann ich nicht beurteilen	
Nein	<input type="radio"/>	Ja	<input type="radio"/>					

Diese Musik löst bei mir starke Gefühle aus.

1	2	3	4	5	6		kann ich nicht beurteilen	
Nein	<input type="radio"/>	Ja	<input type="radio"/>					

Diese Musik klingt hässlich.

	1	2	3	4	5	6	kann ich nicht beurteilen
Nein	<input type="radio"/>	Ja					
							<input type="radio"/>

Diese Musik zu spielen oder sich auszudenken braucht viel Können.

	1	2	3	4	5	6	kann ich nicht beurteilen
Nein	<input type="radio"/>	Ja					
							<input type="radio"/>

Diese Musik finde ich interessant.

	1	2	3	4	5	6	kann ich nicht beurteilen
Nein	<input type="radio"/>	Ja					
							<input type="radio"/>

Diese Musik passt zu mir.

	1	2	3	4	5	6	kann ich nicht beurteilen
Nein	<input type="radio"/>	Ja					
							<input type="radio"/>

Ich kann mir vorstellen, dass diese Musik für manche Menschen sehr wichtig ist.

	1	2	3	4	5	6	kann ich nicht beurteilen
Nein	<input type="radio"/>	Ja					
							<input type="radio"/>

Ich respektiere diese Musik und anerkenne ihren Wert unabhängig davon, ob sie mir gefällt.

	1	2	3	4	5	6	kann ich nicht beurteilen
Nein	<input type="radio"/>	Ja					
							<input type="radio"/>

Das fällt mir dazu noch ein:

#### 4.2.1 Jimi Hendrix

**Jimi Hendrix: US-Nationalhymne**

Hör dir die Aufnahme an. Fülle dann den Fragebogen auf der nächsten Seite aus.

**Das fällt mir dazu ein:****4.2.1.1 Hendrix****Diese oder ähnliche Musik habe ich schon oft gehört.**

1	2	3	4	5	6		kann ich nicht beurteilen	
Nein	<input type="radio"/>	Ja	<input type="radio"/>					

**Diese Musik gefällt mir.**

1	2	3	4	5	6		kann ich nicht beurteilen	
Nein	<input type="radio"/>	Ja	<input type="radio"/>					

**Diese Musik regt mich zum Tanzen an.**

1	2	3	4	5	6		kann ich nicht beurteilen	
Nein	<input type="radio"/>	Ja	<input type="radio"/>					

**Diese Musik löst bei mir starke Gefühle aus.**

1	2	3	4	5	6		kann ich nicht beurteilen	
Nein	<input type="radio"/>	Ja	<input type="radio"/>					

**Diese Musik klingt hässlich.**

1	2	3	4	5	6		kann ich nicht beurteilen	
Nein	<input type="radio"/>	Ja	<input type="radio"/>					

**Diese Musik zu spielen oder sich auszudenken braucht viel Können.**

1	2	3	4	5	6		kann ich nicht beurteilen	
Nein	<input type="radio"/>	Ja	<input type="radio"/>					

Diese Musik finde ich interessant.

	1	2	3	4	5	6	
Nein	<input type="radio"/>	Ja					
							kann ich nicht beurteilen

Diese Musik passt zu mir.

	1	2	3	4	5	6	
Nein	<input type="radio"/>	Ja					
							kann ich nicht beurteilen

Ich kann mir vorstellen, dass diese Musik für manche Menschen sehr wichtig ist.

	1	2	3	4	5	6	
Nein	<input type="radio"/>	Ja					
							kann ich nicht beurteilen

Ich respektiere diese Musik und anerkenne ihren Wert unabhängig davon, ob sie mir gefällt.

	1	2	3	4	5	6	
Nein	<input type="radio"/>	Ja					
							kann ich nicht beurteilen

Das fällt mir dazu noch ein:

#### 4.2.2 Jimi Hendrix

Jimi Hendrix: US-Nationalhymne

Hör dir die Aufnahme an. Fülle dann den Fragebogen auf der nächsten Seite aus.

Das fällt mir dazu ein:

##### 4.2.2.1 Verständnisfrage JH

## Stimmt folgende Aussage?

?

"Jimi Hendrix hat Kriegsgeräusche mit der US-amerikanischen Nationalhymne vermischt, um gegen den Vietnamkrieg zu protestieren."

Nein, stimmt nicht

Ja, stimmt

**4.2.2.2 Hendrix mit**

Diese oder ähnliche Musik habe ich schon oft gehört.

	1	2	3	4	5	6	kann ich nicht beurteilen
Nein	<input type="radio"/>	Ja					
							<input type="radio"/>

Diese Musik gefällt mir.

	1	2	3	4	5	6	kann ich nicht beurteilen
Nein	<input type="radio"/>	Ja					
							<input type="radio"/>

Diese Musik regt mich zum Tanzen an.

	1	2	3	4	5	6	kann ich nicht beurteilen
Nein	<input type="radio"/>	Ja					
							<input type="radio"/>

Diese Musik löst bei mir starke Gefühle aus.

	1	2	3	4	5	6	kann ich nicht beurteilen
Nein	<input type="radio"/>	Ja					
							<input type="radio"/>

Diese Musik klingt hässlich.

	1	2	3	4	5	6	kann ich nicht beurteilen
Nein	<input type="radio"/>	Ja					
							<input type="radio"/>

Diese Musik zu spielen oder sich auszudenken braucht viel Können.

	1	2	3	4	5	6	kann ich nicht beurteilen
Nein	<input type="radio"/>	Ja					
							<input type="radio"/>

Diese Musik finde ich interessant.

	1	2	3	4	5	6	
Nein	<input type="radio"/>	Ja					
							kann ich nicht beurteilen

Diese Musik passt zu mir.

	1	2	3	4	5	6	
Nein	<input type="radio"/>	Ja					
							kann ich nicht beurteilen

Ich kann mir vorstellen, dass diese Musik für manche Menschen sehr wichtig ist.

	1	2	3	4	5	6	
Nein	<input type="radio"/>	Ja					
							kann ich nicht beurteilen

Ich respektiere diese Musik und anerkenne ihren Wert unabhängig davon, ob sie mir gefällt.

	1	2	3	4	5	6	
Nein	<input type="radio"/>	Ja					
							kann ich nicht beurteilen

Das fällt mir dazu noch ein:

#### 4.3.1 Katajjaq

##### Katajjaq

Hör dir die Aufnahme an. Fülle danach den Fragebogen auf der nächsten Seite aus.

Das fällt mir dazu ein:

##### 4.3.1.1 Katajjaq

Diese oder ähnliche Musik habe ich schon oft gehört.

	1	2	3	4	5	6	
Nein	<input type="radio"/>	Ja					
							kann ich nicht beurteilen

Diese Musik gefällt mir.

	1	2	3	4	5	6	
Nein	<input type="radio"/>	Ja					
							kann ich nicht beurteilen

Diese Musik regt mich zum Tanzen an.

	1	2	3	4	5	6	
Nein	<input type="radio"/>	Ja					
							kann ich nicht beurteilen

Diese Musik löst bei mir starke Gefühle aus.

	1	2	3	4	5	6	
Nein	<input type="radio"/>	Ja					
							kann ich nicht beurteilen

Diese Musik klingt hässlich.

	1	2	3	4	5	6	
Nein	<input type="radio"/>	Ja					
							kann ich nicht beurteilen

Diese Musik zu spielen oder sich auszudenken braucht viel Können.

	1	2	3	4	5	6	
Nein	<input type="radio"/>	Ja					
							kann ich nicht beurteilen

Diese Musik finde ich interessant.

	1	2	3	4	5	6	
Nein	<input type="radio"/>	Ja					
							kann ich nicht beurteilen

Diese Musik passt zu mir.

	1	2	3	4	5	6	
Nein	<input type="radio"/>	Ja					
							kann ich nicht beurteilen

Ich kann mir vorstellen, dass diese Musik für manche Menschen sehr wichtig ist.

	1	2	3	4	5	6	
Nein	<input type="radio"/>	Ja					
							kann ich nicht beurteilen

Ich respektiere diese Musik und anerkenne ihren Wert unabhängig davon, ob sie mir gefällt.

	1	2	3	4	5	6	
Nein	<input type="radio"/>	Ja					
							kann ich nicht beurteilen

Das fällt mir dazu noch ein:

#### 4.3.2 Katajjaq

##### Katajjaq

Hör dir die Aufnahme an. Fülle danach den Fragebogen auf der nächsten Seite aus.

Das fällt mir dazu ein:

##### 4.3.2.1 Verständnisfrage Katajjaq

Stimmt folgende Aussage?

?

"Beim Katajjaq darf nicht gelacht werden, weil es eine ganz ernste Musik ist."

- Nein, stimmt nicht
- Ja, stimmt

##### 4.3.2.2 Katajjaq mit

Diese oder ähnliche Musik habe ich schon oft gehört.

	1	2	3	4	5	6	
Nein	<input type="radio"/>	Ja					
							kann ich nicht beurteilen

Diese Musik gefällt mir.

	1	2	3	4	5	6	
Nein	<input type="radio"/>	Ja					
							kann ich nicht beurteilen

Diese Musik regt mich zum Tanzen an.

	1	2	3	4	5	6	
Nein	<input type="radio"/>	Ja					
							kann ich nicht beurteilen

Diese Musik löst bei mir starke Gefühle aus.

	1	2	3	4	5	6	
Nein	<input type="radio"/>	Ja					
							kann ich nicht beurteilen

Diese Musik klingt hässlich.

	1	2	3	4	5	6	
Nein	<input type="radio"/>	Ja					
							kann ich nicht beurteilen

Diese Musik zu spielen oder sich auszudenken braucht viel Können.

	1	2	3	4	5	6	
Nein	<input type="radio"/>	Ja					
							kann ich nicht beurteilen

Diese Musik finde ich interessant.

	1	2	3	4	5	6	
Nein	<input type="radio"/>	Ja					
							kann ich nicht beurteilen

Diese Musik passt zu mir.

	1	2	3	4	5	6	
Nein	<input type="radio"/>	Ja					
							kann ich nicht beurteilen

Ich kann mir vorstellen, dass diese Musik für manche Menschen sehr wichtig ist.

	1	2	3	4	5	6	
Nein	<input type="radio"/>	Ja					
							kann ich nicht beurteilen

Ich respektiere diese Musik und anerkenne ihren Wert unabhängig davon, ob sie mir gefällt.

	1	2	3	4	5	6	
Nein	<input type="radio"/>	Ja					
							kann ich nicht beurteilen

Das fällt mir dazu noch ein:

#### 4.4.1 Dance Monkey

Tones and I: Dance Monkey

Hör dir die Aufnahme an. Fülle bitte dann den Fragebogen auf der nächsten Seite aus.

Das fällt mir dazu ein:

##### 4.4.1.1 Verständnisfrage DM

Stimmt folgende Aussage?



"Die Künstlerin hat immer nur auf ganz grossen Bühnen gespielt."

- Nein, stimmt nicht
- Ja, stimmt

##### 4.4.1.2 Monkey

Diese oder ähnliche Musik habe ich schon oft gehört.

	1	2	3	4	5	6	
Nein	<input type="radio"/>	Ja					
							kann ich nicht beurteilen

Diese Musik gefällt mir.

	1	2	3	4	5	6	
Nein	<input type="radio"/>	Ja					
							kann ich nicht beurteilen

Diese Musik regt mich zum Tanzen an.

	1	2	3	4	5	6	
Nein	<input type="radio"/>	Ja					
							kann ich nicht beurteilen

Diese Musik löst bei mir starke Gefühle aus.

	1	2	3	4	5	6	
Nein	<input type="radio"/>	Ja					
							kann ich nicht beurteilen

Diese Musik klingt hässlich.

	1	2	3	4	5	6	
Nein	<input type="radio"/>	Ja					
							kann ich nicht beurteilen

Diese Musik zu spielen oder sich auszudenken braucht viel Können.

	1	2	3	4	5	6	
Nein	<input type="radio"/>	Ja					
							kann ich nicht beurteilen

Diese Musik finde ich interessant.

	1	2	3	4	5	6	
Nein	<input type="radio"/>	Ja					
							kann ich nicht beurteilen

Diese Musik passt zu mir.

	1	2	3	4	5	6	
Nein	<input type="radio"/>	Ja					
							kann ich nicht beurteilen

Ich kann mir vorstellen, dass diese Musik für manche Menschen sehr wichtig ist.

	1	2	3	4	5	6	
Nein	<input type="radio"/>	Ja					
							kann ich nicht beurteilen

Ich respektiere diese Musik und anerkenne ihren Wert unabhängig davon, ob sie mir gefällt.

	1	2	3	4	5	6	
Nein	<input type="radio"/>	Ja					
							kann ich nicht beurteilen

Das fällt mir dazu noch ein:

#### 4.4.2 Dance Monkey

Tones and I: Dance Monkey

Hör dir die Aufnahme an. Fülle bitte dann den Fragebogen auf der nächsten Seite aus.

Das fällt mir dazu ein:

##### 4.4.2.1 Monkey ohne

Diese oder ähnliche Musik habe ich schon oft gehört.

	1	2	3	4	5	6	
Nein	<input type="radio"/>	Ja					
							kann ich nicht beurteilen

Diese Musik gefällt mir.

	1	2	3	4	5	6	
Nein	<input type="radio"/>	Ja					
							kann ich nicht beurteilen

Diese Musik regt mich zum Tanzen an.

	1	2	3	4	5	6	
Nein	<input type="radio"/>	Ja					
							kann ich nicht beurteilen

Diese Musik löst bei mir starke Gefühle aus.

	1	2	3	4	5	6	
Nein	<input type="radio"/>	Ja					
							kann ich nicht beurteilen

Diese Musik klingt hässlich.

	1	2	3	4	5	6	
Nein	<input type="radio"/>	Ja					
							kann ich nicht beurteilen

Diese Musik zu spielen oder sich auszudenken braucht viel Können.

	1	2	3	4	5	6	
Nein	<input type="radio"/>	Ja					
							kann ich nicht beurteilen

Diese Musik finde ich interessant.

	1	2	3	4	5	6	
Nein	<input type="radio"/>	Ja					
							kann ich nicht beurteilen

Diese Musik passt zu mir.

	1	2	3	4	5	6	
Nein	<input type="radio"/>	Ja					
							kann ich nicht beurteilen

Ich kann mir vorstellen, dass diese Musik für manche Menschen sehr wichtig ist.

	1	2	3	4	5	6	
Nein	<input type="radio"/>	Ja					
							kann ich nicht beurteilen

Ich respektiere diese Musik und anerkenne ihren Wert unabhängig davon, ob sie mir gefällt.

	1	2	3	4	5	6	
Nein	<input type="radio"/>	Ja					
							kann ich nicht beurteilen

Das fällt mir dazu noch ein:

#### 4.5.1 Lucia di Lammermoor

Gaëtano Donizetti: Lucia di Lammermoor: Il dolce suono riso

Hör dir die Aufnahme an. Fülle bitte danach den Fragebogen auf der nächsten Seite aus.

Das fällt mir dazu ein:

##### 4.5.1.1 VerständnisfrageLdM

Stimmt folgende Aussage?



"Diese Oper handelt von gruseligen Dingen. In der Arie aus dieser Oper geht es aber darum, dass die Sängerin glaubt süsse Klänge zu hören."

- Nein, stimmt nicht
- Ja, stimmt

##### 4.5.1.2 Lammermoor mit

Diese oder ähnliche Musik habe ich schon oft gehört.

1	2	3	4	5	6		kann ich nicht beurteilen	
Nein	<input type="radio"/>	Ja	<input type="radio"/>					

Diese Musik gefällt mir.

1	2	3	4	5	6		kann ich nicht beurteilen	
Nein	<input type="radio"/>	Ja	<input type="radio"/>					

Diese Musik regt mich zum Tanzen an.

1	2	3	4	5	6		kann ich nicht beurteilen	
Nein	<input type="radio"/>	Ja	<input type="radio"/>					

Diese Musik löst bei mir starke Gefühle aus.

	1	2	3	4	5	6	
Nein	<input type="radio"/>	Ja					
							kann ich nicht beurteilen

Diese Musik klingt hässlich.

	1	2	3	4	5	6	
Nein	<input type="radio"/>	Ja					
							kann ich nicht beurteilen

Diese Musik zu spielen oder sich auszudenken braucht viel Können.

	1	2	3	4	5	6	
Nein	<input type="radio"/>	Ja					
							kann ich nicht beurteilen

Diese Musik finde ich interessant.

	1	2	3	4	5	6	
Nein	<input type="radio"/>	Ja					
							kann ich nicht beurteilen

Diese Musik passt zu mir.

	1	2	3	4	5	6	
Nein	<input type="radio"/>	Ja					
							kann ich nicht beurteilen

Ich kann mir vorstellen, dass diese Musik für manche Menschen sehr wichtig ist.

	1	2	3	4	5	6	
Nein	<input type="radio"/>	Ja					
							kann ich nicht beurteilen

Ich respektiere diese Musik und anerkenne ihren Wert unabhängig davon, ob sie mir gefällt.

	1	2	3	4	5	6	
Nein	<input type="radio"/>	Ja					
							kann ich nicht beurteilen

Das fällt mir dazu noch ein:

#### 4.5.2 Lucia di Lammermoor

**Gaétano Donizetti: Lucia di Lammermoor: Il dolce suono riso**

Hör dir die Aufnahme an. Füllle bitte danach den Fragebogen auf der nächsten Seite aus.

**Das fällt mir dazu ein:**

**4.5.2.1 Lammermoor**

**Diese oder ähnliche Musik habe ich schon oft gehört.**

	1	2	3	4	5	6		
Nein	<input type="radio"/>	Ja	<input type="radio"/>					

kann ich  
nicht  
beurteilen

**Diese Musik gefällt mir.**

	1	2	3	4	5	6		
Nein	<input type="radio"/>	Ja	<input type="radio"/>					

kann ich  
nicht  
beurteilen

**Diese Musik regt mich zum Tanzen an.**

	1	2	3	4	5	6		
Nein	<input type="radio"/>	Ja	<input type="radio"/>					

kann ich  
nicht  
beurteilen

**Diese Musik löst bei mir starke Gefühle aus.**

	1	2	3	4	5	6		
Nein	<input type="radio"/>	Ja	<input type="radio"/>					

kann ich  
nicht  
beurteilen

**Diese Musik klingt hässlich.**

	1	2	3	4	5	6		
Nein	<input type="radio"/>	Ja	<input type="radio"/>					

kann ich  
nicht  
beurteilen

**Diese Musik zu spielen oder sich auszudenken braucht viel Können.**

	1	2	3	4	5	6		
Nein	<input type="radio"/>	Ja	<input type="radio"/>					

kann ich  
nicht  
beurteilen

Diese Musik finde ich interessant.

	1	2	3	4	5	6	kann ich nicht beurteilen
Nein	<input type="radio"/>	Ja					
							<input type="radio"/>

Diese Musik passt zu mir.

	1	2	3	4	5	6	kann ich nicht beurteilen
Nein	<input type="radio"/>	Ja					
							<input type="radio"/>

Ich kann mir vorstellen, dass diese Musik für manche Menschen sehr wichtig ist.

	1	2	3	4	5	6	kann ich nicht beurteilen
Nein	<input type="radio"/>	Ja					
							<input type="radio"/>

Ich respektiere diese Musik und anerkenne ihren Wert unabhängig davon, ob sie mir gefällt.

	1	2	3	4	5	6	kann ich nicht beurteilen
Nein	<input type="radio"/>	Ja					
							<input type="radio"/>

Das fällt mir dazu noch ein:

#### 4.6.1 Schönberg

Arnold Schönberg: Sechs kleine Klavierstücke, op. 19: Nr. 6

Hör dir die Aufnahme an. Fülle bitte danach den Fragebogen auf der nächsten Seite aus.

Das fällt mir dazu ein:

##### 4.6.1.1 Schönberg

Diese oder ähnliche Musik habe ich schon oft gehört.

	1	2	3	4	5	6	kann ich nicht beurteilen
Nein	<input type="radio"/>	Ja					
							<input type="radio"/>

Diese Musik gefällt mir.

	1	2	3	4	5	6	kann ich nicht beurteilen
Nein	<input type="radio"/>	Ja					
							<input type="radio"/>

Diese Musik regt mich zum Tanzen an.

	1	2	3	4	5	6	kann ich nicht beurteilen
Nein	<input type="radio"/>	Ja					
							<input type="radio"/>

Diese Musik löst bei mir starke Gefühle aus.

	1	2	3	4	5	6	kann ich nicht beurteilen
Nein	<input type="radio"/>	Ja					
							<input type="radio"/>

Diese Musik klingt hässlich.

	1	2	3	4	5	6	kann ich nicht beurteilen
Nein	<input type="radio"/>	Ja					
							<input type="radio"/>

Diese Musik zu spielen oder sich auszudenken braucht viel Können.

	1	2	3	4	5	6	kann ich nicht beurteilen
Nein	<input type="radio"/>	Ja					
							<input type="radio"/>

Diese Musik finde ich interessant.

	1	2	3	4	5	6	kann ich nicht beurteilen
Nein	<input type="radio"/>	Ja					
							<input type="radio"/>

Diese Musik passt zu mir.

	1	2	3	4	5	6	kann ich nicht beurteilen
Nein	<input type="radio"/>	Ja					
							<input type="radio"/>

Ich kann mir vorstellen, dass diese Musik für manche Menschen sehr wichtig ist.

	1	2	3	4	5	6	
Nein	<input type="radio"/>	Ja					
							kann ich nicht beurteilen

Ich respektiere diese Musik und anerkenne ihren Wert unabhängig davon, ob sie mir gefällt.

	1	2	3	4	5	6	
Nein	<input type="radio"/>	Ja					
							kann ich nicht beurteilen

Das fällt mir dazu noch ein:

#### 4.6.2 Schönberg

Arnold Schönberg: Sechs kleine Klavierstücke, op. 19: Nr. 6

Hör dir die Aufnahme an. Fülle bitte danach den Fragebogen auf der nächsten Seite aus.

Das fällt mir dazu ein:

##### 4.6.2.1 Verständnisfrage Schönberg

Stimmt folgende Aussage?



"Arnold Schönberg komponierte dieses Musikstück in Erinnerung an einen verstorbenen Freund."

Nein, stimmt nicht

Ja, stimmt

##### 4.6.2.2 Schönberg mit

Diese oder ähnliche Musik habe ich schon oft gehört.

	1	2	3	4	5	6	
Nein	<input type="radio"/>	Ja					
							kann ich nicht beurteilen

Diese Musik gefällt mir.

	1	2	3	4	5	6	
Nein	<input type="radio"/>	Ja					
							kann ich nicht beurteilen

Diese Musik regt mich zum Tanzen an.

	1	2	3	4	5	6	
Nein	<input type="radio"/>	Ja					
							kann ich nicht beurteilen

Diese Musik löst bei mir starke Gefühle aus.

	1	2	3	4	5	6	
Nein	<input type="radio"/>	Ja					
							kann ich nicht beurteilen

Diese Musik klingt hässlich.

	1	2	3	4	5	6	
Nein	<input type="radio"/>	Ja					
							kann ich nicht beurteilen

Diese Musik zu spielen oder sich auszudenken braucht viel Können.

	1	2	3	4	5	6	
Nein	<input type="radio"/>	Ja					
							kann ich nicht beurteilen

Diese Musik finde ich interessant.

	1	2	3	4	5	6	
Nein	<input type="radio"/>	Ja					
							kann ich nicht beurteilen

Diese Musik passt zu mir.

	1	2	3	4	5	6	
Nein	<input type="radio"/>	Ja					
							kann ich nicht beurteilen

Ich kann mir vorstellen, dass diese Musik für manche Menschen sehr wichtig ist.

**Ich respektiere diese Musik und anerkenne ihren Wert unabhängig davon, ob sie mir gefällt.**

Das fällt mir dazu noch ein:

6

#### **4.7.1 John Cage**

### John Cage: Sonata V

Hör dir die Aufnahme an. Fülle bitte danach den Fragebogen auf der nächsten Seite aus.

**ANSWER**

Das fällt mir dazu ein:

11

#### **4.7.1.1 Cage**

Diese oder ähnliche Musik habe ich schon oft gehört.

Diese Musik gefällt mir.

Diese Musik regt mich zum Tanzen an.

	1	2	3	4	5	6	
Nein	<input type="radio"/>	Ja					
							kann ich nicht beurteilen

Diese Musik löst bei mir starke Gefühle aus.

	1	2	3	4	5	6	
Nein	<input type="radio"/>	Ja					
							kann ich nicht beurteilen

Diese Musik klingt hässlich.

	1	2	3	4	5	6	
Nein	<input type="radio"/>	Ja					
							kann ich nicht beurteilen

Diese Musik zu spielen oder sich auszudenken braucht viel Können.

	1	2	3	4	5	6	
Nein	<input type="radio"/>	Ja					
							kann ich nicht beurteilen

Diese Musik finde ich interessant.

	1	2	3	4	5	6	
Nein	<input type="radio"/>	Ja					
							kann ich nicht beurteilen

Diese Musik passt zu mir.

	1	2	3	4	5	6	
Nein	<input type="radio"/>	Ja					
							kann ich nicht beurteilen

Ich kann mir vorstellen, dass diese Musik für manche Menschen sehr wichtig ist.

	1	2	3	4	5	6	
Nein	<input type="radio"/>	Ja					
							kann ich nicht beurteilen

Ich respektiere diese Musik und anerkenne ihren Wert unabhängig davon, ob sie mir gefällt.

	1	2	3	4	5	6	
Nein	<input type="radio"/>	Ja					
							kann ich nicht beurteilen

Das fällt mir dazu noch ein:

#### 4.7.2 John Cage

John Cage: Sonata V für präpariertes Klavier

Hör dir die Aufnahme an. Fülle bitte danach den Fragebogen auf der nächsten Seite aus.

Das fällt mir dazu ein:

##### 4.7.2.1 Verständnisfrage JC

Stimmt folgende Aussage?



"In diesem Musikstück hört man ein Schlagzeug."

- Nein, stimmt nicht
- Ja, stimmt

##### 4.7.2.2 Cage

Diese oder ähnliche Musik habe ich schon oft gehört.

1	2	3	4	5	6	kann ich nicht beurteilen	
Nein	<input type="radio"/> Ja	<input type="radio"/>					

Diese Musik gefällt mir.

1	2	3	4	5	6	kann ich nicht beurteilen	
Nein	<input type="radio"/> Ja	<input type="radio"/>					

Diese Musik regt mich zum Tanzen an.

1	2	3	4	5	6	kann ich nicht beurteilen	
Nein	<input type="radio"/> Ja	<input type="radio"/>					

Diese Musik löst bei mir starke Gefühle aus.

	1	2	3	4	5	6	
Nein	<input type="radio"/>	Ja					
							kann ich nicht beurteilen

Diese Musik klingt hässlich.

	1	2	3	4	5	6	
Nein	<input type="radio"/>	Ja					
							kann ich nicht beurteilen

Diese Musik zu spielen oder sich auszudenken braucht viel Können.

	1	2	3	4	5	6	
Nein	<input type="radio"/>	Ja					
							kann ich nicht beurteilen

Diese Musik finde ich interessant.

	1	2	3	4	5	6	
Nein	<input type="radio"/>	Ja					
							kann ich nicht beurteilen

Diese Musik passt zu mir.

	1	2	3	4	5	6	
Nein	<input type="radio"/>	Ja					
							kann ich nicht beurteilen

Ich kann mir vorstellen, dass diese Musik für manche Menschen sehr wichtig ist.

	1	2	3	4	5	6	
Nein	<input type="radio"/>	Ja					
							kann ich nicht beurteilen

Ich respektiere diese Musik und anerkenne ihren Wert unabhängig davon, ob sie mir gefällt.

	1	2	3	4	5	6	
Nein	<input type="radio"/>	Ja					
							kann ich nicht beurteilen

Das fällt mir dazu noch ein:

## 5 Demografische Angaben

Wie viele Jahre spielst du ein Instrument? (Wenn du kein Instrument spielst, gib bitte die Zahl 0 ein.)

Wie alt bist du?

Wie heisst dein Schulhaus? (z.B. Kirchmatt, Zug)

#### Welches Geschlecht hast du?

weiblich

männlich

weitere

keine Angabe

#### 6 Abschlussfrage

Der Fragebogen ist nun fast zu Ende. Fandest du den Fragebogen insgesamt interessant?

	1	2	3	4	5	6	kann ich nicht beurteilen
Nein	<input type="radio"/>	Ja <input type="radio"/>					

#### 7 Endseite

Vielen Dank für deine Teilnahme!

Daniel Hildebrand  
daniel.hildebrand@phzg.ch

### 17.3 Elternbrief zur Rekrutierung der Stichprobe

**u<sup>b</sup>**

b  
UNIVERSITÄT  
BERN

Institut für Musikwissenschaft, Mittelstrasse 43, CH-3012 Bern

Bern, 2. Dezember 2022

#### Einverständnis für die Teilnahme am Online-Fragebogen «Wie Kinder unbekannte Musik beurteilen»

Liebe Eltern und Erziehungsberechtigte

Als Dozent für Musikpädagogik an der Pädagogischen Hochschule Zug möchte ich im Rahmen einer Doktorarbeit an der Universität Bern die Meinungen von Kindern über verschiedene Musikstücke untersuchen. Mein Ziel ist es, Erkenntnisse für den Musikunterricht zu gewinnen. Der Fragebogen richtet sich an Kinder im Alter von 9 bis 13 Jahren.

Für diese Untersuchung hören Kinder in einem Online-Fragebogen 7 Musikstücke. Danach werden jeweils Fragen zum Musikstück gestellt, die die Kinder gemäss ihrer persönlichen Meinung beantworten sollen. Vor manchen Musikstücken hören die Kinder eine Sprecherin, die ihnen etwas über das Musikstück erzählt.

Um eine gute Tonqualität zu gewährleisten, sollten die Kinder für diesen klingenden Fragebogen einen Kopfhörer benutzen und von niemandem gestört oder in der Beantwortung der Fragen beeinflusst werden. Dabei sollte darauf geachtet werden, dass eine angenehme Lautstärke eingestellt wird und dass das Kind weiß, wie es die Lautstärke bei Bedarf nachregeln kann.

Nach dem Musikhören werden noch wenige Informationen zur Person (keine Namen oder Adressen) erhoben, die Vergleiche z.B. nach Alter oder Geschlecht ermöglichen. Der Fragebogen dauert ca. 20 bis 30 Minuten. Am Anfang des Fragebogens werden dem Kind die wichtigsten Informationen zum Fragebogen erklärt und es wird danach gefragt, ob es teilnehmen möchte. Alle Informationen werden nur für wissenschaftliche Zwecke verwendet und streng vertraulich behandelt. Nach der Studie sind keine Rückschlüsse auf die Identität Ihres Kindes möglich.

Durch das vollständige Ausfüllen des Fragebogens können Sie und Ihr Kind an der **Verlosung eines UE Boom 3 Lautsprechers** im Wert von ca. CHF 105.-- teilnehmen.

Ich bitte Sie, mit Ihrem Kind über die Teilnahme zu sprechen und gegebenenfalls über diese URL: <https://ww3.unipark.de/uc/UniBe/Musik/> oder untenstehenden QR-Code den Online-Fragebogen aufzurufen und dort Ihr Einverständnis zu geben. Die Teilnahme am Projekt ist absolut freiwillig.

Bei Fragen stehe ich Ihnen per Mail ([daniel.hildebrand@phzg.ch](mailto:daniel.hildebrand@phzg.ch)) gerne zur Verfügung. Über eine Teilnahme würde ich mich sehr freuen.

Freundliche Grüsse

Daniel Hildebrand





## 17.4 Bewilligter Ethikantrag

*u*<sup>b</sup>

---

*b*  
**UNIVERSITÄT  
BERN**

Daniel Hildebrand  
Wildsbergstrasse 15  
8610 Uster

Faculty of Humanities  
Research Ethics Committee

Bern, 29. November 2022

### Phil-hist. REC2022/05 – Unterschiedliche Dimensionen der kindlichen Beurteilung von Musik

To Whom It May Concern:

Following consideration of Daniel Hildebrand's application for ethical review, the above study was approved by the University of Bern's Faculty of Humanities Research Ethics Committee on November 29<sup>th</sup> 2022.

Information on the Research Ethics approval process, in particular the questionnaire, is available on the committee website ([www.philhist.unibe.ch/ueber\\_uns/kommissionen/ethikkommission/index\\_ger.html](http://www.philhist.unibe.ch/ueber_uns/kommissionen/ethikkommission/index_ger.html)).

This approval is valid for two years. If the study has not started before two years from this date, a new application for ethical approval must be submitted.



Korbinian Seitz  
Research Ethics Facilitator, Dean's Office

Korbinian Seitz  
Dekanat  
Phil.-hist. Fakultät  
Länggassstrasse 49  
CH-3012 Bern

Tel. +41 031 634 3816  
Korbinian.seitz@unibe.ch  
[www.philhist.unibe.ch](http://www.philhist.unibe.ch)

## 17.5 Transkribierte Interviews

(I = Interviewer)

Ursprünglich Mundart, geplättet

**Kind A, 10 Jahre alt, 20. Januar 2022 um 16.00 Uhr**

Nimmt keinen Instrumentalunterricht

Wir hören gemeinsam Musik und ich erläutere die Musikstücke jeweils.

*I: Ich erzähle dir jeweils etwas zum Musikstück, damit du verstehst, um was es geht. Und du darfst mir erzählen, wenn du etwas interessant findest oder wenn du etwas nicht verstehst. Das erste Musikstück ist von den Beatles. Von denen hast du schon gehört, oder?*

*A: Ja*

*I: Der Song heisst Here Comes the Sun. Schon einmal gehört?*

*A: Ja*

*I: Den Song kennst du auch?*

*A: Ja*

*I: Hier siehst du wie sie ein Konzert auf einem Dach spielen, ziemlich am Schluss der Beatles kurz bevor sie sich aufgelöst haben. Bei dem sie unter anderem auch diesen Song gespielt hatten. Hören wir mal rein.*

*Beatles Here Comes the Sun läuft.*

*I: Kannst du etwas dazu sagen? Was denkst du zu dieser Musik?*

*A: zögert*

*I: Was kommt dir in den Sinn?*

*A: Mir kommt in den Sinn ... (Stille)*

*I: Gefällt sie dir?*

*A: Ja*

*I: Warum?*

*A: Weil es nicht so rockig ist.*

*I: Nicht so rockig?*

*A: Ja*

*I: Was ist es für ein Stil?*

*A: schweigt*

*I: Eher Popmusik hätte ich gesagt.*

*A: Ja*

*I: Ok, findest du den Song gut gemacht?*

*A: Ja*

*I: Gute Komposition, gute Stimme? Ist der etwas aufgefallen?*

*A: Nein*

*I: War es eher das Gesamtpaket?*

*A: Ja*

*I: Ok, das ist gut. Dann gehen wir mal weiter. Jimi Hendrix, kennst du den?*

*A: Nein*

*I: Jimi Hendrix war ein berühmter Gitarrist, der elektrische Gitarre gespielt hatte. Auf dem Bild hier siehst du das Woodstock-Festival. 400'000 Leute waren dort. Das war 1969 und es waren Hippies dort. Das war der Höhepunkt der Hippie-Bewegung. Hast du auch schon von den Hippies gehört?*

*A: Ja*

I: Er hatte teilweise mit der Zunge gespielt. Er machte ganz verrückte Sachen auf der Gitarre und er ist als Gitarrist für viele ein Vorbild, weil er gespielt wie vor ihm noch niemand. Bei dem Musikstück spielt er eigentlich auf der Gitarre die US-Amerikanische Nationalhymne.

A: Ja

I: Hast du die schon gehört? Mal bei einer Sportveranstaltung? Zum Beispiel am Superbowl singt jeweils jemand (singt den Anfang der US-Nationalhymne). Weil Krieg war, weil die USA damals im Vietnamkrieg gekämpft hat und viele nicht damit einverstanden waren, dass die USA gegen die Vietnamesen kämpft, hat Jimi Hendrix die US-Nationalhymne gespielt, aber Kriegsgeräusche eingebaut. Als Kriegsprotest hat er Schreie, Schüsse, Sirenen und alles Mögliche imitiert mit der Gitarre. Hören wir mal rein.

Es läuft Jimi Hendrix Star spangled Banner

I: Was kommt dir zu dieser Musik in den Sinn?

A: Es ist hässlich. Das ist nicht so schöne Musik.

I: Aber hat er es gut gemacht. Findest du Idee gut, dass er sagt vor 400'000 Leute ich finde den Krieg nicht gut in dem er die US-Nationalhymne so spielt und spielt die elektrische Gitarre auf eine ganz neue Art?

A: Ja

I: Du sagst es klingt es hässlich ...

A: (fällt ins Wort) aber es ist eigentlich gut, dass er das macht.

I: Er hat es eigentlich gut gemacht?

A: Ja, aber die Musik ist nicht so schön.

I: Die Musik ist nicht so schön, aber es geht ja auch um Krieg. Wenn du sagen müsstest, wie gut dir eine Musik auf einer Skala von 1 bis 5 gefällt. Was würdest du sagen, Beatles gefällt dir wie gut? Und Harry Styles Adore (A. hatte den Auftrag ein Lieblingsmusikstück mitzubringen und hat dieses gewählt und derjenige Song, der ihm nicht gefällt ist, Godzilla.) wäre ein 5 und Godzilla wäre eine 0, wieviel ist dann Beatles.

A: 4 oder 3

I: Und Jimi Hendrix in Woodstock?

A: schön ist es 1 aber wie er es gemacht hat ist 5

I: Spannend. Wir gehen quer durch die Stilrichtungen und ich erzähle dir von Miles Davis. Hast du von dem schon einmal etwas gehört?

A: Nein

I: Er war einer der berühmtesten Jazzmusiker. Er spielte Trompete. Hier siehst du ihn.

A: Ah doch

I: Das Bild hast du auch schon gesehen?

A: Ja

I: Er hat immer wieder neue Ideen in den Jazz reingebracht und Neues erfunden. Es ist instrumental und wir hören mal rein. Nimmt mich wunder, was du dazu denkst.

Es läuft Miles Davis Milestones.

I: Der Saxophonist beginnt nachher eine Melodie zu erfinden, die es gar noch nicht gibt. Er improvisiert.

Es läuft Miles Davis Milestones weiter.

I: Was denkst du zu dieser Musik?

A: Er kann gut Gitarre (auf der Aufnahme spielt niemand Gitarre) spielen und dass er improvisiert hat und es gar nicht hässlich klang.

I: Es klang nicht hässlich?

A: Es klang schön.

I: Ist dir etwas Spezielles aufgefallen?

A: Nein, aber (zögert)

I: Auch wieder das Gesamtpaket?

A: Ja

I: Was mir speziell gefällt ist der Swing. So sagt man diesem Rhythmus. Wenn das ein Film wäre, könntest du dir das vorstellen, wie der aussähe? In welcher Szene käme diese Musik vor?

Milestones wird nochmals angespielt

A: In Amerika

I: Sehr gut, das ist eine typisch amerikanische Musik.

A: Mexiko?

I: Amerikanisch war richtig – US-amerikanisch, afroamerikanisch. Für mich hat es etwas Krimimäßiges. Also wir gehen quer durch die Welt und die Stilrichtungen und manche Sachen sind für dich vermutlich nicht neu. Ed Sheeran muss ich wahrscheinlich nicht viel dazu erzählen, aber es nimmt mich wunder, was dein Eindruck dazu ist. Das ist sein aktueller Hit.

Es läuft Ed Sheeran Shivers

I: Wie findest du den Song?

A: Gut

I: Gefällt er dir?

A: Ja

I: Kannst du etwas dazu sagen?

A: Ich finde es eine schöne Musik.

I: Kannst du wieder sagen, warum sie schön ist oder was daran?

A: Nein

I: Macht nichts. Kannst du vermuten, warum er so erfolgreich ist und das schon seit Jahren. Manche machen einen Hit, aber er landet einen Hit nach dem anderen.

A: Weil er berühmt ist.

I: Aber warum ist er berühmt worden?

A: schweigt

I: Was kennst du für Lieder von ihm?

A: Oh ...

I: Kennst du eines?

A: Nein

I: Zum Beispiel „Perfect“ kennst du das?

A: Ja

I: Wenn du Plattenproduzent wärst und du müsstest entscheiden und du bekommst eine Aufnahme von diesem Typ hier (zeigt auf das Foto) und das Lied „Perfect“. Würdest du denken, das wird ein Welthit und er wird ein Superstar?

A: Ja

I: Noch ein Musiker, den du vielleicht kennst – Avicii kennst du?

A: Nein

I: Dann bist du vielleicht noch ein bisschen zu jung. Er war Techno-DJ. Du siehst ihn hier vor tausenden Menschen. Seine Musik klingt so.

Es läuft Avicii: Levels

I: Stell dir vor du wärst einer von den Tausenden und alle hüpfen zur Lasershow.

Avicii: Levels läuft weiter.

I: Kannst du etwas dazu sagen?

A: Meine Schwester hat diese Musik als Kür getanzt.

I: Beim Turnen.

A: Ja

I: Genau dieses Lied?

A: Ja

I: Findest du es gute Musik?

A: Ja

I: Hat es gut zur Kür gepasst?

A: Ja

I: Gefällt dir die Musik auch oder ist sie einfach nur gut gemacht?

A: Gefällt mir auch noch.

I: Warum gefällt dir eigentlich Godzilla nicht?

A: Wegen des Texts.

I: Wegen des Texts. Ich hatte gar nicht so darauf geachtet. Was ist bei ihm schlimm am Text?

A: Ja, alles.

I: Es gibt nämlich eine Version ohne ein „E“. Das „E“ steht für ...

A: Ja, das ist, wenn Fluchwörter vorkommen.

I: Den Song gibt es auf Spotify auch ohne „E“. Das heisst, es muss irgendwie möglich sein. Gehen wir zum nächsten Stück. John Cage war ein Komponist aus der Mitte des letzten Jahrhunderts. Ist 1912 geboren. Er hat immer wieder ganz verrückte Dinge ausprobiert. Er hat gesucht, wie kann man noch Musik machen? Was ist noch möglich? Dann hat er beispielsweise beim Klavier geschaut, wie er das noch verändern kann und so spezielle Töne entlocken. Willst du mal hören, wie das klingt, wenn Schrauben und alles möglich zwischen die Saiten geklemmt sind?

Es läuft John Cage Piano Sonata V

I: Kannst du etwas zu dieser Musik sagen? Was für Worte kommen dir in den Sinn?

A: Krass

I: Sehr gut

A: Also, dass es so tönt.

I: Hat es dir gefallen?

A: Nein (sehr bestimmt)

I: Sehr schön, du findest es krass, aber es gefällt dir nicht. Stimmt das?

A: Ja

I: Das ist interessant. Jetzt kommt der Lehrer von John Cage: Arnold Schönberg. Er ist 1874 geboren und Schönbergs Lehrer war Gustav Mahler. Der hat ganz grosse Orchesterwerke geschrieben. Vielleicht hast du schon von Mahler-Sinfonien gehört.

A: Nein

I: Als Gustav Mahler starb, war Arnold Schönberg an der Beerdigung. Er hatte ihn sehr bewundert und auch ein Bild von der Beerdigung gemalt und war natürlich sehr traurig, wie du dir vorstellen kannst. Er hat auch ein Musikstück dazu komponiert – für Klavier und hat es ihm gewidmet.

Es läuft Schönberg: Sechs kleine Klavierstücke VI

I: Was kommt dir in den Sinn, wenn du diese Musik hörst?

A: Das es einfach zu spielen ist und traurig ist.

I: Gefällt es dir?

A: Nicht so.

I: Gefällt dir nicht so. Du sagst, es ist einfach zu spielen und es ist traurig. Ist es denn schlecht gemacht?

A: Nein

I: Eigentlich nicht schlecht gemacht. Es erzeugt die Stimmung, die es soll.

A: Ja, es ist ja bei einer Beerdigung.

I: Bei einer Beerdigung muss es ja so sein. Wenn es eine Filmmusik wäre, gäbe es gewisse Szenen, bei denen diese Musik passen könnte, oder? Jetzt wird es lustig. Ich zeige dir wieder ein Bild dazu. Früher sagte man Eskimos und heute nennt man die Menschen dieses Volkes Inuit. Hast du das gewusst?

A: Ja

I: Es gib ein Gesang, den vor allem Frauen singen. Man hält sich ganz nah an den Armen und macht spezielle Geräusche im Rachen und Kehlkopf. Diejenige, die zuerst lachen muss, hat

*verloren. Kannst du dir das vorstellen, du mit einem Kollegen ihr steht euch nah gegenüber und müsst euch ganz schnelle mit Klängen abwechseln und wer zuerst lacht, hat verloren.*

*Es läuft Katajjaq*

*I: Was kommt dir in den Sinn?*

*A: Schwierig*

*I: Schwierig, wenn man sich vorstellt das nachzumachen. Schwierig, sonst noch etwas?*

*A: Es tönt nicht so schön aber ...*

*I: Aber?*

*A: (zögert)*

*I: Ist ok?*

*A: Ja, für das sie so komische Geräusche machen, klingt es eigentlich nicht so schlimm.*

*I: Es gab immer wieder Komponisten, die neue Dinge versuchten. Derjenige, der jetzt kommt heisst Giacinto Scelsi und ich sage dir, was jemand dazu geschrieben hat: „Die Sängerin heult, schreit, stöhnt, gurgelt, zischt, singt und mehr. Das mit einer verblüffenden Intensität. Dieser Klang wird mit Sprechen in Tönen verglichen. Verblüffend ist auch wie seltsam diese Lieder sind. Es ist möglich, dass Scelsi in den Liedern die Sprache nahe am Ursprung des menschlichen Bewusstseins zu erahnen versuchte. Also ganz nah am Anfang der Menschheit. Dieser Ort ist jetzt so fremd wie ein andrer Planet. Das klingt oft sehr ungewohnt und widerspricht jeder Form von akademischer Gesangskunst. Das sind stimmliche Vulkanausbrüche, die die Sängerin mit gewaltiger Stimmkraft hervorbringt.“ Ok, hören wir mal rein.*

*Es läuft Giacinto Scelsi Canti del Capricorno, Canto No. 1*

*I: Was kommt dir bei dieser Musik in den Sinn? Hier siehst du übrigens die Sängerin.*

*A: Komisch.*

*I: Hat es dir gefallen?*

*A: Nein*

*I: Das ist etwa auf der Ebene von Godzilla?*

*A: Ja*

*I: Vorher gefielen dir manche Stücke nicht, aber du fandest sie gut gemacht oder gut, dass er es gemacht hat oder die Musik passt zur Situation. Hattest du bei diesem Musikstück auch das Gefühl, dass es etwas ...*

*A: Nein*

*I: Nein, braucht die Welt nicht?*

*A: Ja*

*I: Diese Musik hätte man gar nie aufnehmen müssen?*

*A: (nickt)*

*I: Johann Sebastian Bach diesen Namen hast du auch schon einmal gehört oder?*

*A: Ja*

*I: Einer der ganz berühmten Komponisten. Schau das hier ist der Pianist, der spielt. Er ist ein jüngerer Isländer. Schon so viele haben Bach auf dem Klavier gespielt, aber er ist damit innert Kürze bekannt und erfolgreich geworden, weil er es einfach so gut macht. Jetzt habe ich schon fast zu viel gesagt. Bach sagt über seine Musik folgendes: „Mit aller Musik soll Gott geehrt und die Menschen erfreut werden. Wenn man Gott mit seiner Musik nicht ehrt, ist die Musik nur ein teuflischer Lärm und Krach.“ Er hat das gedacht. Hören wir eines seiner Stücke.*

*Es läuft J.S. Bach Organ Sonata Nr. 4 in E Minor, BWV 528*

*I: Was kommt dir zu dieser Musik in den Sinn?*

*A: Langweilig*

*I: Schön, ich finde es gut, dass du ehrlich bist. Findest du es einfach langweilig? Gibt es etwas, was du daran gut findest? Hat die Musik aus einem bestimmten Grund eine Berechtigung?*

A: (schweigt)

I: Kennst du jemanden, dem diese Musik gefallen könnte?

A: Mami

I: Deiner Mami würde sie gefallen. Gibt es vielleicht bestimmte Lebenssituationen, in denen man das hört?

A: Vielleicht wenn man traurig ist.

I: Vorher bei der anderen Musik von Scelsi hast du gesagt, bzw. ich hatte es dir ein bisschen in den Mund gelegt, dass die Welt diese Musik nicht braucht und bei dieser Musik?

A: Es gibt Leute, die das schön finden.

I: Aber es ist nicht deine Musik.

A: Ja

I: Und bei der anderen Musik von Scelsi, denkst du auch ...

A: Nein

I: Scelsi braucht es echt nicht, aber Bach ist ok. Für gewisse Menschen kann Bach in Ordnung sein.

I: Jetzt gehen wir noch weiter zurück in der Musikgeschichte. Das hier ist die sixtinische Kapelle. Michelangelo hat hier gemalt. Viele Motive sind berühmt. Z.B. dort, wo sich die beiden Finger berühren. Dieses Musikstück wurde nur einmal im Jahr in der Karwoche in der sixtinischen Kapelle aufgeführt worden. Du musst dir vorstellen, dass die Leute damals kein Spotify und kein Youtube und kein Ghettoblaster hatten, sondern man hatte Instrumente und sang und es gab vielleicht nicht so oft Musik. Bei diesem Musikstück wussten alle, dass etwas ganz Besonderes war. Man hat die sixtinische Kapelle abgedunkelt.

A: Dunkel

I: Nur noch 15 Kerzen brannten und die wurden eine nach der anderen ausgelöscht, bis nur noch eine Kerze brannte. Dazu wurde dann diese Stück gesungen. Sogar der Papst und seine mitfeiernden Geistlichen legten sich auf den Boden und nach einer langen Stille wurde dann dieses Gesangsstück gesungen. Das war für viele ein ganz besonderes Erlebnis.

Es läuft Gregorio Allegri: Miserere

I: Was kommt dir zu dieser Musik in den Sinn?

A: Am Anfang klang es wie eine Nationalhymne und dann wie eine Oper.

I: Wie eine Oper? Wir hören dann noch in eine Oper rein. Hat es dir gefallen?

A: Nein

I: Keine Gefühle ausgelöst?

A: Es war nicht hässlich.

I: Aber nichts, was dir persönlich gefällt.

A: Ja

I: Kennst du jemanden, dem diese Musik gefalle könnte?

A: Ja

I: Findest du diese Musik hat eine Berechtigung? Ist gut gemacht?

A: Ja

I: Dann noch ein letztes Musikstück und zwar von einer Oper. Bei einer Oper gibt es immer eine Geschichte. Geschichte und Gesang gehören dabei zusammen. Das ist die Wahnsinnsarie. Die hier dreht durch. Du siehst hier eine Inszenierung wie in einem Theater. Man hat hier mit Schatten versucht anzudeuten, dass sie wahnsinnig ist. Die gleiche Arie hat in einem bekannten Thriller mit dem Titel „The fifth Element“ - schon einmal davon gehört?

A: Nein

I: In diesem Film kam dieses Musikstück vor, aber auch in vielen anderen Filmen wurde diese Musik als Filmmusik verwendet. Hier kommt also die Wahnsinnsarie aus Lucia di Lammermoor. Stell dir mal vor, du würdest das singen. Achte darauf, wie oft sie Luft holt. Es läuft Donizetti: Il dolce suono

I: Was sagst du zu dieser Musik?

A: Auch wieder Musik, die mir nicht so gefällt, aber es gibt wahrscheinlich Leute, denen das gefällt.

I: Ist es gut gemacht?

A: Ja

I: Warum?

A: (Ahmt die Sängerin nach)

I: Weil es schwierig zu singen ist?

A: Ja

I: Kannst du dir vorstellen, dass wenn du mal älter bist, dass es dir dann gefallen könnte?

A: Ja, das könnte schon sein.

I: Dass du mal eine solche Oper dir anhören gehst und dir das Spass machen könnte?

A: Ja

I: Ich habe alle meine Musikstücke gezeigt. (Spielt A's Lieblingssong (Harry Styles: Adore) ab.) Warum gefällt dir dieses Lied?

A: Weil es mein Lieblingssänger ist. Weil es mein Musikstil ist.

I: Was ist dein Musikstil? Wie heisst er?

A: Keine Ahnung?

I: Pop?

A: Einfach nicht so wie äh ...

I: Keine Klassik, kein Jazz?

A: Nicht so Opernmusik oder so, aber auch nicht zu wild.

I: Nicht zu wild. Das finde ich interessant. Es ist noch recht entspannt, wie Harry Styles das macht. Wenn du zwischen Ed Sheeran und Harry Styles wählen müsstest?

A: Ed Sheeran ist mein zweitliebster Sänger.

I: Rap? Lo und Leduc zum Beispiel?

A: Also ich fand es früher cool Lo und Leduc, aber jetzt habe ich es zu viel gehört.

I: Ist dir etwas verleidet. Der Grund warum ich mit dir das mache ist, weil es schwierig ist in der Schule Musik, die keine Popmusik ist auf eurer Schulstufe zu vermitteln. Ich dachte vielleicht gelingt es besser, wenn ich vorher etwas über das Musikstück erzähle. Fandest du das jeweils interessant?

A: Ja, vor allem beim ersten Musikstück.

I: Bei Jimi Hendrix

A: Also das mit der E-Gitarre.

I: Da mit der E-Gitarre ist es am meisten gelungen?

A: Wegen des Krieges und so.

I: Ok. Bei der Oper, dass du wusstest um was es geht, hat das etwas verändert?

A: Wie verändert?

I: Fandest du es deswegen interessanter?

A: Mit diesen Schatten halt.

I: Das mit den Schatten und dem Wahnsinn war schon noch interessant?

A: Ja

I: Das mit dem Schrauben im Klavier? Dass du das wusstest, hat es das interessanter gemacht?

A: Ja, aber es war auch etwas komisch, dass er auf so eine Idee kommt.

I: Das mit dem Gesangsstück in der sixtinischen Kapelle mit den ausgelöschten Kerzen.

Fandest du die Story interessant?

A: Geht so.

I: Ok. Bach, der an Gott dachte und der eher junge Pianist, der so erfolgreich ist? Diejenige Musik, bei der du denkst, dass sie deiner Mutter gefallen könnte. Hat sich durch diese Informationen viel verändert?

A: Nein

I: Das hier mit dem Inuit-Gesang?

A: Das hat viel verändert.

I: Das hat viel verändert.

A: Ja, wer zuerst lacht und dabei so komische Geräusche machen.

I: Das hier mit dieser Sängerin (zeigt Bild) bei der es um die Sprache nahe am Ursprung der Menschheit ging? Hat das beim Erzählen neugierig gemacht?

A: Ja, aber

I: Beim Hören, hast du dich gefragt, was das soll?

A: (schweigt)

I: Das mit dem Klavierstück, dass er für sein Vorbild geschrieben hat?

A: Für seinen Lehrer?

I: Ich bin nicht sicher, inwiefern er sein Lehrer war, aber er war sicher sein Vorbild. Beim Techno, um das besser zu verstehen und zu sehen, das findet in einem Stadion mit ganz vielen Menschen statt. Du kanntest das Stück schon, aber hat sich etwas verändert, dass du wusstest in welchem Zusammenhang diese Musik aufgeführt wird?

A: Ich finde es noch coole Musik.

I: Haben die Bilder geholfen?

A: (Zeigt auf Bild) Ist sicher cool, so da vorne zu stehen.

I: Hier habe ich über die Improvisation erzählt - Melodien im Moment zu erfinden und habe gezeigt, wie er aussieht. Das verändert vermutlich auch etwas, wenn man weiß, dass das so ein Typ ist.

A: Wenn ich nicht gewusst hätte, dass er improvisiert, hätte ich die Musik nicht so schön gefunden, also nicht so gut gefunden.

I: Wir sind fertig. Hast du noch eine Frage?

A: Nein

I: Danke!

Fazit:

- Es gefällt ihm etwas, weil es nicht so rockig ist. Das deutet daraufhin, dass für ihn die Klassifizierung in Musikstile entscheidend ist. Auch die Musik seines Lieblingssängers gefällt ihm deswegen, weil sie seinem Musikstil entspricht. Das erinnert an Parsons „Style & Form“ (Parsons ...).
- Er kann die ästhetische Dimension „hässlich“ und die künstlerische Idee „wie er es macht“ völlig unabhängig voneinander beurteilen.
- Dass jemand improvisieren kann, ohne dass es „hässlich“ klingt, beeindruckt ihn. Dies wertet für ihn die Musik auf.
- Musik kann „krass“ sein, aber nicht gefallen.
- Er kann dezidiert mitteilen, dass bestimmte Musik (Scelsi) in keiner Dimension seine Anerkennung bekommt.
- Bestimmte Musik findet er langweilig, kann sich aber vorstellen, dass sie für andere Menschen wichtig ist.
- Er unterscheidet zwischen Musik, die anspruchsvoll zu singen ist, ihm aber nicht gefällt.
- Er kann sich vorstellen, dass Musik, die er aktuell langweilig findet, als Erwachsener vielleicht geniessen könnte.
- Musik, die ihm gefallen hat, mag er jetzt weniger, weil er sie schon zu oft gehört hat.

**Kind L, 10 Jahre alt, 22. Januar 2022 um 13.30 Uhr**

Nimmt Klavierunterricht

Wir hören gemeinsam Musik und ich erläutere die Musikstücke jeweils:

I: Ich will dich nicht beeinflussen, deshalb sage ich nicht gross, was ich von dir will, sondern schaue, wie du reagierst. Das interessiert mich. Wir hören 12 Musikstücke.

L: 12?

I: Ja, wir hören sie nicht vollständig durch. Du gibst mir einfach Rückmeldungen dazu. Ich frage auch nach und erzähle dir etwas zu den Musikstücken. Wenn du magst, kannst du etwas aufschreiben.

L: Wie aufschreiben?

I: Irgendetwas was dir in den Sinn kommen beim Hören und du nicht vergessen möchtest. Sitzt du bequem?

Wie gesagt, erzähle ich dir vorher etwas zum Musikstück und zeige dir auch ein Bild.

Das erste Musikstück ist von den Beatles. Kennst du die Beatles?

L: Ja

I: Da sieht man jetzt. Das ist ein bekanntes Konzert, das Sie auf einem Dachgespielt hatten und er, der den Song geschrieben hat, George Harrison. Sie waren ja schon sehr erfolgreich und sie mussten so viel Büroarbeit machen und Verträge und Geschäfte unterzeichnen. Er erzählte: „Eines Tages habe ich mich entschlossen diese Arbeit zu schwänzen und bin mit meiner Gitarre in den Garten eines Freundes und die Befreiung von diesen dämlichen Buchhaltern war so wunderbar, da habe ich meine Gitarre in den Garten genommen und habe das Lied „Here comes the sun“ geschrieben. Das Lied kennst du sogar.

L: Ja

I: Wir hören trotzdem kurz rein.

L hört sich das Musikstück an.

I: Das kennst du. Was sagst du zu dieser Musik? Was kommt dir in den Sinn?

L: Also, mein Papa hört das auch und es gibt eigentlich nicht viel, das ich nicht gern habe.

I: Grundsätzlich? Und gefällt es dir?

L: Ja

I: Findest du ein gut gemachtes Lied?

L: Ja, kann man so sagen.

I: Deinem Vater gefällt es. Kennst du noch andere Leute, denen es gefallen würde?

L: Nein, ich glaube nicht. Vielleicht aus der Familie.

I: Ok. „Jimi Hendrix“ schon einmal gehört?

L Schüttelt den Kopf

I: Das ist Jimi Hendrix und das ist Woodstock. Das war das grösste Hippie-Festival. 400'000 Leute waren dort und er war der Superstar dort und spielte dort Gitarre. Er spielte so Gitarre wie ... Er hat ganz neue Techniken erfunden. Er hat sogar mit der Zunge gespielt. In Vietnam war damals Krieg und die USA hat dort gekämpft und viele waren nicht einverstanden und er war auch nicht mit dem Krieg einverstanden. Am Woodstock-Festival hat er die US-Nationalhymne gespielt und dabei Geräusche von Sirenen, Bomben, Schüssen. Diese Kriegsgeräusche in der US-Nationalhymne war wie ein Protest.

L: Ok

I: Sollen wir mal reinhören?

L: Ok

Wir hören das Musikstück von Jimi Hendrix

I: Was sagst du zu dieser Musik?

L: Wenn man weiss, was passiert, dann hört man es auch ein bisschen.

I: Hat es dir gefallen?

L: so halb

I: Ist es schöne oder hässliche Musik?

L: Ich weiss nicht.

I: Du darfs es ruhig sagen, wenn es dir nicht gefällt. Findest du es denn gut gemacht? Findest du gut, dass er das damals so gespielt hat?

L: zögert

I: Du musst jetzt nicht politisch entscheiden, ob dieser Krieg gerechtfertigt war, aber denkst du es macht Sinn mit Musik so etwas vor so vielen Leuten ...

L: Ich weiss nicht.

I: Das ist ok. Alles, was du sagst, ist richtig und für mich hilfreich. Wenn du etwas nicht weisst, hilft es mir, in dem ich weiss, was vielleicht noch unklar ist. Kennst du jemanden dem das gefallen würde?

L: Glaube nicht. Also ich frage halt nie nach: „Gefällt dir diese Musik?“

I: Ja, manchmal weiss man es von bestimmten Leuten, zum Beispiel von der Mutter.

L: Je nach dem am Abend zum Beispiel am Wochenende spielt mein Vater verschiedene Musik ab und ihm gefällt eher so Rock-Musik.

I: Ok, Jimi Hendrix hat auch viel Rockiges gemacht, aber das war jetzt live und ein spezieller Anlass.

Das nächste ist Miles Davis, einer der berühmtesten Jazz-Trompeter. Hier siehst du ihn. Er hat über Jahre immer wieder neue Musik erfunden und was speziell ist, sie spielen jeweils eine kurze Melodie, die zusammen abgemacht ist und sie alle wissen, was sie spielen und nachher beginnt in der Aufnahme, die du hören wirst, der Saxophonist irgendetwas zu improvisieren, was ihm gerade in den Sinn kommt. Er beginnt und schaut was passt, was kommt mir als nächstes in den Sinn.

Wir hören das Musikstück von Miles Davis

I: Jetzt beginnt die Improvisation

Wir hören weiter.

I: Was kommt dir zu dieser Musik in den Sinn?

L: Ich finde, dass man auf die Idee kommt, improvisieren zu lernen.

I: Was ist mit dem? Beeindruckt dich das?

L: Nein, ich wäre einfach nicht auf die Idee gekommen.

I: Das findest du interessant daran?

L: Ja

I: Hattest du Bilder oder Vorstellungen als du die Musik gehört hattest?

L: Nein

I: Wenn es jetzt ein Film wäre oder eine Geschichte, an was für einer Stelle käme dieses Musikstück?

L schweigt länger

I: Wenn du es nicht weisst, kannst du einfach sagen „weiss nicht“ das ist schon in Ordnung.

Noch eine letzte Frage: Haben die das gut gemacht? Ist es ein gutes Musikstück und haben sie gut gespielt?

L schweigt länger

I: Weisst du nicht?

L: Ich kann das nicht sagen, wie sie spielen.

I: Fehler haben sie aber keine gespielt, oder? Oder doch, war es zwischendrin etwas schräg oder sogar falsch?

L: Nein

I: Ed Sheeran, kennst du, oder?

L: Nein

I: Ed Sheeran kennst du nicht?

L: Nein

I: Zum Beispiel der Song „Perfect“ oder das hier ist gerade sein aktueller Hit.

Musik Ed Sheeran „Shivers“ läuft

I: Was sagst du zu dieser Musik?

L: Ich finde das passt eher so zu Disco, aber ja.

I: Gefällt es dir?

L: Ja (antwortet sofort)

I: Hat er die Musik gut gemacht?

L: Schwierig zu sagen?

I: Hat er richtig gesungen oder falsch?

L: Ich finde beides (lacht)

I: Nächstes Stück: Techno, Avicii, sagt dir das etwas?

L: Nein

I: Beim Techno gibt es so riesige Partys oder er war DJ legt auf. Eigentlich spielt er gar kein Instrument. Hier siehst du Plattenspieler und eine Laser-Show. Hören wir mal rein ...

Musik Avicii läuft

L: Das kenn ich (nach wenigen Sekunden)

Musik Avicii läuft

I: Was denkst du zu dieser Musik?

L: Passt zu Disco und mein Bruder, wenn er jeweils duscht, hörte auch immer mega laut solche Musik.

I: Beim Duschen?

L: Ja, dann hört er glaube ich auch diese Musik.

I: Und gefällt sie dir`

L: Ja

I: Arnold Schönberg war ein berühmter Komponist des letzten Jahrhunderts. Ist 1847 und 1951 gestorben. Ein anderer Komponist den Arnold Schönberg sehr bewundert hat ist Gustav Mahler und der starb. Arnold Schönberg hat dann ein Bild seiner Beerdigung gemalt und hat auch Musikstück in Erinnerung an sein Vorbild, das er sehr geschätzt hat.

Musik Schönberg läuft.

I: Was sagst du zu dieser Musik?

K: Sie ist eben halt so eher traurig und halt so einzelne Töne.

I: Hat es gepasst?

L: Ja

I: Hat es dir gefallen?

L: so halb

I: Kennst du jemanden, dem es gefallen würde?

L: Weiss nicht.

I: Arnold Schönberg hatte selbst einen Kompositionsschüler. Der immer wieder nach neuen Ideen gesucht hat. Dieser Schüler hat dann beim Flügel oder Klavier Schrauben und Dübel zwischen die Saiten geklemmt und wie kann ich mit einem so präparierten Instrument Musik machen. Er hat solche Kompositionen mit einem präparierten Flügel gemacht. Was denkst du, wie klingt das?

L: anders

I: Hören wir mal rein.

Musik John Cage läuft.

I: Was sagst du zu dieser Musik?

L: Es klingt halt so wie Trommeln. So Handtrommeln.

I: Ja genau. Hat es dir gefallen?

L: Ja

I: Magst du noch?

L: Ja

I: Musik der Inuit, früher sagte man ihnen Eskimos. Die haben eine ganz spezielle Gesangstechnik, so Kehlkopfgesang, das klingt anders, als wenn wir sonst singen und es gibt ein lustiges Spiel dazu: Es halten sich meist zwei Frauen an den Unterarmen und stehen sich

*nah gegenüber. Die wechseln sich dann ab. Die erste beginnt und die zweite muss ganz schnell mit Geräuschen antworten. Wer zuerst lacht hat verloren.*

*L: Ok*

*I: Das heisst Katajjaq*

*L: Wie heisst das?*

*I: Katajjaq*

*Musik Katajjaq läuft*

*I: Was sagst du zu dieser Musik?*

*L: Halt so aussergewöhnlich*

*I: Aussergewöhnlich, aber noch gut gemacht?*

*L: Ich weiss es nicht.*

*I: Das ist ok, wenn du es nicht weisst. Es geht mir mehr darum, ob du eine bestimmte Meinung dazu hast. Eine andere Frage ist: Braucht die Welt das oder ist das völlig überflüssig?*

*L: Ich weiss es nicht.*

*I: Ok, denkst du das ist noch anspruchsvoll das zu machen?*

*L: Selber machen?*

*I: Ja*

*L: Ich weiss nicht, ich glaube ich würde sofort lachen.*

*I: Wahrscheinlich. Als nächstes kommt ein italienischer Komponist auch aus dem letzten Jahrhundert und da siehst du die Sängerin, die du nachher singen hörst. Ich lese dir kurz vor: „Die Sängerin heult, schreit, stöhnt, gurgelt, zischt, singt und mehr. Das mit einer verblüffenden Intensität. Dieser Klang wird mit Sprechen in Tönen verglichen. Verblüffend ist auch wie seltsam diese Lieder sind. Es ist möglich, dass Scelsi (so heisst der Komponist) in den Liedern die Sprache nahe am Ursprung des menschlichen Bewusstseins zu erahnen versuchte. Also ganz nah am Anfang der Menschheit. Dieser Ort ist jetzt so fremd wie ein anderer Planet. Das klingt oft sehr ungewohnt und widerspricht jeder Form von akademischer Gesangskunst. Das sind stimmliche Vulkanausbrüche, die die Sängerin mit gewaltiger Stimmkraft hervorbringt.“ Am Anfang hörst du noch einen Gong.*

*Musik Scelsi Canti di Capricorno läuft.*

*I: Was sagst du zu dieser Musik?*

*L: Wenn man weiss, was es ist, kann man es sich vorstellen.*

*I: Schön, hässlich?*

*L: Ich weiss nicht, ich kann es nicht sagen.*

*I: Braucht die Welt diese Musik oder ist sie völlig überflüssig?*

*L: Ich weiss nicht.*

*I: Das ist ok. Als nächstes kommt Johann Sebastian Bach. Den Namen hast du auch schon gehört nehme ich an.*

*L: Ja*

*I: Hast du schon einmal etwas auf dem Klavier von ihm gespielt?*

*L: Weiss nicht.*

*I: Das ist ein jüngerer Pianist, der Bach spielt. Er heisst Vikingur Olafsson, ein Isländer. Wir hören uns nachher das Stück an. Ich habe darüber recherchiert, was Bach für Gedanken zu seiner Musik hatte und habe zwei Zitate gefunden: „Bei einer andächtigen Musik ist allezeit Gott mit seiner Gnaden Gegenwart.“ und „Mit aller Musik soll Gott geehrt und die Menschen erfreut werden. Wenn man Gott mit seiner Musik nicht ehrt, ist die Musik nur ein teuflischer Lärm und Krach.“ Der Mann, der das gesagt hat, hat dieses Stück komponiert:*

*Es läuft J.S. Bach Organ Sonata Nr. 4 in E Minor, BWV 528*

*I: Was sagst du zu dieser Musik?*

*L: Ich finde am Anfang ist es in Moll, nachher wird in Dur gespielt.*

*I: Hat es dir gefallen*

L: Ja

I: Hat es Gefühle ausgelöst?

L: Nein

I: Fandest du es langweilig oder interessant?

L: So dazwischen

I: Hat er gut Klavier gespielt?

L: Ja

I: Ich werde es ihm ausrichten. Nein, es ist ein sehr erfolgreicher Pianist. Jetzt kommt eine interessante Geschichte zu einem Stück, das schon älter ist. Wurde im 18 Jh. öfters aufgeführt, und zwar in der sixtinischen Kapelle in Rom. Dort gibt es die bekannten Gemälde von Michelangelo. Hier siehst du ein Bild der sixtinischen Kapelle. Dieses Musikstück hat man nur einmal im Jahr in der Karwoche dort aufgeführt und alle wussten, dass das ein besonderes Stück ist. Man muss sich vorstellen, die Menschen haben damals kein Spotify, kein Youtube, sondern man hat gesungen und sonst nicht so oft Musik gehört, aber eben in der Kirche gab es Musik. Man hat als dieses Stück aufgeführt wurde alles abgedunkelt, nur 15 Kerzen brannten und nach und nach wurde eine Kerze nach der anderen abgelöscht bis dann nur noch ein einziges Licht brannte und das sollte an Jesus, der von seinen Jüngern verlassen wurde, erinnern und als Einziger zurückblieb. Der Papst hat sich auf den Boden gelegt und es war absolut still und auf einmal wurde dieses Musikstück gesungen. Hör mal, wie das klingt.

Allegri Miserere läuft

L: Das klingt nach Kirchengesang.

I: Hat es dir gefallen?

L: So halb

I: Könntest du dir vorstellen, dass es in der Zukunft einen Moment geben wird, an dem du denkst: Diese Musik würde ich jetzt gerne hören.

L: Ich weiss es nicht.

I: Dann kommt jetzt eine Oper, die heisst Lucia di Lammermoor und eine Oper hat immer eine Geschichte. Du siehst hier die Inszenierung und man sieht hier das Bühnenbild mit Schatten und das ist die sogenannte Wahnsinnsarie. Die hier ist durchgedreht und sieht dies Schatten und singt dieses Stück. Es ist auch in Filmen wie z.B. „The Fifth Element“ vorgekommen.

Donizetti Il dolce suono riso läuft.

I: Hör mal, ein wie langer Atem die hat.

Donizetti Il dolce suono riso läuft weiter.

I: Was sagst du zu dieser Musik?

L: Ja, sie musste wenig atmen.

I: Hat es dir gefallen?

L: So dazwischen.

I: Hast du ein Lieblingslied? Eines, dass dir mega gefällt?

L: Es wechselt ab und zu wieder. Jetzt habe ich lang keine Musik mehr gehört.

I: Kannst du ein Musikstück nennen? Vielleicht eines, das du früher oft gehört hast.

L: Ähm wie heisst das ... Auch eines von den Beatles glaube ich.

I: Ein langsames? Let it be? Yesterday? Eight days a week?

L: antwortet nicht

I: Beatles magst du. Das war Andris (ein Junge, der vorher interviewt wurde) Lieblingslied:

Es läuft Harry Styles Adore You.

I: Hat dir das gefallen?

L: Ja

I: Gut, wir sind schon fast rum. Ich frage dich noch abschliessend, ob es ein Musikstück gab, das dir am besten gefiel. Weisst du noch, welche wir hatten?

L: Der DJ, ich weiss nicht mehr ...

I: Der DJ? Das da? Avicii? Das, bei dem du gleich gesagt hast: Das kenn ich.

L: Ja

I: Das hat dir am besten gefallen. Kannst du sagen warum?

L: Ich höre es halt viel.

I: Ist dir bekannt. Gab es eines, das dir am wenigsten gefiel? Das Musikstück für die Beerdigung? Das mit den verrückten Schreien?

L: Ja

I: Das hat dir am wenigsten gefallen?

L: Ich weiss nicht welches?

I: Das mit dem Inuit-Gesang? Johann Sebastian Bach? Das Miserere von Allegri in der sixtinischen Kapelle?

L: schweigt.

I: Eine letzte Frage: Hast du es noch interessant gefunden, die Geschichte von George Harrison, der das gemacht hat, als er in den Garten ging und er war so gestresst von dem ganzen Bürozeug und den dämlichen Buchhaltern.

L: Ja

I: Jimi Hendrix, der das als Kriegsprotest gespielt hat. War das interessant oder langweilig?

L: Doch es war alles ein bisschen interessant.

I: Miles Davis, bei dem dann der Saxophonist improvisiert hat – langweilig oder interessant?

L: Ja, alles so ein bisschen interessant.

I: Avicii spielt kein Instrument.

L: Ja, das ist interessant zu wissen, wie sie das machen.

I: Hier mit dem Spiel zwischen den Inuit-Frauen.

L: Ja, das war lustig, da wäre ich nicht auf die Idee gekommen.

I: Das war's. Vielen Dank. War's schlimm?

L: Nein

I: Gesamthaft, noch etwas?

L: Nein.

Fazit:

- Das Interview verlief schwerfällig und sie wirkte sehr schüchtern. Es scheint, als ob sie es gut machen will und versucht die richtigen Antworten zu nennen.
- Es lässt sich kaum ein Urteil entlocken.
- Es schien noch keine bewusste Auseinandersetzung mit musikalischen Präferenzen stattgefunden zu haben.

**Kind N, 10 Jahre alt, 18. Februar um 18.30 Uhr**

Nimmt Klavierunterricht und nimmt am Kinderchor teil.

Testet einen Prototypen des klingenden Fragebogens und wir unterhalten uns während des Ausfüllens:

I: Ich erklär dir mal nichts und schau, ob alles klar ist.

N: Ok

I: Schau mal hier. Was steht da?

N Hört sich die Aufnahme an.

I: Wie ist die Lautstärke?

N: Ist gut.

I: Weisst du was du jetzt zu tun hast?

N: Einfach den Fragebogen ausfüllen, oder?

I: Ja genau. Diese Musik ist ...

N: Also die Art, oder?

I: Ja, das, was du gehört hast. Ist nicht ganz klar? Du müsstest ein Kreuz setzen.

N: Ja, so ein bisschen.

I: Wo müsst du dann das Kreuzchen setzen.

N: Hier bei 2 oder 3

I: Ok. Also eher unbekannt als bekannt, aber nicht ganz eindeutig. Was ist die nächste Frage?

N: Diese Musik finde ich sehr interessant.

I: Ok, wie würdest du?

N: Auch so?

I: Gut, du kannst einfach zügig durcharbeiten.

I: Es wäre gut, du könntest jede Frage beantworten.

N: Ich schaue mir einfach mal alle Fragen an.

I: Ah ok.

I: Hast du gesehen, du kannst auch „Ich weiss nicht ankreuzen.“

N: Alle die da?

I: Ich weiss es sind viele Fragen. Es geht im Moment darum die guten Fragen auszuwählen und die schlechten rauszuschmeissen.

N hört sich die Musik an.

I: Warum hast du angekreuzt, dass diese Musik für andere völlig unwichtig ist?

N: Also

I: Ah nein, ich sehe du hast „Ich weiss nicht“ angekreuzt, weil du nicht beurteilen kannst, wie es für andere ist.

I: Wenn du magst, kannst du mir erzählen aus welchen Gründen du die Fragen wie beantwortest. Falls du spezielle Gedanken hast.

N: Also jetzt gerade nicht.

I: Bei welcher Frage bist du?

N: Dieser hier.

I: „Diese Musik ist sehr gut gemacht ... ist sehr schlecht gemacht.“ Was denkst du? Wie entscheidest du das?

N: Ich weiss nicht.

I: Dann klick „Weiss nicht“ an.

I: Weisst du was ausdruckstark heisst?

N: Nein

I: Ah super, das muss ich mir gleich notieren. ... Ausdruckstark heisst, dass jemand viele Gefühle beim Musizieren zeigt. Eine starke Wirkung erzielt wird.

N: Vielleicht verstehen das manche.

I: Ja, aber ich möchte es möglichst verständlich machen.

I: Ob es oft in der Schule gezeigt werden sollte, weißt du nicht? Du persönlich?

N: Ich weiß nicht.

(N scheint sich unwohl zu fühlen)

I: Wenn deine Lehrerin kommt und sagt: „Wir singen jetzt „Here comes the sun““. Denkst du dann „super“?

N: Ich glaube eher andere Lieder zum Singen.

I: Ok

N füllt weiter aus

I: „Jemandem zeigen ...“ Gibt es niemanden? Nachher wenn du heimgehst du zu deiner Mutter? Muss nicht sein.

N. Nö

I: Hast du alle Fragen ausgefüllt.

N: Ja

I: Magst du noch ein Musikstück hören?

N: Ok

I: Du kannst das Bild anschauen ...

N hört das Musikstück (Jimi Hendrix)

I: Ist die Lautstärke gut?

N: Ein bisschen laut

I: Ok (macht leiser)

I: Dann kannst du den Kopfhörer zur Seite legen und vielleicht magst du mir beim Ausfüllen erzählen, was deine Gedanken dazu sind.

N: Also es ist etwas speziell und komisch.

I: Ok

N: Weil solche Musik macht man sonst eigentlich auch nicht. Vielleicht könnte man zusätzlich noch die eigentliche Nationalhymne zum Vergleich zeigen.

I: Sehr gute Idee.

I: Hat es hier Fragen, bei denen du nicht weißt wie beantworten.

N: Nein, ich nehme einfach mal die, die ich gerade weiß und nachher schau ich nochmals.

I: Warum hast du „nie in der Schule zeigen“ angekreuzt.

N: Weil Bombengeräusche und so - also ich weiß nicht, ob das so gut ist.

I: Ok, aber Konflikte und Kriege sind in der Schule schon auch ein Thema, oder?

N: Also wir hatten das noch nicht so, aber vielleicht ist es für kleinere Kinder nicht so gut.

I: Ja, aber jetzt für dein Alter. War es schlimm?

N: Nein

I: Hast du auch schon Filme gesehen, in denen so etwas vorkam?

N: Ja (lacht) Harry Potter zum Beispiel. Dort ist es ähnlich.

I: Lacht. Dieses Mal hast du „ausdruckstark“ verstanden?

N: Ja

I: Super! Das war's schon. Hast du mir noch eine Rückmeldung? Du hattest vorher so eine gute Idee mit der eigentlichen Nationalhymne. Hast du noch weitere Ideen oder Rückmeldungen?

N: Also irgendwie ... Ausdruckstark war hier klar, aber beim anderen ...

I: Die Bilder fandest du noch gut bei den Beatles und hier bei Jimi Hendrix? Konntest du dir etwas besser vorstellen?

N: Ja, ein bisschen. Gibt es nicht noch ein drittes Musikstück.

I: Ja, aber die Zeit ist schon rum und du hast mir schon sehr geholfen. Danke!

Fazit:

- Ihre Urteile über die Musik waren eher verhalten.

- Die Verständlichkeit des Fragebogens kann anhand ihrer Rückmeldungen überarbeitet werden.

**Kind B, 10 Jahre alt, 18. Februar 2022 um 19.15 Uhr**

Nimmt kein Instrumentalunterricht

Kind B testet ein Prototyp des klingenden Fragebogens und wir unterhalten uns während des Ausfüllens:

I: Dass alles verständlich ist, ist wichtig.

B: Das ist sehr spannend.

I: Du findest das schon sehr spannend. Das nennt man Ironie.

So beginnt es (der Fragebogen). Kannst du runterscrollen? Du kannst mit 2 Fingern runterziehen. Ja genau.

Du sagst, wenn du etwas nicht verstehst!

B: Was jetzt genau?

I: Scroll nach unten.

B: Spannend. Das sind. Für das sind die Kopfhörer verbunden, oder?

I: Ja, genau.

Hört den Fragebogen mit Kontext zuerst Here comes the sun.

B: Was ist mit interessant gemeint?

I: Was meinst du? Was bedeutet interessant? Du siehst jeweils noch das Gegenteil daneben (semantisches Differenzial).

B: Hmm?

I: Da siehst du interessant und hier eher ...

B: Okay.

B: Singt den Refrain von „Here comes the sun“ mit

B: Was soll ich hier ankreuzen? („Diese Musik möchte ich besser kennenlernen“.) Ich kenn den Song halt schon.

I: Das ist gut. Hast du gesehen, es gibt auch die Möglichkeit „Ich weiss nicht“ anzukreuzen.

B: Ah ja, da. Weil, ich kann den Song ja nicht noch besser kennenlernen.

B: Gehört mit dem Kopfwippen zu tanzen?

I: Was denkst du?

B: Ich weiss nicht.

B: Wieso gibt es keine Mitte?

I: Das ist Absicht, damit du dich entscheiden musst oder „Ich weiss nicht“ ankreuzt.

B: Kann ich mehrere Zeilen schreiben?

I: Dann müssen wir zurück. Oh nein! Jetzt wurde alles gelöscht.

I: Du musst es nicht noch einmal hören. Du kannst, musst aber nicht.

B Hört sich den Song nochmals an und singt mit.

B: Es ist etwas dazwischen. (Auf eine Antwortoption bezogen)

I: Dieses Mal nicht Enter drücken, sondern einfach weiterschreiben.

B: Ähm

I: „Schöne Musik aber nicht modern“ hattest du geschrieben.

B: Genau

B: Bin fertig.

I: Gut. Es sind insgesamt 3 Musikstücke. Das heisst, es kommen noch zwei weitere. Wie fandest du das, was ich am Anfang über die Musik erzählt hatte? Fandest du das noch interessant?

B: Welche?

I: Das, was ich erzählt hatte über George Harrison, der in den Garten ist und so.

B: Mmh

I: Fandest du noch interessant. Oder sagst du das nur, weil du höflich sein willst?

B: Doch eigentlich war es schon noch interessant.

Hört sich den Teil mit Jimi Hendrix an.

B: Was ist da gemeint mit „verständlich“?

I: Verstehst du, was er mit diesem Musikstück machen wollte?

B: Weiss nicht.

I: Warum findest du diese Idee so mittelgut?

B: Weiss nicht – Man merkt halt, dass ich nicht so Fan bin.

(Beide lachen)

I: Aber wenn du gegen Krieg protestieren möchtest und du hast 400'000 Leute vor dir und du willst zeigen, dass du gegen den Krieg bist.

B: Ja

I: Weisst du, deshalb schreibe ich „Ist das eine gute Idee?“.

B: Ja, stimmt. Die Idee ist gut, aber die Ausführung ...

(Beide lachen)

I: Aber dann ist es nicht so gemacht. Das ist dann wieder etwas anderes.

B: Oder es ist einfach nicht mein Stil.

I: Es hat ja eine Frage: „Diese Musik passt zu mir.“ oder?

B: Ja

I: Du hast hier alles ausgefüllt, oder? Willst du noch etwas schreiben?

B: Ähm ... Ich habe geschrieben „Es ist ausdruckstark“ ... ähm ...

I: Wie hast du meine Kommentare gefunden? Hast du sie interessant gefunden?

B: Spannend.

I: Hast du verstanden, was ich gesagt hatte.

B: Ja

I: Dann hören wir noch das letzte Stück (Allegri: Miserere).

B füllt den Fragebogen schon aus, kaum hat das Musikstück begonnen.

I: Hör dir zuerst noch mehr vom Musikstück an.

B: Was ist mit verständlich gemeint? Die Botschaft oder der Text?

I: Was meinst du?

B: zögert

I: Dann klick „Ich weiss nicht an“. Die Frage ist in dem Fall nicht klar.

B: Regt mich nicht zum Träumen aber zum Nachdenken an.

I: Sehr gut. Erzähl mir alles, was dir durch den Kopf geht.

B: Nö, macht nicht, dass ich mich bewegen will und es passt zu mir

B. murmelt weiter.

I: Schaust du dir immer beide Seiten an (semantisches Differenzial) oder schaust du v.a. links?

B: Eigentlich schon links und wenn ich nicht sofort eine Antwort weiss, dann schau ich auch noch rechts.

B: Ich weiss nicht. Ich weiss nicht, was andere Menschen denken. Das sind für mich so schwierige Fragen.

I: Das verstehe ich.

B: Ich bin fertig.

I: Und das, was ich erzählt hatte, fandest du interessant?

B: Ja

I: Hast du verstanden, was ich gesagt hatte?

B: Ja, sind noch spannende „Fäktlis“.

I: „Fäktlis“?

*Beide lachen*

*I: Fun facts.*

*I: Hättest du gerne noch etwas anderes darüber gewusst?*

*B: Ich glaube nicht.*

*I: Es sind jetzt noch viel zu viele Fragen. Nachher werden es mehr Musikstücke dafür weniger Fragen. Welche Fragen findest du könnte ich weglassen?*

*B: „Könnte vielen Menschen gefallen“ Fragen in diese Richtung. Weil ich das Gefühl habe, nicht nur ich weiss nicht, was ich sagen soll. Weil ähm ...*

*I: Du kannst nicht für die anderen denken?*

*B: Genau, ich weiss nicht was die anderen denken.*

*I: Ja, das haben bis jetzt alle (Vorstudienteilnehmer) so zurückgemeldet. Das macht Sinn.*

*I: Überall dort wo du „Ich weiss nicht“ ausgewählt hast, die sind wahrscheinlich eher etwas unklar. Es kommt zwar sehr auf das Musikstück drauf an. Zum Beispiel ist es klar, dass man zu einem Technolied tanzen kann und bei anderen ist es eher unklar.*

*B: Ja*

*I: Darum habe ich einmal „bewegen“ und einmal „tanzen“*

*B: Ja, weil bei den einen Lieder will man nicht unbedingt tanzen aber ...*

*I: Mit dem Fuss wippen, Head bangen ...*

*B: Ja*

*I: Sonst noch etwas, dass dir aufgefallen ist.*

*B: Nein*

*I: Ich danke dir vielmals!*

Fazit:

- Die Stimmung ist entspannt und sie stellt kritische Fragen in Bezug auf das Design des Fragebogens - oft mit einem neckenden Unterton.
- Sie zeigt verschiedene Unklarheiten vor allem in Bezug auf die verwendeten Begriffe auf.
- Der Musikstil und dazugehörige Begriffe wie „Fan sein“ spielen eine Rolle.
- Sie findet die Frage nach den Präferenzen von anderen Menschen schwierig, weil ihr die nötigen Informationen dazu fehlen.

### **Kind F, 9 Jahre alt, 19. November 2022**

Nimmt Klavierunterricht

Kind F testet zuhause die zweitletzte Version des Fragebogens.

Rückmeldungen der Mutter einmal als Sprachnachricht und auf mein Nachfragen hin zusätzlich in Interviewform. Wird thematisch geordnet dargestellt:

*Das Ausfüllen des Fragebogens dauerte ca. 26 Minuten.*

*M: Fandest du das Ausfüllen des Fragebogens cool?*

*F: Ja*

*M: Fandest du es langweilig?*

*F: Nein*

*M: War der Fragebogen zu lang oder gut.*

*F: Gut*

*Was mich sehr erstaunt hatte, war, dass er als Neunjähriger die Frage: „Ich respektiere diese Musik und anerkenne ihren Wert unabhängig davon, ob sie mir gefällt.“ problemlos verstanden hat. Er konnte sie von Anfang an beantworten. Das hat mich erstaunt.*

*Felix hat mich zwischendurch mal gefragt, was Interpretation heisst. (Anm. des Verfassers: Der Begriff wurde im Fragebogen anschliessend entfernt).*

*Was ich sehr spannend fand, war, dass er die Frage nach dem Respektieren anfangs immer beantworten konnte und dann plötzlich nicht mehr. Ich habe mich gewundert, weil er plötzlich „Ich kann es nicht beurteilen“ ankreuzte.*

*M: Bei der Frage: „Ich respektiere diese Musik und anerkenne ihren Wert unabhängig davon, ob sie mir gefällt.“ hastest du anfangs ja oder nein geantwortet und plötzlich konntest du es nicht mehr beurteilen. Warum?*

*F: Weil ich es bei diesen Musikstücken wirklich nicht beurteilen konnte.*

*Auch die Frage, ob es viel Können brauche, konnte er teilweise beantworten und teilweise nicht. Ich habe mich gefragt wieso.*

*M: Ob es schwierig ist diese Musik zu machen, da hast du teilweise ja und teilweise nein angekreuzt und plötzlich konntest du es nicht mehr beurteilen. Wieso?*

*F: Ja, weil ich es bei denen nicht weiss.*

*M: Aber bei den anderen wusstest du es?*

*F: Ja*

*Das mit dem „starke Gefühle ausgelöst“ hatte er nur bei dem Jimi Hendrix mit Ja beantwortet und bei allen anderen nicht.*

*M: Die einzige Musik, bei der du gesagt hastest, dass sie bei dir Gefühle auslöst, war das, wie nanntest du es? Heavy Metal?*

*F: Nein nicht ganz Heavy Metal, aber es ging in die Richtung Hardrock und Heavy Metal.*

*M: Das hat bei dir Gefühle ausgelöst?*

*F: Ja*

*M: Welche?*

*F: Einfach ein Gefühl wie zu Rock.*

*M: Ah, weil du so gerne Rock hast.*

*F: Ja*

*„Dance Monkey“ war sein Lieblingslied, das ist jetzt aber gar nichts mehr.*

*M: Dance Monkey gefällt dir plötzlich nicht mehr?*

*F: Nicht mehr so, ich habe ihn doch in die Mitte getan.*

Fazit:

- Die Musikstile waren ausschlaggebend.
- Sein früheres Lieblingslied wurde eher negativ bewertet. Vielleicht, weil er es schon zu oft gehört hatte.

## 17.6 Erklärung zur Dissertation

**u<sup>b</sup>**

Philosophisch-historische Fakultät | Dekanat  
Länggassstrasse 49 | CH-3012 Bern | Tel. +41 (0) 31 684 8091

b  
**UNIVERSITÄT  
BERN**

Hiermit bestätige ich, dass ich die Dissertation mit dem Titel „Es klingt hässlich, aber ...“ im Fach Musikwissenschaft ohne unerlaubte Hilfe ausgeführt und an keiner anderen Universität zur Erlangung eines akademischen Grades eingereicht habe.

26. November 2025

Unterschrift:

