



Wolfgang Auhagen · Claudia Bullerjahn  
Holger Höge (Hrsg.)



# Musikpsychologie – Musikalisches Gedächtnis und musikalisches Lernen

Jahrbuch der Deutschen Gesellschaft  
für Musikpsychologie

20

HOGREFE



# Jahrbuch Musikpsychologie

Band 20

*Schriftleitung:*

Christoph Reuter (Artikel)

Mirjam James und Kathrin Schlemmer (Rezensionen)

*Beirat:*

Eckart Altenmüller (Hannover)

Hans Günther Bastian (Frankfurt/M.)

Herbert Bruhn (Flensburg)

Werner Deutsch (Braunschweig)

Jobst Fricke (Köln)

Heiner Gembris (Paderborn)

Rainer Guski (Bochum)

Marianne Hassler (Tübingen)

Jan Hemming (Kassel)

Reinhard Kopiez (Hannover)

Gunter Kreutz (Oldenburg)

Andreas C. Lehmann (Würzburg)

Hubert Minkenberg (Düsseldorf)

Renate Müller (Ellerbek)

Hans Neuhoff (Köln)

Reiner Niketta (Osnabrück)

Richard Parncutt (Graz)

Helmut Rösing (Hamburg)

Günther Rötter (Dortmund)

Uwe Seifert (Köln)

Reinhard Steinberg (Klingenmünster)

Isolde Vetter (Karlsruhe)

Oliver Vitouch (Klagenfurt)

Peter Vorderer (Los Angeles)

Harm Willms (Schleswig)

## **Musikpsychologie**

Jahrbuch, herausgegeben im Auftrag der  
Deutschen Gesellschaft für Musikpsychologie



Band 20

Musikalisches Gedächtnis und musikalisches Lernen

---

Herausgeber der Reihe:

Prof. Dr. Wolfgang Auhagen, Prof. Dr. Claudia Bullerjahn  
und Prof. Dr. Holger Höge

# Musikpsychologie

Jahrbuch der Deutschen Gesellschaft für Musikpsychologie

herausgegeben von  
Wolfgang Auhagen, Claudia Bullerjahn  
und Holger Höge

Band 20

**Musikalisches Gedächtnis  
und musikalisches Lernen**

HOGREFE



GÖTTINGEN · BERN · WIEN · PARIS · OXFORD · PRAG · TORONTO  
CAMBRIDGE, MA · AMSTERDAM · KOPENHAGEN · STOCKHOLM

*Prof. Dr. Wolfgang Auhagen*, geb. 1953. 1973–1982 Studium der Musikwissenschaft, Kunstgeschichte und Philosophie in Göttingen. 1983 Promotion. 1982–1987 Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Musikwissenschaftlichen Institut der Universität zu Köln, Abteilung für Musikalische Akustik. 1988–1990 Habilitationstipendium. 1993–1994 Vertragsassistent an der Lehrkanzel „Theorie der Musik“ an der Hochschule für Musik und darstellende Kunst Mozarteum in Salzburg/Österreich. 1994–2003 Professor für Systematische Musikwissenschaft an der Humboldt-Universität zu Berlin. Seit Februar 2003 Professor für Systematische Musikwissenschaft an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Forschungsschwerpunkte: Zeiterleben beim Musikhören, Geschichte der musikalischen Zeitmessung, Tonalitätswahrnehmung.

*Prof. Dr. Claudia Bullerjahn*, geb. 1962. 1981–1990 Studium der Schulmusik, Biologie, Philosophie, pädagogischen Psychologie, Klavierpädagogik, Musikwissenschaft und Musikpädagogik an der Hochschule für Musik und Theater Hannover und der Universität Hannover; 1987 Musiklehrer-Diplom, 1988 Erstes Staatsexamen für das Lehramt an Gymnasien, 1997 Promotion. 1992–2002 Wissenschaftliche Angestellte und Assistentin. 2002–2004 Verwalterin einer Professur für Musik und ihre Didaktik sowie Systematische Musikwissenschaft an der Universität Hildesheim; seit 2004 Professorin für Systematische Musikwissenschaft und Musikkulturen der Gegenwart an der Justus-Liebig-Universität Gießen. Forschungsschwerpunkte: Musik in den Medien, Musik des 20. Jahrhunderts, populäre Musik, psychologische Grundlagen des Musiklernens und -produzierens, Wirkungen von Musik.

*Prof. Dr. Holger Höge*, geb. 1946. 1966–1974 Studium der Psychologie an der Ruhr-Universität Bochum. 1984 Promotion, 2000 Habilitation. 1975–1985 Mitarbeiter an der Arbeitseinheit Sprachpsychologie. Seit 2004 Professur an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Abteilung Umwelt & Kultur des Psychologischen Institutes. Arbeitsschwerpunkte: Schallverarbeitung und visuelle Ästhetik, psychologische Museologie.

<http://www.music-psychology.de>

Aktuelle Informationen der Deutschen Gesellschaft für Musikpsychologie e.V.

**Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek**

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

© 2009 Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG  
Göttingen • Bern • Wien • Paris • Oxford • Prag • Toronto  
Cambridge, MA • Amsterdam • Kopenhagen • Stockholm  
Rohnsweg 25, 37085 Göttingen

<http://www.hogrefe.de>

Aktuelle Informationen • Weitere Titel zum Thema • Ergänzende Materialien



Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Satz: Grafik-Design Fischer, Weimar  
Druck: Hubert & Co., Göttingen  
Printed in Germany  
Auf säurefreiem Papier gedruckt

ISBN: 978-3-8017-2242-5

# Inhalt

## **Themenschwerpunkt:**

### **Musikalisches Gedächtnis und musikalisches Lernen**

- Maria B. Spychiger: „Man kann nur aus dem Ärmel schütteln, was vorher da hineingesteckt wurde“. Strukturen und Entwicklungen im Forschungsfeld des musikalischen Lernens . . . . . 7
- Mira Müller & Thomas Jacobsen: Zur kognitiven Elektrophysiologie der Musikrezeption: Zugänge zu Kognition, Emotion und Ästhetik . . . . . 40
- Martin Ebeling: Zum Wesen der Konsonanz: Neuronale Koinzidenz, Verschmelzung und Rauigkeit . . . . . 71
- Jobst Peter Fricke: Neuronale Koinzidenz mit Unschärfe löst das Problem unbefriedigender Konsonanztheorien . . . . . 94
- Kathrin Bettina Schlemmer: Das Gedächtnis für Tonarten bei Nichtabsoluthörern: Einflüsse von Hörhäufigkeit und musikalischer Ausbildung . . . . . 123
- Richard von Georgi, Katharina Cimbal & Susanne von Georgi: Aktivations- und Arousal-Modulation mittels Musik im Alltag und deren Beziehungen zu musikalischen Präferenzen, Persönlichkeit und Gesundheit . . . . . 141
- Jan Hemming: Zur Phänomenologie des „Ohrwurms“ . . . . . 184
- Ulrich Konrad: Komponisten und ihr Gedächtnis – Spuren in Biographien und Werkstattzeugnissen . . . . . 208

## **Nahaufnahme**

- Christoph Reuter & Wolfgang Voigt: 50 Jahre Blasssynthesizer: Die Electra-Melodica und ihre Entstehung . . . . . 236

## **Spot**

- Reinhard Kopiez & Marc Bangert: Die Visualisierung von Langzeit-Performancedaten am Beispiel von Erik Saties „Vexations“ . . . . . 243

## **Rezensionen**

- Noraldine Bailer & Michael Huber (Hrsg.): Youth – Music – Socialisation. Empirische Befunde und ihre Bedeutung für die Musikerziehung (Anja Rosenbrock) . . . . . 250
- Theo Hartogh: Musikgeragogik – ein bildungstheoretischer Entwurf. Musikalische Altenbildung im Schnittfeld von Musikpädagogik und Geragogik (Jan Hemming) . . . . . 252

Christophe Hinz: Analyse und Performance mit der Software „Rubato“ (Edda Leopold) . . . . .	253
Helga de la Motte-Haber & Günther Rötter (Hrsg.): Musikpsychologie (Horst-Peter Hesse) . . . . .	255
Anja Rosenbrock: Komposition in Pop- und Rockbands. Eine qualitative Studie zu kreativen Gruppenprozessen (Andreas C. Lehmann) . . . . .	257
Kathrin Schlemmer: Absolutes und nichtabsolutes Hören – Einflussfaktoren auf das Erinnern von Tonarten (Marco Lehmann) . . . . .	259
Jörg Schönberger: Musik und Emotionen. Grundlagen, Forschung, Diskussion (Frederik Nagel) . . . . .	262
Claudia Spahn: Gesundheit für Musiker. Entwicklung des Freiburger Präventionsmodells/Mark F. Zander: Musiker zwischen Gesundheit und Krankheit. Evaluation des Freiburger Präventionsmodells (Klaus-Ernst Behne) . . . . .	264

### **Berichte**

Music in the mind – The mind in music. Die 9. ICMPC & 6. ESCOM Conference in Bologna vom 22. bis 26. August 2006 (Kathrin Schlemmer) . . . . .	266
Musik und Emotion. Jahrestagung der DGM in Freiburg vom 15. bis 17. September 2006 (Clemens Wöllner) . . . . .	267
Sound in the city – Populäre Musik im urbanen Kontext. 17. Arbeitstagung des ASPM in Gießen Rauschholzhausen vom 27. bis 29. Oktober 2006 (Richard von Georgi) . . . . .	271
Musik und Identität. 24. Internationale Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Musikpsychologie vom 14. bis 16. September 2007 (Christopher Pramstaller) . . . . .	272
Musizieren innerhalb und außerhalb der Schule. Jahrestagung des Arbeitskreises musikpädagogische Forschung vom 5. bis 7. Oktober 2007 in Hösbach (Spessart) (Lina Hammel & Kerstin Wilke) . . . . .	275

<b>Mitarbeiter an diesem Band</b> . . . . .	280
---	-----

<b>Hinweise für Autoren</b> . . . . .	282
---------------------------------------	-----

## **Themenschwerpunkt: Musikalisches Gedächtnis und musikalisches Lernen**

### **„Man kann nur aus dem Ärmel schütteln, was vorher da hineingesteckt wurde“. Strukturen und Entwicklungen im Forschungsfeld des musikalischen Lernens**

Maria B. Spychiger

#### **Zusammenfassung**

Der Beitrag nimmt die musikbezogene Expertiseforschung und die darin entstandene Theorie des absichtsvollen Übens zum Ausgangspunkt für den Leitgedanken, die Auffassungen über das musikalische Lernen seien heute handlungstheoretisch geprägt. Der Erwerb musikalischer Kompetenz wird dadurch wesentlich gestaltbarer und pädagogisch zugänglicher als unter der alten Vorstellung, musikalisches Können sei durch Begabung vermittelt. Trotzdem erhält die einschlägige Devise „use it or loose it“ nicht für jedermann gleichermaßen Flügel. Die Variable des Milieueinflusses reduziert Chancengleichheit hartnäckig. Anschließend werden Theorien, Philosophien und Methoden des musikalischen Lernens diskutiert. Das Forschungsfeld ist in Bewegung, eine Strukturierung gelingt halbwegs via Auflistung von Inhalten und Adressaten bzw. Akteuren des musikalischen Lernens. Letzteres sind nicht nur Kinder, Jugendliche und erwachsene Professionelle, vielmehr wird musikalisches Lernen als Gegenstand lebenslangen Lernens für verschiedenste Menschen identifiziert. Zum Schluss findet sich ein musikbezogenes Selbstkonzept als Steuergröße musikalischen Verhaltens und Erlebens skizziert und ein Ausblick auf weitere Funktionen und Potenziale des musikalischen Lernens.

#### **Abstract**

This contribution sets music related research on expertise and an action oriented theory of learning as a platform to approach current views on musical learning. The acquisition of musical competence is under the constructivist



paradigm more feasible, and has higher plasticity, than under the old idea of musical achievement to be an outcome of giftedness. The slogan „use it or lose it“ is nevertheless not to everybody equally workable, since the impact of socio-economic status variables perseveres and reduces the equal-opportunities ideal. Theories, philosophies and methods of musical learning are then displayed in an overview type of presentation. An attempt to structure the research field is undertaken by differentiating contents from learners and from methods. In a following delineation, musical learning is presented as a topic which concerns people of all ages and talents and types; it occurs and can be promoted life-long. For a closing, a musical self-concept is drafted, viewed as the entity which steers musical behavior and experience, and statements on three topics stand for an outlook on further functions and potentials of musical learning.

## 1 Einleitung und Überblick

Die Aktivitäten zur Erforschung des musikalischen Lernens haben in den letzten Jahren sehr zugenommen. Dabei hat die Thematik der musikalischen Begabung und Leistung und insbesondere die in den 90er-Jahren entstandene Theorie der „deliberate practice“ (Ericsson, Krampe & Tesch-Römer, 1993) weit über die musikbezogene Lernforschung hinaus Anerkennung gefunden und sogar eine *trend-setting* Rolle eingenommen: Der Befund, dass Üben und Leistung in einem linearen Zusammenhang stehen, hat die Diskussion über das Verhältnis von Fähigkeit und Lernprozess entscheidend belebt und das Ideologem der Begabung zur Erklärung von Erfolg fundamental erschüttert. Weitere Untersuchungen und Arbeiten im Bereich der musikalischen Expertise haben ebenfalls hohe Bedeutung erlangt und viel Folgeforschung angeregt. Im jetzigen Jahrzehnt sind die musikbezogenen Forschungsaktivitäten im neurowissenschaftlichen Bereich in ähnlicher Art einflussreich. Hirnforscher interessieren sich für die Wahrnehmung und Verarbeitung musikalischer Stimuli im Gehirn ebenso wie für die neurologischen Muster bei der Musikproduktion, weil sie einen sehr guten Zugang zur Untersuchung fachrelevanter Fragen bieten, wie z. B. nach der Plastizität des Gehirns oder der Stimulierung und Genese von Emotionen. Allerdings kommt in den Neurowissenschaften der Musik und dem musikalischen Lernen lediglich die Rolle einer unabhängigen Variable zu, während es im vorliegenden Beitrag zentral um die musikbezogenen Prozesse des Lernens geht, um das musikalische Lernen als abhängige Variable also.

Vorab lenken wir den Blick auf die Art und Weise, wie etwas „in den Ärmel“ kommt, und in diesem Zusammenhang wird der „Matthäus-Effekt“ in der Pädagogik präsentiert (Abschnitt 2). Angesprochen ist damit der Einfluss des Milieus und dessen Implikationen für die Motivation und die Ergebnisse musikalischen Lernens. Trotz dieser im Einzelfall wenig steuerbaren Größe ist das musikalische Lernen Gegenstand und Möglichkeit *lebenslangen Lernens*, was im darauf folgenden dritten Abschnitt thematisiert, mit einem Fall-

beispiel illustriert und mit der Frage nach der Bedeutung des Erwerbs musikalischer Literalität beschlossen wird. Das im Fokus stehende Forschungsfeld selber kommt in zwei Abschnitten (4 und 5) zur Darstellung, systematisiert nach dem Bereich der Philosophien, Methoden und Techniken (dem „Wie?“, z. B.: Suzukimethode), den Inhalten und Themen („Was?“, z. B. pränatales Musiklernen) und den beteiligten bzw. untersuchten Personen und Gruppen („Wer?“, z. B.: musikalisches Lernen von Laien vs. Professionellen). Abgerundet wird diese Präsentation mit einem Vorschlag zur Integration der verschiedenen Forschungsperspektiven in einem allgemeinen Modell des Person-Welt-Bezugs, in welchem die Musik eine eigenständige Rolle erhält und den einzelnen musikalischen Gegenstands- und Forschungsbereichen gut unterscheidbare Positionen zugeordnet werden können. Danach wechselt der Blickwinkel noch einmal, in Abschnitt 6 werden die *Outcomes* musikalischen Lernens besprochen, vorab das offensichtliche und erwartete, das *musikalische Wissen und Können*, unterschieden in Kompetenz und Performanz, dann aber vor allem *das musikalische Selbstkonzept* als Strukturformation der gesamten musikalischen Erfahrung einer Person. Diese Ergebnisse leiten über zum abschließenden Abschnitt 7 und der Formulierung von drei Thesen zu weiteren möglichen Funktionen und Potenzialen musikalischen Lernens. Sie adressieren und erläutern (1) die epistemische Valenz des Musikalischen, (2) das Musikalische als Kapazitätsreserve und (3) die Musikwirkungen als Faktor musikalischen Lernens.

Das Forschungsfeld des musikalischen Lernens findet sich im Schnittbereich mehrerer Disziplinen, vorab der Musikpsychologie und der Musikpädagogik. Die Alltagsvorstellungen über Lernen allgemein, und für das musikalische Lernen speziell, sind vorrangig von Bildern *organisierten* Lernens geprägt. Es wird mit der bewussten Anstrengung zum Zweck der Aneignung von Kenntnissen oder Fertigkeiten in Zusammenhang gebracht; man denkt etwa an Instrumentalunterricht, Frühförderung, Berufsausbildung und Meisterkurse, oder an die Schule, in der Kinder Lieder lernen, Singspiele machen, Rhythmen klatschen, später auch Theorie lernen, Intervalle, Notenlesen und -schreiben, u. a. m. Diese Lernprozesse ereignen sich unter pädagogisch gesteuerten Einflüssen und didaktischer, gegebenenfalls auch autodidaktischer Organisation. Ein solcher Lernbegriff ist erziehungswissenschaftlich konnotiert, er leitet sich aus der menschlichen Bildsamkeit und dem schulischen Lernen ab. Aber es muss darauf hingewiesen werden, dass diese Art von Lernen auch in der Psychologie als erstes erforscht wurde; besonders berühmt etwa sind Hermann Ebbinghaus' Untersuchungen (1885) zur Einprägung von standardisiertem Gedächtnismaterial geworden, wobei die Wiederholung – eine Form des „In-den-Ärmel-Steckens“ – eine wichtige Rolle spielte. Menschen prägen sich etwas ein, indem sie es wiederholen, oder sie werden in einem Bereich gewandt, beispielsweise im Instrumentalspiel, weil sie viel geübt haben. Auch Klaus Holzkamps Lernverständnis geht in diese Richtung, Lernen werde immer dann aktuell, wenn einem zu lösenden Problem nicht direkt beigegeben werden kann, sondern dazu eine Lernschleife eingelegt, eine Handlungsproblematik als Lernproblematik übernommen werden

müsse, so seine Darstellung (Holzkamp, 1995, S. 445). „Lernschlaufe“ bedeutet im Holzkampschen Kontext in erster Linie, dass eine Problemlösung nicht auf kürzestem Weg erfolgen kann, sondern der oder die Handelnde dafür zuerst etwas Neues lernen muss. Für den musikalischen Bereich sind Problemlösungen etwa die Produktion oder Interpretation und Präsentation eines Musikstückes. Lernschlaufen wären in diesem Falle zum Beispiel der Erwerb kompositorischer Fähigkeiten, inhaltsunabhängig gesprochen wiederum das Üben in verschiedensten thematischen Kontexten.

## **2 Der Matthäus-Effekt in der Pädagogik – „denen, die da haben, wird gegeben“**

Nebst dem oben besprochenen organisierten Lernen wird bekanntlich auch viel „nebenher“ gelernt, einfach so, und auch schon lange bevor ein Kind gezielten Maßnahmen oder musikalischen Ereignissen ausgesetzt werden kann. Musikalisches Lernen ereignet sich von frühesten Stunde an, und bereits vor der Geburt, spontan<sup>1</sup>. Der Trompeter Markus Stockhausen erzählte einmal in einem Interview<sup>2</sup>, dass er erst im Kindergartenalter begriff, dass nicht alle Erwachsenen ein Instrument spielen. Der Komponistensohn wuchs in einer großen Familie auf und hatte erlebt, dass die Menschen, die zu ihrem Haus kamen, meistens ihr Instrument mitbrachten oder sich an eines setzten. Fast jeden Sonntag wurde bei Stockhausens gespielt, und auf diese Weise hatte der Junge in seinem Kinderleben die menschliche Spezies kennen gelernt: Zu jedem Individuum gehört das eine oder andere Instrument. Bis zum Eintritt in die Schule hatte bei ihm bereits viel Musiklernen stattgefunden; Instrumente und deren Klang, Musikerinnen und Musiker, die sie spielen, deren Leben als Improvisierende, Komponierende, Unterrichtende, Solisten, ihre Erfolge, vielleicht ihre Krankheiten, dazu eine große Anzahl von Musikstücken, verschiedenste Formationen – solches und vieles andere mehr waren dem 6-Jährigen da bereits geläufig. All das hatte er beiläufig gelernt, ohne besondere Absicht oder Anstrengung, ohne dass es geplant und erarbeitet wurde. In der Lernpsychologie spricht man wie bereits erwähnt vom *spontanen Lernen*. Die Psychologie hat sich häufiger als die Pädagogik mit dem spontanen Lernen befasst, u. a. wohl deshalb, weil Lernprozesse dieser Art den Prozessen der Entwicklung ähnlich sind. Damit ist ein weiterer Schnittbereich, derjenige von Lern- und Entwicklungspsychologie, angesprochen.

---

1 Im anglo-amerikanischen Raum haben sich für die Unterscheidung von organisiertem und spontanem Lernen die nicht ganz deckungsgleichen Bezeichnungen „formal“ und „informal“ learning etabliert.

2 Das Interview wurde vor etlichen Jahren im Rahmen der Sendung „Matinata“ des Schweizer Radio DRS 2 ausgestrahlt. Wegen des Rechercheaufwands wird hier auf die Angabe des genauen Datums verzichtet.

Für das spontane Lernen ist der *Einfluss des Milieus* von großer Bedeutung. Es ist da etwas, so alt wie neu, voll im Gange, nämlich dass denen, die da haben – denen die da schon *früh* haben insbesondere – gegeben und später noch viel mehr gegeben wird. Darüber hinaus neigen diejenigen, die schon wenig bekommen haben, dazu, das Wenige auch noch zu verlieren. Das Phänomen ist altbekannt, schon Jesus beschrieb es in seinem „Gleichnis vom anvertrauten Geld“, nachzulesen im Evangelium des Matthäus im Neuen Testament der Bibel<sup>3</sup>. Die Geschichte handelt von einem Gutsherrn, der drei Dienern sein Vermögen auf ungleiche Weise anvertraute, dem ersten einen großen, dem zweiten einen mittleren und dem dritten einen kleinen Teil. Dem ersten Diener gelang es, seinen Teil zu vervielfachen, auch beim zweiten kam es zu einer Vermehrung, während der dritte ängstlich seinen Teil vergrub, um ihn sicher zu bewahren. Die Jahre später erfolgende Abrechnung mit dem Gutsherrn ging dahin, dass dieser dem Untüchtigen sein kleines Vermögen wegnahm und zu demjenigen des erfolgreichsten Dieners hinzufügte. Die Kernaussage der Geschichte lautet (in der Übersetzung nach Martin Luther): „Denn wer da hat, dem wird gegeben werden“. Bereits weniger bekannt ist der Nachsatz „... und er wird die Fülle haben. Wer aber nicht hat, dem wird auch, was er hat, genommen werden.“ Die heutige Lernforschung hat dafür auch eine prägnante – dynamischere und handlungsorientiertere – Umschreibung gefunden: Use it or loose it.

Die Untersuchungen, die Herbert Walberg und Shio-Ling Tsai über die berufliche Situation und den Wissensstand einer sehr großen Stichprobe von jungen Erwachsenen in den Vereinigten Staaten von Amerika durchführten und deren Ergebnisse sie 1983 publizierten, summiert sich zu einem Phänomen, das die Forscher in Anlehnung an das neutestamentliche Gleichnis als *Matthäus-Effekt* bezeichnet haben: Nebst der interessierenden abhängigen Variable des aktuellen Erfolgs, operationalisiert als Bildungserfolg und beruflicher Status, erhoben Walberg und Tsai als unabhängige Variablen erstens die Bildungsgeschichte bzw. Bildungserfahrung, zweitens die aktuelle Bildungsaktivität sowie drittens den Stand der aktuellen Bildungs- und Leistungsmotivation. Das Zusammenspiel dieser Faktoren bewirkt das bereits erwähnte Phänomen, wie es im Gleichnis im Matthäus-Evangelium beschrieben ist. Die drei genannten Variablen korrelieren miteinander, sie bilden eine Art geschnürtes Paket, welches in einem Kausalverhältnis zu den Unterschieden in den aktuellen Leistungen einer Person steht. Dabei ist aber eine der Variablen dominant, nämlich die erste, welche die Autoren als „educational background“ und wir etwas verallgemeinernd als „Milieu“ bezeichnen. Das also ist der Mechanismus des Viel-Habens-und-immer-noch-mehr-Bekommens, und er wird in den Kindheits- und Jugendjahren aufgebaut. Im Falle des Musikkernens besteht er darin, dass Kinder in anregenden musikalischen Milieus sehr viel mehr lernen als Kinder mit geringer und wenig vielfältiger musikalischer Stimulation. Dabei erfolgt ein großer Teil dieses

---

3 Das Gleichnis steht im Neuen Testament der Bibel, Matthäus 25, 14–30.

Lernens, um auf die eingangs eingeführte Unterscheidung zurück zu kommen, spontan, was bedeutet, dass mit kompensatorischen pädagogischen Maßnahmen dem Vorsprung der bevorteilten Kinder nie wirklich beizukommen ist. Es bleibt zu ergänzen, dass nicht die musikalische Stimulation alleine, sondern auch die Möglichkeit der aktiven Teilnahme entscheidend ist für das Ausmaß des spontanen Lernens, was unter dem Begriff der Partizipation zu erläutern ist.

Gute Pädagogen haben die Einflussgrößen des Milieus und der Partizipation schon lange erkannt, auch wenn sie diese Begriffe noch nicht verwendeten. Für die Musikpädagogik sei vor diesem Hintergrund Heinrich Jacoby (1889–1964) erwähnt. Er sprach in seinem Ansatz von der „gemeinschaftliche Teilhabe“ und davon, dass es Unmusikalität an sich nicht gibt, sondern diese nur eine Folge von „unvorteilhaften Einflüssen“ der Erziehung sein kann, wobei Jacoby etwas generell einen negativ konnotierten Erziehungsbegriff im Sinn hatte, nämlich das Erziehen als Korrigieren und Intervenieren in der Form des damals noch verbreiteten autokratischen Erziehungsstils. Demgegenüber identifizierte er ein weiteres Element, das eine wichtige Rolle spielt, dasjenige des Vertrauens in die Fähigkeiten der Lernenden. Er votierte für Ermutigung anstelle von Korrektur und für musikalische Entfaltung anstelle von Musikerziehung (Jacoby, 1984; vgl. auch Biedermann, 1993). An dieser Stelle wird sichtbar, wie spontanes Lernen in organisierte, unterbewusste und von Erzieherseite beabsichtigte Fördermaßnahmen übergeht.

Die Unterscheidung zwischen spontanem und organisiertem Musiklernen kann demnach keine scharfe sein, der Übergang vom einen zum andern ist ein fließender. Spontanes Lernen bewegt sich im Bereich von Entwicklungs- und Sozialisationsprozessen. Organisiertes Lernen findet sich, wenn Bildungsbemühungen aller Art, auch autodidaktische, oder erzieherische Ansprüche im Spiel sind. Wenn Eltern ein Milieu schaffen, in welchem sie ihren kleinen Kindern durch eine partizipative Haltung viele Möglichkeiten spontanen Musiklernens eröffnen, ist dies gleichzeitig eine erzieherische Haltung, mit welcher je nach dem Ausmaß und der Art ihrer Absichtlichkeit mit großer Wahrscheinlichkeit organisiertes Lernen bereits einhergeht. Wenn Eltern sich weiter fragen, ob ihr Kind ein Instrument lernen soll, und wenn ja, welches, oder wenn Bildungsgremien und Behörden diskutieren, wie viel und welche Art von Musikunterricht in den Schulen erteilt werden soll, befinden wir uns definitiv im Bereich des organisierten Lernens. Tatsächlich gibt es eine enorme Zahl verschiedener pädagogisch-psychologisch-didaktische Zugänge zur Förderung oder zum systematischen Training musikalischer Fähigkeiten. Wollten die vorgestellten Eltern oder Behörden wirklich eine Orientierung über die bestehenden Möglichkeiten erlangen, müssten sie sich in einer schier unüberblickbaren Auswahl von Personen, Lehrmitteln und Methoden zurechtfinden. Sie würden merken, dass viele Fragen über diese Lernprozesse gestellt werden, und dass die Antworten zu deren Organisation kontrovers ausfallen.