

## Der Mozart - Trick

Eine Zeichentrickserie im Fernsehen als Medium der Musikvermittlung?

Therese Senst

### Einleitung

Eine Vielzahl neuer Medien beeinflusst das Leben im 21. Jahrhundert, doch existiert weiterhin das Fernsehen als Leitmedium im familiären Alltag.<sup>1</sup> Geht es also darum, außerschulische Orte ästhetischer Bildung zu beleuchten, lohnt sich auch der Blick ins Fernsehprogramm. Ein Großteil der Kinderprogramme ist der Sparte Zeichentrick/Animation zuzurechnen,<sup>2</sup> ein Format, bei dem seit Walt Disney's *Mickey Mouse* ein enger Zusammenhang zwischen Filmgeschehen und Musik besteht.<sup>3</sup> Die Technik des *Mickeymousing*, also die „lautmalerische musikalische Nachzeichnung von Bewegungsabläufen“,<sup>4</sup> darf geradezu als Markenzeichen dieser Filme gelten. Aspekte ästhetischer Bildung stehen dabei meist nicht im Vordergrund der Rezeption, interessieren aber den Musikpädagogen ganz besonders im musikalischen Zeichentrickfilm, wenn Werke der sogenannten klassischen Musik mit den Mitteln des Zeichentricks illustriert werden.<sup>5</sup> Vielfältige Ansätze lassen sich finden, die beispielsweise Mozart im Medium des Zeichentrickfilms bearbeiten. Dabei fällt auf, dass die Jahrtausendwende eine Verschiebung der Inhalte gebracht hat, nach mehreren Verfilmungen der *Zauberflöte*, dem Märchen von Mozart, nun mehrfach Märchen über Mozart erschienen.<sup>6</sup>

Zum 250. Geburtstag W. A. Mozarts im Jahre 2006 brachten europäische Fernsehkanäle gleich zwei verschiedenartige, aber gleichermaßen groß angelegte Zeichentrickproduktionen hervor, die es sich zum Ziel setzten, Kindern eine Teilhabe an klassischer Musikkultur zu ermöglichen: *Little Amadeus* im deutschsprachigen Raum, *Symfollies* in Belgien. Beide Serien erhielten umgehend Auszeichnungen, die ihren pädagogischen Wert betonen und durften sich schnell einer breiten Rezeption rund um den Erdball erfreuen. Bis ins Jahr 2016 hinein war *Little Amadeus* Bestandteil des Fernsehprogrammes, eine Tatsache, die viele

---

<sup>1</sup> Feierabend, Sabine/ Mohr, Inge: Mediennutzung, S. 457.

<sup>2</sup> Feierabend, Sabine/Klingler, Walter: Was Kinder sehen, S. 126.

<sup>3</sup> Maas, Georg/ Schudack, Achim: Der Musikfilm, S. 18.

<sup>4</sup> A.a.O., S. 328.

<sup>5</sup> A.a.O., S. 191.

<sup>6</sup> Senst: Radadeus, S. 79-122. Hier ist eine ausführliche Beschreibung dieser Zeichentrickfilme zu finden.

Fragen aufwirft. Diese Fragen berühren auch den Bereich der ästhetischen Bildung und sind Gegenstand einer musikpädagogischen Studie, über die hier berichtet werden soll.

### **Die Serie *Little Amadeus***

Zwei Staffeln mit je 13 Folgen à 25 Minuten zeigen die Familie Mozart mit Vater Leopold, Mutter Anna-Maria, Tochter Nannerl, Hund Pumperl und dem laut Produzenten ungefähr achtjährigen Sohn Amadeus bei aufregenden Alltagserlebnissen, die zumeist in ihrer Heimatstadt Salzburg stattfinden. In jeder Folge gilt es, ein Abenteuer in der Auseinandersetzung mit dem ‚bösen‘ Neider Devilius, dem Hofmarschall des Erzbischofs, zu bestehen. Devilius tritt zumeist in Begleitung seines Neffen Mario und seiner Ratte Monti auf, die das Geschehen altklug und pointiert kommentiert, während Mario den ehrgeizigen musikalischen Ansprüchen seines Onkels nur schwer standhält. Der Titelsong, in der deutschsprachigen Ausgabe mit Liedermacher Heinz Rudolf Kunze, bringt in einer Mischung aus Klaviersonate, klassischem Orchestersatz und Schlagelementen das Handlungskonzept jeweils am Beginn und am Ende einer Sendung auf den Punkt: „Musik macht alles gut.“ Die Illustration der Filmhandlung erfolgt leitmotivisch mit viel Musik im Mozartstil, ergänzt durch Elemente des typischen Trickfilmsounds und Alltagsgeräusche wie Hufgetrappel, Tierstimmen und Glockenläuten. Amadeus zeigt in allen Lagen eine musikalische Lebenshaltung und ist darüber hinaus pfeffig, sozial kompetent und so unter seinen Mitmenschen allgemein beliebt. Er pfeift und singt, beherrscht klassische Instrumente (z. B. Geige, Klavier, Orgel, Flöte) ebenso wie die Tonerzeugung mit Alltagsgegenständen, reitet und tanzt, improvisiert und komponiert und hält sich im Gebrauch musikalischer Fachbegriffe nicht zurück. Gezeigt wird ein Alltag in Auftrittsgarderobe. Die Verwirklichung der musikalisch motivierten Ziele bereitet den Mozartkindern mehr Spaß als Arbeit, die Außenseitersituation des Wunderkindes, das auch einmal auf das Spiel mit Freunden verzichten muss, wird manchmal kurz thematisiert. Die Produzenten geben den Handelnden ein hochdeutsches Idiom. Die Zeichentrickfiguren weisen überzeichnet große Augen auf. Amadeus im rosaroten Rüschenanzug mit weißer Lockenfrisur trägt androgyne Züge, was ihn auch zur Identifikationsfigur für weibliche Rezipienten macht. War die Serie zunächst für die sogenannten Preschooler (Kinder im Alter von drei bis fünf Jahren) konzipiert, so erreichte sie, über viele Jahre auf besten Sendeplätzen verortet, ein auch für die Produzenten überraschendes Breitenpublikum besonders auch bei den älteren kindlichen Zuschauern. Es darf angenommen werden, dass *Little Amadeus* eine Generation geprägt hat. So wirkt eine musikpädagogische Anschlusskommunikation an frühe außerschulische Rezeptionserfahrungen vielversprechend: Mozart als Schlagerstar im Schlagzeualter, Mozart und der Böse, Mozart als fliegender Superman und jedermanns Liebling...

## Die *Little Amadeus*-Studie

### 1. Forschungsfragen und Design

Wenn musikalische Sozialisation nach Gembris ein Lernprozess ist:<sup>7</sup> Welchen Lernstoff bietet *Little Amadeus* im Hinblick auf musikalische „Fähigkeiten, Aktivitäten, Erlebnisweisen und Wertvorstellungen in Wechselbeziehung zu sozialer, kultureller und materieller Umwelt“?<sup>8</sup>

Wo bieten sich Kindern im Rahmen der Filmrezeption Gelegenheiten der Imitation, Momente der positiven oder negativen Verstärkung?<sup>9</sup>

Damit verbinden sich auch folgende Fragen: Wie verhält es sich mit der Wahrnehmung von Vorschulkindern im Zuge des Rezeptionsprozesses? Welche Aspekte des Medienangebotes finden ihren Niederschlag in der Anschlusskommunikation? Wie gehen Kinder im Vorschulalter mit der Musik Mozarts um? Haben sie musikalische Vorlieben? Wie sieht die musikalische Alltagsumgebung der Kinder aus? Wie begegnen die beobachteten Kinder dem musikalischen Stilmix der Serie? Wie erleben sie eine andere, nicht vordergründig musikalisch gestaltete Zeichentrickserie? Wie lässt sich der enorme Erfolg der Serie, ihre in dieser Kindergeneration offenbar flächendeckende Popularität über einen so langen Zeitraum erklären?

Als Stichprobe dienten 276 Probanden in 10 Kindertageseinrichtungen im Ilmkreis in Thüringen während der Jahre 2009/10. Es konnten 167 (80 m, 87 w) komplette Datensätze gewonnen werden. Die Kinder waren vier bis sechs, im Schnitt also fünf Jahre alt. Die Altersverteilung entspricht einer Glockenkurve mit ungefähr gleich vielen Fünfjährigen wie insgesamt Vier- und Sechsjährigen. Eine Begegnung im Rahmen des Projektes fand zu vier Terminen statt:

T-1 bis T-3 im Abstand einer Woche, T-4 sechs Wochen nach T-3.

Bei den ersten drei Terminen gab es Filmvorführungen: Die 83 Kinder (39 m, 44 w) der Versuchsgruppe sahen jeweils eine Episode *Little Amadeus*, die 84 Kinder (41 m, 43 w) der Kontrollgruppe *Coco, der neugierige Affe*.<sup>10</sup>

Unmittelbar im Anschluss an die Filmrezeption bei T-1 und T-2 malten die Kinder ein Bild ohne Aufgabenstellung. Dieses Malen diente in meiner ursprünglichen Überlegung der Beschäftigung der Kinder, während ich mich mit ihnen über das Filmerleben unterhalten wollte. Die Kinderzeichnungen waren dann aber aussagekräftige Dokumente, die mir

<sup>7</sup> Gembris: Grundlagen musikalischer Entwicklung, S. 185.

<sup>8</sup> Gembris: Grundlagen musikalischer Entwicklung, S. 185.

<sup>9</sup> Ebd.

<sup>10</sup> Warum wurde für die Kontrollgruppe die Serie *Coco, der neugierige Affe* ausgewählt? Es handelt sich um ein Zeichentrickformat, das in jenem zeitlichen Großraum auf dem gleichen Sendeplatz des KiKa zu finden war wie *Little Amadeus*, aber weder im Vorspann noch während der Sendungen besondere musikalische Dominanz zeigt. Außerdem dauert eine Folge nur 11 Minuten, ein zeitökonomischer Vorteil also dazu.

Rückschlüsse auf die kindliche Filmrezeption nahelegten. Dies erkannte ich bereits im Pretest und machte sie zum Bestandteil des Datenmaterials.

Die während der Filmrezeption eher grobmaschig angefertigten Beobachtungsprotokolle sowie Eltern- und Erzieherfragebogen dienen der Illustration des soziographischen und situativen Hintergrundes des Untersuchungsumfeldes.

Eine vorab vorgenommene inhaltliche Analyse des Filmmaterials auf verschiedenen Ebenen ermöglicht die Aufstellung von Kategorien wie Inhalt, Sprache, Musik, Vorspann/Titelsong, Abspann, Format Trickfilm, Verschiedenes. Dieses Substrat kann zu Kategorien der aus den Kindergartenbesuchen gewonnenen Beobachtungsprotokolle in Beziehung gesetzt werden, indem Verhaltensweisen der Kinder in Korrelation zu einzelnen Parametern des Filmmaterials betrachtet werden. Die Beobachtungsprotokolle lassen Interaktionen auf intrapersonaler wie interpersonaler Ebene deutlich werden. Darüber hinaus gab es Experteninterviews, die Hintergründe zu musikalischen Zeichentrickfilmen aufzudecken halfen.

Zu drei Zeitpunkten im Projekt, bei T-1, T-3 und T-4 gab es ein Quasi-Experiment mit eher marginaler Bedeutung: Aus drei verschiedenen CD-Angeboten wählten die Kinder ihre augenblickliche Lieblingsmusik und hatten dabei die Wahl zwischen instrumentaler Entspannungsmusik, einem gesungenen Kinderlied und Mozart *KV 467, 1. Satz, Allegro*. Waren zunächst die Cover noch original bebildert, erfolgte jedoch schon nach dem Pretest eine Verfeinerung des Versuchsaufbaus hin zu neutralen grafischen Symbolen, um die kindliche Aufmerksamkeit von visuellen zu auditiven Variablen zu lenken.

## 2. Auswertung und Interpretation

Aus der Fülle des im empirischen Prozess gewonnenen Datenmaterials sei an dieser Stelle besonders auf die Kinderzeichnungen hingewiesen. In der Regel fertigte jedes Kind zwei Zeichnungen an,<sup>11</sup> jeweils unmittelbar nach der Filmrezeption bei T-1 und T-2. Legt man beide Zeichnungen eines Kindes nebeneinander, so lassen sie die wachsende Vertrautheit der Kinder mit dem Projekt erkennen. Wirken viele Zeichnungen des ersten Termines (T-1) noch eher schüchtern oder verschlossen, scheint bei manchem Kind geradezu ein Quantensprung in der zeichnerischen Entwicklung innerhalb nur einer Woche von T-1 hin zu T-2 zu geschehen. Viele Kinder greifen ihr Motiv von T-1 wieder auf, ohne es seither gesehen zu haben, gestalten es jetzt aber intensiver, reicher oder eindeutiger. Z.B. erhält ein zuerst fensterloses Gebäude aus T-1 zum Zeitpunkt T-2 plötzlich eine Vielzahl an Öffnungen, wird eine Figur um viele Details reicher ausgestaltet oder entwickelt sich eine bei T-1 nicht weiter spezifizierte, eher statische Blume bei T-2 zu einer scheinbar rhythmisch bewegten Figur, die dann auch noch als „Little Amadeus‘ Schwester“ vorgestellt wird. Die in

---

<sup>11</sup> Das vollständige Korpus der Kinderzeichnungen einschließlich der tabellarischen Analysen findet sich unter <http://musikpaed.uni-halle.de/publikationen/>.

Bild 1 und Bild 2 verwendeten Farben weisen häufig eine große Ähnlichkeit auf, wengleich den Kindern immer Wachsmalstifte aller Farben in sehr großer Menge zur Verfügung standen. Ebenso wirkt oft der Bildaufbau in beiden Bildern ähnlich, und das, obwohl die Kinder die Zeichnung der vorausgegangenen Woche zu dem Zeitpunkt noch nicht wieder gesehen haben.

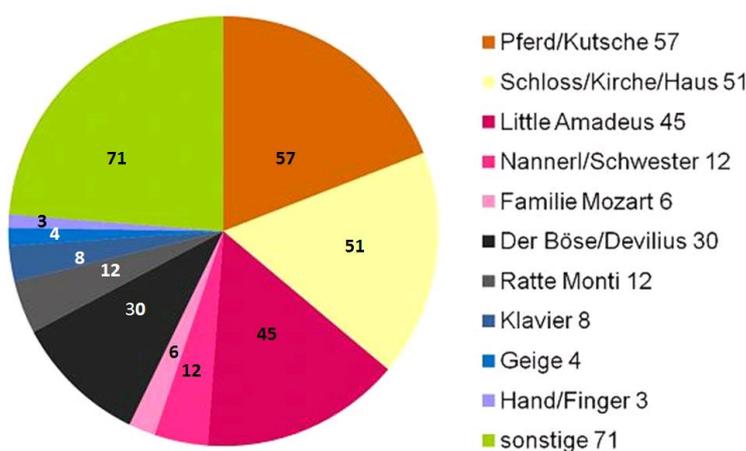
Die Notwendigkeit eines respektvollen Umganges mit dem Medium Kinderzeichnung steht außer Frage, ist sie doch Bestandteil eines ausgesprochen komplexen Handlungsaktes,<sup>12</sup> der nicht mit einer schnellen Interpretation aufgelöst werden kann und darf. Die Zeichnungen werden auf drei Ebenen analysiert:<sup>13</sup>

*Morphologisch-syntaktische Ebene:* aufzählende Benennung der abgebildeten Elemente,

*semantische Ebene:* kontextunabhängige Zuweisung von Bedeutungen zu den abgebildeten Elementen,

*pragmatische Ebene:* Herstellen von Beziehungen zwischen Bild und Filmvorlage sowie Bild und malendem Kind; Vieldeutigkeit schafft „die Möglichkeit verschiedener nachträglicher Auslegungen.“<sup>14</sup>

Dem Beispiel von Lehmann-Wermser & Jessel-Campos folgend,<sup>15</sup> wird eine Einteilung der Zeichnungen in Kategorien nach dargestellten Motiven vorgenommen. Aus 231 Zeichnungen von T-1 und T-2 lassen sich 287 Motive ableiten. Eine große Gruppe der Bilder ist abstrakt gestaltet. Fehlen also eine eindeutige Symbolik oder der verbale kindliche Kommentar, erscheinen diese Bilder in der Kategorie ‚Sonstige‘ und werden nicht weiter berücksichtigt. Folgende Kategorien können aufgestellt werden:



<sup>12</sup> Reiß: Kinderzeichnungen, S. 21.

<sup>13</sup> A.a.O., S. 26.

<sup>14</sup> Pilarczyk/ Mietzner: Das reflektierte Bild, S. 140.

<sup>15</sup> Lehmann-Wermser/ Jessel-Campos: Aneignung von Kultur, S. 131-146.

*Pferd/Kutsche* findet sich als häufigstes Motiv (insgesamt 57 Motive). Auffallend ist, dass einzelne Kinder erwähnen, wessen Kutsche sie gemalt haben, also das *Pars-pro-toto*-Prinzip anwenden: „Die Kutsche der Gräfin“, „Die Kutsche vom Bösen“. „Die Kutsche der Eltern“. Sobald ein Kind erwähnt, wessen Pferd/Kutsche es abgebildet hat, wird das Bild auch der Kategorie der entsprechenden Person zugeordnet. Wer nun hat Kutschen und/oder Pferde gemalt? 13 Mädchen malen Pferd mit Kutsche, 5 Jungen tun dies ebenso. Pferde ohne Kutschen werden von 6 Mädchen sowie 4 Jungen dargestellt, während Kutschen ohne Pferd von 2 Mädchen und 10 Jungen stammen. Diese quantitative Auswertung lässt erkennen, dass im postrezeptiven Erleben die Pferde und Kutschen den Mädchen wie Jungen sehr präsent sind, die Mädchen fast klischeehaft den Pferden eine wichtigere Rolle einzuräumen scheinen und umgekehrt die Jungen die Kutsche als *Pars-pro-toto*-Element für vordergründig erachten. 12 Zeichnungen der Kategorie Kutschen/Pferde greifen die Gestalt des Bösen/Devilius auf, 10 davon wurden von Jungen gemalt, nur 2 von Mädchen.

*Gebäude* auf Kinderzeichnungen sind mehrdeutig zu sehen, sie werden oft mit Personen assoziiert. Sobald ein Kind erwähnt, wessen Haus es abgebildet hat, wird das Bild auch der Kategorie der entsprechenden Person zugeordnet.

*Little Amadeus, seine Schwester Nannerl, die Familie Mozart*: Alle diese Motive zusammengekommen, wäre dies die zahlenmäßig stärkste Kategorie mit 63 Motiven. Der höheren Transparenz halber wurden die drei Untergruppen hier jedoch einzeln dargestellt. Little Amadeus wird auf 45 Zeichnungen erwähnt oder abgebildet, 18 Jungen und 27 Mädchen wählen dieses Motiv. Die Schwester Nannerl erscheint auf 12 Bildern, 11 davon von Mädchen, nur eines von einem Jungen angefertigt, die Familie Mozart wird sechsmal gemalt, dies ausschließlich von Mädchen. Diese Beobachtung deckt sich mit der Aussage, dass sich Mädchen auf ihren Zeichnungen zum Thema Musik gern mit musikalischen Aktivitäten in einer Gruppe oder mit einem Partner auseinandersetzen.<sup>16</sup> Die Personen dieser Gruppe werden, wie auch ihre Kutschen, gern in Rosa-Rot-Tönen gemalt. Die schematische Darstellung betont häufig die historische Puderperückenfrisur.

Die Darstellung von *Instrumenten* ist überraschend selten festzustellen. 5 dieser insgesamt 11 Zeichnungen beschäftigen sich mit der Geige, auf 8 Zeichnungen geht es ums Klavier. 8 Zeichnungen dieser kleinen Kategorie wurden von Mädchen angefertigt, nur 3 von Jungen. Dies überrascht ein wenig, soll die Serie nach Aussage der Produzenten eine Auseinandersetzung mit dem Spiel auf klassischen Instrumenten besonders fördern. Ganz offensichtlich wird das postrezeptive Erleben aber nicht davon dominiert, sind es vielmehr inhaltliche Aspekte der Handlung, die die Motivwahl bestimmen. Drängt sich zunächst die

---

<sup>16</sup> Kleinen/ Schmitt: Musik verbindet, S. 186.

Befürchtung auf, dass die zeichnerische Darstellung eines Musikinstrumentes vielleicht zu schwierig sein könnte, erscheint dieser Einwand jedoch vor dem Hintergrund der vielen Pferdedarstellungen nichtig zu sein. Gleichwohl dürfen die instrumentalen Aktivitäten sicher auf manchen Personendarstellungen mitgedacht werden, auch wenn die Instrumente nicht eigens abgebildet werden (*Pars-pro-toto-Prinzip*).<sup>17</sup>

22 Zeichnungen der Kategorie *Der Böse, die Ratte* stammen von Jungen, 13 von Mädchen. Die Ratte/Maus erscheint auf 4 Zeichnungen von Mädchen, 8 Zeichnungen von Jungen. Jungen zeigen also eine signifikant höhere Affinität zur Auseinandersetzung mit dem Konfliktverursacher der Filmvorlage. Eine motivische Häufung fällt besonders in den Kindergärten 6 und 7 auf. Diese mitunter erkennbaren Parallelen erscheinen mir jedoch von untergeordneter Bedeutung zu sein, weil die kindergartenübergreifenden Gemeinsamkeiten der Bilder dafür sprechen, dass die Kinder trotzdem ihr persönliches Erleben gestaltet haben. Gemäß der Filmvorlage zeichnen sich die Bilder dieser Kategorie durch die häufige Verwendung der Farben Türkis-Lila-Schwarz aus, wobei der Böse selbst oft durch seine charakteristische schwarze Haartolle typisiert wird.

Soll nun über Sozialisationserfolge oder -misserfolge einer Zeichentrickserie diskutiert werden, gilt es nach Möglichkeiten zu suchen, den von Gembris beschriebenen Lernprozess zu operationalisieren.<sup>18</sup> Ich entschied mich in meiner Arbeit für das Kompetenzmodell ‚Musik wahrnehmen und kontextualisieren‘,<sup>19</sup> dem ich als dritte Kategorie musikpraktische Fähigkeiten hinzufüge. So gelingt das Zuordnen des Lernstoffs und der während der Filmvorführungen beobachteten kindlichen Verhaltensweisen zu folgenden Kategorien:

Musikalisches Sach- und Weltwissen	Musikalische Wahrnehmung/Gedächtnis	Musikpraktische Fähigkeiten
Erleben der klassischen Instrumente mit der richtigen Begrifflichkeit wie Probe, Komposition, Konzert, Solo, Chor usw.	Hören von Ausschnitten aus Mozarts Musik und Titelsong, wenig diegetische Musik, v.a. Violine, Klavier; Singen als musikalische Ausdrucksform (z.B. Chorgesang in Film T-1)	Mittrommeln des Taktes oder eingängiger Rhythmen mit Fingern/Händen; Ausführen von rhythmischen Bewegungen im Oberkörper bei Pferde- und Kutschenszenen im 6/8-Takt
Pantomimisches Imitieren der musizierenden Filmfiguren	Konditionierung tiefe Orgelmusik = erschrecktes Einatmen: „Der Böse!“	Nachpfeifen des Vogelfängerthemas nach Amadeus' Vorbild
Sachinformationen: Leopold, Anna-Maria, Nannerl und W.A. Mozart lebten in Salzburg und machten Musik.	Übernahme von Rollen: „Ich bin die Schwester/Amadeus/die fiese Ratte/der Böse/der kleine weiße Hund...“ -> Leit motive	Singen zum Titelsong, kaum Textsicherheit, Gesang eher formelhaft, fragmentarisch im Ambitus des Durdreiklages mit am Sprachrhythmus orientierter Rhythmik
Vermischung des Personalstils Mozart mit Schlagermerkmalen		Dirigierbewegungen und Schlagzeugpantomime, Tanzen/ rhythmischen Bewegungen des Oberkörpers zum Titelsong
Manifestierung Wunderkindmythos/Kitsch		

<sup>17</sup> Reiß: Kinderzeichnungen, S. 52.

<sup>18</sup> Gembris: Grundlagen musikalischer Entwicklung, S. 185.

<sup>19</sup> Niessen et al.: Entwurf eines Kompetenzmodells, S. 20.

Der von der Fernsehserie ausgehende musikgeschichtlich korrekte Beitrag zur musikalischen Sozialisation, wie er aus den Kinderzeichnungen und protokollierten Gruppengesprächen spricht, ist eher gering: Das Leben Mozarts wird in die Zeit der Pferdekutschen und Schlösser und gleichzeitig märchenhafte Unwirklichkeit integriert. Die Familie Mozart wird mit den weitgehend richtigen Namen dargestellt. Insofern nehmen die Kinder ein oberflächlich zutreffendes Wissen mit. Märchenhaft bleiben die Übertreibungen des Formates Zeichentrick, wenn Little Amadeus fliegen kann, das Pferd Schokolade frisst, der Böse zur Strafe in den Wassertrog fällt und die Ratte geküsst wird. Dass gerade diese skurrilen Details auf so vielen Kinderzeichnungen wiederkehren, gibt im Rahmen einer kritischen Analyse zu denken und zeigt, dass die Kinder eher die Handlung als die Musik reflektieren.

Der Spagat in der musikalischen Gestaltung der Serie zwischen Mozartmusik und Titelsong findet in den Kinderzeichnungen keinen Niederschlag. Sowohl Kleinen & Schmitt als auch Lehmann-Wermser & Jessel-Campos bemerken,<sup>20</sup> dass eine Trennung nach Pop und Klassik offenbar nicht der Sichtweise von Kindern entspricht,<sup>21</sup> zumindest die aus erwachsener Perspektive gedachte Unterscheidung auch in den von ihnen ausgewerteten Zeichnungen nicht wichtig zu sein scheint.

Auch wenn die Serie es sich zum Ziel setzt, Kinder mit klassischer Musik vertraut zu machen, also positive Assoziationen aufzubauen, muss doch festgehalten werden, dass in der Phase der Nachbetrachtung offenbar noch eine intensive Auseinandersetzung mit der Angst stattfindet, die sich während der Trickfilmepisode im Zusammenhang mit dem bösen Gegenspieler breit gemacht hat. Das mit dem Auftritt des Bösen erklingende Leitmotiv aktiviert archaische Hörgewohnheiten: Diese tiefen, rhythmisch prägnanten Töne gehen „direkt auf den Hirnstamm, den ältesten Teil unseres Denkorgans, oft ‚Reptiliengehirn‘ genannt. Der reagiert auf Töne, ohne das Bewusstsein um Erlaubnis zu fragen, denn dort arbeiten von der Evolution fest verdrahtete Schaltkreise.“<sup>22</sup> So lösen sie besonders nachhaltige emotionale Erregung aus, die im Zuge einer positiven Bewältigung jedoch in genussvolles Erleben umzuschlagen vermag.

Musikalische Zeichentrickfilme wie *Little Amadeus* sind nach Gembris der primären Sozialisation durch die häusliche Umgebung eines Kindes zuzurechnen.<sup>23</sup> Auf die Bedeutung von Medien weist Gembris in diesem Zusammenhang geradezu hin. Die Elternfragebögen belegen die Vermutung, dass die meisten beobachteten Kinder die Serie *Little Amadeus* zuhause bereits eher regelmäßig verfolgt haben (69%), wodurch sich der hohe Grad an Vertrautheit der Kinder im Umgang mit ihr erklärt. Die Serie ist somit Bestandteil der kindlichen Lebenswelt. Die Ausführungen von Schütz & Luckmann helfen zu verstehen, wie

---

<sup>20</sup> Kleinen/ Schmitt: S. 192.

<sup>21</sup> Lehmann-Wermser/ Jessel-Campos: Aneignung von Kultur, S. 143.

<sup>22</sup> Drösner: Gänsehaut-Effekt, S. 32.

<sup>23</sup> Gembris: Grundlagen musikalischer Entwicklung, S. 185.

einzigartig die Konstituierung einer jeden ist, indem von jedem Kind ein jeweils eigener Wissensvorrat aufgebaut wird, der in seiner Genese und Struktur als Sedimentierung vormals situationsgebundener und aktueller Erfahrungen vollständig in die einzelne Biografie eingebettet ist.<sup>24</sup> Diese Erfahrungen unterscheiden sich hinsichtlich der Inhalte, der Intensität, der Reihenfolge und der Dauer. Nicht alle Erfahrungen werden gleichermaßen verarbeitet, manche nur schwach und mittelbar, fragmentarisch, andere unmittelbar und sehr intensiv. Auch das Struktur- und Prozessmodell von Charlton & Neumann-Braun hatte auf diese individuellen Bedingungen einer Medienrezeption verwiesen.<sup>25</sup> Das Verfolgen einer Fernsehserie mit der regelmäßigen Wiederaufnahme der vertrauten Thematik bietet den Kindern die Gelegenheit, trotz der vorläufig auferlegten Unterbrechung immer leicht wieder in den Wirklichkeitsbereich der Serie zurückzukehren und alle seit der vergangenen Folge subjektiv gesammelten Erfahrungen in den weiteren Wissenserwerb bzw. in das neuerliche Erleben zu integrieren. Die ausgeprägte Typisierung der handelnden Personen hilft darüber hinaus, schnell ein hohes Maß an Vertrautheit mit der Serie aufzubauen. Problematisch erscheint den Kindern die Auseinandersetzung mit dem Bösen zu sein, das auf so vielen Kinderzeichnungen erscheint. In einer jeden Folge erhält der Böse jedoch am Ende seine verdiente Strafe, ein Tatbestand, der von den Kindern regelmäßig mit Genugtuung kommentiert oder in den Zeichnungen bildlich dargestellt wird. Außerdem zeigen die Kinderzeichnungen, dass auch Unglaublichkeiten den Kindern zu denken geben, z.B. Amadeus' Flug durch die Luft vom Pferd direkt in den Altarraum der Kirche, wo er im nächsten Augenblick in wunderbarer Weise sein Solo anstimmt, oder das Schokolade fressende Pferd. Auch diese Faszination erklärt sich bei der Lektüre von Schütz & Luckmann<sup>26</sup>: Im Zuge der Sedimentierung von Wissen erfolgt eine Anordnung der Wissens Elemente nach Glaubwürdigkeitsstufen. Was zunächst unglaubwürdig erscheint, wird mit erhöhter Wahrscheinlichkeit nicht als unproblematisch hingegenommen, sondern drängt in den Bereich der besonderen Relevanz.

Wie verhält es sich also mit möglichen Impulsen der Zeichentrickserie *Little Amadeus* für die musikalische Sozialisation von Vorschulkindern? Die im Zuge des empirischen Untersuchungsprozesses gewonnenen Ergebnisse sollen im Folgenden thesenartig zusammengefasst werden:

*Little Amadeus* bietet Identifikationsmöglichkeiten, die manche Vorschulkinder nutzen, um sich selbst in die Rolle des aktiven, am Instrument spielenden Musikers zu bringen. Typisch in diesem Sinne sind die Kinderzeichnungen von Jörg. Ob die anderen Instrumentalisten auf den Kinderzeichnungen diese persönliche Identifikation des malenden Kindes mit den

---

<sup>24</sup> Schütz/ Luckmann: Strukturen der Lebenswelt, S. 163 ff.

<sup>25</sup> Charlton/ Neumann-Braun: Medienkindheit, S. 90.

<sup>26</sup> Schütz/ Luckmann: Strukturen der Lebenswelt, S. 178.

dargestellten Protagonisten in gleicher Weise abbilden, kann nicht belegt werden. Es schien aber, bei aller Zurückhaltung wegen eher geringer Rückläufe der Elternfragebögen, die Faszination zur malenden Auseinandersetzung mit den Instrumenten dann besonders groß zu sein, wenn im häuslichen Umfeld Instrumentalspiel und das Hören klassischer Musik eher wenig ausgeprägt war. Diese Beobachtung könnte einen Hinweis darauf liefern, dass Kinder durch die Rezeption von *Little Amadeus* tatsächlich eine Heranführung an die Auseinandersetzung mit Instrumentalspiel erfahren.

Die Zeichentrickserie *Little Amadeus* leistet einen Beitrag zum Wunderkind-Mythos: Immer siegreich und strahlend wirbelt der kleine Held mit seiner Schwester durch die farbenfrohen Episoden. Das Musizieren ist ihm ein Herzensbedürfnis, er verzichtet auch gelegentlich auf das Spielen mit seinem Freund, aber eigentlich erlebt man ihn nie beim mühsamen und stundenlangen Üben, bleiben ihm Misserfolge erspart. Mahnende Worte Spychigers zum Thema ‚Kitsch in der Musikpädagogik‘ berühren diesen Sachverhalt.<sup>27</sup> Als Mittel zur ‚Entkitschung‘ schlägt Giesz die tätige, desillusionierende Auseinandersetzung mit dem Kitschgegenstand vor.<sup>28</sup> Wie ernüchternd könnte da der Besuch von Mozarts Geburtshaus in Salzburg wirken, wo folgendes Zitat zu finden ist: „Der Sohn Wolfgang war klein, hager, bleich von Farbe, und ganz leer von aller Prätenzion in der Physiognomie und Körper, ausser der Musik war und blieb er fast immer ein Kind“ (Nannerl, 1792).

Kinder hören gern Musik von Mozart. Dies belegen die Abstimmungsergebnisse über Lieblingsmusik zu verschiedenen Zeitpunkten in Versuchs- wie Kontrollgruppen. Kinder der Versuchsgruppen, die *Little Amadeus* im Projekt im Kindergarten gesehen (und gehört) haben, assoziierten beim Hören entsprechender Musik Mozart häufiger als die Kinder der Kontrollgruppen. Im Zusammenhang mit der von Hargreaves (1982) beschriebenen *open-earedness* wirkt dies nicht verwunderlich. Dass bereits Vorschulkinder ein Empfinden für verschiedene Musikstile haben können, zeigen Ergebnisse von Marshall & Hargreaves.<sup>29</sup> Es scheint auch so zu sein, dass Menschen Hörbeispiele interessant finden, wenn sie leicht oberhalb des alltäglichen Anforderungsniveaus angesiedelt sind.<sup>30</sup> Die Befragungen im Verlauf der vorliegenden Untersuchung bestätigen die Vermutung, dass Popmusik im Alltag der Familien einen deutlich breiteren Raum einnimmt als klassische Musik, klassische Musik im Kindergartenalltag auch nur sehr selten vorkommt. Vor dem Hintergrund der Ergebnisse von Hargreaves wäre somit eine Vermischung von Mozarts Musik mit Schlagelementen im Titelsong nicht erforderlich, um Mozarts Musik kindgerecht darzubieten. Die belgische Zeichentrickproduktion *Symfollies* verzichtet auf derartige Vermischung.

---

<sup>27</sup>Spychiger: Kitch in Music Education, S. 11.

<sup>28</sup> Giesz: Phänomenologie des Kitsches S. 69.

<sup>29</sup> Marshall/ Hargreaves: Musical Style Discrimination.

<sup>30</sup> North/ Hargreaves: Experimental Aesthetics.

Die Zeichentrickserie *Little Amadeus* leistet einen Beitrag zur Popularisierung von klassischer Musik. Nach Aussage der Produzenten von *Little Amadeus* soll diese Serie Mozarts Musik ‚alltagstauglich‘ machen.<sup>31</sup> Wie die Elternfragebögen zeigen, spielt im Alltag der beobachteten Kinder Popmusik eine beherrschende Rolle, ein Umstand der nicht überrascht und von den Produzenten der Serie genau so angenommen werden durfte. Über den Titelsong schlugen sie deshalb eine stilistische Brücke, indem sie ihn als Pasticcio aus Mozart-Thema mit typischer Instrumentierung, Kadenz und Phrasenbildung mit Elementen des Schlagers komponieren. Von jeweils 67 Sekunden Vorspann und Abspann können immer ungefähr 18 Sekunden dem Originalklang Mozarts zugeordnet werden, mehr als zwei Drittel des Titelsongs gehen somit also auf das Konto Pop oder Schlager. Aber die Kinder lieben diesen Song, wie die Beobachtungsprotokolle belegen. Sie singen mit (meist zwar nur das formelhafte Kopfmotiv „Little Amadeus“ der ersten vier Takte in Dreiklangsmelodik), tanzen und dirigieren zu den suggestiven Rhythmen des Schlagzeugs und sind mit voller Aufmerksamkeit ins Geschehen eingebunden. Das Singen dieser Kinder spielt sich allerdings auf niedrigstem Anforderungsniveau ab: Es handelt sich um Liedfragmente mit am Sprachrhythmus orientierter Rhythmik in Kombination mit kleinintervalliger Melodik.<sup>32</sup> Nie sonst erreicht die kindliche musikalische Aktivität im Verlauf einer Sendung diese Intensität. Alle dabei trainierten Verhaltensmuster orientieren sich am Vorbild des Schlagersängers. Ein Kinderzitat: „Schöne Musik, am besten ist der Sänger!“. Zahlreiche Themen aus Mozarts Werk fügen sich in die musikalische ‚Mehrsprachigkeit‘ der Episoden perfekt ein und passen für die Kinder offenbar ins Spektrum von Märchenfilmen.<sup>33</sup> Nicht umsonst assoziierten in zwei Kindergärten Kinder bei Mozarts Musik von der CD ‚Hochzeit‘.

Die Serie *Little Amadeus* fördert Klischees rund um den *Mozart-Effekt*. Die meisten im Rahmen der vorliegenden Arbeit befragten Elternhäuser geben an, die Zeichentrickserie im Fernsehen verfolgt zu haben, einige unterstützen die Rezeption über zusätzliche Merchandisingprodukte. Die Auszeichnungen *ECHO KLASSIK 2006* und *Prädikat wertvoll*, mit denen die Serie in Programmzeitungen und auf den DVDs beworben wird, suggerieren einen pädagogischen Mehrwert der Serie: Mozart steht nach wie vor für Qualität, Bildung und Prestige, der Glaube an Synergieeffekte zwischen musikalischer Betätigung und anderen Bildungsbereichen ist noch immer weit verbreitet. So unterstützen Erwachsene ihre Kinder bei der Rezeption der Zeichentrickserie *Little Amadeus* oder tolerieren den Konsum sicher auch unter dem Aspekt der pädagogischen Erwünschtheit. Auf der anderen Seite bietet die Zeichentrickserie *Little Amadeus* tatsächlich eine Handreichung zur pädagogischen Beschäftigung mit dem Thema „Mozart: Leben und Werk“. Kinder können davon profitieren,

---

<sup>31</sup> Interview mit einem der Produzenten von *Little Amadeus*, W. Debertin laut Dokumentation Aktionstag 27.01.2006, S. 34f.

<sup>32</sup> Vgl. Gembris, S. 308.

<sup>33</sup> Spychiger: Kinderkultur, S. 121.

wenn eine Anschlusskommunikation in die Beschäftigung mit aufgeworfenen Themen oder Phänomenen in ihrem wirklichen Leben mündet: Der Besuch einer Kinderoper oder eines Konzertes mit klassischen Instrumenten, die Begegnung mit kleinen und großen Musikern, die Instrumente zum Anfassen und Ausprobieren zur Verfügung stellen und von Alltagserfahrungen zum Thema Instrumentalspiel berichten, der Besuch von Orten, an denen Pferdekutschen und Glockengeläut über alle Sinne wahrzunehmen sind und vieles mehr. Einen mageren Beitrag versuchen die Produzenten der Serie über die zugehörige Homepage anzubieten. Leider liegt jedoch der Verdacht nahe, dass in aller Regel die Eindrücke aus der beiläufig, neben vielen anderen Zeichentrickfilmen rezipierten Serie bald wieder verblassen und für die meisten Kinder kaum weitere Aktivitäten zur Folge haben.

Die komplexe Vielschichtigkeit der Episoden macht die Sendung zu einem Angebot für alle Alterstufen: Die anspruchsvolle Dauer von 25 Minuten, der Abwechslungsreichtum der Geräuschquellen, eine musikstilistische „Mehrsprachigkeit“,<sup>34</sup> der Einsatz der Musik als Abbild emotionaler Prozesse, die Verwendung von *running gags*, einfacher Sprachwitz, vertraute Stereotype aus dem Format Zeichentrick, vielfältige Angebote zu körperlicher Aktivität und Identifikationen, Übersichtlichkeit durch Leitmotive, es bleibt offenbar kein Effekt ungenutzt. Die Analysen der Filme, Beobachtungsprotokolle, Kinderzeichnungen und Experteninterviews vermittelten diesbezügliche Hinweise. Selbst wenn die ursprüngliche Konzeption auf Vorschulkinder zugeschnitten war, finden auch die Jüngsten Hilfestellungen, um auf ihre Art vom Geschehen fasziniert zu sein und werden von ihren Eltern offenbar schon sehr früh an die Rezeption dieser Serie herangeführt. Im Sinne der oben dargestellten Selbstsozialisation ziehen Kinder aller Alterstufen ihre jeweils handlungsleitenden Themen heraus, die in den im Anschluss an die Filmrezeptionen im vorliegenden Forschungsprojekt angefertigten Kinderzeichnungen auf wesentliche Themen zurückgeführt werden konnten: Pferde und Kutschen, Menschen und Häuser, mal allein und mal in Gruppen, mal mit verbalisiertem Bezug zur Serie, mal ohne, oft in auffallend einheitlicher Farbgebung, passend zum Farbkonzept der Filmvorlage. Zeichentrickprogramme sind für viele Kinder fester Bestandteil ihrer Kindheit. Es bleibt zu vermuten, dass auch eine musikalische Zeichentrickproduktion wie *Little Amadeus* mit ihrer Botschaft „Musik macht alles gut“ für die allermeisten Kinder ein eher marginales Erlebnis bleibt, solange nicht im realen Umfeld eines Kindes die aktive Auseinandersetzung mit Musik zu einer ‚Entkitschung‘ der dargestellten Sachverhalte führt.

### **Eine Zeichentrickserie im Fernsehen als Instrument der ästhetischen Bildung?**

In ihrer Mischung aus Unterhaltung und Bildungsanspruch (Edutainment) wirkt die Serie *Little Amadeus* zutiefst widersprüchlich. Der Literaturwissenschaftler Albrecht Koschorke

---

<sup>34</sup> Ebd.

(2013) liefert einen versöhnlichen Ansatz, um das Gemisch aus Emotionen, Gewohnheiten, Banalitäten und Geschichten, wie es sich aus der Rezeption der Serie ergibt, in eine zielführende Gleichung zu überführen:

„Noch die trivialsten Dinge der Alltagskultur stehen auf verschlungenen Pfaden in einem Verhältnis zur Hochkultur und ihren großen Erzählungen, wobei sie deren Bestände für eigene Zwecke umnutzen. Was sich in ihnen als Überlieferungsrest aufbewahrt findet, ist in eine Art von stand-by-Modus versetzt, kann also bei Bedarf und ausreichendem know-how ‚angeschaltet‘, mit retrospektiver Signifikanz belegt werden.“<sup>35</sup>

Und Erzähllust wie Spiellust „fördern das Einüben wichtiger Fertigkeiten und sind deshalb vor allem für die Primärsozialisation unentbehrlich.“<sup>36</sup>

Wenn die Geschichten der Zeichentrickserie also zur Alltagskultur der heutigen Schülergeneration gehören, sollte Musikunterricht Kinder aus dieser ‚stand-by‘-Situation abholen und den Gerüchten rund um die Historie nachgehen. „Fact follows fiction.“<sup>37</sup> Das Gerücht erbringt, „trotz seines gegenteiligen Rufes, eine wichtige kognitive Leistung, die darin besteht, in einer Phase oder Zone unvollständigen Wissens Wahrscheinlichkeiten herzustellen.“<sup>38</sup> Wenn es gelingt, über Musikunterricht schlummernde Eindrücke aus früher Kindheit in kritische Hinterfragung zu überführen, wäre damit auch die Forderung von Giesz<sup>39</sup> erfüllt, dass ein genüsslich konsumierter Kitschgegenstand (hier der Zeichentrickfilm) über eine nachfolgende desillusionierende Auseinandersetzung „entkitscht“ werden kann. Der Musikunterricht könnte, ausgehend von diesen Filmen, auch die Musik Mozarts noch sehr viel stärker ins Bewusstsein der Schüler heben, da unterstellt werden muss, dass Kinder in der komplexen Rezeptionssituation der Filme das musikalische, nicht-diegetische Filmgeschehen nur sehr beiläufig erlebt haben. Und damit Musik bildungsrelevant wird, muss sie nach Rolle erst drei Kriterien erfüllen:

- Es muss jemand mit ihr in einem Handlungskontext umgehen, z.B. bewusst hinhörend.
- Sie muss neue Erfahrungsräume eröffnen und darf sich nicht mit der Wiederholung des Altbekanntes begnügen.
- Das musikalisch Wahrgenommene muss reflektierend verarbeitet werden.<sup>40</sup>

---

<sup>35</sup> Koschorke: Wahrheit und Erfindung, S. 235.

<sup>36</sup> A.a.O., S. 108.

<sup>37</sup> Koschorke: Wahrheit und Erfindung, S. 23.

<sup>38</sup> A.a.O., S. 36.

<sup>39</sup> A.a.O., S. 69.

<sup>40</sup> Rolle: Wann ist Musik bildungsrelevant? S. 52f.

Die über *Little Amadeus* ins kindliche Unterbewusstsein eingepflanzten Leitmotive aus dem Werk Mozarts bieten sich vor diesem Hintergrund als Anschlussstellen für musikpädagogisches Handeln geradezu an. Insofern sehe ich in dieser Zeichentrickserie tatsächlich eine anregende Handreichung für den Musikunterricht und hoffe, dass die vorliegende Arbeit eine fruchtbare Auseinandersetzung in diesem Sinne befördern möge.

Zum Abschluss möchte ich Georg Maas und Maria Spychiger für die langjährige Begleitung des *Little Amadeus*-Projektes und Nina Noeske für einen inspirierenden Vortrag noch einmal von Herzen danken.

## Literatur

Charlton, Michael/ Neumann-Braun, Klaus: Medienkindheit – Medienjugend. Eine Einführung in die aktuelle kommunikationswissenschaftliche Forschung. München 1992.

Drösser, Christoph: Der Gänsehaut-Effekt. Warum erzeugt Musik überhaupt Gefühle? Einige Erklärungsversuche der Wissenschaft, in: DIE ZEIT, Nr. 35 2010, S. 32.

Feierabend, Sabine/ Mohr, Inge: Mediennutzung von Klein- und Vorschulkindern. Ergebnisse der ARD/ZDF-Studie "Kinder und Medien 2003". In: Media Perspektiven, Heft 9/2004, S. 453-461.

Feierabend, Sabine/ Klingler, Walter: Was Kinder sehen. Eine Analyse der Fernsehnutzung Drei- bis Dreizehnjähriger 2008. In: Media Perspektiven, Heft 3/2009, S. 113-128.

Gembris, Heiner: Grundlagen musikalischer Entwicklung und Begabung. Augsburg 2009.

Giesz, Ludwig: Phänomenologie des Kitsches. Frankfurt/Main 1994.

Kleinen, Günter/ Schmitt, Rainer: „Musik verbindet“: Musikalische Lebenswelten auf Schülerbildern. Essen 1991.

Koschorke, Albrecht: Wahrheit und Erfindung. Grundzüge einer Allgemeinen Erzähltheorie. Frankfurt/Main 2013.

Lehmann-Wermser, Andreas/ Jessel-Campos, Claudia: Aneignung von Kultur. Wege zu kultureller Teilhabe. In: Hepp/ Lehmann-Wermser (Hg.): Transformationen des Kulturellen. Prozesse des gegenwärtigen Kulturwandels. Wiesbaden 2013, S. 131-146.

Maas, Georg/ Schudack, Achim: Der Musikfilm. Ein Handbuch für die pädagogische Praxis. Mainz 2008.

Marshall, Nigel A./ Hargreaves, David J: Musical Style Discrimination in the Early Years. In: Journal of Early Childhood Research 2007, vol.5 (1), S. 32-46.

Niessen, A./ Lehmann-Wermser, A./ Knigge, J./ Lehmann, A.C.: Entwurf eines Kompetenzmodells ‚Musik wahrnehmen und kontextualisieren‘. ZfKM Sonderedition: Bildungsstandards

und Kompetenzmodelle für das Fach Musik? 2008, <http://www.zfkm.org/sonder08-niessenetal.pdf> (Stand 20.06.2017).

North, Adrian C./ Hargreaves David J.(1997/2000). Experimental Aesthetics and Everyday Music Listening. In: Hargreaves/ North (Hg.): The Social Psychology of Music. Oxford 1997/2000, S. 84-103.

Pilarczyk, Ulrike/ Mietzner, Ulrike: Das reflektierte Bild: Die seriell-ikonografische Fotoanalyse in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften. Bad Heilbrunn 2005.

Reiß, Wolfgang: Kinderzeichnungen. Wege zum Kind durch seine Zeichnung. Neuwied, Krißel. Berlin 1996.

Rolle, Christian: Wann ist Musik bildungsrelevant? In: Schäfer-Lembeck (Hg.): Musikalische Bildung – Ansprüche und Wirklichkeit. Reflexionen aus Musikwissenschaft und Musikpädagogik. München 2001, S. 41-55.

Schütz, Alfred/ Luckmann, Thomas: Strukturen der Lebenswelt. Konstanz 2003.

Senst, Therese: Radadeus spielt auf der Geige – Wie Vorschulkinder die Zeichentrickserie *Little Amadeus* erleben. Augsburg 2016.

Spychiger, Maria: Kinderkultur, musikalische Bildung und das Ethos der Differenz. In: Schmidt/ Schmidt-Oberländer (Hg.): MusikKultur in der Kindheit. Fachtexte zu einer interdisziplinären Tagung von Pädagogen der frühen Kindheit, Elementarpädagogen und Musiklehrern zur Evaluation des Bundesmodellprojektes "Musikkindergarten". Marburg 2010, S. 103-126.

Spychiger, Maria: Kitch in Music Education. Contribution to the May Day Group Colloquium 23. University of Utah, School of Music. Salt Lake City 2011.

*Therese Senst studierte die Fächer Schulmusik und Deutsch. 1. Staatsexamen und Staatliche Musikschullehrerprüfung Allgemeine Musikerziehung in Detmold/Paderborn. Lehrtätigkeit an Musikschulen, in der Grundschule, in der Erwachsenenbildung und im Bereich Inklusion, seit 2013 in Hamburg. 2015; Promotion an der Martin-Luther-Universität Halle im Fach Musikpädagogik.*