

Schulten, Maria Luise

Was bleibt? Ergebnisse des Musikunterrichts

Kraemer, Rudolf-Dieter [Hrsg.]: *Musiklehrer. Beruf, Berufsfeld, Berufsverlauf. Essen : Die Blaue Eule 1991, S. 45-56. - (Musikpädagogische Forschung; 12)*



Quellenangabe/ Reference:

Schulten, Maria Luise: Was bleibt? Ergebnisse des Musikunterrichts - In: Kraemer, Rudolf-Dieter [Hrsg.]: *Musiklehrer. Beruf, Berufsfeld, Berufsverlauf. Essen : Die Blaue Eule 1991, S. 45-56* - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-250089 - DOI: 10.25656/01:25008

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-250089>

<https://doi.org/10.25656/01:25008>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.ampf.info>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

**Musikpädagogische
Forschung**

**Rudolf-Dieter Kraemer
(Hrsg.)**

Musiklehrer

**Beruf
Berufsfeld
Berufsverlauf**

D 122/91/1



Themenstellung: Mit der Institutionalisierung der Lehrerausbildung im ersten Drittel des 19. Jahrhunderts wurde die Vermittlung an Personen delegiert, die auf das Lehren vorbereitet sein sollen. Über die Lehrenden selbst, ihre Berufsmotivation und ihr Berufsverständnis, ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten, ihre Sorgen und Ängste, ihre schulischen und außerschulischen Tätigkeiten, die unterschiedlichen Berufsverläufe und Berufsbilder liegen bislang im musikpädagogischen Bereich wenige Publikationen vor. Die im vorliegenden Band versammelten Beiträge befassen sich deshalb mit dem Thema „Musiklehrer“ aus unterschiedlichen Perspektiven. Es wird nach Zusammenhängen zwischen den am Vermittlungsprozeß beteiligten Personen im institutionell-normativen Bedingungsgefüge der Schule und nach langfristigen Wirkungen von Schule und Lehrern gefragt. Untersucht werden Strategien der Konfliktbewältigung und Arbeitszufriedenheit im Zusammenhang mit außerschulischen Tätigkeiten. Mehrere Beiträge sind „Lehrtugenden“ gewidmet. Verglichen werden unterschiedliche Musiklehrer-Ausbildungskonzepte und ihre Einflüsse auf das Berufsbild. Neben freien Forschungsberichten zum Thema „Üben“ und der Beurteilung von Musik durch Experten und Laien werden Perspektiven für die künftige Forschungsentwicklung aufgezeigt. Der Band dokumentiert die Beiträge einer Tagung des „Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung“ (AMPF) vom 5.-7. Oktober 1990 in Würzburg.

Der Herausgeber: Dr. Rudolf-Dieter Kraemer, geb. 1945; Studium an der Pädagogischen Hochschule (Lehramt), der Musikhochschule (Viola, Kammermusik) und der Universität des Saarlandes (Musikwissenschaft, Erziehungswissenschaft, Philosophie); Schuldienst; 1978 Professor für Musikpädagogik an der Musikhochschule Detmold, seit 1985 an der Universität Augsburg; z. Zt. Vorsitzender des „Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung“ (AMPF).

ISBN 3-89206-410-5

Die Deutsche Bibliothek - CIP-Einheitsaufnahme

Musiklehrer : Beruf, Berufsfeld, Berufsverlauf /
Rudolf-Dieter Kraemer (Hrsg.) -
Essen : Verl. Die Blaue Eule, 1991
(Musikpädagogische Forschung ; 8d, 12)
ISBN 3-89206-410-5

NE: Kraemer, Rudolf-Dieter [Hrsg.]; GT

ISBN 3-89206-410-5

© Copyright Verlag Die Blaue Eule, Essen 1991 Alle Rechte vorbehalten

Nachdruck oder Vervielfältigung, auch auszugsweise, in allen Formen, wie Mikrofilm,
Xerographie, Mikrofiche, Mikrocard, Offset, verboten

Printed in Germany Herstellung:

Merz Fotosatz, Essen

Broscheit Klasowski, Essen Difo-Druck, Bamberg

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	11
AMPF-Tagung Würzburg - 5.-7. Oktober 1990	19
1. Beiträge zur Tagungsthematik	
ULRICH GÜNTHER Eine Musikstunde - viele Interpretationen Musikunterricht aus der Sicht von Beteiligten und Beobachtern	23
HEIKE KÖNNEKE (BÖSSMANN) Interaktionen im Unterricht - ein Forschungsgegenstand?	37
MARIA LUISE SCHULTEN Was bleibt? Ergebnisse des Musikunterrichts	45
HEINER GEMBRIS Biographische Untersuchungen zum Berufsalltag von Musiklehrern	57
DIETMAR PICKERT Arbeitszufriedenheit von Musiklehrern in der Schule im Kontext mit außerschulischen Ensemblestätigkeiten	73
RENATE MÜLLER Erfolgstyp Musiklehrer. Dimensionen der Interaktionskompetenz	90
FRAUKE GRIMMER Empathie und Bereitschaft zum Dialog Zur Diskussion lernfördernder Wirkungen von Musikpädagogen	102
SABINE MIERMEISTER Personenzentriertes Unterrichten von Erwachsenen. Zu Notwendigkeiten und Möglichkeiten der Anwendung eines psychologischen Konzepts im Instrumentalunterricht	114

2. Kolloquium: Das Berufsbild des Musiklehrers in der Ausbildung

ERHARD WIERSING

Das Ganze und seine Teile

Einige - auch historische Bemerkungen zum Problem des gefährdeten Zusammenhangs innerhalb der Lehrerbildung mit besonderem Bezug auf das Lehrerstudium an Musikhochschulen

125

WILFRIED GRUHN

Musiklehrer in den USA - Berufsbild und Ausbildung

138

SIEGFRIED FREITAG

Musiklehrrausbildung und Forschungsaktivitäten an der Hochschule für Musik in Weimar

150

Thesen zum Berufsbild des Musiklehrers und zur Musiklehrrausbildung aus der Sicht von Musiklehrern

158

3. Freie Forschungsberichte

REINHARD KOPIEZ

Das Erlernen eines Musikstücks - aber wie?

Die Effektivität verschiedener Übermethoden in Wechselwirkung mit der individuellen Wahrnehmungsorganisation

165

RALF TH. KRAMPE, CLEMENS TESCH-RÖMER, K. ANDERS ERICSSON

Biographien und Alltag von Spitzenmusikern

175

MONIKA MORGUET, JUITA MOSER-HAUCK

Beurteilung von Musik

Gibt es Unterschiede zwischen Musikexperten und Laien?

189

4. Fünfundzwanzig Jahre musikpädagogische Forschungsgemeinschaft: Rückblick und Perspektiven

Protokoll der Podiumsdiskussion mit Mitgliedern des AMPF Gründungsvorstandes

ANITA KOLBUS, JÖRG HARRIERS

Fünfundzwanzig Jahre musikpädagogische Forschungsgemeinschaft: Rückblicke und Perspektiven

200

HELMUT RUDLOFF

Forschungsentwicklung auf dem Gebiet der Instrumentalpädagogik in der DDR

203

GÜNTHER NOLL

Stellungnahme anlässlich des 25jährigen Bestehens des „Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung“

212

ULRICH GÜNTHER

Zur Entwicklung musikpädagogischer Forschung in der Bundesrepublik Deutschland

215

HERMANN RAUHE

Zwanzig Jahre „Arbeitskreis Musikpädagogische Forschung“: Perspektiven aus der Sicht des Gründungsvorsitzenden

217

RUDOLF-DIETER KRAEMER

Perspektiven zur Entwicklung des „Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung“ (AMPF)

220

HANS GÜNTHER BASTIAN

Jubilatio et lamentatio

25 Jahre musikpädagogische Forschung im AMPF

224

Was bleibt? Ergebnisse des Musikunterrichts

MARIA LUISE SCHULTEN

Rudolf-Dieter Kraemer (Hg.): Musiklehrer. Beruf, Berufsbild, Berufsverlauf. - Essen: Die Blaue Eule 1991. (Musikpädagogische Forschung, Band 12)

Die Tradition wissenschaftlicher Pädagogik kennt das Nachdenken über und die Ermittlung von Unterrichtsergebnissen. Empirische Untersuchungen zu längerfristigen Wirkungen von Schule sind jedoch eher selten und relativ neu. Erst in den letzten Jahren wurden eine Reihe von Studien vornehmlich in den USA und in Großbritannien durchgeführt. Die hiesigen Ansätze finden sich eher innerhalb der Konstituierung von Theorien der Schule (u.a. FEND 1981) sowie der Lehr-Lernforschung (TERHART 1986). Neben der englischsprachigen eher an den Folgen von Organisation und Inhalt interessierten Forschung entwickelte sich im deutschsprachigen Bereich ein mehr auf Persönlichkeitsmerkmale und Berufsmerkmale des Lehrers ausgerichteter Einstieg in das Thema (u.a. MÜLLER-FOHRBRODT 1973, GERNER 1981, BÄUERLE/KATZ 1987). Interessanterweise werden die Schwerpunkte jeweils unterschiedlich thematisiert. Während die englische und vor allem die amerikanische Literatur sich mit school effectiveness (AVERECH / CARROLL / DONALDSON / KIESLING / PINCUS 1974, RUTTER / MAUGHAN/MORTIMORE/OUSTON 1979, 1980) befaßt und somit die Erforschung der Lehrerpersönlichkeit, wie sie bis in die 70er Jahre durchgeführt wurde, mehr in den Hintergrund drängte (vgl. INGENKAMP/PAREY (Hg.): Handbuch der Unterrichtsforschung) werden hier zunehmend Studien über den „guten Lehrer“ (vgl. BÄUERLE (Hg.) 1989), Merkmale der Lehrerpersönlichkeit (DIETRICH 1983) und zur Qualität von Schule (AURIN 1989; STEFFENS/BARGEL (Hg.) 1987) vorgelegt. Diese Unterschiede sind nicht nur durch die jeweils eigene pädagogische Tradition und Zielsetzung zu erklären, sondern auch dadurch, daß in den USA die Suche nach Investoren für Schulen eine bedeutende Rolle spielt, während hier zunehmend, u.a. durch die zurückgehenden Schülerzahlen bedingt, die Präsentation besonderer Schulmerkmale eine Veränderung der Forschungsinteressen bewirkt.

Beiden Schwerpunkten gemeinsam ist jedoch die Ausparung einer expliziten Antwort auf die Frage: „Was bleibt?“. Ich denke jedoch, daß gerade ein Beruf, der fast überfrachtet ist mit Erwartungen und Zielvorstellungen, sich mit dem zu befassen hat, was am Ende bilanziert werden kann. Den genannten Schwerpunkten bisheriger Forschung entsprechend werde ich besonders zwei Punkte behandeln:

- Bilanzierungsversuche der Schulwirkungsforschung und
- Musikunterricht in der Erinnerung - Retrospektiven

I Bilanzierungsversuche der Schulwirkungsforschung

Lehrer unterscheiden sich in Vielem von Industriemanagern. An beide wird jedoch die Anforderung gestellt, auf ihrem Gebiet professionell zu sein. Während der Industriemanager sich der Ergebnisse seines Tuns in Bilanzen und Gehalt vergewissert und die Frage danach, was bleibt?, getrost verwirft, verhält es sich beim Lehrerberuf völlig anders. Die Ergebnisse des Unterrichts werden in Zielvorgaben formuliert und sind in ihrer Reichweite und Qualität verschieden: neben kurzfristigen in Form von Unterrichtsergebnissen (LOHMANN 1982) und mittelfristigen, die den Zugang zu weiteren Bildungs- oder Berufsressourcen eröffnen, existieren langfristige Wirkungen von Schule. Diese Ergebnisse beziehen sich in ihrer Formulierung jeweils auf den Schüler und beinhalten kaum qualitativ bestimmbare Kriterien, die als Rückmeldung für die Qualität oder auch das Maß an Professionalität des Lehrers dienen. Aus der Motivationspsychologie weiß man jedoch um die zentrale Bedeutung der Entwicklung von Rückmeldungs- und Attributierungssystemen, die für den Aufbau weiterer Motivation und weiteres Lernen notwendig sind. Mir erscheinen aus diesem Blickwinkel die nähere Bestimmung und die Erforschung von Ergebnissen von Schule und Unterricht als Thema von fundamentaler Bedeutung.

1. Ein von Werner JANK 1987 veröffentlichter Beitrag zur Ergebnissicherung im Unterricht verdeutlicht spezielle Probleme, die sich aus den Eigenheiten der Unterrichtssituation selbst und aus dem Auftrag der Schule ergeben. Seine „Anregungen zum unterrichtspraktischen Umgang mit einem theoretisch ungelösten Problem“ enthalten u.a. neun Thesen in denen formuliert wird, daß „alles, was Unterricht bewirkt (ist) ein Unterrichtsergebnis“ ist (These 1), „In der Unterrichtspraxis dominieren - von fächerspezifischen Ausnahmen abgesehen - meist kognitiv ausgerichtete Formen der Ergebnissicherung“ (These 4), „In der Ergebnissicherung wird nur ein kleiner Teil der tatsächlichen Unterrichtsergebnisse thematisiert“, (These 5) und „das übergeordnete Ziel von Unterricht ist es, die Schüler zur Selbständigkeit zu führen. Innerhalb der Schule ist die Ergebnissicherung eine wesentliche Bewährungsprobe für das Erreichen dieses Zieles“

(These 6). Abgesehen von den didaktischen Funktionen der Ergebnissicherung wird hier folgendes herausgearbeitet: These 1 zeigt die Abhängigkeit der Ansehung eines Ergebnisses von der jeweiligen Konzeption von Unterricht, in diesem Fall, dem handlungsorientierten Unterricht. These 5 markiert die Abhängigkeit der Form von Ergebnissen von den Bedingungen der Organisationsform von Unterricht, während in der 6. These die Reibungspunkte zwischen dem Auftrag der Schule und der Überprüfung thematisiert werden (vgl. KAISER 1982).

Diese Aspekte und hier insbesondere der letzte verdeutlichen, daß es sich in jedem Falle um eine Reduktion von Komplexität in einer bestimmten Richtung handelt. Es läßt sich in diesem Zusammenhang durchaus von impliziten Theorien sprechen, die in diesen Thesen formuliert werden und zwar von impliziten Theorien über die Wirksamkeit und Ergebnisorientiertheit des Unterrichts. Ergebnisse erscheinen demnach immer unvollständig. Es gibt jeweils über das Überprüfte hinaus etwas, das ebenfalls Ergebnis ist oder sein kann. Die Entscheidung über den Ausschnitt, der überprüft wird, oder als Ergebnis angesehen wird, beinhaltet eine Präferenzbildung in Form einer Bewertungsrichtung: aus dem Pool potentieller Ergebnisse werden vornehmlich solche objektiviert, die mit den Vorstellungen von Schule, von Unterrichtszielen etc. aber auch den Fähigkeiten, Wünschen und Erwartungen des Lehrers in Einklang gebracht werden können.

Diese impliziten Theorien, die weniger Theorien als vielmehr Vorstellungen sind, wurden in spezifischer Weise deutlich in einer Reihe von Studien, die Giebener Studenten der Musikpädagogik und Musikwissenschaft im Rahmen eines Seminars im WS 89/90 durchführten. Die impliziten Theorien der Studenten zeigten sich in der Konstruktion der Messinstrumentarien für diese explorativen Untersuchungen. Die Fragen zum Wissenstand der Schüler waren in hohem Maße vom jeweiligen Wissen der Studenten abhängig. Das bewirkte, daß zum Teil andere Studentengruppen die sehr spezialisierten Fragen nicht beantworten konnten. Desweiteren ergab sich eine Art Pygmalioneffekt in bezug auf das, was als kindgemäß angesehen wurde. Hierbei war es insbesondere das, was die Kinder angeblich nicht konnten oder wußten, das etwas als kindgemäß ausklammerte.

Aus dieser Sicht wird ein weiteres Merkmal von Ergebnissen sichtbar. Es handelt sich bei Ergebnissen um hypothetische Konstrukte, für deren Validierung es in Analogie zur Intelligenz heißen müßte: ein Ergebnis ist jeweils das, was der Ergebnistest mißt. Diese Überlegung scheint zwar evident, aber nicht unproble-

matisch, setzt sie doch die prinzipielle Vermessbarkeit von Ergebnissen voraus. Gegen ein solches Verfahren sprechen auch das von SPRANGER 1962 formulierte „Gesetz der ungewollten Nebenwirkungen in der Erziehung“ und BERNFELD, wenn er sagt: „Ich weiß niemals genau, wie sich das Kind in der geplanten Erziehungssituation benehmen wird, wie sie auf es wirken, wie lange die Wirkung dauern, was ihr schließlicher Erfolg in dreißig Jahren sein wird.“ (BERNFELD 1925, 146).

2. Gegenstand der Theorien von Schule ist die „Beschäftigung mit Erscheinungsformen, Entstehungsbedingungen und Folgen institutionalisierter Erziehung“ (FEND 1981, 2), wobei Schulsysteme definiert werden als „Institutionen der gesellschaftlich kontrollierten und veranstalteten Sozialisation“ (FEND 1981, 2). Die Schulwirkungsforschung untersucht zum einen die „explizit formulierten und veranstalteten Prozesse der Aneignung der Kultur“ und zum anderen „die nichtformulierten Implikationen dieser Zielvorstellungen und die unbeabsichtigten Nebenwirkungen der Institutionalisierungsformen von Erziehung“ (FEND 1981, 263). Die Überprüfung inhaltlicher Wirkungen delegiert die Schulwirkungsforschung im wesentlichen an die Unterrichtsfächer. Lediglich die amerikanischen school effectiveness Studien versuchen unter diesem Titel, die pädagogische Wirksamkeit von Schulen, die „Förderwirkung einer Schule hinsichtlich der Unterrichts- und Fachleistungen der Schüler im Bereich der Allgemeinbildung“ (AURIN 1989, 13) zu ermitteln. Dabei zeigt sich, daß peer-groups und Familie einen größeren Einfluß auf die Schulleistungen haben als die Schule selbst (vgl. auch FEND 1981, 265). Es ist daher anzunehmen, daß die Schule u.a. ihre eigenen Gegenstände, Inhalte, Sozialisationsformen geriert und diese auch kontrolliert. Diese Annahme deckt sich mit dem Resümee FENDs. „Das Beeinflussungspotential der Schule ist umso größer, je sozial erwünschter jene Güter sind, die nur sie vermitteln kann.“ (FEND 1981, 103).

Die Schulwirkungsforschung unterscheidet Schulen mit größerer und geringerer Wirksamkeit („Wirkungen im Sinne konkreter Kenntnisse und Fertigkeiten, sowie fächerübergreifende Wirkungen im Sinne allgemeiner Weltansichten, Normensystemen und Kompetenzen“ (FEND 1981, 263)). Immer wieder wird in den Untersuchungen sog. guter Schulen die vorrangige Bedeutung einer produktiven Schulkultur, also einem spezifischen Merkmal von Schule, betont. Hierfür gelten als besonders wichtig: „1. gemeinsame Planung und kollegiale Beziehung, 2. Zusammengehörigkeitsgefühl, 3. klare Ziele und hohe Erwartungen, die von allen geteilt werden. 4. Ordnung und Disziplin.“ (AURIN 1989, 38, 39) Darüber

hinaus zeigt eine 15jährige Längsschnittuntersuchung, daß sich außergewöhnliche Schulen durch explizite Zielformulierungen auszeichnen (AUSTIN et al. 1989, 59). Kein nennenswerter Einfluß auf die Schülerleistungen wird der schulischen Organisationsstruktur oder der Schulausstattung zugeschrieben. Allerdings wird hier eingeräumt, daß kaum konkrete Untersuchungsergebnisse vorliegen.

3. Die empirische Schulwirkungsforschung und hier vor allem die amerikanische der letzten Jahre wird getragen von der Idee einer Zweck-Mittel Optimierung. Dieses an einem Input-Output orientierte Modell geht von einem Produktparadigma aus und postuliert die Möglichkeit, mit Hilfe eines verallgemeinerten Prüfungskanons oder spezifizierten Tests die Ergebnisse festzuhalten. Der zugrundeliegende Gedanke ist hierbei die Suche nach einem generalisierbaren Repertoire von Unterrichtsmethoden bezogen auf festliegende Inhalte und definierte Schülergruppen (vgl. INGENKAMP 1989). Völlig vernachlässigt wird der Prozeßcharakter von Entwicklung, Lernen und der Schulsituation. Es hieße z.B. die Kreativität der Schüler zu fördern und diese ausschließlich an den vorgelegten Resultaten in Form von Bildern oder Kompositionen zu beurteilen nach den für die Organisation jeweils festgeschriebenen Kriterien. Allerdings bietet dieser Ansatz die Möglichkeit einer Definition von Ergebnissen, insofern als ein Ergebnis als das angesehen wird, was im Laufe der Zeit aus Zwischenergebnissen adiiert wird. Die Resultate werden aufgelistet ohne deren Abhängigkeit z.B. von bestimmten Unterrichtsmethoden zu konstatieren, die zudem kaum präzise bestimmt werden können.

Mit diesem Produktparadigma konkurriert das Prozeßparadigma (vgl. TERHART 1986). Hier erhalten die Interaktionsprozesse während des Unterrichts eine herausragende Position. Damit stellt der interaktionistische Ansatz der Unterrichtsforschung etwas heraus, das sich den gängigen Ergebnissicherungen im Unterricht weitgehend entzieht. Zudem erfordert ein solcher Ansatz den Verzicht auf Bewertungen, denn ein solches Verfahren läuft Gefahr, Persönlichkeitsmerkmale zu erfassen, wenn nicht auch hier spezielle Beobachtungskriterien entwickelt werden.

In beiden genannten Fällen ergibt sich für die Unterrichtsforschung, die sich mit der Erforschung von Unterrichtsergebnissen, gleich welcher Reichweite befaßt, Die Frage nach dem methodischen Vorgehen, also nach der Begründung für die Entscheidungen für die eine oder andere Richtung der Reduktion der komplexen Unterrichtssituation. Zu Beginn steht jedoch eine, in den Sozialwissenschaften stiefmütterlich behandelte Kunst, die der Deskription. Die Veran-

schaulichung des „Wie“ vermag u.a. Brücken zu schlagen zwischen den zitierten Ansätzen. Ich möchte mich dem Vorschlag TERHARTs anschließen, wenn er die Bezeichnung „Wissenschaft vom Unterricht“ in „Wissenschaft für Unterricht“ ändert (vgl. TERHART 1986, 76).

II *Musikunterricht in der Erinnerung - Retrospektiven*

1. „Aber dann kam der große Durchbruch! Es kam endlich mal ein junger Lehrer an unsere Schule. Ein kumpelhafter Typ, aber trotzdem autoritärer Mann, der sich im Bereich Musik gut auskannte und voller Ideen steckte. So auch sein Äußeres. Er trug oft lustige Pullis und Gesundheitsschuhe.“

„Mein Musiklehrer in der fünften und sechsten Klasse sah einfach fürchterlich aus, denn er war unendlich dick! Die meiste Zeit der Stunden habe ich damit verbracht, ihn anzuschauen und mich zu wundern, wie man so aussehen kann...“ Es gibt noch weitere Lehrer mit Bart, gesetzte Herren aber auch Mutterfiguren Und unversehens auch Details über das Orffinstrumentarium, Liedersingen und einzelne Musikstücke.

„Im Musikunterricht des Gymnasiums habe ich kaum etwas gelernt, höchstens in der Oberstufe etwas über Schönberg und andere Neue Musik, was dazu führte, daß ich sie entsetzlich finde.“

„An meinen Musikunterricht in der Grundschule kann ich mich im Grunde überhaupt nicht mehr erinnern. Dieser alte Musiklehrer in der Grundschulzeit war 1,60 in - 1,65 m groß, hatte immer einen grauen oder beige-farbenen älteren Anzug an und war mir damals sehr sympathisch, weil er sich sehr um uns bemühte, auch weil er viel von zu Hause erzählte...“

„Ich hatte etwa 10 verschiedene Musiklehrer, an die ich mich alle genau erinnern kann. ...rosa Pullover spitze Nase, ..., sagte immer gelle ...“

Dies sind Ausschnitte aus einer Befragung innerhalb eines Seminars zum Thema: was bleibt? Vorausgegangen war ein Versuch in einem anderen Zusammenhang, Inhalte vergangenen Unterrichts direkt zu erfragen. Die Listen blieben kurz und pauschal. Aus Präferenzuntersuchungen ist folgender Effekt bekannt: je allgemeiner und abstrakter die Art der Befragung ist, um so undifferenzierter fallen die Antworten aus und je konkreter die Vorstellung einer Situation, in der sich eine Person befindet ist, umso detaillierter und vielschichtiger sind die Ergebnisse. Allerdings werden die Auswertungen entsprechend schwierig und die

Ergebnisse wenig verallgemeinerbar. Den Studenten wurde demzufolge nicht mehr die Frage gestellt: was haben Sie im Musikunterricht gelernt, sondern: wie sah Ihr Musiklehrer aus, haben Sie viel im Musikunterricht gelernt, und welche Zensur hatten Sie? Es ergab sich wiederum eine Staffelung. Sehr präzise Beschreibungen der Musiklehrer, ein reichhaltiges Repertoire an Unterrichtsinhalten mit den dazugehörigen Erlebnissen und Bewertungen. Allerdings sind auch hier die Inhaltsangaben des Unterrichts weniger ausführlich als die der Personenbeschreibungen. Das mag ein Effekt der Aneignung sein. Wo Begriffe gebildet sind, verschwinden nach ARNHEIM die Gegenstände selbst, so daß diese auch nicht mehr im Nachhinein und insbesondere von Musikstudenten, denen der Umgang mit diesen Vokabeln geläufig ist, in ihrer ursprünglichen Vermittlung präsent sind. Dies erklärt vielleicht auch, warum in vielen Untersuchungen (z.B. CLEMENS 1983, PAPE 1974, SCHULTEN 1990) der Einfluß des Musikunterrichts auf das derzeitige musikalische Verhalten als eher gering angesehen wird. Erst der Beziehungsaspekt, der einen Kontext implementiert, ermöglicht die genauere Beschreibung.

2. „Ich weiß ja nicht, was bei den anderen bleibt“ sagt meine ehemalige Musiklehrerin, sie wüßte es aber gerne und vermutet: „Wahrscheinlich ein Sensus für die Sache selbst.“ „An meinen Musikunterricht in der Grundschule habe ich keine Erinnerung, an den im Gymnasium nur negative; denn er hat mich in musikalischer Hinsicht nicht nur nicht gefördert, sondern er hat verhindert, daß meine privat gewonnenen Erfahrungen und der Schulmusikunterricht sich wechselseitig befruchteten.“ (Ulrich GÜNTHER 1989, 58) Diesen Ausführungen ist zu entnehmen, daß sie Konzepte zumindest anklingen lassen: zum einen die Berufung auf die Sache, zum anderen die Erwartung, daß Schule und Privates etwas miteinander zu tun haben.

BAACKE U. SCHULZE (1985) verweisen wie auch ELIAS (1990) darauf, daß autobiographische Texte, und dazu gehören auch Erinnerungen an den Musikunterricht, „eventuelle Modelle gelebten Lebens sind“ (BAACKE 1985, 3). Im Nachhinein finden sich Begriffe für Konzepte von Identität, die vorher nicht gewußt waren. Biographie ist nicht geplant und überlegt, denn Erlebnisse lassen sich nicht planen, nur initiieren (ELIAS 1990). Das verbindende Element zwischen den Alltagserlebnissen ist retrospektiv die Zeitlichkeit, durch die ein Kontinuum konstruiert wird (vgl. BAACKE 1985, 11).

Die Besonderheit retrospektiver Schulwirkungsforschung besteht darin, daß sie sich im Unterschied zu sonstiger biographischer Forschung durchaus auf kon-

krete Konzepte von Schule, Unterricht, Erziehungszielen etc. bezieht. Im Idealfall wären Konzepte der Schule, die der Lebenswelt des Schülers und des Lehrers und fachspezifische Vorstellungen neben den privaten zu beschreiben. Diese Aufzählung offenbart die nahezu unlösbaren Validierungsprobleme in der Biographieforschung und vor allem der Schulwirkungsforschung.

3. Einen methodisch anderen Weg, Erinnerungen an Schule und Lehrer zu systematisieren unternahm SAUTER 1989. Ausgehend von der Frage: „Was bleibt vom Einfluß des Lehrers auf den Schüler in seinem späteren Leben hängen? Spezieller: was empfindet er als gut, nützlich, erstrebenswert, was als schlecht, schädlich, verwerflich, belastend?“ (SAUTER 1989, 203, 204). U.a. ergaben sich nach der Auswertung der Äußerungen der Interviewten mit Hilfe eines von KILLER-JAKUBOWITZ (1986 in SAUTER 1989) entwickelten Kategoriensystems folgende Merkmale eines guten Lehrers in der Erinnerung ehemaliger Schüler:

„1. Paidotrope Einstellung“, womit nach CASELMANN 1949 gemeint ist, daß die Schüler im Mittelpunkt stehen und nicht der Unterrichtsstoff, „2. Fachkompetenz“, „3. Kompetente Unterrichtsgestaltung: Anregende Darstellung“, „4. Objektive Benotung“, „5. Fähigkeit zu motivieren“, „6. Kompetente Stoffdarstellung und didaktische Kompetenz allgemein“, „7. Vermittlung von Fähigkeiten und Wissen allgemein“, „8. Persönliche Beziehung: Gutes Verhältnis zum Schüler allgemein“, „9. Gerechtigkeit (Gleichbehandlung)“, „10. Bestätigung (Positive Verstärkung)“, „11. Freundlichkeit“. (SAUTER 1989, 214)

Immer wieder wird die zentrale Bedeutung des Beziehungsaspektes der didaktischen und der Fachkompetenz betont.

Es scheint, daß im Kreislauf des Unterrichts von Lernen - Behalten - Vergessen - die Erinnerung fehlt. Vielleicht entziehen sich die Ergebnisse von Unterricht teilweise der Retrospektive, weil sie selbstverständlicher Bestandteil der Person geworden sind. Wer vermag die Grenze zu ziehen zwischen dem Einfluß von Unterricht und übrigen Leben, und auf welche Einflüsse läßt sich DAHLHAUS' empirische Feststellung zurückführen: „Vergleichen Sie doch einmal die Anzahl der Mozarthörer mit der der Goetheleser. Es ist gar nicht zu bestreiten, daß die Anzahl der Mozarthörer in die Millionen geht, aber die der Goetheleser in bedenklicher Weise schrumpft.“ (DAHLHAUS 1984, 29)

Zusammenfassend läßt sich aus den vorangegangenen Ausführungen für die Ergebnisforschung formulieren:

1. Die Gegenstände der Forschung sind hypothetische Konstrukte, die u.a. durch implizite Theorien geprägt werden.
2. Das Verhältnis von fachlichen und pädagogischen Auswirkungen von Schule wird institutionell bzw. organisatorisch geregelt.
3. Die grundlegende Untersuchungsmethode ist die Deskription.
4. Retrospektive Forschung bedarf indirekter Methoden.
5. Die Erinnerung schafft ihre eigenen Konstrukte von Musikunterricht.

Aliquid semper haeret.

Literatur

- AURIN, K. (Hg.): Gute Schulen - worauf beruht ihre Wirksamkeit? Bad Heilbrunn 1989
- AUSTIN, G.R./HOLOWENZAK: Erwartungen - Führung - Schulklima - Sichtung der Untersuchungen über beispielhafte Schulen. In: AURIN 1989, 46-63
- AVERECH, H.A./CARROL, S.J./DONALDSON, T.S./KIESLING H.J./PINCUS, J.: How effective is schooling. A Critical Review of Research. Englewood Cliff, N.J.: Educational Technology Publications 1974
- BAACKE, D./SCHULZE, Th. (Hg.): Pädagogische Biographieforschung. Weinheim 1985
- BAACKE, D.: Biographie: soziale Handlung, Textstruktur und Geschichten über Identität. Zur Diskussion in der sozialwissenschaftlichen und pädagogischen Biographieforschung sowie ein Beitrag zu ihrer Weiterführung. In: BAACKE/SCHULZE 1985 3-29
- BÄUERLE, S. (Hg.): Der gute Lehrer. Stuttgart 1989
- BÄUERLE, S./KATZ, I.: Lehrerbeliebtheit aus der Sicht ehemaliger Schüler. In: Pädagogische Welt 41, 373-375
- BERNFELD, S.: Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. (Leipzig 1925), Frankfurt 1973
- CLEMENS, M.: Amateurmusiker in der Provinz. Materialien zur Sozialpsychologie von Amateurmusikern. In: Musikpädagogische Forschung Bd. 4: Musikalische Teilkulturen, hg. von W. KLÜPPELHOLZ. Laaber 1983, 108-144
- DIETRICH, R.: Psychologie der Lehrerpersönlichkeit. München 1983
- ELIAS, N.: Über sich selbst. Frankfurt 1990
- FEND, H.: Theorie der Schule. (2. durchgesehene Auflage) München 1981

GERNER, B.: Lehrer sein heute - Erwartungen, Stereotype, Prestige. Darmstadt 1981

GÜNTHER, U.: Organisatorische Bedingungen musikbezogener Sozialisation -Ein autobiographischer Versuch. In: KAISER (Hg.) 1989, 56-66

INGENKAMP, K.H./PAREY, E. (Hg.): Handbuch der Unterrichtsforschung. (2. Aufl.) Weinheim 1972

INGENKAMP, K.H./SCHREIBER, W.H. (Hg.): Was wissen unsere Schüler. Überregionale Lernerfolgsmessung aus internationaler Sicht. Weinheim 1989

JANK, W.: Ergebnissicherung im Unterricht. Anregungen zum unterrichtspraktischen Umgang mit einem theoretisch ungelösten Problem. In: Pädagogische Beiträge 11, 1987, 9-15

KAISER, H.J. (Hg.): Musikpädagogik. Institutionelle Aspekte einer wissenschaftlichen Disziplin. Sitzungsbericht der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik 1986. Mainz 1989

KAISER, H.J. (Hg.): Musik in der Schule? Gespräche über Musik und Erziehung mit S. Abel-Struth, U. Günther, W. Klafki, W. Klüppelholz, Th. Ott. Paderborn 1982

KAISER, H.J.: Organisatorische Bedingungen des Musiklernens. Ein vernachlässigter Bereich musikpädagogischer Forschung. In: Musikpädagogische Forschung Bd. 8: Außerschulische Musikerziehung, hg. von G. KLEINEN. Laaber 1987, 79-101

LOHMANN, W.: Ansätze zu einer objektiven Bewertung von Leistungen im Musikunterricht. Wolfenbüttel 1982

MÜLLER-FOHRBRODT, G.: Wie sind Lehrer wirklich? Ideale - Vorurteile Fakten. Eine empirische Untersuchung über angehende Lehrer. Stuttgart 1973

PAPE, W.: Musikkonsum und Musikunterricht. Düsseldorf 1974

ROSENSTIEL, L. von/MOLT, W./RÜTTINGER, B.: Organisationspsychologie. (4. Aufl.) Stuttgart 1979

RUTTER, M./MAUGHAM, B./MORTIMORE, P./OUSTON, P.: 15000 Schulstunden. (engl. 1979) Weinheim 1980

SAUTER, F.Ch.: Der gute Lehrer aus der Sicht ehemaliger Schüler. in: BAUERLE (Hg.) 1989, 201-224

SCHLEGEL, E.: Die Ermittlung der Unterrichtsergebnisse. (2. Aufl.) Langensalza 1921

SCHULTEN, M.L.: Musikpräferenz und Musikpädagogik. Frankfurt 1990

STEFFENS, U./BARGEL, T. (Hg.): Qualität von Schule. Hefte 1-4, Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung. Wiesbaden 1987

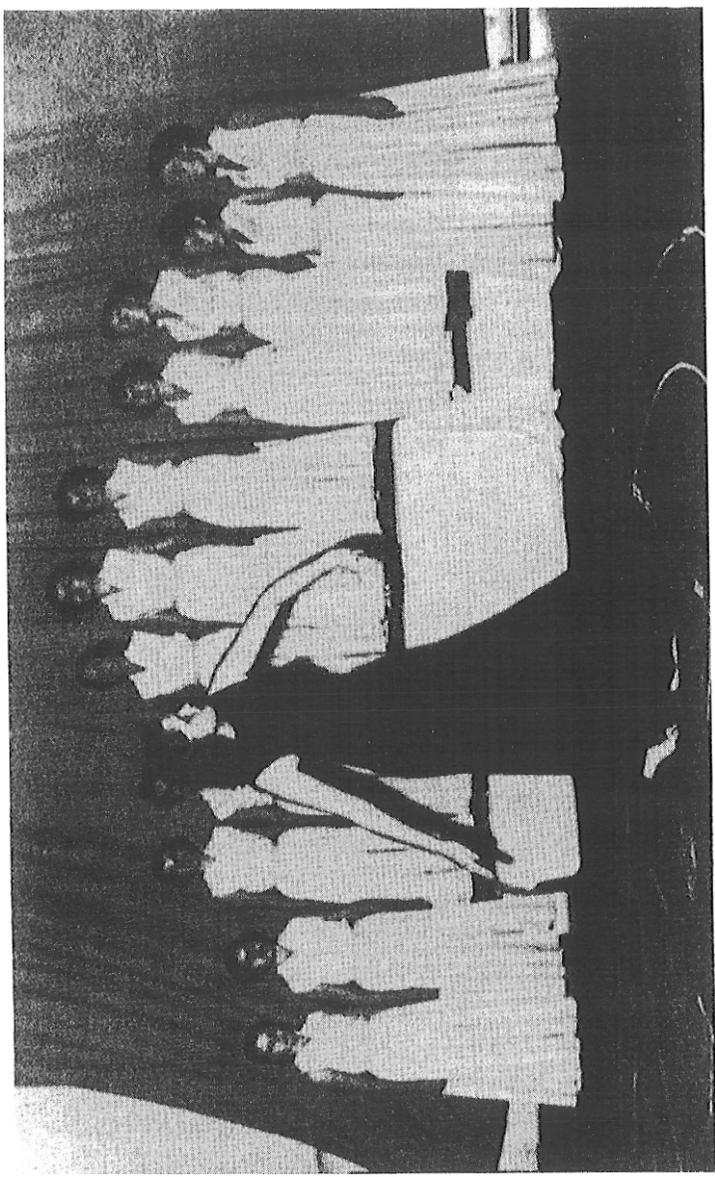
TENORTH, N.E.: Geschichte der Erziehung. Weinheim 1988

TERHART, E.: Der Stand der Lehr-Lernforschung. in: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd. 3: Ziele und Inhalte der Erziehung und des Unterrichts, hg. von H.-D. HALLER/H. MEYER. Stuttgart 1986, 63-79

THOMAS, H.: Mögliche pädagogische Gefahren und Nebenwirkungen von Lernerfolgsmessungen. In: INGENKAMP/SCHREIBER (Hg.) 1989, 241-255

TILLMANN, K.-J. (Hg.): Was ist eine gute Schule? Hamburg 1989

PD Dr. Maria Luise Schulten
 Institut für Musikpädagogik/Musikwissenschaft
 Karl-Glöckner-Str. 21
 6300 Gießen



Was bleibt? Erinnerungen an Musikunterricht verbinden sich mit mehr als der Erfüllung von Lernzielen und der Erarbeitung von Lerninhalten

Aus: Handbuch der Musikerziehung, hrsg. v. H. Fischer, Berlin 1954, S. 124