

Knolle, Niels [Hrsg.]

Lehr- und Lernforschung in der Musikpädagogik

formal überarbeitete Version der Originalveröffentlichung:

formally revised edition of the original source:

Essen : Die Blaue Eule 2006, 335 S. - (Musikpädagogische Forschung; 27)



Bitte verwenden Sie in der Quellenangabe folgende URN oder DOI /
Please use the following URN or DOI for reference:
urn:nbn:de:0111-pedocs-120360
10.25656/01:12036

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-120360>

<https://doi.org/10.25656/01:12036>

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

**Musikpädagogische
Forschung**

**Niels Knolle
(Hrsg.)**

**Lehr- und Lernforschung
in der Musikpädagogik**



Themenstellung: Das Thema der Tagung >Lehr- und Lernforschung in der Musikpädagogik< in Lingen im Herbst 2005 greift Forschungsbereiche auf, die für die Musikpädagogik vor dem Hintergrund der PISA-Studien im Allgemeinen und der gegenwärtig stattfindenden Entwicklung von Bildungsstandards für den Musikunterricht im Besonderen von zunehmender Bedeutung sind und angesichts der aktuellen Diskussion zur Einrichtung von Ganztagschulen und deren absehbaren Konsequenzen für den herkömmlichen Musikunterricht der Notwendigkeit Rechnung tragen, die Fragestellungen der Unterrichtsforschung mehr als bisher auch auf Lehr- und Lernprozesse in den außerschulischen Bereichen zu erweitern mit dem Ziel einer Vernetzung der musikpädagogischen Forschung mit Ansätzen und Ergebnissen der Jugendsoziologie einerseits und andererseits der Erforschung des Musikkernens bei Erwachsenen und Senioren in der Lebensspanne.

Der Herausgeber: *Niels Knolle*, geb. 1944. Arbeitsschwerpunkte: Multimedia als Instrument, Werkzeug und Thema des Musikunterrichts; Didaktik der Populären Musik; Ansätze zu Bildungsreformen in der Musikpädagogik. Langjährige Arbeit in den Vorständen der BFG Musikpädagogik, des AMPF, des Bundesfachausschusses Musikpädagogik des Deutschen Musikrats. 1999 - 2003 Mitherausgeber der Zeitschrift >Musik in der Schule<. Seit 1996 Universitätsprofessor für Musikpädagogik an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg.

Inhalt

Niels Knolle:

Vorwort 9

Beiträge zum Tagungsthema

Ilka Siedenburg:

„Lesende Frauen, hörende Männer?“ Geschlechtstypische Aspekte im Lernfeld Improvisation. Ergebnisse einer Befragung von Lehramtsstudierenden 13

Forschungspreis 2005 Lingen

Martin Eibach, Thomas Münch, Niels Knolle:

MusiklehrerInnen als Lernende - Überlegungen zu Strategien der Fortbildung im Fach Musik 43

Gabriele Schellberg:

Zum Einfluss von Unterricht auf Musikpräferenzen von Grundschulkindern für Opernarien 71

Christoph Gotthardt:

Kinder malen Konzerte. Musikverarbeitung zwischen Erlebnisreflexion und Selbstvergewisserung 85

Halka Vogt:

Musikalische Alphabetisierung in der Grundschule – Traum oder Möglichkeit? Zwischenauswertung im Landesschulversuch Musikbetonte Grundschulen (MuGS) in Sachsen-Anhalt 105

Markus Meier:

Musikunterricht als Koedukation? Eine empirische 3-jährige Longitudinalstudie an einer ländlichen hessischen Gesamtschule 127

Anja Rosenbrock:

Bilingualer Musikunterricht an allgemein bildenden Schulen – Chancen und mögliche Probleme: Eine Vorstudie 139

Ulrike Kranefeld:

Musizieren nach Werken bildender Kunst im Musikunterricht der gymnasialen Oberstufe. Prozessrekonstruktion als Basis zur (Weiter-)Entwicklung von Lernarrangements 159

Anne Niessen:

Individualkonzepte von MusiklehrerInnen - ein qualitativer Ansatz in der musikpädagogischen Lehr-/Lernforschung 175

Hans Jünger:

Musikunterricht ohne Schulbuch? Empirische Untersuchung zur Verwendung von Musiklehrbüchern 201

Wolfgang Martin Stroh:

„Aus Fehlern wird man klug“ - Zum Verhältnis von alltäglichem und schulischem Musiklernen 223

Anne Niessen & Andreas Lehmann-Wermser:

Musikunterricht im Spiegel mehrperspektivischer Sinnzuschreibungen 239

Jochen Roth:

„Click to learn“ ... Umgangsweisen mit computerbasierten Lernumgebungen zum Erwerb musikalischer Kompetenz 253

Sonja C. Ulrich:

Der Instrumentale Gruppenunterricht mit Erwachsenen: Zur Frage der Heterogenität in Lerngruppen und ihrem Einfluss auf das Übeverhalten 269

Heiner Gembris & Gerhard Nübel:

Musik in Altenheimen oder: Künftige Arbeitsfelder der Musikpädagogik 283

Günter Kleinen:

Komparative Studie zur Musikpädagogik in der Schweiz 299

Freie Beiträge

Andreas Lehmann:

„Peer-review“: Eine Information zum international üblichen Begutach- 325
tungsverfahren für wissenschaftliche Publikationen

Matthias Stubenvoll:

Posterpräsentation 333
Musiklernen am Computer. Zur Qualität von Musik-Lernsoftware und
ihrer empirischen Überprüfung

Vorwort

Das Thema der Tagung >Lehr- und Lernforschung in der Musikpädagogik< in Lingen im Herbst 2005 geht auf eine Impulsformulierung zurück, die auf der Mitgliederversammlung ein Jahr zuvor in Soest im Blick auf die aktuellen Ansprüche an Verfahren der wissenschaftlichen Evaluation im Umfeld der Unterrichtsforschung bereits ausführlich diskutiert worden ist.

Der Vorstand hat die Ergebnisse dieser Diskussion aufbereitet und den Mitgliedern in seinem Call for Papers für die Lingener Tagung vorgeschlagen, angesichts der aktuellen Diskussion zur Einrichtung von Ganztagschulen und deren absehbaren Konsequenzen für den herkömmlichen Musikunterricht die Fragestellungen der Unterrichtsforschung mehr als bisher auch auf Lehr- und Lernprozesse in den außerschulischen Bereichen (Instrumentalunterricht in Musikschulen, Angebote für die Selbstprofessionalisierung in der jugendlichen Populärmusikszene und deren Wahrnehmung etc.) zu erweitern. Die hierin liegende Chance einer Vernetzung der musikpädagogischen Forschung mit Ansätzen und Ergebnissen der Jugendsoziologie einerseits und andererseits der Erforschung des Musiklernens bei Erwachsenen und Senioren in der Lebensspanne liegt auf der Hand.

Der AMPF greift mit dieser inhaltlichen Ausrichtung Forschungsbereiche auf, die für die Musikpädagogik vor dem Hintergrund der PISA-Studien im Allgemeinen und der gegenwärtig stattfindenden Entwicklung von Bildungsstandards für den Musikunterricht im Besonderen von zunehmender Bedeutung sind. Zeigt sich doch schon bei der bildungspolitischen Erörterung der Ziele und Aufgaben des musikbezogenen Lehrens und Lernens in der Schule, dass den einschlägigen Argumentationen in aller Regel eine breiter gefasste empirische Absicherung der Situationsbeschreibungen bislang fehlt.

Dass die Impulse aus der Diskussion der Mitgliederversammlung in Soest und ihre Umsetzung in dem Call for Papers für die diesjährige Tagung bei den Kolleginnen und Kollegen, die in der musikpädagogischen Forschung arbeiten bzw. an ihren Ergebnissen interessiert sind, auf positive Resonanz gestoßen sind, lässt sich nicht nur an der großen Zahl der angemeldeten Beiträge ablesen, sondern vor allem auch an ihrer thematischen Ausrichtung. Die Forschungsvorhaben in der Spannweite von Vorstudien zur Exploration eines Forschungsfeldes bis hin zur Darstellung der Ergebnisse nach Abschluss des

mehrfährigen Vorhabens lassen sich zusammenfassend nach drei Schwerpunkten unterscheiden:

A Erscheinungsformen des Lehrens und Lernens im Blickfeld der Musikpädagogik

Der Fokus der hier zuzuordnenden Vorhaben richtet sich auf die konzeptionellen Ausrichtungen und Prozesse des musikbezogenen Lehrens und Lernens, in den Beiträgen werden Aspekte und Aufgaben einer wissenschaftlichen Theoriebildung erörtert und in einen Vergleich mit musikpädagogischen Selbstverständnissen in anderen Ländern gestellt.

Hierher zu zählen sind auch die Vorhaben, die aus dem fruchtbaren Diskurs von Musikpädagogik und Musikwissenschaft etwa zu Fragen des geschlechtsspezifischen Handelns im Lernfeld >Improvisation< oder der subjektiven Wahrnehmung von Gefühlen im Umgang mit Musik forschungsleitende Hypothesen und erste empirische Erkenntnisse bereitstellen, die für die musikpädagogische Lehr- und Lernforschung allgemein und die Reform der Musiklehrerausbildung von erheblicher Bedeutung sein könnten.

B Musikunterricht in der allgemeinbildenden Schule

Auch hier sind die Themenfelder breit gefächert, sie reichen von Fragen der musikalischen Alphabetisierung sowie der Entwicklung von Musikpräferenzen in der Grundschule über die Verwendung von Musiklehrwerken an allgemeinbildenden Schulen und die Chancen des bilingualen Musikunterrichts über die Probleme der medienbezogenen Lehrerfortbildung bis hin zu der Erhebung von musikbezogenen bzw. pädagogischen Selbstbildern und Sinnzuschreibungen bei den im Musikunterricht Handelnden.

C Musikbezogenes Lehren und Lernen an der Nahtstelle zwischen schulischem und außerschulischem Musikunterricht

Aus der Forschung zu Prozessen der Selbstsozialisation im Umgang mit Musik im Freizeitbereich wissen wir seit geraumer Zeit, dass der Primat der Vermittlung von musikkulturellen Kompetenzen keineswegs bei der Schule und ihrem Musikunterricht liegt. Im Gegenteil - viele selbstinitiierte Lernprozesse von Kindern und Jugendlichen im außerschulischen Alltag ihres kulturellen Handelns bieten sich als Referenzmuster für die Konzeption von schulischen Lehr- und Lernprozessen an. Die Analyse des Verhältnisses von alltäglichem

und schulischem Musiklernen, in einem der diesjährigen Forschungsbeiträge als Gegenstand musikpädagogischer Forschung zur Reflektion gestellt, könnte da auch für die Gestaltung des schulischen Musikunterrichts eine innovative Bedeutung bekommen.

Von den insgesamt 25 Vorträgen der Lingener Tagung konnten schon im Interesse, den Berichtsband nicht all zu umfangreich werden zu lassen, nicht alle Beiträge für die Publikation berücksichtigt werden, zumal einige der ihnen zugrunde liegenden Forschungsvorhaben noch nicht abgeschlossen sind und daher eine Darstellung ihrer Ergebnisse auf einer der folgenden Tagungen des AMPF zu erwarten ist - so z.B. das Rahmen der Tagung erstmals vorgestellte und durch ein ausführliches Skript präsentierte Forschungsprojekt von Jens Arndt und Georg Maas (beide Universität Halle).

Wer der Musikpädagogik eine Zukunft erhalten will, muss sich auch darum bemühen, den nachwachsenden jungen Wissenschaftlerinnen und -wissenschaftlern in den Hochschulen nicht nur materielle Arbeitsmöglichkeiten zu verschaffen bzw. zu erhalten, sondern sie auch in ihrem Selbstverständnis und Selbstvertrauen stärken und ihnen Gelegenheiten und Anlässe bieten, sich mit ihren Überlegungen, Ideen, Vorhaben und Ergebnissen in die Fachöffentlichkeit einzubringen, sich ihr und ihrem Feedback auszusetzen.

Mit dem Ziel, die Arbeit im Bereich der musikpädagogischen Forschung für NachwuchswissenschaftlerInnen attraktiver zu machen, hat der Vorstand des AMPF daher einen Forschungspreis zur Förderung von Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftlern geschaffen, der im Rahmen der Lingener Tagung erstmals vergeben worden ist. Ausgezeichnet werden konnte mit diesem Preis Frau Ilka Siedenburg, die mit ihrem Vortrag >„Lesende Frauen, hörende Männer?“ Geschlechtstypische Aspekte im Lernfeld Improvisation. Ergebnisse einer Befragung von Lehramtsstudierenden< einen wichtigen substanziellen Beitrag zur musikpädagogischen Gender-Forschung geleistet hat - möge die Vergabe des Forschungspreises Mut machen und Orientierung für weitere Wissenschaftlerinnen geben, sich mit attraktiven und hochwertigen Beiträgen für die musikpädagogische Szene verdient zu machen.

Der Vorstand des AMPF hatte darüber hinaus in seinem Call for Papers insbesondere den NachwuchswissenschaftlerInnen die Gelegenheit gegeben, anstelle bzw. in Ergänzung eines Vortrags Projektposter zu präsentieren, mit denen die TagungsteilnehmerInnen über laufende bzw. geplante Forschungs-

Niels Knolle

vorhaben, deren musikpädagogische Fragestellung und die mutmaßlichen Ergebnisse informiert werden können. Mit der Poster-Präsentation >Musiklernen am Computer< ist nun erstmals ein solches Projektposter in den Berichtsband aufgenommen worden.

Niels Knolle

Magdeburg, im Juli 2006

„Lesende Frauen, hörende Männer?“¹

Geschlechtstypische Aspekte im Lernfeld Improvisation. Ergebnisse einer Befragung von Lehramtsstudierenden

1 Einleitung

Der Anstoß für die Beschäftigung mit geschlechtstypischen Aspekten im Bereich Improvisation kam für mich von mehreren Seiten: Zum einen aus meinen praktischen Erfahrungen bei der Leitung von Bands, Workshops und Kursen, zum anderen durch die wissenschaftliche Beschäftigung mit dem Thema „musikalische Sozialisation“.

Bei der Arbeit mit Mädchenbands, die ich im Rahmen des Hessischen Rockmobils „*rocketta*“ und anderer Rockförderprojekte für Mädchen durchgeführt habe, erwies sich immer wieder das Solospiel aus dem Stegreif als neuralgischer Punkt: Auch Mädchen, die herkömmlichen Rollenerwartungen in vielen Dingen nicht entsprechen, indem sie E-Gitarre spielen, sich auf Punk spezialisieren oder eigene Songs schreiben, tun sich mit der Improvisation oft schwer.

Ähnliches beobachtete ich bei erwachsenen Amateurmusikern und -musikerinnen. Die Äußerung eines Teilnehmers im Rahmen eines Saxophonworkshops brachte das Problem für mich besonders gut auf den Punkt: Eine Gruppe hatte von mir die Aufgabe erhalten, den Ablauf der Soli in einem Jazzstück ohne mich festzulegen, während ich parallel dazu mit einer anderen Gruppe arbeitete. Bei meiner Rückkehr wurden die getroffenen Absprachen von einem Teilnehmer mit den Worten zusammengefasst: „Die Frauen improvisieren alle über eine Form (16 Takte), die Männer über zwei (32 Takte).“ Obwohl auch die Frauen improvisierten, blieben die Unterschiede zwischen den Geschlechtern hier also eklatant.

1 Dieser Beitrag ist vom Vorstand des Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung mit dem Forschungspreis für das Jahr 2005 ausgezeichnet worden.

Aus wissenschaftlicher Perspektive stieß ich bei der Analyse der Daten einer quantitativen Befragung von Lehramtsstudierenden mit dem Unterrichtsfach Musik², die sich mit geschlechtstypischen Aspekten in der musikalischen Sozialisation beschäftigt³, auf dasselbe Problem: Im Bereich Improvisation treten die Unterschiede zwischen den Studentinnen und den Studenten besonders deutlich hervor.

Bevor ich zu den Ergebnissen der genannten empirischen Studie komme, möchte ich einen kurzen Überblick über den Forschungsstand zu geschlechtstypischen Aspekten im Bereich Improvisation geben. Im Anschluss werde ich darstellen, inwiefern sich die von mir befragten Studentinnen und Studenten in diesem musikalischen Handlungsfeld voneinander unterscheiden. Zur Erklärung dieser Unterschiede werde ich den bislang in der Forschung verfolgten Ansätzen einen weiteren hinzufügen, bei dem die Prägung durch bestimmte Kulturtraditionen und das damit verbundene Verhältnis zum schriftbezogenen und zum auralen⁴ Musiklernen im Mittelpunkt steht. Ich werde mich dabei auf ein Modell beziehen, das Jürgen Terhag zur Erklärung unterschiedlicher Improvisationsleistungen entwickelt hat und das m. E. auch neue Erkenntnisse über geschlechtstypisches Lernen in diesem Bereich liefern kann. Zum Abschluss schlage ich einige Konsequenzen für die musikpädagogische Praxis vor.

2 Forschungsstand

Zur Erklärung von Geschlechtsunterschieden im Bereich Improvisation wurde in der Forschung – wie oft, wenn es um die Entwicklung menschlicher Fähigkeiten im Zusammenhang mit Geschlechterdifferenzen geht – von den einen die biologische Anlage, von anderen der Einfluss der Umwelt als maßgeblicher Faktor angesehen. Auch wenn dieser Konflikt hier nicht im Mittelpunkt stehen soll, möchte ich die jeweiligen Argumentationen kurz skizzieren.

2 Im Folgenden „Musik-Lehramtsstudierende“ genannt

3 Es handelt sich um mein Dissertationsprojekt mit dem Titel „Geschlechtstypisches Musiklernen. Eine empirische Studie zur musikalischen Sozialisation und Musikpraxis von Lehramtsstudierenden mit dem Unterrichtsfach Musik in Niedersachsen, Bremen und Hamburg“, das an der Carl von Ossietzky-Universität Oldenburg angesiedelt ist.

4 Bzw. „mündlichen“, vgl. Abschnitt 4.2

Die dargestellten Forschungsergebnisse beziehen sich nicht nur auf den Bereich der Improvisation, sondern zum Teil auch auf die Komposition. Rösing und Bruhn (1997, S. 515) weisen darauf hin, dass nach heutiger Auffassung „der Unterschied zwischen Komposition und Improvisation keineswegs prinzipieller und schon gar nicht qualitativer, sondern lediglich gradueller Art“ sei. Rosenbrock (2003, S. 177) knüpft daran an und weist darauf hin, dass gerade im Bereich der Populären Musik Improvisation oftmals zur Kompositionsmethode werde. Beiden Tätigkeiten ist durch ihren hohen Anteil an kreativer Gestaltung ein wesentliches Element gemeinsam.⁵

2.1 Neurobiologische Faktoren

Zunächst möchte ich Ergebnisse der neurobiologischen Forschung heranziehen. Hassler (1998) führte eine Studie zu Geschlechtsunterschieden in den Bereichen Komposition und Improvisation durch. Der Schwerpunkt ihres Interesses lag dabei auf der Komposition, es wurden jedoch auch Improvisationsaufgaben in die Testanordnung aufgenommen. In einer Längsschnittstudie wurden Mädchen und Jungen über mehrere Jahre hinweg immer wieder Tests unterzogen, in denen sie u. a. durch zwei verschiedene Kompositions- und Improvisationsleistungen ihre kreativen Fähigkeiten nachweisen sollten. Hassler kommt zu dem Ergebnis, dass die kreative Leistung während der Pubertät meistens abnimmt, und zwar bei den Mädchen häufiger als bei den Jungen (vgl. S. 39 ff). Sie stellt einen Zusammenhang zwischen diesen Krisen und Änderungen im Testosteronspiegel her, die sich bei Mädchen häufiger ungünstig auswirkten. Dieses Ergebnis kam jedoch auch dadurch zustande, dass ein größerer Teil der Mädchen die kreativen Leistungen im zweiten Durchgang gar nicht mehr erbracht, also keine Kompositionen abgegeben oder Improvisationen vorgeführt hat. Aus dieser zurückgehenden Beteiligung zu schließen, dass die Mädchen die notwendige kreative Fähigkeit mit Pubertätseintritt nicht mehr besaßen, halte ich jedoch für problematisch. Die geänderten sozialen Bedingungen Heranwachsender, die relativ zeitgleich mit der Änderung des Hormonspiegels einsetzen, können zu dieser Entwicklung ebenso beigetragen haben. Mädchen erleben in dieser Phase oft eine psychische Verunsicherung, die sich auch negativ auf ihre Improvisationsleistungen bzw. ihr Vertrauen in

5 Allerdings unterscheiden sie sich durch ihren kulturellen Hintergrund: Während für die Improvisation orale Traditionen grundlegend sind, ist die Komposition ein wesentliches Element schriftbezogener Musikkultur. Auf das Verhältnis des Lernfelds Improvisation zu diesen Traditionen komme ich später (Abschnitt 4) zu sprechen.

die eigenen kreativen Fähigkeiten auswirken kann. Geschlechtsbezogene Rollenerwartungen und Vorbilder wirken im Rahmen eines Prozesses der Identitätsfindung, in dem auch die geschlechtliche Identität eine wesentliche Rolle spielt. Darauf spielt auch Gembris (2002, S. 135) an, indem er fragt: „Oder könnte es sein, dass der frühe und eklatante Rückgang der kompositorischen Kreativität bei den Mädchen in der Studie Hassler auch mit Sozialisierungsprozessen während der Pubertät zusammenhängt?“

Hassler weist zudem darauf hin, dass sich eine generell ungünstigere Disposition von Frauen nicht nachweisen lässt. Sie stellt lediglich eine etwas größere Krisenanfälligkeit bei den komponierenden Mädchen fest und sieht ansonsten bei Mädchen wie Jungen psychologische und physiologische Androgynie als günstigste Bedingung für Kompositionstalent, was aus genannten Gründen teilweise auf den Bereich der Improvisation ausgeweitet werden kann. Daher können ihre Ergebnisse die Unterrepräsentanz von Frauen in Komposition und Improvisation m. E. nicht hinreichend erklären. Eine Überprüfung dieses Sachverhalts ist jedoch sehr schwierig: Es liegt auf der Hand, dass in einer wissenschaftlichen Studie weder die biologischen noch die sozialen Faktoren eliminiert werden können.

Hinsichtlich der hier im Mittelpunkt stehenden Lehramtsstudierenden können keine Aussagen zu biologischen – zum Beispiel hormonellen – Einflüssen gemacht werden, da keine neurobiologischen Tests durchgeführt wurden.

2.2 *Soziale und psychische Faktoren*

Eine umfassende Studie zu sozialen und psychischen Ursachen der Unterrepräsentanz von Frauen im Bereich Improvisation gibt es m. W. nicht. Es wurden jedoch zahlreiche Gründe benannt, so z. B. das Fehlen von Vorbildern, die einem kreativen Schaffen im Wege stehenden weiblichen Rollenerwartungen, traditionelle Festschreibungen bezüglich der Instrumentenwahl und der Musikpraxis von Frauen sowie ein einseitiger Instrumental- und Musikunterricht.⁶

Frauen sind im Bereich der Populären Musik⁷, in der wesentlich mehr improvisiert wird als in der Europäischen Kunstmusik⁸, weniger vertreten.

6 Vgl. u. a. Steffen-Wittek 1994; Steffen-Wittek 2000; Hoffmann 2002; Green 1997; Rosenbrock 2003

7 Der Begriff „Populäre Musik“ bezieht sich im Wesentlichen auf Musik afro-amerikanischer Tradition (Jazz, Rock, Pop), aber auch Musik anderer Kulturen

Dies wurde in verschiedenen empirischen Erhebungen ermittelt⁹ und zeigt sich auch in den Studiengangsbeteiligungen deutscher Musikhochschulen¹⁰. Eine Erklärung dafür bieten die historischen Hintergründe, aber auch die sozialen Strukturen sowie die psychologischen Voraussetzungen. Traditionen der geschlechtstypischen Musikerziehung und Instrumentenwahl wirken bis in die Gegenwart.¹¹ Mädchen sind weniger in Jugendkulturen und Peergroups integriert, in denen Populäre Musik praktiziert wird.¹² Darüber hinaus wird angeführt, dass Mädchen schlechtere Voraussetzungen haben, weil die allgemeine mädchentypische Sozialisation Fähigkeiten und Eigenschaften, die für die Populäre Musik wichtig sind, wenig fördert. Dies betrifft den Umgang mit Technik ebenso wie die Entwicklung von Selbstvertrauen.¹³ Turan (1991, S. 180) bemerkt dazu:

„Typische Persönlichkeitsmerkmale kreativer Individuen sind eine stärkere Dominanz und Ich-Stärke, größere Unabhängigkeit beim eigenen Urteil und eine effektive Abwehr von Einschränkung und Unterdrückung. Dies steht im Widerspruch zu Aspekten der weiblichen Geschlechtsrolle. Ein gewisses Maß an Egoismus für kreatives Verhalten ist jedoch unumgänglich, um sich zurückzuziehen und auf das eigene kreative Schaffen konzentrieren zu können.“

(sogen. Weltmusik), die jedoch quantitativ nur einen geringen Anteil ausmacht. Wenngleich selbstverständlich auch Europäische Kunstmusik populär und Populäre Musik „Kunst“ sein kann, wurden diese in der Wissenschaft gebräuchlichen Oberbegriffe gewählt.

- 8 Der Begriff „Europäische Kunstmusik“ bezieht sich auf die abendländische Musiktradition und beinhaltet auch in dieser Tradition stehende Musik außerhalb Europas (z. B. von KomponistInnen aus den USA, Japan, Chile und anderen Ländern).
- 9 Vgl. u.a. Ebbecke & Lüscher 1987, S. 19; Niketta & Volke 1994, S. 40; Rosenbrock 2000, S. 93
- 10 Vgl. Hoffmann 2000, S. 29; Brinkmann & Wiesand 2001, S. 111
- 11 Vgl. Hoffmann 2002, S. 15
- 12 Vgl. Spengler 1997, S. 207 ff
- 13 Vgl. Jorden, zit. n. Steffen-Witteck 2000, S. 252

Auch der Mangel an Vorbildern – besonders für Instrumentalistinnen – und die stark sexualisierte Bühnenpräsentation von Sängerinnen erschweren vielen Mädchen und Frauen den Zugang zur Populären Musik.

Ein Einstieg in die Improvisation über die Europäische Kunstmusik ist ebenfalls oft schwierig: In diesem Bereich sind Frauen zwar als Instrumentalistinnen vielfach aktiv; im Bereich Komposition, der, wie bereits erwähnt, viele Parallelen zur Improvisation aufweist, jedoch seltener. Auch hier zeigt sich, dass bürgerliche Ideale weiblicher Musikerziehung aus dem 19. Jahrhundert bis in unsere Zeit hineinwirken, indem Mädchen und Frauen noch immer eher im privaten Bereich reproduktiv musizieren, während kreative musikalische Tätigkeiten wie Komposition oder Improvisation als typisch männlich gelten. Dennoch können sich auch bei einer von der Kunstmusik geprägten musikalischen Sozialisation Wege zur Improvisation ergeben. Steffen-Wittek (2000, S. 243) merkt dazu an:

„Viele improvisierende Frauen fanden den Weg zu Rock, Pop, Jazz über die so genannte ‚Freie Improvisation‘. Es scheint, dass sich hier für abendländisch-klassisch ausgebildete Musikerinnen [...] ein Ausbrechen aus den Bahnen der stereotypen weiblichen Musiksozialisation anbot (und anbietet)“.

Die meisten der geschlechtsbezogenen Vorbilder und Rollenerwartungen, an denen Mädchen sich in ihrer musikalischen Sozialisation orientieren und die sie dabei auch zur Konstruktion ihrer Geschlechtsidentität nutzen, geben ihnen wenig Anregungen zur Improvisation. Diese Vorbilder sind in den Medien ebenso präsent wie in vielen Familien, Musikschulen oder in der Peer-group und tragen zur Reproduktion der traditionellen Festschreibungen bei.

Für das Fehlen alternativer Vorbilder gibt es auch bei den befragten Studentinnen Anzeichen: So hatten Musiker und Musikerinnen auf der Bühne oder in den Medien eine wesentlich geringere Bedeutung für sie als für die Studenten. Auch eine geschlechtstypische Instrumentenwahl und ein geringerer Peergruppeneinfluss bei den weiblichen Befragten sind am Datenmaterial erkennbar.

2.3 *Der musikalische Sozialisationsprozess*

Der bereits erwähnten Frage, ob es die biologischen oder die sozialen Ursachen sind, die die Entstehung von Interessen, Vorlieben oder Fähigkeiten –

zum Beispiel im Bereich der Improvisation – steuern, wurde in der neueren Sozialisationsforschung ein Sozialisationsbegriff entgegengesetzt, der dem Individuum mit seinen biologischen Voraussetzungen eine aktive Rolle innerhalb seines sozialen Umfelds zuspricht.¹⁴ In der Forschung zur musikalischen Sozialisation fand dieser Ansatz besonders im Konzept der musikalischen Selbstsozialisation, das von Müller (1994) ausgearbeitet wurde, seinen Ausdruck. Hier wird davon ausgegangen, dass Menschen aus den ihnen zur Verfügung stehenden „musikalischen Sozialisationsangeboten“ selbst wählen können. Dabei entwickeln sie verschiedene Interessen und Verhaltensweisen, mit denen sie sich innerhalb ihres sozialen Umfelds positionieren und sich zu den hier vorhandenen musikalischen Praktiken in Beziehung setzen. Diese Anregungen kommen aus verschiedenen Sozialisationsinstanzen wie der Familie, der Peergroup, den Medien oder den Bildungsinstitutionen. Sie sind schicht- und kulturabhängig und enthalten auf diesen verschiedenen Ebenen eine geschlechtstypische Dimension. Für das Individuum besteht die Möglichkeit, bei seiner Orientierung innerhalb dieses Wirkungsgefüges auch geschlechtsuntypische Anregungen aufzunehmen und in seine musikalische Identität zu integrieren. So können auch Jungen den Tanz oder Mädchen die Improvisation als individuelles musikalisches Ausdrucksmittel auswählen.

Gegenüber früheren Vorstellungen, in denen der Mensch eher als Produkt seiner sozialen Umwelt gesehen wurde, ist es ein wesentlicher Verdienst dieses Konzepts, die aktive Komponente im Sozialisationsprozess herauszustellen. Andererseits birgt der Begriff „Selbstsozialisation“ die Gefahr, den Prozess wiederum eindimensional zu sehen und dabei die Möglichkeiten des Individuums zu überschätzen. Ich möchte daher nochmals darauf hinweisen, dass es sich um einen wechselseitigen Vorgang handelt, bei dem das Individuum gezwungen ist, sich auf seine soziale Umwelt in irgendeiner Form zu beziehen. Wenn geschlechtsstereotype Anregungen in der Umwelt dominieren, sind die Bedingungen für die gleichzeitige Entwicklung nicht geschlechtstypischen Verhaltens und einer positiven Geschlechtsidentität schwierig.

Hat jemand – bewusst oder unbewusst – einen bestimmten musikalischen Weg eingeschlagen, so wirkt sich dies oftmals auf weitere Entwicklungen aus. Ich habe bereits darauf hingewiesen, dass Präferenzen für bestimmte musikalische Praktiken wie z. B. für die Improvisation nicht nur durch direkte Anregungen in diesem Bereich, sondern auch durch verschiedene musikbiographische Vorentscheidungen wie die Instrumentenwahl oder den stilistischen

14 Vgl. Hurrelmann (2002), S. 15

Schwerpunkt bestimmt werden. Wichtig ist in diesem Zusammenhang auch die Entwicklung von Vorlieben für bestimmte Formen musikalischen Lernens. Inwieweit dies zur Erklärung geschlechtstypischer Unterschiede im Lernfeld Improvisation beitragen kann, wird im Zuge der Datenanalyse thematisiert werden (s. Abschnitt 4).

3 Ergebnisse der Befragung von Musik-Lehramtsstudierenden

Die Musik-Lehramtsstudierenden sind für die Musikpädagogik aus verschiedenen Gründen eine interessante Befragungsgruppe: Sie verfügen in der Regel über umfangreiche Erfahrungen mit musikpädagogischen Angeboten und sind in stilistischer Hinsicht relativ heterogen. Zudem haben sie als angehende Musiklehrerinnen und -lehrer später multiplikatorische Funktion.

Wie bereits erwähnt wurden die Studierenden nicht nur zum Bereich Improvisation befragt. Die Daten wurden im Rahmen einer empirischen Studie gewonnen, die sich allgemein mit geschlechtstypischen Aspekten in der musikalischen Sozialisation beschäftigt, so dass es möglich ist, verschiedene Charakteristika der musikalischen Biographien zum Improvisationsverhalten in Beziehung zu setzen.

Die Stichprobe besteht aus 306 Studierenden, die an den Universitäten und Musikhochschulen in Niedersachsen, Bremen und Hamburg im Wintersemester 2003/04 das Grundstudium eines Lehramtsstudiengangs besucht haben. Der Männeranteil liegt bei 24 Prozent.

3.1 Improvisationserfahrungen

„Die Studentinnen haben weniger Erfahrung mit Improvisation“ lautete eine Teilhypothese der Studie. Dies wurde mit einem hochsignifikanten Ergebnis¹⁵ bestätigt.

Bei der Betrachtung des Balkendiagramms 1 fällt zunächst ins Auge, dass mit 53,7 Prozent der größte Teil der weiblichen Befragten angibt, „ein bisschen“ Erfahrung mit Improvisation zu haben, während 62,5 Prozent der männlichen Befragten klar mit „ja“ antworten.

15 Überprüfung der statistischen Unabhängigkeit durch Chi-Quadrat-Verfahren

Es zeigt sich, dass ein beträchtlicher Teil der Studentinnen (29,4 Prozent) über keinerlei Improvisationserfahrung verfügt; bei den Männern gilt dies nur

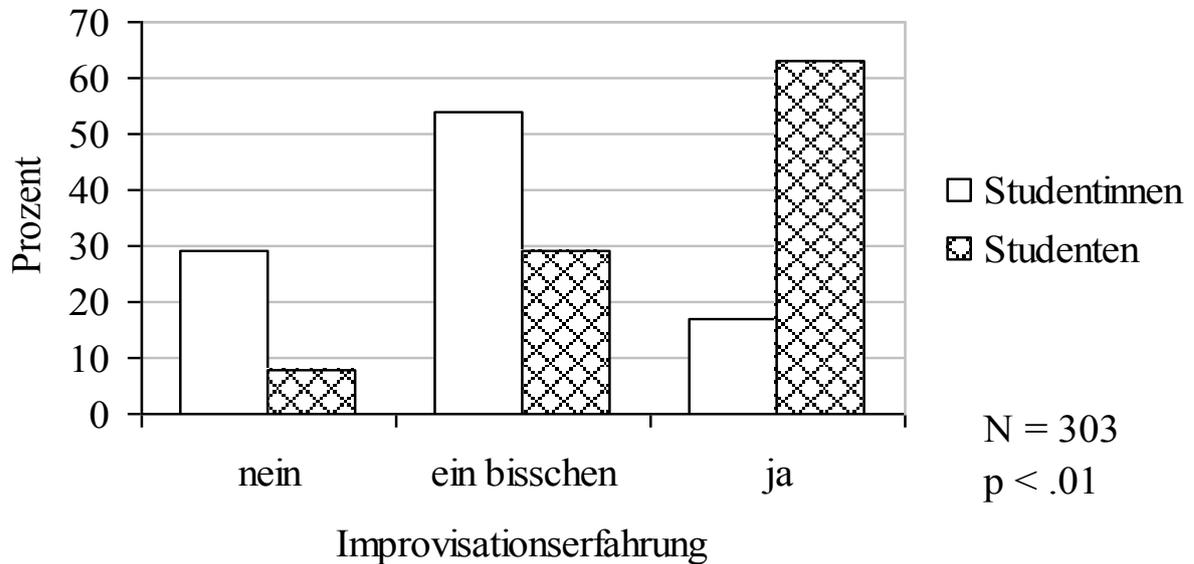


Diagramm 1: Improvisationserfahrung, differenziert nach Geschlecht

für 8,3 Prozent. Möglicherweise liegt bei diesen Studierenden ein anderes Problem vor als bei denjenigen mit wenig Improvisationserfahrung. Um zu klären, ob sie sich bewusst gegen das Improvisieren entscheiden, ob es eher an Gelegenheiten fehlt oder ob der Lernbereich Improvisation aus anderen Gründen nicht vertieft wird, wäre jedoch weitere Forschung nötig.

3.2 Einfluss des stilistischen Schwerpunkts

In der Befragungsgruppe gibt es sowohl Musikstudierende mit einem musikalischen Schwerpunkt in der Europäischen Kunstmusik als auch solche, die vornehmlich Populäre Musik praktizieren. Diese stilistische Bandbreite hat Vor- und Nachteile. Einerseits ist es dadurch möglich, ein breites Spektrum an musikalischen Biographien und Sozialisationszusammenhängen zu erfassen. Andererseits können sich Verzerrungen durch Störvariablen ergeben: Es wäre z. B. denkbar, dass sich die Unterschiede zwischen den Geschlechtern in erster Linie darauf zurückführen lassen, dass die Studentinnen überwiegend im Bereich der Europäischen Kunstmusik aktiv sind, während die Studenten vorwiegend Populäre Musik spielen. Um dies zu überprüfen, wurden die Befrag-

ten aufgrund ihrer gegenwärtigen Betätigung in Instrumentalensembles in vier verschiedene Gruppen aufgeteilt¹⁶:

Gruppe 1 („Kunstmusik“) besteht aus Studierenden, die ausschließlich in Orchestern, Kammermusikensembles oder sonstigen Kunstmusikensembles tätig sind. Mit 98 Studierenden (88w, 10m) ist dies die größte Gruppe.

Gruppe 2 („Populäre Musik“) besteht aus Studierenden, die ausschließlich Jazz, Rock, Pop, oder so genannte Weltmusik im Ensemble spielen. Mit 65 Studierenden (34w, 31m) ist dies die kleinste Gruppe.

Gruppe 3 („Beides“) enthält diejenigen Studierenden, die sowohl in einem Kunstmusikensemble als auch in einem Ensemble aus dem Bereich der Populären Musik aktiv sind. Dies trifft auf 70 Studierende (48w, 22m) zu.

In Gruppe 4 („keins“) sind alle Studierenden zusammengefasst, die in keinem Instrumentalensemble aktiv sind. Diese Gruppe ist relativ heterogen, da sie sowohl Personen enthält, die stattdessen in mehreren Vokalensembles¹⁷ aktiv sind als auch solche, die gar keine Ensemblesaktivitäten vorzuweisen haben. Sie besteht ebenfalls aus 70 Befragten (61w/ 9m).

Die Auswertung nach Gruppen ermöglicht sowohl den Vergleich von Personen gleichen Geschlechts, aber unterschiedlicher stilistischer Orientierung als auch die Gegenüberstellung von Frauen und Männern, die den gleichen stilistischen Schwerpunkt haben. Dabei stellt sich das Problem, dass die Gruppengrößen differieren und der Männeranteil in den Gruppen 1 („Kunstmusik“) und 4 („Keins“) sehr klein ist, so dass die Daten der männlichen Befragten z. T. nur vorsichtig interpretiert werden können. Der Schwerpunkt soll bei der Auswertung daher eher auf den weiblichen Befragten liegen.

Zwischen der Improvisationserfahrung und der Gruppenzugehörigkeit besteht ein hochsignifikanter Zusammenhang¹⁸. Wie zu erwarten war, haben diejenigen Studierenden, die in Ensembles der Populären Musik spielen, häufiger

16 Drei der Befragten waren aufgrund uneindeutiger Ensembleangaben nicht in die Gruppen einzuordnen.

17 Bezüglich der Vokalensembles lagen keine stilistischen Zuordnungen vor. Da außerdem der Schwerpunkt hier auf den instrumentalen Tätigkeiten liegen soll, wurden die Angaben zu Chören, A Capella-Gruppen usw. nicht für die Bildung der stilistischen Gruppen verwendet.

18 Ermittelt über Chi-Quadrat-Test, $p < .01$

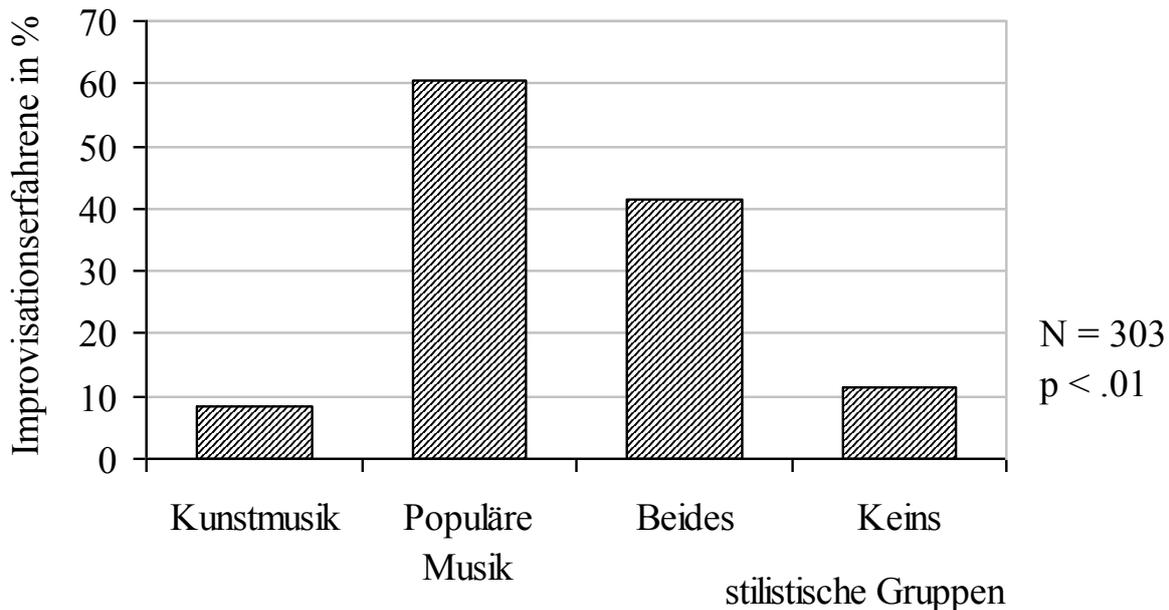


Diagramm 2: „Ja“-Antworten pro stilistischer Gruppe auf die Frage nach der Improvisationserfahrung

Erfahrung mit Improvisation. An der Spitze steht dabei Gruppe 2 – also die Gruppe derjenigen, die ausschließlich Mitglied in einem Jazz-, Rock-, Pop- oder Weltmusikensemble sind.

An dieser Stelle wurden die Studierenden, die angaben, keine oder „ein bisschen“ Improvisationserfahrung zu haben, nicht berücksichtigt. Dieser Informationsverlust wurde zur besseren Vergleichbarkeit der Gruppen in Kauf genommen.¹⁹ Der Fokus liegt damit auf denjenigen, für die Improvisation ein fester Bestandteil ihrer Musikpraxis ist. Dies ist bei „ein bisschen“ Improvisationserfahrung eher nicht der Fall.

Die Unterschiede zwischen den Gruppen bleiben auch bei geschlechtergetrennter Auswertung bestehen: Auch die Frauen in Gruppe 2 („Populäre Musik“) haben überzufällig häufiger Improvisationserfahrung als die weiblichen Mitglieder der anderen Gruppen, an zweiter Stelle stehen diejenigen, die beide Idiome praktizieren. Dasselbe gilt für die Studenten.

Vergleicht man innerhalb der Gruppen die Studentinnen und die Studenten, kommt man weiterhin zu signifikanten Ergebnissen. Die Werte liegen in allen

¹⁹ Ein Mittelwertsvergleich würde eine quasimetrische Behandlung erfordern und ist deshalb bei einer Ordinalskala mit nur drei Ausprägungen nicht sinnvoll.

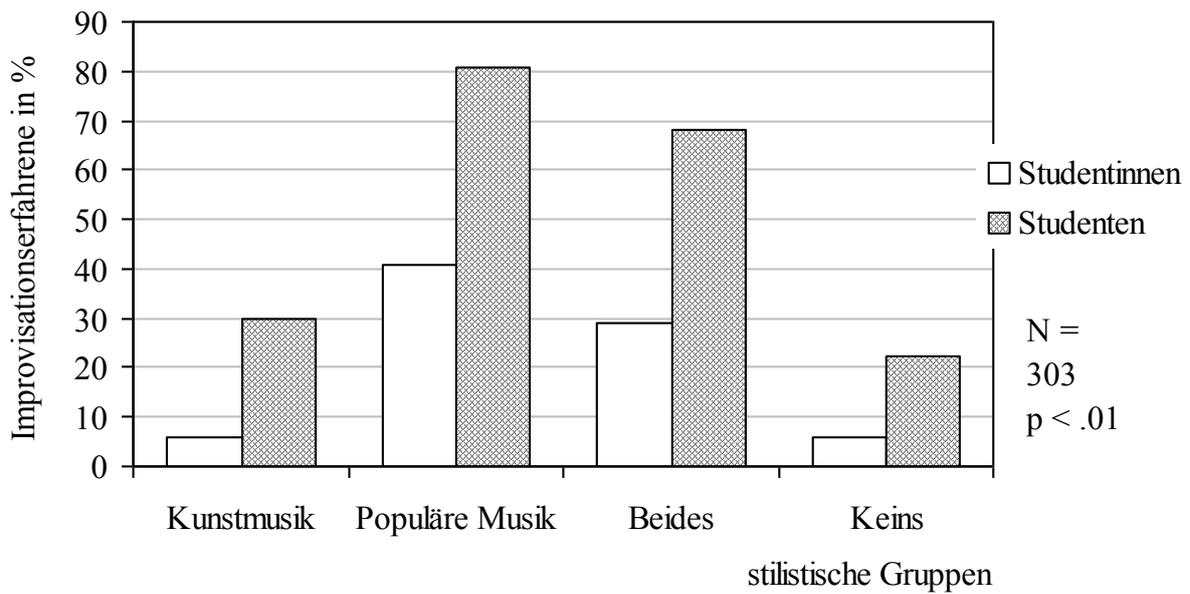


Diagramm 3: „Ja“-Antworten pro Geschlechtsgruppe innerhalb der stilistischen Gruppe auf die Frage nach der Improvisationserfahrung.

Gruppen für die Frauen deutlich niedriger. Diagramm 3 stellt dar, dass z. B. 80,6 Prozent der Studenten, aber nur 40,6 Prozent der Studentinnen aus Gruppe 2 („Populäre Musik“) auf die Frage nach der Improvisationserfahrung mit „ja“ antworten. Nur in Gruppe 4 („Keins“) sind keine signifikanten Geschlechtsunterschiede feststellbar, was vermutlich auf die geringe Anzahl von nur 9 Männern in dieser Gruppe zurückzuführen ist.

Es zeigt sich also, dass die Improvisationserfahrung sowohl von der Variable „Geschlecht“ als auch von der Variable „Gruppenzugehörigkeit“, die über den stilistischen Schwerpunkt Auskunft gibt, in statistisch bedeutsamer Weise beeinflusst wird. Diese Einflussgrößen wirken auch unabhängig voneinander, wenn auch gleichzeitig ein überzufälliger Zusammenhang zwischen Gruppenzugehörigkeit und Geschlecht besteht.

3.3 Stilistische Präferenzen in der Improvisation

Des Weiteren wurden die Studierenden nach ihren Vorlieben für verschiedene Stilrichtungen in der Improvisation gefragt. Um hier zu aussagekräftigen Ergebnissen zu kommen, wurden nur die Präferenzen der 39 Studentinnen und

45 Studenten²⁰ ausgewertet, die auf die Frage nach der Improvisationserfahrung mit „ja“ geantwortet haben.

Die Befragten äußerten ihre Präferenzen für verschiedene Stilistiken auf einer vierstufigen Ratingskala. Sie hatten außerdem die Möglichkeit, sich durch Ankreuzen der Kategorie „weiß nicht/noch nicht probiert“ weder zustimmend noch ablehnend zu äußern.

Die stilistischen Präferenzen liegen insgesamt recht dicht beieinander: Die verschiedenen Stilrichtungen der Populären Musik sind ebenso beliebt wie die freie Improvisation; die Mittelwerte verweisen auf Antworten zwischen „gut“ und „sehr gut“. Die Stilistiken früherer Jahrhunderte und die Weltmusik werden etwas weniger gemocht (Mittelwerte zwischen „weniger gut“ und „gut“). Die Zustimmung der Studenten liegt allgemein etwas höher, doch lediglich im Rock gibt es signifikante Mittelwertsunterschiede zwischen den Geschlech-

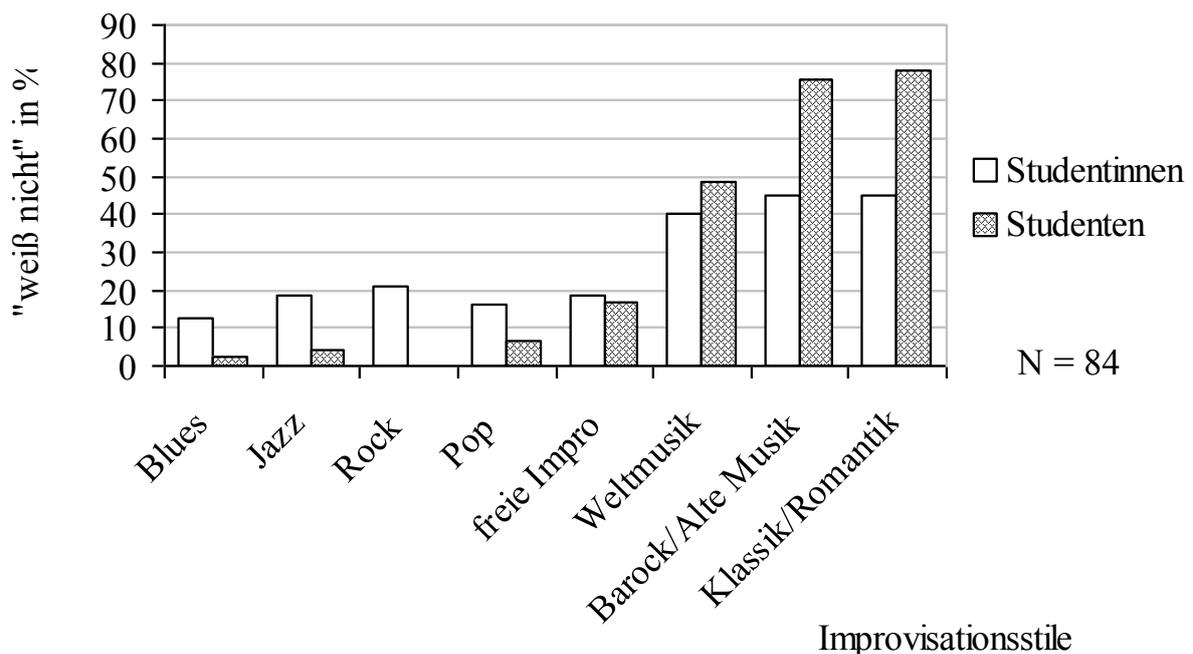


Diagramm 4: Wahl der Antwortkategorie „weiß nicht/noch nicht probiert“ hinsichtlich der Improvisationspräferenz in verschiedenen Stilrichtungen durch die Studierenden mit Improvisationserfahrung

²⁰ Dies entspricht 13,9 % der weiblichen und 62,5 % der männlichen Befragten. Es erweist sich hier als Vorteil, dass die Befragungsgruppe wesentlich mehr Frauen als Männer enthält: Dadurch ist trotz des geringen Anteils an Studentinnen mit Improvisationserfahrung ihre Anzahl für einen Geschlechtervergleich ausreichend.

tern: Bei den Männern ist er besonders beliebt, während die Frauen ihn etwas weniger mögen als die übrigen genannten Stilrichtungen. Allerdings sind die Zustimmungswerte der verschiedenen Items nur bedingt vergleichbar, da die Zahl derjenigen, die anstelle einer Angabe auf der Ratingskala die Kategorie „weiß nicht/noch nicht probiert“ angekreuzt haben, stark variiert.

Die Auswertung der Antwortkategorie „weiß nicht/noch nicht probiert“ gibt deutlicher Aufschluss über geschlechtstypische Präferenzen im Bereich Improvisation (vgl. Diagramm 4). Die Studenten wählen diese Kategorie für Blues, Jazz, Pop und Rock kaum, bei den historischen Stilistiken jedoch zu mehr als 70 Prozent. Die Studentinnen geben insgesamt häufiger an, keine Meinung oder keine Erfahrung zu haben, die Unterschiede zwischen den einzelnen Stilrichtungen sind jedoch geringer als bei ihren Kommilitonen. Dass auch sie die Antwortoption „weiß nicht/noch nicht probiert“ seltener im Bereich der Populären Musik als in der Europäischen Kunstmusik wählen, ist plausibel, da hier die Improvisation eine wesentlich wichtigere Rolle spielt.

Die Studentinnen stellen sich also als etwas unerfahrener und stilistisch etwas weniger festgelegt dar. Allerdings erscheinen die Unterschiede hinsichtlich der Präferenzen der improvisierenden Studentinnen und Studenten insgesamt weniger dramatisch als diejenigen in der allgemeinen Improvisationserfahrung. Im Gruppenvergleich zeigen sich zwar gewisse Unterschiede in den Präferenzen – so scheint die freie Improvisation bei den klassikorientierten Studentinnen eine etwas wichtigere Rolle zu spielen – es liegen jedoch keine Signifikanzen vor.

3.4 *Improvisationsorte*

Die Studierenden wurden zudem nach der Häufigkeit des Improvisierens an verschiedenen Orten bzw. in verschiedenen Situationen gefragt. Auch hier lagen die Mittelwerte bei den Studenten höher – und zwar auch dann, wenn man nur die Werte der Befragten mit Improvisationserfahrung vergleicht.

Das Improvisieren für sich allein wird von den Studenten überzufällig häufiger betrieben, ist aber auch bei den Studentinnen die gängigste Situation für die Improvisation. Unterschiede zwischen den Geschlechtern sind auch beim Improvisieren in Konzerten und im Ensemble vorhanden. Beim Improvisieren im Instrumentalunterricht und in der Universität ist die Differenz sehr gering. In institutionalisierten Zusammenhängen scheint demnach das Geschlecht we-

niger Auswirkung auf diesen Aspekt der Musikpraxis zu haben als anderenorts.

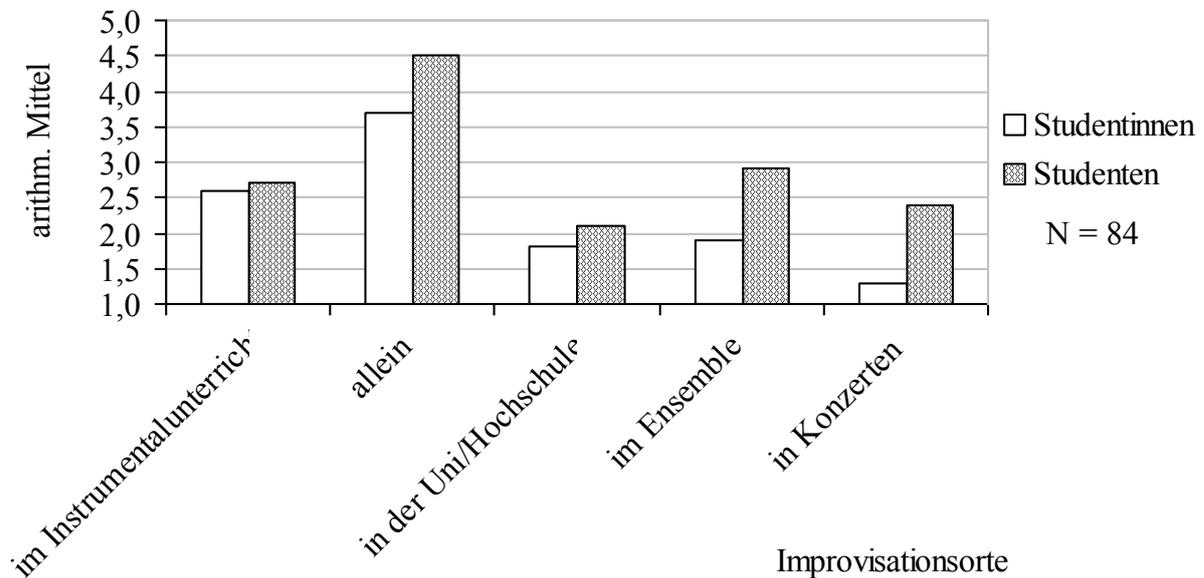


Diagramm 5: Mittelwerte²¹ der Studierenden mit Improvisationserfahrung für die Improvisationshäufigkeit an verschiedenen Orten bzw. in verschiedenen Situationen nach Geschlecht²²

Zusammenfassend ergibt sich folgendes Bild: Die Studentinnen haben deutlich weniger Improvisationserfahrung als ihre Kommilitonen. Studierende, die Populäre Musik im Ensemble spielen, improvisieren häufiger als diejenigen, die ausschließlich in Kunstmusikensembles oder in keinem Ensemble spielen. Selbst bei den Befragten mit Improvisationserfahrung improvisieren die Studentinnen etwas weniger gern als die Studenten. Gleichzeitig sind sie weniger auf Stilistiken aus dem Spektrum der Populären Musik festgelegt. Im institutionellen Rahmen (Instrumentalunterricht, Universität) improvisieren

21 Wenngleich kein metrisches Skalenniveau vorliegt, wurde hier das arithmetische Mittel berechnet. Bortz & Döring (2003, S. 180 f) weisen darauf hin, dass parametrische Tests wie t-Tests und Varianzanalysen nicht unbedingt intervallskalierte Daten voraussetzen. Vorsicht sei lediglich bei der Interpretation von Signifikanzen geboten.

22 Es standen die Kategorien „mehrmals in der Woche – mehrmals im Monat – mehrmals im Jahr – maximal 1x im Jahr – nie“ zur Verfügung.

männliche und weibliche Improvisationserfahrene etwa gleich oft, während in Ensembles und in Konzerten die männlichen Befragten häufiger improvisieren.

Die Unterschiede zwischen den Geschlechtern im Bereich Improvisation lassen sich m. E. nur teilweise mit den in Teil 2 beschriebenen sozialen, psychischen und neurobiologischen Faktoren erklären. Ich möchte diesen Ansätzen daher einen weiteren hinzufügen, der auf der unterschiedlichen Prägung der weiblichen und männlichen Befragten durch aurale und schriftbezogene Lerntraditionen basiert.

4 Aurale²³ und schriftbezogene Lerntraditionen: Ein Modell zur Erklärung von Geschlechtsunterschieden im Bereich Improvisation?

4.1 „Lerntypen“

Um unterschiedliche Formen des Lernens zu beschreiben, wird häufig der Begriff des „Lerntyps“ verwendet. Er wird allerdings nicht einheitlich benutzt. Die verschiedenen Typisierungsversuche betonen jeweils einzelne Aspekte des Lernens. Lernen ist jedoch von einer Vielzahl unterschiedlicher Faktoren abhängig. Bevor ich Terhags Unterscheidung in „mündlich und schriftlich sozialisierte Lerntypen“ zur Erklärung von Geschlechtsunterschieden heranziehe, möchte ich daher darauf hinweisen, dass damit lediglich eine neue Perspektive aufgezeigt werden soll. Menschen positionieren sich auch im Lernfeld Improvisation innerhalb eines dynamischen Wirkungsgefüges mit zahlreichen Faktoren und Wechselwirkungen. Sie bevorzugen beim Lernen z. B. verschiedene Sinne oder Lernsituationen, sie haben dabei unterschiedliche Motivationen, Assoziationen oder emotionale Bindungen. Vester (2004, S. 127) weist darauf hin, dass es unzählige verschiedene Lerntypen gibt. Dennoch lassen sich ähnliche Tendenzen bei bestimmten Personengruppen – zum Beispiel bei Männern und Frauen – ausmachen.

Mit dem auralen und dem schriftorientierten Musiklernen möchte ich innerhalb dieses Wirkungsgefüges einen Aspekt in den Blickpunkt rücken, der m. E. für das Lernen im Bereich Improvisation wesentlich ist. Er wurde m. W. im Zusammenhang mit Geschlechtsunterschieden bisher noch nicht berück-

23 Zur Bevorzugung des Begriffs „aural“ anstelle von „oral“ oder „mündlich“ s. S. 30.

sichtigt. Terhag (2004) stellt die zentrale Bedeutung dieser Lernformen für die Improvisation heraus, von denen die eine vornehmlich mit der afroamerikanischen, die andere mit der europäischen Kulturtradition in Verbindung steht. Beide Lerntraditionen sind in unserer Gesellschaft gegenwärtig und bieten Kindern und Jugendlichen unterschiedliche Möglichkeiten, musikalische Fähigkeiten zu erwerben.

4.2 Terhags Modell zur Erklärung von Improvisationsleistungen

Terhag unterscheidet zwischen „mündlich sozialisierten“ und „schriftlich sozialisierten“ musikalischen Lerntypen. Er bezieht sich dabei auf die Begriffe „oral culture“ und „literate culture“, die Ben Sidran (1993) verwendet, um Unterschiede zwischen der in der afroamerikanischen Tradition vorherrschenden oralen Tradierung und den schriftlichen Vermittlungsformen, die für die europäische Tradition charakteristisch sind, zu benennen. Terhag überträgt die Begriffe jedoch auf Teilkulturen in Deutschland, indem er sie auf das Lernverhalten von Schülerinnen und Schülern anwendet. Durch seine Begriffswahl macht er deutlich, dass er diese Lerntypen für gesellschaftlich bedingt hält. Ich möchte hinzufügen, dass es sich nicht um einen rein passiven Vorgang handelt, bei dem die Lernenden zu unterschiedlichen Lerntypen *sozialisiert werden*, sondern dass die Individuen diesen Prozess *aktiv mitgestalten*. Dabei stehen ihnen schriftorientierte und primär am Hören orientierte musikalische Sozialisationsangebote in unterschiedlichem Maße zur Verfügung.

Wie Terhag durch den Bezug auf Ben Sidran deutlich macht, ist der „mündlich sozialisierte“ Lerntyp stärker von der afroamerikanischen, der „schriftlich sozialisierte“ von der europäischen Musiktradition beeinflusst. In Bezug auf Lug (2002) muss jedoch relativiert werden, dass es auch in der europäischen Volkstradition orale Vermittlungsformen gegeben hat und zum Teil noch gibt, die teilweise durch den Einfluss der afroamerikanischen Kultur reaktiviert wurden. Ihnen gegenüber steht die Tradition der Europäischen Kunstmusik, für die die schriftliche Fixierung grundlegend ist.²⁴ Durch die hier übliche Trennung zwischen Komponierenden und Ausführenden entwickelte sich eine Musik, die sich die Möglichkeiten der Notation zunutze gemacht hat: Die langen Formen und komplexen Stimmverläufe sowie vorab festgelegte Werke für orchestrale Besetzungen wären ohne Notenschrift kaum

24 Auch in der Kunstmusiktradition gibt es Spuren schriftfreier Praxis (Kadenzen, Verzierungspraxis u.ä.), der Schwerpunkt liegt jedoch klar auf der schriftbezogenen Tradierung.

in dieser Form zu realisieren. Die Musik dieser Tradition erfordert daher eine intensive Auseinandersetzung mit der Notation.

Auch die von Terhag als „mündlich“ bezeichnete Lerntradition ist in unserer Kultur präsent. Sie ist nicht nur, wie der Begriff vielleicht nahe legt, durch verbale Kommunikation gekennzeichnet, sondern durch das Aneignen nach Gehör und vokales oder instrumentales Wiedergeben bzw. Weiterentwickeln. Das von Gordon verwendete Begriffspaar „oral – aural“²⁵ gibt diesen Vorgang exakter wieder als „mündlich“. Ich werde im Folgenden von „auraler Tradition“²⁶ und „auralem Lernen“ sprechen, da der Fokus an dieser Stelle weniger auf der mündlichen Weitergabe als auf dem Prozess der Aneignung über das Hören liegt.²⁷ Dies wird m. E. durch „aural“ besser deutlich als durch das gebräuchlichere „oral“, wengleich beide Begriffe sich auf denselben Vorgang beziehen, den sie lediglich aus unterschiedlichen Perspektiven angehen.²⁸

Sind Lernende nun einseitig „schriftlich“ oder „mündlich“ (bzw. aural) sozialisiert, ergeben sich daraus Terhag zufolge jeweils typische Probleme in der Improvisationspraxis. Die einseitig „schriftlich Sozialisierten“ gehören oft der Gruppe der „Gehemmtten“ an. Aus „Angst vor dem falschen Ton“ (S. 339) haben sie Probleme damit, unbefangen ohne Noten „einfach drauf los“ zu spielen. Dies fällt den „mündlich Sozialisierten“ leicht, doch sie bewegen sich dabei oft innerhalb enger stilistischer Grenzen. Sie haben häufig Schwierigkeiten, musikalisch zu kommunizieren und Anregungen von außen in ihre Improvisation zu integrieren. Diese Gruppe, die oftmals durch eine „Probenkeller-Sozialisation“ geprägt ist und ihren Schwerpunkt in der Populären Musik hat, bezeichnet Terhag als die „Unbedarften“.²⁹ Angehörige beider Gruppen kön-

25 Vgl. Tappert-Süberkrüb 1999, S. 80

26 Vgl. Ringli 2005

27 Den Begriff „mündlich“ behalte ich immer dann bei, wenn ich mich direkt auf Terhag beziehe.

28 Ringli (2005) verwendet in diesem Zusammenhang auch den medienwissenschaftlichen Begriff „Secondary orality“, um auf die mediale Vermittlung hinzuweisen, die vielerorts die früher übliche face-to-face-Situation der oralen Tradierung ersetzt hat. Auch diese indirekte Weitergabe wird einbezogen, wenn man mit dem Begriff „aural“ den Schwerpunkt auf das Hören legt.

29 Mit Bezug auf die Jazzimprovisation beschreibt Hal Galper ein ähnliches Problem für Lernende in der afroamerikanischen Oraltradition: „The disadvantage of the african aproach is that it tends to be one dimensional in that the student only learns what has been copied from the master. The advantage of the western

nen jedoch zu „souveränen“ Improvisierenden werden, indem sie die jeweils weniger vertraute Lernform in ihre Musikpraxis integrieren: Die einen überwinden auf diese Weise Spielhemmungen, die anderen erhalten durch notierte Musik neue musikalische Anregungen für ihre eigene Improvisation. Die von Terhag zusätzlich angeführte Gruppe der „Ungeübten“ ist für die Anwendung auf die hier vorgestellte empirische Studie kaum relevant, da alle Befragten bereits über musikpraktische Erfahrungen verfügen.

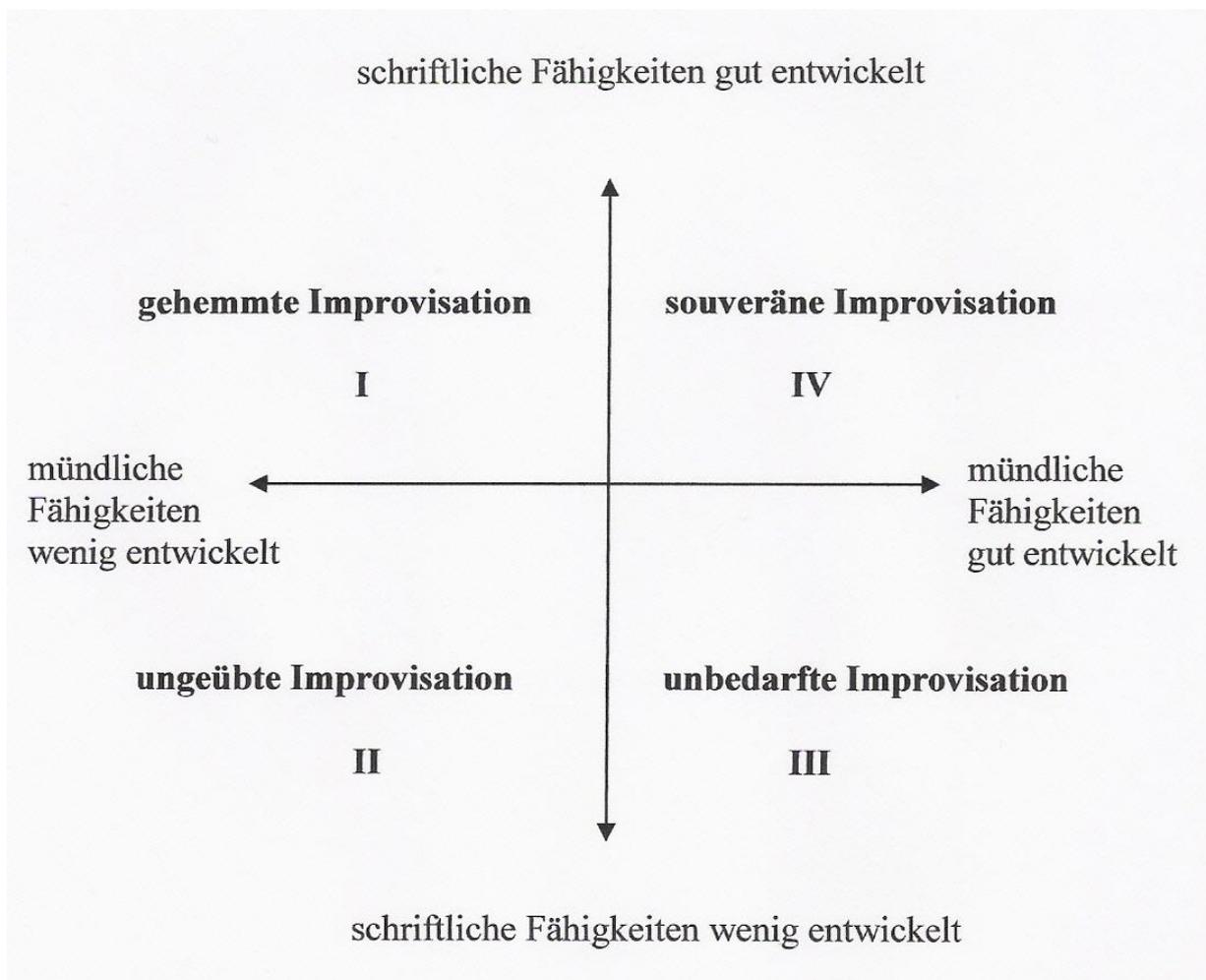


Diagramm 6: Musikbezogene Fähigkeitsprofile in Korrelation zur Improvisationsleistung (vgl. Terhag 2004, S. 338)

approach is that analysis can be applied to a copied musical idea, expanding the idea into wider dimensions beyond that which has been only copied.” (Galper 2006)

4.3 *Lerntraditionen und Geschlecht*

Im Instrumentalunterricht wird immer noch überwiegend schriftbezogen gelernt. Zwar hat Ott (2000) darauf hingewiesen, dass schriftlose Vermittlungsformen für die Musikpädagogik sinnvoll genutzt werden können und sollten, doch dieser Gedanke setzt sich erst allmählich durch. Da sowohl in anderen Erhebungen³⁰ als auch in der von mir durchgeführten Studie festgestellt wurde, dass Mädchen durchschnittlich früher mit dem Instrumentalunterricht beginnen, kann davon ausgegangen werden, dass dadurch bei ihnen eine stärkere Prägung durch schriftbezogenes Musiklernen erfolgt. Demgegenüber haben Jungen zu Jugendkulturen und der dort verankerten Musikpraxis, in der aurale Vermittlungsformen afroamerikanischer Tradition praktiziert werden, mehr Zugang.³¹ In den Erhebungen Rosenbrocks (2003) zeigt sich, dass Männer in den von ihr befragten Bands nicht nur weitaus stärker vertreten, sondern auch deutlich häufiger an Kompositionsprozessen innerhalb der Band beteiligt sind. Sie lernen häufiger autodidaktisch bzw. informell³², die Frauen dagegen öfter im Instrumentalunterricht. Zudem stellte sich heraus, dass die autodidaktisch Lernenden signifikant häufiger an Kompositionsprozessen beteiligt waren als die Befragten mit Instrumentalunterricht. Dies kann „beinahe als Schlag ins Gesicht der (Popularmusik-)Instrumentaldidaktik verstanden werden“ (Rosenbrock 2003, S.184) – oder aber ein Hinweis auf unterschiedliche Lerntraditionen sein.

Blickt man über den Bereich der Musik hinaus, so findet man auch hier Hinweise auf Geschlechtsunterschiede im Umgang mit dem Schriftlichen: Mädchen haben beim Schriffterwerb durchschnittlich weniger Probleme als Jungen.³³ Ob es hier Gemeinsamkeiten mit den geschlechtstypischen Unterschieden im Musiklernen gibt, bleibt zu erforschen. Welch und Adams (2003, S. 12) weisen jedoch auf Erkenntnisse über Parallelen zwischen Schriffterwerb und Notenlernen hin: „As such, there are parallels in the research on how best

30 Z. B. Pape & Pickert 1999, S. 70 ff

31 Scheuer 1988, S. 207 ff

32 Neben dem reinen „autodidaktischen“, d. h. eigenständigen Aneignen werden auch andere nichtinstitutionelle Lernformen wie der Austausch unter Bandmitgliedern oftmals dem autodidaktischen Lernen zugeordnet, sodass der Begriff des „informellen“ Lernens m. E. den Sachverhalt umfassender ausdrückt. Rosenbrock spricht jedoch allgemein von „autodidaktischem“ Lernen.

33 Vgl. Richter & Brügelmann 1994

to foster an understanding of notation in music with other research concerning the notation of language and the development of reading.“³⁴

Auch bei den befragten Studierenden finden sich Hinweise auf eher schriftorientiertes Musiklernen bei den Studentinnen und eher aurales Lernen bei den Studenten. Die Daten, die zu verschiedenen Formen informellen Lernens erhoben wurden, sind hier aufschlussreich. Für das aurale Lernen gibt es ein deutliches Ergebnis: Die männlichen Befragten erarbeiten sich hochsignifikant häufiger autodidaktisch Musik anhand von Aufnahmen. Beim schriftorientierten Lernen ist das Verhältnis ausgewogener. Die Auswertung verschiedener Items³⁵ zum informellen Lernen ergab, dass die Frauen insgesamt

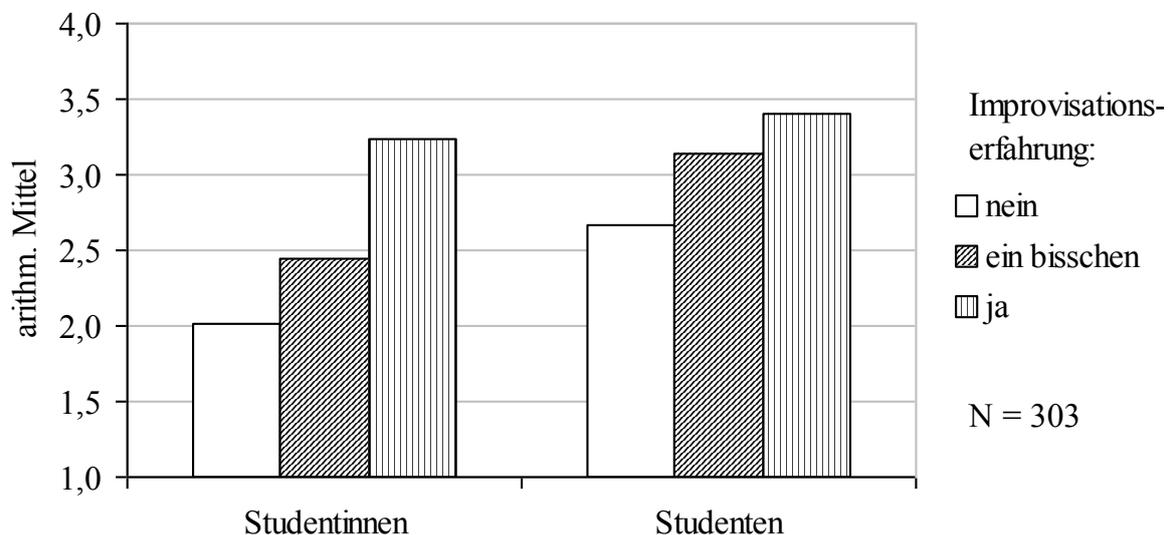


Diagramm 7: Häufigkeit des autodidaktischen Lernens nach Aufnahmen im Verhältnis zur Improvisationserfahrung (1 = „nie“, 2 = „selten“, 3 = „manchmal“, 4 = „oft“) zum Skalenniveau vgl. Fußnote 21

34 Welch und Adams beziehen sich hier auf Erkenntnisse von Graham und Kelly (1997)

35 Es wurden die folgenden Items einbezogen: „Haben Sie schon einmal
 - Stücke außerhalb des Unterrichts eigenständig nach Noten erarbeitet?“
 - Stücke anhand einer Aufnahme erarbeitet/herausgehört?“
 - Spieltechnische Kenntnisse mit anderen ausgetauscht?“
 - Eigene Übemethoden entwickelt?“
 - sich Fertigkeiten auf einem Instrument, auf dem Sie noch nie Unterricht hatten, eigenständig angeeignet?“
 - sich Kenntnisse in Harmonielehre eigenständig angeeignet?“

deutlich weniger informell lernen und das eigenständige Aneignen anhand von Noten der einzige Bereich ist, der von den weiblichen Befragten ebenso viel wie von den männlichen betrieben wird.

Zwischen auralem Lernen und Improvisation ist ein deutlicher Zusammenhang erkennbar: Je mehr Improvisationserfahrung die Studierenden haben, desto höher ist auch der Wert für das autodidaktische Lernen anhand von Aufnahmen. Besonders bei den Studentinnen gibt es hier hochsignifikante Mittelwertsunterschiede. Dass sich bei den männlichen Befragten keine Signifikanzen ergeben, kann am geringeren Männeranteil liegen sowie an der Tatsache, dass die Gruppe der Studenten ohne Improvisationserfahrung mit nur sechs Personen extrem klein ist.

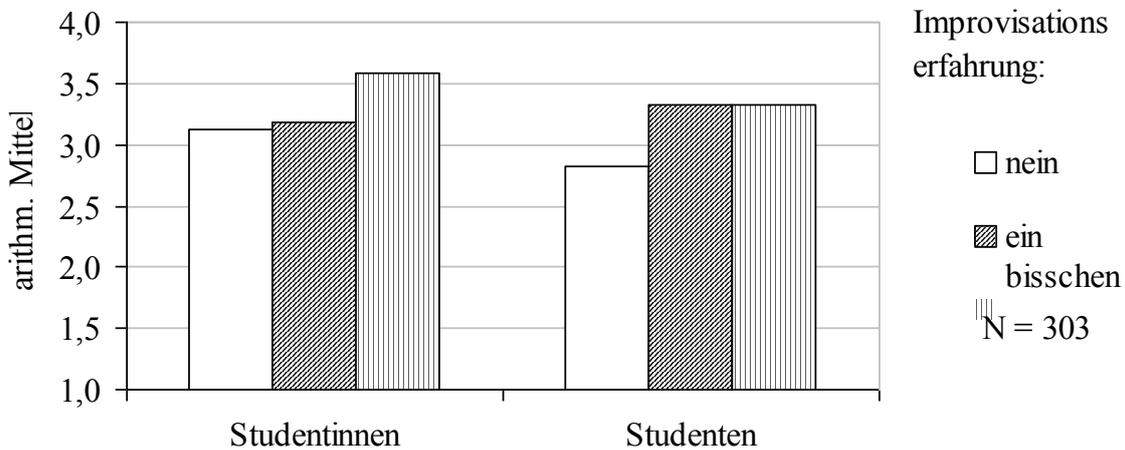


Diagramm 8: Häufigkeit des autodidaktischen Lernens nach Noten im Verhältnis zur Improvisationserfahrung (1 = „nie“, 2 = „selten“, 3 = „manchmal“, 4 = „oft“) zum Skalenniveau vgl. Fußnote 21

Das Lernen anhand von Schrift steht der Improvisation allerdings nicht grundsätzlich im Wege – im Gegenteil: Gerade die Studentinnen mit Improvisationserfahrung lernen überzufällig häufiger autodidaktisch nach Noten als ihre Kommilitoninnen ohne oder mit wenig Improvisationserfahrung. Sie tun dies auch öfter als die Studenten mit Improvisationserfahrung, allerdings ist hier nur eine Tendenz zu erkennen. Zwischen den Männern mit unterschiedlicher Improvisationserfahrung gibt es keine statistisch bedeutsamen Unterschiede.

Mit den von Terhag beschriebenen Lern- und Improvisationstypen lassen sich diese Daten erklären: Wenn man davon ausgeht, dass die weiblichen Be-

fragten überdurchschnittlich oft dem „schriftlich sozialisierten“ Typus angehören, passt es ins Bild, dass ein großer Teil von ihnen nicht oder nur wenig improvisiert. Durch die mangelnde Erfahrung mit auralen Lernformen fällt es dieser Gruppe möglicherweise schwer, zu experimentieren und sich nur durch das Hören Musik zu erarbeiten. Daneben gibt es eine Gruppe von improvisierenden Studentinnen, die sich besonders häufig eigenständig anhand von Noten Stücke erarbeitet haben, und zwar sowohl im Vergleich zu den improvisierenden Männern als auch gegenüber den übrigen Frauen – möglicherweise ein Hinweis auf ihre zunächst schriftliche Sozialisation. Diese Gruppe lernt auch häufiger als die übrigen Studentinnen autodidaktisch anhand von Aufnahmen. Wenn man diese Studentinnen der von Terhag beschriebenen Gruppe der „souverän Improvisierenden“ zuordnet, die sie über die schriftliche Sozialisation unter Einbindung mündlicher Vermittlungsformen erreicht haben – möglicherweise über vorherige Zugehörigkeit zur Gruppe der „Gehemmten“ – wird verständlich, warum sie sowohl über besonders gute schriftliche wie über mündliche bzw. aurale Fähigkeiten zu verfügen scheinen.

Bei den Studenten ist die Situation anders. Es mag zunächst verwundern, dass unter den männlichen Improvisierenden der Typus der „Unbedarften“, für die ein Mangel an schriftlichen Fähigkeiten kennzeichnend ist, nicht auszumachen ist: Auch die Männer eignen sich autodidaktisch Musik anhand von Noten an. Allerdings darf man nicht vergessen, dass bereits in den Eignungsprüfungen der Universitäten und Hochschulen fundierte Notenkenntnisse nachgewiesen werden müssen, sodass die „Unbedarften“ vermutlich innerhalb der Lehramtsstudiengänge nicht zu finden sind. Ob man diese Gruppe, die u. U. ebenso viele musikalische Fähigkeiten mitbringt wie viele schriftlich sozialisierte Studierende – nur eben andere – zum Lehramtsstudium zulassen sollte, ist hier nicht das Thema. Wenn man den derzeit stetig abnehmenden Männeranteil in den Musik-Lehramtsstudiengängen erhöhen will, wäre dies eventuell eine sinnvolle Maßnahme. Allerdings wären dann spezielle Studienangebote für aural bzw. „mündlich“ sozialisierte Studierende erforderlich.

4.4 Konsequenzen

Damit komme ich zur Frage des pädagogischen Umgangs mit den unterschiedlichen Voraussetzungen von Männern und Frauen sowie der beschriebenen Lerntypen. Wenngleich der Bereich der Improvisation der auralen Tradition zuzuordnen ist und aurale Fähigkeiten sicher noch weniger verzichtbar sind, gehe ich wie Terhag davon aus, dass sowohl „mündliche“ als auch „schriftliche Fähigkeiten“ für eine souveräne Improvisation wichtig sind. Eine schrift-

bezogene Sozialisation scheint die Entwicklung auraler Fähigkeiten unter bestimmten Umständen jedoch geradezu zu verhindern. Eine Idealisierung des vermeintlich „natürlichen“ auralen Lernens bei gleichzeitiger Ablehnung des schriftbezogenen Lernens, wie sie teilweise im musikpädagogischen Umgang mit afrikanischer und afroamerikanischer Musik festzustellen ist, scheint mir dennoch nicht der richtige Weg zu sein. Daher möchte ich mich Ott (2000, S. 31) anschließen, der anmerkt:

„Die Notenschrift an sich ist kein historisch-kultureller Sündenfall, der scheinbar natürliche Gegebenheiten menschlicher Kulturproduktion und damit verbundene Lernprozesse notwendig verfälscht, verbiegt und schließlich zerstört ... Das Problem scheint in unserer Musikpädagogik nicht die Notenschrift selbst zu sein, sondern ihr falscher Gebrauch.“

Daher ist weitere Forschung zur Vermittlung von Notation erforderlich. Graham und Adams (2003, S. 12) sprechen sich dafür aus, dass Improvisation dem Notenlernen vorausgehen sollte: „... any beginning instrumentalist ... should have opportunities to explore the instrument and to copy and improvise sounds, before any learning by rote ...“.

Zudem sprechen Erfahrungen aus der Jazzpädagogik für eine verstärkte Einbeziehung oraler Vermittlungsformen in die Improvisationsdidaktik: Eine einseitige Orientierung an typischen Lernmethoden der Europäischen Kunstmusiktradition kann nicht nur zu Spielblockaden führen, sondern beeinflusst auch die Art des Umgangs mit Improvisation. Der Jazzmusiker und -pädagoge Hal Galper (2005) kritisiert, dass diese Methoden dennoch für den Improvisationsunterricht oftmals gewählt werden, da aurale Vermittlungsformen bisher nicht ausreichend für diese Zwecke erschlossen wurden.³⁶ „By embracing neo-European classical methodology, the development of a true, historically valid „jazz methodology“ based upon African oral teaching concepts has never been developed“. Galper sieht in einer Kombination beider Lern- und Vermittlungsformen einen guten Weg: „Western education can be used quite successfully in conjunction with African methodology. Each has its limitations.“ Die schriftorientierte „western education“ ist für ihn vor allem dadurch hilfreich, dass sie musikalische Analyse ermöglicht. Dennoch fordert er für die Vermittlung von Jazzimprovisation: „Western theory and analysis should be

36 Richtungweisend für die Orientierung an abendländischen Traditionen war die „Berklee School of Music“, die einen der ersten und renommiertesten Jazzstudiengänge aufgebaut hat.

taught as an adjunct to the African oral tradition and not the other way around.” (ebd.)

Wenn man musikalische und methodische Vielseitigkeit als Ziel setzt – was für die befragten Musik-Lehramtsstudierenden in jedem Fall angebracht ist – sollte man beide Lernformen fördern. Dabei macht es Sinn, auch in homogeneren Gruppen zu lernen. Durch Seminare und Fortbildungen, in denen „Improvisation für KlassikerInnen“ unterrichtet wird, wurde dies bereits vielerorts umgesetzt. Besonders wichtig ist es jedoch, Kinder von Beginn an mit unterschiedlichen Formen des Musiklernens vertraut zu machen. Damit kann eine einseitige Prägung, die den Zugang zu bestimmten musikalischen Ausdrucksformen verstellt, vermieden werden. Die Musikpädagogik ist auch heute noch wesentlich von der Europäischen Kunstmusiktradition beeinflusst, sodass das Problem eines einseitigen auralen Lernens in diesem Bereich kaum besteht. Wer stark von musikpädagogischen Institutionen geprägt wurde – und das ist besonders bei Mädchen der Fall – lernt in der Regel lieber schriftorientiert. Es müssen also Formen des auralen Lernens wie das Kopieren, Spielen „nach Gehör“, das „Heraushören“ oder das Improvisieren in den Unterricht integriert werden.

Wenn man sich mit den Fördermaßnahmen auf die unterschiedlichen Lern-typen und nicht auf das Geschlecht bezieht, hat das den Vorteil, dass man die Festschreibung von Geschlechterstereotypen vermeiden und auch diejenigen erreichen kann, die für ihr Geschlecht eher untypisch lernen. Dennoch halte ich auch die Arbeit mit geschlechtshomogenen Gruppen (z. B. Improvisationsworkshops für Frauen oder Rockbandcoaching für Mädchen) für wichtig. Wie bereits erwähnt bevorzugen Menschen verschiedene Lernsituationen, sodass ein breites Spektrum an pädagogischen Angeboten erforderlich ist, wenn man unterschiedliche Menschen im Bereich Improvisation fördern will.

Von der Einbeziehung auraler Vermittlungsformen in den Instrumental- und Musikunterricht können nicht nur die „schriftlich Sozialisierten“ profitieren. Das Interesse der aural bzw. „mündlich“ Sozialisierten an musikpädagogischen Angeboten kann eher geweckt werden, wenn man auch die ihnen vertrauten Lernformen in den Unterricht integriert. So könnten ihre auralen Fähigkeiten gestärkt und schriftliche neu entwickelt werden. Dies ermöglicht Musikschulen die Erschließung neuer Zielgruppen – ein in Zeiten leerer Kassen auch im eigenen Interesse nicht zu unterschätzender Faktor.

Schriftfreie musikalische Ausdrucksformen – also auch die Improvisation – sollten außerdem von Beginn an praktiziert werden. Eine solche frühe Förderung könnte besonders bei den in der musikalischen Früherziehung und Grundausbildung überrepräsentierten Mädchen Wirkung zeigen. Um dies umsetzen zu können, ist es jedoch wichtig, zunächst die in diesem Bereich tätigen Lehrerinnen – denn es sind überwiegend Frauen – dafür zu qualifizieren. Auch im Hinblick auf die von mir befragten Lehramtsstudentinnen möchte ich mich daher der Forderung von Steffen-Wittek (2000, S. 258) anschließen:

„Soll der einengende geschlechtsspezifische Kreislauf unterbrochen werden, muss in den vorwiegend von Frauen gewählten Berufsfeldern wie Rhythmik, Elementare Musikpädagogik ..., Musiklehrerin an Grundschulen usw. angesetzt werden: In diesen Fächern werden die ersten frühen Weichen der musikalischen Sozialisation gestellt. Insofern bedarf es dringend der gedanklichen und praktischen Auseinandersetzung mit der weiblichen und männlichen Musiksozialisation während der Ausbildung.“

Literatur

- Bortz, Jürgen; Döring, Nicola (2003): Forschungsmethoden und Evaluation. Für Human- und Sozialwissenschaftler. 3. Aufl., Berlin u.a.: Springer
- Brinkmann, Annette; Wiesand, Andreas J. (2001): Frauen im Kultur- und Medienbetrieb III. Report für das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Kultur und Wissenschaft, Bd. 19, Bonn: ARcult Medien.
- Bruhn, Herbert; Rösing, Helmut (1997): Komposition. In: Bruhn, Herbert; Orter, Rolf; Rösing, Helmut (Hg.), Musikpsychologie. Ein Handbuch. 3. Aufl., Reinbek bei Hamburg: Rohwohlt, S. 514-519.
- Ebbecke, Klaus; Lüscher, Pit (1987): Rockmusiker-Szene intern. Fakten und Anmerkungen zum Musikleben einer industriellen Großstadt. Stuttgart: Marohl Musikverl.
- Galper, Hal (2005): Jazz in Academia: Another Look. http://www.halgalper.com/13_arti/_8_jazz.htm.pdf Stand: 05.012.2005
Original in: Jazz Notes Magazine 1 / 1993

Galper, Hal (2006): The Oral Tradition.

http://www.halgalper.com/13_arti/oraltradition.htm Stand: 05.01.06

Gembris, Heiner (1998): Grundlagen musikalischer Begabung und Entwicklung. Forum Musikpädagogik, Bd. 20, Augsburg: Wißner.

Graham, Judith; Kelly, Alison (1997): Reading under Control. London: David Fulton Publishers.

Green, Lucy (1997): Music, Gender, Education. Cambridge: Cambridge Univ. Press.

Hassler, Marianne (1998): Musikalische Begabung in der Pubertät. Forum Musikpädagogik, Bd. 31, Augsburg: Wißner.

Hoffmann, Freia (2000): Traditionen, Hindernisse, Dissonanzen – 200 Jahre Musikstudium von Frauen. In: Barber-Kersovan, Alenka; Kreutziger-Herr, Annette; Unseld, Melanie (Hg.), Frauentöne. Beiträge zu einer ungeschriebenen Musikgeschichte. Forum Jazz Rock Pop, Bd. 4, Karben: Coda, S. 17-34.

Hoffmann, Freia (2002): Musiklernen männlich – weiblich: fünf Thesen. In: Üben & Musizieren, 4 / 2002, S. 12-17.

Hurrelmann, Klaus (2002): Einführung in die Sozialisationstheorie. 8., vollst. überarb. Aufl., Weinheim u.a.: Beltz.

Lug, Robert (2002): Tausend Jahre Popmusik? Die Erben der Troubadours. In: Afs-Magazin, 14 / 2002, S. 5-7.

Müller, Renate (1994): Selbstsozialisation. Eine Theorie lebenslangen musikalischen Lernens. Musikpsychologie. Jahrbuch der Deutschen Gesellschaft für Musikpsychologie, Bd. 11, Wilhelmshaven: Noetzel, S. 63-75.

Niketta, Reiner; Volke, Eva (1994): Rock und Pop in Deutschland. Ein Handbuch für öffentliche Einrichtungen und andere Interessierte. Essen: Klartext.

Ott, Thomas (2000): Zurück zur Papageienmethode? oder: Was kann unsere Musikpädagogik von einer schriftlosen Musik-Kultur lernen? In: Terhag, Jürgen (Hg.), Populäre Musik und Pädagogik 3, Oldershausen: Lugert, S. 22-33.

Pape, Winfried; Pickert, Dietmar (1999): Amateurmusiker. Von der klassischen bis zur populären Musik. Frankfurt am Main: Lang.

- Richter, Sigrun; Brügelmann, Hans (1994): Mädchen lernen anders lernen Jungen. Geschlechtsspezifische Unterschiede beim Schriftspracherwerb. Wissenschaft, Bottighofen am Bodensee: Libelle-Verl.
- Ringli, Dieter (2005): Oral Tradition in the Age of Mechanical Reproduction. Some Aspects of a Fundamental Change.
<http://www.mme.edu.mk/IRAM/StruconfII/DieterStr.html>
Stand: 07.07.05
- Rosenbrock, Anja (2000): Frauen in Amateurbands – eine empirische Untersuchung. In: Rösing, Helmut; Phleps, Thomas (Hg.), Populäre Musik im kulturwissenschaftlichen Diskurs, Beiträge zur Populärmusikforschung, Bd. 25/26, Karben: Coda, S. 91-106.
- Rosenbrock, Anja (2003): „... und ich sage dir, ob du Stücke schreibst“. Voraussetzungen für die Komposition in Rock- und Popbands. In: Kleinen, Günter (Hg.), Begabung und Kreativität in der populären Musik, Beiträge zur Musikpsychologie, Bd. 4, Münster: Lit, S. 176-188.
- Scheuer, Walter (1988): Zwischen Tradition und Trend. Die Einstellung Jugendlicher zum Instrumentalspiel. Mainz u.a.: Schott.
- Sidran, Ben (1993): Black Talk. Schwarze Kultur - die andere Kultur im weißen Amerika. 2. Aufl., Hofheim: Wolke-Verl.
- Spengler, Peter (1987): Rockmusik und Jugend. Frankfurt a. M.: Brandes & Apsel.
- Steffen-Wittek, Marianne (1994): Aller Anfang ist leicht? In: Terhag, Jürgen (Hg.), Populäre Musik und Pädagogik, Oldershausen: Lugert, S. 50-52.
- Steffen-Wittek, Marianne (2000): Hembra/Macho und die Improvisationskunst in der Musik. In: Barber-Kersovan, Alenka; Kreutziger-Herr, Annette; Unseld, Melanie (Hg.), Frauentöne - Beiträge zu einer ungeschriebenen Musikgeschichte, Forum Jazz Rock Pop 4, Karben: Coda, S. 243-260.
- Tappert-Süberkrüb, Almuth (1999): „Music Learning Theory“. Edwin Gordons Theorie des Musikkernens. In: Diskussion Musikpädagogik, 2 / 1999, S. 75-98.
- Terhag, Jürgen (2004): Vertraute Noten, fremde Improvisation und umgekehrt? In: Niermann, Franz; Wimmer, Konstanze (Hg.), Musikkern – ein Leben lang, Universal Edition, S. 336-344.

Turan, Susan (1993): Mädchen und Rockmusik. In: Hoffmann, Freia; Rieger, Eva (Hg.), Von der Spielfrau zur Performancekünstlerin, Kassel: Furore, S. 174-181.

Vester, Frederic (1999): Die Kunst, vernetzt zu denken. Ideen und Werkzeuge für einen neuen Umgang mit Komplexität. 2. Aufl., Stuttgart: Dt. Verl.-Anst.

Vester, Frederic (2004): Denken, Lernen, Vergessen. 30. Aufl., München: dtv.

Welsh, Graham F.; Adams, Pauline (2003): How is Music Learning Celebrated and Developed? Institute of Education, University of London.
<http://www.bera.ac.uk/publications/pdfs/MUSIC~1.pdf>

Stand: 10.12.2005

Ilka Siedenburg
Am Dobben 42a
28203 Bremen

MusiklehrerInnen als Lernende

Überlegungen zu Strategien der Fortbildung im Fach Musik

1 Einleitung

„Der Musiklehrer findet nicht statt“. Mit diesem abgewandelten Wort Ulrich Günthers haben wir auf der Jahrestagung des AMPF im Jahr 2004 auf den innerhalb der wissenschaftlichen Musikpädagogik nach unserer Überzeugung bislang zu wenig untersuchten Bereich der Professionalisierung von MusiklehrerInnen hingewiesen (Eibach/Münch/Knolle 2005). Den damals begonnenen Diskurs möchten wir mit unserem diesjährigen Beitrag wieder aufgreifen und vertiefen. Im Fokus eines Bündels von Fragestellungen steht dabei der Bereich der Fort- und Weiterbildung von erfahrenen MusiklehrerInnen, die an allgemein bildenden Schulen unterrichten.

2 Der Kontext: Das Modellvorhaben Me[i]Mus¹

Die Ausführungen dieses Beitrags beruhen auf Forschungsergebnissen aus dem Modellvorhaben Me[i]Mus, das im Rahmen des BLK-Programms „Kulturelle Bildung im Medienzeitalter“ (KUBIM) durchgeführt wurde. In KUBIM wurde auf unterschiedlichen Feldern nach neuen Möglichkeiten für den Umgang mit Medien gesucht. Innerhalb dieses übergreifenden Programms mit 23

1 Das Modellvorhaben wurde von Niels Knolle und Thomas Münch geleitet, als Mitarbeiter waren Martin Eibach sowie Rainer Günther beteiligt. Eine umfassende Dokumentation des Modellvorhabenverlaufs sowie der erarbeiteten Unterrichtsmodellvorhabene findet sich in drei Berichtsbänden sowie auf einer DVD. Letztere kann bei den Leitern des Modellvorhabens bestellt werden. Einige Beispiele aus dem Modellvorhaben werden zudem auf der Plattform [netzspannung.org](http://netzspannung.org/learning/meimus/) unter der URL <http://netzspannung.org/learning/meimus/> vorgestellt.

Modellvorhaben aus den Bereichen Bildende Kunst, Literatur, Theater und Musik stellte Me[i]Mus (der Langtitel lautet: „Neue Medien als Werkzeug, Musikinstrument und Thema im Musikunterricht“) eine Besonderheit dar. Diese Besonderheit lag nicht nur darin, dass sich Me[i]Mus als nur eines von dreien dieser Modellvorhaben mit Musik bzw. Musikunterricht beschäftigte, sondern auch darin, dass hier MusiklehrerInnen aus zwei unterschiedlichen Bundesländern für ein gemeinsames Vorhaben zusammenfanden. Im Zeitraum zwischen August 2002 und März 2005 arbeiteten zwei Gruppen von jeweils 8 MusiklehrerInnen aus Sachsen-Anhalt bzw. 10 aus Bayern an den Standorten Magdeburg und Würzburg gemeinsam in dem Modellvorhaben mit dem Ziel, didaktisch-methodische Konzepte für die Arbeit mit Neuen Musiktechnologien im Musikunterricht zu entwickeln und zu erproben. Die Musiklehrer kamen aus Würzburg einschließlich des unterfränkischen Umlandes sowie aus Sachsen-Anhalt mit Schwerpunkt Magdeburg. Als Schulformen waren in Bayern vier Realschulen und sechs Gymnasien, in Sachsen-Anhalt drei Gymnasien und drei Sekundarschulen beteiligt. Die mitwirkenden MusiklehrerInnen nahmen freiwillig an dem Modellvorhaben teil. Sie hatten sich auf eine schriftliche Ausschreibung der beiden Leiter des Modellvorhabens hin beworben.

3 Leitende Fragestellungen

Gemäß dem Modellvorhabenantrag stellte sich Me[i]Mus zunächst ausschließlich die Aufgabe, innovative Unterrichtsmodelle für die Arbeit mit Neuen Medien im Musikunterricht zu entwickeln und zu evaluieren. Die Neuen Medien sollten dabei in einer dreifachen Perspektive, nämlich als Werkzeug, Musikinstrument und Thema im Musikunterricht betrachtet werden. Damit erfüllte das Modellvorhaben von Beginn an eine der theoretischen Grundlagen des KUBIM-Programms gemäß der Programmexpertise von Karl-Josef Pazzini, die Neuen Medien nicht nur als technische Herausforderung zu begreifen, sondern sie gleichzeitig auch in Hinblick auf ihre gesellschaftlichen Implikationen und ihre kulturverändernden und -prägenden Funktionen und Wirkungen hin zu reflektieren (Pazzini 1999). Trotz der großen Bereitschaft der LehrerInnen zur Teilnahme am Modellvorhaben und der intensiven Zusammenarbeit in den regionalen Arbeitsgruppen bei den regelmäßigen Sitzungen entsprachen die konzipierten Unterrichtsmodelle nicht selbstverständlich den in den Zielvorgaben formulierten Qualitätsansprüchen. Auch zeigte es sich, dass die teilnehmenden LehrerInnen mit sehr unterschiedlichem Interesse und Engagement auf die anstehenden Fragen zum Einsatz neuer Medien im Musikunter-

richt reagierten. Während z.B. die Bereitschaft an technischer Schulung sehr hoch war, war das Interesse an einer vertieften Reflexion trotz vielfältiger Impulse durch die Leitung des Vorhabens vergleichsweise gering.

Um dieses für die Leiter des Modellvorhabens in dieser Weise nicht vorher erwartete Verhalten der TeilnehmerInnen besser verstehen zu können, wurde etwa ab Mitte der Laufzeit ein zweiter Forschungsschwerpunkt auf die Frage nach den Strategien der Professionalisierung von Musiklehrern im Bereich der Neuen Medien gelegt.

Uns interessierte dabei insbesondere:

- Was waren die Motive am Me[i]Mus-Modellvorhaben teilzunehmen?
- Warum zeigten die beteiligten Musiklehrerinnen und -lehrer ein großes Interesse an sachbezogener Information und methodischen Anregungen?
- Warum war ihre Bereitschaft, sich über die didaktischen Implikationen ihrer schulischen Arbeit auszutauschen und diese auch in Frage stellen zu lassen, hingegen gering?
- Welche Gründe lassen sich dafür angeben, dass Fortbildungsveranstaltungen wie das Me[i]Mus-Modellvorhaben auf die Veränderung der konkreten Unterrichtspraxis vergleichsweise wenig Einfluss haben?

Von den Antworten auf diese Fragen erhoffen wir uns konkrete Anregungen für die zukünftige Gestaltung von Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen.

4 Zur Methodik

Im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Me[i]Mus-Modellvorhabens wurden regelmäßig Daten zum Verlauf des Modellvorhabens erhoben. Dazu zählen Protokolle der Arbeitstreffen, eine Online-Befragung, in der die Themeninteressen der beteiligten LehrerInnen abgefragt wurden und Unterrichtsmitschnitte auf Video, in denen Ausschnitte aus dem Unterrichtseinheiten, die die Lehrerinnen im Me[i]Mus-Modellvorhaben entwickelt haben, dokumentiert wurden. In der letzten Phase wurden außerdem ausführliche leitfadengestützte Interviews mit den TeilnehmerInnen aus Bayern und Sachsen-Anhalt geführt. Hier wurden Daten zur musikalischen Biographie, zur Arbeit

mit Neuen Medien sowie zur subjektiven Bedeutsamkeit des Me[i]Mus-Modellvorhabens erhoben. Die Durchführung der Interviews wurde von den Leitern sowie den Mitarbeitern realisiert. Diese Interviews wurden auf Video aufgezeichnet und transkribiert. Die Transskripte erhielten die Interviewpartner anschließend als Textdokumente per Email zugesandt mit der Bitte um eine kritische Lektüre und anschließende Korrektur. Das Datenmaterial für diesen Beitrag umfasst hier im Wesentlichen vierzehn auf die eben beschriebene Weise von den Interviewten autorisierte Interviews.

5 Motivlagen für die Teilnahme an Me[i]Mus

Die MusiklehrerInnen, mit denen wir im Rahmen des Modellvorhabens zusammengearbeitet haben, äußern immer wieder – wenn auch nicht immer offen und direkt – spezifische Wünsche, die gleichsam als Visionen für persönliche und institutionelle Veränderungen des Systems Schule verstanden werden können:

- a) Der Wunsch nach stärkerer Bestätigung und Unterstützung für das eigene berufliche Tun
- b) Der Wunsch nach stärkerer fachlicher und persönlicher Zusammenarbeit und Kooperation
- c) Der Wunsch nach einem Ausbrechen aus systemimmanenten Routinen
- d) Der Wunsch nach Anregungen und neuen Impulsen für die eigene Arbeit
- e) Der Wunsch nach Zeit zum Experimentieren.

Diese Wünsche/Visionen bilden zentrale Motive, an einer Fort- und Weiterbildung teilzunehmen, was nicht ausschließt, dass auch ganz pragmatische Gründe wie Erledigung der Pflicht zur Weiterbildung hinzukommen können. Auch darf nicht unerwähnt bleiben, dass die Motivlagen und zwischen den TeilnehmerInnen aus Sachsen-Anhalt und denen aus Bayern sich deutlich unterscheiden. Vor allem die sehr unsichere Zukunft für LehrerInnen in Sachsen-Anhalt (nur wenige von ihnen sind z.B. verbeamtet und deshalb durch die zahlreichen Schulschließungen existentiell bedroht) ist hier als Ursache zu sehen. Auch unterscheiden sich die Mentalitäten z.B. in Hinblick auf Diskussionsfreudigkeit und eigenständiges Positionieren durch Meinungen.

Im Folgenden sollen die fünf Visionen etwas genauer erläutert werden.

- a) Der Wunsch, die eigene Arbeit stärker als wertvoll und notwendig anerkannt zu sehen wird implizit und explizit immer wieder geäußert. Es ist nicht so, dass in der Schulpraxis keinerlei positive Rückmeldung erfolgt. Bestätigung erleben die MusiklehrerInnen in der Schulpraxis beispielsweise durch die öffentlich wirksamen Auftritte, etwa bei gelungenen Schulkonzerten oder besonderen musikalischen Höhepunkten im Schuljahr. Im Unterrichtsalltag sieht die Lage dagegen weitaus düsterer aus. Legitimationsprobleme des Faches, teilweise geringe Motivation der SchülerInnen, eine starke Heterogenität in Bezug auf musikpraktische Vorerfahrungen, fehlende Möglichkeiten zur kontinuierlich aufbauenden Arbeit und das Problem von Unterrichtsstörungen gehören zum Alltagsgeschäft.
- b) Kooperation durch fachliche und fächerübergreifende Zusammenarbeit gehören mittlerweile zu den festen Vokabeln, die sich in nahezu jedem Schulprogramm finden lassen. Seit Ende der 90er Jahre haben die meisten Bundesländer in ihren Schulprogrammen die Entwicklung eines spezifischen Schulprofils und die Formulierung der schulischen Unterrichtsziele zur Aufgabe gesetzt. Aus Lehrersicht haben diese Programme eher den Charakter von Sonntagsreden und stimmen mit der schulischen Realität nur wenig überein.²
- c) Routinen haben eine ambivalente Struktur. Wiederkehrende Prozesse können durch Routinen vereinfacht und dadurch effektiver gehandhabt werden. „Routiniert sein“ in einem Fachgebiet gilt als positive Auszeichnung. Andererseits stehen Routinen auch immer in der Gefahr starr und unflexibel gehandhabt zu werden. Mit dem Wunsch nach einem Ausbruch aus Routinen ist bei den befragten MusiklehrerInnen die Perspektive verbunden, Musikunterricht lebendiger und zeitgemäßer als bisher für sich und ihre SchülerInnen gestalten zu können.
- d) In den Interviews formulieren die LehrerInnen immer wieder, dass sie froh seien, an dem Modellvorhaben teilnehmen zu können, weil sie im Zuge ih-

2 Steinert u.a. (2006) machen darauf aufmerksam, dass in der gegenwärtigen Diskussion um Qualität und Qualitätentwicklung das Thema der Lehrerkooperation kaum strittig ist, allerdings bislang kaum theoretisch fundierte und empirisch abgesicherte Befunde zum Konstrukt der Lehrerkooperation existieren.

rer eigenen Unterrichtsversuche mit Multimedia und Musiktechnologien die Erfahrung machen konnten, dass den SchülerInnen die Arbeit an den Computer-Arbeitsplätzen Spaß macht, weil sie ‚etwas Eigenes‘ geschaffen haben und sie – wie immer auch das Ergebnis im Detail ausgefallen sein mag – darauf ‚stolz‘ sind.

Hier liegt für die meisten der Musiklehrerinnen im Me[i]Mus-Modellvorhaben der Impulscharakter der Neuen Medien, dass ihnen als Lehrer neue Unterrichtsmöglichkeiten geboten werden, die bis dato nicht vorstellbar waren. Gleichzeitig erleben die LehrerInnen, dass aus den Erfolgserlebnissen der SchülerInnen emotionale Akzeptanz für Arbeitsweisen und Anliegen des Musikunterrichts erwächst. Indem sich die SchülerInnen als kompetent und gegenwartstypisch angesprochen sehen, steigt ihr Interesse und ihre Beteiligung am Unterricht.

- e) Veränderung braucht Zeit zum Experimentieren. Eine Besonderheit des Me[i]Mus-Modellvorhabens bestand darin, dass die jeweiligen Arbeitsgruppen über den langen Zeitraum von zweieinhalb Jahren an gemeinsamen Fragen und Problemstellungen arbeiten konnte. Dabei stellte sich heraus, dass zwischen einer inhaltlichen Anregung im Rahmen der gemeinsamen Arbeitssitzungen und der eigenen Umsetzung in den Musikunterricht gut ein Jahr vergehen konnte. Der Wunsch nach Zeit für eine Veränderung des eigenen Unterrichts lässt sich demnach auch interpretieren als Suche nach geeigneten Strukturen, in denen Raum für pädagogisches Erproben neuer Ideen möglich ist.

6 Warum Veränderung schwierig ist – auf der Suche nach den Ursachen

Die Erfüllung der oben genannten Wünsche erweist sich – so die Erfahrungen aus dem Modellversuch – als schwierig. Nur sehr wenig von dem, was als Möglichkeiten alternativer Unterrichtspraxis von den Leitern des Modellvorhabens vorgestellt oder in gemeinsamer Arbeit entwickelt wird, findet den Weg in die alltägliche Unterrichtspraxis. Als Begründung hierfür auf ein vermeintliches Desinteresse seitens der MusiklehrerInnen zu verweisen, ist wenig plausibel. Dabei bliebe unerklärt, warum viele (Musik-)LehrerInnen – so nicht nur unsere Erfahrung aus Fortbildungen und Schulkontakten – unzufrieden sind und sich neue Impulse für ihre Arbeit wünschen. Der Verweis auf die Überlastung im Beruf, die kaum Spielraum für Reflexionen und dadurch initi-

ierte Veränderungen im Rollenverständnis zulasse, ist richtig aber nicht ausreichend, denn die berufliche Überlastung könnte auch zum Motor für Veränderungen werden.

Diese ist mit einem Kraftaufwand verbunden, den viele MusiklehrerInnen nicht aufbringen wollen oder können. Zum einen mag der Leidensdruck, um aktiv an der Umsetzung dieser Ideen zu arbeiten, nicht groß genug sein, zum anderen fehlen Analysen, die Veränderungspotentiale aufzeigen können. Dazu gehört, dass eine systematische Selbstevaluation des Unterrichts von LehrerInnen noch wenig durchgeführt wird (Bromme 1992).

Im Rahmen unserer Interviews lassen sich strukturelle und persönliche Ursachen unterscheiden, wobei dies selten eindeutig gelingt. Für unsere Suche nach Gründen sind weniger die objektiven Faktoren relevant, sondern die von den Lehrern subjektiv vorgetragenen Deutungsmuster (vgl. auch Pfeiffer 1994).

Strukturelle Ursachen

- Musik - das „schwierige“ Fach

Musik gilt unter Kollegen als schwieriges, weil in mehrfacher Hinsicht belastendes Fach. Im Hintergrund steht dabei oft ein diffuses Bild von dem, was die Schwierigkeiten des Faches eigentlich im Kern ausmachen. Das Denkmuster des „schwierigen Faches“ führt schließlich dazu, dass eine Situation als gegeben akzeptiert wird. Im Rahmen der Interviews werden einige Beispiele genannt, mit denen die Musiklehrer den Status des „schwierigen Faches“ belegen.

Hier ist zunächst ein strukturelles Problem zu nennen: Ein Realschullehrer in Bayern hat gegenwärtig bis zu 30 Stunden Musik pro Woche zu unterrichten. Bei einem einstündigen Unterricht werden hunderte von Schülern von ihm betreut. Dieser Zustand wird als „extrem schlimm“ (Int. 1) geschildert. Er führt dazu, dass einige LehrerInnen explizit äußern, dass sie nach vielen Jahren Berufspraxis das Gefühl haben „ziemlich ausgepowert (zu sein), keine Lust mehr (zu haben)“ (Int. 5).

So entsteht der Eindruck, dass für die individuelle Förderung von SchülerInnen kaum mehr Raum bleibt, sondern dass sich geradezu eine paradoxe

Situation herausbildet: Schule wird nicht als lebendige Gemeinschaft, sondern als ein System gesehen, in dem man (als Musiklehrer) einsam ist.

„Ich meine, das ist ja überhaupt ein Problem von Schule, man ist tausendfach in der Woche mit Menschen zusammen, aber eigentlich sind es hierarchische Verhältnisse. Mit den Schülern kann man in dieser Weise doch nicht kommunizieren und die Kollegen sieht man eigentlich gar nicht so richtig. Man ist in seiner Klasse für sich, ich glaube man kann einsam in der Masse einer Schule sein, als Lehrer.“ (Int.2).

Für die LehrerInnen aus Sachsen-Anhalt kam als zusätzliche Schwierigkeit hinzu, dass durch den Umbau der schulischen Landschaft große Unsicherheiten in Hinblick auf den Fortbestand und die Ausgestaltung des eigenen Arbeitsplatzes bestanden. (vgl. auch Krüger 2001)

- Der Musiklehrer als Einzelkämpfer

Nicht selten ist ein Musiklehrer einziger Vertreter seines Faches an einer Schule. Daraus resultiert nicht nur das Problem, dass der notwendige fachliche Austausch nicht stattfinden kann, sondern dass auch weniger Anregungen von außen die eigene Unterrichtspraxis bereichern können. In einem Interview war diese Situation bereits in der Ausbildungsphase gegeben:

„Es gab im Rahmen unserer Ausbildung die Möglichkeit ein Kompakt-Referendariat zu machen. Nach dem Studium ging ich ohne Referendariat in den Schuldienst. Ein Sprung ins kalte Wasser. Von heute auf morgen Klassenführung, Unterrichtsvorbereitungen, Korrekturen und alles, was dazu gehört. Nach 1½ Jahren konnte ich dann über ein Kompakt-Referendariat die zweite Lehramts-Prüfung machen. (...) Das war ein sehr harter Weg, er hatte allerdings den Vorteil, dass ich mich durchbeißen musste. Es gab so gut wie keine Hilfen, ich war der einzige Musiklehrer an unserer Schule“ (Int. 4).

- Das Problem der Kommunikation über Schule

Ein Problem gegenwärtiger Schulpraxis ist es, dass die Institution Schule häufig zu wenig Raum bietet, um über die pädagogischen Herausforderungen des Musikunterrichts intensiver ins Gespräch zu kommen. So wird von

einem Musiklehrer an der Realschule die Beobachtung gemacht dass, dass „Die Schüler (...) früher wesentlich einfacher (waren) als jetzt.“ (Int.1), diese Aussage wird jedoch gleich abgemildert durch das nachfolgende: „Ich hatte keine Probleme, da ich Kinder sehr gern habe“ (Int.1). Die Vorstellung, dass eine Veränderung der Sozialisationsbedingungen von Kindern und Jugendlichen auch neue Herausforderungen für die Schule als Institution stellt und ein gemeinschaftliches Vorgehen aller an Schule Beteiligten Personen, Schüler, Lehrer, Eltern etc. benötigt, wird in der oben zitierten Interviewpassage nicht in Erwägung gezogen.

- **Wenig Unterstützung von Außen**

Ein Musiklehrer an einer Realschule betrachtet es als ein zentrales Problem heutigen Musikunterrichts, dass seine Bedeutung zu wenig im öffentlichen Bewusstsein verankert ist.

„Und der Musikunterricht müsste besser anerkannt sein, dafür sollte vor allem die Lobbyarbeit wesentlich stärker betrieben werden. Der Spiegel hat aktuell einen Bericht, in dem steht, dass die Forschung festgestellt habe, wie wichtig Musik und Kunst seien, und ich glaube, dass wichtige Leute noch viel, viel mehr Lobbyarbeit machen müssten, um den Stellenwert von Musik zu erhöhen“ (Int 1).

Persönliche Ursachen

- **Das Erleben des Praxis-Schocks**

Trotz verschiedener biographischer Wege, die zum Musiklehrersein führen, fällt bei den befragten Musiklehrern auf, dass der Übergang von dem Studium in die pädagogische Praxis häufig als der sprichwörtliche „Sprung ins kalte Wasser“ erlebt wird.

Auch die so genannte zweite Phase der Lehrerausbildung, das Referendariat, kann diesen „Praxisschock“ in der Regel nicht abmildern, sondern verstärkt ihn eher noch, da hier häufig im Studium vorhandene Idealbilder und schulischer Realität bei gleichzeitiger verordneter „Anpassung an das System“ aufeinander prallen. Ein Gymnasiallehrer formuliert dies so: „Ich habe 1978 mein Referendariat begonnen, da war ich 24 Jahre alt. Das ist relativ jung und ich muss sagen, ich habe nicht genau gewusst, was als Schul-

musiker so richtig auf mich zukommt. Da war zwar ein Praktikum während der Hochschulzeit, aber es war dann schon ein harter Übergang von der Studienzeit in die Schulzeit. Das war schon hart, die Realität des Schulmusikerdaseins. Sie war mir nicht ganz bewusst gewesen“ (Int. 3). Aus einer Beobachterperspektive ist zu fragen, wo die Ursachen dafür liegen, dass der Umgang mit dem Praxisschock in den meisten Fällen dazu führt, dass tendenziell eher die eigenen Visionen von Unterricht bei dem Kontakt mit der als starre Größe empfundene „Realität“ von Schule aufgegeben werden („durchbeißen“), als dass aktiv an der Veränderung der als schwierig empfundenen Situationen gearbeitet wird.

- Das Leben in einer künstlerisch-pädagogischen Doppexistenz

Ein häufig anzutreffendes Phänomen bei Musiklehrern ist die künstlerisch-pädagogische „Doppexistenz“, die sich auch in der Kurzformulierung „morgens Lehrer, nachmittags Künstler“ auf den Punkt bringen lässt. Unterrichtsalltag und private musikalische Betätigungsfelder am Nachmittag existieren teilweise unverbunden nebeneinander. Nach intensiver musikalischer Aktivität im Kindes- und Jugendalter ist ein Hauptgrund für viele Musiklehrer für das Ergreifen ihres Berufs, dass sie ihr „Hobby zum Beruf machen“ (Int. 13) können. Im Rahmen der Interviews wird dabei spürbar, wie wichtig die musikalischen Aktivitäten am Nachmittag und Abend, sei es als Chor- oder Orchesterleiter, als Mitglied einer Band oder als Solist bei Liederabenden und Oratorienaufführungen für die Musiklehrer sind. Hier wird das legitime Bedürfnis nach positiver Rückmeldung für das eigene Tun hinreichend befriedigt. Eine interessante Beobachtung ist dabei, dass die Gratifikationen, die aus der Künstlerexistenz am Nachmittag erwachsen, nur ganz selten aus der pädagogischen Tätigkeit als Musiklehrer gewonnen werden.

Wenn überhaupt, so ist eine Rückmeldung über den eigenen Unterricht oft erst nach Jahren sichtbar. Ein Musiklehrer berichtet über das positive Erlebnis, das er hatte, als bei der Durchführung einer Me[i]Mus-Unterrichtseinheit Kontakte zur lokalen Laienmusikszene herstellen musste.

„Bei den Besuchen der einzelnen Musikgruppen merkte ich, dass es mir gelungen ist musikalische Spuren bei ehemaligen Schülern zu hinterlassen, allein drei Dirigenten oder Chorleiter und auch die Band waren ehemalige Schüler von mir. Und dies trotz oder

vielleicht auch wegen meiner "Computerei". Also – ich habe Spuren hinterlassen, auch mit den Neuen Medien“ (Int. 2).

Die Aussagen dieses Lehrers im Me[i]Mus-Modellversuch entstanden erst in einer Befragung, die am Ende der Laufzeit durchgeführt wurde. Tatsächlich lässt sich in diesem konkreten Fall eine im Verlauf der Laufzeit deutliche positivere Einstellung zum eigenen Beruf feststellen, als dies noch zu Beginn des Modellvorhabens der Fall war.

Als ein wichtiger Faktor, bei der Veränderung der Berufszufriedenheit wird neben den inhaltlichen und methodischen Anregungen von diesem Lehrer, die Arbeitsweise und der Umgang in der Me[i]Mus Arbeitsgruppe gesehen. Nachfolgend wollen wir daher auf einige konzeptionelle Hintergründe dieses Modellvorhabens näher eingehen.

7 Strategien der Lehrerfortbildung

Die Arbeit im Me[i]Mus-Modellvorhaben lässt sich grob in zwei Phasen gliedern, die fließend ineinander übergangen. In der ersten Phase dominiert die Vermittlung von Informationen durch die Leitung des Modellvorhabens in Form von Vorträgen, Demonstrationen und angeleiteten Arbeitssequenzen. Ziel war die Schaffung eines homogenen Kenntnisstandes in Bezug auf den Umgang mit Neuen Medien sowie die Erarbeitung gemeinsamer didaktischer Positionen, die für den weiteren Verlauf des Modellvorhabens handlungsleitend sein sollten. In der schleichend einsetzenden zweiten Phase rückten dann zunehmend Diskussionen und Beiträge der TeilnehmerInnen in den Mittelpunkt. Spätestens mit der Planung und Erprobung konkreter Unterrichtseinheiten war dann die Arbeit stark Prinzipien der Aktionsforschung verpflichtet, ohne dass dies während der Arbeit am Modellvorhaben von den Leitern des Modellvorhabens gegenüber den Teilnehmern explizit verbalisiert worden wäre. Dies soll im Folgenden genauer erläutert werden, in dem zunächst kurz Prinzipien der Aktionsforschung und dann deren konkrete Umsetzung im Modellvorhaben skizziert werden.

7.1 Prinzipien der Aktionsforschung

Der Begriff ‚Aktionsforschung‘ (‚action research‘) bezeichnet eine Forschungsstrategie, die in den 40er Jahren des 20. Jahrhunderts von dem amerikanischen Sozialpsychologen Kurt Lewin entwickelt wurde. Schon im Begriff

wird der aktiv-verändernde Charakter dieses Forschungstypus deutlich. In einem kurzen, aber sehr bemerkenswerten Artikel über das Erziehungssystem der jüdischer Schulen in den Vereinigten Staaten aus dem Jahre 1944 unterstreicht Lewin, dass Aktionsforschung notwendigerweise eine teilnehmende, an den Binnenstrukturen von sozialen Gruppen interessierte Forschung sein muss.

„This action reasearch realizes that it does not suffice to study the individual in isolation. Nor does ist suffice to approach the individual through radio and newspaper propaganda as an anonymous member of a mass. The deepest basis of the individual’s feelings, values, and action is what she sociologist calls the face-to-face group, that is, the group in which the individual lives- his family, his neighbours, his friends, his business or religious groups. We have to study the nature of these groups, their inner organization, their leadership, their atmosphere – if we want to bring about a chance in the culture of social life of an individual or group” (Lewin 1944, zit. nach Gold 1999).

Aktionsforschung bedeutet Einflussnahme aller Beteiligten am Forschungsprozess mit dem Ziel der Veränderung einer gegebenen Situation. Dies steht in einem deutlichen Gegensatz zu Forschungsstrategien, die auf dem Ansatz der empirisch-analytischen Wissenschaftstheorie gründen (Popper, Albert). Während letztere sich auf die Erforschung einer gegebenen sozialen Wirklichkeit konzentriert, intendiert die Aktionsforschung, innerhalb eines längeren Forschungsprozesses auf vorher bestimmte Ziele hinzuarbeiten.

„Von Aktionsforschung lässt sich [daher; M. E. u.a.] dann sprechen, wenn man mit jener Grundregel wissenschaftlichen Arbeitens bricht, welche die Trennung theoretischer von praktischer Arbeit verlangt: Jegliche Aktionsforschung besteht darin, ihren eigenen Entstehungs-, Begründungs-, und Verwendungszusammenhang einerseits zu reflektieren und andererseits handlungsorientierend auf Entstehungs-, Entwicklungs-, und Veränderungsprozesse sozialer Praxis einzuwirken“ (Kordes 1984; 1995, S. 186).

Aktionsforschung bietet sich besonders „als eine Forschung im Dienste sozialer Unternehmungen oder sozialer Technik“ an, da sie „eine Art Tat-Forschung (,action-research’), eine vergleichende Forschung der Bedingungen und Wirkungen verschiedener Formen des sozialen Handelns und eine zu so-

zialem Handeln führende Forschung“ ist (Lewin 1968, 280). Es ist deshalb wenig überraschend, dass in den letzten Jahren eine Vielzahl von Publikationen vor allem im angloamerikanischen Raum erschienen ist, die auf den Prinzipien der Aktionsforschung beruhend LehrerInnen zum Erforschen und Verändern ihrer beruflichen Praxis ermutigen wollen (z.B. Arhar/Holly/Kasten 2001; Kincheloe 2004; Mertler 2006). Aus dem deutschsprachigen können beispielhaft das Buch von Altrichter/ Posch (1998), sowie Erfahrungsberichte von Lehrern (Juna 2002) genannt werden.

Der Verdeutlichung der Prinzipien des Forschungsansatzes in knappen Worten dienen die folgenden Stichworte:

- *„Die Problemstellung erfolgt nicht primär aus wissenschaftlichem Erkenntnisinteresse, sondern entsteht **aus konkreten Missständen** für eine soziale Gruppe.*
- *Das Forschungsziel besteht nicht vorrangig im Überprüfen theoretischer Aussagen, sondern in der praktischen **Veränderung der untersuchten Problemlage**.*
- *Die Problemlage wird als sozialer Prozess aufgefasst, aus dem nicht einzelne Variablen isoliert und als "objektive Daten" erhoben werden können, sondern die **Datenerhebung** wird als **Teil des sozialen Prozesses** aufgefasst und interpretiert.*
- *Der Forscher **gibt seine Distanz zum Forschungsobjekt auf**, er ist selbst in den untersuchten Prozess einbezogen, von der teilnehmenden Beobachtung bis zur gezielten Einflussnahme auf die soziale Gruppe.*
- *Ebenso geben die anderen Gruppenmitglieder die Rollen von Befragten und Beobachteten auf, indem sie sich **aktiv an der Zieldiskussion, Datenerhebung und Auswertung beteiligen**.*“ (Stangl-Taller 2002; Herv. i. O.)

Mit diesen Zielsetzungen werden in der Aktionsforschung Prinzipien verwendet, die auch in der qualitativen Forschung zur Anwendung kommen. Stimmen, die der Aktionsforschung insbesondere in den 1970er Jahren einen „naiven Empirismus“ (Hurrelmann 1977) unterstellt haben, kritisieren vor allem die fehlende theoretische Einbindung und eine vereinfachende Sicht des

Verhältnisses von Theorie und Praxis (Krüger 1997). Ein Missverständnis liegt jedoch dann vor, wenn Aktionsforschung als hypothesenprüfende Forschung verstanden wird (Endruweit 2002, S. 6). Stattdessen sehen wir Aktionsforschung als Ansatz einer hypothesengenerierenden Praxisforschung.

Die wissenschaftstheoretische Kritik macht zugleich deutlich, dass Aktionsforschung auf eine längere Phase der Anwendung zurückblicken kann. Auch in der Musikpädagogik finden sich entsprechende Ansätze, ohne dass – abgesehen von Bastian (1984) – explizit auf die Theoreme der Aktionsforschung Bezug genommen wird. So veröffentlichten u.a. Günther/Ott/Ritzel (1982; 1983) Vorschläge zur Unterrichtsgestaltung, die von Lehrern und Hochschullehrern gemeinsam erarbeitet wurden.

7.2 *Aktionsforschung im Me[i]Mus-Modellvorhaben*

Einige Kritiker warfen der Aktionsforschung vor, dass ihr Forschungsbegriff nicht explizit im wissenschaftstheoretischen Denken verankert wurde (Schnaitmann 1996). Die bisherigen Ausführungen zeigen jedoch, dass die Aktionsforschung stärkere Affinitäten zur Kritischen Theorie der Frankfurter Schule aufweist (Kemmis 2001) und sich damit deutlich vom Kritischen Rationalismus Karl Poppers absetzt. Zu klären ist nun noch, welches Verständnis von Forschung in der Me[i]Mus-Arbeitsgruppe selbst vorlag.

In der Tat spielte der Begriff der Forschung im Zusammenhang mit den Arbeitstreffen im Me[i]Mus-Modellvorhaben eine untergeordnete Rolle. Die beteiligten LehrerInnen würden es vermutlich ablehnen, die Arbeitsweisen im Modellvorhaben mit dem Begriff der Forschung in Verbindung zu bringen. Versteht man unter Forschung in einem weiten Sinne jedoch die systematische Suche nach Erkenntnissen und damit die Produktion von neuem Wissen, so lässt sich die Tätigkeit der Beteiligten im Me[i]Mus-Modellvorhaben durchaus als solche deklarieren.

Wie die nachfolgende knappe Auflistung zeigt, waren für die Planung und Durchführung des Modellvorhabens zentrale Prinzipien der Aktionsforschung bedeutsam:

- Forschung erfolgt mit und durch die Betroffenen

Die Entwicklung von Unterrichtskonzepten für den Musikunterricht mit Neuen Medien erfolgte von Anfang in Zusammenarbeit von in der Praxis

stehenden MusiklehrerInnen und Hochschullehrern. Die verteilten Kompetenzen von Musik- und Hochschullehrern sollten dabei deutlich werden und deren Verbindung für alle Beteiligten als Chance erlebt werden können, das eigene Berufsfeld besser zu verstehen und zu verändern.³

- Forschungsfragen entstehen aus konkreten schulischen Missständen

Ausgangspunkt des Me[i]Mus Modellvorhabens war die Analyse der Leiter des Modellvorhabens, dass zum Einsatz von Neuen Medien im Musikunterricht zwar bereits eine beträchtliche Anzahl von Beispielen aus der Unterrichtspraxis in Form von „Rezepten“ vorliegen, bislang jedoch ein erheblicher Mangel an Unterrichtsmodellen besteht, die den Umgang mit Neue Medien im Musikunterricht in einem größeren musik- und medienpädagogischen Kontext zu verankern.⁴

Die im Modellvorhaben entwickelten Unterrichtsvorhaben gehen auf Ideen der beteiligten MusiklehrerInnen zurück. Mit Hilfe einer Online Befragung wurde schon zu Beginn der gemeinsamen Arbeit nach ihrer Interessenlage gefragt. Auch im weiteren Verlauf bestand immer wieder die Möglichkeit, die Mitarbeit an den eigenen Interessen bzw. schulischen Notwendigkeiten auszurichten.

- Forschung soll die Praxis verändern

Ziel des Modellvorhabens war ein veränderter Umgang mit Neuen Medien im Musikunterricht an den beteiligten Schulen und darüber hinaus. Neben der Erarbeitung von Unterrichtseinheiten und deren Umsetzung in der Schule diente u.a. die Ausstattung einiger Schulen mit Hard- und Software aus dem Etat des Modellvorhabens und der Besuch der beteiligten Schulen und ihrer Leiter durch die Modellvorhabenleitung diesem Ziel. Diese Besuche geschahen nicht zuletzt auf Wunsch der beteiligten LehrerInnen, die sich hierdurch mehr Aufmerksamkeit, Unterstützung und Wertschätzung für ihre Arbeit erhofften. Auch das Aushängen von Plakaten in den Schu-

3 Hier sehen wir einen wesentlichen Unterschied zu Altrichter/Posch (1998), die in ihrer Konzeption eine klare Kompetenzzuweisung der Beteiligten an der Aktionsforschung vermissen lassen.

4 Vgl. hierzu den Abschlussbericht aus dem Me[i]Mus-Modellvorhaben auf der Me[i]Mus-DVD (s. Fußnote 1).

len sowie die Einrichtung einer Webseite dienen dem Ziel eine größere Öffentlichkeit für das Modellvorhaben herzustellen. Die kostenlose Verbreitung der erarbeiteten Unterrichtseinheiten und des Abschlussberichts auf DVD nach Ende der Zusammenarbeit, sowie die Vorstellung des Modellvorhabens auf Kongressen und Lehrerfortbildungen dienen nach dem Ende des Modellvorhabens der Verbreitung zentraler Ergebnisse.

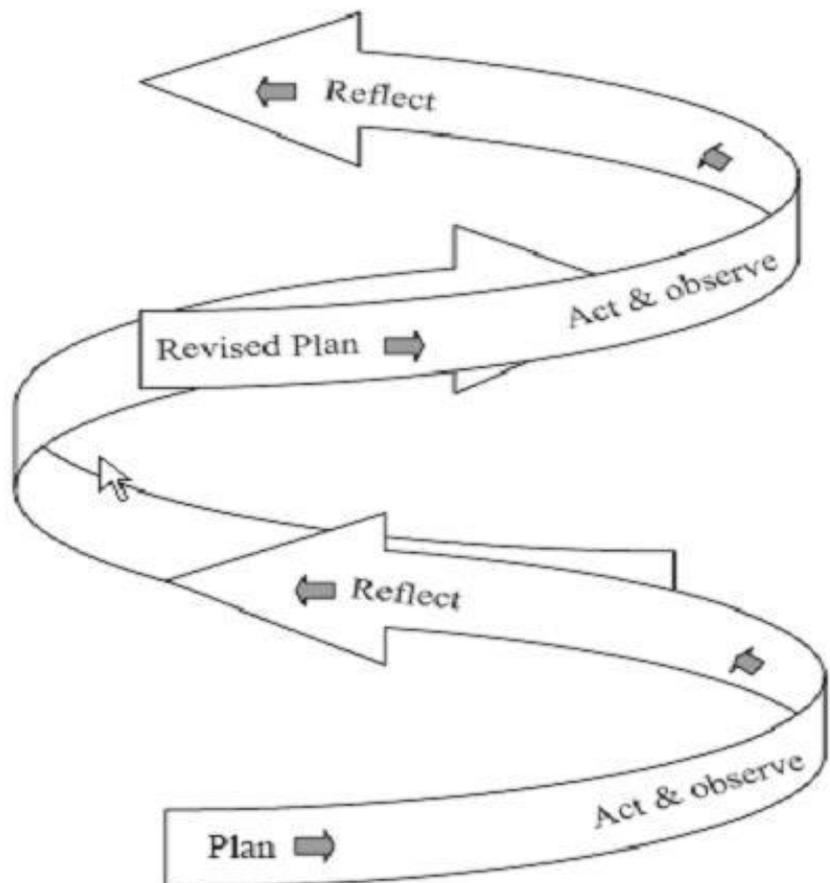
- Forscher geben ihre Distanz zum Forschungsobjekt auf

Da die beteiligten LehrerInnen in ihren eigenen Klassen ihre Konzepte anwendeten und dadurch direkt mit allen Konsequenzen ihres Tuns konfrontiert wurden, ist die Distanz zum Forschungsobjekt ‚Neue Medien im Musikunterricht‘ sehr gering.

- Forschung erfolgt in längerfristigen Zyklen

Die obigen Ausführungen machen deutlich, dass Aktionsforschung auf längerfristiges Arbeiten angelegt ist und dabei der Zyklus zwischen Forschung und Weiterentwicklung einer Problemstellung öfters durchlaufen werden kann (vgl. nebenstehende Abbildung, Nunan 1989, 13). Dies geschah im Modellvorhaben entweder durch die mehrfache

Besprechung einer Unterrichtseinheit oder die wiederholte Thematisierung derselben Problemlage in verschiedenen Unterrichtseinheiten.



- Aktion und Reflexion werden zueinander in Beziehung gesetzt

Die Erarbeitung der Unterrichtsmodelle erfolgte in einem längeren Prozess aus Aktion und Reflexion. Nachdem von den jeweiligen Autoren zunächst der erste Entwurf erarbeitet und erprobt worden war, wurde in den regelmäßig stattfindenden Arbeitssitzungen gemeinsam über die Konzeption und die praktischen Erfahrungen diskutiert. Teilweise standen auch Videomitschnitte einzelner Stunden zur Verfügung, anhand derer speziellen Fragestellungen gezielter nachgegangen wurde. In Reaktion darauf wurden vielen Unterrichtseinheiten erneut erprobt, um dann für die abschließende Publikationen nochmals überarbeitet zu werden.

Durch die Verbindung von Aktion und Reflektion sollte ein variantenreiches Arbeiten und ein Hinterfragen sowohl von Theorie als auch von Praxis aus der jeweils anderen Perspektive ermöglicht werden.

- Forschung hat einen emanzipatorischen Charakter

Die Gestaltung eines Modellversuchs auf der Grundlage von Ansätzen aus der Aktionsforschung ging von der Prämisse einer partizipativen und offenen Diskussions- und Arbeitsweise aus. Dazu gehörten die grundsätzlich positive Grundhaltung gegenüber allen Mitgliedern der Arbeitsgruppe und die Suche nach gemeinsamen Lösungen bei auftretenden Problemen. Dies sollte nicht zuletzt auch Auswirkungen auf die berufliche Zufriedenheit und das Selbstbewusstsein aller Beteiligten haben.

8 Erfahrungen

- Forschung erfolgt mit und durch die Betroffenen

Durch die intensive Einbindung in den Forschungsprozess waren alle Beteiligten insgesamt stärker engagiert, als dies sonst häufig bei Fortbildungen zu beobachten ist. Es wurde von den beteiligten LehrerInnen nicht nur viel Zeit investiert sondern auch viel Verantwortung für das Gelingen des Modellvorhabens übernommen, indem z.B. Vorschläge für zukünftige Verfahrensweisen gegeben wurden oder Erfahrungen aus dem Schulalltag als Kurzreferat vor- und zur Diskussion gestellt wurden. Die Authentizität der

sehr unterschiedlichen Erfahrungen⁵ (aus der Praxis für die Praxis) trugen dazu bei, deren Relevanz und Akzeptanz durch die anderen TeilnehmerInnen zu erhöhen. Als günstig erwies sich auch, dass alle beteiligten Lehrer einerseits mit ihren eigenen Unterrichtsvorhaben als Forscher zeitweise im Fokus der Aufmerksamkeit standen, andererseits dann aber auch als kollegiale Berater für andere aktiv waren. Diese Perspektivenwechsel ermöglichte vielfältige Einblicke auf die jeweilige Thematik.

Die Rolle der beteiligten Hochschullehrer unterschied sich von der der beteiligten LehrerInnen schon dadurch, dass sie eher indirekt, d.h. durch die Ausbildungsaufgaben an der Hochschule, Schulbesuche im Rahmen von Praktika, die eigene Zeit als Lehrer usw. mit dem Arbeitsfeld „schulischer Musikunterricht“ verbunden bzw. von ihm „betroffen“ sind. Durch den kooperativen Arbeitsstil bot sich ihnen die Chance, die psychischen und organisatorischen Handlungsvollzüge anhand von Fallbeispielen aus dem Schullalltag sehr genau kennen zu lernen, und die eigenen Vorstellungen über „guten Unterricht“ an der Alltagspraxis messen zu lassen. Letzteres führte aber auch zu kontroversen Diskussionen. Ein wesentlicher Forschungsbeitrag der Hochschullehrer bestand darin, aktuellere musik- und medienpädagogische Einsichten aus dem Wissenschaftsbereich in die Diskussion einfließen zu lassen. Die Beteiligung von Hochschullehrern war für die MusiklehrerInnen nicht nur unter dem Aspekt bedeutsam, dass durch sie Expertenwissen im Verlauf des Modellvorhabens zur Verfügung stand. Als besondere Chance wurde von den LehrerInnen auch empfunden, sich mit neuen Themen abseits des schulischen Alltags beschäftigen zu können. Beispielsweise konnten sie die Mediennutzung der eigenen Schüler im Kontext mediensoziologischer Studien neu verorten.

Die sehr heterogene Zusammensetzung der Forschergruppen in Bayern und Sachsen-Anhalt beinhaltete neben den genannten Chancen aber auch die nicht immer leicht zu bewältigende Herausforderung, sich auf verbindliche

5 In dem Modellvorhaben trafen unterschiedlichste Perspektiven, Lebens- und Berufserfahrungen aufeinander. Die beteiligten LehrerInnen arbeiteten in verschiedenen Schultypen (Realschule, Sekundarschule, Gymnasium) und hatten stark unterschiedliche Lebens- und Berufserfahrungen. Dies wurde immer dann besonders deutlich, wenn beiden Modellvorhabengruppen aus Bayern und Sachsen-Anhalt im halbjährlichen Rhythmus sich zu mehrtägigen Arbeitstreffen trafen.

Gemeinsamkeiten im Arbeitsstil, Zielsetzungen usw. einigen zu müssen. Da die Zusammensetzung der beiden Forschergruppen weitgehend unpersonlich erfolgte, konnte – im Gegensatz zu Arbeitsgruppen, die sich durch persönliche Kontakte finden – vorab nicht geklärt werden, wie umfanglich die verschiedenen Einstellungen (Eibach, Münch, Knolle 2005) miteinander harmonisieren. Wenn diese deutlich divergieren, ist es nur schwer möglich, eine von allen akzeptierte und getragene Handlungsbasis zu erarbeiten. Dies zeigte sich auch an den im Me[i]Mus-Modellvorhaben erstellten Unterrichtseinheiten, die trotz mehrjähriger gemeinsamer Arbeit von sehr unterschiedlichen didaktischen Maximen geprägt sind.

- Forschungsfragen entstehen aus konkreten schulischen Missständen

Die Suche nach begründeten Forschungsfragen resp. Unterrichtsideen erwies sich als einfach, da fast alle beteiligten LehrerInnen mit diesbezüglichen Ideen zum Modellvorhaben gestoßen waren. Für die beteiligten Hochschullehrer war es eine interessante Erfahrung und Herausforderung, die eigenen Vorstellungen von „gutem Unterricht mit Neuen Medien“ hierdurch „geerdet“ zu sehen. Viele Ideen waren originell und mit hohem Aufwand in der Umsetzung verbunden. Eher selten wurde jedoch Forschungsfragen verfolgt, die der bisherigen Unterrichtspraxis im Sinne einer Utopie etwas grundlegend anderes entgegen zu setzen suchten.

- Forschung soll die Praxis verändern

Die Perspektive, die eigene Arbeitssituation aus eigener Kraft und in Zusammenarbeit mit anderen positiv verändern zu können (erfolgreicher unterrichten, verbesserte Außenwahrnehmung und -akzeptanz usw.) hat häufig eine hohe Motivation zur Mitarbeit freigesetzt. Der Wunsch nach „Brauchbarkeit“ der Ergebnisse beinhaltete aber zugleich die Gefahr, mit dem Argument des Machbaren, Ziele auf leicht umsetzbare „Häppchen“ zu reduzieren.

- Forscher geben ihre Distanz zum Forschungsobjekt auf

Die intime Kenntnis von Schule bei den beteiligten Lehrkräften ermöglichte im Modellvorhaben sehr detailreiche, realistische Einblicke in dieses Arbeitsfeld. Konsequenzen aus den eigenen Planungen konnten sofort und direkt erfahren und in den Forschungsprozess eingebaut werden. Da viele Unterrichtsstunden auf Video dokumentiert wurden, konnten die im Unter-

richt gemachten Erfahrungen in den gemeinsamen Sitzungen auch den anderen am Modellvorhaben Beteiligten vermittelt werden.

Andererseits barg die große Nähe auch die Gefahr, dass durch die eigene Befangenheit und Unterrichtsrouinen analytische Einblicke behindert werden. Auch zeigte sich, dass analytische Anmerkungen, die auch als kritisierende Rückmeldung an den unterrichtenden Lehrer missverstanden werden konnten, aus menschlicher Rücksichtnahme nur sehr vorsichtig und zurückhaltend erfolgten. So blieb manch spannende Beobachtung und Überlegung ungesagt.

- Forschung erfolgt in längerfristigen Zyklen

Die Laufzeit des Me[i]Mus-Modellvorhabens von über zwei Jahren ermöglichte es, den üblichen Planungshorizont im Arbeitsfeld Schule zu durchbrechen („Was mache ich morgen in meinen sechs Stunden?“), um grundsätzlichere Aspekte (unterrichtliche Konzepte, Verständnis von Medienkompetenz usw.) zu fokussieren. Zugleich wurde jedoch auch deutlich, dass „Schulzeit“ und „Hochschulzeit“ sehr verschieden sind. Zentrale Ereignisse im Schuljahr wie Zeugnisse, Ferien und Feiertage (Weihnachtskonzert!) strukturieren den Jahresablauf kleinschrittig und nahmen wesentlichen Einfluss auf die „zeitlichen und physischen Kapazitäten“, die für schulexterne Vorhaben zur Verfügung stehen.

- Aktion und Reflexion werden zueinander in Beziehung gesetzt

Die angestrebte enge Verzahnung von Theorie und Praxis gelang nur teilweise. Die vor allem von den Hochschullehrern eingebrachten theoretischen Impulse konnten nur begrenzt für die konkreten Planungsarbeiten fruchtbar gemacht werden, da in den Praxisphasen kaum auf sie Bezug genommen wurde. Zudem war bei theoretischeren Exkursen zu spüren, dass mancher in der Gruppe sich mehr konkreten Output in Hinblick auf die Anforderungen im Alltag wünschte.

- Forschung hat einen emanzipatorischen Charakter

Am Ende des Modellvorhabens berichteten vielen Beteiligte, dass sie für sich durch den intensiven Erfahrungsaustausch in der Arbeitsgruppe und eigenen Erprobungen im Unterricht neue Perspektiven für ihre schulische Arbeit entdeckt hätten. Auch der Stolz auf die geleistete Arbeit und die Zu-

friedenheit mit den dabei entstandenen Ergebnissen trug dazu bei, das berufliche Wohlbefinden zu steigern. Einige der Anfangs benannten Hemmnisse für die Modifikation pädagogischer Selbstkonzepte (Kleinen 2004) konnten dadurch in ihrer Bedeutsamkeit gemindert und die ins Modellvorhaben mitgebrachten Motivlagen gestärkt werden⁶.

Die vor Modellvorhabenbeginn festgelegte Zielsetzung, die Ergebnisse durch eine Multimedia-Publikation auch anderen MusiklehrerInnen zur Verfügung zu stellen, erwies sich in gewissem Sinne als kontraproduktiv zu diesen emanzipatorischen Bestrebungen. Da vor allem von den Hochschullehrern stark empfundene Wunsch, ein „professionelles Produkt“, das gängigen Veröffentlichungsstandards entspricht, vorzulegen, führte in der Schlussphase des Modellvorhabens dazu, dass nicht wenige der von den LehrerInnen erarbeiteten Unterrichtseinheiten nochmals von ihnen überarbeitet wurden. Auch wenn diese Überarbeitungsvorschläge den Autoren selbstverständlich „zur Abnahme“ vorgelegt wurden, kann in dieser Situation aufgrund der unterschiedlichen Erfahrungshorizonte nicht von einer symmetrischen Kooperation zwischen Schule und Hochschule gesprochen werden (Krainer 1997).

9 Aktionsforschung – eine Perspektive für die Lehrerfortbildung im Musikbereich?

Die bisherigen Überlegungen zeigen, dass das Potential der Aktionsforschung im Rahmen einer Fortbildung selbst bei langer Laufzeit nur schwer ausgeschöpft werden kann. Dies liegt sicherlich neben den schon genannten Gründen auch daran, dass von den TeilnehmerInnen mit Fortbildungen eine dozentenorientierte Arbeitsweise verbunden wird. Dies setzt Grenzen für den Aufbau einer partizipativen, demokratischen Arbeitsstruktur, die nur langsam überwunden werden können.

Trotz aller genannten Schwierigkeiten und Einschränkungen stehen wir den Prinzipien der Aktionsforschung im Rahmen von Fortbildungen insgesamt positiv gegenüber. Sie ist – wie die Ergebnisse aus dem Modellvorhaben Me[i]Mus zeigen – ein gut geeignetes Instrument, sowohl die Entwicklung musikpädagogischer Fragestellungen voranzutreiben, als auch direkt berufli-

6 vgl. Kapitel 5 und 6.

che Praxis zu verändern. Angesichts der häufig nur marginal oder gar nicht wahrgenommenen musikpädagogischen Forschungsergebnisse in der Praxis ist dieser Effekt keinesfalls als unwesentlich einzuschätzen. Zudem hilft Aktionsforschung allen Beteiligten, die eigenen unterrichtlichen Handlungsmaximen konkreter zu formulieren und offen zu legen. Für die meisten LehrerInnen ergibt sich nur selten die Gelegenheit und Notwendigkeit, die im jahrelangen Schulalltag gewonnen und bewährten Routinen fundiert im kollegialen Kreis zu hinterfragen und eventuell auch zu verändern. Es zeigt sich hier darüber hinaus, dass der Beruf des Lehrers mit zunehmender Dauer seiner Ausübung immer stärker zu einem ‚mündlichen‘ Beruf wird, dessen Anspruch und Qualität sich gegenüber SchülerInnen und anderen KollegInnen primär in der Performance des täglichen Unterrichtens ausweist, nicht so sehr aber in der Bereitschaft und Fähigkeit, die fachlichen und pädagogischen Implikationen dieses Unterrichtens auf ihre Ursachen und Auswirkungen hin zu reflektieren oder gar in schriftlicher Form zu dokumentieren. Dies muss in keiner Weise bedeuten, dass der Unterricht in seiner Konzeption und Durchführung nicht hinreichend ‚gut‘ wäre, es zeigt aber, dass die Tätigkeit von LehrerInnen unter dem Druck einer hohen Stundenzahl zumindest subjektiv keinen ausreichenden Freiraum für die ‚Muße kreativen bzw. hinterfragenden Nachdenkens‘ lässt.

Bei der Beschreibung dieser Problemlage können Begrifflichkeiten von Jürgen Mittelstrass hilfreich sein: Er unterscheidet zwei verschiedene Wissensformen: Verfügungswissen und Orientierungswissen. *Verfügungswissen* ist ein

„Wissen, das die Verfügungsgewalt des Menschen über seine Welt vergrößert. (...) Verfügungswissen ist ein positives Wissen, ein Wissen um Ursachen, Wirkungen und Mittel, Orientierungswissen ist ein regulatives Wissen, ein Wissen um Ziele und Maximen“
(Mittelstraß 2002, 19).

Bezogen auf Erfahrungen im Me[i]Mus-Modellvorhaben besitzen viele Lehrer einen großen Fundus an Verfügungswissen. Beispielsweise ist der Horizont im Blick auf Einsatzmöglichkeiten der Neuen Medien im Musikunterricht durch die Unterrichtsversuche wesentlich gewachsen, die technische Bedienung von Software und Klassenrauminstallationen wurden dabei souverän umgesetzt. Die Beobachtung, dass die Formulierung und Begründung von Zielen für den eigenen Unterricht mit Neuen Medien für die MusiklehrerInnen

dagegen nur eine wenig ausgebildete Fähigkeit ist, führte zu der These, dass im schulischen Bereich nur geringes (musikpädagogisches) Orientierungswissen vorliegt.

Wir meinen: (Musik) Lehrer brauchen jedoch beides: Die Kenntnis der Bedingungen und Möglichkeiten für die Gestaltung von „gutem Unterricht“ (Meyer 2004), sowie die Fähigkeit, sich in begründeter Weise aus dem Repertoire an Techniken und Routinen von Musikunterricht zu bedienen und dieses auch zu kommunizieren. In diesem Bereich besteht noch erheblicher Forschungsbedarf (Niessen 2002), der nach unserer Überzeugung durch Aktionsforschung reduziert werden kann.

Die besondere Chance der Aktionsforschung, in der Zusammenarbeit mit einem Team die eigenen Geschicke in die Hand zu nehmen wird in der neueren erziehungswissenschaftlichen Diskussion durchaus gesehen: „Nützlich erscheint dieser pragmatische Ansatz einer forschenden Praxisreflexion [...] für die Arbeit in der Hochschulausbildung sowie in der Weiter- und Fortbildung für LehrerInnen [...] zu sein“ (Krüger 1997, S. 197).⁷ Eine vertiefte Kenntnis des methodischen Instrumentariums der Aktionsforschung und erste Erfahrungen bei der konkreten Umsetzung eines Modellvorhabens im Rahmen der Unterrichtsforschung sollte auch bereits in der Musiklehrerausbildung von den Studierenden erworben werden.⁸ Auf diese Weise könnte musikpädagogische Forschung vielleicht stärker als bislang einen Beitrag dazu leisten, Musikunterricht zu verbessern. Bereits von Kestenbergs gefordert, könnte diese Art von Forschung als „vierte Säule“ in der Musiklehrerausbildung neben den Bereichen Musikpraxis, Musikwissenschaft und Musikpädagogik, eine Basis für professionelles Handeln im Musiklehrerberuf darstellen (Kaiser 2004, S. 15).

7 Als ein nützliches Hilfsmittel für den Bereich einer nicht auf das Fach Musik beschränkten schulinternen Lehrerfortbildung erweist sich das „pädagogische Arbeitsbuch“ von Miller (1999).

8 Interessante Anregungen hierzu gibt die Oldenburger Teamforschung, die sich die „Wiederbelebung der Aktionsforschung in der Lehrer/innenbildung“ zum Ziel gesetzt hat (Meyer/Gebken 2003; Fichten/Gebken/Meyer/Junghans 2002).

Literatur

- Altrichter, Herbert & Posch, Peter (1998): Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in Methoden der Aktionsforschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Arhar, Joanne M.; Holly, Mary Louise & Kasten, Wendy C. (2001): Action research for teachers. traveling the yellow brick road. Upper Saddle River, N.J: Pearson/Merrill/Prentice Hall
- Bastian, Hans Günther (1984): Unterrichtsforschung in der Musikpädagogik. Erkenntniskritische Aspekte und forschungspraktische Perspektiven. In: Kleinen, Günter (Hrsg.). Kind und Musik. Laaber: Laaber, S. 339-359
- Bromme, Rainer (1992): Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens. Bern u.a.: Huber
- Eibach, Martin; Knolle, Niels & Münch, Thomas (2005): Strategien des Kompetenzerwerbs von MusiklehrerInnen im Umgang mit Neuen Medien. Perspektiven musikpädagogischer Forschung im Umfeld von Lehrerfortbildung (am Beispiel des Me[i]Mus-Modellvorhabens). In: Vogt, Jürgen (Hrsg.). Musiklernen im Vor- und Grundschulalter. Essen: Blaue Eule, S. 129-146
- Endruweit, Guenter (2002): Aktionsforschung. In: Endruweit, Günter & Trommsdorff, Gisela. Wörterbuch der Soziologie. (6). Stuttgart: Lucius & Lucius
- Fichten, Wolfgang; Gebken, Ulf; Meyer, Hilbert & Junghans, Carola (2002): Einführung in die Oldenburger Teamforschung. Oldenburg: Zentrum für Pädagogische Berufspraxis
- Gold, Martin (Hrsg.)(1999): The Complete Social Scientist. A Kurt Lewin Reader. Washington: American Psychological Association
- Günther, Ulrich; Ott, Thomas & Ritzel, Fred (1982): Musikunterricht 1-6. Weinheim [u.a.]: Beltz
- Günther, Ulrich; Ott, Thomas & Ritzel, Fred (1983): Musikunterricht 5-11. Weinheim [u.a.]: Beltz
- Hurrelmann, Klaus (1977): Kritische Überlegungen zur Entwicklung der Bildungsforschung. In: betrifft: Erziehung (4), S. 58ff

- Juna, Johanna (Hrsg.) (2002): Selber forschen - selber verändern. Lehrerinnen und Lehrer verändern ihren Unterricht durch Aktionsforschung. Innsbruck [u.a.]: Studien-Verlag
- Kaiser, Hermann Josef (2004): Über die Schwierigkeit, musikpädagogischer Forschung Aufmerksamkeit zu verschaffen. In: Kreutz, Gunter & Bähr, Johannes (Hrsg.). Anstöße - musikalische Bildung fordern und fördern. Festschrift Hans Günther Bastian zum 60. Geburtstag. Augsburg: Wißner, S. 15-24
- Kemmis, Stephen (2001): Exploring the relevance of critical theory for action research. Emancipatory action research in the footsteps of Jürgen Habermas. In: Reason, Peter & Bradbury, Hilary (Hrsg.). Handbook of action research. Participative inquiry and practice. London [u.a.]: SAGE, S. 91-102
- Kleinen, Günter (2004): Über Berufszufriedenheit bei Musiklehrern. Veränderungen der Selbstkonzepte unter dem Einfluss der Neuen Medien. In: Heß, Frauke (Hrsg.). Qualität von Musikunterricht an Schule und Musikschule. Ergebnisse und Methoden aktueller Unterrichtsforschung. Kassel: Bosse, S. 76-91
- Krüger, Anke (2001): Von der DDR zur BRD – Wandel des Musikunterrichts im Urteil von Fachlehrern Sachsen-Anhalts : eine empirische Studie. Augsburg: Wißner
- Krainer, Konrad (1997): Aktionsforschung. Grundlage professioneller Praxis. In: Grossmann, Ralph (Hrsg.). Wie wird Wissen wirksam?. Wien [u.a.]: Springer, S. 91-96
- Krüger, Heinz-Hermann (1997): Einführung in Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske + Budrich
- Kincheloe, Joe L. (2004): Teachers as researchers. Qualitative inquiry as a path to empowerment. London: Falmer Pr.
- Kordes, Hagen (1995): Pädagogische Aktionsforschung. In: Haft, Henning & Kordes, Hagen (Hrsg.). Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd. 2: Methoden der Erziehungs- und Bildungsforschung. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 185-219
- Lenzen, Dieter (2003): Diagnose Lehrer. Plädoyer für die Professionalisierung eines Berufsstandes. In: Universitas 5/2003, S. 475-486

- Lewin, Kurt (1944): Jewish Education and Reality. In: Gold, Martin (Hrsg.)(1999): The Complete Social Scientist. A Kurt Lewin Reader. Washington (American Psychological Association), S. 257-263
- Lewin, Kurt (1968): Die Lösung sozialer Konflikte: ausgewählte Abhandlungen über Gruppendynamik. Bad Nauheim: Christian-Verlag
- Meyer, Hilbert & Gebken, Ulf (2003): Oldenburger Teamforschung. Wiederbelebung der Aktionsforschung in der LehrerInnenbildung. ph akzente [pädagogische hochschule zürich] (2), 3-7 (eingesehen am 07.03.2006)
- Meyer, Hilbert (2004): Was ist guter Unterricht? Berlin: Cornelsen
- Mertler, Craig A. (2006). Action research. Teachers as researchers in the classroom. Thousand Oaks, Calif: SAGE Publications
- Miller, Reinhold (1999): Lehrer lernen. Weinheim, Basel: Beltz
- Mittelstrass, Jürgen (1989): Glanz und Elend der Geisteswissenschaften. Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Universität (Oldenburger Universitätsreden ; 27) <<http://docserver.bis.uni-oldenburg.de/publikationen/bisverlag/unireden/ur27/dokument.pdf>> (eingesehen am 17.02.2006)
- Niessen, Anne (2001): Allgemeinbildung im Musikunterricht? Ein Plädoyer für Reflexion im Musikunterricht und in der Ausbildung von MusiklehrerInnen. Musik und Bildung (6), S. 37 - 43
- Nunan, David (1989): Understanding language classrooms. A guide for teacher-initiated action. New York [u.a.]: Prentice-Hall
- Pazzini, Karl Josef (1999): Gutachten zum Programm Kulturelle Bildung im Medienzeitalter. Bonn (BLK-Schriftenreihe Heft 77)
- Pfeiffer, Wolfgang (1994): Musiklehrer. Biographie, Alltag und berufliche Zufriedenheit von Musiklehrern an bayerischen Gymnasien. Eine theoretische und empirische Analyse. Essen
- Schnaitmann, Gerhard W. (Hrsg.) (1996): Theorie und Praxis der Unterrichtsforschung. Methodologische und praktische Ansätze zur Erforschung von Lernprozessen. Donauwörth: Auer
- Stangl-Taller, Werner (2002): Handlungs- oder Aktionsforschung. <http://www.stangltaller.at/TESTEXPERIMENT/experimentaktionsforschung.html> [eingesehen am 15.02.2006]

Steinert, Brigitte; Klieme, Eckhard; Maag Merki, Katharina; Döbrich, Peter; Halbheer, Ueli; Kunz, André (2006): Lehrerkooperation in der Schule: Konzeption, Erfassung, Ergebnisse. In: Zeitschrift für Pädagogik 52. Jg. H.2, S. 185 -204

Dr. Martin Eibach
An der Line 1
50668 Köln

Prof. Dr. Thomas Münch
Rübezahlweg 30
97204 Höchberg

Prof. Dr. Niels Knolle
Hopfenweg 22
26125 Oldenburg

Zum Einfluss von Unterricht auf Musikpräferenzen von Grundschulkindern für Opernarien

1 Hintergrund

In einer Reihe von Studien wurde ermittelt, dass musikalische Präferenzen von Kindern im Vergleich zu Jugendlichen und Erwachsenen weitaus weniger festgelegt sind (vgl. z.B. LeBlanc/Sims/Siivola/Obert 1996). Hargreaves prägte dafür den Begriff "open-earedness" (vgl. Hargreaves 1982). Der Faktor mit der größten Bedeutung für musikalische Präferenzen und Musikgeschmack ist nach bisherigen Studien das Alter (vgl. Gembris 2005, 290). Eine Untersuchung zu musikalischen Präferenzen von 591 Grundschulkindern (Schellberg & Gembris 2004) ergab, dass jüngere Kinder Hörbeispiele aus „Klassik“ und „Neuer Musik“ generell positiver beurteilten als ältere. Das Ergebnis zeigte eine deutliche Präferenzveränderung bereits im Laufe der Grundschulzeit. Die größte Ablehnung erfuhr schon ab dem achten Lebensjahr das Hörbeispiel einer Opernarie von Mozart. Die positiven Urteile nahmen bis zum Ende der Grundschulzeit kontinuierlich bis gegen Null ab, die negativen Bewertungen stiegen bei diesem Hörbeispiel deutlich bis zu 80% an. Dieses für Musikpädagogen aufschlussreiche Ergebnis ließ die Frage aufkommen, ob man durch Unterricht Präferenzen von Schülern beeinflussen kann.

Zum Einfluss von Musikunterricht auf musikalische Präferenzen im Grundschulalter gibt es bisher wenige Untersuchungen. De la Motte-Haber & Jehne (1976) fanden bei einem Beispiel Neuer Musik nach dem Musikunterricht mehr ablehnende Urteile, während ungewohnte Gamelanmusik nach dem Unterricht höher eingeschätzt wurde. Dies führten die Forscherinnen darauf zurück, dass „Vertrautmachen im Unterricht die Bewertung steigern kann“ (de la Motte-Haber & Jehne 1976, 7). Auch hier zeigte sich eine größere Offenheit der Sechsjährigen gegenüber den Zehnjährigen. Peery & Peery (1986) fanden bei Vorschulkindern nach intensivem Musikunterricht eine signifikante Veränderung der musikalischen Präferenzen. Auch Greer, Dorow & Hanser (1973) untersuchten die Präferenzverschiebung bei Zweit- und Drittklasskin-

dern und auch Kindergartenkindern. Die Experimentalgruppe schnitt besser ab als die Kontrollgruppe. Geringer & Nelson (1980) untersuchten bei Viertklässlern, ob sich Präferenzunterschiede ergeben, wenn die Experimentalgruppe beim Hören Fragen beantwortet. Es ergaben sich keine Unterschiede.

Musikalische Präferenzen werden von einer Vielzahl von Faktoren beeinflusst. Zu diesen Faktoren gehören zum einen die Charakteristika der Musik (Tempo, Rhythmus, Melodie, Klangfarbe, Harmonie, Dynamik) und zum anderen Persönlichkeitsfaktoren des Hörers (z.B. Geschlecht, Alter, sozioökonomischer Status, musikalische Vorerfahrungen, Aktivierungsniveau und aktuelle Stimmung; vgl. LeBlanc 1981, 145).

Viele Präferenzstudien beschäftigen sich mit Variablen, die in einer Unterrichtssituation verändert werden können. Die meisten Untersuchungen lassen sich nach Finnäs (1989) vier Haupttypen zuordnen: Der erste Typ umfasst Studien, die den spezifischen Charakteristika von Musik eine zentrale Rolle zuschreiben (z.B. höhere Präferenzen durch schnellere Tempi, Fehlen von Dissonanzen etc.). Der zweite Haupttyp beinhaltet Untersuchungen, die den Effekt von Vertrautheit (familiarity) und wiederholtem Hören zum Gegenstand haben. Diese zeigen, dass die Präferenz für komplexere Musik durch wiederholtes Hören gesteigert werden kann, während bei einfacher und bekannter Musik wiederholtes Hören oft zu abnehmender Präferenz führt. Die dritte Gruppe enthält Erforschungen intramusikalischer versus intrapersonal orientierter Strategien beim Musikhören. Bei intramusikalischen Strategien geht es vorwiegend um einen kognitiv-analytischen Zugang, also um Aufmerksamkeit für Phänomene innerhalb der Musik, während Studien zu intrapersonal orientierten Strategien die inneren, oft affektiv gefärbten Erlebnisse einer Person beim Musikhören einschätzen wollen. Den vierten Haupttyp von Präferenzuntersuchungen bilden Studien zum Effekt des sozialen Einflusses auf musikalische Präferenzen. Sie lassen z.B. erkennen, dass Peers und Disk-Jockeys größeren Einfluss auf die musikalische Präferenz von Schülern haben als Erwachsene und Lehrer.

Zwischen Gefallen und Vertrautheit besteht nach den Ergebnissen mehrerer Studien eine deutliche Beziehung (vgl. Sloboda & Juslin 2005, 819 f.). Auch die Komplexität eines Musikstücks hat einen Einfluss auf das Gefallen. Nach Berlyne (1970) sollte der Grad des Gefallens von komplexer Musik, um die es sich bei Opernmusik handelt, bei wiederholtem Hören zunehmen (vgl. Sloboda & Juslin 2005, 820). Daher entstand die Überlegung, ob Präferenzurteile zu einem Musikstück positiver ausfallen, wenn Schüler die (Opern-)

Musik im Unterricht kennen gelernt haben und dadurch eine größere Vertrautheit mit dem Musikstil gewinnen konnten.

2 Fragestellung

Die vorliegende Untersuchung versteht sich als explorative Studie. Die Fragestellung der Studie lautet: Hat Vertrautheit mit einem Musikstil Auswirkungen auf Präferenzurteile von Schülern? Als Musikstil werden Opernarien gewählt und die Vertrautheit soll dabei durch Unterrichtssequenzen zu Opernmusik erreicht werden.

Dabei werden zwei Einflussfaktoren genauer betrachtet. Dies sind zum einen der wichtigste Faktor in früheren Präferenzstudien, der Faktor Alter und zum anderen der Faktor Unterricht. Nach bisherigen Ergebnissen sind aufgrund des zunehmenden Alters negativere Präferenzurteile am Ende des Schuljahres zu erwarten. Des Weiteren stellt sich die Frage, ob sich durch Unterricht eine Änderung bzw. Verzögerung der durch das Alter bedingten Entwicklung zu einer schlechteren Beurteilung ergibt.

3 Methode

3.1 Klingender Fragebogen

Im November 2003 wurden in fünf dritten und fünf vierten Klassen einer Grundschule in Bayern von insgesamt 251 Schülern Musikpräferenzen mit Hilfe eines klingenden Fragebogens erhoben. Den Schülern wurden Hörbeispiele vorgespielt, die sie je nach Gefallen auf einer fünfstufigen Gesichterskala von großer Zuneigung bis zu starker Ablehnung beurteilen sollten. Die Schüler nahmen die Zuordnung durch das Ausmalen der Gesichter vor (vgl. Abb. 1).

Musikbeispiel	höre ich sehr gern	höre ich gern	höre ich mir an	höre ich nicht so gern	will ich nicht hören
1					

Abb. 1: Gesichterskala des Fragebogens

3.2 Ablauf der Untersuchung

Nach dem Ausfüllen der Fragebogen führte die Versuchsleiterin in jeweils zwei Klassen der dritten und vierten Jahrgangsstufe mit insgesamt 103 Schülern zwei Unterrichtssequenzen mit vier bis fünf Unterrichtsstunden zu diesen beiden Opern durch (Hänsel und Gretel im November/Dezember 2003 und die Zauberflöte im Mai 2004; vgl. Abb. 2). 148 Schüler in sechs Kontrollklassen der gleichen Jahrgangsstufen erhielten normalen Unterricht, in dem das Musikhören nur eine untergeordnete Rolle spielte.

Im Juli 2004 wurde in allen Unterrichts- und Kontrollklassen der klingende Fragebogen vom Anfang des Schuljahrs erneut eingesetzt, um festzustellen, ob sich die Musikpräferenzen insbesondere im Hinblick auf die Opernhörbeispiele bei den Kindern der Unterrichtsklassen von denen der Kontrollklassen unterscheiden. Daran nahmen 247 Schüler teil. Da das erfasste Merkmal ordinalskaliert ist, erfolgte die Auswertung mit Hilfe von nichtparametrischen Tests.

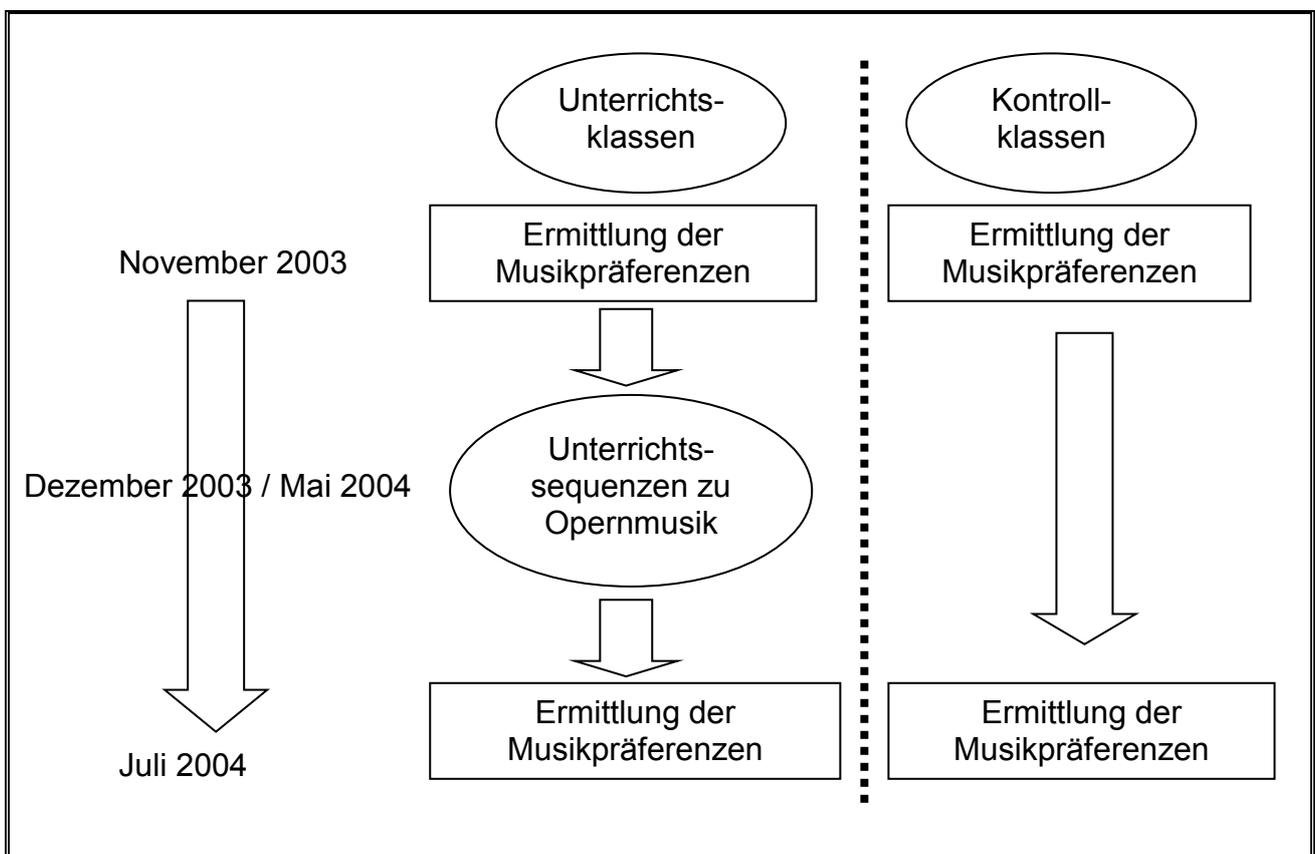


Abb. 2: Ablauf der Untersuchung

3.3 Hörbeispiele

Die Hörbeispiele der Untersuchung waren folgende:

1. J.S. Bach, Kantate „Jauchzet Gott in allen Landen“ BWV 51
2. J. Cage, Music of Changes, Book I (J. Pierce, piano)
3. W.A. Mozart, Zauberflöte, Arie der Königin der Nacht “O zittre nicht”, (Roberta Peters)
4. Jess, Ten Steps Back (Bravo Hits 43)
5. P. Abraham, Meine Mama war aus Yokohama, aus: “Viktoria und ihr Husar”, (Hilde Brauner, Toni Niesser)
6. F. Mendelssohn-Bartholdy, Sinfonie Nr. 4 op. 90 A-Dur, Allegro vivace
7. E. Humperdinck, Hänsel und Gretel, 3. Akt, 3. Szene, Hexe: Hurr hopp hopp (Christa Ludwig)
8. G.F. Händel, Wassermusik, Suite Nr. III G-Dur Rigaudon
9. Thailand, Musik der Mönche, Chant populaire
10. No Angels, Feelgood Lies (Bravo 43)

Unter den zehn Hörbeispielen war damit je eine Opernarie aus der Oper „Hänsel und Gretel“ von Humperdinck und der Oper „Zauberflöte“ von Mozart. Die Arien sind gewissermaßen „Extrembeispiele“, weil sie von hohen Frauenstimmen gesungen werden, deren Belcantogesang nach Brünger (1984) von den meisten Schulkindern abgelehnt wird. Der Grund für die Auswahl war die Annahme, dass bei diesen ungewohnten Beispielen eine mögliche Wirkung von Unterricht besser ablesbar wäre als bei von vornherein „gefälligeren“ Stücken. Beim Hörbeispiel des Fragebogens aus der Zauberflöte handelt es sich um eine andere Arie der Königin der Nacht als die, welche die Schüler im Unterricht kennen gelernt haben. Die Hexenarie aus „Hänsel und Gretel“ hingegen hörten die Kinder zuvor zweimal im Unterricht; beim wiederholten Mal mit dem Auftrag einer Bewegungsgestaltung.

3.4 Unterrichtssequenzen in den Unterrichtsklassen

In jeweils zwei Klassen der Jahrgangsstufen 3 und 4 wurden von der Versuchsleiterin zwei Unterrichtssequenzen durchgeführt. Die erste Sequenz beinhaltete das Kennenlernen der Oper „Hänsel und Gretel“. In fünf Musikstunden wurde der Inhalt der Oper durch das Lesen mit verteilten Rollen, Singen bekannter Lieder (Ein Männlein steht im Walde ...), Tanzen und Bewegungsgestaltung (Hexenritt), szenische Gestaltung, pantomimische Darstellung und ein Klangspiel mit selbstgebaute Instrumenten (unheimliche Geräusche im Wald) erarbeitet. Die Oper „Zauberflöte“ wurde in vier Unterrichtsstunden

durch einen Lesetext, Mitspielsätze, Mitsingen, die Gestaltung ausgewählter Szenen (Verzauberungsszene) und durch das pantomimische Darstellen von Arien mit Hilfe selbst gebastelter Sockenpuppen erarbeitet.

4 Ergebnisse

4.1 Erster Fragebogen November 2003

Bei der ersten Erhebung im November 2003 wurde untersucht, ob die beiden Stichproben (Klassen mit geplanter und ohne Unterrichtssequenz) sich hinsichtlich der Musikpräferenzen unterscheiden. Dabei ist von Interesse, ob die Untersuchungsgruppe (mit Unterricht) und die Kontrollgruppe (ohne Unterricht) so gebildet wurden, dass man behaupten kann, beide Gruppen stammen aus einer gemeinsamen Grundgesamtheit. Sowohl für die dritte als auch für die vierte Jahrgangsstufe ergab der Mann-Whitney-U-Test weder für die Beispiele klassischer Musik noch für die Beispiele Neuer Musik signifikante Unterschiede. Nur beim Hörbeispiel Tibet unterscheiden sich die Gruppen in der dritten Jahrgangsstufe signifikant, was jedoch für die Fragestellung nicht relevant ist.

4.2 Zweiter Fragebogen Juli 2004

Nach den Ergebnissen unserer früheren Studie (vgl. Schellberg & Gembris 2004) ist zu erwarten, dass sich die Beurteilung der Hörbeispiele außer der Popmusik in beiden Jahrgangsstufen zum Ende des Schuljahres eher verschlechtert. Wenn die Beurteilung aber gleich bleibt bzw. nicht signifikant negativer wird, könnte man dies so deuten, dass der Unterricht einen Einfluss auf diesen Prozess hatte.

Auswertung

Für die Auswertung des zweiten klingenden Fragebogens (Juli 2004) ist der Einsatz nichtparametrischer Testverfahren notwendig, da keine intervallskalierten Werte zugrunde liegen. Nun stellt sich die Frage der angemessenen Auswertung. Dafür gibt es zwei Möglichkeiten:

Der erste Weg ist die Auswertung der gepaarten Stichprobe. Der übliche Test dafür ist der Wilcoxon-Test. Damit wird das Präferenzurteil für jedes

Kind vorher (November) und nachher (Juli) verglichen. Daraus ergeben sich negative und positive Ränge sowie Bindungen (vgl. Abb. 3).

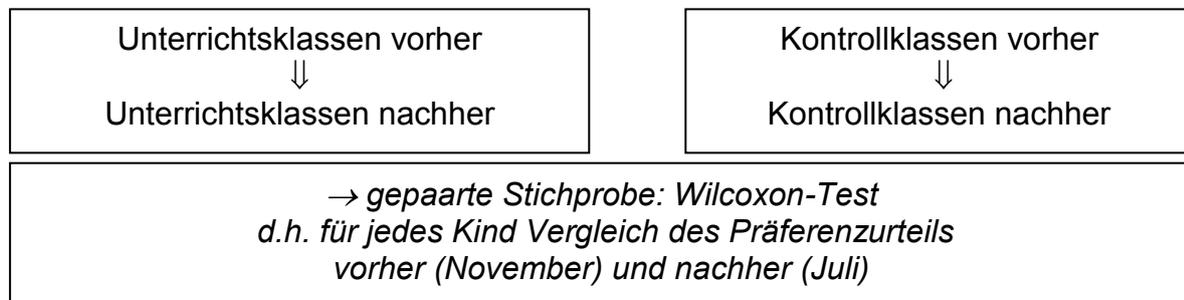


Abb. 3: Auswertungsmöglichkeit A: gepaarte Stichprobe

Das zweite mögliche Verfahren besteht darin, Unterschiede zwischen den Gruppen mittels des Mann-Whitney-U-Tests festzustellen, der auf einer gemeinsamen Rangreihe der Werte beider Stichproben basiert (vgl. Abb. 4):

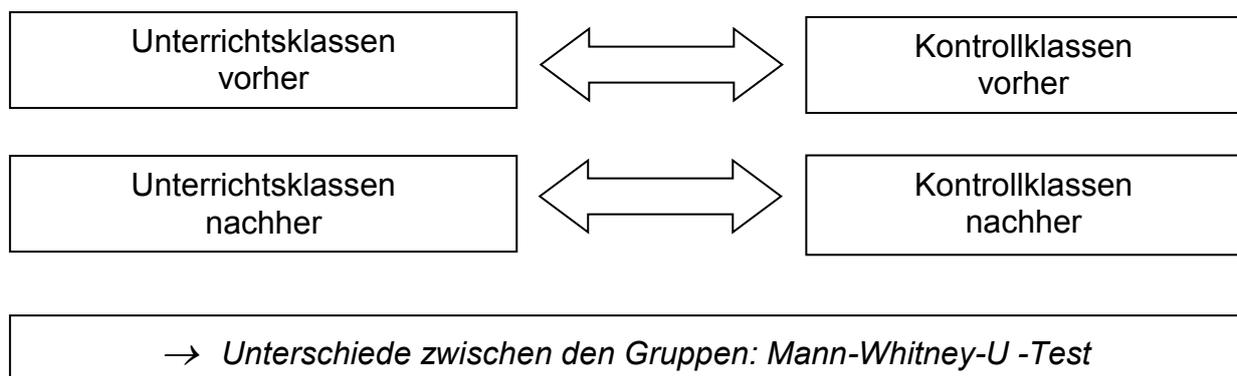


Abb. 4: Auswertungsmöglichkeit B: Gruppenunterschiede

Für die Wahl der Auswertungsmethode ist das Problem zu berücksichtigen, dass sich die beiden Faktoren Unterricht und Alter überlagern. Die Fragebogenskala ist mit Schulnoten von 1 („höre ich sehr gern“) bis 5 („will ich nicht hören“) vergleichbar. Bei der Betrachtung der Mittelwerte der Urteile stellt man fest, dass die erwartete „Verschlechterung“ der Beurteilung in beiden Jahrgängen am Ende des Schuljahrs eingetreten ist - im Durchschnitt um ca. eine halbe Note, z.B. von \bar{x} 2,93 auf 3,43 bei Beurteilung der Mozartarie, 3. Jg.). Dadurch sind bei der gepaarten Stichprobe von vornherein signifikante Unterschiede zu erwarten. Da das, was zwischen den beiden Erhebungszeitpunkten passiert, nicht messbar ist, fiel die Entscheidung für den Gruppenver-

gleich. Somit werden jeweils die Unterschiede zwischen Unterrichts- und Kontrollgruppen geprüft.

Ergebnis Gruppenvergleich Juli

Für die *Hexenarie* ergaben sich in beiden Jahrgangsstufen keine signifikanten Unterschiede zwischen Unterrichts- und Kontrollklassen im Juli 2004. In allen Klassen verschlechterte sich die Beurteilung der Arie, was bedeutet, dass der erwartete Alterseffekt (d.h. eine größere Ablehnung der Hörbeispiele mit zunehmendem Alter) eingetreten ist. Bei der *Mozartarie* hingegen urteilten die Unterrichtsklassen der *dritten* Jahrgangsstufen signifikant negativer als die Kontrollklassen ($p = 0,003$). Auch im *vierten* Jahrgang gibt es Unterschiede zwischen den Gruppen, aber in der Richtung, dass die Unterrichtsklassen signifikant positiver urteilten als Kontrollklassen ($p = 0,017$).

In der Übersicht sehen die Hauptergebnisse des Vergleichs der Unterrichts- und Kontrollklassen nach dem Mann-Whitney-Test also folgendermaßen aus (vgl. Abb. 5):

	Mozartarie	Hexenarie
3. Jg.	negativere Beurteilung der Unterrichtsklassen ($p = 0,003$)	kein Unterschied
4. Jg.	positivere Beurteilung der Unterrichtsklassen ($p = 0,017$)	kein Unterschied

Abb. 5: Ergebnisse

Geschlechtsunterschiede

Bei der *Hexenarie* fanden sich in den Kontrollklassen der dritten und vierten Jahrgangsstufe keine Geschlechtsunterschiede. Dagegen wurden signifikante Geschlechtsunterschiede ($p = 0,006$) in den Unterrichtsklassen der dritten Jahrgangsstufen ermittelt. Dabei urteilten die Jungen negativer (die Mittelwerte sanken von \emptyset 3,41 auf 3,95), während die Mädchen die Hexenarie sogar etwas positiver bewerteten (leichter Anstieg der Mittelwerte von \emptyset 2,86 auf 2,79).

Auch bei der *Mozartarie* konnten in den Unterrichtsklassen der dritten Jahrgangsstufen signifikante Geschlechtsunterschiede ($p = 0,003$) festgestellt

werden. Bei den Jungen verschlechterte sich wiederum die Bewertung von \emptyset 3,57 auf 3,95, während das Urteil der Mädchen etwa gleich blieb (von \emptyset 3,71 auf 3,74).

Im *vierten* Jahrgang gab es bei der *Mozartarie* nur bei den Kontrollklassen ohne Unterricht signifikante Geschlechtsunterschiede ($p = 0,025$): Beide Geschlechter bewerteten die Musikbeispiele negativer. Die Jungen urteilten schon vorher sehr ablehnend (von \emptyset 4,11 auf 4,38; die Mädchen von \emptyset 3,31 auf 3,91) Damit ist in den Kontrollklassen der vierten Jahrgangsstufe der Alterseffekt feststellbar. In der Übersicht sind die Ergebnisse zusammenfassend dargestellt (vgl. Abb. 6):

		Mozartarie	Hexenarie
Vergleich Unterrichts- und Kontrollklassen (Mann-Whitney-Test)	3. Jg.	<u>negativere</u> Beurteilung der Unterrichtsklassen $p = 0,003$ durch Geschlechtsunterschiede: ♂ ↓ ($p = 0,003$) ♀ →	kein Unterschied Geschlechtsunterschiede in Unterrichtsklassen ($p = 0,006$) ♂ ↓
	4. Jg.	<u>positivere</u> Beurteilung der Unterrichtsklassen ($p = 0,017$); in Kontrollklassen Geschlechtsunterschiede: ♂ ↓ ($p = 0,025$) ♀ ↓	kein Unterschied

Abb. 6: Zusammenfassung der Ergebnisse

5 Diskussion

Bis auf ein Popmusikbeispiel in den Kontrollklassen der dritten und vierten Jahrgangsstufe haben sich alle Mittelwerte der beurteilten Musikstücke „verschlechtert“. Damit werden die Ergebnisse unserer früheren Untersuchung bestätigt, dass mit zunehmendem Alter schon in der Grundschule alle Musikstücke außer Popmusik negativer beurteilt werden (vgl. Schellberg & Gembris 2004).

Bei der Hexenarie gab es insgesamt keine Unterschiede zwischen den Unterrichts- und Kontrollklassen. Diese fehlenden Differenzen bei der Hexenarie sind möglicherweise auch durch den frühen Zeitpunkt der Unterrichtssequenz bedingt. Ein zu großer zeitlicher Abstand zwischen Unterrichtssequenz und

zweitem Fragebogen (Dezember – Juli) beeinflusst unter Umständen eine mögliche Wirkung des Unterrichts.

Allerdings zeigen sich Geschlechtsunterschiede bei den Unterrichtsklassen der dritten Jahrgangsstufe. Bei den Jungen trat der Alterseffekt ein, doch die Mädchen bewerteten die Hexenarie leicht positiver. Auch bei der Mozartarie urteilten die Mädchen fast gleich. Daraus könnte man schließen, dass der Unterricht auf Mädchen der dritten Jahrgangsstufe eine Wirkung hatte, während er das Urteil der Jungen nicht positiv beeinflusst hat.

In der vierten Jahrgangsstufe wird der Alterseffekt in den Kontrollklassen deutlich. Dagegen urteilten die Unterrichtsklassen signifikant positiver. Somit hatte der Unterricht vermutlich einen Einfluss auf das Urteil der Unterrichtsklassen der vierten Jahrgangsstufe. Zusammenfassend ist festzustellen, dass in den Unterrichtsklassen beider Jahrgangsstufen der erwartete Alterseffekt mit Ausnahme der Jungen der dritten Jahrgangsstufe ausblieb. Dieses Ergebnis könnte durch eine zunehmende Vertrautheit mit dem Musikstil bewirkt worden sein. Dies belegt auch das Zitat einer Viertklässlerin, nachdem ich ankündigte, dass die Unterrichtssequenz zu „Hänsel und Gretel“ nun beendet sei: „Schade, jetzt hätt’ ich mich grad’ dran gewöhnt!“

Die Geschlechtsunterschiede zeigten sich in der Form, dass der Alterseffekt bei den Jungen trotz Unterricht eintrat, während der Unterricht bei den Mädchen eine Wirkung gehabt zu haben scheint. An diesem Punkt stellt sich die Frage, inwieweit das Geschlecht der (weiblichen) Lehrperson einen Einfluss auf die Ergebnisse hatte. Hätten die Jungen bei einem männlichen Lehrer vielleicht anders geurteilt? Dazu müsste weiter geforscht werden.

Für die Interpretation der Ergebnisse muss auch bedacht werden, dass die Beziehung zwischen musikalischer Präferenz und einer anderen Variable häufig interaktiv ist. Das bedeutet, dass der Effekt einer bestimmten Methode auf die Präferenz aufgrund verschiedener Faktoren beträchtlich variieren kann (vgl. Finnäs 1989, 42). Diese Einflussfaktoren sind Faktoren, die auf die Musik selbst bezogen sind (Auswahl, Komplexität und Charakteristika der Hörbeispiele), Faktoren, die sich auf die Individuen beziehen, die beeinflusst werden (aktuelle Stimmung der Hörer, Aktivierungsniveau, Persönlichkeitsvariablen, sozialer Einfluss der Klassenkameraden) und Faktoren, die sich auf den Lehrer beziehen.

Allein die Faktoren, die auf die Methode der Einflussnahme bezogen sind (Versuchsbedingungen, Aufbau der Unterrichtssequenz) waren sicher nicht in

allen Klassen genau gleich. Die Untersuchung wurde zwar von derselben Person durchgeführt, aber schon der Unterricht variierte naturgemäß von Klasse zu Klasse und die Unterrichtszeiten unterschieden sich. Festzuhalten ist, dass der Effekt der Einflussnahme auf Präferenzen von vielen verschiedenen Faktoren abhängig ist, über die ein Untersuchungsleiter oder Lehrer nur eine unzureichende Kontrolle hat (vgl. Finnäs 1989, 43).

Die schlechtere Beurteilung der Hexenarie bei den jüngeren Schülern könnte auch auf den emotionalen Ausdruck der Musik zurückzuführen sein. Wenn die Person der Hexe für Kinder möglicherweise emotional negativ besetzt war, könnte dies im Fall der Hexenarie eine Wirkung gehabt haben. In der Diskussion nach dem Vortrag auf der AMPF-Tagung wies eine Teilnehmerin darauf hin, dass es sich bei beiden Opernarien um „Hexenarien“ handle und deren Ablehnung durch die Jungen nur natürlich sei – dass es sich dabei im Gegenteil um eine „gesunde“ Reaktion auf die Musik handle. Sicherlich wäre es interessant zu erfahren, wie die Ergebnisse bei einer anderen Auswahl der Hörbeispiele aussähen.

In weiteren Untersuchungen müssten folgende Faktoren genauer erforscht werden:

- Viele Faktoren wirken auf Präferenzurteile – wie groß ist dabei die Wirkung von Unterricht?
- Was vom Unterricht hat genau gewirkt? (Musikerlebnis, Unterrichtsstil, Lehrerpersönlichkeit, neue Unterrichtsformen, zunehmende Vertrautheit mit der Musik, ...)
- Die Auswahl der Hörbeispiele sollte variiert werden. Wie sieht das Ergebnis z.B. bei Männerstimmen aus?
- Welchen Einfluss hat das Geschlecht des Lehrers?
- Wie wirkt sich der zeitliche Abstand zwischen Unterrichtssequenz und zweitem Fragebogeneinsatz aus?
- Welche Wirkung haben die interaktiven Beziehungen zwischen den oben genannten Einflussfaktoren auf musikalische Präferenzen?

In der sich an den Vortrag anschließenden Diskussion wurde die Frage aufgeworfen, ob es überhaupt sinnvoll sei zu versuchen, den Alterseffekt

durch Unterricht zu „bremsen“ oder zu verzögern. Muss man Mozart eigentlich behandeln bzw. durchsetzen? Hier treffen verschiedene Vorstellungen von den Inhalten und Zielen des Musikunterrichts aufeinander, die einer eigenen Diskussion bedürfen. Der Ausgangspunkt, dass ein breiter musikalischer Geschmack erstrebenswert und die Verbreiterung des musikalischen Geschmacks eine Aufgabe des Musikunterrichts sei, wird in der Forschung nicht einheitlich gesehen (vgl. Finnäs 1989). Zunächst müssten die potenziellen Vorteile eines Geschmackspluralismus analysiert werden, die sich in verschiedener Hinsicht zeigen könnten: für die Musikkultur, für die Gesellschaft, für die persönliche und individuelle Entwicklung des Individuums. Die Ergebnisse solcher Analysen haben dann Konsequenzen für die Frage, ob ein Musiklehrer versuchen sollte, die Musikpräferenzen seiner Schüler zu beeinflussen, was auch z.B. unter ethischen Gesichtspunkten betrachtet werden sollte. Die Meinungen der Forscher zu dieser Frage variieren dazu beträchtlich (vgl. Finnäs 1989, 43).

In dieser Untersuchung ging es um die Frage, ob Vertrautheit mit einem Musikstil Auswirkungen auf Präferenzurteile von Schülern hat. Es wurde ermittelt, dass Veränderungen von Musikpräferenzen offenbar durch Unterricht hervorgerufen werden können. Falls man eine Beeinflussung der Präferenzen wünscht, wäre Unterricht ein möglicher Weg, dieses Ziel zu erreichen.

Literatur

- Berlyne, D. E. (1970): Conflict, arousal, and hedonic value, in: *Perception & Psychophysics* 8, S. 279 - 286.
- Brünger, P. (1984): Geschmack für Belcanto- und Pop-Stimmen: Eine repräsentative Untersuchung unter Jugendlichen in einer norddeutschen Großstadt. Diss. Univ. Hannover
- Finnäs, L. (1989): How Can Musical Preferences be Modified? A Research Review, in: *Bulletin of the Council for Research in Music Education* 102, S. 1 - 58.
- Gembris, H. (2005): Musikalische Präferenzen, in: Oerter, R. & T. H. Stoffer (Hg.), *Spezielle Musikpsychologie*, Göttingen, S. 279 - 342.
- Geringer, J. M. & J. K. Nelson (1980): Effects of guided listening on music achievement and preference of fourth graders, in: *Perceptual and Motor Skills*, Vol. 51, S. 1282.

- Greer, R. D., Dorow, L. & S. Hanser (1973): Music discrimination training and the music selection behavior of nursery and primary level children, in: Bulletin of the Council for Research in Music Education, Vol. 35, S. 30 - 43.
- Hargreaves, David J. (1982) The development of aesthetic reaction to music. Psychology of Music, Special Issue, S. 51-54.
- LeBlanc, A. (1981): Effects of Style, Tempo, and Performing Medium on Children's Music Preference, in: Journal of Research in Music Education 29, S. 143 - 156.
- LeBlanc, Albert / Sims, Wendy L. / Siivola, Carolyn / Obert, Mary (1996): Music Style Preferences of Different Age Listeners, in: Journal of Research in Music Education, Vol. 44, S. 49 - 59.
- Motte-Haber, H. de la & S. Jehne (1976): Der Einfluss des Musikunterrichts auf das musikalische Werturteil von sechs – und zehnjährigen Kindern, in: Musik und Bildung 1, S. 5 - 9.
- Peery, J. Craig & I. W. Peery (1986): Effects of Exposure to Classical Music on the Musical Preferences of Preschool Children, in: Journal of Research in Music Education, Vol. 34, S. 24 - 33.
- Schellberg, G. & H. Gembris (2004): Musikalische Vorlieben von Grundschulkindern für Klassik, Neue Musik und Popmusik, in: H. J. Kaiser (Hg.), Musikpädagogische Forschung in Deutschland, Essen, S. 37 - 46 (= Musikpädagogische Forschung Band 24).
- Sloboda, J. & P. N. Juslin (2005), Affektive Prozesse: Emotionale und ästhetische Aspekte musikalischen Verhaltens, in: T. H. Stoffer & R. Oerter (Hg.), Allgemeine Musikpsychologie, Göttingen, S. 767 - 841.

Dr. Gabriele Schellberg
Buchenhüll 33
85072 Eichstätt

Kinder malen Konzerte

Musikverarbeitung zwischen Erlebnisreflexion und Selbstvergewisserung

1 Einleitung

Kinderbilder sind bedeutsam und informativ. Seit langer Zeit werden sie als wissenschaftliche Erhebungsinstrumente der psychologischen Diagnostik genutzt¹ und etwa seit gut zwei Jahrzehnten auch immer häufiger und differenzierter in musikpädagogische Forschung eingebunden². Neben Heiner Gembris haben sich vor dem Hintergrund unterschiedlicher Fragestellungen beispielsweise Roland Hafen, Günther Rötter und (besonders ausführlich) Günter Kleinen und Rainer Schmitt mit Kinderbildern beschäftigt³. Mehrfach standen Musik-Erleben und Selbstkonzepte im Vordergrund. Es steht zu vermuten, dass die Methodik des Malens zu Musik sinnvoll auch auf den Bereich des Konzertbesuchs von Kindern ausgeweitet werden kann. Freilich muss berücksichtigt werden, dass die interpretierende Entschlüsselung einer Bildaussage immer bis zu einem gewissen Grad spekulativ bleibt und Irrtümer nicht ausgeschlossen sind.

1 Sehringer 1983.

2 Heiner Gembris nennt schon im Jahr 1987 Kinderbilder als Möglichkeit, durch eine nonverbale Methode zu inhaltlichen Aussagen etwa über die musikalische Lebenswelt von Kindern zu kommen (vgl. Gembris 1987, 162f). In jüngerer Zeit beschreibt er die Untersuchung graphisch-symbolhafter Äußerungen von Kindern in der musikalischen Entwicklungsforschung (vgl. Gembris 2002, 242-246).

3 Hafen 2000; Rötter 1993; Kleinen 1986; Kleinen und Schmitt 1991; Kleinen 1999.

2 Hintergrund

Klassische Konzerte für Kinder und Jugendliche gewinnen zunehmend an Bedeutung. Gründe liegen in der demographischen Entwicklung der Gesellschaft und auch in den unklaren Perspektiven der Musizierenden. Insbesondere sehen viele Orchester ihre Existenz in der Kulturlandschaft bedroht. Es wird vermutet, dass Heranwachsende den ritualisierten Ablauf von Konzerten nicht als ansprechend erleben und dass es deshalb sinnvoll sei, Konzertformen zu entwickeln, die Kindern den Zugang zur Musik und in den Konzertsaal erleichtern. Die Fragen scheinen berechtigt: Welche neuen Konzertformen sind für junge Leute attraktiv? Welche Art von Musikvermittlung brauchen Kinder und Jugendliche und welche Rolle spielen Konzerte darin? u.a.m.

3 Fragestellung und Zielsetzung

Der folgende Beitrag zielt auf einen Teilaspekt einer größeren Studie des Verfassers zur Erforschung der Wirkung von Klassischen Konzerten für Grundschüler in der Jahrgangsstufe 4.⁴ Das leitende Forschungsinteresse nimmt die Verbindung von Konzerten für Schüler mit dem Musikunterricht in den Blick. Im Vergleich der Gruppen mit unterschiedlich ausgeprägter Vor- und Nachbereitung sollen Unterschiede in der Wirkung des Konzertes überprüft werden. Die Studie möchte so einen Beitrag zur Klärung der übergeordneten Frage leisten, ob und inwieweit sich Lernprozesse im Musikunterricht mit außerschulischen Bereichen von Musikkultur sinnvoll verbinden lassen.

An der Studie nahmen insgesamt 240 Schülerinnen und Schüler teil. Bei gleich bleibendem Untersuchungsdesign wurden drei moderierte Konzerte mit jeweils anderen SchülerInnen durchgeführt: eines mit Orchester (O), eines mit Gitarrenquartett (G) und eines mit Klavier (K), bei dem der Verfasser selbst als Moderator und Musiker in Personalunion auftrat. Die folgende stichwortartige Darstellung zeigt die charakteristischen Merkmale der Modell- und Kontrollgruppen:

4 Dissertationsprojekt am Lehrstuhl für Musikpädagogik der Goethe-Universität Frankfurt am Main (Betreuung: Prof. Dr. Hans Günther Bastian).

Modellgruppe 1 (MG1):

- Unterrichtsvorbereitung durch Moderator/bzw. Musiker
- Konzert mit Vermittlung und eigenem Auftritt der Klasse

Modellgruppe 2 (MG2):

- Unterrichtsvorbereitung durch eigene, fortgebildete Musiklehrer
- Konzert mit Vermittlung (ohne eigenen Auftritt)

Kontrollgruppe 1 (KG1):

- ohne Vorbereitung im Unterricht
- Konzert mit Vermittlung

Kontrollgruppe 2 (KG2):

- ohne Vorbereitung im Unterricht
- Konzert ohne Vermittlung

„Konzert mit Vermittlung“ bedeutet für alle Gruppen, die ein solches moderiertes Konzert besuchen – alle Gruppen außer der KG2 –, dass sie im Verlauf des Konzertes auch an so genannten musikalischen Mitmachaktionen des Publikums teilnehmen. Sie singen, vollziehen Rhythmen mit oder vollführen passende Gesten zu musikalischen Verläufen auf der Bühne. Ziel solcher Mitmachaktionen ist es, das junge Publikum „fühlbar“ in das Konzertgeschehen zu integrieren. Die Kinder sollen nicht nur zum Hören gebracht werden, sondern Eigentätigkeit entwickeln und in gleichsam dialogische Beziehung zur Musik und zu den Musizierenden treten. Fast könnte hier der Terminus „handlungsorientierte Konzertvermittlung“ Verwendung finden. Inwieweit so auf das Ziel einer intensivierten Begegnung mit Musik auf die Horizontverschmelzung von Subjekt und Objekt (Ehrenforth) hingearbeitet wird, ist eine Hauptfrage der Frankfurter Dissertationsstudie.

4 Forschungsstand

Konzerte für Kinder und Jugendliche sind ein junges Forschungsthema. Zur Frage, wie und was Kinder im Konzert lernen, gibt es bislang mehr Fragen als

Antworten.⁵ Beiträge zum Thema dokumentieren meist Projekte und stellen bisher kaum Ergebnisse systematischer Forschung vor⁶. Eine erste umfassende, wissenschaftlich fundierte Aufarbeitung des Themas, auf die hier verwiesen sein soll, legte Ulrike Schwanse im Jahr 2003 vor⁷. Forschungen über Kinderbilder zu Konzerterlebnissen sind bisher nicht bekannt geworden.

5 Forschungsmethode

Die Bilder sind direkt im Anschluss an das jeweils erlebte Konzert entstanden, ohne dass eine Nachbesprechung stattgefunden hätte. Die Kinder hatten zwischen 30 und 40 Minuten Zeit; der Arbeitsauftrag lautete „Male das Konzert“. Zusätzlich hieß es auf der Bildrückseite: „Schreibe alles auf, was du auf dem Bild gemalt hast.“ Diese Erläuterungen von den SchülerInnen selbst sollten die Validität und Reliabilität der Auswertung erhöhen.

Bei der Auswertung erfolgte zunächst die umfassende Feststellung der erhaltenen Merkmale⁸. Hilfreich waren hier auch von Rötter beschriebene Auswertungskriterien⁹. Der an der Gewichtung der Bildmerkmale orientierte Gesamteindruck führte dann zu einer thematischen Kategorisierung der Bilder. Eine wertvolle Hilfe, die im Einzelfall vor Irrtümern bei der Interpretation bewahrt hat, boten die schriftlichen Erläuterungen der Kinder. In einigen Fällen wurden zur Bildinterpretation zusätzlich Informationen aus dem Fragebogen zur Konzertbewertung genutzt, der ergänzend zu einer Bewertung in Schulnoten von 1 bis 6 auch die Begründung für die Notengebung erfasst hat.

5 So beschreibt Constanze Wimmer in ihrem Artikel über das Lernen von Kindern im Konzert eher das Vorhaben als die Ergebnisse von Forschung (Wimmer 2005).

6 Die Schrift „Spielräume Musikvermittlung“ kann hier als Beispiel dienen (vgl. Schneider 2002).

7 Schwanse 2003.

8 Zur Methodik der Auswertung vgl. Kleinen 1991, 149ff. sowie Hafen 2000, 511ff.

9 Rötter nennt die Position des Kindes auf der Bildfläche, die Größe des Kindes im Vergleich zu einem Instrument und dessen Berührung (Rötter 1993, 92).

6 Ergebnisse und Interpretation

Im Folgenden soll das Augenmerk auf die Kinderdarstellungen in den Konzertbildern gelenkt werden.

Anzahl	Prozent	Art der Darstellung
139	57,91 %	ohne Kinderdarstellungen
101	42,09 %	Kinderdarstellungen
75	31,25 %	Kinder als „passives“ Publikum
26	10,83 %	musikalisch aktive Kinder

Tabelle 1: Anzahl und Art von Kinderdarstellungen in der Gesamtstichprobe (n= 240)

- In 101 von 240 Bildern finden sich Kinderdarstellungen (42,08 %).
- In 75 (=31%) werden sie als „passives“ Publikum dargestellt, d.h. ohne erkennbar am musikalischen Geschehen teilzunehmen.
- 26 Bilder von 240 Bildern (d.h. gut 10% aller Bilder) zeigen Kinder als musikalisch aktiv, d.h. musizierend oder tanzend.

Die Vermutung, dass die Anzahl der Kinderdarstellungen mit der unterschiedlichen Intensität der Konzertvorbereitung in den einzelnen Gruppen korrelieren könnte, wird durch die Ergebnisse sowohl für das „passive“ Publikum als auch für die musikalisch aktiven Kinder mit Einschränkung bestätigt.

Die Tabelle 2 auf der folgenden Seite bietet eine Übersicht über die Kinderdarstellungen insgesamt und ihre Verteilung auf die Konzerte und Schülergruppen.

Bemerkenswert ist die geringe Anzahl von Kinderdarstellungen in der Gruppe MG2. Ein Grund dafür könnte sein, dass es zwischen den Gruppen MG1 und MG2 zu einer Art von Konkurrenzverhalten kam: die Gruppen MG2 waren ja in der gleichen Weise vorbereitet worden, dann aber enttäuscht darüber, dass sie nicht auf die Bühne durften, vielleicht auch darüber, dass ihnen die Zuwendung des Moderators in der Unterrichtsvorbereitung versagt blieb. Besonders aufgefallen ist diese negative Haltung im Gitarrenkonzert. Hier gab es am Ende des Konzertes ein unerwartetes Phänomen der Ablehnung gegen-

über den Vorführkindern: sie erhielten nicht nur Applaus, sondern wurden daneben auch deutlich vernehmbar ausgebuht.

	Orchester	Gitarre	Klavier	zusammen
MG1	2	21	18	41
MG2	2	6	5	13
KG1	-	17	12	29
KG2	1	5	12	18
zusammen	5	49	47	101 (=42,08 %)

Tabelle 2: Kinderdarstellungen in der Verteilung auf Modell- und Kontrollgruppen der drei Konzerte

In den Bildern zum Orchesterkonzert war die Anzahl der Kinderdarstellungen äußerst gering. Möglicherweise hat die Menge der Musiker des Orchesters die Kinder so stark beeindruckt, dass sie bevorzugt diese ins Zentrum ihrer Bilder rückten und sich selbst als eher unbedeutend erfahren haben.

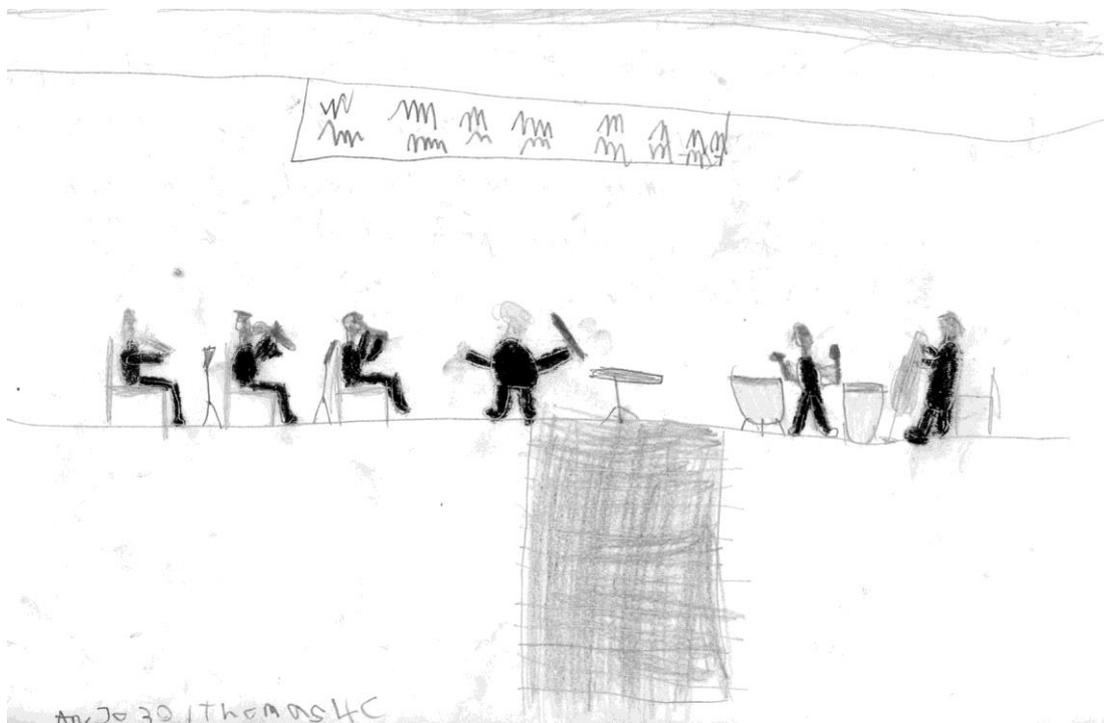


Bild 1

Die Saalbeleuchtung des Publikumsbereichs war vergleichsweise stark abgedunkelt, was die Vernachlässigung des Publikums in der Bilddarstellung weiter verstärkt haben könnte. Zudem war die Höhe des Bühnenpodestes – also das, was häufig als Bühnenbarriere zwischen Musikgeschehen und Publikum bezeichnet wird – in diesem Konzert besonders ausgeprägt. Leider ist nicht festgehalten, wo die malenden Kinder während des Konzerts jeweils gesessen haben, so dass nicht ganz ausgeschlossen werden kann, dass die auffällige Darstellung des Bühnenpodestes auch durch einen Sitzplatz in unmittelbarer Nähe motiviert sein könnte und damit nichts anderes ist als eine wirklichkeitsnahe Darstellung der Perspektive, die das Kind im Konzert eingenommen hat.

Bilder mit „passivem“ Publikum

Nach dem Eindruck, den diese Bilder vermitteln, erleben sich viele Kinder in ihrer Publikumsrolle als untergeordnete Personengruppe und zeichnen sich folglich auch als untergeordnetes Bildelement und im Vergleich deswegen weniger detailliert. Das Bild 2 ist ein gutes Beispiel für solche Darstellungen (siehe folgende Seite).

Die im Bildkontext recht offensichtlich unbedeutend wirkenden Gestalten vor dem massiven Bühnenpodest im unteren Drittel links sind vier Publikums-kinder. In der Mitte des Bildes ist auch die Bühnenbarriere noch einmal recht deutlich erkennbar.

Ganz anders das Bild 3, das das Publikum aus ungewöhnlicher Perspektive zeigt. Fast hat es den Anschein, als kommunizierten Musiker und Publikum miteinander. Es fällt auf, dass das Publikum größer gemalt ist als die Musiker. In dieser Relation steckt eine Relevanz: Das Publikum wird regelrecht auf Augenhöhe mit den Musikern gebracht und überwindet gleichzeitig die herabgesetzte Position vor der zwar noch erkennbaren, aber in dieser Darstellung sozusagen unwirksam gemachten Bühnenbarriere.

Dieses Kind, das der Gruppe MG1 angehört, hat sich selbst in seiner Publikumsrolle offenbar als besonders ernstgenommen, gleichsam als Partner der Musiker gesehen. Die Vermutung liegt nahe, dass diese Darstellung durch die gemeinsame Musizieraktion mit den Musikern auf der Bühne verursacht oder doch zumindest mit motiviert sein könnte.



Bild 2

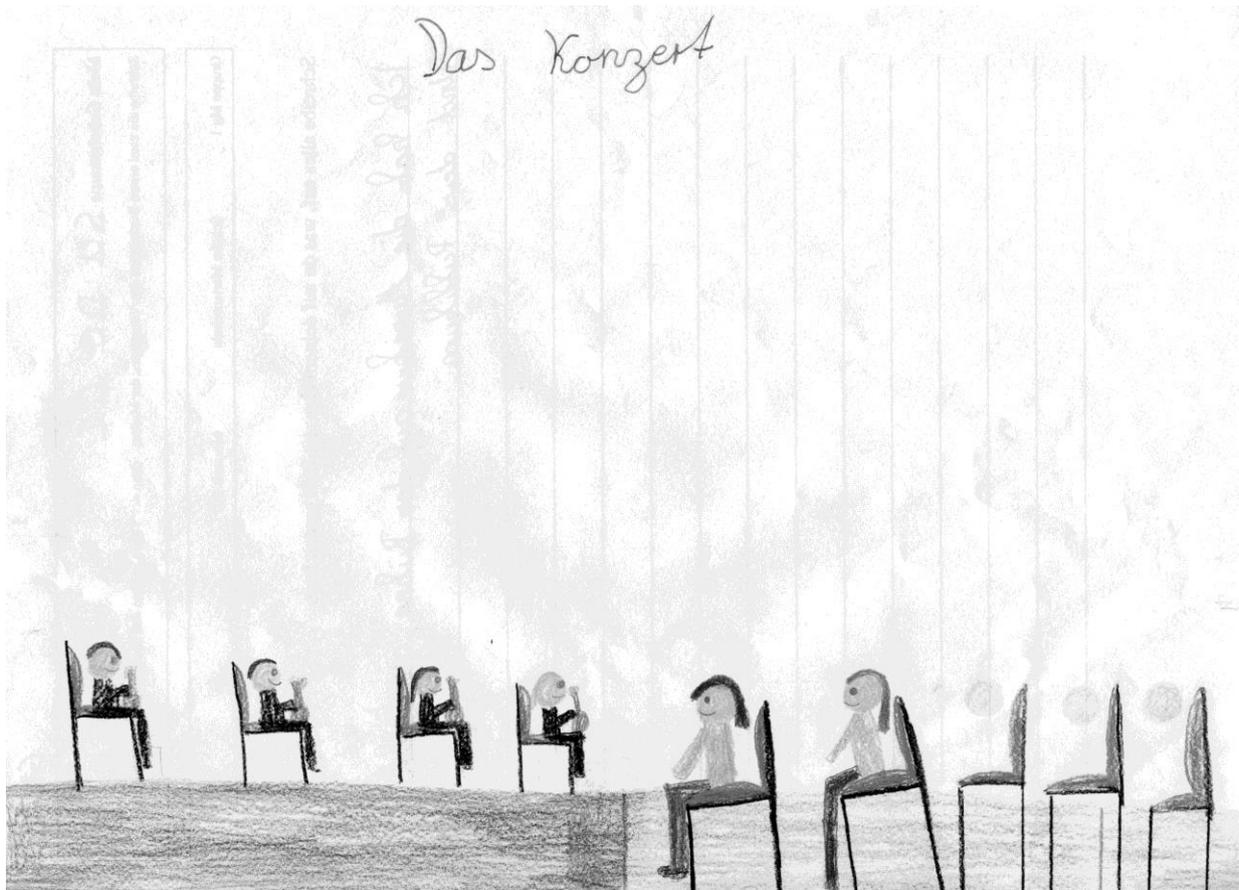


Bild 3

Anzumerken ist in diesem Zusammenhang jedoch, dass ein ähnliches Bild auch in der Gruppe KG1 des gleichen Konzertes entstanden ist. Folglich ist nicht auszuschließen, dass lediglich eine Mitmachaktion im Publikum ohne weitere Vorbereitung im Musikunterricht schon die beschriebene Wirkung haben kann, dass das Publikumskind sich gewissermaßen „auf einer Ebene“ mit den Musikern sieht

Das folgende Bild 4 ist ein Unikat in der Stichprobe. Bemerkenswert ist, dass dieses Kind offenbar die Wirkung des Konzertes auf sich selbst darstellt.

Erhebungsmethodisch ist interessant, dass diese Wirkung angesichts der vollkommen unspektakulären bildlichen Darstellung ohne den erläuternden Kommentar gar nicht erkennbar wäre. Er lautet:

„Mein Bild: Ich habe mich gemalt wie ich der Konzert Musik zuhöre. Auf dem Bild finde ich die Konzert Musik toll. Die Instrumente interessieren mich, auch die Stimmung ist toll.“

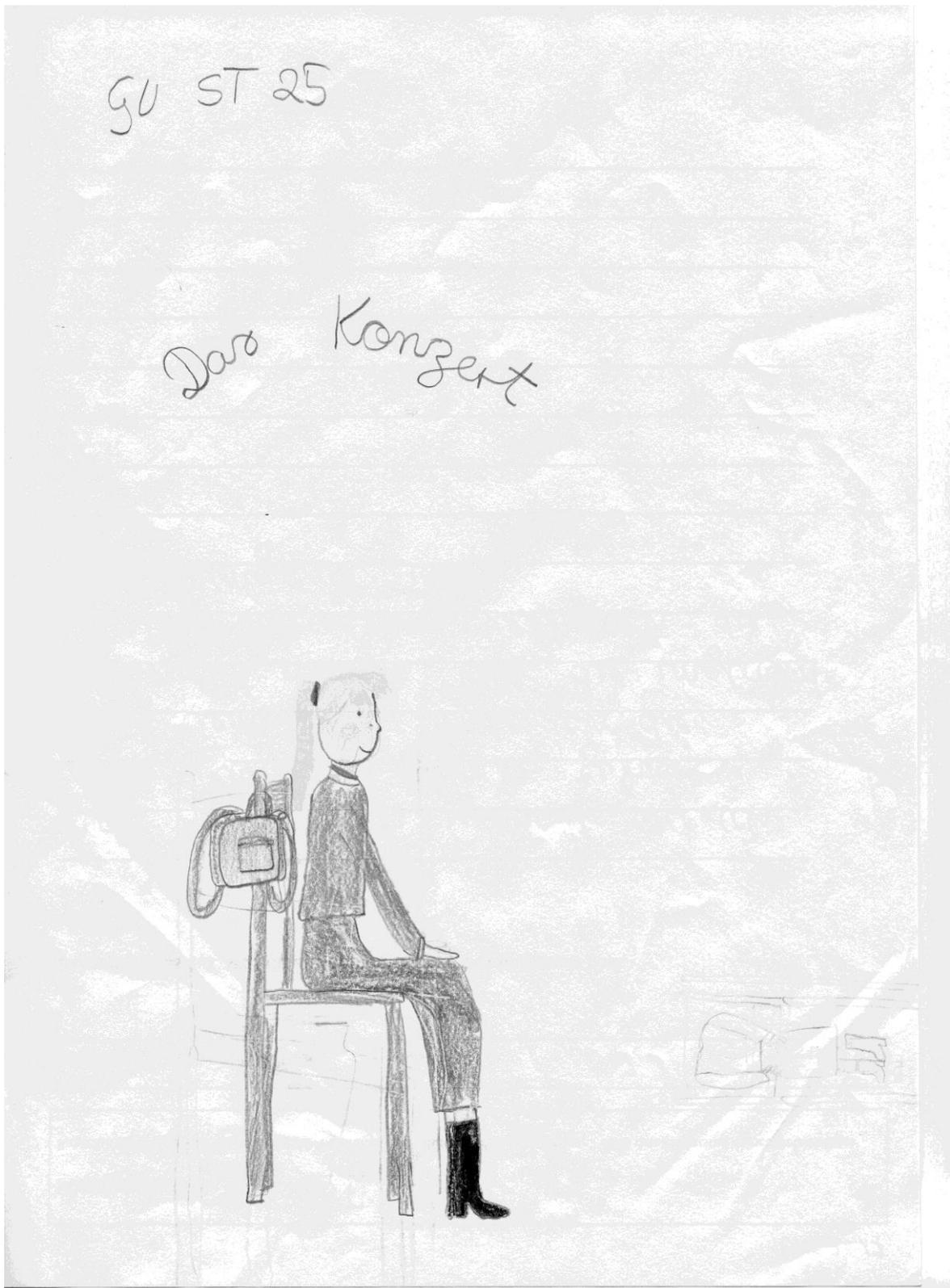


Bild 4

Das Bild bestätigt, dass für Kinder auch das ruhige Hören der Musik – jenseits aller Mitmachaktionen – im Zentrum des Konzerterlebnisses stehen kann.

Im Kommentar mit genannt ist der rezeptive Eindruck, den die Instrumente in der Live-Präsentation des Konzertes hervorgerufen haben. Auf die Tatsache, dass Instrumente als solche durch Konzerte für Schüler stark in deren Blickfeld gerückt werden, hat übrigens auch Ulrike Schwanse in ihrer schon erwähnten Studie hingewiesen. Schülerkonzerte hatten hier hochsignifikante Auswirkung auf die Instrumenten-Präferenz, d.h. auf das Gefallen der Instrumente und den Wunsch ein Instrument erlernen zu wollen¹⁰.

Die angesprochene „tolle Stimmung“ muss sich allerdings nicht ausschließlich auf den rezeptiven Erlebnisaspekt beziehen. Hier könnte auch das aktive musikalische Handeln im Konzert mitgemeint sein.

Bilder mit musikalisch aktiv dargestellten Kindern

Die Häufigkeiten verteilen sich in folgender Weise auf die einzelnen Gruppen:

	Orchester	Gitarre	Klavier	zusammen
MG1	(1)	6	6	13
MG2	1	-	4	5
KG1	-	3	2	5
KG2	-	-	3	3
zusammen	2	9	15	26 insgesamt =10,83 %

Tabelle 3 Darstellungen musikalisch aktiver Kinder in der Verteilung auf Modell- und Kontrollgruppen der drei Konzerte (n= 240)

Nach dem Konzert mit Klavier wurden die meisten Darstellungen musikalisch aktiver Kinder gemalt. Dazu könnte die Personalunion von Moderator und Musiker beigetragen haben, die möglicherweise überzeugender und authentischer wirkt als eine Aufteilung dieser Funktionen auf unterschiedliche Personen. Diese These, die in unserer Studie nicht überprüft wird, weil sie sich erst ex post ergeben kann, ließe sich unter Umständen weiter verifizieren in einer Untersuchung darüber, ob Konzertmoderationen nicht grundsätzlich von den Musikern selbst gestaltet werden sollten. Dieser Anspruch setzt freilich

10 Schwanse 2003, 206.

gewisse pädagogisch-didaktische Qualifikationen voraus, die der Musiker erst einmal ggf. in einem Sonder- bzw. Zusatzstudium erwerben müsste.

Wenn man nur Bilder mit musikalisch aktiven Kindern betrachtet, bestätigt sich die bereits formulierte Vermutung, dass deren Vorbereitung im Unterricht, insbesondere wenn sie auf einen Auftritt im Konzertgeschehen hinführt, einen starken Identifikationseffekt hat. Dies wird am Beispiel von Bild 5 (siehe folgende Seite) deutlich, zu dem das malende Kind den folgenden Kommentar beisteuerte:

„Die Musiker sind drauf. Die 4D ist drauf. Und die anderen Klassen sind auch drauf.

(1 G. 2 Herr B. 3 Amin A. 4 Frau F. 5 Frau K.)“

[Anm. des Verf.: Die Klasse 4D ist die Vorführklasse; die Namen sind durch Abkürzung unkenntlich gemacht.]

Bemerkenswert ist die Perspektive von der Bühne aus, die in dieser Weise nur in einem weiteren Bild aus der gleichen Gruppe MG1 erscheint (GMG1-15). Die Musiker sind im Bildvordergrund deutlich sichtbar und erhalten nicht zuletzt durch die vergleichsweise differenzierte Darstellung eine gewisse Bedeutung. Hauptsächlicher Bildbestandteil ist aber ganz offensichtlich das Publikum, ein Eindruck, der durch die namentliche Erwähnung einiger Lehrer und die zusätzliche Erläuterung „die unerkannte Klasse“ verstärkt wird. (Die Stichprobe in diesem Konzert war aus Klassen zweier Schulen zusammengesetzt. Darauf bezieht sich dieser im Bildvordergrund notierte Hinweis.)

Das Publikum ist hier nicht primär als hörende Gruppe dargestellt. Es spiegelt in diesem Bild vielmehr die Bedeutung des positiv erlebten eigenen Auftritts beim malenden Kind. In dieser Funktion wird das Publikum regelrecht als Reflexionsfolie instrumentalisiert. Die Mehrfach-Sprechblase „Zugabe“ suggeriert dabei eine Atmosphäre, die man fast als „standing-ovation“-Situation identifizieren möchte. Das Kind sieht das Konzert und vor allem seinen Auftritt positiv und ist stolz darauf. Davon ist seine selektive Wahrnehmung bzw. seine selektive Bilddarstellung beeinflusst, denn es malt eine Bestätigung im Publikum, die real so nicht stattgefunden hat: Tatsächlich hatten ja gerade in diesem Konzert viele Publikumskinder die ernüchternden „Buhs“ gerufen.

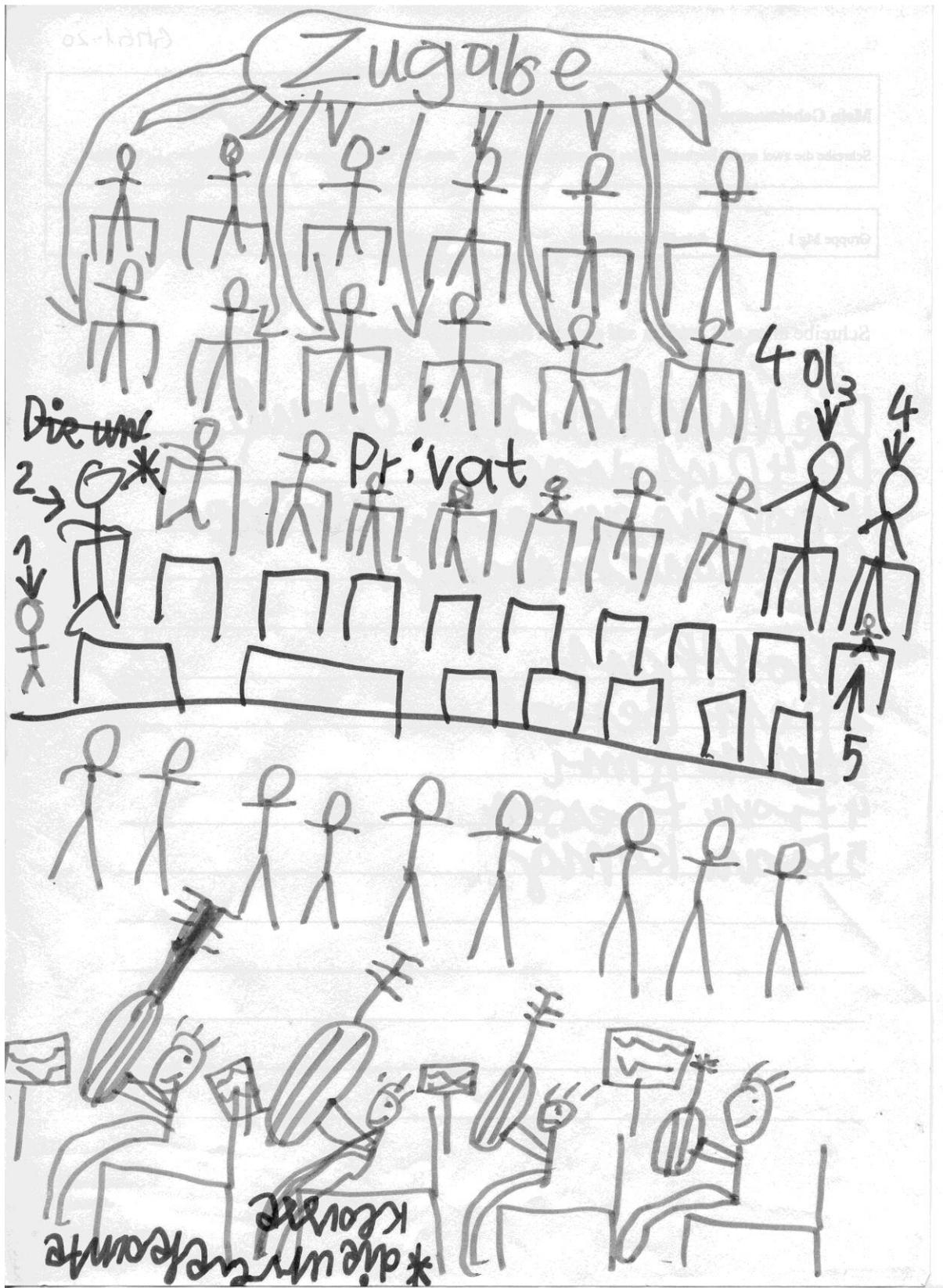


Bild 5

Das folgende Bild 6 malte ein Kind aus der Kontrollgruppe 1 des Gitarrenkonzertes.

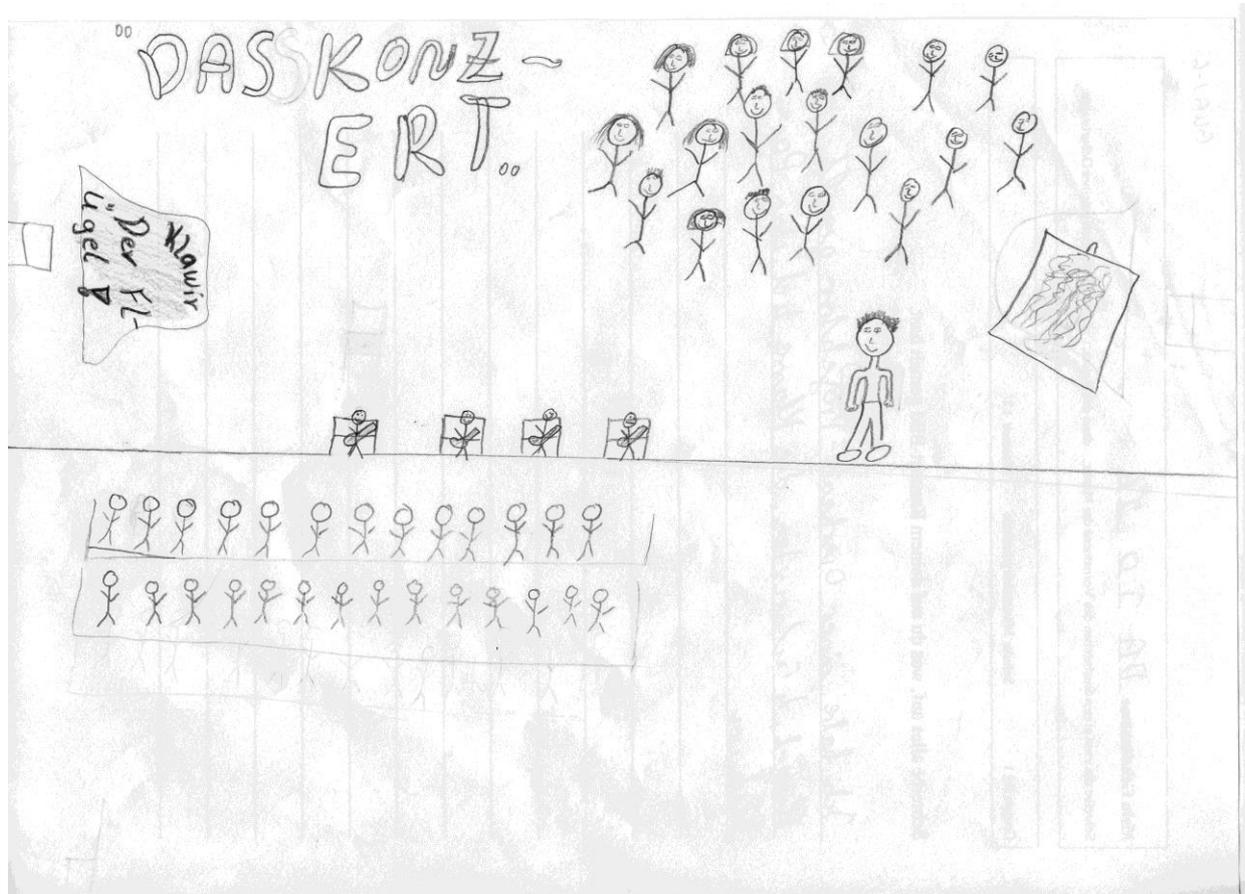


Bild 6

Aus dieser Gruppenzugehörigkeit ergibt sich zunächst die im Vergleich zum vorherigen Bild umgekehrte Perspektive vom Publikum aus auf die Bühne. Interessant erscheinen vor allem die jeweiligen Gewichtungen, die hier den unterschiedlichen Personen oder Personengruppen als Bildkomponenten beigemessen wurden.

Der *Moderator* ist als Einzelperson am deutlichsten ausdifferenziert und erhält damit eine hervorgehobene Stellung. Er steht im Zusammenhang mit der am rechten Bildrand dargestellten Leinwand, die zur moderationsbegleitenden Bildprojektion genutzt wurde. Darstellungen des Moderators sind in der Gesamtstichprobe nicht sehr häufig. Sie finden sich in 21 Bildern, also in knapp 10% der Bilder. Allerdings ist die hohe Bedeutung im Bildkontext nur etwa bei der Hälfte dieser Bilder mit dem vorliegenden Bild vergleichbar. Solche Zahlen legen immerhin den Schluss nahe, dass der Einfluss eines Moderators

im Konzert nicht überbewertet werden darf. Andererseits kann man diesen Befund durchaus als Kompliment deuten: Der Moderator hat sich nie in den Vordergrund gespielt, im Zentrum stehen die Musik und ihre Vermittlung.

Die *Musiker* des Gitarrenquartetts sind eher klein und wenig detailliert gezeichnet und erscheinen deshalb im Vergleich zu den Vorführkindern eine zurückgenommene Rolle zu spielen. Bei den Vorführkindern sind die Gesichter recht gut erkennbar und die Haartrachten z.T. individuell differenziert.

Dagegen scheinen die *Publikumskinder* weniger wichtig zu sein. Obwohl sie zahlenmäßig die größte Gruppe auf dem Bild sind (ihr Verhältnis zu den Vorführkindern liegt bei 27:18), erscheinen sie doch klein und undifferenziert, z.B. ohne Haartracht.

Die hohe Bedeutung, die das malende Kind aus der im Unterricht nicht vorbereiteten Gruppe KG1 den *Vorführkindern* beimisst, ist wegen der Unvoreingenommenheit dieser Gruppe von einiger Relevanz. Das Kind beurteilt und würdigt den Auftritt ohne den beschriebenen negativen Beigeschmack von Konkurrenz- und Neidproblematik. Vorführkinder können demnach in Konzerten für Schüler einen starken positiven Eindruck machen, der möglicherweise nicht weniger wichtig ist als der Eindruck, der von den Musikern ausgeht.

Ein Beispiel dafür, wie unsicher eine Bildinterpretation sein kann, wenn keine zusätzlichen Kommentare oder Informationen zur Verfügung stehen, zeigt das Bild 7 (siehe folgende Seite).

Einzigster Bildinhalt ist die Gruppe der Jungs aus OMG1, wie sie zu einer Passage aus dem 3. Satz von Beethovens Pastorale einen kleinen so genannten „Herrentanz“ aufführen (3. Satz T. 165-197). Dem ersten Anschein nach gibt das Bild einen positiven Eindruck vom Auftritt wieder. Der beschreibende Kommentar liefert die Information „Herrentanz“. Eine ganz andere Deutung ergibt sich jedoch, wenn weitere Informationen berücksichtigt werden. Erst die Note 6 für das Konzert und der Kommentar „*Auftritt und Buh des Publikums waren schlecht*“ weisen der Interpretation den Weg. Offensichtlich hat der Junge die Konzertsituation insgesamt negativ bewertet. Die Buh-Rufe aus dem gleichaltrigen Publikum haben sich – und das ist der nicht sichtbare Teil seiner zeichnerischen Wiedergabe – so stark in Vordergrund geschoben, dass sowohl der durchaus vorhandene Applaus als auch die Freude am Auftritt oder an der Musik völlig ins Hintertreffen geraten sind.



Bild 7

Die Bewertung des eigenen Auftritts hängt – möglicherweise alterstypisch – stark von der Rückmeldung Gleichaltriger ab. Dass so genannte Mitmachaktionen zu Musik als positives Element in Konzerten für Kinder gelten können, soll damit nicht bestritten werden. Jedoch zeigt dieses Bild, dass dieses Vorgehen auch mit dem Risiko einer Negativwirkung verbunden sein kann. Das nicht auf der Bühne aktive Publikum sieht die Vorführekinder nicht zwangsläufig als Identifikationsfiguren, wie eine der Thesen zur Schülerkonzert-Studie zunächst lautete. Und der Auftritt auf der Bühne ist nicht zwangsläufig für jedes Kind ein positives Erlebnis. Insofern ist das aktive Einbeziehen von Teilgruppen des Publikums ein genau zu bedenkender Faktor.

Abschließend sei ein Bild 8 vorgestellt, das ein Kind aus der Kontrollgruppe 2 des Klavier-Konzerts malte. Sein erläuternder Kommentar:

„Ich habe auf meinem Bild gemalt. Wie ein Musiklehrer seinem Schüler das Klavier spielen bei(-bringt). Aber auf den zweiundzwanzig Plätzen sitzen keine Zuschauer wegen der Schüler ist nicht so gut. Er kann auch nicht so gut Klavier spielen wie sein Lehrer. Er muss noch viel üben. Am Mittwoch muss er nämlich

aufzutreten. Und sein Lehrer ist Mozart. Er zeigt ihm die großen aber auch kleinen Orgeln. Es sind nur zwei Leute auf dem Konzert er Mozart und der Schüler. Der Schüler spielt den Türkischen Marsch.“



Bild 8

Der Junge hat in seinem Bild zum Konzert einen Schüler spielend ans Klavier gemalt. Ob er damit sich selbst meint, muss offen bleiben. Musizieren wird eindeutig als ernsthafte Tätigkeit aufgefasst und mit der Notwendigkeit zur Unterweisung verbunden. Aus der Darstellung der leeren Publikumsplätze und der dazugehörigen Erläuterung, dass der Schüler noch nicht gut genug sei, um vor Publikum zu spielen, lässt sich ableiten, dass das malende Kind das Musizieren als Herausforderung an junge Spieler sieht, die es in übender Bemühung zu überwinden gilt. Erst wenn das Ergebnis angemessen ist, und dies beurteilt ein Lehrer – hier in der Fantasie kein geringerer als Mozart selbst –, kann das Vorspiel gewagt werden.

Erstaunlich ist die Zugehörigkeit des Schülers zu KG2, d.h. zu derjenigen Gruppe, die ohne jede Moderation und Unterrichtsvorbereitung das Konzert ausschließlich als Musikpräsentation erlebt hat. Die vor dem Konzert erhobenen Daten zur Person verraten: Der pakistanische Junge, in dessen Zuhause es kein Instrument gibt, dem eine Konzerterfahrung ebenso fehlt wie Erfahrungen am Instrument, wünschte sich allerdings schon vor dem Konzert ein großes Klavier, und in der Beurteilung der Musik Mozarts nach dem Hören einer CD-Einspielung notierte er schon vor dem Konzert:

„Der Mann spielt sehr schnell das Klavier und laut oder leise. Die Musik ist auch sehr schön sie ist fröhlich. Das geht mir durch den Kopf.“ Note 1+ „Weil sie so schön klingt deshalb. Ich würde deshalb diese Musik im Konzert hören, weil sie so schön klingt.“

Zur Ausgestaltung dieses Bildes haben offenbar Einstellungen beigetragen, die bereits vor dem Konzert vorhanden waren und die das Kind, aus welcher Quelle auch immer erhalten haben mag. Damit mahnt das Bild zur Vorsicht: In der Konzertkultur für Kinder, die sich landauf landab etabliert, sind möglicherweise doch nicht nur methodisch ausgefeilte Konzeptionen moderierter oder anders ausgestalteter Konzerte entscheidend für eine intensivere Bindung an klassische Musik. Vielmehr sind sowohl die Auswahl der Konzertmusik (und damit ist auch die Konzertlänge mitgemeint) als auch die Art und Weise – also die Qualität der Live-Präsentation von Musik – als hochwirksame und vielleicht entscheidende Faktoren von Musikvermittlung anzusehen. Dies ist ein erfreulicher weil ernüchternder Befund angesichts der gegenwärtig grassierenden Euphorie einer neuen und vermeintlich alle Didaktikprobleme beseitigenden Konzertpädagogik, heißt dies doch im Klartext: Die Musik vermittelt sich selbst immer noch am besten, vor allem dann wenn auch die Qualität der Interpretation stimmt.

7 Zusammenfassung und Ausblick

Folgt man der Prämisse, dass die Darstellungen insbesondere von musizierenden Kindern auf eine positive Wirkung der Konzerte schließen lassen, so scheint die Analyse der Bilder darauf hinzudeuten, dass die Konzertvorbereitung im Unterricht in Verbindung mit einem Auftritt der Kinder auf der Bühne eine positive Wirkung des Konzertes begünstigt (vgl. Tabelle 3). Die in diesem Beitrag eher kasuistisch wirkende Zusammenstellung gibt einen kleinen Einblick in die inhaltlichen und methodischen Möglichkeiten des Bilderma-

lens zur Musik. Eine systematische Strukturierung erfolgt in der Dissertationsstudie, der hier nicht vorgegriffen werden soll. Erst im Zusammenhang mit der vollständigen Auswertung des Datenpools ist eine abschließende Bewertung der hier dargestellten Einzelbeobachtungen und Interpretation möglich. Es wird sich klären, ob hier Bildinterpretation dem Anspruch des Konzeptes „exemplarischer Verallgemeinerbarkeit“¹¹ genügen kann. Weiter wird sich klären, ob das Fehlen von Kinderdarstellungen auf knapp 58 % der Bilder tatsächlich eine eingeschränkt positive Wirkung des Konzertes dokumentiert. Erst dann werden auch mögliche Bezüge der Bilder zu anderen Merkmalen, etwa der Einstellung gegenüber Musik, erkennbar.

Literatur

- Bastian, H.G.: Musik(erziehung) und ihre Wirkung, Eine Langzeitstudie an Berliner Grundschulen, Mainz 2000, S. 533ff.(unter Mitarbeit von A. Kormann, R. Hafen, M. Koch)
- Borz, J., Dörning, N. (1995): Forschungsmethoden und Evaluation für Sozialwissenschaftler, 2. Auflage, Berlin
- Ehrenforth, K. H. (2001): Lebenswelt - das „wirklich Erste“ – Musikerziehung zwischen ästhetischer Autonomie-Idee und dialogischem Bildungskonzept, in: ders. (Hrsg.) , Musik – unsere Welt als andere, Phänomenologie und Musikpädagogik im Gespräch, Würzburg, S. 33-58
- Gembris, H. (1987): Musikalische Fähigkeiten und ihre Entwicklung, in Handbuch der Musikpädagogik Bd. 4, Psychologische Grundlagen der Musiklernens, (Hrsg.) H. de la Motte-Haber, Kassel, S. 116-185
- Gembris, H. (2002): Grundlagen musikalischer Begabung und Entwicklung (2. Auflage); Augsburg, S. 242-246
- Hafen, R. (2000): „Ich und die Musik“ – Kindermalen Bilder zur Musik, in Bastian, H.G.: Musik(erziehung) und ihre Wirkung, Eine Langzeitstudie an Berliner Grundschulen, Mainz, S. 511-533
- Kleinen, G. (1986): Kinderbilder als Erhebungsverfahren zur Musiksozialisation im Grundschulalter, in: Unterrichtsforschung, hrsg. v. Kaiser, H. J. (=Musikpädagogische Forschung Bd.7), Laaber, S. 51-69

11 Bortz, Döring 1995, 310.

- Kleinen, G., Schmitt, R. (1991): „Musik verbindet“. Musikalische Lebenswelten auf Kinderbildern, Essen
- Kleinen, G. (1999): Qualitative Verfahren bei der Erforschung musikalischer Lebenswelten von Kindern, in *Kinder – Kultur, Ästhetische Erfahrungen* Ästhetische Bedürfnisse, Bullerjahn, C., Erwe, H.J., Weber, R., Opladen, S. 67 – 83
- Rötter, G. (1993): Was bedeutet die Art der Ich-Darstellung auf Kinderbildern? in: *Jahrbuch der Gesellschaft für Musikpsychologie Bd. 10, Empirische Forschung - Ästhetische Experimente*, hrsg. v. K.E. Behne u.a., Wilhelmshaven 1993, S. 90-100
- Sehringer, W. (1983): „Zeichnen und Spielen als Instrumente der psychologischen Diagnostik“, Heidelberg
- Schneider, E. K. (2002): Vermittlung und Präsentation in Konzerten für Kinder, in: *Spielräume Musikvermittlung. Konzerte für Kinder entwickeln, gestalten, erleben, für die Jeunesses Musicales* herausgegeben von Barbara Stiller, Constanze Wimmer und Ernst Klaus Schneider, Con Brio, Regensburg, S. 51 – 66
- Schwane, U. (2003): *Familienkonzerte in Kooperation mit Grundschulen – ein Konzept und seine Wirkung*, Paderborn
- Wimmer, C. (2005), „Ich habe die Nacht ein bisschen davon geträumt!“ – Wie lernen Kinder in Familienkonzerten, in: *Musiklernen im Vor- und Grundschulalter*, hrsg. v. Vogt, J, *Musikpädagogische Forschung* 26, Essen, S. 115 – 125

Christoph Gotthardt
Rotdornweg 95
60433 Frankfurt/Main

Musikalische Alphabetisierung in der Grundschule – Traum oder Möglichkeit?

Zwischenauswertung im Landesschulversuch Musikbetonte Grundschulen (MuGS) in Sachsen-Anhalt

1 Konzeption und Ausgangsvoraussetzungen

Mit der Veröffentlichung der Ergebnisse der Berliner Langzeitstudie (Bastian 2000) gelangte musikalische Bildung an Grundschulen schlagartig ins öffentliche Interesse. Vor allem mutmaßliche Transfereffekte waren es, die zur Legitimierung der musikalischen Bildung dienen sollten. Musik mache klüger, steigere die Sozialkompetenz der Kinder und erhöhe deren Musikalität. Zu all dem sei ein erweiterter Musikunterricht an Grundschulen notwendig.

Ähnliche Ergebnisse und Forderungen zeigten eine Schweizer Studie (Patry; Spychiger; Weber 1993), deren Erfolge sich auch auf gekürzte Wochenstunden im Kernfachbereich stützten sowie eine Studie in Hessen (Bähr u.a. 2000), die auf die Zusammenarbeit mit Musikschulen baute.

Eine Implementierung der Ergebnisse dieser Forschungsarbeiten im schulischen Alltag ist jedoch m. E. nur punktuell möglich. Kritische Stimmen (vgl. Vogt, J. 2004) verwiesen bald auf die Fragwürdigkeit außerfachlicher Legitimierungsversuche von Musikunterricht.

Angesichts der PISA-Ergebnisse lassen sich in Deutschland sicher auch keine Stundenkürzungen im Fach Mathematik zugunsten von Musik durchsetzen, und Finanzmittel für den flächendeckenden zusätzlichen Einsatz von Honorarkräften aus Musikschulen zum „Teamteaching“ (vgl. Rossel 2005) im Musikunterricht werden nur wenige Bundesländer aufbringen können. Das Konzept des „Klassenmusizierens“ wird zudem mittlerweile selbst in den USA, dem Ursprungsland dieses Konzepts, kritisch hinterfragt (vgl. Ammer 2005).

Der Erfahrungsaustausch mit einer Lehrerin, die während des damaligen Versuchszeitraums an einer der Berliner Musikbetonten Grundschulen tätig war, brachte die Erkenntnis, dass das Kernstück der Musikbetonung an dieser Schule das gemeinsame Erlernen des Blockflötenspiels durch alle Kinder unter Anleitung der Musiklehrerin im Klassenverband war.

Hieraus entstand die Idee des Modellversuchs einer musikalischen Alphabetisierung in der Grundschule mit folgenden Schwerpunkten:

1. Sicherung eines qualifizierten Musikunterrichts in der Grundschule im Klassenverband unter Einbeziehung des Erlernens eines einfachen Musikinstruments
2. Zusammenarbeit mit den Eltern bei der Konzeptionsentwicklung und im praktischen gemeinsamen Musizieren
3. ständige Fortbildungsangebote und Möglichkeiten zum Erfahrungsaustausch für die beteiligten Lehrkräfte
4. mindestens eine außerunterrichtliche schulische Musik-Arbeitsgemeinschaft an jeder beteiligten Schule
5. Ableitung von Schlussfolgerungen zur Neuarbeitung kompetenzorientierter Lehrpläne für Musik an Grundschulen
6. Erarbeitung von Handreichungen für die Unterrichtspraxis zur Nachnutzung (Unterrichtsideen und Material zur musikalischen Alphabetisierung)

Mit dem Schuljahr 2002/03 wurde der Landesschulversuch Musikbetonte Grundschulen (MuGS) in Sachsen-Anhalt genehmigt und mit zunächst drei Pilotschulen gestartet. Auf die Ausschreibung für weitere 7 Nachfolgeschulen bewarben sich über 30 Grundschulen aus diesem Bundesland. Um auch den nicht ausgewählten Schulen eine Chance zu geben, die Konzeption des Schulversuchs zu erproben sowie eigene Impulse und Akzente zu setzen, wurde ein Netzwerk kooperierender Schulen gebildet, das zu den versuchsinternen Fortbildungsveranstaltungen eingeladen wird, erprobte Unterrichtsmaterialien zugesandt erhält sowie zum regelmäßigen Erfahrungsaustausch willkommen ist.

Die Netzwerkschulen konnten zudem die Implementierung des Konzepts in den Schulalltag vor Ort erproben, da diesen Schulen keine zusätzlichen Finanzmittel zur Verfügung stehen.

Zu Versuchsbeginn, im Frühjahr 2003, befragten wir die Eltern der Versuchs- und Netzwerkschulen, welchen Stellenwert sie der Musik im Leben zuschreiben würden und welche Ziele Musikunterricht an der Grundschule haben sollte. Eben diese Fragen hatte auch Bastian (vgl. Bastian 2000, S. 201 ff.) bereits 1992 in Berlin gestellt:

„*Musik ist ziemlich bis sehr wichtig für das Leben.*“ Diese Aussage bestätigten:

Berlin 1992 (Bastian-Befragung, 143 Eltern)	Sachsen-Anhalt 2003 (LSV MuGS-Befragung, 727 Eltern)
75,5% der Eltern Musikbetonter Grundschulen	91% der Eltern der Versuchs- und kooperierenden Schulen

„*Welche Unterrichtsziele soll Musikunterricht an der Grundschule haben?*“ – Vergleich der erstplatzierten Ziele:

Berlin (W) 1992 (ca. 143 Eltern)		Sachsen-Anhalt 2003 (727 Eltern)		
1.	Freude an der Musik	96%	Freude an der Musik	95%
2.	Spaß am Lernen	93%	Lieder singen lernen	75%
3.	Kreativität fördern	93%	Konzentrationsfähigkeit fördern	74%
4.	Attraktivität des Schullebens erhöhen	89%	Kreativität fördern	73%
5.	Kinder „von der Straße holen“	88%		71%
6.	Persönlichkeit entwickeln	87%	Auffassungsgabe fördern	70%
7.	Musikalische Fähigkeiten fördern	87%	Musikalische Fähigkeiten fördern	69%
			Spaß am Lernen	

Der Auftrag an die Grundschule von Seiten der Elternschaft hinsichtlich grundlegender musikalischer Bildung in der vierjährigen Grundschulzeit erschien deutlich. Übrigens wurde das angeblich so verhasste „Notenlernen“ in

der Befragung in Sachsen-Anhalt unter die „Top 10“ gewählt, mit 63%iger Befürwortung dieses Unterrichtsziels im Musikunterricht.

Was Musikunterricht an der Grundschule aus Elternsicht nicht leisten muss, wurde in der Schlussgruppe der für den schulischen Musikunterricht relevanten Ziele deutlich: „Musik als Berufsweg öffnen“, sehen nur 19% der Eltern als Aufgabe von Grundschule. Lediglich 14% der Eltern waren der Meinung, in der Grundschule müsse man „anspruchsvoll musizieren“. Deutlich über die Hälfte der Eltern (61%) sind aber der Ansicht, dass die Kinder in der Grundschule im Musikunterricht „ein einfaches Musikinstrument lernen“ sollten, wie die Gesamtübersicht der Elternantworten in der Grafik auf den Seiten 110-111 zeigt.

Da die neuen Lehrpläne für die Grundschule in Sachsen-Anhalt zu jener Zeit entwickelt wurden und darin eine konsequente Kompetenzentwicklung der Kinder als Unterrichtszielfestgelegt wurde, eröffnete dies die Möglichkeit, die musikalische Alphabetisierung im Schulversuch und die Lehrplanerarbeitung unter Einbeziehung von Lehrkräften der Versuchsschulen zu koordinieren. Durch die o. g. Elternbefragung waren wir zudem der Unterstützung unseres Konzepts musikalischer Alphabetisierung durch die große Mehrheit der beteiligten Elternschaft sicher.

So bestimmen nun sowohl den Schulversuch als auch den neuen Lehrplan Musik an Grundschulen über die vier Schuljahrgänge hinweg folgende prozessorientierte Kompetenzen, die die Kinder erwerben sollen:

1. Musikalische Handlungskompetenz
2. Musikalische Rezeptionskompetenz
3. Musikalische Kreativität

Miteinander verwoben und sich gegenseitig durchdringend bestimmt dieser Kompetenzerwerb fünf Bereiche des Musikunterrichts an der Grundschule in Sachsen-Anhalt:

- Singen
- Musizieren mit Instrumenten
- Musik und Bewegung

- Musik hören und reflektieren
- Kreativer Umgang mit Musik

Im LSV MuGS wurde für die Dokumentation des Kompetenzzuwachses zunächst eine Untersuchung der musikalischen Ausgangsvoraussetzungen der Erstklässler im Herbst 2003 vorgenommen. Erhebungsinstrumente waren hierbei nicht standardisierte Tests, sondern niveaubestimmende Aufgaben (im ursprünglichen Wortsinne), die im Unterrichtsalltag von den Kindern gelöst wurden. Die Musiklehrkräfte der Klassen leiteten diese Unterrichtsphasen, eine Videokamera (meist von einer den Kindern vertrauten Person geführt) dokumentierte, ohne zuviel Aufmerksamkeit vom Unterrichtsgeschehen abzuziehen. Die methodisch-didaktischen Vorgaben waren auf wenige, die Vergleichbarkeit der jeweiligen Ergebnisse gewährleistende Vereinbarungen reduziert.

Folgende Aufgaben waren gestellt:

- im Bereich Singen: Rundgesang (in D-Dur: Tonumfang d' – h') mit solistischem Anteil („mein Lieblingslied“) eines jeden Kindes
- im Bereich Musik und Bewegung: Bewegungsimprovisation zu einem Klavierstück mit zwei unterschiedlichen musikalischen „Charakteren“
- Beziehung der Kinder zur Musik: Malen eines Bildes „Ich und die Musik“

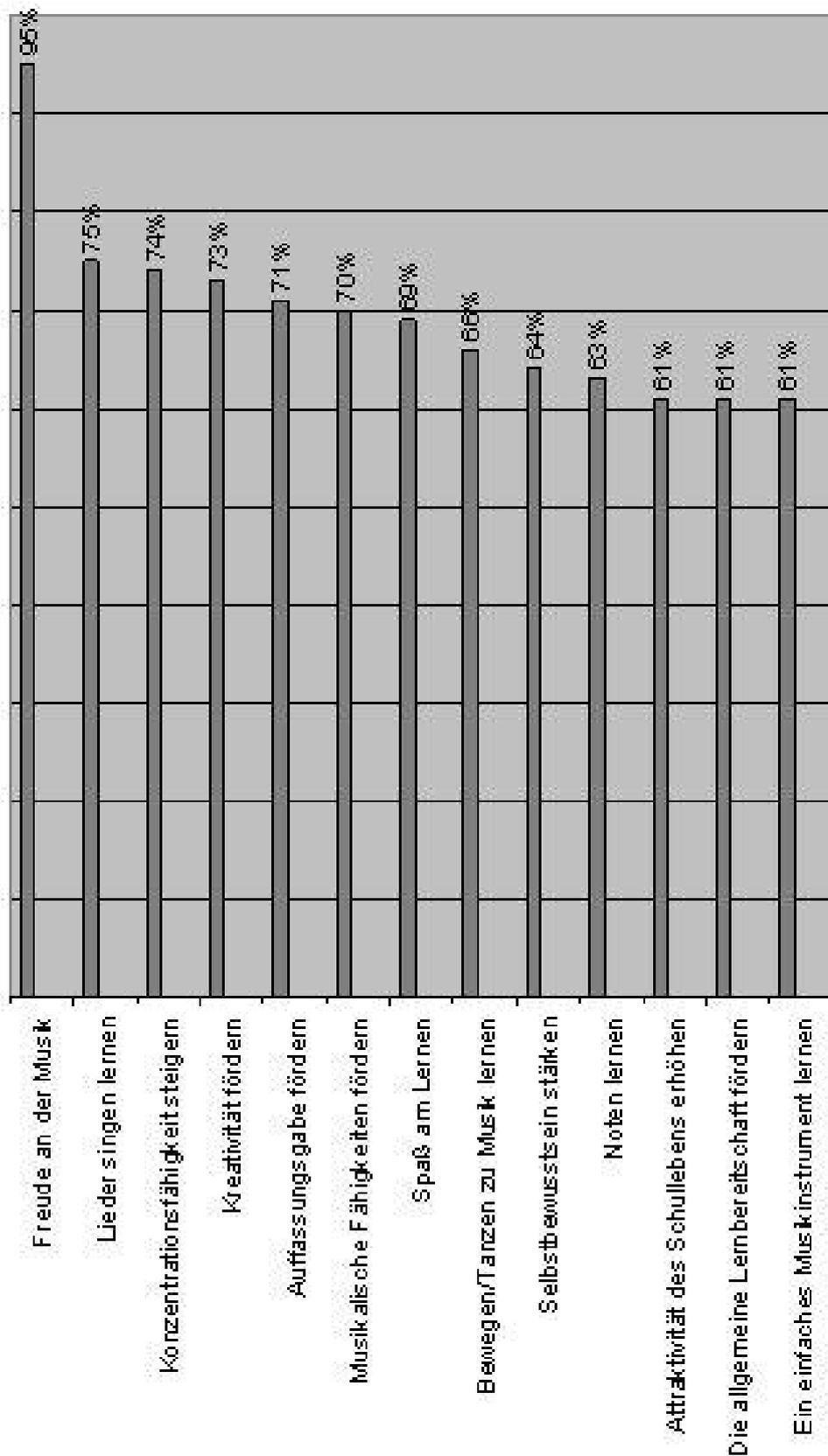
Die Auswertung der Videodokumentationen sowie der Kinderbilder übernahmen Dozenten und Studierende der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, denen auf diesem Wege nochmals für die engagierte und sachkundige Unterstützung gedankt sei.

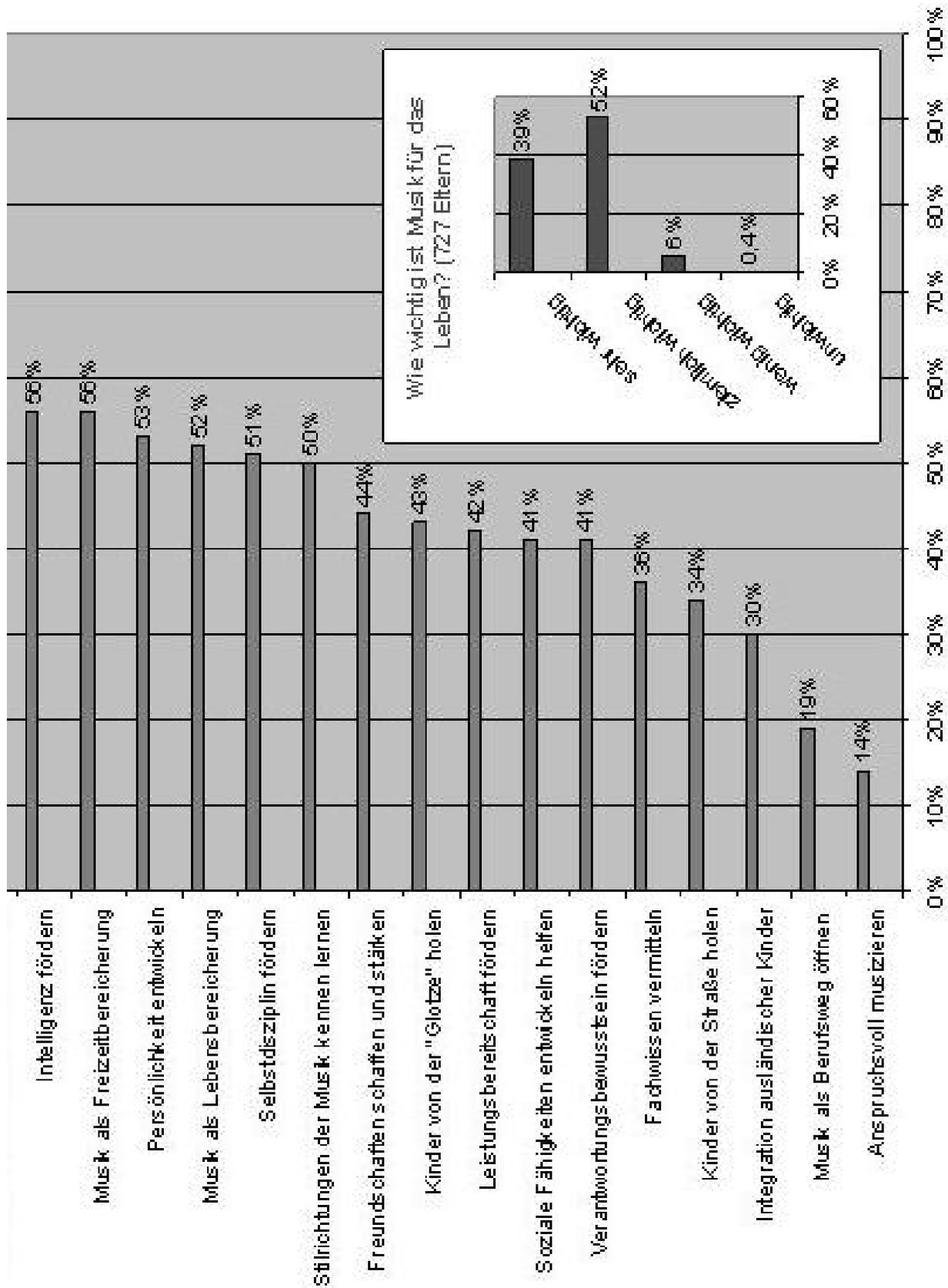
An dieser Stelle seien lediglich die für die konzeptionell neuen Aspekte des Musikunterrichts im Schulversuch relevanten Befunde dargestellt:

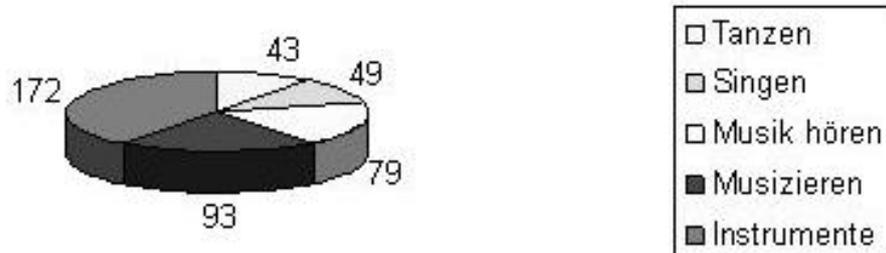
Die von den Schulanfängern gemalten Bilder zeigten in über der Hälfte der insgesamt 436 Arbeiten Musikinstrumente bzw. das Musizieren mit Musikinstrumenten (Auswertung des Bildmaterials: Gräser u. a. 2004). Musik verbindet sich für unsere Schulanfänger somit in hohem Maße mit diesem Gebiet. Da die Aufgabe „Ich und die Musik“ hieß, ist zu vermuten, dass instrumentales Musizieren für die Kinder durchaus im Bereich ihrer Interessen und Wünsche liegen könnte.

Grafik 1

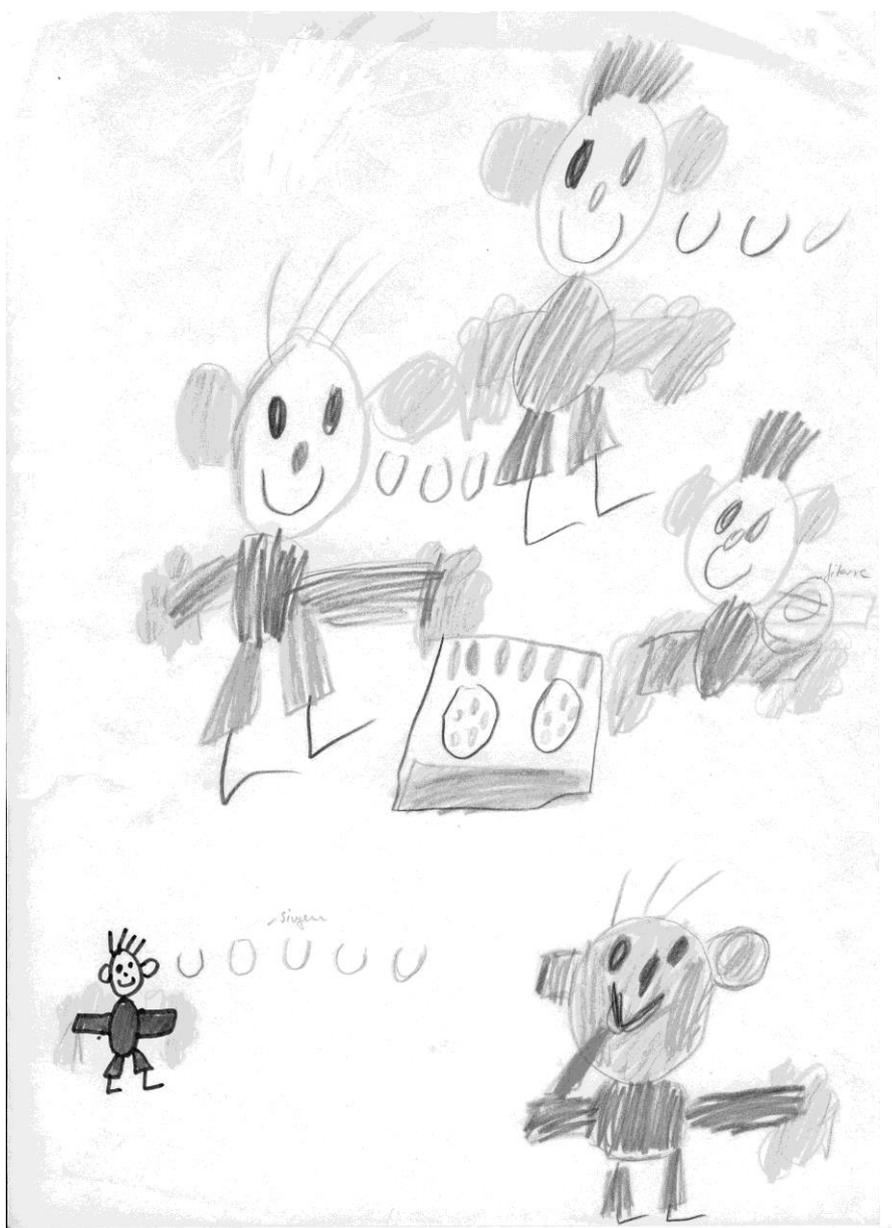
Elternwünsche (727 Eltern): Mögliche Ziele von Musikunterricht







Grafik 2 Ausgangstest zum Schulanfang



Grafik 3 Ausgewählte Schülerarbeit „Ich und die Musik“ (Schuljahrgang 1)

Bei den Befunden im Bereich der Singeleistungen der Kinder erhielten wir von den universitären Auswertenden alarmierende Hinweise:

„Die stimmlichen und gesangstechnischen Voraussetzungen sind bei 33% der Probanden als äußerst bedenklich einzustufen. Dies betrifft vordergründig deren Vorliebe für eine nicht kindgemäße, zu tiefe Singelage und eine am Medienalltag orientierte Vortragsweise. Auffallend sind auch ihre Probleme im Umgang mit der Melodie- und Textsicherheit ...“ (Wolf u. a. 2004, S. 3)

Noch gravierender fiel das Urteil der einschätzenden Gesangspädagogin aus, die ebenfalls bei zwei Dritteln der Kinder „Singeschwächen“ (Lesch 2004, S. 1) ausmachte, diese in „Falschsinger“, „Tiefsinger“ und „Sprechsinger“ einteilte und für die beiden letztgenannten Gruppen empfahl:

„Man muss an dieser Stelle betonen, dass es nicht im Aufgabenbereich einer Musikpädagogin liegen kann, die Stimmen dieser Kinder zu heilen. Eine solch extreme Einschränkung des Stimmumfangs bedarf der Arbeit eines Stimmtherapeuten. Die Musikpädagogin sollte jedoch die Eltern des Kindes auf eine mögliche Stimmstörung hinweisen.“ (Lesch 2004, S.2)

Neben pathologischen Ursachen erwog die Projektleitung des Schulversuchs jedoch auch die Möglichkeit, dass es sich bei den von den Kindern gezeigten Befunden in manchem Fall um eine einfach noch nicht erfolgte musikalische Bildung und Praxis handeln könnte, dass diese Kinder eben einfach derzeit noch „musikalische Analphabeten“ sein könnten ...

Wir beschlossen, die Eltern nicht über eine „mögliche Stimmstörung“ zu informieren, sondern mit der musikalischen Bildung aller uns anvertrauten Kinder im Musikunterricht zu beginnen und abzuwarten, wie sich die Stimmen der Kinder im Laufe der Zeit entwickeln würden. Zu oft hatten wir im „Familienmusizieren“ die traurigen Berichte von Eltern gehört, denen Musiklehrer einmal sagten, sie könnten nicht singen und es seitdem nie wieder gewagt hatten ...

Für den Schulversuch gab es keine einzige Musikstunde oder Lehrerwochenstunde über den gesetzlichen Rahmen der amtlichen Stundentafel hinaus zuerkannt. Da dieser Schulversuch aber letztendlich als praxistauglich über die Versuchszeit hinaus konzipiert werden sollte, war dies eher eine Herausforderung als ein Hindernis.

Möglichst zwei Wochenstunden Musik in den Schuljahrgängen 1-2 (in denen das Erlernen der Blockflöte mit je ca. 10-20 Minuten in die normalen Unterrichtsstunden integriert werden soll) sowie mindestens weiterhin eine Musikstunde wöchentlich in den folgenden Schuljahrgängen mit der Möglichkeit der Teilnahme an schulischen Musik-Arbeitsgemeinschaften sind der gesetzte zeitliche Rahmen.

Für die 1. Klassen bieten wir zudem (in unterschiedlicher Frequenz von 1x monatlich bis zu 2x pro Schuljahr) Nachmittage zum „Familienmusizieren“ durch die Musiklehrkräfte an, um die Eltern miteinander und mit dem Musikunterricht ihrer Kinder bekannt zu machen. Damit die Musik wieder ein wenig in den Alltag der Familien zu bringen, vor allem die selbst gespielte, selbst gesungene Musik, ist ein weiterer Schwerpunkt (und vielleicht der einzige Transfereffekt, auf den wir hoffen ...) im Versuch.

2 Zwischenauswertung des musikalischen Kompetenzerwerbs - Juni 2005

Am Ende des zweiten Schuljahres (bzw. des 3. Schuljahres, falls erst in der 2. Klasse mit dem Flötenspiel begonnen wurde), erfolgte im Juni 2005 eine Feststellung des derzeitigen musikalischen Kompetenzniveaus der Kinder. Entwicklungen der Bewegungsgestaltung und der Beziehung zur Musik wurden diesmal nicht untersucht, da in diesen Bereichen die Ausgangsuntersuchung keine dramatischen bzw. besondere Beachtung erfordernden Befunde ergeben hatte. Auch auf eine gesonderte Untersuchung der Leistungen im Bereich des Rhythmusempfindens wurde nicht näher eingegangen, da in der Ausgangsuntersuchung 78,3% der Kinder rhythmische Sicherheit beim Singen mit höchstens „leichten Ungenauigkeiten“ attestiert wurde (vgl. Wolf 2004).

Diesmal waren folgende Aufgaben gestellt:

- Gemeinsames Flöten des Liedes „Rotlackiert mit schwarzen Punkten“ (in F-Dur) im Klassenverband
- Wechsel von Flötengruppen/Glockenspielen (je ca.3-5 Kinder) mit einem Instrumentalvor- bzw. -zwischenstück und Klassengesang aller drei Strophen des o. g. Liedes (in F-Dur: Tonumfang f² bis d⁴)
- Klassengesang mit Strophensolisten: „Ein Vogel wollte Hochzeit machen“ (in F-Dur: Tonumfang e¹ – c⁴)

- Zusatzaufgabe für leistungsstarke Kinder: Flöten und Singen des Liedes „Eh noch der Lenz beginnt“ in C-Dur (Tonumfang c'-c')
- „Notentest“: Hier waren Zuordnungsaufgaben mit Griffbildern und Noten gestellt. Ein Motiv konnte (für einen „Zusatzpunkt“) von den Noten mit der Flöte abgespielt und ein entsprechender Liedbeginn notiert werden (c'-e'-g').

Die Lieder wurden zuvor im Unterricht erarbeitet, gesungen und gebläset und gespielt. Die Aufgaben mussten nicht in einer zusammenhängenden Stunde gelöst werden. Sämtliche dieser niveaubestimmenden Aufgaben sollten zu ihrer Erarbeitung und Leistungsfeststellung organisch in den Unterricht eingebunden werden. Gefilmt wurden die musikpraktischen Anteile.

Die folgenden Fragen an das Versuchskonzept und seine Umsetzung waren in der Zwischenauswertung zu beantworten.

- Wie weit ist die musikalische Alphabetisierung gediehen?
- Wie hat sich das instrumentale Musizieren, gelernt im normalen Musikunterricht, entwickelt? Wie hat sich das Singevermögen der Kinder entwickelt?

Hier können zunächst nur die ersten, noch weitgehend undifferenzierten Befunde vorgelegt werden, da diesmal die Lehrkräfte selbst in die detaillierte Auswertung der niveaubestimmenden Aufgaben aktiv mit einbezogen werden sollen und dies entsprechende Zeit benötigen wird.

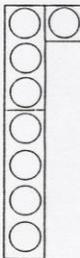
Dabei ist die Implementierung solcher Erhebungsinstrumente in den Schulalltag ein weiteres Ziel des Schulversuchs. Es werden stets nur Ausnahmefälle sein, dass Universitäten die Feststellung musikalischer Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schülerinnen und Schüler übernehmen. Lehrkräfte müssen befähigt werden, mit entsprechender Unterrichtsgestaltung, kompetenzbezogenen Aufgabenstellungen sowie alltagstauglichen Auswertungsmethoden den aktuellen Stand musikalischer Kompetenzen sowie die jeweiligen Lernfortschritte ihrer Schülerinnen und Schüler festzustellen und unterrichtliche Schlussfolgerungen abzuleiten.

2.1 Aufgaben zu Kenntnissen und Zuordnungen (Noten – Flötengriffe – Liedanfänge)

Name: Klasse: Schule:

Kennst du die Noten und Flötengriffe?

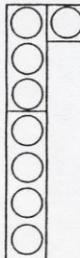
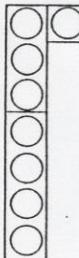
1. Male die Griffbilder richtig aus!

		
c''	a	f

2. Ordne diesen Griffbildern die richtigen Notennamen zu!

		
------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------

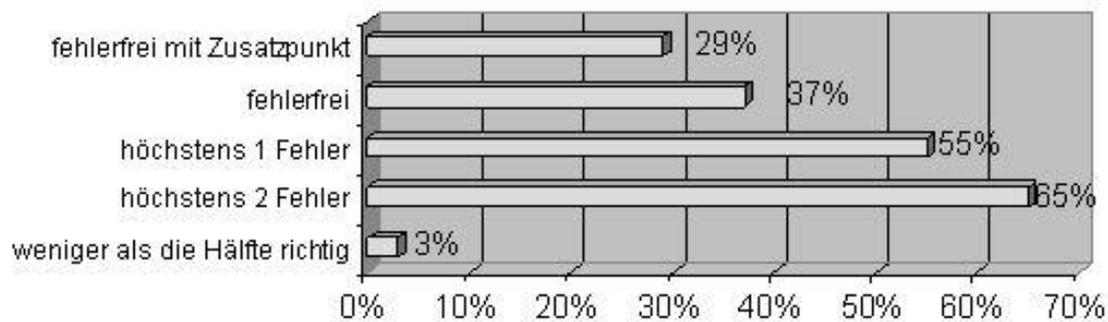
3. a) Male für diese drei Noten die Griffbilder richtig aus!
b) Schreibe unter die Noten die richtigen Notennamen!

		
-------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------



Zusatzaufgabe: Welches Lied fängt mit den drei Tönen von Aufgabe 3 an?

Grafik 4 Arbeitsblatt „Notentest“



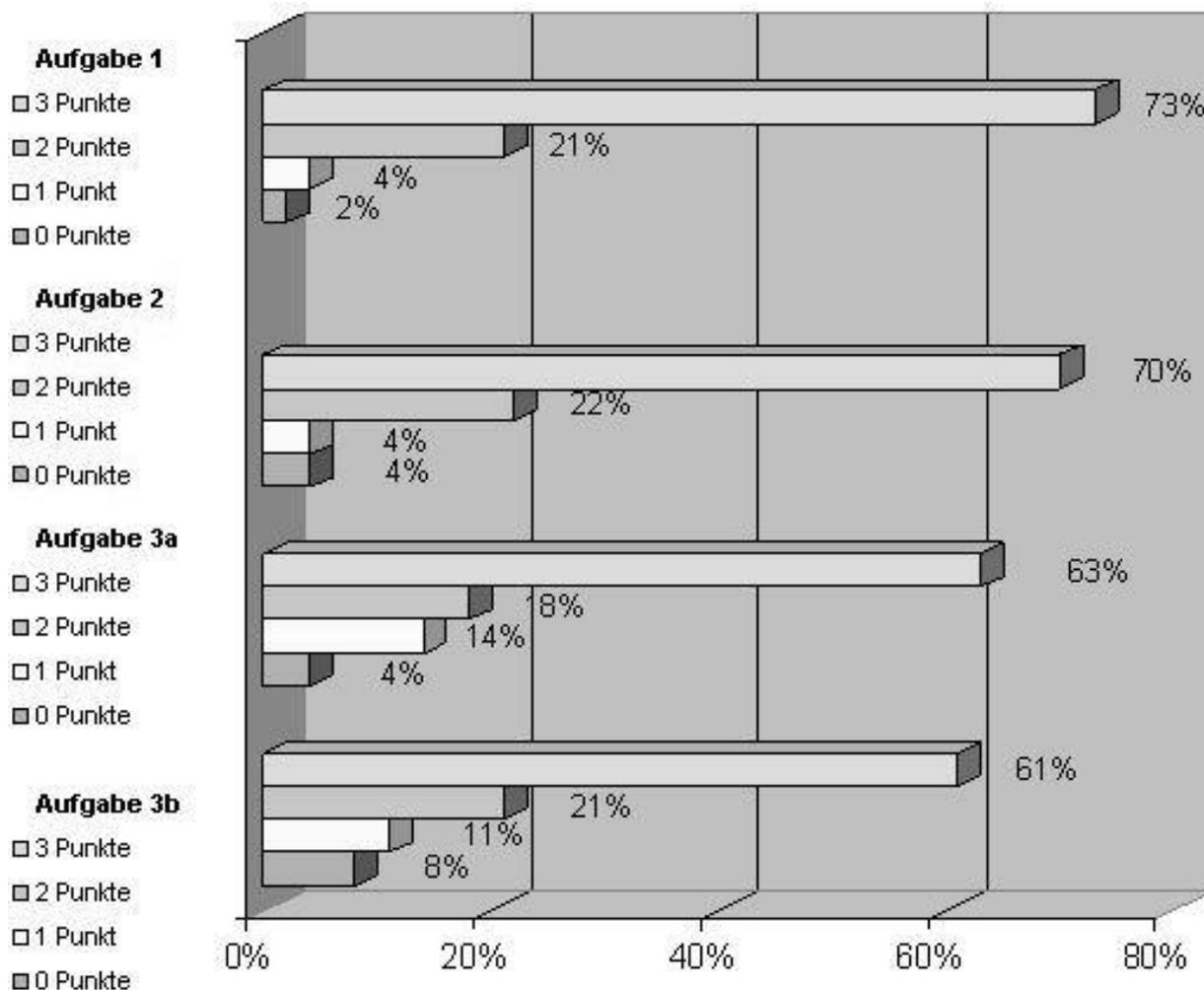
Grafik 5 Ergebnisse aus dem „Notentest“ (256 Kinder aus 10 Schulen, Schuljahrgang 2)

29% der Kinder konnten nicht nur sämtliche Zuordnungsaufgaben erfüllen, sondern erkannten aus dem Notenbild zudem Liedanfänge, die mit dem aufsteigenden Dreiklang beginnen. Dabei waren die genannten Lieder durchaus vielfältig: Vom Spitzenreiter „Eh noch der Lenz beginnt“, über „A, b, c, die Katze lief im Schnee“, „A, a, a, der Winter, der ist da“, „Alle Vögel sind schon da“ bis hin zu „Wiener Walzer“. Interessant war, dass einige Kinder auch Lieder/Musikstücke nannten, die mit dem Quartsextakkord beginnen: „La le lu, nur der Mann im Mond ...“ oder „Peter und der Wolf“ (S. Prokofjew).

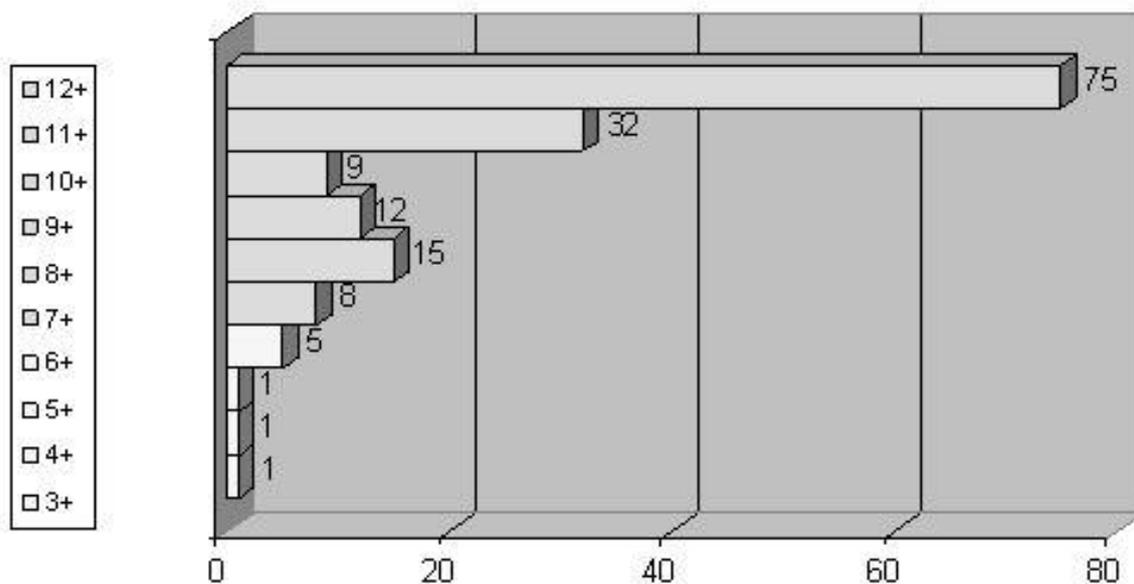
Insgesamt über ein Drittel der Kinder (37%) lösten sämtliche Aufgaben fehlerlos! Dieses Ergebnis übertraf deutlich die Erwartungen. 55% der Kinder hatten lediglich einen einzigen Fehler aufzuweisen (meist Verwechslungen zwischen eingestrichener und zweigestrichener Oktave). Lediglich 3% der Kinder (in absoluten Zahlen: 8 Kinder von 256) hatten weniger als die Hälfte der Aufgaben korrekt gelöst.

Flötengriffe zu erfassen, Notenschrift zu erlernen, Lieder aus Noten sich zu erarbeiten scheinen also keineswegs eine Überforderung für Grundschul Kinder im Musikunterricht zu sein, wie auch die differenzierte Auswertung für die einzelnen Teilaufgaben zeigt.

Dabei sind jedoch durchaus Unterschiede festzustellen zwischen dem einfachen Zuordnen von Notennamen zu Griffbildern (Aufgabe 1) bzw. dem „Ausmalen“ von Griffbildern zu vorgegebenen Notennamen und dem Benennen (3b) und Griffbildzeichnen (3a) zum Notenbild.



Grafik 6 Ergebnisse aus dem Notentest (Schuljahrgang 2, 256 Kinder) - Einzelaufgaben



Grafik 7 Anzahl der Arbeiten mit Zusatzpunkt (richtig erkannte Liedanfänge durch Spiel nach Noten) und jeweils erreichte Gesamtpunktzahl der Kinder

Auffällig war, dass selbst Kinder mit unsicheren Notenkenntnissen noch die Melodie aus dem Notenbild spielen und einen Liedanfang daraus ableiten konnten.

2.2 Aufgaben zum Singen und Instrumentalspiel

Bei den musikpraktischen Aufgaben zeigte sich eine deutliche Differenzierung bei der Bewältigung der Anforderungen zu den drei Liedern.

Rotlackiert mit schwarzen Punkten aus: mein Liederkästchen, VWV Berlin

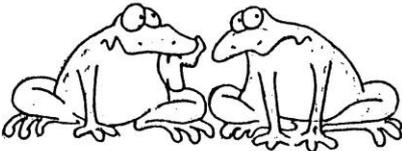
Flöten

Rot - la - ckiert mit schwar - zen Punk - ten saß ein Kä - fer auf dem Blatt.

In dem Teich die Frö - sche unk - ten: Was der wohl, was der wohl, was der wohl im Schil - de hat?

2. Käfer sah nur seine Beute, fing sich eine grüne Laus.
Ha, wie sich der Käfer freut! Fraß sie gleich,
fraß sie gleich, fraß sie gleich und flog nach Haus.

3. Und die dicken Frösche sagten: "Wie der Kerl sich wohl benennt?"
Und sie fragten und sie fragten, doch kein Frosch,
doch kein Frosch, doch kein Frosch den Namen kennt.




Vor-, Zwischen- und Nachspiel Gisela Schmidt

Flöte

Glockenspiel

Bassklangstäbe

Notenbeispiel 1 „Rotlackiert mit schwarzen Punkten“

Mit diesem Lied sollten die Kompetenzen der Kinder sowohl im Flötenspiel als auch im Umgang mit dem Glockenspiel nach zwei Schuljahren Unterricht festgestellt werden. Es ging hierbei nicht um solistisches Spiel, sondern den Gesamteindruck als Klassenvortrag sowie in kleineren Gruppen von drei bis fünf Kindern. Zudem sollte der Klassengesang in F-Dur mit intensiver Unterstützung durch Melodieinstrumente (Vor-, Zwischen- und Nachspiele für Glockenspiel bzw. Flöten: Motiv war ein leicht variiertes Liedbeginn) untersucht werden.

In nahezu allen beteiligten zehn Klassen ergab sich ein guter Gesamteindruck beim Vorspiel des gesamten Liedes mit einer Strophe (immerhin musste b' auf der Flöte beherrscht werden). Unsicherheiten traten vorwiegend im zweiten Teil des Liedes bzw. beim Spielen von f' auf. Fünf Klassen spielten aber perfekt.

Die einzelnen Flötengruppen für die Vor-, Zwischen- und Nachspiele zeigten in allen Fällen korrekte Leistungen. Hierbei waren die Töne von g' bis d'' (ohne b') zu spielen.

Der Gesang dieses Liedes gestaltete sich durchaus vielfältig: Zwei Klassen sangen mit allen Kindern perfekt in F-Dur bis hinauf zu d''. Eine weitere Klasse blieb durch alle Strophen hinweg als Gesamtheit in der Tonart F-Dur, einige Kinder sangen jedoch „zu tief“. Vier Klassen begannen in F-Dur, sanken über die drei Strophen jedoch auf Es-Dur bzw. D-Dur ab. Eine Klasse sang sozusagen „durchwachsen“. Eine Klasse sang auch die Strophen in Gruppen, davon eine Gruppe in Es-Dur, zwei Gruppen in D-Dur.

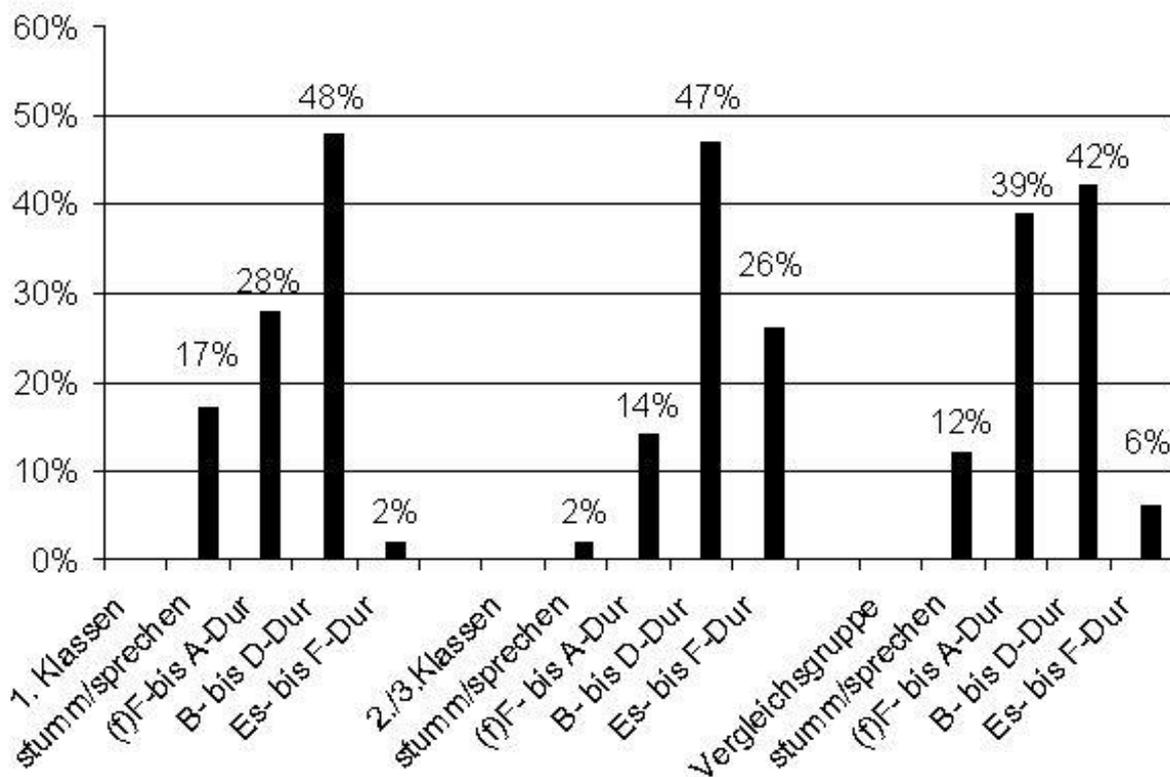
„Ein Vogel wollte Hochzeit machen“. Mit diesem Lied sollten nun nach zwei Jahren wiederum die Einzelleistungen der Kinder im Singen festgestellt werden. Als Vorspiel sollte die Lehrkraft die Melodie des Strophenteils auf der Blockflöte in F-Dur spielen. Auf Begleitung wurde diesmal fast verzichtet, lediglich mit dem Glockenspiel wurde der Anfangston in jedem Takt mitgespielt (in F-Dur). Zwischen den einzelnen Strophen konnte das Anfangsmotiv (c''-a') als Zwischenspiel auf dem Glockenspiel eingefügt werden. Darauf verzichteten manche Lehrkräfte, was aber gravierende Auswirkungen hatte.

Positiv fiel zunächst auf, dass Kinder, die gar nicht singen bzw. die eher sprechen als singen, sich in den Versuchsklassen im 2./3. Schuljahrgang so gut wie nicht mehr finden lassen. Selbst extrem tief sangen nur noch halb so viel Kinder wie zu Schulbeginn. Von 45% „Singerproblemen“ blieben lediglich 16% übrig. In der Kontrollgruppe (Kinder ohne Einbeziehung des Blockflötelerlernens in den Musikunterricht aus den gleichen Schulen) waren auch im 3./4. Schuljahr noch 51% weit unterhalb der angestimmten Tonart geblieben.

Auffällig ist der Befund, dass in den Versuchsklassen der Anteil problemlos singender Kinder deutlich zugenommen hat. Im Vergleich zur Ausgangslage ist dies weniger aussagekräftig (da damals D-Dur die Basistonart war) als im Vergleich zur Kontrollgruppe.

Da die Vergleichsgruppe mit derzeit 33 Kindern noch recht klein ist (2 Klassen), werden wir hier weitere Klassen (3./4. Schuljahrgang) mit traditionellem Musikunterricht ohne Flötenlehrgang (und ohne Chorerfahrung ...) bitten, die „Vogelhochzeit“ unter den gegebenen Bedingungen zu singen.

In unseren eigentlichen Versuchsschulen ist dies jedoch schwierig zu bewältigen, da meist die Eltern sämtlicher Klassen auf einen Musikunterricht nach dem Konzept des LSV gedrängt haben.



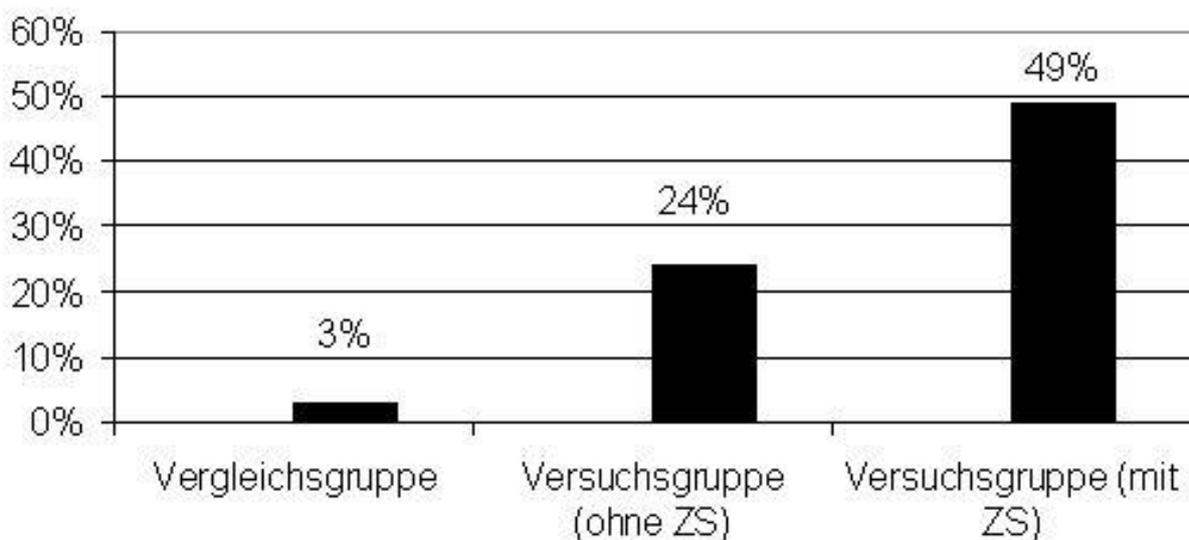
Grafik 8 Kompetenzen im Einzelgesang (Juni 2005, Schuljahrgänge 2/3) im Vergleich zum Schulanfang (September 2003) sowie zu Klassen ohne Flötenunterricht

Im Grunde genommen waren sowohl Lehrkräfte als auch Versuchsleitung zunächst enttäuscht, dass die Sololeistungen der Kinder nicht deutlich besser ausfielen. Auch im Vergleich zum ersten Versuchslied sangen viele Kinder immer noch tiefer als ursprünglich angestimmt.

In der Auswertungstagung Mitte Oktober sollen Umstände und mögliche Ursachen diskutiert werden. Eine Ursache konnte jedoch bereits in der ersten Durchsicht der Videoaufnahmen vermutet werden: Die meisten Lehrkräfte (außer in vier Fällen) verzichteten auf das mögliche Zwischenspiel (ZS) zwi-

schen den einzelnen Strophen. In all diesen Fällen wirkte es sich gravierend aus, wenn ein einzelner Schüler die Ausgangstonart verfehlte. Die Klasse nahm das Beispiel auf und von diesem Kind an blieben Solisten und Klasse in der tieferen Tonart (dabei durchaus oft melodisch-rhythmisch korrekt).

Dort, wo die Lehrkräfte die korrekte Tonhöhe (a' - c'' - a') des Strophenbeginns nach jedem Refrain wieder rekonstruierten, gelang 49% der Kinder der Versuchsklassen der korrekte und klangschöne Gesang in F-Dur.



Grafik 9 Anteil der Kinder, die im Liedgesang (Einzelvortrag) c'' erreichten

Evtl. werden wir auch in den übrigen Klassen den Gesang dieses Liedes wiederholen und ganz bewusst vor jedem Solo die Ausgangstonart durch instrumentale Zwischenspiele festigen.

Falls dann die Ergebnisse ähnlich ausfallen wie in den so unterstützten Klassen, wäre ein hinreichender Nachweis gegeben, dass in der Grundschule das Singen in hohen Tonlagen auch heute noch durchaus möglich ist und dass bereits das Erlernen und Spielen eines Musikinstruments im normalen Musikunterricht diesen Kompetenzerwerb unterstützt.

Insofern waren wir froh, nicht den universitären Bitten aus der Anfangsuntersuchung um Benachrichtigung der Eltern über vermeintliche Stimmstörungen gefolgt zu sein. Kinder und Eltern wären unnötig verunsichert worden, das Heer der „*Ich kann nicht singen*“ – Menschen hätte sich wieder um einige Unglückliche erweitert, wenn die in solchen Fällen sich selbst erfüllenden Prophezeiungen eintreten würden.

Die Entwicklung der Singeleistungen solcher Kinder aus einer im Ausgangstest besonders „singschwachen“ Klasse spricht für sich:

- Von den 11 Erstklässlern sang im Herbst 2003 ein einziges Kind in D-Dur, der vorgegebenen Tonart. Zwei Kinder sangen in C-Dur, jeweils ein Kind in H-Dur bzw. (tief) in A-Dur.
- Über die Hälfte der Kinder sprach damals eher im Rhythmus als dass sie sangen. Von diesen sechs „Sprechsängern“ sangen im Juni 2005, einfach nach zwei Schuljahren Musikunterricht mit integriertem Flötenlernen, ohne Arzt und Therapie:
 - 1 Kind intonationssicher in C-Dur,
 - 1 Kind intonationssicher in D-Dur,
 - 1 Kind mit leichten melodischen Ungenauigkeiten in E-Dur und
 - 1 Kind absolut fehlerfrei in F-Dur!
- „Sprechsänger“ befanden sich in der nunmehr zweiten Klasse keine.

Zusatzaufgabe für leistungsstarke Kinder: „Eh noch der Lenz beginnt“

Nur in drei Schulen wurde diese Aufgabe in die Zwischenauswertung mit aufgenommen. Darunter befanden sich zwei 2. Klassen und eine 3. Klasse (die seit der 1. Klasse Blockflöte lernt). Von den Zweitklässlern bewältigten lediglich zwei Kinder das Flötenspiel dieses Liedes korrekt. Alle anderen hatten große Probleme mit d' und vor allem c'. Sie versuchten jedoch unermüdlich immer wieder, diesen Ton doch noch zu schaffen. Singen konnte kein Kind der 2. Klassen dieses Lied korrekt. Der Liedumfang ist zwar nicht größer als bei den beiden „Pflichtliedern“, die Melodie ist jedoch aufsteigend gestaltet. Von den Drittklässlern bewältigten alle Kinder das Flötenspiel des Liedes korrekt, auch d' und c“. Auch der Gesang war hier nahezu perfekt.

Möglicherweise ist dieses Lied, sowohl was Instrumental- als auch Vokalansforderungen betrifft, eher eine Aufgabe für die noch ausstehende Abschlussuntersuchung im Landesschulversuch Musikbetonte Grundschulen zur Bestimmung der musikalischen Kompetenz am Ende der Grundschulzeit.

3 Ausblick

Die erste Veröffentlichung im Landesschulversuch „Musikbetonte Grundschulen“ ist mit dem „Familienmusizieren in der Grundschule“ im Sommer 2005 vom LISA herausgegeben worden. Jede Grundschule in Sachsen-Anhalt hat solch ein Heft erhalten und damit viele praktische und erfolgreich erprobte Ideen zur Verfügung gestellt bekommen, wie in den ersten Klassen mit Kindern, Eltern und Großeltern gemeinsam in der Schule gesungen, getanzt, musiziert werden kann. Musik lernen und mit Freude praktizieren können auch Erwachsene wieder. Dass aus manchen dieser Musik-Nachmittage in der Schule regelrechte Musikfeste wurden, aus anderen ein gemütliches Beisammensein mit musikalischen und kulinarischen Genüssen, war dem Einfallsreichtum der Beteiligten zu danken.

Derzeit wird eine „LISA-Flötenschule“ aus den vielen Einzelanregungen, Kompositionen und Gestaltungsvarianten aus den Versuchsschulen zusammengestellt. Wie auch bereits bei der ersten Veröffentlichung sind die Lehrkräfte gleichzeitig die Autorinnen dieses Buches, das im Sommer 2006 erscheinen wird.

Die Videos der Zwischenauswertung werden von den jeweiligen Lehrkräften mit den Aufnahmen vom Schulbeginn verglichen, um unter Berücksichtigung sämtlicher erkennbarer Umfeldbedingungen die musikalische Entwicklung der Kinder der Versuchsklassen einschätzen zu können.

Im neuen Lehrplan Musik für Grundschulen in Sachsen-Anhalt ist der Bereich „Kreativer Umgang mit Musik“ neu aufgenommen worden. Bereits in der Ausgangsuntersuchung sangen einige wenige Kinder Lieder, die sie sich selbst ausgedacht hatten, was sie auf entsprechende Nachfragen der Lehrerin, der das entsprechende Lied unbekannt war, bestätigten. Einzelne Lehrkräfte griffen in Unterricht und Arbeitsgemeinschaften im 2. Schuljahr die (schlummernde) musikalische Kreativität der Kinder auf. Es entstanden reine Instrumentalstücke bzw. Lieder (z.B. im dorischen Modus). Auf diesem Gebiet wird in den verbleibenden zwei Schuljahren des Schulversuchs verstärkt gearbeitet werden.

„Ganz nebenbei“ erfragten wir in unseren mittlerweile über 60 Versuchs- und Netzwerkschulen Eltern, Lehrkräfte und Viertklässler, wie sie zu einer verbindlichen Liederliste stünden, ob es einige Lieder geben sollte, die Kinder im Verlauf ihrer Grundschulzeit singen gelernt haben sollten (mit allen Stro-

phen). Das Ergebnis war zu 94% eine klare Zustimmung - bei 597 beantworteten Fragebögen. Über 550 verschiedene Lieder konnten gezählt werden.

Nach diesen Befunden kann also durchaus zuversichtlich auch in den nächsten beiden Schuljahren im Landesschulversuch Musikbetonte Grundschulen weiterhin mit dem Konzept der musikalischen Alphabetisierung gearbeitet werden.

Durch die Einführung des neuen, kompetenzorientierten Lehrplanwerks in Sachsen-Anhalt und die entsprechenden begleitenden Fortbildungen auf Landes- und regionaler Ebene ist zudem zu hoffen, dass die Implementierung der Ergebnisse und Erfahrungen aus dem LSV MuGS an vielen weiteren Grundschulen im Land erfolgt und einer großen Anzahl von Grundschulkindern eine musikalische Grundlagenbildung im ganz alltäglichen Musikunterricht ermöglicht.

Literatur

- Ammer, G.: Ohne Theorie wird auch aus guter Praxis keine Bildung – Musikunterricht in den USA – ein Blick auf den Ursprung unserer deutschen Ensembleklassen. In: nmz 4/2005, S. 16
- Bastian, H. G.: Musik(erziehung) und ihre Wirkung. Mainz 2000
- Bähr, J.; Jank, W.; Schmitt, R.; Schwab, C. (Hsg.): Kooperation von Musikschulen und allgemeinbildenden Schulen. Endbericht des Landes Hessen und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung im Rahmen der Förderung durch die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. Wiesbaden 2000
- Brenne, A.: Ressource Kunst – „Künstlerische Feldforschung“ in der Primarstufe. Münster 2004
- Gräser, L.: Auswertung der Zeichnungen „Musik“. Unveröff. Manuskript zur 1. Fachtagung des LSV Musikbetonte Grundschulen, Halle 2004
- Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt (Hsg.): Lehrplan Grundschule – Musik. Magdeburg 2005
- Landesinstitut für Lehrerfortbildung; Lehrerweiterbildung und Unterrichtsforschung von Sachsen-Anhalt (LISA) (Hsg.): Familienmusizieren in der Grundschule, Halle 2005

Halka Vogt

- Lesch, U.: Zur Singefähigkeit der Schulanfänger. Unveröff. Manuskript zur 1. Fachtagung des LSV Musikbetonte Grundschulen, Halle 2004
- Patry, J.-L.; Spychiger, M.; Weber, E. W.: Musik macht Schule. Biographie und Erkenntnisse eines Schulversuchs. Essen 1993
- Richter, C.: Die Musikwerkstatt. Mainz 1984
- Rossel, H.: Netzwerke für die musikalische Bildung. In: nmz 4/2005, S.9
- Schönherr, C. (Hsg.): Klassenmusizieren in phänomenorientierter Vermittlung. Hamburg 2003
- Schöps, C.: Schüler aus dem Rhythmus. Die Zeit 29/2002
- Wohlers, T.: Mit Pauken und Trompeten. In: Die neue Epoche, www.dieneuepoche.com (16.01.2005)
- Wolf, E. u.a.: Bestimmung der sängerischen Ausgangsvoraussetzungen von Schülerinnen und Schülern der 1. Klasse. Unveröff. Manuskript zur 1. Fachtagung des LSV Musikbetonte Grundschulen, Halle 2004
- Utech, K.: Auswertung der Bewegungsgestaltung zur Musik. Unveröff. Manuskript zur 1. Fachtagung des LSV Musikbetonte Grundschulen, Halle 2004
- Vogt, J.: (K)eine Kritik des Klassenmusikanten. Zum Stellenwert Instrumentalen Musikmachens in der Allgemeinbildenden Schule. In: Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik, <http://home.arcor.de/zf/zfkm/vogt7.pdf> 2004

Halka Vogt
A.-Schweitzer-Straße 33
06114 Halle

Musikunterricht als Koedukation ?

Eine empirische dreijährige Longitudinalstudie an einer ländlichen hessischen Gesamtschule

Die Fragestellung unserer Studie war: Lernen Jungen und Mädchen besser gemeinsam oder getrennt im Klassenverband Musik ? Motiviert war die Fragestellung durch die Erfahrung, dass in der Forschungsliteratur eine ganze Reihe von Publikationen zum „gender“-Aspekt des Musikunterrichts existieren, allerdings kaum empirische Untersuchungen. Die Forderung nach einer verstärkten Berücksichtigung der Kategorie Geschlecht findet sich beispielsweise bei Maidlow und Bruce:

*Research areas that have profited from [gender] study include **the relationship of gender and preference for different musical characteristics, styles, and particular instruments; and the contribution made by investigating personality traits.** However, several important influences which contribute to gender formation have remained largely unexplored in music education research. The effects of brain lateralization have not been explored to a significant degree. Findings suggest that psychologists researching music education need to widen their attention to aspects of both difference and absence, and acknowledge the real world contexts in which individuals make musical meanings. (Hervorhebungen d. Verf.)*

Biologisch hör-akustische Unterschiede zwischen männlichen und weiblichen Probanden, die nicht soziologisch erklärt werden können fanden Cassidy und Ditty:

*(There) were significant differences due to **gender (female hearing more sensitive than male).** Gender differences among newborns on a transient otoacoustic emissions test for hearing. (...) A significant 2-way interaction indicated that differences in hearing sensitivity between genders increased as the frequency increased.*

Die faktische „starke Überlegenheit des ‚schwachen‘ Geschlechts“ erläutert auf der Basis des umfangreichen Datenmaterials der sog. Berlin-Studie Bastian:

*In nahezu allen Belangen **vokaler Reproduktion** [i.e. Nachsingen von Einzeltönen, Erfassen eines Rhythmus, tonaubere Wiedergabe; Anm. d. Verf.] sind Mädchen in der Grundschule ihren gleichaltrigen Geschlechtsgenossen signifikant überlegen. Was Lehrer aller Schulformen wohl tagtäglich im Musikunterricht erfahren, wird hier über Ergebnisse objektiver empirischer Forschung belegt. (...)*

(Es) schneiden auch in diesem Test [Melodien erfinden, Anm.d.Verf.](...) die Mädchen signifikant besser ab als die Jungen (...).

Mädchen erbringen über die gesamte Grundschulzeit hinweg bessere Rhythmusleistungen als ihre altersgleichen Geschlechtsgenossen.

*Doch Vorsicht: Diese klare Überlegenheit bestätigt sich nicht für die **Wahrnehmungsleistungen**, die auditiv-sensorische Qualifikationen (...).d.h. Jungen hören genauso gut oder schlecht wie Mädchen. (...)*

Auch die Einordnung der semantischen Qualitäten („sensitivity for mood in music“) gelingt, nach Giomo, Mädchen besser als Jungen:

Girls performed significantly better than boys at both age levels.

Die Zuordnung von Musik zu den „Mädchenfächern“ wird in verschiedenen Selbsteinschätzungen von Schülerinnen und Schülern bestätigt, so von Colley, Comber und Hargreaves:

*Significant gender differences were found in the rankings for English and humanities, which were preferred by girls, and for physical education (PE) and science, which were preferred by boys. Some significant associations between subject rankings and sex typing measures also emerged. Higher rankings of **music** and humanities were associated with higher **Femininity** scores, and higher rankings for PE were associated with lower Femininity scores. The only significant association with Masculinity scores*

was for English, where higher rankings were associated with lower Masculinity scores (Hervorh. d. Verf.)

Außerdem von Koza, die (in einem pädagogikhistorischen Aufsatz) geradezu von „**the `missing males` and other gender issues in music**“ spricht. Außerdem Eccles et.al.: „Girls had more PCBs and values than did boys for **reading and music activities.**“

Hinweise auf einen bewertungstechnischen, geschlechtsrelevanten Grund hierfür könnte Schmidt liefern:

*Results suggest that **approval feedback** that focuses on student improvement appears to be valued most by students, while **norm-referenced approval** is valued least. (Hervorh. d. Verf.)*

Eine, auch stilistisch überzeugende, Kritik des „gender“-Begriffs als solchem und seiner biologistisch-naturalistischen Genese gibt Tiefer:

*The author concludes with the suggestion that **the metaphor of music** is more useful in understanding sexuality than the metaphor of naturalism.*

Geschlechtsspezifische Aspekte von Musikpräferenz diskutieren Martin, Clarke und Pearce in Bezug auf emotionale Verletzlichkeit und Suizidneigung:

*A marked gender bias existed, with 74% of girls preferring pop music and 70.7% of boys preferring rock/heavy metal music. Significant associations appeared to exist between a preference for rock/metal music and **suicidal thoughts, acts of deliberate self-harm, depression, delinquency, drug taking, and family dysfunction.** This was particularly true for girls.*

In der deutschsprachigen musikpädagogischen Literatur ist das Thema zwar vereinzelt thematisiert¹, auch zum Schwerpunktthema von Kongressen gemacht worden (AMPF 1996), insgesamt wirken die Publikationen jedoch eher pflichtbewusst und leidenschaftslos. Es ist eine Tendenz zu konstatieren, v.a. mit (musik-) soziologischem Methodenrepertoire Populärmusik - und hier v.a. Weiblichkeitsentwürfe - kritisch zu hinterfragen und (eher musikhistorisch) den Anteil von Frauen in der Musikgeschichte herauszustellen.

1 Musik und Bildung 1/1996

Dieses Übergewicht der Mädchen in der Musikerziehung kann nicht auf einen biologischen Mangel der Jungen zurückgeführt werden, denn die akustisch-sensitiven Leistungen der Jungen sind durchaus adäquat, auch historisch gibt es unter Komponisten und Musikern verschiedener Kulturen und verschiedener Zeitalter „große Männer“. Es muss also ein pädagogik-internes Problem vorliegen.

Die folgenden theoretischen Überlegungen gingen dem Erstellen des Designs unserer Studie voraus:

1. Biologische Gegensätzlichkeiten existieren zwischen Jungen und Mädchen und Männern und Frauen. Die medizinische Akzeleration in Phase der Pubertät führt dazu, dass Mädchen in der geschlechtlichen - und damit verbundenen sozio-emotionalen - Entwicklung bei gleichem Lebensalter entwicklungsmäßig um zwei Jahre voraus sind, die Geschlechter sind in dieser Zeit altersmäßig also „ungleichzeitig gleichzeitige.“
2. Jungen und Mädchen haben verschiedene verhaltenstheoretische Dispositionen durch ihre Sozialisation erfahren, die ihren Zugang zu den kognitiven, aber auch den sozialen und v.a. emotionalen Anteilen des Faches Musik prägt. Darüber hinaus entsteht zwischen Jungen und Mädchen in einer Gruppe eine andere psychosoziale Dynamik, als in getrenntgeschlechtlichen Gruppen, das gleiche gilt selbstverständlich für das Verhältnis zur männlichen bzw. weiblichen Lehrperson. Diese sozialen Rollenmuster wirken latent auf das Unterrichtsgeschehen ein, können seinen Erfolg in entscheidender Weise beeinflussen. Darüber hinaus weist Schmidt² auf die unterschiedlichen Motivationspotentiale von Belohnungsstrategien bei Jungen und Mädchen hin: Mädchen wollen tendenziell eher die Vorgaben einer Norm möglichst exakt erfüllen, Jungen wollen auf ihre eigenen Resultate stolz sein können.
3. Die Psychoanalyse erklärt einen Großteil der Beziehungsdynamik zwischen Männern und Frauen aus der Zweigeschlechtlichkeit des Elternverhältnisses. Ausgehend von seiner Lesart von Sophokles "Ödipus" postulierte Freud, dass die menschliche Triebstruktur sich (bezogen auf den Mann) im Begehren der gegengeschlechtlichen Mutter und der Rivalität mit dem gleichgeschlechtlichen Vater entwickelt. Durch Übertragungen dieses Mechanismus' auf andere Erwachsene (z.B. Lehrer) lässt sich die

2 Schmidt, a.a.O.

Beziehungsstruktur beispielsweise in Lerngruppen erklären. Auch wenn die ‚Unwissenschaftlichkeit‘ Freuds im Sinne ihrer mangelnden Operationalisierbarkeit die Psychologie inzwischen auf andere Wege des Seelenverstehens geführt hat, so ist doch die Grundeinsicht von der Entfaltung der Triebstruktur in der Auseinandersetzung Müttern und Vätern bzw. deren Übertragung auf Mütter- und Väterfiguren für edukative Settings, gerade bei pubertierenden Jugendlichen, nach wie vor wertvoll.

4. Maidlow und Bruce kritisierten die mangelnde Berücksichtigung kognitivistischer Erkenntnisse bei der Diskussion der Geschlechterdifferenz und ihrer Anwendung in der Musikpädagogik. Inzwischen hat der Boom der Kognitionswissenschaft durchaus auch die Musikpädagogik erreicht³, die unterschiedliche Sinneswahrnehmung und Gehirnstruktur von Männern und Frauen ist zu einem auch ideologisch hoch besetzten Prüfstein für Grundannahmen der Psychologie und Soziologie, ja der Politik geworden, die einen Harvard-Präsidenten schon zu einem öffentlichen Widerruf bei der Interpretation von Forschungsergebnissen zwang⁴. Hier sei nur auf die unterschiedliche Laterisation des Gehirns bei Männern und Frauen und die damit einhergehende größere Balkenaktivität bei Frauen verwiesen. Auch scheint das räumliche Vorstellungsvermögen bei Männern sozialisation-sindifferent besser zu sein als bei Frauen.
5. Einen musikpädagogisch bisher im Hinblick auf die Geschlechterproblematik völlig vernachlässigten Aspekt liefert die an der Evolutionstheorie der Biologie orientierte Fachdisziplin der „Biomusicology“. So versteht Björn Merker beispielsweise das musikalische Phänomen des Tanzes als Ausdruck eines Selektionsvorteils im Sinne der Evolutionstheorie: Gute Tänzer und gute Tänzerinnen offenbaren einen fein ausgeprägten Gleichgewichtssinn, was ihre Qualitäten im Hinblick auf den dem *homo sapiens* einen entscheidenden Selektionsvorteil bietenden aufrechten Gang unterstreicht. Das kollektive Rhythmisieren schafft unter Männern ein Gefühl von Zugehörigkeit zur Gruppe, gegenüber (paarungsbereiten) Frauen das Gefühl von kollektiver Stärke gegenüber rivalisierenden Männergruppen.⁵

3 Vgl. meinen Beitrag auf der 8. International Conference for Music Perception and Cognition in Evanston 2004,

4 Joppe aus der „Zeit“ zitieren

5 Björn Merker, Synchronous Chorus and Human Origins, in: Merker et.al., The origins of music, 2000, S. 315

6. Die philosophische Richtung des Konstruktivismus, die auch politisch über die Frauenbewegung und ihre politischen Arme wirkungsmächtig geworden ist, betont in ihrem Denken, dass Geschlechterdifferenz Ausdruck realer, sozialer Machtverhältnisse ist, die sich in Gesellschaften und Individuen reproduzieren, das alltägliche „doing gender“ wird einer kritischen Analyse unterworfen und Veränderungsstrategien aufgezeigt. Dabei wird von einem generellen hierarchischen Gefälle in allen existierenden Gesellschaften, die sich in diesem Punkt nur graduell unterscheiden, zuungunsten der Frau und zugunsten des „Patriarchates“ - quasi axiomatisch - ausgegangen.
7. Abschließend offenbart ein sich von diesen verschiedenen theoretischen Entwürfen abwendender Blick in die theoretische Praxis, dass es verschiedene (musik-) pädagogische Jungenbilder und Mädchenbilder gibt, die pädagogisches Handeln real und/oder idealiter abbilden, so zum Beispiel in einer - für sich sprechenden - nebenstehenden Publikation des „Verlages an der Ruhr“:

Müssen Jungen aggressiv sein?

Eine Praxismappe für die Arbeit mit Jungen
Jens Krabel

Diese Praxismappe ist weder für noch gegen Jungen, sie ist aber gegen eine Verdrängung. Richtige Kerle müssen aggressiv sein. In Spielen machen sie neue Erfahrungen mit ihrer Selbstwahrnehmung, dann erleben sie ihren Umgang mit anderen Jungen und checken im Vertikalen zu Mädchen. Die Spiele sind in thematische Blöcke wie Gefühle, Leitbilder, Körperwörter, Streit, Ja- und Nein-Sagen, Vertrauen, Geschichten, Mädchenwelten und Sexualität aufgeteilt. Die Übungen eignen sich für ein bis zwei Unterrichtsstunden.

In Zeiten, in denen Mädchen starker werden, ohne „Babies“ zu sein, sollen Jungen erfahren, dass man schwach sein kann, ohne als „Mädchen“ zu gelten.

Ab 9 J., 104 S., A4, Pb.
ISBN 3-86072-392-8
Best.-Nr. 2392
29,85 DM/€; 218,- öS



Klotzen Mädchen!

Spiele und Übungen für Selbstbewusstsein und Selbstbehauptung
Siegnd und Hartmut Hoppe

Mädchen trainieren Mut zu zeigen und erfahren in Vertrauensspielen, sich auf andere zu verlassen. Welche richtige Haltung alleine nicht immer ausreicht. Dabei lernen sie auch, wie man sich körperlich wahrnehmen kann. Sie trainieren richtig zu fallen, das Reaktionsvermögen zu schärfen, sich in Rollenspielen zu behaupten und wie sie sich walltun selbst verteidigen können, am besten aber: Gefahren aus dem Weg zu gehen! Für Projektgruppen, AGs und Mädchengruppen.

Ab 12 J., 94 S., A4, Pb.
ISBN 3-86072-391-X
Best.-Nr. 2391
29,85 DM/€; 218,- öS



verschiedene (musik-) pädagogische Jungenbilder und Mädchenbilder gibt, die pädagogisches Handeln real und/oder idealiter abbilden, so zum Beispiel in einer - für sich sprechenden - nebenstehenden Publikation des „Verlages an der Ruhr“:

Wir operationalisierten nun unsere Fragestellung folgendermaßen: Zuerst formulierten wir verschiedene Forschungshypothesen:

- Ho: Die Trennung der Geschlechter zeitigt keinen Leistungsunterschied
- H-: Jungen und/oder Mädchen fühlen sich durch die Trennung demotiviert und leisten weniger
- H+: Jungen **und** Mädchen können mit ihren

unterschiedlichen Lernbedürfnissen besser unterrichtet werden und profitieren beide

- H+/-: Jungen **oder** Mädchen profitieren von dem Setting, während das jeweils andere Geschlecht stagniert bzw. einen Leistungsabfall zeigt

Wir entschlossen uns nun zur Bildung jeweils einer getrennten Jungen- und Mädchenklassen und einer dritten koedukativen Kontrollklasse im dreizügigen Realschulzweig in den Stufen 8 (Beginn, 14/15 Jahre alt) bis 10 (Schluss, 16/17 Jahre), wegen der starken Schülerfluktuation nahmen insgesamt 43 Schülerinnen und Schüler komplett in den drei Jahren an der Studie teil. Die drei Klassen erhielten zwei Wochenstunden identischen Musikunterricht nach den hessischen Rahmenrichtlinien. Ein Manko der Studie war sicherlich, dass die Durchführung der Studie in den Händen des Musiklehrers der drei Klassen lag, so dass die Möglichkeit von Testleitereffekten bestand, dieses hatte allerdings politisch-administrative Gründe: Die Studie wurde durch die Gleichstellungsforschung nicht gefördert, da sie keinen spezifischen Frauenschwerpunkt erkennen ließ, auch die Hintanstellung der Idee der Freiheit der Wissenschaft durch die Änderung des Titels in „Ästhetisches Erleben von Mädchen in unterschiedlichen edukativen Kontexten“ brachte nicht den erhofften Erfolg. Wegen der fehlenden Finanzierung konnte auch keine (sicherlich aufschlussreiche) Parallelstudie mit einer weiblichen Musiklehrkraft durchgeführt werden.

Die Trennung wurde mit ministerieller Genehmigung an der Gesamtschule Konradsdorf in der hessischen Wetterau durchgeführt für die Zeit von zunächst einem Jahr, was dann auf drei Jahre verlängert wurde (2000-2003). Die Schule ist eine ländliche Gesamtschule, die aus den Bildungsreformerischen Bestrebungen der 70er Jahre als ehemalige Hauptschule hervorgegangen ist, sie verfügte seit 1997 auch über eine gymnasiale Oberstufe. Sie war flankiert von zwei traditionellen Gymnasien in erreichbarer Nachbarschaft. Das Schülerklientel war dementsprechend tendenziell v.a. im Real- und Hauptschulzweig eher aus bildungsfernen Schichten, das Lehrerkollegium hatte ein hohes Durchschnittsalter und wirkte (auf den Testleiter) der Studie gegenüber aufgeschlossen, ansonsten etwas desillusioniert-verbittert, die Schulleitung unterstütze die Studie in jeder erdenklichen Weise. Die Ausstattung der Musikräume war grob gesprochen auf dem Stand der 70er Jahre, allerdings mit einem erfreulich breitem Schülerinstrumentarium (u.a. 30 Gitarren).

Als Basisdiagnostik wurde der Jungbluth-Musikalitätstest durchgeführt, außerdem ein 124-item informeller Text und ein standardisierter psychometrischer Persönlichkeitstest. Die Unterrichtseinheiten beschäftigten sich im Laufe der 3 Jahre konsekutive mit den Themen Musik und Körper-/Bewegung, die menschliche Stimme, Gitarrentheorie und -praxis, Schlagzeugtheorie und -praxis, Moderne Musik (v.a. O. Messiaen und G. Ligeti), Oper (mit intensiver Reproduktion der „Habañera“ und des Toreroliedes aus Bizets „Carmen“) und abschließend Jazz.

Im Rahmen des Vortrags sei ausschließlich die Basis- und Schlussdiagnostik des Jungbluth-Musikalitätstests vorgestellt. Der Test prüft folgende musikalische Fertigkeiten:

- das *Nachsingen* einer Melodie erst in vier Abschnitten, dann zusammenhängend, unter dem Gesichtspunkt der Variablen: Melodie, Anfangston, Intonation, Rhythmus.
- *Nachspielen* eines Rhythmus' auf dem Keyboard
- *rhythmisch synchrones* *Bewegen* zu Musik

Die items wurden **individuell** durch zwei externe Hilfskräfte geprüft.

- *Varianz* in einer 5-tönigen Melodie *erkennen*
- *Tonhöhenunterschiede* *erkennen*
- *Rhythmusunterschiede* *erkennen*

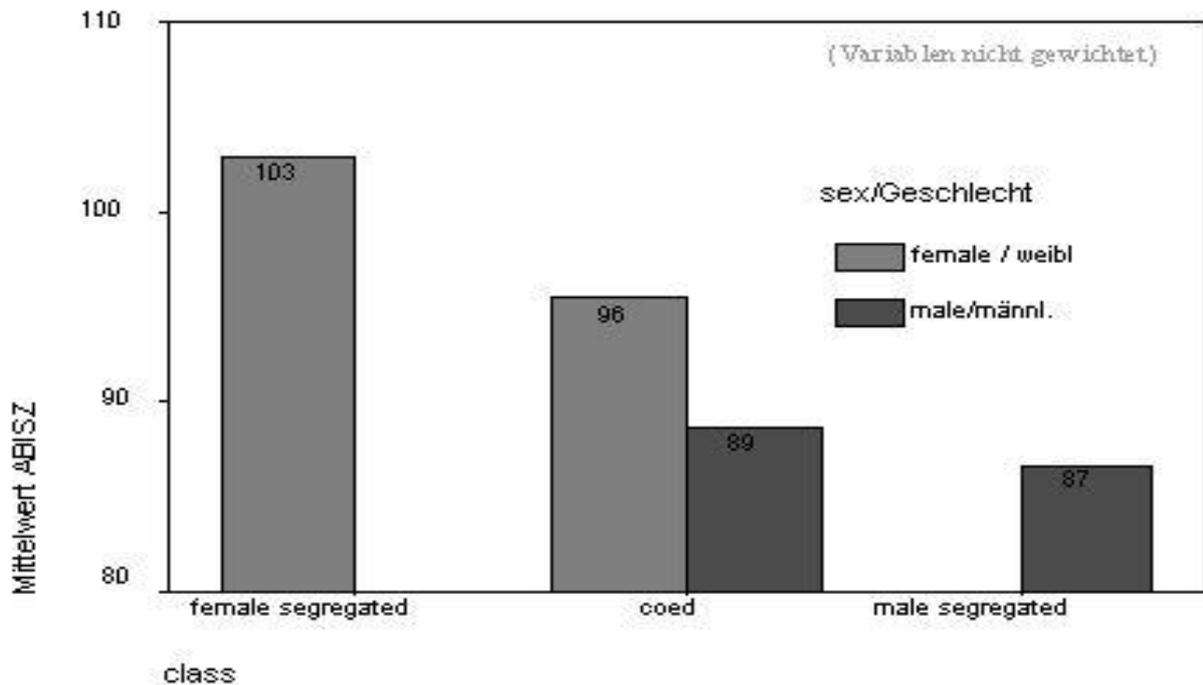
Die items wurden *kollektiv* geprüft im Gesamtverband der drei Klassen in der Aula der Schule.

Tests der Zwischensubjekteffekte:

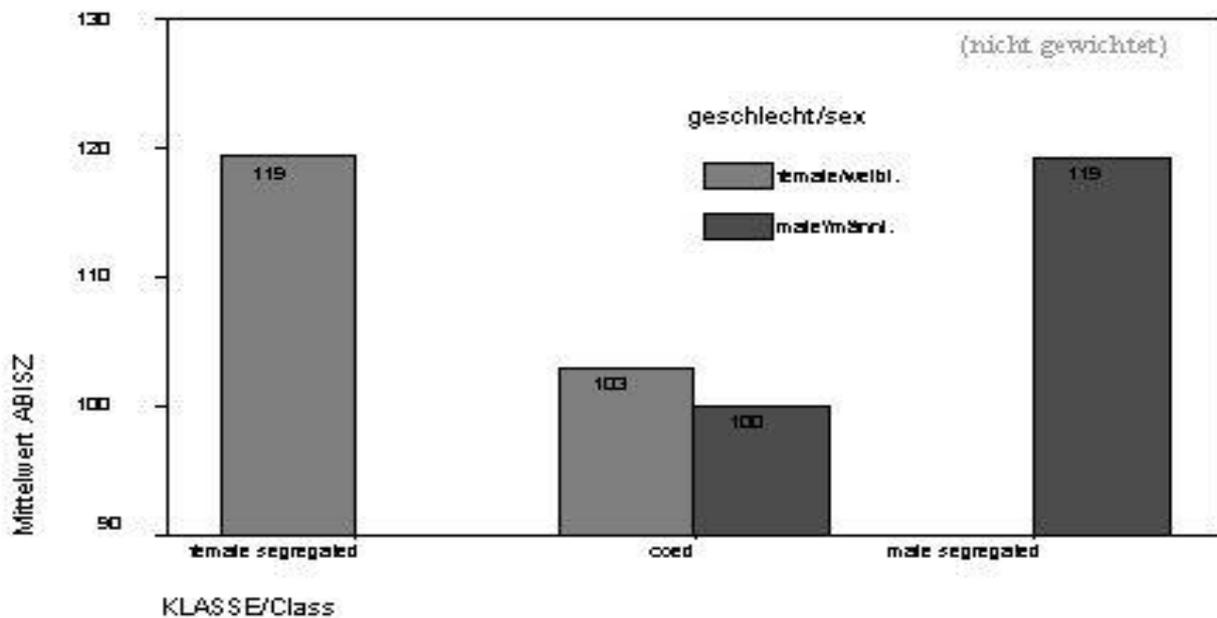
Maß: MASS_1 Transformierte Variable: Mittel								
Quelle	Quadratsumme vom Typ III	df	Mittel der Quadrate	F	Signifikanz	Partielles Eta-Quadrat	Nicht-zentralitäts-Parameter	Beobachtete Schärfe*
Intercept	676608,441	1	676608,44	881,9	,000	,964	881,943	1,000
SEPCOED	3278,841	1	3278,841	43	,115	,115	4,274	,519
Fehler	25316,930	33	767,180	4,274				

* Unter Verwendung von Alpha = ,05 berechnet

Die Analyse und Interpretation der Ergebnisse ergibt folgendes Ergebnis (siehe folgende Seite mit der Abbildung ‚Basisdiagnostik‘): Die Mädchen (hell) sind den Jungen (dunkel) leicht überlegen, wobei die reine Mädchenklasse einen statistisch nicht signifikanten Vorteil gegenüber den Mädchen der Gemischtklasse hat.

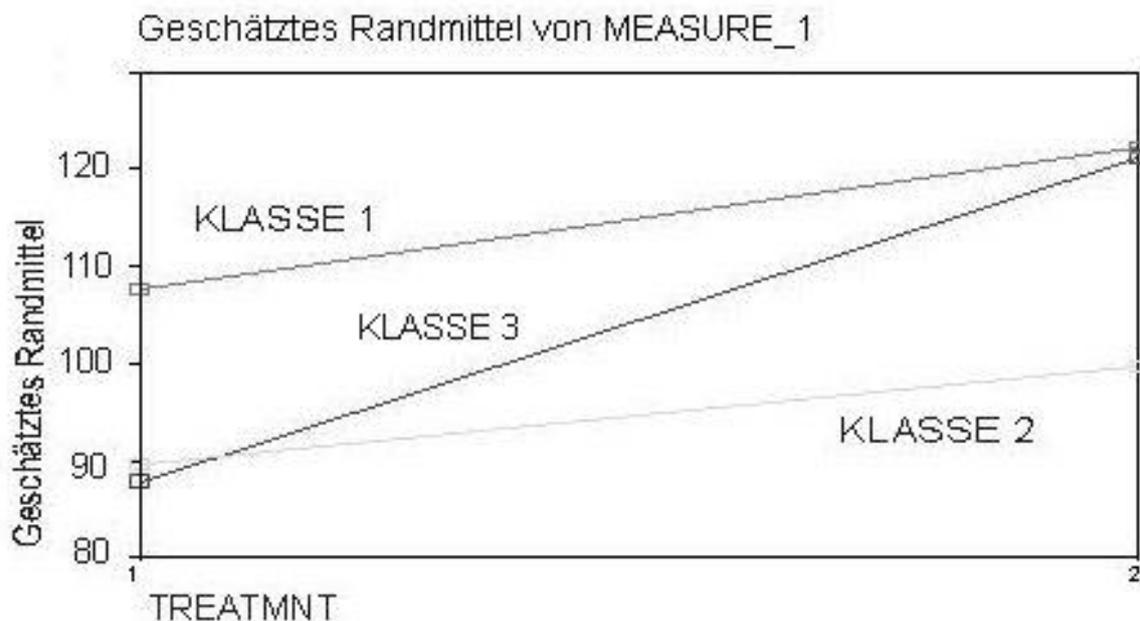


Basisdiagnostik Balkendiagramm



Schlussdiagnostik Balkendiagramm

Im Posttest zeigt sich, dass alle drei Lerngruppen einen signifikanten Leistungszuwachs haben (zweiseitig $p: .018$). Im traditionellen *Koedukativen Setting* behalten Mädchen ihren leichten Leistungsvorsprung vor den Jungen. Durch das *Treatment* „*Segregation*“ steigern beide Segregationsgruppen ihre Leistungen signifikant stärker ($p: .047$), der Zuwachs ist bei den Jungen wegen der niedrigeren Ausgangslage am größten (unten=Gemischtklasse).



Die Ergebnisse können sinnvoll interpretiert werden: Jungen und Mädchen haben die gleichen musikalischen Potentiale, bringen diese jedoch nur zur Geltung, wenn sie segregiert werden. Jungen leiden stärker als Mädchen unter koedukativen Settings, beide Geschlechter bringen mit einer Wahrscheinlichkeit von $.047$ ihr Potential nur in einem segregierten Setting voll zur Wirkung.

Die weitere Auswertung der Daten wird einen Blick freigeben auf die Fragestellung, in welchen Themenbereichen der Musikpädagogik die Segregation wie (nicht) wirkt, auch, welche Vermittlungsmethoden welchen geschlechtsspezifischen Vor- und Nachteil haben. Insgesamt scheint die Schule zu zeigen, dass eine stärkere Berücksichtigung der Variable Geschlecht in der Schule vor allem die durch die PISA-Studie auch populärwissenschaftlich und politisch-gesellschaftlich offenbar gewordene Malaise der Jungen als Bildungsverlierer beheben kann. Segregation scheint zumindest in der Musikpädagogik hierzu ein gangbarer Weg.

Hinsichtlich der hier im Mittelpunkt stehenden Lehramtsstudierenden können keine Aussagen zu biologischen – zum Beispiel hormonellen – Einflüssen gemacht werden, da keine neurobiologischen Tests durchgeführt wurden.

Markus Meier
Mittelseestr. 40
63065 Offenbach

Bilingualer Musikunterricht an allgemeinbildenden Schulen

Chancen und mögliche Probleme: Eine Vorstudie

1 Einleitung

Bilingualer Sachfachunterricht, also Fachunterricht in meist englischer Unterrichtssprache, gewinnt bundes-, wenn nicht europaweit immer größere Beliebtheit (vgl. Otten, Wildhage 2003, S. 12; Breidbach 2002, S. 23; Bach 2000, S. 11; Vollmer 2000, S. 55; Hallet 1998, S. 115); von Seiten der Fremdsprachdidaktik wird er als eine Notwendigkeit in einer sich wandelnden, globalisierten Welt dargestellt (vgl. Schmid-Schönbein, Siegismund 1998, S. 201, 210; Zydati 1997, S. 67). Auch das Fach Musik wird in Einzelfällen in einer fremden Sprache, meist Englisch, unterrichtet; von einer Ausweitung ist auszugehen. Hierbei obliegt es der Musikpädagogik, bilingualen Musikunterricht unter didaktischen Gesichtspunkten aktiv mitzugestalten, also die Frage zu beantworten, ob, in welchem Ausmaß, mit welcher Zielsetzung und unter Einbeziehung welcher Inhalte und Methoden eine breite Einführung bilingualen Musikunterrichts als sinnvoll erachtet werden kann.

Mit einer Vorstudie soll einer Beantwortung dieser Frage auf zweifache Weise näher gekommen werden: Zum einen erfolgt eine allgemeine Aufarbeitung des wissenschaftlichen Diskussionsstandes zu bilinguaem Unterricht, wobei sowohl auf theoretische als auch auf praktische Fragestellungen eingegangen wird; auch die – bislang recht krgliche – Literatur zum bilingualen Musikunterricht wird vorgestellt. Zum anderen werden Praktikerinnen zu ihren Erfahrungen befragt. Ziel des vorliegenden Textes ist eine Vernetzung von Theorie und Praxis, welche eine wissenschaftsbegleitete Erweiterung der Praxis und somit einen Bezug sowohl zur Musikdidaktik als auch zur Didaktik bilingualen Unterrichts ermöglichen soll.

2 Stand der Forschung

2.1 *Inhalts- und Sprachenlernen als didaktisches Konzept*

Bilingualer Sachfachunterricht bedeutet sowohl inhaltliches als auch sprachliches Lernen. „Kernstück“ einer Didaktik für bilingualen Sachfachunterricht ist daher festzulegen, welche Relation zwischen beiden Aspekten vorliegt beziehungsweise wünschenswert wäre, beziehungsweise „in welcher Weise sachliches und fremdsprachliches Lernen im bilingualen Unterricht kognitiv zusammenhängt und wie diese Dimensionen theoretisch zu fassen sind“ (Vollmer 2000, S. 64). Der diesbezügliche Diskussionsstand wurde bislang von Anliegen und Denkweisen der Sprachdidaktik dominiert (Bach 2000, S. 17; Hallet 1998, S. 116); der Aspekt des sprachlichen Lernzuwachses stand somit lange im Zentrum der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit bilingualem Sachfachunterricht. Das Bewusstsein für die inhärente Verknüpfung von fachlichem und sprachlichem Lernen (vgl. Zydati 2002, S. 37) jedoch führte zu Überlegungen, wie diese Verknüpfung didaktisch zum Wohle beider Lernaspekte aufzuarbeiten sei (Lalla 2002, Vollmer 2000).

Grundsätzlich herrscht Konsens darüber, dass Inhalte und Anliegen des Sachfachs im bilingualen Unterricht keinesfalls zu kurz kommen dürfen (vgl. Wildhage, Otten 2003, S. 14; Zydati 2002, S. 34; Bach 2000, S. 18; Thürmann, 2000, S. 80; Schmid-Schönbein, Siegismund 1998, S. 201). Der ‚doppelte Fokus‘ des bilingualen Sachfachunterrichts (vgl. Breidbach 2000, S. 173; Vollmer 2000, S. 60) kann jedoch inklusive seiner fremdsprachlichen Anforderungen (vgl. Thürmann 2000, S. 79-91) und dem damit verbundenen zeitlichen Aufwand (vgl. Vollmer 2000, S. 59) das Vermitteln von Sachfachinhalten durchaus erschweren. Während eine Förderung sprachlicher Fähigkeiten durch den bilingualen Sachfachunterricht erwiesen ist (vgl. Bredenbrker 2002, S. 145-146), stellt sich die Frage, ob auch das fachliche Lernen Vorteile vom bilingualen Lernen hat, welche eventuell die Nachteile aufwiegen.

2.2 *Vorteile für das Sachfach*

Fachübergreifend wird der didaktische Mehrwert von bilinguaalem Sachfachunterricht darin gesehen, dass durch den Sprachwechsel Sprach- und Diskursbewusstsein sowie ein wissenschaftlich-fachsprachlicher Umgang mit fachlichen Inhalten zu erlangen seien (vgl. Breidbach 2002, S. 18; Vollmer 2000, S. 59; Bach 2000, S. 20). Ziel ist es, den Schülern und Schülerinnen ein Teilhaben am internationalen akademischen Diskurs zu ermöglichen, zudem jedoch,

ihnen durch die Auseinandersetzung mit den Begrifflichkeiten und Denkstrukturen der Fremdsprache die Kultur- und Sprachbedingtheit ihrer eigenen Wahrnehmung auch in Bezug auf die spezifische Diskurskultur des Sachfachs bewusst zu machen, sie also zu einer sachfachbezogenen, Kultur übergreifenden Multiperspektivität zu führen (vgl. Breidbach 2002, S. 19; Krowke O.J., S. 3).

Die sprachliche Hürde der Fremdsprache zwingt häufig zu einer Reduzierung des Stoffumfanges, doch sei für das Fach weniger die quantitative Inhaltsvermittlung bedeutsam als die Verwendung genauer, bewusster und adäquater Arbeitstechniken und Verarbeitungsschritte, welche den fachgerechten Umgang mit Texten, aber auch nicht-textlichen Materialien steuern (vgl. Lalla 2002, S. 231; Vollmer 2000a, S. 153). Auch hieraus, so die Argumentation der Bilingualdidaktik, resultiere ein fachlicher Lernzuwachs. Schließlich fordert und fördert die Auseinandersetzung mit der sprachlichen Hürde laut Fachliteratur eine höhere Verarbeitungstiefe des Gelernten, welche sich positiv auf die Lernleistungen auswirkt (vgl. Lalla 2002, S. 223; Vollmer 2000, S. 68; Wolff 1997, S. 48; vgl. auch Spitzer 2002, S. 9-11).

2.3 Institutionelle Bedingungen: Zweige und Module

Seit der Einführung französischsprachiger Zweige an ‚Europaschulen‘ im Jahre 1969 (vgl. Finkbeiner, Fehling 2002, S. 11) haben sich zwei institutionelle Rahmen für bilingualen Sachfachunterricht an deutschen allgemein bildenden Schulen entwickelt: Im Rahmen eines bilingualen Zweiges oder Zuges erhalten ausgewählte Lerngruppen über mehrere Jahre hinweg im Rahmen eines „institutionell verankerte[n], deutlich strukturierte[n], mehrjährige[n] Curriculums bis zum Abschluss“ bilingualen Unterricht in mehreren Sachfächern (Ott, Wildhage 2003, S. 14). Die Kontinuität und Vernetzung des bilingualen Angebots soll gewährleisten, dass die Fremdsprache zur Partnersprache für die Schüler und Schülerinnen wird; ganz in der Tradition der französischen Zweige sollen diese eine kulturelle Mittlerrolle einnehmen, aber oft auch einen berufsqualifizierenden mehrsprachigen Abschluss erwerben können (vgl. Christ 1999, S. 1; Schmid-Schönbein, Siegismund 1998, S. 203).

Bilinguale Zweige bedürfen in der Regel einer administrativen Genehmigung sowie eines gewissen Aufwandes an Stundenentlastung; sie existieren überwiegend an Gymnasien (Finkbeiner, Fehling 2002, S. 11-13; Christ 1999, S. 3, 5, 7). In ihrem Rahmen werden meist zwei bis vier Fächer zeitweise bilingual unterrichtet; häufig wird deren Unterrichtsumfang durch Profilstunden-

tafeln durch eine Zusatzstunde zumindest im jeweils ersten Jahr des bilingualen Unterrichtes vergrößert (vgl. Thürmann 2000, S. 75).

Bilinguale Module sind bei weitem flexibler als bilinguale Zweige oder Züge (Christ 1999, S. 7; Krechel 1999, S. 1): Sie können sowohl epochaler Teil des ‚normalen‘, also monolingualen Fachunterrichtes sein als auch in Form bilingualer Arbeitsgemeinschaften oder Projekte verwirklicht werden (vgl. Krechel 2003, S. 195). Da sie keiner institutionellen Genehmigung bedürfen und einen weitaus geringeren finanziellen und personellen Aufwand bedeuten als bilinguale Zweige (Christ 1999, S. 3-4), können sie sowohl an Schulen ohne Bilingualzweig als auch als Ergänzung zu diesem angeboten werden. Somit stellen bilinguale Module eine Möglichkeit dar zur Ausweitung auf weitere Schulen, Fächer, Sprachen sowie Schüler und Schülerinnen (Krechel 1999, S. 1). Ein Nachteil ist hierbei mangelnde Kontinuität und Verbindlichkeit für Lehrende und Lernende (Krechel 2003, S. 214); dies hat zur Konsequenz, dass sich die sprachlichen Schwierigkeiten des bilingualen Unterrichtes verstärken können (ebd., S. 198). Zudem bedeutet die Durchführung eines bilingualen Moduls im Regelunterricht einer Nicht-Bilingualklasse, dass auch Schüler und Schülerinnen damit konfrontiert werden, die diese Form des Unterrichtes nicht freiwillig gewählt haben und sich eventuell überfordert fühlen (Breidbach 2002, S. 23).

Die von Krechel (1999, 2003) erläuterte Möglichkeit, bilinguale Module auch in Form von Fächer übergreifenden Projekten oder Arbeitsgemeinschaften durchzuführen, wird in der Fachliteratur nicht weiter mit Inhalt oder methodischen Konzepten gefüllt, bietet aber eine reizvolle Möglichkeit zur Ergänzung des bilingualen und fachlichen Angebot über die Grenzen des Regelunterrichts hinaus.

2.4 Inhalte und Materialien

Während die Inhalte der Sachfächer grundsätzlich an die jeweiligen Rahmenrichtlinien und curricularen Vorgaben gebunden sind (Finkbeiner, Fehling 2002, S. 16), wird vielerorts eine Modifikation der inhaltlichen Ausrichtung gefordert. Häufig bezieht sich diese auf eine Ausrichtung an Inhalten der ‚Zielkultur‘ (vgl. Niemeier 2000, S. 42), wobei in Bezug auf die Unterrichtssprache Englisch häufig unklar ist, ob hierbei eine Ausrichtung an den Kulturen Großbritanniens und der USA oder eine Ausrichtung an einer mit den Konzept einer ‚Lingua Franca‘ in Beziehung stehenden englischsprachigen ‚Globalkultur‘ gemeint ist (Otten, Wildhage 2003, S. 15) .

Hallet (1998, S. 118-120) weitet dieses Konzept mit seinem ‚Bilingual Triangle‘ auf drei Zielbereiche aus, welche er mit den Anforderungen einer globalisierten Welt voller internationaler Kommunikation rechtfertigt: Schüler und Schülerinnen sollten in die Lage versetzt werden, sowohl über ihre eigene Kultur fremdsprachlich kommunizieren zu können als auch landeskundliche Kenntnisse über eine enger gefasste ‚Zielkultur‘ erwerben; zudem sollen sie sich im bilingualen Unterricht mit globalen, Kultur übergreifenden Aspekten befassen.

Hallets Ansichten sind nicht unumstritten; so argumentiert Niemeier (2000, S. 42), da sprachlich-kulturelle Konzepte niemals deckungsgleich zwischen zwei Sprachen und Kulturen sein könnten, würde eine fremdsprachliche Behandlung der eigenen Kultur nicht gerecht werden; hier solle eine muttersprachliche Auseinandersetzung erfolgen. Somit ist insbesondere die Frage, ob deutsche Kultur und Geschichte Gegenstand bilingualen Unterrichts sein soll, nach wie vor strittig.

Ein vornehmlich organisatorisches Problem stellt die Beschaffung von Unterrichtsmaterialien für den bilingualen Unterricht dar: In der Regel erstellt und / oder modifiziert diese die Lehrkraft selbst, was einen erhöhten Arbeitsaufwand darstellt (Finkbeiner, Fehling 2002, S. 17; Schmid-Schönbein, Siegismund 1998, S. 206). Materialien aus dem Land der Zielsprache sind aufgrund nationaler Unterschiede in der inhaltlichen und methodischen Ausrichtung des Fachunterrichts ohne Modifikation für den deutschen Unterricht nicht verwendbar.

2.5 *Bilingualer Musikunterricht*

Bilingualer Musikunterricht findet bislang sowohl in der Praxis als auch in der wissenschaftlichen Aufarbeitung nur marginale Verbreitung. Bekannt sind der Autorin fünf Gymnasien, alle in Niedersachsen gelegen, welche das Fach Musik in ihren bilingualen Zweig integriert haben. Auch wenn eine gewisse Verbreitung sowohl in anderen Bundesländern als auch in Form von Modulen vorauszusetzen ist, kann davon ausgegangen werden, dass das Fach Musik nur im geringen Umfang im bilingualen Sachfachunterricht vertreten ist (vgl. Finkbeiner, Fehling 2002, S. 13; Helms 2004, S. 291). Allerdings wird dem Fach zum Teil eine hohe Eignung für bilingualen Sachfachunterricht bescheinigt (vgl. Bauer, Wiesmann 2001, S. 118); Helms (2004, S. 291, 295-8) weist zudem darauf hin, dass zwischen Sprachen- und Musiklernen durch das beiden gemeinsame Prinzip der auditiven Kommunikation eine besondere Verbin-

dung besteht. Daher wird der Trend zur Förderung zur Zweisprachigkeit am Fach Musik kaum vorbeigehen. Somit scheint es sinnvoll, eine wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Chancen und Problemen des bilingualen Musikunterrichts im Dialog mit der bislang bestehenden Praxis einer gegebenenfalls breit angelegten Einführung voranzuschicken.

Mit Ausnahme des Beitrags von Helms (2004), zweier unveröffentlichter Staatsexamensarbeiten zur bilingualen Behandlung spezifischer Inhalte (Vossmeier 2004, Rosenbrock 2005) und eines Beitrags zur Verwendung von Französisch als Begegnungssprache im Musikunterricht (Graßmann 1998) gibt es keine wissenschaftliche Literatur zum bilingualen Musikunterricht.

Helms (2004, S. 291) stellt zum einen die Frage, wie ein oft nur einstündig unterrichtetes Fach mit der ‚zeitlichen Belastung‘ des bilingualen Musikunterrichtes umgehen soll. Musik sei durch ihre motivationsfördernde und identitätsstiftende Wirkung in hohem Maße geeigneter Inhalt für bilingualen Unterricht, mit welchem Jugendliche täglich aus eigenem Antrieb auch in der Fremdsprache umgehen und welcher auch häufig zur Motivationssteigerung im Englischunterricht verwendet wird (S. 2, 3; vgl. Meiß 1993, S. 39; Bach 2000, S. 12; Upendran 2001, Timm 1998). (Fremd-)Sprache und Musik, so Helms, haben viele Dinge gemeinsam – so zum Beispiel ihre Kommunikationsfunktion unter Verwendung auditiver Prinzipien und ihr erlernbares Regelwerk (2004, S. 297-8). Somit habe Musik als Sachfach viel zu bieten; letztendlich stelle sich jedoch die Frage nach dem Nutzen des bilingualen Unterrichts für das Fach Musik.

Die Frage, ob die Einführung von bilingualem Musikunterricht, welcher sich in der Praxis bereits durchzusetzen beginnt, *aus Sicht der Musikdidaktik* sinnvoll ist, kann nur im Dialog zwischen Theorie und Praxis geklärt werden. Untersucht und diskutiert werden sollte unter anderem, ob und wie an musikalischen Inhalten ein Synergieeffekt aus Sprach- und Sachlernen erzielt werden kann, ob hierzu alle Inhalte und Methoden des Musikunterrichts geeignet sind, ob die für bilinguales Lernen vermutete Verstärkung des arbeitstechnisch-wissenschaftlichen Aspektes für das Fach Musik überhaupt erwünscht ist, aber auch, ob eine Ausweitung der Studententafel für das Fach Musik zum Ausgleich des zeitlichen Mehraufwandes erlangt werden kann. Aus derartigen Aspekten – nicht zuletzt aus der Frage nach geeigneten und ungeeigneten Inhalten – resultiert zudem die Frage, ob Musik nur in zeitlich begrenzten Modulen oder als im Rahmen eines Bilingualzweiges kontinuierlich in der Fremdsprache unterrichtet werden soll.

3 Bilingualer Musikunterricht in Niedersachsen – Bestandsaufnahme

3.1 Die Befragung

Um eine Bestandsaufnahme des bilingualen Musikunterrichts in Deutschland vorzunehmen, wurden sechs Lehrerinnen von fünf niedersächsischen Gymnasien und eine Lehrerin von einer nordrhein-westfälischen Realschule interviewt, welche bereits bilingualen Musikunterricht im Rahmen von Bilingualzweigen erteilen. Somit wurde eine hundertprozentige Befragungsquote der der Autorin bekannten Lehrkräfte erlangt: Die Kontaktaufnahme erfolgte übers Internet und im Schneeballverfahren; keiner der Befragten war eine weitere Person der Zielgruppe bekannt. Es ist davon auszugehen, dass jenseits der Bundeslandesgrenze weitere Lehrkräfte bilingualen Musikunterricht erteilen, welche trotz entsprechender Recherchen nicht zu ermitteln waren; zudem konnte das Erteilen von bilingualen Modulen, nicht zuletzt im Rahmen der zweiten Phase der Lehrerbildung, aufgrund deren informellen und exploratorischen Charakters nicht in zuverlässigen Zahlen erfasst werden. Somit beschränkt sich diese Befragung nicht absichtlich, sondern umständehalber auf Lehrerinnen, die in Niedersachsen im Rahmen von Bilingualzweigen Musik unterrichten.

Die Lehrkräfte wurden als Experten interviewt: Fokus des Interviews war nicht ihre Person oder Biografie, sondern ihre Erfahrungen im entsprechenden institutionellen Kontext und ihr Spezialwissen in Hinblick auf die Fragestellung (vgl. Meuser, Nagel 1991, S. 441-444): Ziel von Experteninterviews ist es, durch den Vergleich mit anderen Experteninterviews Repräsentatives und Verallgemeinerbares für den entsprechenden Tätigkeitsbereich zu finden (ebd., S. 452, 462). Da eine detaillierte, sprachbezogene Auswertung nach Prinzipien der qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Mayring 1994) bei derartigen Experteninterviews nicht erforderlich ist, erfolgte die Transkription der z.T. am Telefon geführten Interviews als Paraphrase (vgl. Meuser, Nagel 1991, S. 455-457); zwei Lehrkräfte beantworteten meine Fragen schriftlich.

Es wurden folgende Fragen gestellt:

- Wie sind Sie dazu gekommen, bilingualen Musikunterricht zu geben?
- In welchen Klassenstufen unterrichten Sie bilingualen Musikunterricht?

- Unterrichten Sie durchgehend in der Fremdsprache? Wenn nein, wann verwenden Sie die Muttersprache? (In bestimmten Situationen? Für bestimmte Inhalte? Zu bestimmten Zeiten?)
- Werden an Ihrer Schule im Rahmen des Bilingualzweiges zusätzliche Unterrichtsstunden eingerichtet?
- Woher beziehen Sie Unterrichtsmaterialien?
- Was sind Ihrer Meinung die größten Unterschiede zu ‚normalem‘, also muttersprachlichem Musikunterricht?
- Wo sehen Sie besondere Schwierigkeiten?
- Wo sehen Sie besondere Chancen?
- Erleben Sie das Verhalten der Schüler und Schülerinnen anders als im muttersprachlichen Musikunterricht?
- Gibt es Inhalte oder Methoden, für die Sie das Unterrichten in der Fremdsprache ungeeignet finden?
- Gibt es Inhalte oder Methoden, für die Sie das Unterrichten in der Fremdsprache besonders geeignet finden?

3.2 *Ergebnisse*

Anlass zum bilingualen Unterrichten war bei den meisten Lehrkräften der Bedarf der Schule, welchen sie mit ihrer Fächerkombination (Musik / Englisch) füllen konnten; eine Kollegin gab an, sie halte das Fach für ein geeigneteres Einstiegsfach in der 7. Klasse als die theorieorientierten gesellschaftswissenschaftlichen Fächer Erdkunde und Geschichte. Eine weitere Lehrerin integrierte sich als Amerikanerin bereitwillig in den bereits bestehenden bilingualen Zweig, in dem auch damals schon von einem anderen Kollegen bilingualer Musikunterricht erteilt wurde. Die besondere Anschaulichkeit bzw. ‚Anhörbarkeit‘ des Faches Musik, dessen Vermittlung nicht allein auf Sprache angewiesen sei, sieht sie ebenfalls als Grund für die besondere Eignung des Faches für den bilingualen Unterricht; zudem spreche es andere Schüler und Schülerinnen an und erwecke auch das Interesse derer, die sich in gesellschaftswissenschaftlichen Fächern oft zurückhielten.

Das Fach Musik wird an den folgenden Schulen in folgenden Jahrgängen bilingual unterrichtet:

Schulort	6	7	8	9	10
Garbsen		x	x	x	x
Lehrte		?	x	x	
Springe		x	x		
Oldenburg	?	x	x	x	
Syke				x	?
Dortmund			x	x	x

X = Musik wird in dieser Jahrgangsstufe bilingual unterrichtet

? = Musik soll in dieser Jahrgangsstufe zukünftig bilingual unterrichtet werden

Während in der Regel bei den Lehrerinnen der Anspruch vorherrscht, durchgehend in englischer Sprache zu unterrichten, werden deutsche Unterrichtsanteile als möglich angesehen – insbesondere bei organisatorischen Fragen oder, um unvorhersehbare Verständnisschwierigkeiten zu beheben: Vorhersehbaren Schwierigkeiten, so eine Kollegin, beuge sie durch entsprechende inhaltliche und sprachliche Hinführung vor. Situationen, in denen die deutsche Sprache der Lehrerin unerlässlich erscheinen, variieren jedoch stark: Eine hält diese eher bei Musikpraxis, eine andere eher bei komplexen Inhalten der Musiktheorie für ein oft nötiges Hilfsmittel; eine dritte verwendet die deutsche Sprache bei Disziplinproblemen oder, wenn ihr englischsprachige Fachtermini unbekannt sind. Eine der Lehrerinnen behandelt im Rahmen des Themas ‚Musik und Politik‘ das Teilthema ‚Musik im Nationalsozialismus‘ auf Deutsch, legt aber darauf Wert, dass die Schüler und Schülerinnen in der Lage sind, über dieses Thema auch in der Fremdsprache zu kommunizieren. Eine weitere Kollegin behandelt das Thema ‚Musik in der Werbung‘ in der Muttersprache, da ihr keine englischsprachigen Spots vorliegen. Drei Kolleginnen legen Wert auf die Vermittlung deutscher Fachbegriffe parallel zu den englischen Begriffen, um das Verständnis für die nachfolgenden Jahrgänge zu sichern oder einen Wechsel in eine nicht-bilinguale Klasse zu erleichtern.

Vier Lehrerinnen betonen, die Lerngruppen des Bilingualzweiges seien engagierter, konzentrierter, leistungsorientierter, intelligenter bzw. sprachlich

interessierter und begabter; einen positiven Einfluss übten dabei auch ihre Eltern aus, die ihr Interesse am schulischen Werdegang ihrer Kinder schon allein durch die Anmeldung bei einem Bilingualzweig gezeigt hätten. Eine Lehrerin erklärt, das Fach werde durch den bilingualen Unterricht in den Augen der Schüler und Schülerinnen aufgewertet, so dass diese es als Leistungsfach ernster nähmen. Eine Lehrerin sah hier keinen Unterschied zu monolingualen Lerngruppen.

Während eine Lehrerin erklärte, im Bilingualzweig befänden sich überdurchschnittlich viele Instrumentalisten und Instrumentalistinnen, die das musikalische Niveau ihrer Klasse heben würden, verglich eine andere Kollegin ihre bilinguale Lerngruppe mit einer von ihr ebenfalls unterrichteten Bläserklasse: Letztere sei nicht nur sehr viel mehr an der Sache selbst orientiert, sondern auch „wie eine große Familie“ – Schüler und Schülerinnen stünden einander zur Seite. Dieses verstärkte Interesse an ihrem Fach könne sie bei den bilingualen Lerngruppen nicht ausmachen; zudem seien hier hauptsächlich Einzelkämpfer vertreten, die für ihre eigene Note kämpften.

Inhaltlich wird gerne auf Themen wie englischsprachige Populärmusik, englischsprachige Musicals und Kunstmusik aus dem britischen Raum zurückgegriffen. Eine Kollegin erklärte, etwas spezifisch Deutsches wie Neue Deutsche Welle sehe sie nicht als geeigneten Inhalt für bilingualen Musikunterricht an; zwei Lehrerinnen würden keine deutsche Oper zum Gegenstand des bilingualen Unterrichts machen, sondern halten sich lieber an das englischsprachige Musiktheater. Eine andere Lehrerin hingegen erklärt, zu ihrer eigenen Überraschung sei ihre englischsprachige Behandlung des ‚Freischütz‘ als ‚free-shooter‘ ausgesprochen gelungen. Hierbei störte es auch nicht, dass Aufnahme und Librettotext auf Deutsch vorlagen, weitere Unterrichtsmaterialien wie zum Beispiel Rollenkarten für die szenische Interpretation auf Englisch. Auch andere Kolleginnen thematisieren deutschsprachige Klassik im bilingualen Musikunterricht.

Sowohl in der Geschichte des Blues als auch im Bereich ‚Musik und Computer‘ wird auf sprachliche Erfahrungen zurückgegriffen, welche außerhalb des Musikunterrichtes gemacht werden; in der parallelen Behandlung der Themen *Blues* im bilingualen Musikunterricht und *Sklaverei in den USA* im Englischunterricht wird in einem Fall Fächer übergreifend gearbeitet. Eine Lehrerin thematisiert in der 10. Klasse grundsätzlich das Verhältnis von Sprache und Musik, zum Beispiel durch das Schreiben von Liebesliedern auf Eng-

lisch, um das generelle sprachliche Interesse der Schüler des bilingualen Zweiges aufzugreifen.

Methodisch unterscheidet sich der bilinguale Musikunterricht nicht vom deutschsprachigen, von der Wortschatzarbeit einmal abgesehen. Einer Methodenvielfalt zwischen Praxis und Theorie, vom Gruppenpuzzle bis zur szenischen Interpretation, scheint nichts entgegenzustehen. Auch Projektarbeit kann fester Bestandteil des Unterrichts sein, wobei es hierbei oft unmöglich ist, den Unterricht rein fremdsprachlich zu halten. Eine Lehrerin erwähnt, dass sie Referate in der 7., zum Teil auch in der 8. Klasse als problematisch ansieht, da die Schüler und Schülerinnen dieser Altersgruppe noch dazu neigen, die Lerngruppe mit zu schwierigen Texten zu überfordern. Zwei Lehrerinnen erklärten, es sei schwierig, mit jüngeren Schülern und Schülerinnen über Musik zu reden, gar subjektive Eindrücke zu erfassen, da das nötige Vokabular noch fehlt; eine der Lehrerinnen arbeitet gezielt an einem verbalen Repertoire zur Erfassung eines musikalischen Charakters. Eine andere Kollegin wiederum richtet ihren bilingualen Musikunterricht stärker sprachlich aus als den monolingualen, indem sie hier verstärkt Texte liest und Blues-Songtexte schreiben lässt.

Alle Lehrerinnen greifen auf Material (Bücher, z.T. Videos und CD-Roms) aus Großbritannien oder den USA zurück, betonen aber, aufgrund der unterschiedlichen Ausrichtung des Musikunterrichts kaum einmal Materialien eins zu eins übernehmen zu können. Somit erstellen alle ihre Materialien selbst, überarbeiten englischsprachige Materialien und übersetzen deutschsprachige – eine zusätzliche Anforderung an die Eigeninitiative der Lehrerinnen. Generell erfährt der Mangel an verwendbaren Materialien eine häufige Nennung als Problem.

Als weitere Probleme wurden ein gewisser Mangel an Spontaneität in der Unterrichtsinteraktion, gelegentlich auch ein Mangel an inhaltlichem Tiefgang gesehen. Dies gilt weniger in Hinblick auf Musiktheorie als vielmehr in Bezug auf einen differenzierten sprachlichen Ausdruck im deskriptiven Bereich: Die emotionalen Aspekte z.B. eines Kunstliedes, so eine Lehrerin, könnten nur unzureichend benannt werden. Hier, so andere Kolleginnen, schafft zum Teil Spracharbeit, insbesondere der Aufbau eines Wort- und Phrasenrepertoires, adäquate Abhilfe, wobei dies natürlich Unterrichtszeit in Anspruch nimmt. Als Möglichkeit zur Vereinfachung der englischsprachigen Rhythmuslehre wird die Verwendung der amerikanischen Bezeichnungen der Notenlängen genannt, welche den deutschen im Prinzip gleichen; die britischen Bezeichnun-

gen (crotchet etc.) erschwerten den Schülern und Schülerinnen die Rhythmuslehre.

Die Einschätzungen der Lehrerinnen, ob der bilinguale Unterricht dem Stoff inhaltlich gerecht werden kann, gehen deutlich auseinander: Vier Lehrerinnen sehen Probleme des bilingualen Unterrichts generell als lösbar an, während zwei sich recht kritisch äußerten. So erklärten sie, Unterschiede in der Fachsprache bereiteten vielen Schülern und Schülerinnen Probleme, zum Beispiel die Bezeichnung derselben Note mit ‚h‘ im Deutschen und ‚b‘ im Englischen, wohingegen eine andere Lehrerin erklärte, die Benennung der Noten mit Vorzeichen sei im Englischen konsequenter und daher von den Schülern leichter zu erlernen.

So unterschiedlich wie die Einschätzung der Probleme ist auch die Einschätzung der Chancen des bilingualen Unterrichts: Vier Kolleginnen betonten die positiven sprachlichen Auswirkungen des bilingualen Unterrichts wie eine Verbesserung des Hörverstehens, den größeren Wortschatz und die höhere Sprachgewandtheit der Schüler und Schülerinnen. Inhaltliche Vorteile lägen insbesondere in der ‚natürlichen‘ Verknüpfung der englischen Sprache mit ohnehin englischsprachigen Inhalten – insbesondere englischsprachiger Populärmusik, Musicals und Opern, aber auch der Jazzharmonielehre: Der Umgang mit diesen Themen und entsprechenden Materialien wird als „logisch“ und „sinnfällig“ betrachtet.

Eine Lehrerin erklärte, der Unterricht mache besonders viel Spaß; zwei andere betonten die besondere Beliebtheit des bilingualen Musikunterrichts bei den Schülern und Schülerinnen: Häufig nähmen Schüler und Schülerinnen anderer Klassen freiwillig in ihrer Freizeit an ihrem Unterricht teil, wenn sie es ihnen gestatte, erzählt die eine. Allerdings, so die andere, provoziere dies „Neid der anderen Fächer [...], was wiederum zur Folge hat, dass von der Obrigkeit unser Fach gekappt wird“. Hier zeigt sich auch die Abhängigkeit des Gelingens bilingualen Unterrichts von der entsprechenden Schulsituation. Neben der zitierten Kollegin wurde diese von einer weiteren beklagt: Es gebe keine Zusammenarbeit der bilingualen Fächer.

4 Diskussion und Ausblick

Bilingualer Musikunterricht wird – mindestens – an fünf Schulen Niedersachsens und einer Schule in Nordrheinwestfalen in der Mittelstufe mit offensichtlichem Erfolg erteilt – Erfolg im Sinne von Zydati, welcher der „BILI-

Küche“ bescheinigt, dass sie „irgendwie“ „funktioniert“ (2002, S. 32). Allerdings zeigt die didaktische Ausrichtung des bilingualen Musikunterrichts ein sehr uneinheitliches Bild: So wird in unterschiedlichen Jahrgangsstufen (mit Schwerpunkt auf den Klassen 8 und 9) nach unterschiedlichen inhaltlichen Gesichtspunkten unterrichtet; auch die Bewertung des eigenen bilingualen Unterrichts durch die verschiedenen Kolleginnen variiert stark.

Diese Uneinheitlichkeit ist zum Teil zurückzuführen auf eine mangelnde Infrastruktur für bilingualen Musikunterricht: So sind die Lehrerinnen eher zufällig, in der Regel aufgrund ihrer Fächerkombination, zum bilingualen Unterricht gekommen. Aus- und Fortbildungsangebote gab es kaum; eine der sechs Lehrerinnen leitete zwar eine Fortbildungsmaßnahme zu bilingualem Musikunterricht, hätte sich nach eigenen Angaben aber eigentlich für sich selbst Weiterbildungsmaßnahmen in dieser Richtung gewünscht. Darüber hinaus gibt es keine spezifischen Richtlinien, aber auch keinen geregelten Austausch zwischen den Lehrerinnen; Material wird nach individuellen Neigungen und individuellem Materialbesitz erstellt bzw. verwendet, keinesfalls aber allgemein zugänglich gemacht. So ist nicht verwunderlich, dass die inhaltliche Ausrichtung, aber auch der Erfolg des Unterrichtes jeweils stark variiert.

Die Erfahrung der befragten Lehrerinnen zeigt: Bilingualer Musikunterricht bietet einige Chancen, hat aber auch mit diversen Problemen zu kämpfen. In der Regel können jedoch sowohl Probleme auf Fächer übergreifende Aspekte reduziert werden – so zum Beispiel das Problem der Materialbeschaffung, das Problem des zentralen Dilemmas bilingualen Sachfachunterrichts, der Diskrepanz zwischen inhaltlich-fachlicher und sprachlicher Adäquatheit (Krechel 1999, S. 3) und dem daraus gegebenenfalls resultierenden Niveauverlust. Das gleiche gilt für die sprachlichen und fachlichen Vorteile und Chancen bilingualen Sachfachunterrichts: Als besonders fruchtbar wird der Unterricht im Umgang mit dem Kulturgut der ‚Zielkultur‘ sowie Kultur übergreifenden, aber mit der Zielsprache verbundenen Aspekten wie Computereinsatz und Jazzharmonielehre empfunden. Somit können auch im bilingualen Musikunterricht das erste und zweite ‚Zielfeld‘ von Halletts ‚Bilingual Triangle‘ ohne Probleme gefüllt werden, während in Bezug auf das erste Zielfeld, die fremdsprachliche Behandlung der eigenen Kultur, Kontroverse erzeugt. Deutlich wird jedoch am Beispiel der positiven Erfahrungen, die eine Lehrerin mit dem ‚free shooter‘ machte, dass bilingualer Musikunterricht nicht notwendigerweise deutsch(sprachig)e Musiktradition ausklammern muss.

Die Antworten der sechs Lehrerinnen deuten darauf hin, dass das Fach Musik keineswegs als ‚ungeeignet‘ für bilingualen Sachfachunterricht gelten kann, sondern vielen Lehrenden und Lehrenden vielfältige Anregungen bieten kann. Nichts deutet auf eine etwaige grundsätzlich eingeschränkte Eignung des Faches für bilingualen Sachfachunterricht hin.

Empirisch zu ermitteln bleibt der unmittelbare Nutzen für das Fach. Die Äußerungen der Lehrerinnen deuten jedoch darauf hin, dass dieser insbesondere bei der Behandlung englischsprachiger Populärmusik – also Blues, Jazz, Rock, Pop und Musicals – in der Einheit von Unterrichtssprache und Sprache des Unterrichtsgegenstandes liegen könnte. Es ist möglich, dass in diesem Fall bilingualer Unterricht besonders authentisch und somit motivierend wirkt, zumal er an fremdsprachliche Erfahrungen anknüpfen kann, welche Schüler und Schülerinnen im Umgang mit der internationalen Musikmedienwelt in ihrer Freizeit freiwillig machen (vgl. Bach 2000, S. 12). Hier wären komparative Untersuchungen von Nutzen: Bilingualer Musikunterricht sollte mit ‚normalem‘ muttersprachlichen nach festen Kriterien verglichen werden.

Ein weiterer nicht zu vernachlässigender Effekt ist der „Hauptfachcharakter“, den das Fach nach Aussage einer Lehrerin erhält: Es sollte empirisch überprüft werden, ob das stärkere Ernstnehmen des Faches von Seiten der Schüler und Schülerinnen ein punktuell oder zu verallgemeinerndes Resultat bilingualen Unterrichts ist. Ebenfalls bleibt zu prüfen, ob den Einschränkungen, welche das Fach Musik vielerorts auf der Stundentafel und in der realen Unterrichtsverteilung hinnehmen muss (vgl. Helms 2004, S. 291), durch die Einführung bilingualen Unterrichts teilweise entgegengewirkt werden kann. Zu denken geben hier die Auskünfte fünf der betroffenen Lehrerinnen: Die Zusatzstunden, welche sie – ganz im Sinne der Gepflogenheiten bilingualen Unterrichts in Deutschland – zunächst für ihr Fach erhielten, wurden im Zuge der neuen Stundentafel Niedersachsens zum Großteil wieder gestrichen. Diese Praxis sollte sowohl von Seiten der Musik- als auch von Seiten der Bilingualdidaktik hinterfragt werden. Eine sechste Lehrerin hingegen erklärte, sie habe auf die Möglichkeit einer Zusatzstunde verzichtet: Aufgrund der großen Anschaulichkeit des Faches würde sie diese nicht benötigen, um bei bilinguaem Unterricht eine vergleichbare Stoffmenge zu bewältigen. Hier wäre interessant zu untersuchen, inwiefern dies zu generalisieren – oder aber durch bestimmte Vorgehensweisen im Unterricht zu beeinflussen – ist.

Die Befragung der Lehrkräfte bestätigt meines Erachtens, dass eine forschungsbegleitete Einführung bilingualen Unterrichts sinnvoll ist. Hierbei soll-

ten komparative Studien valide und reliable Auskünfte über Vor- und Nachteile des bilingualen Musikunterrichtes geben. Nicht zuletzt sollte hierbei der fachrelevante Wissens- und Kompetenzzugewinn der Schüler und Schülerinnen im bi- und monolingualen Unterricht verglichen werden; methodisch bieten sich neben Unterrichtsbeobachtungen und Stoffplanvergleichen durchaus auch Leistungsmessungen im weitesten Sinne an. Der Einfluss bilingualen Musikunterrichts auf die Motivation der Schüler und Schülerinnen kann durch Befragungen untersucht werden. Bezüglich der Situation der Lehrer und Lehrerinnen bietet sich das Konzept der Aktionsforschung an, in der der Austausch unter den betroffenen Lehrkräften und somit eventuell auch eine größere Einheitlichkeit bilingualen Musikunterrichts gefördert werden soll. Dies kann auch Abhilfe schaffen bei einem der meistgenannten Probleme, dem Mangel an Arbeitsmaterialien, sofern die Lehrenden sich bereit zeigen, nicht nur ihre Erfahrungen, sondern ihre jeweils geleisteten Vorarbeiten miteinander zu teilen. Zu diesem Zweck soll eine von einer Befragung begleitete Vernetzung der betreffenden Lehrkräfte organisiert werden; hierbei soll untersucht werden, inwiefern dies zu einer Verbesserung der Unterrichtssituation aus Sicht der Lehrkräfte führt.

Bilingualer Musikunterricht ist eine langsam wachsende Struktur, die offensichtlich ohne eine gezielte Steuerung ‚von oben‘ auskommt; andererseits wird evident, dass die Musikdidaktik – ob nun durch Forschung oder durch Hilfestellungen in Form von auf bilingualen Unterricht zugeschnittenen Konzepten und Materialien – beim Lösen vorhandener Probleme behilflich sein kann. Keinesfalls sollte daher das Unterrichten von Musik in einer Fremdsprache, soweit es sich denn anhand derartiger Untersuchungen aus musikdidaktischer Sicht als sinnvoll erweist, allein der Initiative engagierter Einzelkämpfer überlassen werden.

Literatur

- Bach, Gerhard: Bilingualer Unterricht: Lernen - Lehren - Forschen. Aus: Bach, Gerhard; Niemeier, Susanne (Hrsg.): Bilingualer Unterricht: Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven. Frankfurt am Main [u.a.] (Lang) 2000. S. 11-23.
- Bauer, Christian; Wiesmann, Fritz: Eignung weiterer Fächer für den bilingualen Fachunterricht. Aus: Glaap, Albert-Reiner / Müller-Schneck, Elke

- (Hrsg.): Schulversuch Bilingualer Unterricht an Realschulen in Nordrhein-Westfalen - Abschlussbericht. Düsseldorf 2001. S. 113- 118.
- Bredenbröker, Winfried: Förderung der fremdsprachlichen Kompetenz durch bilingualen Sachfachunterricht: Empirische Untersuchungen. Aus: Breidbach, Stephan; Bach, Gerhard; Wolff, Dieter (Hrsg.): Bilingualer Sachfachunterricht. Didaktik, Lehrer-/Lernerforschung und Bildungspolitik zwischen Theorie und Empirie. Frankfurt a.M (Lang) 2002. (=Mehrsprachigkeit in Schule und Unterricht. 1) S. 141-149.
- Breidbach, Stephan: Bilinguale Didaktik zwischen allen Stühlen? Das Verhältnis zwischen Fremdsprachendidaktik und Sachfachdidaktiken. Aus: Bach, Gerhard; Niemeier, Susanne (Hrsg.): Bilingualer Unterricht: Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven. Frankfurt am Main [u.a.] (Lang) 2000. S. 173-184.
- Breidbach, Stephan: Bilingualer Sachfachunterricht als neues interdisziplinäres Forschungsfeld. Aus: Breidbach, Stephan; Bach, Gerhard; Wolff, Dieter (Hrsg.): Bilingualer Sachfachunterricht. Didaktik, Lehrer-/Lernerforschung und Bildungspolitik zwischen Theorie und Empirie. Frankfurt a.M (Lang) 2002. (=Mehrsprachigkeit in Schule und Unterricht. 1) S. 11-27.
- Christ, Ingeborg: Bilinguale Züge - Bilingualer Unterricht - Module: "Fremdsprachen als Arbeitssprachen." Veröffentlicht unter:
<http://www.ualberta.ca/german/ejournal/christi2.htm>. In: Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachunterricht [Online], Jg. 1999, [Seitenangaben fehlen!]
- Finkbeiner, Claudia; Fehling, Sylvia: Bilingualer Unterricht: Aktueller Stand und Implementierungsmöglichkeiten im Studium. Aus: Finkbeiner, Claudia (Hrsg.): Bilingualer Unterricht: Lehren und Lernen in zwei Sprachen. Hannover (Schroedel) 2002. S. 9-22.
- Graßmann, Marianne; Paulsen, Rosemarie: Französisch als Begegnungssprache im Musikunterricht der Jahrgangsstufe 5 an Realschulen - eine Unterrichtseinheit. Aus: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): Wege zur Mehrsprachigkeit - Informationen zu Projekten des sprachlichen und interkulturellen Lernens; Heft 2. o.O. (Landesinstitut) 1998. S. S. 41-44.

- Hallet, Wolfgang: The Bilingual Triangle. Überlegungen zu einer Didaktik des bilingualen Sachfachunterrichts. In: Praxis des neusprachlichen Unterrichts, Jg. 1998, H. 45, S. 115-125.
- Helms, Dietrich: Musik dreisprachig? Probleme und Chancen eines bilingualen Musikunterrichtes. Aus: Bonnet, Andreas; Breidbach, Stefan (Hrsg.): Didaktiken im Dialog. Konzepte des Lehrens und Wege des Lernens im bilingualen Sachfachunterricht. Frankfurt a.M. (Lang) 2004. S. 291-304.
- Krechel, Hans-Ludwig: Sprach- und Textarbeit im Rahmen von flexiblen bilingualen Modulen. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online], 4. Jg. (1999), veröffentlicht unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-04-2/beitrag/krechel1.htm>.
- Krechel, Hans-Ludwig: Bilingual Modules. Flexible Formen bilingualen Lehrens und Lernens. Aus: Wildhage, Manfred; Otten, Edgar (Hrsg.): Praxis des bilingualen Unterrichts. Berlin (Cornelsen) 2003. S. 194-216.
- Krowke, A.: Bilingualer Sach(fach)unterricht in der Sek. I. Veröffentlicht unter: <http://bildung.hessen.de/bilingual/magazin/aufsaeetze>. O.J., o.O.
- Lalla, Claudia: Die Verknüpfung von Inhalts- und Fremdsprachenlernen im bilingualen Sachfachunterricht. Aus: Breidbach, Stephan; Bach, Gerhard; Wolff, Dieter (Hrsg.): Bilingualer Sachfachunterricht. Didaktik, Lehrer-/Lernerforschung und Bildungspolitik zwischen Theorie und Empirie. Frankfurt a.M (Lang) 2002. (=Mehrsprachigkeit in Schule und Unterricht. 1) S. 223-233.
- Mayring, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 5. Auflage Weinheim (Deutscher Studien Verlag) 1994.
- Meiß, Ruth: Zur Arbeit mit Popsongs im Englischunterricht. In: Fremdsprachenunterricht, 37/46. Jg. (1993), H. 6, S. 339-342.
- Meuser, Michael; Nagel, Ulrike: ExpertInneninterviews - vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. Aus: Garz, Detlef; Kraimer, Klaus (Hrsg.): Qualitativ-Empirische Sozialforschung. Konzepte, Methoden, Analysen. Opladen (Westdeutscher Verlag) 1991. S. 441-471.
- Niemeier, Susanne: Bilingualismus und "bilinguale" Bildungsgänge aus kognitiv-linguistischer Sicht. Aus: Bach, Gerhard; Niemeier, Susanne (Hrsg.): Bilingualer Unterricht: Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven. Frankfurt am Main [u.a.] (Lang) 2000. S. 27-49.

- Otten, Edgar; Wildhage, Manfred: Content and Language Integrated Learning. Eckpunkte einer 'kleinen' Didaktik des bilingualen Sachfachunterrichts. Aus: Wildhage, Manfred; Otten, Edgar (Hrsg.): Praxis des bilingualen Unterrichts. Berlin (Cornelsen) 2003. S. 12-45.
- Rosenbrock, Anja: "West Side Story" im bilingualen Musikunterricht unter Einbindung von Methoden der szenischen Interpretation. Ein Unterrichtsversuch im Schuljahrgang 9 des Gymnasiums. Leer, 2. Staatsexamensarbeit, 2005. Als Manuskript gedruckt.
- Schmid-Schönbein, Gisela; Siegismund, Barbara: Bilingualer Sachfachunterricht. Aus: Timm, Johannes-Peter (Hrsg.): Englisch lernen und lehren. Didaktik des Englischunterrichts. Berlin (Cornelsen) 1998. S. 201-210.
- Spitzer, Manfred: Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Spektrum Akademischer Verlag, Heidelberg, 1. Auflage, 2002
- Thürmann, Eike: Eine eigenständige Methodik für den bilingualen Sachfachunterricht? Aus: Bach, Gerhard; Niemeier, Susanne (Hrsg.): Bilingualer Unterricht: Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven. Frankfurt am Main [u.a.] (Lang) 2000. S. 75-93.
- Timm, Johannes-Peter: Pop- und Rocksongs als 'Lernschrittmacher'. Aus: Timm, Johannes-Peter (Hrsg.): Englisch lernen und lehren. Didaktik des Englischunterrichts. Berlin (Cornelsen) 1998. S. 178-184.
- Upendran, Subrahmanian: Teaching Phrasal Verbs Using Songs. Veröffentlicht unter: <http://www.aitech.ac.jp/~iteslj/Techniques/Upendran-PhrasalVerbs.html>. 2001.
- Vollmer, Helmut J.: Bilingualer Sachfachunterricht als Inhalts- und Sprachenlernen. Aus: Bach, Gerhard; Niemeier, Susanne (Hrsg.): Bilingualer Unterricht: Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven. Frankfurt am Main [u.a.] (Lang) 2000. S. 51-73.
- Vollmer, Helmut J.: Förderung des Spracherwerbs im bilingualen Sachfachunterricht. Aus: Bach, Gerhard; Niemeier, Susanne (Hrsg.): Bilingualer Unterricht: Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven. Frankfurt am Main [u.a.] (Lang) 2000a. S. 139-158.
- Vossmeier, Jens: Henry Purcells Oper "Dido and Aeneas" im bilingualen Musikunterricht des Schuljahrgangs 10 des Gymnasiums. Leer, 2. Staatsexamensarbeit, 2004. Als Manuskript gedruckt.
- Wolff, Dieter: Bilingualer Sachfachunterricht: Versuch einer lernpsychologischen und fachdidaktischen Begründung. Soest 1997.

Zydati, Wolfgang: Umriss eines Spracherwerbskonzepts fr den zweisprachigen Unterricht bilingualer Lerngruppen in der Berliner Grundschule. Gutachten fr den Schulversuch "Staatliche Europaschule Berlin". Berlin (Berliner Institut fr Lehrerfort- und Weiterbildung und Schulentwicklung) 1997.

Zydati, Wolfgang: Konzeptuelle Grundlagen einer eigenstndigen Didaktik des bilingualen Sachfachunterrichts: Forschungsstand und Forschungsprogramm. Aus: Breidbach, Stephan; Bach, Gerhard; Wolff, Dieter (Hrsg.): Bilingualer Sachfachunterricht. Didaktik, Lehrer-/Lernerforschung und Bildungspolitik zwischen Theorie und Empirie. Frankfurt a.M (Lang) 2002. (=Mehrsprachigkeit in Schule und Unterricht. 1) S. 31-61.

Anja Rosenbrock
Schwalbenstr. 16
26123 Oldenburg

Musizieren nach Werken bildender Kunst im Musikunterricht der gymnasialen Oberstufe

Prozessrekonstruktion als Basis zur (Weiter-)Entwicklung von Lernarrangements

Methoden der ästhetischen Transformation, wie etwa „Malen zur Musik“, „musikalische Improvisation zu literarischen Texten“ oder „Schattenspiel zur Musik“, haben in den Schulen und in musikdidaktischen Handreichungen Konjunktur. Umso erstaunlicher ist es, dass im Grunde wenig über diese Transformationsprozesse und die mit ihnen möglicherweise verbundenen Lernmöglichkeiten im Musikunterricht bekannt ist. In einer qualitativ-empirischen Forschungsarbeit zum „Musizieren nach Werken bildender Kunst“ soll dieser Frage besonders im Hinblick auf die spezifischen Bedingungen des Oberstufenunterrichts Musik nachgegangen werden.

1 Beschreibung des Forschungsprojekts

Das Thema „Musik und bildende Kunst“ gehört mittlerweile zum festen Gegenstandsbereich von Musikwissenschaft und Musikpädagogik. Neben zahlreichen werkorientierten Untersuchungen zur Erforschung von Stil- und Strukturparallelen zwischen den Künsten, die meist von historischem Interesse geleitet sind (z.B. Würtenberger 1979; Maur 1985; Fink 1988; Weidner 1994; Schneider (Hrsg.) 2000) stehen Versuche, die Verbindung von Musik und bildender Kunst systematisch zu erschließen (la Motte-Haber 1990; Brandstätter 2004). Ein spezifisch musikpädagogisches Interesse zeigt sich in einer Vielzahl von Zeitschriftenartikeln (Bibliographien zum Thema „Musik und bildende Kunst“ bei Helms 1990; Schatt 1993; Schmitt 2002;). Es sind meist Vorschläge für oder Berichte aus der Unterrichtspraxis, die Erfahrungen mit kunst- und fächerverbindenden Unterrichtsprojekten vermitteln, gerade auch zu produktionsorientierten Verfahren wie etwa zum „Musikmalen“ (z.B. Gruhn 1990; Pütz 1990; Mzyk 1992; Küntzel-Hansen 1993; Urban 1998; Ditzig-Engelhard, Pauly 2001; Steincke 2002;) oder zum Thema „Bilder als Im-

pulse zum Musikmachen“ (z.B. Schläbitz 2002; Zukunft, Leibold-Lang 2003) Zudem widmet etwa die Zeitschrift Musik und Unterricht dem Thema „Musik - Bild“ zweimal ein eigenes Heft (Musik und Unterricht 19/1993 und 2/1990). Auch die Schulbuchverlage reagieren auf diesen Trend. So erscheinen gerade in den letzten Jahren neue Schulbücher, Handreichungen und Unterrichtsmaterialien, die das fächerverbindende Prinzip in den Mittelpunkt stellen. (Für die Grundschule zuletzt z.B. MUK (1999) und Funkelsteine (1997/98), für die Sekundarstufen z.B. das Schulbuch „Durch Sehen zum Hören“ von Ute Jung-Kaiser (1993), die vom Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung München herausgegebene Handreichung für Musiklehrer mit dem Titel „Musik im Kontext“ (1996), die Themenhefte von Klett zur Jahrhundertwende und zum Aufbruch in die Moderne (Hamm, Pick 1998; Hamm, Pick 1995) sowie das jüngst im Helbling-Verlag erschienene Schulbuch „Musik im Kontext“ (2004)).

Ein verstärktes Interesse an der Verbindung von Musik und Bild unter musikpädagogischer Perspektive im Sinne wissenschaftlicher Forschung dokumentieren der Symposionsbericht „Stilparallelen der Künste im Musikunterricht“ (Feurich (Hrsg.) 1988), der Tagungsband des Arbeitskreises für musikpädagogische Forschung aus dem Jahre 1990 mit dem Titel „Musik und Bildende Kunst“ (Kramer (Hrsg.) 1990) und der Tagungsband „Musik und Kunst“ (Jank/Jung (Hrsg.) 2000) mit einer Vielzahl von Einzeluntersuchungen zum Verhältnis der Künste zueinander und zu kunstübergreifenden Perspektiven für den Unterricht.

Jüngstes Beispiel für eine musikpädagogisch ausgerichtete Arbeit in diesem Bereich ist die 2004 erschienene Schrift Ursula Brandstätters. Während aber Brandstätter in ihrem Buch „Bildende Kunst und Musik im Dialog“ pädagogische Implikationen einer Verbindung der beiden Künste aus zeichentheoretischen, ästhetischen und wahrnehmungspsychologischen Konzepten herleitet, soll in dem im folgenden von mir vorgestellten Forschungsprojekt ein empirischer Zugriff versucht werden, denn umfangreiche Studien auf der Basis von empirischer Forschung qualitativer Ausrichtung existieren für die Musikpädagogik in diesem Bereich nicht.

Gegenstand der Studie sind ästhetische Transformationsprozesse von einer Kunst in eine andere, in diesem Falle die Entwicklung eines musikalischen Produkts zu einem Werk der bildenden Kunst durch Schülerinnen und Schüler im Musikunterricht der gymnasialen Oberstufe. Dabei ergeben sich Fragestellungen auf drei Ebenen: Mit welchen Konzepten nähern sich die Schülerinnen

und Schüler speziell dieser Altersstufe der Aufgabe der Transformation und welche musik- und kunstbezogenen Vorerfahrungen aktivieren sie in diesem Prozess? Neben dieser inhaltlichen Fragestellung ist die Studie aber auch als Beitrag zur musikpädagogischen Grundlagenforschung zu verstehen angesichts der methodologischen Frage: Mit welchen Methoden und Verfahren lassen sich die entsprechenden Transformationsprozesse und –konzepte erheben und interpretieren? Daran schließt sich eine weiterführende Frage an: Wie lassen sich Lernarrangements mit Hilfe der Rekonstruktion und Interpretation von Prozessen auf der Basis empirischen Materials weiterentwickeln?

Dazu wird im Rahmen eines qualitativ empirischen Forschungsdesigns in verschiedenen Oberstufenkursen an Gymnasien und Gesamtschulen in NRW eine Unterrichtssequenz durchgeführt, in der die Schülerinnen und Schüler in Gruppen Improvisationen bzw. Kompositionen zu einem Werk der bildenden Kunst entwickeln. Der Prozess vollzieht sich dabei in den Phasen

- der Bildbetrachtung
- des schriftlichen Brainstormings zum Bild
- der Auswahl von geeigneten Bildaspekten in einer Kleingruppe
- der Improvisation zum Bild in der Kleingruppe
- der Präsentation im Plenum.

Ziel ist dabei nicht die Evaluation eines vorgegebenen Lernarrangements, sondern in erster Linie die Rekonstruktion der Transformationskonzepte und –prozesse der einzelnen Gruppen. Überlegungen und Entscheidungen der Schülerinnen und Schüler im Prozess der Transformation sollen zugänglich gemacht und interpretiert werden, um dann schließlich eine Grounded Theory (im Sinne von Strauss/Glaser) zu den Transformationskonzepten der Schülergruppen zu entwickeln. Gleichzeitig zielt die Auswertung des Materials auch auf die gruppenprozessuale Generierung der inhaltlichen Ergebnisse der Gruppenarbeit. Dazu wird die Phase der Entwicklung der Improvisation per Video aufgezeichnet. Weiterhin werden nach der eigentlichen Unterrichtssequenz Gruppeninterviews mit den Schülerinnen und Schülern geführt, die retrospektiv auf den zurückliegenden Prozess und auf ihr Produkt gerichtet sind.

Das Forschungsprojekt befindet sich zu diesem Zeitpunkt im Stadium der Vorstudie. Ein Ergebnis der ersten Auswertungsphase ist nicht überraschend:

Es zeichnen sich zwei Bereiche ab, die für Musiklehrerinnen und Musiklehrer wie auch für die musikpädagogische Forschung von Interesse sind, die ich hier zunächst nur nennen möchte, um sie später näher zu erläutern. Es handelt sich um das Phänomen der „Brückenkonstruktion“, d.h. die Konstruktion der Verbindung von Bild und Musik durch die jeweilige Gruppe, und um „Aushandlungsprozesse und ihre musikbezogenen Implikationen“, d.h. die Auswirkung fachspezifischer Bedingungen auf den Gruppenprozess. Im Folgenden möchte ich auch vor dem Hintergrund des Vorstudiencharakters einen Blick in die Werkstatt ermöglichen, indem ich zunächst über den Zusammenhang von Fragestellung und Erhebungsverfahren reflektiere und anschließend erste Kategorien der Auswertung des Datenmaterials vorstelle.

2 Zur Verbindung von Fragestellung und Erhebungsverfahren

Bei der Suche nach einem geeigneten Erhebungsverfahren, das sowohl dem Gegenstand wie auch der Fragestellung der Studie angemessen erscheint, liegt zunächst eine direkte Befragung nach den Ideen, Konzepten und ästhetischen Entscheidungen der Schülerinnen und Schüler nahe. Deshalb konstruierte ich zunächst ein Setting, das im Anschluss an die Durchführung einer Gruppenarbeit „Musizieren nach Werken bildender Kunst“ ein Gruppeninterview und Einzelinterviews vorsah. Doch schon nach der ersten Vorstudie stellte sich während der Durchführung des Projekts, aber besonders später bei der Sichtung des Materials heraus, dass der Mitschnitt der Improvisationsphase viel differenziertere und interessantere Ergebnisse im Hinblick auf meine Fragestellung versprach als die eher holzschnittartigen Äußerungen der Schülerinnen und Schüler im Interview nach der Experimentalphase.

Aufgrund dieser Feststellung änderte sich nicht der formale Ablauf der Erhebung, sondern die Beobachtungsperspektive: Im Mittelpunkt steht nun die Rekonstruktion des 30minütigen Improvisations- und Aushandlungsprozesses, das anschließende Gruppeninterview dient eher der Nachfrage, in Ansätzen auch der kommunikativen Validierung einzelner Ergebnisse meiner ersten Eindrücke.

In ihrer Anlage entspricht die inszenierte Gruppenarbeit durchaus einer möglichen, wenn vielleicht auch nicht alltäglichen Unterrichtssituation, wobei sie natürlich aus jeglichem Zusammenhang, etwa einer Unterrichtsreihe, herausgenommen ist. Dies ist der musikdidaktische Blick auf die Erhebungssitu-

ation. Welchen Charakter aber hat die 30minütige Gruppenarbeit unter dem Blickwinkel einer Einordnung in qualitative Erhebungsverfahren?

Ein Vergleich mit einer gängigen Methode qualitativer Datenerhebung, der Gruppendiskussion, kann helfen, die Kontur meiner Erhebungsmethode zu schärfen und ihre Implikationen unter einer theoretischeren Sicht zu reflektieren: Die Methode der Gruppendiskussion, deren Ursprung im anglo-amerikanischen Raum liegt, wurde ursprünglich in den dreißiger Jahren im Rahmen der sozialpsychologischen Kleingruppenforschung entwickelt. In Deutschland wurde sie erst in den 50er Jahren und dort besonders am Institut für Sozialforschung in Frankfurt rezipiert. Ursprünglich zunächst schwerpunktmäßig für die Erfassung gruppenprozessualer Besonderheiten entwickelt, bildete sich besonders in Deutschland dann die Tendenz heraus, Gruppendiskussionen auch als Instrument zur Erhebung von Informationen einzusetzen. In den 70er Jahren wurde die Methode dann in einer „interaktionistischen Variante“ (Lamnek 1995, 129) im Umfeld der Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen neu entdeckt. Heute ist die Gruppendiskussion Bestandteil der kommerziellen Markt- und Meinungsforschung (Bortz; Döring 2002, 319), aber erst in den letzten zehn Jahren gewinnt diese Erhebungsmethode auch wieder an Bedeutung für die qualitative wissenschaftliche Forschung. Entscheidend dazu beigetragen hat Ralf Bohnsack, der mit seiner „dokumentarischen Methode“ besonders der Diskussion um die Auswertungsverfahren von Gruppendiskussionen neue Impulse gab. (Bohnsack 2003)

Der Ablauf einer Gruppendiskussion verläuft typischerweise nach Lamnek (1995) in folgenden Phasen:

- Auswahl der Teilnehmer
- Präsentation des Grundreizes, d.h. die allgemeine Vorgabe eines Themas
- die eigentliche Diskussion, in der der Diskussionsleiter meist lediglich eine Moderatorenrolle übernimmt
- ihre Aufzeichnung
- die Auswertung des Materials (nach Lamnek 134, 151)

Vergleicht man unter methodischer Perspektive das Gruppendiskussionsverfahren mit der von mir in den Schulen durchgeführten Erhebung der

30minütigen Gruppenarbeit, so ergeben sich Übereinstimmungen wie auch Unterschiede:

- Grundlegend ist natürlich für beide Verfahren die Gruppensituation mit der sich daraus ergebenden oder möglichen argumentativen Grundhaltung der Gruppenteilnehmer. Eine Einzelarbeit der jeweiligen Schülerinnen und Schüler hätte zwar zu einer individuellen Entfaltung von kompositorischen Ideen und einer möglicherweise größeren Vielfalt von musikalischen Ergebnissen geführt, allerdings wäre in Einzelarbeiten die Generierung der Ergebnisse nicht wie in den notwendigen Aushandlungsprozessen der Gruppensituation sprachlich expliziert worden. Dies ist das eigentliche Potential des Gruppendiskussionsverfahrens.
- In der Theorie der Gruppendiskussion wird zwischen „vermittelnder und ermittelnder Gruppendiskussion“ unterschieden. Die *vermittelnde* zielt eher auf die Erforschung von Gruppenphänomenen, die *ermittelnde* Gruppendiskussion kann sowohl der „Erlangung von Informationen über die inhaltlichen Ergebnisse“ dienen wie auch der Erforschung der „gruppenprozessuale(n) Generierung dieser Ergebnisse“ (Lamnek 1995, 134). In der vorliegenden Studie wird eine entsprechende zweifache Zielsetzung zu Grunde gelegt: Inhaltlich zielt das Erhebungsverfahren auf Informationen zur Brückenkonstruktion der Schülerinnen und Schüler, in Bezug auf den Aspekt der Gruppenprozesse auf die musikbezogenen Implikationen der Aushandlungsprozesse der Schülerinnen und Schüler.
- Aus der Interpretation des Materials der Vorstudie ergibt sich ein weiterer Vergleichspunkt: Die Konkurrenz und das Nebeneinander von individuellen musikalischen Vorschlägen bzw. Konzepten der einzelnen Gruppenmitglieder und dem Gruppenkonzept, das sich schließlich in der musikalischen Präsentation offenbart. Die Vertreter des Gruppendiskussionsverfahrens der 50er bis 70er Jahre in Deutschland verfolgen im soziologischen Rahmen ähnliche Fragestellungen, z.B.: Wie verhalten sich Einzelmeinung und öffentliche Meinung (Gruppenmeinung) zueinander? Die Gruppendiskussion bietet hier ein Verfahren sowohl die Meinung Einzelner zu erheben wie auch die Meinungsbildung in der Gruppe. (S. etwa die deutschsprachigen Untersuchungen von Pollock (1955) und Mangold (1960))
- Das Gruppendiskussionsverfahren unterscheidet sich von einer kollektiven Befragung dadurch, dass es sich um ein Gespräch der Teilnehmer untereinander handelt. Ein Diskussionsleiter strukturiert und moderiert den Pro-

zess, allerdings meist nur durch ermutigende und zustimmende Bemerkungen oder auch durch Paraphrasierungen von Redebeiträgen (Lamnek 1995, 153), um die Teilnehmer zu weiteren Statements anzuregen. Im Falle der Gruppenarbeit der Schülerinnen und Schüler in der Studie existiert kein Diskussionsleiter, der den Prozess moderiert. In Ansätzen übernimmt der Arbeitsauftrag, der zu Beginn gegeben wird, eine wenigstens formal strukturierende Funktion, da mit der Aufgabenstellung ein ergebnisorientierter Prozess gefordert wird. Diese Ziel- und Produktgerichtetheit ist Voraussetzung für die argumentative Grundstruktur der Gruppenarbeit, in der es darum geht zu einem gemeinsamen Ergebnis zu kommen.

- Zentrales Element des Gruppendiskussionsverfahrens ist der so genannte Grundreiz, meist ein provokantes oder umstrittenes Statement, das vom Diskussionsleiter präsentiert wird und das die Gruppendiskussion thematisch bestimmt. Eine dem Grundreiz ähnliche Rolle übernimmt in der Gruppenarbeit der vorliegenden Studie das Bild mit der dazugehörigen Aufgabe, es in Musik umzusetzen. Somit ist das Thema der Gruppenarbeit fokussiert.

Der Vergleich zwischen dem Verfahren der Gruppendiskussion und dem in der vorliegenden Studie durchgeführten Erhebungsverfahren repräsentiert eine typische Situation qualitativer Forschung in erziehungswissenschaftlichen Zusammenhängen, nämlich die Notwendigkeit der Anpassung von Verfahren und Methoden qualitativer Sozialforschung an die Bedingungen pädagogischer Kontexte. Hinzu kommen die Besonderheiten des gewählten musikdidaktischen Rahmens, in dem die Ebene rein sprachlicher Äußerungen häufig verlassen wird. Das Phänomen musikalischer Kommunikationsanteile hat Auswirkungen auf die Transkription, Auswertung und Interpretation der Daten. Außerdem stellte sich während der Auswertungsphase heraus, dass, bedingt durch die Einbeziehung des visuellen Mediums Bild, die Analyse der Blickrichtung der Gruppenmitglieder während des Prozesses von großer Bedeutung war.

3 Erste Beobachtungen während der Auswertung eines Fallbeispiels der Vorstudie

Das Fallbeispiel stammt aus einer Vorstudie im Rahmen universitärer Lehrerbildung aus dem Sommersemester 2005. Die universitären Rahmenbedingungen unterscheiden sich natürlich von den Bedingungen des Oberstufen-

unterrichts Musik, doch lässt sich auch anhand dieser Vorstudie ein Einblick in das verwendete Auswertungsverfahren geben: In einem Seminar zum „fächerverbindenden Unterricht im Bereich ästhetischer Bildung“ erhielten die Studierenden die Aufgabe, ein Bild in Musik umzusetzen. Da es sich um ein gemeinsames Seminar mit einer Kollegin aus den Erziehungswissenschaften handelte, waren die Gruppenzusammensetzungen bezogen auf das Studienfach heterogen: Die Gruppe bestand aus 4 Studierenden: einer Musikstudentin, einer Kunststudentin und zwei weiteren Musikstudenten. Die Gruppe arbeitete mit dem Bild „Rocca“ des Informel-Künstlers Emil Schumacher (1912-1999) aus dem Jahre 1997. Das Bild wählte die Gruppe aus einer Auswahl aus vier von mir mitgebrachten Bildern. Gesicherte Kriterien für die Eignung der gewählten Bilder existieren nicht, denn es wird zunächst davon ausgegangen, dass sich prinzipiell jedes Bildmaterial für einen solchen Transformationsvorgang eignet. Die Problematik der Auswahl der Bilder wird zudem durch die Zielsetzung der Studie entschärft, denn Ziel der Studie ist nicht die Erforschung des jeweiligen Potentials eines Bildes für die Umsetzung in Musik, sondern die Blickrichtung liegt deutlich auf der Rekonstruktion des einzelnen Gruppenprozesses, der durch das (ein) Bild angestoßen wird. Dennoch habe ich mich aus Gründen des Gegenwartsbezugs entschieden, dass sämtliche Bilder bzw. künstlerische Fotografien aus dem 20. / 21. Jahrhundert stammen und möglichst verschiedene Stile repräsentieren sollen. Die vorgegebene Bearbeitungszeit, in der die Gruppe eine präsentierbare Fassung ihrer Musik entwickeln sollte, betrug 30 Minuten. Diese Phase wurde von mir auf Video mitgeschnitten. Basis meiner Auswertung ist eine transkribierte Fassung, die allerdings immer wieder im Auswertungsprozess durch die Höreindrücke ergänzt wird.

Bei der Auswertung des Fallbeispiels der Vorstudie folgte ich den Prinzipien der Grounded Theory. Gerade das offene Kodieren zu Beginn, ein wichtiges Prinzip des von den beiden Amerikanern Glaser und Strauss bereits in den 60er Jahren entwickelten Ansatzes qualitativer Datenanalyse, hat durch die detailreiche Fülle der Codes, die entstanden sind, das Material „aufgebrochen“ (Strauss 1994, S. 59): Es wurden immer wieder neue Perspektiven auf die Daten ermöglicht. Durch die Verfahren des axialen und selektiven Kodierens wurde es dann möglich erste Kategorien und schließlich erste, vorläufige Schlüsselkategorien zu entwickeln. (Zum Verfahren des Kodierens nach den Prinzipien der Grounded Theory: Strauss 1995, S. 63f. und S. 90-150.)

Es ist im Rahmen dieser Darstellung nicht möglich, den komplexen, halbständigen Gruppenprozess in seiner Gesamtheit zu rekonstruieren. Stattdessen

möchte ich im Sinne des bereits zuvor erwähnten Werkstattcharakters meiner Ausführungen punktuelle Einblicke in den Auswertungsprozess geben, indem ich im folgenden Schlüsselkategorien benenne und zu diesen ausgewählte Fragen präsentiere, die beispielhaft Aufschluss über ihre möglichen Dimensionierungen geben können. Es ist zu bemerken, dass die Reichweite der Kategorien lediglich auf diesen einen Fall begrenzt ist, was auch dem Status der Vorstudie entspricht. Natürlich zeichnet sich aber ab, dass gewisse Kategorien auch zu Beobachtungsaspekten späterer Auswertungsphasen werden können, allerdings noch Modifikationen und Erweiterungen erfahren werden.

Zunächst sollen zwei Subkategorien der inhaltlichen Schlüsselkategorie „Brückenkonstruktion“ präsentiert werden, der „Übergangsraum“ und das „musikalische Gruppenkonzept“. Im Anschluss folgt ein Blick auf eine weitere Schlüsselkategorie der „gruppenprozessualen Generierung“

3.1 *Übergangsraum*

In der Auswertung des Fallbeispiels zeigt sich, dass zwischen Bild und Klang bzw. Musik in der Gruppe zunächst eine Art sprachlicher Übergangsraum oder Transformationsraum von den Gruppenmitgliedern geschaffen wird, in dem die Verknüpfung von Bild und Klang überhaupt im Prozess verhandelbar wird. Die Bezeichnung „Übergangsraum“ ist hierbei eine vorläufige Arbeitskategorie, die im Fortgang des Forschungsprojekts näher differenziert und bestimmt werden soll. Die Erschaffung eines wahrnehmbaren sprachlichen Übergangsraumes wird natürlich begünstigt und angeregt durch die vorherige Methode des schriftlichen Brainstormings. Die Gruppe der Fallstudie etwa einigte sich in einer frühen Phase auf eine Zusammenstellung von fünf Begriffen (Bogen, lebendig, Tanz, brüchig, zerklüftet), die zum Ausgangspunkt, aber auch zum immer wieder aufgesuchten Bezugspunkt werden. Diese Verhandlungsbasis der Gruppe wurde im Laufe des Prozesses deutlich erweitert und modifiziert: Neue Begriffe kamen hinzu (etwa Wärme, schmutzig, Kreis u.a.), andere Begriffe wurden modifiziert oder am Bild erneut aktualisiert. Dabei offenbarte sich ein großer Spielraum bei der musikalischen Konkretisierung der Begriffe: Beim Begriff „Bogen“ zum Beispiel zeigte sich, dass verschiedene Konzepte von „musikalischem Bogen“ konkurrierten, etwa die Vorstellung einer an einer bogenartigen Bewegung orientierten, musikalische Geste über die Tastatur hinweg oder aber die eher musiktheoretisch begründete Vorstellung eines musikalischen Bogens als thematische Einheit, ähnlich etwa einer achttaktigen Periode. Die Adjektive *lebendig*, *brüchig* und *zerklüftet* dienten zunächst in der ersten Phase als Ausdruckskriterium bei der klanglichen Realisierung ein-

zelter musikalischer Elemente und Klangfarben. Sie wurden oft im Polaritätsprinzip ausgehandelt, d.h. die Gruppenmitglieder verhandelten z.B., ob eine Passage in sich bereits *lebendig genug* war. In der letzten Phase des Prozesses, in der es dann immer mehr um die Aushandlung des Gesamtablaufs ging, wurden diese Adjektive eher zu Kriterien des formalen Ablaufs, der *brüchig* und *zerklüftet* sein sollte. Diese erste Beschreibung des Übergangsraums ist nur als erster Einblick zu verstehen und bedarf der Differenzierung zum Beispiel anhand folgender Fragen:

- Wie ist der Übergangsraum gefüllt bzw. aufgeladen mit Symbolen, Begriffen, kognitiven Meta-Konzepten, lebensweltlichen Grunderfahrungen u.ä.? (*Material der Brückenkonstruktion*)
- Wie werden diese unterschiedlichen Inhalte des Übergangsraumes in Verbindung gebracht? (*Vernetzung des Übergangsraumes*)
- Wie verändert sich der Übergangsraum? Wie wird er zu Beginn des Prozesses etabliert und wie im Verlauf des Prozesses modifiziert? (*Entwicklung des Übergangsraumes*)
- Auf welche (sprachliche) Art und Weise wird der Übergangsraum konstruiert? (*sprachliche Konstruktion des Übergangsraumes*)
- Welchen Status hat der Übergangsraum für die Gruppenmitglieder? Sehen sie ihn als bewusste, explizite und subjektive Konstruktion oder wird eine gegenstandsgebundene, fast „objektivierbare“ Analogiebildung angenommen? (*Status des Übergangsraumes*)
- Wird die Art der Verknüpfung von Musik und Bild von den Gruppenmitgliedern explizit benannt? (*explizite Benennung des Übergangsraumes*)
- Wie ist der (analytische) Zugang zum Bild? (*Elemente der Bildanalyse im Übergangsraum*)
- Welche Rolle spielt der direkte Bezug zum Bild bei der Konstruktion des Übergangsraumes? Gibt es Phasen der Bildbetrachtung und Phasen der Komposition? Zu welchem Zeitpunkt löst sich die Gruppe vom Bild und widmet sich verstärkt der Organisation des musikalischen Ablaufs? (*Verlassen des Übergangsraumes*)

- Wie ist der Übergangsraum beschaffen in Bezug auf das Nebeneinander von individuellen Konzepten der Gruppenmitglieder und dem Gruppenkonsens? Welche Rolle spielen verworfene oder nicht aufgegriffene Ideen im Übergangsraum? (*Konsistenz/ Inkonsistenz des Übergangsraumes*)

Die hinter diesen Fragen aufscheinenden Kategorien sind vorläufige, die in ihrer Reichweite ausschließlich auf das einzelne Fallbeispiel bezogen sind. Die Fragen zu den einzelnen Kategorien deuten bereits an, dass sie in den meisten Fällen noch differenzierter dimensioniert und untereinander vernetzt sind.

3.2 *Musikalisches Gruppenkonzept*

Das musikalische Gruppenkonzept ist eng verbunden mit der oben beschriebenen Art und Weise der Konstruktion des Verhältnisses Musik und Bild. Zur Identifizierung des musikalisch-kompositorischen Gruppenkonzepts ist eine genaue Analyse der Musik und der Aushandlungsprozesse nötig. Die Gruppe in vorliegender Fallstudie folgt einem Element-Konzept, d.h. die 5 Begriffe und Ihre Erweiterungen werden in ihrer musikalischen Konkretisierung zunächst einzeln ausgehandelt. So entstehen einzelne musikalische Abschnitte, für die in einer späteren Phase nach Wegen der Reihung oder aber auch der musikalischen Integration gesucht wird, um den Gesamttablauf zu bestimmen. Zur genaueren Bestimmung des kompositorischen Konzepts der Gruppe ist es nötig, weitere Kategorien zu dimensionieren etwa mit Hilfe der Fragen:

- Wie ist die kompositorische Grundidee?
- Wie wird die kompositorische Grundidee formuliert?
- Gibt es konkurrierende kompositorische Modelle?
- Gibt es (explizite/implizite) Bezüge zu musikalischen Vorbildern / Stilen?
- Welche musikalischen Vorerfahrungen / Vorkenntnisse werden aktualisiert?
- Wie wird der Status zwischen Komposition und Improvisation definiert?
- Welche Bereiche werden explizit/implizit ausgehandelt, z.B. Instrumentierung, Artikulation, Klangfarbe, Harmonik usw.?

3.3 Gruppenprozessuale Generierung

Neben der inhaltlichen Auswertung in Bezug auf die Brückenkonstruktion interessierte mich während der Auswertung die gruppenprozessuale Generierung der inhaltlichen Ergebnisse. Die geplante Studie ist keine sozialwissenschaftliche Studie, die sich vielleicht umfassend auf die Struktur von Gruppenprozessen konzentrieren könnte. In der vorliegenden musikpädagogischen Studie soll vielmehr versucht werden, diejenigen Gruppenphänomene genauer zu betrachten, die in Zusammenhang damit stehen, dass es sich um eine musikbezogene Gruppenarbeit handelt. Es wird versucht musik(unterricht)spezifische Implikationen für die Gruppenarbeit zu fokussieren. Hierbei stehen vor allem die Darstellung und Interpretation der Aushandlungsprozesse im Vordergrund. Folgende Fragen haben sich aus dem analysierten Fallbeispiel bisher ergeben:

- Wie versuchen die Gruppenmitglieder ihre jeweiligen kompositorischen Ideen verständlich zu machen? (sprachlich beschreibend, auf dem Instrument, singend, lautierend u.ä.) (*kommunikative Vermittlung kompositorischer Ideen*)
- Wie ist die Beteiligung der einzelnen Gruppenmitglieder am Prozess? Gibt es dominierende Gruppenmitglieder? Wie ist der Zusammenhang zwischen Dominanz Einzelner in den Aushandlungsprozessen und ihrer musikalischen Expertise? (*Zusammenhang von Dominanz und Expertise*)
- Wie ist der Zusammenhang zwischen Instrumentenwahl/ -verteilung und Möglichkeiten, sich im Prozess verständlich zu machen oder durchzusetzen? (*Zusammenhang von Dominanz/ Vermittlung und Instrumentenwahl*)
- Wie konstituiert sich die Gruppenstruktur im Wechselspiel von Aushandlungsphasen und Improvisationsphasen? (*Gruppenarbeitsstruktur*)

Mit Hilfe dieser und weiterer Fragen, die die genannten Kategorien weiter dimensionieren, ist es möglich, den Gruppenprozess sowohl in Hinsicht auf die inhaltliche Konzeptbildung der Gruppe wie auch auf die gruppenprozessualen Generierung der Ergebnisse zu rekonstruieren.

4 Ausblick

Die Rekonstruktion der einzelnen Prozesse verschiedener Gruppen führt konsequenterweise auch zu einer vergleichenden Betrachtung, die es möglich ma-

chen kann, eine Grounded Theory zu den Transformationsprozessen der am Forschungsprojekt beteiligten Gruppen zu entwickeln.

Auf der Basis der Ergebnisse, die u.a. einen Einblick in die musik- und kunstbezogenen Reflexionsprozesse der Schülerinnen und Schüler dieser Altersstufe geben können, wird es dann denkbar sein, Konsequenzen für die Einbettung von ästhetischen Transformationsprozessen in übergreifende Unterrichtszusammenhänge im Oberstufenunterricht Musik zu formulieren. In dieser Hinsicht bietet die Studie ein Modell zur (Weiter-)Entwicklung von Lernarrangements auf der Basis von Prozessrekonstruktion. Der Blick auf die gruppenprozessuale Generierung der inhaltlichen Ergebnisse lässt es zudem möglicherweise zu, neue Impulse in die Diskussion um Gütekriterien und Bewertungsmaßstäbe produktionsorientierter Gruppenarbeit im Musikunterricht zu geben.

Im Rahmen musikpädagogischer Grundlagenforschung kann die Studie modellhaft einen Weg aufzeigen, wie sich produktionsorientierte Gruppenprozesse unter Nutzung qualitativ-empirischer Verfahren beobachten, rekonstruieren und interpretieren lassen.

Literatur

- Bohnsack, Ralf (2003): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung. Opladen: Leske und Budrich.
- Bortz, Jürgen; Döring, Nicola (2002): Forschungsmethoden und Evaluation: für Human- und Sozialwissenschaftler. Berlin u.a.: Springer.
- Brandstätter, Ursula (2004): Bildende Kunst und Musik im Dialog. Ästhetische, zeichentheoretische und wahrnehmungspsychologische Überlegungen zu einem kunstspartenübergreifenden Konzept ästhetischer Bildung. Augsburg: Wißner 2004.
- Feurich, Hans-Jürgen (Hrsg.) (1988): Stilparallelen der Künste im Musikunterricht. Regensburg: Bosse.
- Fink, Monika (1988): Musik nach Bildern. Programmbezogenes Komponieren in 19. und 20. Jahrhundert. Rum/Innsbruck: Helbling.

- Funkelsteine (1997): Fächerübergreifendes themenorientiertes Gestalten im Zusammenspiel von Musik, Kunst und Bewegung. Hrsg. von Werner Beidinger, Ulrike Meyerholz und Henriette Schütte. Frankfurt a.M.: Diesterweg.
- Hamm, Ulrich; Pick, Gerhard (1998): Aufbruch in die Moderne. Malerei, Literatur, Musik. Leipzig: Klett.
- Hamm, Ulrich; Pick, Gerhard (1995): Traum und Wirklichkeit. Malerei, Musik, Literatur der Jahrhundertwende. Leipzig: Klett.
- Helms, Siegmund (1990): Auge und Ohr. Zur Visualisierung von Musik und Musikalisierung von Bildern. In: Musik und Unterricht 2/1990, S. 2-11.
- Jank, Werner; Jung, Hermann (2000): Musik und Kunst. Erfahrung - Deutung – Darstellung. Ein Gespräch zwischen den Wissenschaften. Mannheim: Paltium-Verlag.
- Jung-Kaiser, Ute (1993): Durch Sehen zum Hören. Modelle zum Musikunterricht in den Sekundarstufen. Lehrerband und Schülerband. Regensburg: Bosse.
- MUK (1999): Unser Musikspielbuch fächerverbindend für Musik und Kunst. Bewegung und Sprache mit integriertem Anteil. Hrsg. von Katharina Kemming u.a..Leipzig: Klett .
- Kraemer, Rudolf-Dieter (Hrsg.) (1990): Musik und Bildende Kunst. Musikpädagogische Forschung; 10. Essen: Die blaue Eule.
- Küntzel-Hansen, Margit (1993): Vom Musikmalen zur Komposition. Erfahrungen mit Grundschulkindern. In: Musik und Unterricht 19/1993, S. 8-12.
- Lamnek, Siegfried (1995): Qualitative Sozialforschung. Bd. 2. Methoden und Techniken. Weinheim: Psychologische Verlags Union.
- La Motte-Haber, Helga de (1990): Musik und Bildende Kunst. Von der Tonmalerei zur Klangskulptur. Laaber: Laaber-Verlag.
- Mangold, Werner (1960): Gegenstand und Methode des Gruppendiskussionsverfahrens. Aus der Arbeit des Instituts für Sozialforschung. Frankfurt a.M.: Europäische Verlags-Anstalt.
- Maur, Karin von (Hrsg.) (1985): Vom Klang der Bilder. Die Musik in der Kunst des 20. Jahrhunderts. München: Prestel.

- Musik im Kontext (1996). Handreichung für Musiklehrer. Hrsg. vom Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung München. Regensburg: ConBrio.
- Musik im Kontext (2004). Werk und Zeit von Monteverdi bis heute. Materialien für den fächerverbindenden Unterricht ab Schulstufe / Klasse 9. Hrsg. von Ursel Lindner und Wieland Schmid unter Mitarbeit von Robert Liebel und Martin Wetterich. Rum/Innsbruck: Helbling.
- Mzyk, Claudia (1992): Kinder malen Musik. In: Musik und Bildung 6/1992, S. 45-47.
- Ott, Thomas (1993): Musik-Bild-Analyse-Lernen. Eine Erkundung zwischen den Stühlen der Fächer. In: Musik und Unterricht 19/1993, S. 38-45.
- Pollock, Friedrich (1955): Gruppenexperiment. Frankfurt a.M.: Europäische Verlags-Anstalt.
- Schatt, Peter W. (1993): „Musik und...“: Bilder. In: Musik und Unterricht 19/1993, S. 4-7.
- Schmitt, Rainer (2002): Musik und Bild – ein vielseitiges Thema. In: Musik in der Schule 4/2002, S. 4-9.
- Schneider, Frank (2000): Im Spiel der Wellen. Musik nach Bildern. München: Prestel.
- Strauss, Anselm (1994): Grundlagen qualitativer Sozialforschung: Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen und soziologischen Forschung. Aus dem Amerikanischen von Astrid Hildenbrand. München: Fink.
- Weidner, Karl-Heinz (1994): Bild und Musik. Vier Untersuchungen über semantische Beziehungen zwischen darstellender Kunst und Musik. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Würtenberger, Franzsepp (1979): Malerei und Musik. Die Geschichte des Verhaltens zweier Künste zueinander – dargestellt nach den Quellen im Zeitraum von Leonardo da Vinci bis John Cage. Frankfurt a. M.: Peter Lang.

Dr. Ulrike Kranefeld
Studtstr. 8
44137 Dortmund

Individualkonzepte von MusiklehrerInnen

Ein qualitativer Ansatz in der musikpädagogischen Lehr-/Lernforschung

Wie denken eigentlich Musiklehrer über ihren Unterricht nach?¹ Woran orientieren sie sich? Welche Faktoren spielen bei ihrer Planung und Vorbereitung von Unterricht eine Rolle? Und: Welche biographischen Einflüsse kommen zum Tragen? Über diese und ähnliche Fragen konnte in der wissenschaftlichen Musikpädagogik bislang kaum Auskunft gegeben werden. Einer der wichtigsten Gründe für den Mangel an Forschung zu diesem Thema ist sicherlich ein methodischer: Wie lässt sich didaktisches Nachdenken überhaupt erfassen, dokumentieren und auswerten? Mit dieser Frage habe ich mich im Rahmen meines Habilitationsvorhabens ausführlich befasst. Nach einer intensiven Klärung der theoretischen Grundlagen habe ich einen Forschungsansatz entwickelt und durchgeführt, der m.E. geeignet ist, über die Planung von Musiklehrern vor dem Hintergrund der jeweiligen Biographie Auskunft zu geben. Im folgenden Text werden knapp die theoretischen, methodologischen und methodischen Vorüberlegungen skizziert und die Ergebnisse des empirischen Forschungsvorhabens zusammengefasst.²

1 Überblick über das Vorhaben

Die Intention des Forschungsvorhabens bestand von Anfang an in der Erforschung der Frage, woran sich Musiklehrer bei der Planung ihres Unterrichts orientieren. Deshalb wurde zunächst in den Blick genommen, „Subjektive

-
- 1 Weil die Nennung beider Geschlechter sich in vielen Formulierungen dieses Textes problematisch gestaltete, habe ich zugunsten einer besseren Lesbarkeit schweren Herzens darauf verzichtet. Wenn also im Folgenden von Musiklehrern die Rede ist, sind beide Geschlechter gemeint.
 - 2 Gelegentlich verweise ich auf Texte, in denen einzelne Bausteine des theoretischen Hintergrundes bereits ausführlicher dargestellt wurden; die Herleitung der thesenhaft zusammengefassten Ergebnisse kann natürlich außerdem in der Druckfassung der Habilitationsschrift nachgelesen werden (Niessen i.Dr.).

Theorien“ von Musiklehrern über die Planung von Musikunterricht in der Oberstufe vor dem Hintergrund ihres jeweiligen musikpädagogischen Werdeganges zu erheben. Zu einem relativ späten Zeitpunkt im Forschungsprozess wurde der Begriff der Subjektiven Theorie ersetzt durch den des „Individualkonzepts“. Die Umbenennung erfolgte aus zwei Gründen: Das „Forschungsprogramm Subjektive Theorien“ (Groeben, Scheele, Schlee u.a. 1988), in dem der Begriff entwickelt wurde, ist ein problematischer Kontext, von dem ich mich nicht nur inhaltlich, sondern auch in der Begriffswahl entfernen wollte; zum anderen stellte sich heraus, dass der Begriff der Subjektiven Theorie auch in der scientific community zu alltagssprachlich begründeten Missverständnissen führte.

Befragt wurden im Rahmen des Projekts ausschließlich Musiklehrer, die in der gymnasialen Oberstufe unterrichten. Diese Beschränkung hat vor allem einen forschungspraktischen Grund: Musikunterricht in der Sekundarstufe II unterscheidet sich sehr von Unterricht in der Sekundarstufe I, denn dort - so meine anfängliche Vermutung, die in den Interviews von den Lehrern bestätigt wurde - spielen Disziplinprobleme eine größere Rolle. Mit der Konzentration auf den Musikunterricht der Sekundarstufe II hoffte ich deshalb, mehr über fachspezifische Besonderheiten zu erfahren. So wurden also acht Lehrerinnen und Lehrer, die an Gesamtschulen und Gymnasien in Nordrhein-Westfalen das Fach Musik unterrichten, zu ihrem Individualkonzept und zu ihrem biographischem Hintergrund bzw. dem „musikpädagogischen Werdegang“ befragt. Beides wurde im Gespräch und noch einmal im Rahmen der Auswertung miteinander in Beziehung gesetzt. Als Erhebungsinstrument kamen leitfadengestützte narrative Interviews zum Einsatz, als Auswertungsmethode wählte ich die Grounded Theory (Strauss 1994).

2 Theoretischer Hintergrund

2.1 Die Begriffe von Theorie und Praxis

Eine zentrale Rolle spielen im Kontext der Reflexion über Unterricht die Begriffe Theorie und Praxis. Dem Vorhaben liegt die Vorstellung zugrunde, dass sich Theorie und Praxis, die sowohl in der Literatur als auch bei Lehrkräften häufig als Gegensatzpaar aufgefasst werden, nicht trennen lassen, sondern im Denken der beteiligten Personen in eins fallen (vgl. Lehmann-Wermser, Niessen 2004). Rainer Bromme und Falk Seeger haben dieses Phänomen in die knappe, aber treffende Formulierung gefasst, dass Praktiker nicht *über* Theo-

rien, sondern *in* ihnen denken (Bromme, Seeger 1979). Der Begriff Individualkonzept fungiert in diesem Sinne als Nahtstelle zwischen Theorie und Praxis.

2.2 *Epistemologische Grundlagen*

Ursprünglich war geplant, dem Projekt den Radikalen Konstruktivismus als Erkenntnistheorie zugrunde zu legen, aber in der erneuten Auseinandersetzung mit diesem epistemologischen Ansatz wuchsen die Zweifel an dessen theoretischer Konsistenz und forschungspraktischer Handhabbarkeit (vgl. Nüse, Groeben, Freitag u.a. 1991). Da der Radikale Konstruktivismus auch in der Pädagogik bzw. Didaktik der letzten Jahre eine wichtige Rolle spielt, nahm ich die Debatte darum auf und diskutierte dieses Thema anschließend auch im Hinblick auf mein empirisches pädagogisches Vorhaben. Ergebnis dieser Auseinandersetzung war die Entscheidung, statt vom Radikalen von einem Relativen Konstruktivismus auszugehen, dessen Merkmale folgendermaßen zusammengefasst werden können (vgl. Ciompi 1997): Ausgangspunkt ist weiterhin die Vorstellung von einer Konstruiertheit der Wahrnehmung, die in der abendländischen Philosophie eine lange Tradition hat. Abweichend vom Radikalen Konstruktivismus, der die Konstruiertheit zum archimedischen Punkt erklärt, beruht der Relative Konstruktivismus auf der Vorstellung, dass es zwischen den (Welt-) Repräsentationen z.B. in Form von Individualkonzepten und der Welt eine asymmetrische Relation gibt; Individualkonzepte werden im Vergleich zur Realität als verzerrt gedacht, aber nicht als pure Spekulation klassifiziert. Im Bewusstsein existiert eine Mischung aus Mimesis (Widerspiegelung einer ontischen Realität) und Konstruktion, wobei sich das eine vom anderen nicht eindeutig unterscheiden lässt. Alltagsverstehen vollzieht sich nun in der Diskussion und Annäherung verschiedener Vorstellungen oder Konstruktionen von Welt, die aber in den meisten Fällen nicht ganz zur Deckung kommen. Der Prozess der Annäherung wird in dem Moment abgebrochen, wo der Grad der Verständigung Erfolg versprechend erscheint. Der Bezug auf den Konstruktivismus ist vor allem für die Einschätzung der Ergebnisse bedeutsam: Von vorneherein wird davon ausgegangen, dass Individualkonzepte Konstruktionen darstellen, die wiederum stets nur annähernd verstanden werden können.

2.3 *Das „Forschungsprogramm Subjektive Theorien“ und der Begriff des Individualkonzepts*

Wie oben bereits angedeutet wurde zu Beginn des Vorhabens der Begriff der Subjektiven Theorie verwendet. Aus diesem Anlass wurde das „Forschungsprogramm Subjektive Theorien“ vor dem Hintergrund des Normenproblems in der Pädagogik einer ausführlichen Kritik unterzogen (vgl. Niessen 2004). An dieser Stelle soll nur das Ergebnis der Auseinandersetzung referiert werden: Im „Forschungsprogramm Subjektive Theorien“ wird in einer ersten Forschungsphase die Erforschung subjektiver Theorien angestrebt und in einer zweiten deren „Verbesserung“ (vgl. Groeben, Scheele, Schlee u.a. 1988). Die normativen Setzungen, die mit diesem Ansinnen verbunden sind, schlagen bis auf die Ebene der Datenerhebung durch und bilden m.E. einen problematischen Hintergrund für ein qualitatives Vorhaben. Trotz dieser fundamentalen Bedenken gegenüber dem Forschungsprogramm übernehme ich Anregungen aus der ersten Forschungsphase für die Erhebung der Individualkonzepte und definiere den Begriff des Individualkonzepts in großer Nähe zu dem der Subjektiven Theorien.

Laut der „weiteren Definition“ der Autoren des „Forschungsprogramms Subjektive Theorien“ umfassen Subjektive Theorien

- *„Kognitionen der Selbst- und Weltsicht*
- *als komplexes Aggregat mit (zumindest impliziter) Argumentationsstruktur,*
- *das auch die zu objektiven (wissenschaftlichen) Theorien parallelen Funktionen der Erklärung, Prognose, Technologie erfüllt.“ (Groeben, Scheele, Schlee u.a. 1988, S. 19)*

Die ersten beiden Bestimmungen erscheinen unproblematisch; bedenkenswert sind erst Teile der dritten Bestimmung: Dort wird ausgesagt, dass wissenschaftliche Theorien die Funktionen der Erklärung, Prognose, Technologie erfüllen. In pädagogischen Zusammenhängen können Theorien aber häufig weder erklären noch prognostizieren und sind schon gar nicht dazu geeignet, im technologischen Sinne nützen zu können (vgl. das von Luhmann beschriebene Technologiedefizit der Pädagogik). Deshalb wäre dieser Zusatz, der zudem für die Subjektiven Theorien keine wesentliche Aussage beinhaltet, zu streichen.

Dann bliebe übrig:

- „das auch die ... Funktionen der Erklärung, Prognose, Technologie erfüllt.“

Nun müsste m.E. noch „erfüllt“ durch „erfüllen kann“ ersetzt werden, denn es ist unmittelbar einsichtig, dass das Nachdenken von Lehrern nicht immer alle genannten Funktionen und schon gar nicht gleichzeitig erfüllt. Im Fokus meiner Aufmerksamkeit soll also ein Phänomen stehen, das folgendermaßen bestimmt ist:

- Kognitionen der Selbst- und Weltsicht
- als komplexes Aggregat mit (zumindest impliziter) Argumentationsstruktur,
- das auch die ... Funktionen der Erklärung, Prognose, Technologie erfüllen kann.

Diese Definition wird von zwei zentralen Merkmalen beherrscht: In den Blick genommen wird zum einen das Nachdenken einzelner Individuen, das durch die Anbindung an das Subjekt wesentlich bestimmt ist; die Struktur dieses Nachdenkens ist zum anderen durch Zusammenhangsvermutungen charakterisiert. Diese beiden konstitutiven Merkmale werden von dem neu gewählten Begriff „Individualkonzept“ treffend erfasst: Der erste Teil des Begriffs akzentuiert die Anbindung an das Subjekt, im Begriff „Konzept“ treffen Planmäßigkeit im Sinne der Konstruktion von Zusammenhängen und Vorläufigkeit im Sinne eines ständigen Wandels aufeinander. In pädagogischen Zusammenhängen ist dieser Begriff meines Wissens noch nicht verwendet worden.

2.4 Die musikpädagogische Perspektive

Bislang scheint das Forschungsvorhaben nur zufällig etwas mit dem Fach Musik zu tun zu haben. Die oben angeführten Überlegungen würden auch zu einem Forschungsprojekt anderer Fachdidaktiken passen. Was charakterisiert das Projekt nun als spezifisch musikpädagogisches? Diese Frage kann hier ebenfalls nur knapp beantwortet werden (vgl. Niessen 2004). Ich gehe davon aus, dass die Musikpädagogik als Wissenschaft einerseits enge Verbindungen zur allgemeinen Pädagogik und zu deren Interesse an Erfahrungs- und Bildungsprozessen aufweist und andererseits eine Affinität zur Musikwissenschaft besitzt, die sich wiederum vor allem mit Musik befasst - in einem traditionelleren Zugriff auf den „Gegenstand“ Musik im engeren Sinne oder in ei-

nem aktuelleren Verständnis auf die musikalischen Praxen der je beteiligten Individuen. Beide Verwandtschaften haben zu tun mit dem Phänomen der Ästhetik, wie auch immer dieses in der Balance zwischen traditioneller Kunstwerkästhetik und der Betonung der ästhetischen Wahrnehmung der Individuen gedacht wird. Der gesamte Kontext wiederum spielt im Forschungsvorhaben vor allem eine Rolle in der Perspektive der befragten Musiklehrer; er regte Forschungsfragen an und lenkte die Aufmerksamkeit auf fachspezifische Fragen.

3 Die empirische Untersuchung

3.1 Der Forschungsstand

Es ist zu konstatieren, dass im weiteren Kontext viel Literatur zum Thema Unterrichtsplanung und über (Musik-) Lehrer existiert, aber nur wenige Texte, die ähnliche Vorhaben wie das hier skizzierte dokumentieren. Zum Oberstufenunterricht in Musik gibt es sehr wenig Literatur; in erster Linie sind Texte aus der Zeit der Einführung der reformierten Oberstufe zu finden, in denen das Fach als wissenschaftspropädeutisches proklamiert wird. Zum Prozess der Unterrichtsplanung existieren neben umfangreicher konzeptioneller Literatur vereinzelte empirische Untersuchungen in anderen Disziplinen, z.B. in der Mathematikdidaktik, aber dort wird eher die konkrete Planung einzelner Stunden oder Unterrichtsreihen erforscht (z.B. Bromme 1981). In der allgemeinen Pädagogik sind einige empirische Untersuchungen über Lehrer, deren Subjektive Theorien und deren Biographien entstanden, allerdings keine, die ein ähnliches methodisches Vorgehen aufweisen wie die vorliegende Studie. In der Musikpädagogik sucht man empirische Untersuchungen über Musiklehrer fast vergebens. Es gibt nur vereinzelte quantitative Erhebungen und noch weniger qualitative Forschungsvorhaben, von denen wiederum nur die Untersuchung von Wilfried Hansmann dicht an dem hier dargestellten Forschungsvorhaben angesiedelt ist (Hansmann 2001; vgl. Niessen 2003). Die meisten musikpädagogischen Texte über Musiklehrer sind programmatischer Natur. Eine empirische Grundlage, die Anregungen für die Aus- und Weiterbildung von Musiklehrern liefern könnte, fehlte also bislang weitgehend.

3.2 *Methodisches*

3.2.1 *Grounded Theory*

Aus den methodologischen Vorüberlegungen möchte ich nur eine wichtige Entscheidung referieren, nämlich die für den Auswertungsansatz der Grounded Theory nach Glaser und Strauss (Strauss 1994; vgl. Lehmann-Wermser, Niessen 2004a). Im Folgenden werden einige zum Verständnis des Projekts wichtige Aspekte dieses methodologischen Ansatzes knapp skizziert:

- Der wichtigste Unterschied der Grounded Theory gegenüber anderen qualitativen Forschungsansätzen besteht in dem Anspruch, auf der Grundlage intensiver Untersuchungen einzelner Fälle eine Theorie entwickeln zu können. Angestrebt wird nicht nur das Explorieren eines Forschungsfeldes oder die Überprüfung einer Theorie, sondern deren *Entwicklung*. Dieser Umstand ist deshalb so bedeutsam, weil qualitative Forschung immer mit dem Vorwurf rechnen muss, dass sie aufgrund der geringen Samplegröße kaum zu theoriefähigen Aussagen gelangen kann. Im Rahmen der Grounded Theory aber werden so genannte „gegenstandsgegründete“ Theorien entwickelt.
- Ein wichtiger Grundsatz der Forschungstätigkeit ist das Theoretical Sampling. Die Phasen der Datenerhebung, der Datenauswertung und der Theoriebildung gehen ineinander über. Je nach Stand der Auswertung wird entschieden, welche weiteren Fälle noch in die Untersuchung einbezogen werden sollen. Abgeschlossen wird die Datenerhebung erst, wenn eine so genannte „theoretische Sättigung“ eingetreten ist, d.h. wenn neue Fälle keine Veränderung der Theorie mehr provozieren.
- Das Kodieren, das als Verfahren der Textauswertung auch in anderen qualitativen Ansätzen zum Einsatz kommt, bezeichnet die Einteilung des auszuwertenden Textes in Abschnitte, die dann mit Überschriften versehen werden. Im Rahmen der Grounded Theory werden drei verschiedene Phasen bzw. Techniken empfohlen: In der ersten Phase des offenen Kodierens werden viele neue Kategorien entworfen. In der sich anschließenden Phase des axialen Kodierens versucht der auswertende Forscher, die Anzahl der Kategorien zu reduzieren, indem er einzelne Kategorien inhaltlich erweitert. In der dritten und letzten Phase, dem selektiven Kodieren, sucht er nach ein oder zwei Schlüsselkategorien, die das Verständnis des gesamten Interviews erschließen können.

- Beim Prozess der anschließenden Theoriebildung spielt ein Phänomen eine große Rolle, das die Begründer der Grounded Theory als Theoretical Sensitivity bezeichnet haben: Theoretical Sensitivity bezeichnet die Sensibilität der Forschenden für den theoretischen Gehalt empirischer Phänomene. Sie entscheidet darüber, wie gut es dem Auswertenden gelingt, das empirisch Vorgefundene in theoretische Aussagen zu fassen.
- Glaser und Strauss unterscheiden als Ergebnisse des Auswertungsvorgangs Materiale von Formalen Theorien. Materiale Theorien sind enger auf einen bestimmten Gegenstandsbereich bezogen, Formale Theorien weisen einen hohen Grad von Allgemeinheit auf - so hoch, dass selbst die Autoren, die den Ansatz der Grounded Theory entwickelt haben, bekunden, im Verfassen Formaler Theorien keine Erfahrung zu besitzen. Auch im Rahmen des hier vorgestellten Forschungsvorhabens wurde die Erstellung einer Materialen Theorie angestrebt.

3.2.2 *Das Vorgehen*

Die Auswahl der Probanden für das Forschungsprojekt erfolgte nach der Methode des Theoretical Sampling: Erst wurde eine Gruppe von drei jüngeren Probandinnen interviewt, die am Gymnasium unterrichteten, später wurden Kontraste in Bezug auf Geschlecht, Anzahl der Berufsjahre und Schulform gesucht. Der Kontakt mit weiteren Probanden kam vorwiegend über die so genannte Schneeballmethode zustande, indem mir Befragte weitere Musiklehrerinnen und Musiklehrer empfahlen.

Das Vorhaben, im Rahmen der Interviews mit einer Struktur-Legemethode zu arbeiten, verwarf ich nach einem Pretest mit zwei Probanden (vgl. Groeben, Scheele, Schlee, Wahl 1988, S. 321): Zu stark war mein Einfluss auf die Konzeptbildung und zu nachteilig das Bestreben aller Beteiligten, in der graphischen Darstellung Widersprüche zu eliminieren. Als erheblich günstiger erwies sich die Datenerhebung mit Hilfe narrativer Interviews. Die Interviewführung folgte den üblichen Regeln qualitativer Befragungen. Besonders bemühte ich mich darum, die von den Probanden verwendeten pädagogischen Begriffe durch Nachfragen zu konkretisieren, um Missverständnisse zu vermeiden und gleichzeitig einen Eindruck vom jeweiligen Unterrichtsalltag zu gewinnen. Nach Verständnis- und Erweiterungsfragen bat ich die Probanden auch um ihre eigene Einschätzung von Zusammenhängen zwischen ihrem Nachdenken über Unterricht und ihrem musikpädagogischen Werdegang.

Die Auswertung der Interviews erfolgte mit Hilfe des Computerprogramms ATLAS/ti, das speziell für Auswertungen gemäß der Grounded Theory entwickelt wurde. Es ist im Rahmen des Programms z.B. möglich, die verschiedenen Kodierphasen zu verwirklichen, die für die Theorieentwicklung wichtigen Memos festzuhalten und Codes auf vielfältige Weise miteinander zu vernetzen. Auf der Grundlage der vorgenommenen Kodierungen verfasste ich einen umfangreichen Auswertungstext zu jedem Probanden. Dieser Text enthielt eine Darstellung des jeweiligen musikpädagogischen Werdegangs, der von den Probanden genannten Bedingungsfaktoren ihrer Arbeit wie Zeitbudget, Materialien, schulische Situation sowie den „Kern“ des Individualkonzepts, der sich um die von mir benannte(n) Schlüsselkategorie(n) herauskristallisiert hatte. Abschließend wurden jeweils die Beziehungen zwischen dem Individualkonzept und dem biographischen Hintergrund formuliert. Die textliche Darstellung ermöglichte es tatsächlich besser als jede Graphik, alles Relevante anzusprechen, aber dennoch Schwerpunkte zu setzen und komplizierte Zusammenhänge sowie Widersprüche zu erfassen. Der ausführliche Text wurde den Probanden zugeschickt. Nur vereinzelt hatten sich kleinere Missverständnisse eingeschlichen; alle Probanden erteilten aber der Darstellung ihres Individualkonzepts sowie des biographischen Hintergrunds ihre Zustimmung. Als größeres Problem im Kontext der kommunikativen Validierung erwies sich meine „vorausseilende“ Sorge und Sympathie gegenüber den Probanden, die sich in einer großen Vorsicht in den Formulierungen niederschlug.

Für die Darstellung wurden die Namen der Probanden anonymisiert: Der Anfangsbuchstabe der erfundenen Namen gibt die Reihenfolge der Interviews wieder: A als Anfangsbuchstabe = erste Probandin. Ein W im Namen verweist darauf, dass die Berufstätigkeit weniger als 10 Jahre beträgt, ein M verrät, dass der Betreffende schon länger als zehn Jahre als Musiklehrer arbeitet. G oder S am Schluss des Namens benennen die Schulform, an der der Proband zum Zeitpunkt des Interviews unterrichtet: G = Gymnasium, S = Gesamtschule. Der Name Frau Bieweg bezeichnet also die zweite Probandin, die seit weniger als zehn Jahren an einem Gymnasium als Musiklehrerin arbeitet.

Der letzte Schritt der Auswertung, die Erstellung einer Materialen Theorie über die Individualkonzepte der Lehrer, gestaltete sich am schwierigsten, denn dafür gab es kein Vorbild und keine Anleitung. Während des Auswertungsprozesses drängte sich mir die Vorstellung auf, ein Tablett mit bunten Glasplittern vor mir zu haben, deren einzelne Farben genauer zu untersuchen oder zu zählen keinen Sinn machen würde. Stattdessen begab ich mich auf die Suche nach immer wiederkehrenden Mustern und dann nach einer übergreifen-

den Metastruktur. Auf diese Weise gelang es schließlich tatsächlich, auf der Grundlage aller Individualkonzepte eine Theorie zu entwickeln.

3.3 Untersuchungsergebnisse

3.3.1 Theorie über die Individualkonzepte der Lehrer

Die Theorie, die ich über die Individualkonzepte der Lehrer erstellt habe, lässt sich anhand des folgenden Modells verdeutlichen:

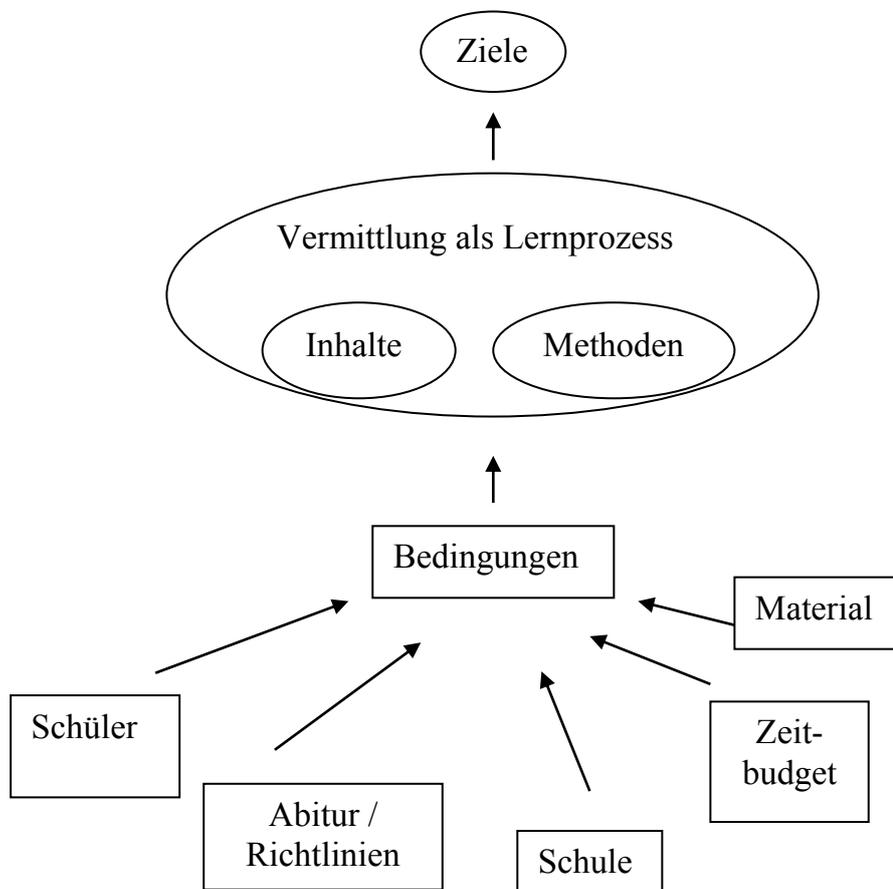


Abbildung 1

Das erste und vielleicht wichtigste Ergebnis, das sich nach der Analyse aller Interviews festhalten lässt, besteht in der Beobachtung, dass sich im Nachdenken der Lehrer Konstanten und Variablen unterscheiden lassen. Die Konstanten sind im Modell in Rechtecken dargestellt, die Variablen in Ovalen. Die Bedingungen sind aufgegliedert in:

- die Schüler, die die Lehrer als Konstante ihres beruflichen Planungshandelns betrachten, weil sie mitsamt ihren Interessen und Voraussetzungen von ihnen nicht nennenswert beeinflussbar sind,
- Richtlinien und Abitur, wobei sich herausgestellt hat, dass die Lehrer Richtlinien nur dann in ihre Planung einbeziehen, wenn Schüler ihres Kurses Musik als Abiturfach gewählt haben,
- schulische Bedingungen, denen sich Lehrer häufig regelrecht ausgeliefert fühlen (Das betrifft vor allem die Schulleitung, aber auch die Kollegen, insbesondere die Fachkollegen, und die räumlichen Gegebenheiten.),
- das Zeitbudget, das sich je nach familiärer Situation und außerschulischem Engagement sehr unterschiedlich gestaltet, und
- die Unterrichtsmaterialien, aus denen zwar ausgewählt werden kann, die aber de facto als Konstanten erlebt werden, denn den Markt der Musikmaterialien empfinden die Musiklehrer mehrheitlich als klein und die angebotenen Materialien als ähnlich.

Neben den eckigen Konstanten sind im Modell Variablen in Ovalen dargestellt: Als Variablen werden hier diejenigen Momente der Unterrichtsplanung bezeichnet, die die Lehrer in ihrer eigenen Wahrnehmung frei bzw. fast frei wählen können. Hier gibt es im Wesentlichen drei, nämlich

- die Unterrichts- oder Lernziele, die die Lehrer als Ergebnis eigener Schwerpunktsetzungen bezeichnen, obwohl auch in den Richtlinien Zielformulierungen vorkommen,
- die Unterrichtsmethoden, die die Lehrer im Rahmen der Möglichkeiten frei gestalten können, und
- die Unterrichtsinhalte, die ebenfalls frei gewählt werden, wenn sie auch durch die Zugriffsmöglichkeiten und die vorhandenen Materialien zumindest teilweise determiniert sind.

Nicht nur in der Darstellung, sondern auch inhaltlich nimmt das Oval der Vermittlung eine zentrale Position ein: Die Lehrer formulieren, dass sie es als ihre wichtigste Aufgabe betrachten, angesichts der gegebenen Bedingungen und im Hinblick auf ihre Ziele Unterricht angemessen zu gestalten. So ist der Begriff „Vermittlung“ sowohl im Sinne von Lehren zu verstehen, als auch im

Sinne einer Mittelstellung zwischen Bedingungen und Zielen. Die Lehrer vermitteln zwischen den Konstanten, die sie vorfinden, und den Zielen, die sie anstreben. Dieses Muster findet sich in allen Gesprächen wieder.

Das Modell erhält eine aufschlussreiche Dynamik, wenn die Dimension der Zeit berücksichtigt und einbezogen wird. Wie bereits erwähnt wurden sowohl Berufsanfänger als auch erfahrene Lehrer interviewt. Dabei stellte sich heraus, dass gerade die Phase des Berufseinstiegs durch eine deutlich ausgeprägte und von den Lehrern ausdrücklich so beschriebene spiralförmige Struktur gekennzeichnet ist: Die Lehrer entscheiden sich für eine bestimmte Gestaltung des Unterrichts und sammeln bei dessen Durchführung Erfahrungen, die dann wiederum in spätere Planungen einfließen. Diese spiralförmige Struktur lässt sich als Such- und Korrekturbewegung vor allem der jüngeren Lehrer beschreiben, aber angemessener erscheint es, diesen Prozess als Lernen zu bezeichnen. Zu Grunde gelegt habe ich den Lernbegriff von Klaus Holzkamp (vgl. Holzkamp 1993), dem wohl wichtigsten Vertreter der kritischen Psychologie. Sein subjektwissenschaftlicher Ansatz passt sich gut in pädagogische Reflexion ein und wurde schon verschiedentlich in musikpädagogischen Zusammenhängen rezipiert und verwendet (Kaiser 2000; Niessen 2001).

An dieser Stelle sei in aller Kürze an Holzkamps Lernbegriff erinnert. Grundsätzlich unterscheidet Holzkamp drei Arten von Lernen:

- expansives oder freiwilliges Lernen,
- defensives Lernen zur Vermeidung negativer Sanktionen und
- unproblematisches Mitlernen.

Das Lernen der Lehrer kann am ehesten als expansives Lernen bezeichnet werden, auch wenn es, wie ich später kurz erläutern möchte, durchaus defensive Züge tragen kann. Holzkamp unterscheidet bei einer näheren Beschreibung des Lernprozesses eine Bezugshandlung mit (überwindbarer) Handlungsproblematik und einem Handlungsziel. Im Verlauf der Bezugshandlung taucht eine zunächst unüberwindlich scheinende Lernproblematik auf, die vom Subjekt als „Lerndiskrepanz“ erlebt wird. Es folgt die Ausgliederung einer Lernhandlung oder Lernschleife, in der vorübergehend die Zielgerichtetheit der Bezugshandlung aufgegeben wird. Dabei können qualitative Lernsprünge durch Reflexion auf das bisherige Lernprinzip und Diskrepanzerfahrungen höherer Ordnung entstehen. Wenn die Lernschleife ihr Ziel erreicht hat und die

Lernproblematik überwunden ist, wird die Bezugshandlung samt Handlungsziel wieder aufgenommen.

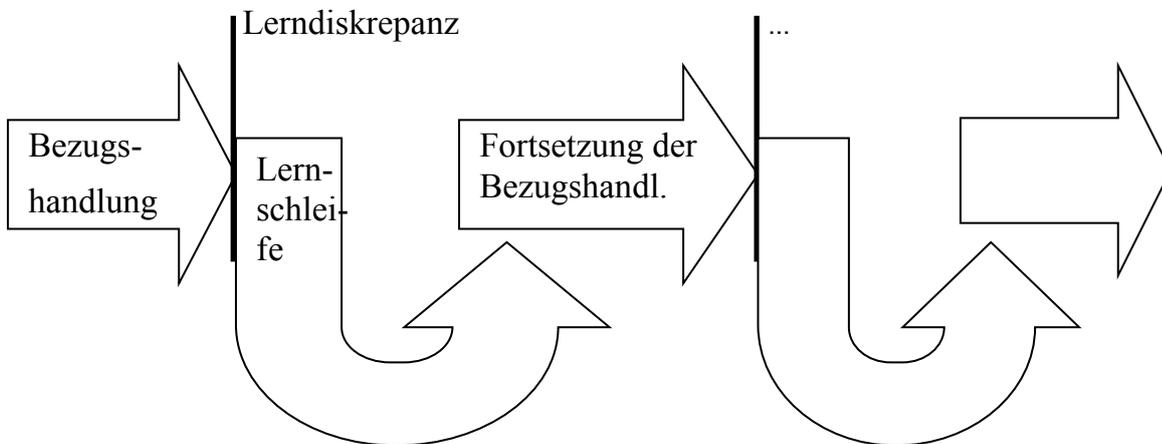


Abbildung 2

In Bezug auf das Lernen der Musiklehrer kann dieses abstrakte Modell folgendermaßen gefüllt werden: Das Handlungsziel der Lehrer besteht darin, „gut“ bzw. „erfolgreich“ das Fach Musik zu unterrichten. Dabei ist festzuhalten, dass die Kriterien, die über die Qualität des Unterrichts Auskunft geben, bei den einzelnen Lehrern differieren. Manche sind zufrieden, wenn sie Indizien dafür entdecken, dass die selbst gesetzten Unterrichtsziele erreicht wurden. Andere nennen als Kriterium für die Güte des Musikunterrichts in der Oberstufe, dass ihre Schüler die Abiturprüfungen bewältigen. Gelegentlich wird als Indikator für gelungenen Unterricht lediglich ein „gutes Gefühl“ genannt. Nun tauchen aber im Kontext des Unterrichts auch Probleme auf, die es zu überwinden gilt, z.B. eine Unzufriedenheit mit dem Anspruchsniveau des Unterrichts oder Unterrichtsmethoden, die die Schüler nicht akzeptieren. Wenn dieser Fall eintritt, beschreiben die Lehrer eine Lerndiskrepanz. So bedauert z.B. Frau Bieweg, dass ihr die Professionalität für die intensive Beratung von Schülern und Eltern fehlt. In einigen Gesprächen werden auch aktuelle Lernschleifen beschrieben: Frau Herwies berichtet, wie sie sich gerade um eine Korrektur des Anspruchsgrades ihres Unterrichts nach oben bemüht.

Diese beiden Beispiele lassen sich noch unter der Überschrift „freiwilliges Lernen“ subsumieren. Es gibt aber auch deutliche Hinweise auf „Lernen unter Druck“ wie bei Frau Femos, die bis heute - allerdings nur in der Sekundarstufe I - mit Disziplinproblemen zu kämpfen hat. Sie beschreibt einen Lernprozess mit dem Ziel der Vermeidung solcher „negativer Sanktionen“. In Holzkamps Terminologie wäre dieses Lernen als defensives zu klassifizieren. Daneben

gibt es auch so genanntes unproblematisches Mitlernen: Frau Herwies formuliert, dass sie in den Umgang mit problematischen Schülern an der Gesamtschule „so hineingewachsen“ sei. Natürlich besteht auch die Möglichkeit, dass Lernprozesse scheitern: Herr Geimes benennt deutlich, dass er seine schulische Tätigkeit in erster Linie als frustrierend erlebt, obwohl er schon mehr als 25 Jahre unterrichtet.

3.3.2 *Querschnittsauswertung*

Auch wenn Querschnittsauswertungen in qualitativer Forschung wegen der kleinen Samplegröße einen sehr geringen Aussagewert besitzen und nur als Ist-Aussagen verstanden werden dürfen, möchte ich an dieser Stelle doch einige inhaltliche Aspekte nennen, die von den befragten Lehrern mit einem so hohen Grad an Übereinstimmung berichtet werden, dass von einer zufälligen Häufung kaum die Rede sein kann. Ich möchte mich dabei auf drei Aspekte beschränken, nämlich auf die Ziele, die Lehrer in ihrem Musikunterricht verwirklichen wollen, auf die Einschätzung der Richtlinien und auf fachspezifische Besonderheiten, die die Lehrer dem Fach Musik attestieren.

Bei einer vergleichenden Betrachtung der von den Lehrern genannten Lernziele offenbaren sich einige gemeinsame Schwerpunkte. Die meisten Interviewpartner möchten, dass ihre Schüler Wissen über Musik erwerben, dass sie ihre Fähigkeit zur Selbstreflexion steigern und Toleranz gegenüber fremdartiger Musik entwickeln. Die Lehrer wollen die Schüler also vor allem zum Nachdenken über Musik und den eigenen Umgang damit bewegen, und sie möchten erreichen, dass die Schüler sich fremder Musik öffnen. Vergleicht man diese Ziele mit denen der Richtlinien für die Sekundarstufe II, fällt ein hoher Grad an Übereinstimmung auf, der allerdings auch mit der Allgemeinheit dieser Ziele zu tun haben kann. Die Richtlinien enthalten als weitere Zielformulierung Wissenschaftspropädeutik, zu der das Fach Musik einen Beitrag leisten soll. Dieses Ziel fehlt in den Nennungen der Lehrer vollständig. Die Richtlinien selbst werden von den Lehrern mehrheitlich abgelehnt, und zwar sowohl die so genannten alten, als auch die zum Zeitpunkt der Befragung gerade in Kraft getretenen neuen Lehrpläne des Landes NRW (Kultusminister 1981; Ministerium 1999). Akzeptanz der neuen Richtlinien äußerten nur zwei Lehrer, die zentrale Momente ihrer bislang ohnehin praktizierten Unterrichtsgestaltung dort wieder gefunden haben. Als Gründe für die meist heftig vorgebrachte Ablehnung wurden genannt, dass die Anforderungen zu hoch seien und die Lehrer sich durch die dort festgeschriebenen Vorgaben fremdbestimmt fühlten.

Ein Zusammentragen der Aussagen der Lehrer über Charakteristika des Schulfaches Musik ist vor allem deshalb interessant, weil Lehrer in diesem Punkt als Experten anzusehen sind. Folgende Aspekte wurden genannt:

- Die emotionalen Reaktionen, die Musik bei Schülern wie bei Lehrern auslöst, werden als Chance, aber auch als Problem wahrgenommen: Wenn Lehrer Musik im Unterricht thematisieren, die für sie persönlich bedeutsam ist, reagieren sie auf Unmutsäußerungen der Schüler gegenüber dieser Musik emotionaler als in anderen Kontexten. Die Beziehung der Schüler zu bestimmter Musik ist häufig ebenfalls sehr intensiv, was sich in Begeisterung, aber auch in heftiger Ablehnung gegenüber der gerade im Unterricht thematisierten Musik niederschlagen kann - so stark, dass vor allem in der Sekundarstufe I disziplinarische Probleme daraus erwachsen können.
- Von einigen Lehrern wird als Spezifikum die Musik als Zeitkunst thematisiert. Es bereitet besondere Schwierigkeiten, sich gemeinsam mit Schülern die Struktur von Musikstücken zu vergegenwärtigen. Das Sprechen über Musik kann deshalb nur auf einer hohen Abstraktionsebene verlaufen, von der sich Schüler häufig überfordert fühlen.
- Die Möglichkeit des praktischen Musizierens, die im Musikunterricht gegeben ist, stellt eine Chance in motivationaler Hinsicht dar und birgt andererseits auch Schwierigkeiten, die vor allem in den sehr unterschiedlichen instrumental und vokalen Voraussetzungen der Schüler begründet liegen.
- Übereinstimmend berichten die Lehrer von einem Legitimationsproblem sowohl des Schulfaches Musik als auch zahlreicher Unterrichtsinhalte. So werde das Lernen musiktheoretischer Sachverhalte von Schülern häufig in Frage gestellt oder abgelehnt. Die Schülererwartungen gegenüber dem Fach werden als heterogen geschildert: manche Schüler empfinden das Fach als schwierig und anspruchsvoll, andere betrachten es als Ausgleichsfach, von dem sie vor allem Erholung erwarten. Vielleicht hat es auch mit diesem Image zu tun, dass die Lehrer darüber hinaus gelegentlich eine mangelnde Akzeptanz des Faches Musik von Seiten des Kollegiums, der Schulleitung und auch der Bildungspolitik beklagen.

3.3.3 Fallbeispiele zur Illustration von Mustern

Nun bereitet es ohnehin Schwierigkeiten, die Ergebnisse eines umfangreichen Forschungsprojekts auf wenigen Seiten zusammenzufassen. Vollends unmöglich erscheint dieses Unterfangen, wollte man auch nur einen Eindruck von den ausführlich erarbeiteten und für die Ergebnisdarstellung bereits stark gekürzten Fallbeispielen vermitteln. An dieser Stelle werden deshalb nur die Überschriften der Fallbeispiele genannt. Sie sind deshalb aufschlussreich, weil sie die Schlüsselkategorien enthalten, die bei der Analyse der einzelnen Interviews gewonnen wurden. Auf diese Weise soll deutlich werden, welche zentralen Themen die Individualkonzepte bestimmen. In einem einzigen Fall möchte ich exemplarisch einige Erläuterungen anfügen, um ein besseres Verständnis zu ermöglichen.

Die Reihenfolge der Nennungen entspricht nicht der Reihenfolge der Interviews, sondern wurde nach inhaltlichen Gesichtspunkten erstellt. Dabei entstanden folgende Gruppen:

- Die erste Gruppe besteht aus einem erfahrenen Lehrer und einer jüngeren Lehrerin, die eine deutliche Gemeinsamkeit besitzen: Sie bekunden, mit ihrem Beruf und mit den Arbeitsumständen zufrieden zu sein. Ihre Zufriedenheit beruht auf unterschiedlichen Grundlagen, aber sie haben beide den Eindruck, die für sie wichtigsten Ziele in ihrem Unterrichtsalltag verwirklichen zu können. Ihr Lernprozess verläuft vergleichsweise unproblematisch - am ehesten entspricht er der Form von Lernen, die Holzkamp als „Mitlernen“ bezeichnet.
 - Die zweite Gruppe besteht aus drei Berufsanfängerinnen, die sich mitten in einem Lernprozess befinden. Sie benennen alle ein Spannungsfeld, innerhalb dessen sie einen Standpunkt suchen. Dabei ist der individuelle Grad an Zufriedenheit mit der momentanen Situation unterschiedlich.
 - Die dritte und letzte Gruppe schließlich besteht aus erfahrenen Gesamtschullehrern, die verschiedene Wege gefunden haben, eine Diskrepanz zwischen ihren Erwartungen und Zielen sowie der jeweiligen Situation zu überwinden - bzw. zu umgehen. Ihr Lernprozess ist in wesentlichen Teilen als abgeschlossen zu betrachten.
1. Herr Damog oder der Musikliebhaber als Vorbild
 2. Frau Cewig oder der musikpädagogische Optimismus

3. Frau Bieweg oder die Diskrepanz zwischen Wunsch und Wirklichkeit
4. Frau Ahrwege oder die Janusköpfigkeit der Musik und des Unterrichts. (Janusköpfig erscheint in Frau Ahrweges Wahrnehmung die Musik, weil sie sie in ihrer Kindheit und Jugend einerseits als Instrument der Gängelung und des elterlichen Drucks erlebte, andererseits und im Laufe ihrer Biographie zunehmend als Möglichkeit, der häuslichen Situation zu entkommen und beispielsweise auf Musikfreizeiten Kontakte zu anderen Menschen zu knüpfen. Diese Tendenz verstärkte sich noch einmal auf einer Afrikareise, die Frau Ahrwege gegen Ende ihres Studiums unternahm. Eine Doppelgesichtigkeit spiegelt sich aber auch in ihrem Unterrichten: Einerseits erteilt sie einen „herkömmlichen“ lehrerzentrierten Unterricht, in dem Fakten gelernt und Inhalte abgeschrieben werden, auf der anderen Seite bietet sie den Schülern Projektunterricht an, in dem diese möglichst selbstbestimmt arbeiten. Frau Ahrwege ist davon überzeugt, dass Projektunterricht die bessere Unterrichtsform ist, aber sie kann ihn nicht immer durchführen, weil sie bemerkt hat, dass die Schüler die damit verbundenen Anstrengungen nicht permanent durchhalten. So weist ihr Unterricht eine deutlich unterschiedlich akzentuierte Zweiteilung auf, die in ihrer Gegensätzlichkeit - ähnlich wie bei der Musik - als Doppelgesichtigkeit oder Janusköpfigkeit beschrieben werden kann.)
5. Frau Herwies oder die Spannung zwischen pädagogischem und fachlichem Anspruch
6. Frau Femos oder der trotzige Anspruch
7. Herr Geimes oder das Ausweichen
8. Herr Ems oder die methodische Frage

3.3.4 Beziehungen zwischen den Individualkonzepten und den musikpädagogischen Biographien

Die Beziehungen zwischen dem jeweiligen Individualkonzept und dem musikpädagogischen Werdegang können sowohl formal als auch inhaltlich beschrieben werden. Im Wesentlichen lassen sich drei inhaltliche Beziehungen ausmachen:

- Einige Lehrer berichten von einer Orientierung an positiven Vorbildern. Genannt werden die eigenen Musiklehrer, aber auch Fachleiter, Mentoren

oder Kollegen. Z.B. berichtet Frau Femos von fachlich anspruchsvollen eigenen Lehrern. Ihr zentrales Ziel ist es bis heute, auch im eigenen Unterrichten in der Gesamtschule einen möglichst hohen fachlichen Anspruch zu verwirklichen. Frau Bieweg erzählt von einer starken Orientierung an eigenen Lehrern, die für sie eine hohe persönliche Bedeutsamkeit besaßen, weil sie nach dem frühen Tod ihres Vaters einen Teil des familiären Kontextes ersetzten. Frau Bieweg versucht heute, Schüler auch über den engeren Kontext von Schule hinaus zu betreuen.

- Häufig wird auch von negativen Vorbildern berichtet, von denen die Interviewpartner sich abzusetzen versuchen: Die Geschichte von Frau Cewig lässt sich lesen wie der Versuch, Musikunterricht besser zu gestalten, als sie ihn selbst erlebt hat.
- Neben positiven wie negativen Vorbildern wird auch von der Orientierung an Erfahrungen berichtet, die weitgehend unabhängig von bestimmten Personen gesammelt wurden. So orientiert sich Frau Herwies vor allem an den Erfahrungen, die sie in ihrer eigenen Arbeit gesammelt hat: Sie verbuchte Erfolge in pädagogischer Hinsicht bei ihrer Tätigkeit in der kirchlichen Jugendarbeit und übt ihren Beruf heute mit einem deutlich pädagogisch geprägten Schwerpunkt aus; andererseits sammelte sie problematische Erfahrungen in fachlicher Hinsicht, als sie auf ihrer ersten Stelle nach dem Referendariat daran scheiterte, mit Oberstufenschülern auf hohem fachlichen Niveau theoretisch zu arbeiten. Diese Erfahrung prägt sie bis heute.

Neben diesen inhaltlichen lassen sich formale Ähnlichkeiten zwischen den Individualkonzepten und den musikpädagogischen Werdegängen feststellen. Das deutlichste Beispiel für dieses Phänomen wurde in der kurzen Beschreibung des Individualkonzepts von Frau Ahrwege bereits genannt: Sie erlebte Musik in ihrer Biographie als doppelgesichtig. Eine formale Ähnlichkeit damit lässt sich in ihrer sehr gegensätzlichen Gestaltung des Unterrichts als herkömmlichem einerseits und Projektunterricht andererseits beobachten. In anderen Fällen traten ähnliche Phänomene hervor. Der Erkenntnisgewinn dieser Beobachtung geht dabei weit über das ästhetische Vergnügen beim Entdecken solcher Kongruenzen hinaus; m.E. verweisen die formalen Ähnlichkeiten auf drei Ergebnisse auf einer Meta-Ebene, die an dieser Stelle nur thesehaft zusammengefasst werden können:

- Individualkonzepte sind nur im Kontext der jeweiligen Biographien zu verstehen.

- Umgekehrt erfüllen die Individualkonzepte für die Konstruktion der eigenen Biographie eine bestimmte Funktion: Sie strukturieren die eigenen Erfahrungen und machen sie fruchtbar.
- Diese Beobachtung verweist in aller Deutlichkeit auf die Konstruiertheit der Ergebnisse insgesamt. Dieser Umstand ist aber nicht zu bedauern, sondern angesichts der methodologischen Vorüberlegungen als gegeben zu akzeptieren.

Das theoretische Modell über die Individualkonzepte der Lehrer muss also durch den biographischen Hintergrund wie folgt ergänzt werden:

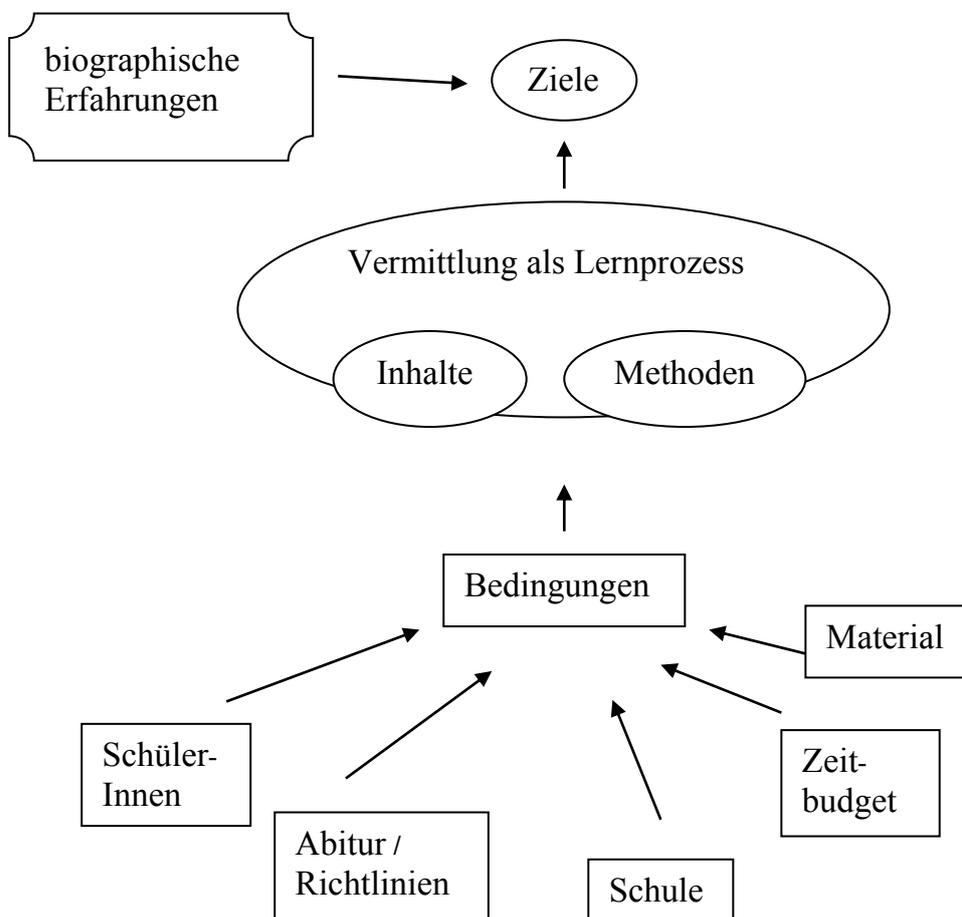


Abbildung 3

3.4 Diskussion der Ergebnisse

Aus der umfangreichen Diskussion der Ergebnisse vor dem Hintergrund des Forschungsstandes soll hier nur exemplarisch ein Aspekt herausgegriffen werden (vgl. Niessen, Lehmann-Wermser 2004): In der allgemeinpädagogischen,

aber auch in der musikpädagogischen Literatur wird die Frage diskutiert, wie Lehrer mit didaktischen bzw. musikdidaktischen Konzeptionen umgehen. Von den von mir befragten Lehrern hatten alle bis auf eine Ausnahme gar keine ausdrückliche Erinnerung an fachdidaktische Konzeptionen mehr. Bei Frau Cewig aber passte das *Prinzip*, wenn auch nicht das von Rauhe, Reinecke und Ribke ausgearbeitete *Modell* der Handlungsorientierung zu ihrer Erinnerung (Rauhe, Reinecke, Ribke 1975): Sie kann sich aus ihrem eigenen Schulunterricht ausschließlich an das Musikmachen im Klassenverband erinnern. Im Studium lernte sie dann im Rahmen eines Seminars die Konzeption des handlungsorientierten Musikunterrichts kennen, die dort auch problematisiert wurde: Das Referat war langweilig und die Dozentin regte an, über das Prinzip der Handlungsorientierung im Hinblick auf konkrete Aufgabenstellungen nachzudenken. Diese Erfahrungen finden heute in Frau Cewigs Unterrichtsplanung ihren Niederschlag, indem sie häufig darüber nachdenkt, was die Schüler während des Unterrichts konkret tun sollen. So bedeute ein Lehrervortrag eben, dass die Schüler zuhören müssen. Frau Cewig sucht immer wieder nach Gelegenheiten, bei denen die Schüler tätig werden können, und bezieht diesen Aspekt konkret in ihren Planungsprozess ein.

Deutlich wird an dieser Geschichte, dass die Idee der Handlungsorientierung wohl in erster Linie deshalb für Frau Cewig wichtig geworden ist, weil sie fruchtbar mit eigenen Erlebnissen verbunden und als Erfahrung verbucht werden konnte. Im ihrem Fall ist die Theorie noch auszumachen. Bei anderen Lehrern könnte ein theoretischer Zusammenhang wirksam gewesen, aber nun im Kontext der eigenen Erfahrungen absorbiert worden sein. Es bestätigt sich aber in jedem Fall: Das Denkmodell des In-Eins-Fallens von Theorie und Praxis spiegelt sich in den Individualkonzepten; Lehrer denken „in“ Theorien und nicht über sie.

4 Fazit

Welchen Erkenntniswert haben die dargestellten Ergebnisse für die Musikpädagogik? Zunächst vermag ein Blick auf die Individualkonzepte Anregungen für die Gestaltung fachdidaktischer Konzeptionen zu liefern: Kein didaktisches Modell berücksichtigt die alltägliche Belastung der beteiligten Lehrer, die Individualität der Schülergruppen und die teilweise problematischen Geschichten der Beteiligten so, wie es in einem Individualkonzept geschieht. Die Leistung des Vergleichs zwischen Individualkonzepten und fachdidaktischer Theorie könnte also in einer Erweiterung der Perspektive liegen.

Der zweite Ertrag der Ergebnisse betrifft die (Musik-) Lehrerforschung insgesamt: Es erscheint wenig fruchtbar, „typische Merkmale“ von Musiklehrern auf einer inhaltlichen Ebene zu suchen. Zu finden wäre bei einer solchen Suche nur Heterogenität. Auch eine Frage wie die, ob Lehrer häufig Fortbildungsveranstaltungen besuchen oder nicht, führt nicht zum Kern des Problems der Verbesserung von Musikunterricht (Bastian, Hafen 1990). Bei Autoren, die sich mit solchen Fragen befassen, ist meist die Tendenz auszumachen, ausschließlich den Musiklehrern die Schuld für Probleme im Musikunterricht aufzuhalsen. Wenn es wirklich darum geht, die Qualität von Musikunterricht zu entwickeln, sollten Fragen wie die folgenden als Ansatzpunkte gewählt werden: Auf welche konkreten Schwierigkeiten stoßen Musiklehrer in ihrem schulischen Alltag und welche Strategien nutzen sie zu deren Bewältigung - oder welche könnten dafür hilfreich sein? Es handelt sich bei diesem neuen Akzent nicht nur um eine Verschiebung des Blicks, sondern um eine Veränderung der Denkrichtung.

Diese neue Denkrichtung sollte sich m.E. auch in der Musiklehrerausbildung niederschlagen. Auch wenn es unmöglich ist, normative Setzungen aus Forschungsergebnissen abzuleiten, möchte ich doch einige Anliegen formulieren, die m.E. nach der Analyse der erzielten Ergebnisse in der Musiklehrerausbildung breiteren Raum als bisher einnehmen sollten:

- Thematisierung biographischer Einflussfaktoren: Angesichts der Bedeutung der biographischen Erfahrungen für das eigene Unterrichten wäre es sinnvoll, schon in der Ausbildung einen bewussten Umgang mit dem eigenen biographischen Hintergrund einzuüben. Dabei könnten bei den Studierenden zwei Probleme auftreten (Buri 1998, S. 104): Zum einen könnten zu respektierende Widerstände dagegen geäußert werden, eigene Erfahrungen zu veröffentlichen. Ein möglicher Lösungsansatz wäre die Arbeit am fremden Fall. Das zweite Problem könnte darin bestehen, dass viele Studierende mit der theoretischen Aufarbeitung praktischer Erfahrungen nicht viel anfangen können. Mit diesem Thema hat Lehrerausbildung allerdings immer zu tun. Auch hier ginge es darum, Praxis so theoretisch zu betrachten, dass sie zu sprechen beginnt, und Theorie so alltagsnah zu präsentieren, dass sie attraktiv wird. Fachdidaktische Theorie jedenfalls sollte nur zusammen mit der Frage behandelt werden, was ihre Anwendung für das Nachdenken über und die Planung von Unterricht bedeutet - andernfalls wird ihre Thematisierung wohl eher folgenlos bleiben.

- Unterscheidung von Konstanten und Variablen: Es wäre gut, wenn angehende Lehrer sich schon frühzeitig mit ihren späteren Arbeitsbedingungen vertraut machen könnten und mit dem Vorhandensein so genannter Konstanten und Variablen in der Unterrichtsplanung bewusst umgehen würden. Dabei geht es nicht um eine frühe Desillusionierung, sondern darum, dass die Studierenden ihre eigentlichen Spielräume erkennen und deren Gestaltung schon im Studium vordenken.
- Die dritte und wichtigste Anregung besteht darin, Probleme, auf die Lehrer beim Unterrichten stoßen, in Lerndiskrepanzen umzudeuten. Es geht darum, auch für Lehrer eine „Fehlerkultur“ zu etablieren, statt ausgerechnet von Seiten der Wissenschaft in Schuldzuschreibungen zu verharren. Es sollte schon im Studium deutlich werden, dass „missglückter“ Unterricht vor allem eine Chance zum Umlernen und eine produktive Irritation, nicht aber den Beleg eines Scheiterns darstellt. Das Verfehlen ursprünglich gesetzter Ziele im Unterrichtsalltag sollte als Bestandteil des normalen Lernprozesses eines Lehrers angesehen werden - und das nicht nur in den ersten drei Lehrproben des Referendariats, sondern während der gesamten Phase der Berufstätigkeit. In diesem Zusammenhang möchte ich auf das *Accompagnato*-Kurskonzept verweisen, das von Christine Stöger und anderen in Wien entwickelt wurde und nun auch in Köln verwirklicht wird: In dieser Veranstaltung werden über einen längeren Zeitraum selbst gewählte Unterrichtsprobleme von Studierenden, Berufsanfängern und Lehrern gemeinsam bearbeitet (Stöger 2004). Dabei können alle Beteiligten gewinnen: Die erfahrenen Musiklehrer erhalten neue Anregungen für ihre Unterrichtspraxis und für die Studierenden und Berufsanfänger stellt sich die Tätigkeit des Lehrers als permanenter Lernprozess dar.

Thomas Ott mahnte vor einiger Zeit anzuerkennen, dass sehr unterschiedliche Persönlichkeiten Lehrer werden und diese einen jeweils angemessenen Unterrichtsstil finden müssten. Es verwies darauf, dass *Lehrerpersönlichkeiten* nicht „ausgebildet“ werden könnten. Stattdessen müsse es darum gehen, „eine Art ‚Didaktik für Nicht-Persönlichkeiten‘“ zu entwickeln (Ott 1993, S. 276-278). Dieser Idee fühlen sich meine abschließenden Vorschläge verpflichtet - wenn ich auch eine andere Formulierung mit optimistischerem Einschlag vorschlagen würde: Wenn dieses Forschungsprojekt dazu beitragen könnte, eine „Didaktik für Lehrer als Lerner“ zu entwickeln, so hätte es seinen Zweck erfüllt.

Literatur

- Bastian, Hans Günther; Hafen, Roland (1990): (Musik-)Lehrer über ihre Fortbildung oder Lehrer sind fortbildungseinsichtig, aber fortbildungsabstinent. In: Ott, Thomas; Günther, Ulrich (Hg.): Lehrerfortbildung und Lehrerweiterbildung für den Musikunterricht. (= Gegenwartsfragen der Musikpädagogik. Schriftenreihe der Bundesfachgruppe Musikpädagogik, 3). Essen: Die blaue Eule. S.26-77.
- Bromme, Rainer (1981): Das Denken von Lehrern bei der Unterrichtsvorbereitung. Eine empirische Untersuchung zu kognitiven Prozessen von Mathematiklehrern. Weinheim: Beltz
- Bromme, Rainer; Seeger, Falk (1979): Unterrichtsplanung als Handlungsplanung. Eine psychologische Einführung in die Unterrichtsvorbereitung. (= Texte des Projekts EPAS, 1). Bielefeld, Königstein: Scriptor.
- Buri, Beat (1998): Lernbiografien in der Lehrerinnen und Lehrerbildung. Unterrichtspraktische Studie zum Stellenwert persönlicher Lernerfahrungen in der Berufsausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. Diss. Zürich: Studentendruckerei.
- Ciampi, Luc (1997): Die emotionalen Grundlagen des Denkens. Entwurf einer fraktalen Affektlogik. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.
- Groeben, Norbert; Scheele, Brigitte; Schlee, Jörg u.a. (1988): Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts. Tübingen: Francke.
- Hansmann, Wilfried M. (2001): Musikalische Sinnwelten und professionelles LehrerInnenhandeln. Eine biographie-analytische Untersuchung. Essen: Die Blaue Eule.
- Holzcamp, Klaus (1993): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt: Campus.
- Kaiser, Hermann J. (2000): „Ich bin keine Ratte, ich bin keine Taube, ich bin kein System“. Ein pädagogischer Begriff musikalischen Lernens. In: Musik und Bildung, 3. S.10-21.
- Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.) (1981): Richtlinien für die gymnasiale Oberstufe in Nordrhein-Westfalen. Musik. Frechen: Ritterbach.
- Lehmann-Wermser, Andreas; Niessen, Anne (2004): Die Gegenüberstellung von Theorie und Praxis als irreführende Perspektive in der (Musik-

-)Pädagogik. In: Kaiser, Hermann J. (Hg.): Musikpädagogische Forschung in Deutschland. Dimensionen und Strategien. (= Musikpädagogische Forschung, 24). Essen: Die blaue Eule. S.131-162.
- Lehmann-Wermser, Andreas; Niessen, Anne (2004a): "Deshalb weisen wir nochmals darauf hin, dass die von uns vorgeschlagenen Methoden auf keinen Fall als starre Regeln zu verstehen sind ..." Über die Individualität methodologisch reflektierter Forschung. In: Hofmann, Bernhard (Hg.): Was heißt methodisches Arbeiten in der Musikpädagogik?. (= Musikpädagogische Forschung, 25). Essen: Die blaue Eule. S.31-49.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.) (1999): Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe II - Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Musik. (= Schule in NRW, 4702). Frechen: Ritterbach.
- Niessen, Anne (2001): Frau F., die Musik und das Lernen - die Lernbegriffe von Klaus Holzkamp und Hermann J. Kaiser vor dem Hintergrund eines Fallbeispiels. In: Eckart-Bäcker, Ursula (Hg.): Musikalisches Lernen außerhalb von Schule. Sitzungsbericht 1998/1999 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik. (= Musikpädagogik Forschung und Lehre, 9). Mainz: Schott. S.36-47.
- Niessen, Anne (2003): Musiklehrerbiographien, Professionstheorien und Hochschuldidaktik. Über die schwierige Verwendung der Ergebnisse qualitativer Forschung. Rezension von: Wilfried Hansmann, Musikalische Sinnwelten und professionelles LehrerInnenhandeln. Eine biographieanalytische Untersuchung, Essen, 2002. In: Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik (zfm) (Online Journal), 1. Im Internet: <http://home.arcor.de/zf/zfm/niessen2.pdf> (Stand: 1.5.2003).
- Niessen, Anne (2004): Subjektive Theorien von MusiklehrerInnen - ein Thema für musikpädagogische Forschung?. In: Pfeffer, Martin; Vogt, Jürgen (Hg.): Lernen und Lehren als Themen der Musikpädagogik. (= Wissenschaftliche Musikpädagogik, 1). Münster: Lit. S.155-178.
- Niessen, Anne (i.Dr.): Individualkonzepte von Musiklehrern. (= Theorie und Praxis der Musikvermittlung, 6). Münster: Lit.
- Niessen, Anne; Lehmann-Wermser, Andreas (2004): Geschichten von Theorie und Praxis. Über die Verwandlungen musikdidaktischen Theoriewissens. In: Diskussion Musikpädagogik, 21. S.21-29.

- Nüse, Ralf; Groeben, Norbert; Freitag, Burkhard u.a. (1991): Über die Erfindungen des Radikalen Konstruktivismus. Kritische Gegenargumente aus psychologischer Sicht. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Ott, Thomas (1993): Wirklichkeit, Konstruktion oder konstruierte Wirklichkeit? Skeptisches zur "Lehrerpersönlichkeit". In: Kaiser, Hermann J.; Nolte, Eckhard; Roske, Michael (Hg.): Vom pädagogischen Umgang mit Musik. Mainz: Schott. S.273-281.
- Rauhe, Hermann; Reinecke, Hans-Peter; Ribke, Wilfried (1975): Hören und Verstehen. Theorie und Praxis handlungsorientierten Musikunterrichts. München: Kösel.
- Stöger, Christine (2004): Erfahrungswissen für den Lehrberuf. In: Diskussion Musikpädagogik, 22. S.33-39.
- Strauss, Anselm L. (1994): Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung. (= Uni-Taschenbücher, 1776). München: Fink.

PD Dr. Anne Niessen
Merheimer Str. 312 b
50733 Köln

Musikunterricht ohne Schulbuch ?

Empirische Untersuchung zur Verwendung von Musiklehrbüchern

1 Konzeption der Studie

Ich bin seit 26 Jahren im Hamburger Schuldienst. Zunächst habe ich lange Zeit als Musik- und Psychologielehrer in den Sekundarstufen einer Gesamtschule gearbeitet. Daneben war ich auch in der Lehrerfortbildung und als Autor von Unterrichtsmaterialien tätig. 1999 wurde ich an die Universität Hamburg abgeordnet, um dort Lehrveranstaltungen in Musikdidaktik anzubieten. Außerdem bekam ich Gelegenheit, ein Promotionsprojekt in Angriff zu nehmen. Das Ergebnis stelle ich hier vor:¹ eine empirische Studie zur Funktion von Schulbüchern im Rahmen der Berufstätigkeit von Musiklehrern².



Diese Informationen zu Person und Entstehungszusammenhang, die der Transparenz des Forschungsprozesses und damit der Validierung der Ergebnisse dienen, sind im vorliegenden Fall von besonderer Bedeutung. Meine Untersuchung weicht nämlich in mehr als einer Hinsicht vom klassischen Forschungsparadigma ab, vor allem weil sie nicht so sehr die systematische Erweiterung erziehungswissenschaftlicher Theorie zum Ziel hat, sondern in erster Linie die Lösung eines Problems, das sich mir in meiner Berufstätigkeit gestellt hatte. Daher wurden alle forschungsmethodischen Entscheidungen nicht

-
- 1 Eine ausführliche Darstellung des Projekts bietet meine Dissertation: Jünger 2005 (i. Dr.).
 - 2 Wenn in diesem Text von Personen die Rede ist, sind in der Regel beide Geschlechter gemeint.

nur an den Gütekriterien der Bezugswissenschaften gemessen, sondern auch am Kriterium der Relevanz in Bezug auf die Praxis von Lehrern und Autoren von Unterrichtsmedien. Somit handelt es sich um „anwendungsorientierte Sozialforschung“³ - um Forschung, der es nicht nur um wissenschaftliche Stringenz, sondern auch um Nützlichkeit im Anwendungskontext geht.

Ausgangspunkt war eine Alltagsbeobachtung: Musiklehrbücher werden in großer Zahl veröffentlicht, offenbar auch gekauft⁴, aber fast nie im Unterricht eingesetzt. Damit stellte sich die Frage: Wozu schaffen sich Musiklehrer Schulbücher an, wenn sie dann doch nicht damit unterrichten? Praktisch relevant ist diese Frage für Schulbuchautoren und -verlage, die ihre Schulbuchkonzeptionen überdenken, für Musiklehrer, die ihre Medienpraxis reflektieren, und für Schulträger, die ihren Lernmitteleinsatz effektiv einsetzen wollen. Darüber hinaus verspricht sie einen Beitrag zu einem bislang kaum bearbeiteten erziehungswissenschaftlichen Forschungsfeld: der Schulbuchverwendungsforschung.

Bei der Präzisierung der Fragestellung habe ich vor allem Aspekte berücksichtigt, die aus Lehrer- und Autorenperspektive interessant sind:

- Wie sieht die tatsächliche Lehrbuchverwendung aus? (D. h.: Wie häufig und unter welchen Bedingungen werden die Bücher im Musikunterricht eingesetzt? Welche Bücher werden bevorzugt? Wie werden die Bücher im Musikunterricht, wie werden sie außerhalb des Musikunterrichts verwendet?)
- Welche Theorien von der Lehrbuchverwendung haben Musiklehrer und Schulbuchautoren? (D. h.: Wie, warum und wozu sollten die Bücher nach Meinung ihrer Autoren verwendet werden? Warum und wozu werden sie von Lehrern verwendet bzw. warum werden sie nicht verwendet?)

Die Sichtung der einschlägigen Forschungsergebnisse ergab, dass Kommunikationswissenschaft, Didaktik und Musikpädagogik gegenwärtig wenig

3 Vgl. Latniak & Wilkesmann 2005.

4 Derzeit sind etwa 40 Unterrichtswerke für den Musikunterricht auf dem Markt, und die Schulbuchverlage zählen zu den umsatzstärksten deutschsprachigen Verlagen.

zur Klärung dieser Fragen beitragen können⁵. Immerhin konnte ich ausgehend von den vorhandenen Ansätzen den Grundriss einer Schulmusikbuchtheorie und damit den Bezugsrahmen für die meine Untersuchungen entwerfen. Es handelt es dabei nicht um eine explanative (aus „Wenn-Dann“-Aussagen bestehende), sondern um eine deskriptive Theorie. Sie benennt die Erscheinungsformen des Schulmusikbuchs (Lehrbuch, Liederbuch, Musizierbuch, Themenheft) und beschreibt das funktionale Gefüge, in das dieses Unterrichtsmedium eingespannt ist. Eine erste Bewährungsprobe für diesen Begriffsapparat war die Beschreibung der historischen Genese des Schulmusikbuchs.

Beim Entwurf des Forschungsdesigns habe ich - dem Prinzip der „Gegenstandsangemessenheit“⁶ folgend - die quantitativ-empirische mit der qualitativ-empirischen Strategie kombiniert:

- Häufigkeit und Bedingungen der Lehrbuchverwendung wurden mit Hilfe eines Fragebogens untersucht, der quantitativ ausgewertet wurde.
- Art, Gründe und Zwecke der Lehrbuchverwendung wurden mit Hilfe von Interviews untersucht, die qualitativ ausgewertet wurden.

2 Schriftliche Befragung von Musiklehrern

Mit Hilfe eines fünf Seiten umfassenden Fragebogens wandte ich mich an alle Lehrer, die im Schuljahr 2000/01 an den 406 allgemein bildenden Schulen in Hamburg Musik unterrichteten. Mit Hilfe von zehn Items bat ich um folgende Auskünfte:

- Wie häufig werden Lehrbücher im Musikunterricht eingesetzt?
- Welche Lehrbücher werden im Musikunterricht eingesetzt?
- Unter welchen Bedingungen werden Lehrbücher im Musikunterricht eingesetzt?

Mit dieser Fragestellung verbunden waren folgende Hypothesen:

5 Die einzigen empirischen Beiträge zur Schulbuchverwendungsforschung stammen aus der Deutschdidaktik (eine quantitative Studie von Killus 1998) und der Geographiedidaktik (eine qualitative Studie von Thöneböhn 1995).

6 Vgl. Flick 1995, S. 13.

1. Die Anzahl der Lehrer, die häufig oder immer Lehrbücher verwenden, ist kleiner als die Anzahl der Lehrer, die selten oder nie Lehrbücher verwenden.
2. Die Anzahl der Musikstunden, in denen Lehrbücher verwendet werden, ist kleiner als die Anzahl der Musikstunden, in denen keine Lehrbücher verwendet werden.
3. Musiklehrer und Musiklehrerinnen unterscheiden sich in der Häufigkeit der Lehrbuchverwendung.
4. Lehrer mit mehr Erfahrung im Musikunterricht und Lehrer mit weniger Erfahrung im Musikunterricht unterscheiden sich in der Häufigkeit der Lehrbuchverwendung.
5. Am häufigsten werden Lehrbücher an Grund-, Haupt- und Realschulen verwendet, weniger häufig an Gymnasien, noch weniger häufig an Gesamtschulen und am wenigsten häufig an Sonderschulen.
6. Lehrer, die Lehramt Grund- und Mittelstufe oder Vergleichbares studiert haben, verwenden häufiger Lehrbücher als Lehrer, die Lehramt Oberstufe oder Vergleichbares absolviert haben. Diese wiederum verwenden häufiger Lehrbücher als Lehrer mit Lehramt Sonderschule.
7. Lehrer mit besserer musikalischer Ausbildung und Lehrer mit schlechterer musikalischer Ausbildung unterscheiden sich in der Häufigkeit der Lehrbuchverwendung.

Im Hinblick auf den erwarteten großen Umfang meiner Stichprobe einerseits, das kategoriale Skalenniveaus der meisten Variablen andererseits legte ich das Signifikanzniveau auf 1% fest.

	Häufigkeit	Prozent
nein	480	74,7
ja	190	25,3
Gesamt	670	100,0

Tab. 1: „Benutzen Ihre jetzigen Klassen/Kurse Schulbücher im Musikunterricht?“

670 von ca. 2000 Musik unterrichtenden Lehrern (33%) schickten mir den Fragebogen ausgefüllt zurück. Dabei waren die Schulformen Gesamtschule und Gymnasium überrepräsentiert, so dass die Stichprobe für die statistische Auswertung gewichtet werden musste. Das Ergebnis war aber unmissverständlich: Im Musikunter-

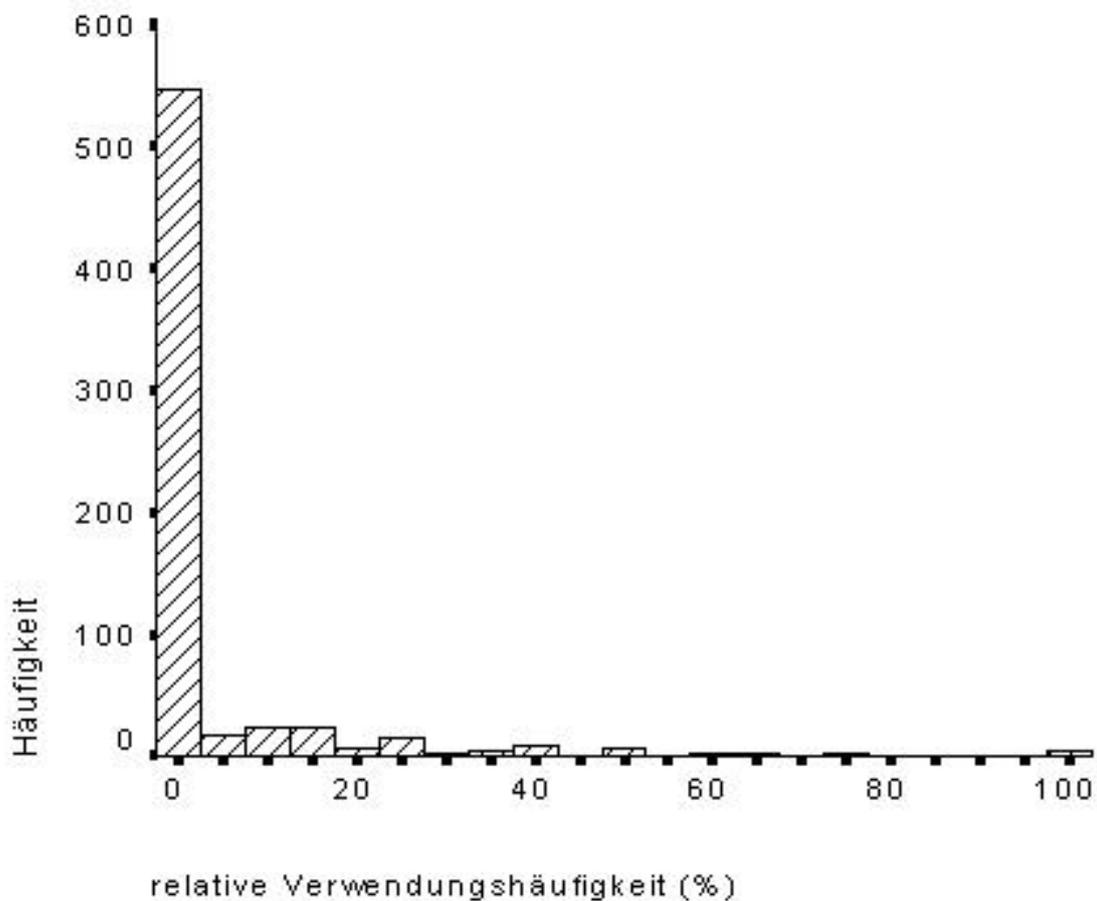


Abb. 1: „In wie vielen der Musikstunden der letzten 4 Wochen haben Sie Schulbücher benutzt?“ (Prozentanteile; $n = 667$, Mittelwert = 4,4, Standardfehler = 0,5)

richt an Hamburger Schulen wird ausgesprochen selten mit Lehrbüchern gearbeitet. 75% der Lehrer gaben an, ganz ohne Lehrbuch zu unterrichten (vgl. Tab. 1), und der Anteil der Musikstunden, in denen ein Lehrbuch zum Einsatz kommt, liegt bei 4% (vgl. Abb. 1). Damit stützen die Daten die Hypothesen 1 und 2.

Die noch am häufigsten eingesetzten Musiklehrbücher sind in der Grundschule das relativ neue Kolibri, in der Sekundarstufe I Spielpläne und in der Sekundarstufe II das altbewährte Musik um uns; noch am häufigsten gewünscht werden für die Grundschule Kolibri, für die Sekundarstufe I das erst kürzlich erschienene Soundcheck, für die Sekundarstufe II interessanterweise ein Lehrbuch, dass vom tradierten Lehrbuchkonzept abweicht: die Kopiervorlagensammlung Materialien für den Musikunterricht in der Oberstufe. (Abb. 2

bis 4 zeigen für jede der drei Schulstufen - Primarstufe, Sekundarstufe I, Sekundarstufe II - die fünf meistgenannten Unterrichtswerke.)

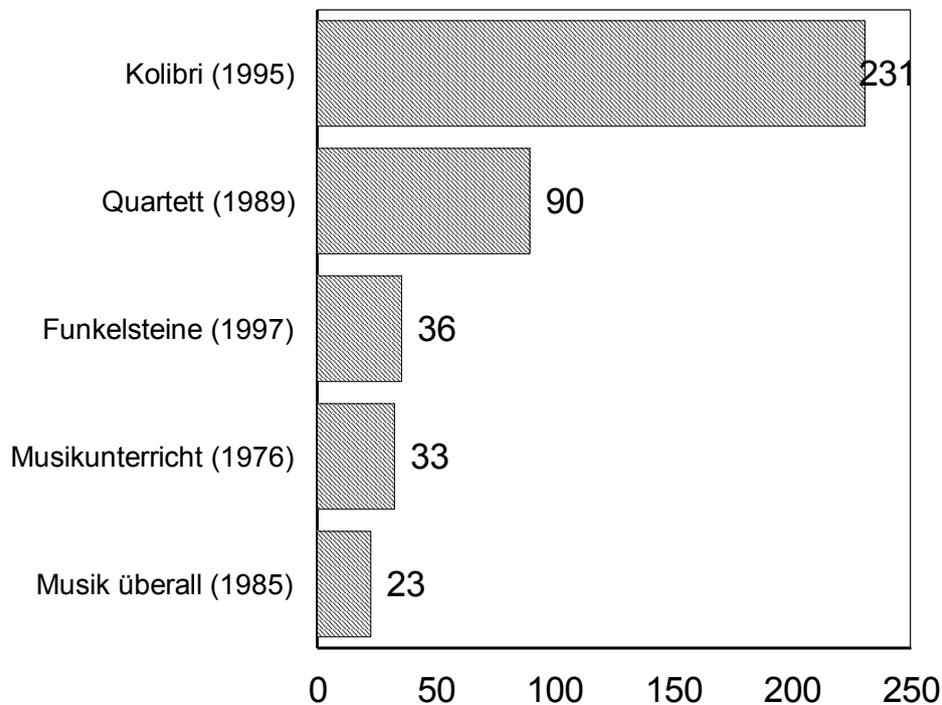


Abb. 2: Meistgenannte Lehrbücher für die Primarstufe (n = 131)

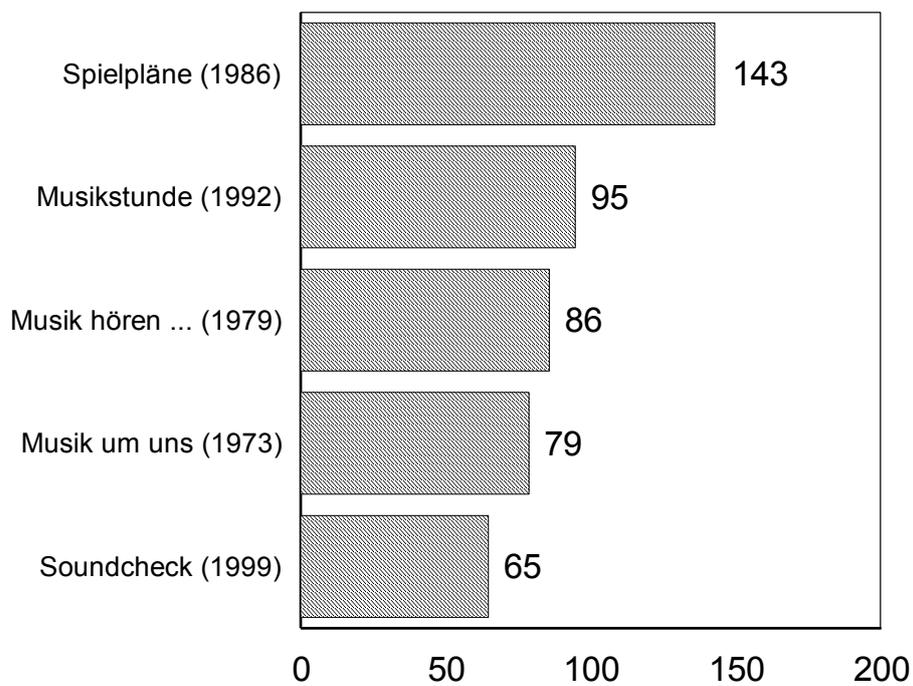


Abb. 3: Meistgenannte Lehrbücher für die Sekundarstufe I (n = 113)

Die Häufigkeit der Lehrbuchverwendung hängt mit der Schulform, mit dem Geschlecht und der Ausbildung des Lehrers sowie mit dem Alter der Schüler zusammen: Noch am ehesten findet der Musikunterricht mit Lehrbuch statt, wenn die Schule ein Gymnasium, der Lehrer ein Mann mit höherem Lehramt und Schulmusikstudium, die Lerngruppe relativ jung ist (oder kurz vor dem Abitur steht). Gestützt werden damit die Hypothesen 3 und 7. Dagegen ist der Zusammenhang mit Schulform und pädagogischer Ausbildung zwar vorhanden, aber nicht in der vermuteten Richtung (Hypothesen 5 und 6). Ebenfalls zurückzuweisen ist Hypothese 4: ein Zusammenhang mit der Unterrichtserfahrung existiert nicht.

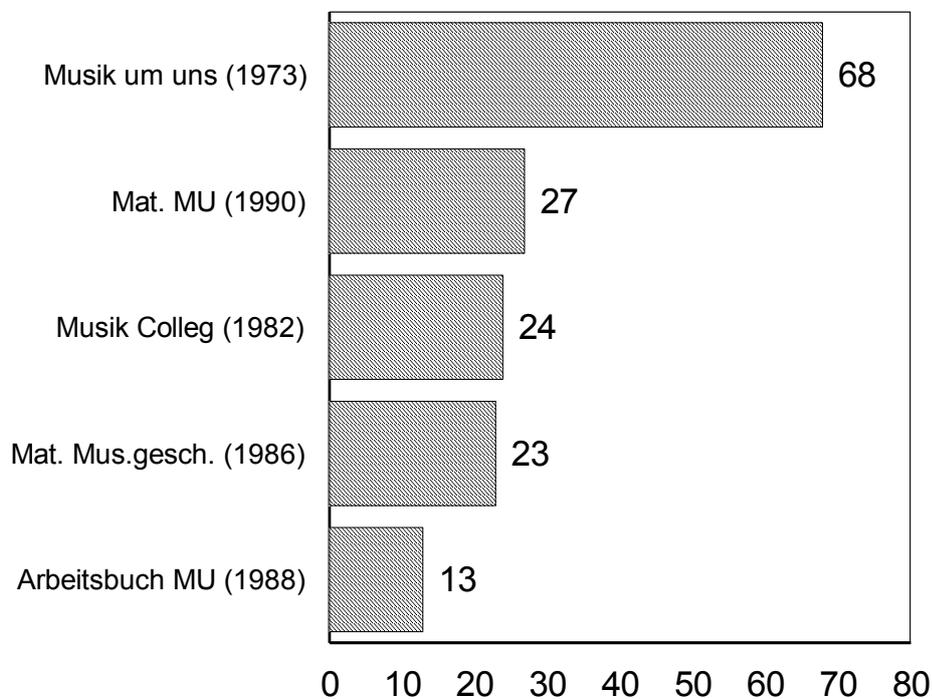


Abb. 4: Meistgenannte Lehrbücher für die Sekundarstufe II (n = 30)

Dass Musikunterricht in Hamburg meist ohne Lehrbuch stattfindet, liegt offenbar nicht an der Kürzung des Lernmitteleinsatzs. Nur 15% der befragten Lehrer haben unerfüllte Wünsche hinsichtlich der Anschaffung von Lehrbüchern. Aber 75% sind mit den angebotenen Lehrbüchern nicht zufrieden. Die Ursachen für die Abstinenz der Musiklehrer bei der Lehrbuchbenutzung sind also eher bei Eigenschaften der Lehrbücher zu suchen.

Dafür sprechen auch andere Befunde, z. B. dass manche Musiklehrer mit Lehrbüchern arbeiten wollen, die eigentlich veraltet sind, oder dass sie Lehrbücher in Jahrgangsstufen einsetzen, für die sie gar nicht gedacht sind. Offenbar besteht ein großer Unterschied zwischen der von den Schulbuchproduzenten beabsichtigten Lehrbuchverwendung und der tatsächlichen Lehrbuchverwendung durch die Hamburger Musiklehrer.

3 Mündliche Befragung von Schulbuchautoren

Um zu erfahren, wie sich die Schulbuchproduzenten die Verwendung von Musiklehrbüchern vorstellen, habe ich Interviews mit vier Schulbuchautoren geführt. Bei der Auswahl der Gesprächspartner waren folgende Kriterien entscheidend:

- Sie sollten alle über genügend Erfahrung als Autoren verfügen.
- Sie sollen sich in ihren beruflichen Biographien unterscheiden.
- Ihre Bücher sollten an Hamburger Schulen verwendet werden.
- Ihre Bücher sollten für unterschiedliche Schulformen und Altersstufen gedacht sein.

Die Stichprobe bestand schließlich aus Bettina Küntzel (Kolibri und Amadeus), Wulf Dieter Lugert (Musik hören - machen - verstehen, Kolibri und Amadeus), Martin Geck (Sequenzen, Banjo, Studienreihe Musik und Singt und spielt) und Walther Engel (Soundcheck).

Um in den Interviews alle relevanten Fragestellungen zu berücksichtigen, habe ich einen Leitfaden konstruiert, der nacheinander die folgenden Themenbereiche berührt:

- Wie sollten Lehrbücher verwendet werden?
- Warum sollten Lehrbücher verwendet werden?
- Wozu sollten Lehrbücher verwendet werden?
- Wie werden Lehrbücher tatsächlich verwendet?

Ich ging davon aus, dass meine Gesprächspartner sich bei einigen Themenbereichen ihrer Absichten zumindest teilweise nicht bewusst waren. Daher

habe ich mich an die von Scheele & Groeben (1988, S. 35ff.) vorgeschlagene Strategie gehalten, mit einer offenen Frage zu beginnen (um explizites Wissen zu aktualisieren), mit hypothesengerichteten Fragen fortzufahren (um implizites Wissen zu explizieren) und mit einer Konfrontationsfrage zu schließen (um das Gesagte zu validieren). Da ich auch damit rechnen musste, dass meine Gesprächspartner aus Sorge, sich unbedacht zu äußern, mir ihre Gedanken zumindest teilweise verheimlichen würden, habe ich ihnen Anonymität angeboten (was aber niemand in Anspruch genommen hat).

Die vier Gespräche haben im Herbst 2002 stattgefunden. Sie dauerten jeweils zwischen 60 und 75 Minuten. Ich habe sie auf Minidisc aufgenommen und zusätzlich unmittelbar nach jedem Interview in einem Postscriptum Eindrücke und Assoziationen festgehalten. Außerdem habe ich jedes Gespräch einer vorläufigen Auswertung unterzogen, um deren Ergebnisse für das nachfolgende Gespräch fruchtbar machen zu können. Dabei bin ich folgendermaßen vorgegangen:

- Ich habe das Interview durch Markieren auf der Minidisc in 70 bis 140 kleine Abschnitte („Fragen und Antworten“) aufgeteilt.
- Besonders aussagekräftige Passagen wurden wörtlich transkribiert, der Rest wurde bereits beim Verschriftlichen vorsichtig zusammengefasst.
- Dann habe ich das Interview in Kapitel gegliedert, eine Liste von Einfällen („Memos“) angelegt und eine Zusammenfassung formuliert.
- Diese Zusammenfassung habe ich - im Sinne der „kommunikativen Validierung“ nach Scheele & Groeben (1988, S. 18) - dem jeweiligen Gesprächspartner zur Stellungnahme zugeleitet. Nach Vornahme der gewünschten Korrekturen habe ich die autorisierte Fassung zur Grundlage der weiteren Auswertung gemacht.
- Nun habe ich die Äußerungen der Autoren kodiert, wobei ich mich an der Strategie von Strauss & Corbin (1996, S. 39ff.) orientiert habe („offenes“, „axiales“ und „selektives“ Kodieren).
- Aus den akkumulierten Codings habe ich eine vorläufige Theorie der Funktion von Lehrbüchern für das Fach Musik aus Sicht der Schulbuchautoren erstellt.

Nach dem letzten Interview folgte ein letzter Auswertungsschritt: der Rückbezug der Ergebnisse auf die Fragestellung und die Konfrontation mit den Resultaten der schriftlichen Befragung der Musiklehrer. Die auf diese Weise gewonnenen Aussagen können, da die Stichprobe in keiner Weise repräsentativ ist, keine Allgemeingültigkeit beanspruchen. Dafür zeichnen sie sich aber durch große Aspektvielfalt aus.

Die Aufmerksamkeit der befragten Autoren richtet sich aus nahe liegenden Gründen vor allem auf Inhalte und Gestaltung von Lehrbüchern. Vielleicht deshalb sind sie hinsichtlich der Verwendung ihrer Bücher relativ wenig festgelegt. Sie halten einen lehrbuchgestützten Musikunterricht an Haupt-, Real- und Gesamtschulen eher für schwierig oder unmöglich, und sie billigen kompetenten Lehrern zu, dass sie auch ohne Buch guten Unterricht machen können. Sie finden aber, dass die vielen unzureichend ausgebildeten Lehrer das Lehrbuch als Leitfaden verwenden sollten. Vor allem die musiktheoretischen Lehrgänge sollten Seite für Seite unterrichtet werden. Dagegen kann bei der hörenden Auseinandersetzung mit Musik auch nach dem Baukastenprinzip vorgegangen werden. Lehrbücher sollten den Schülern nicht als Fotokopie, sondern in Form von Klassensätzen stundenweise zur Verfügung gestellt werden. Als Standardsituation für den Schulbucheinsatz wird der Frontalunterricht angesehen.

Für sinnvoll halten die Autoren den Einsatz von Lehrbüchern deswegen, weil Musiklehrer in der Regel schlecht ausgebildet und mit modernem Musikunterricht überfordert sind. Die Bücher dagegen sind didaktisch auf dem neuesten Stand, entsprechen dabei den staatlichen Richtlinien und können somit die Qualität des Musikunterrichts steigern. Weil sie den gesamten Lernstoff eines oder mehrerer Schuljahre enthalten, können sie auch dem schlechten Image des Schulfachs entgegenwirken und Musik als „Lernfach“ präsentieren. Im Unterricht soll das Lehrbuch den Schülern Wissen über Musik vermitteln, sie für den Unterricht motivieren und ihnen selbständiges Arbeiten ermöglichen. Der Lehrer soll entlastet werden. Die Autoren weisen auch auf die wirtschaftlichen Schwierigkeiten der Schulbuchverlage hin, die auf den Absatz der Schulbücher angewiesen seien.

Informationen über die tatsächliche Verwendung ihrer Bücher entnehmen die Autoren den Gesprächen, die sie mit Lehrern führen, den Leserbriefen, die sie erhalten, und der Anzahl der verkauften Exemplare, die ihnen der Verlag mitteilt. Dass Lehrbücher nur selten im Musikunterricht eingesetzt werden, wissen die Autoren. Sie vermuten, dass Lehrer deshalb auf Lehrbücher ver-

zichten, weil sie sich bei der Planung ihres Unterrichts nicht gängeln lassen wollen oder aber den Anforderungen, die das Lehrbuch an sie stellt, ausweichen möchten. Dass ihre Bücher häufig in Form von Fotokopien verwendet werden, bedauern sie und erklären es sich mit der Finanznot der Schulen.

4 Mündliche Befragung von Musiklehrern

Der inhaltlich ergiebigste Schritt meines Forschungsprojekts waren meine Interviews mit neun Hamburger Musiklehrern. Von ihnen wollte ich wissen, wie die Lehrbuchverwendung tatsächlich aussieht. Um möglichst vielfältige Antworten zu erhalten, bin ich der Strategie des theoretischen Sampling nach Glaser & Strauss (1998, S. 53ff.) gefolgt, bei der die Fallauswahl in den Prozess der Datenerhebung und -auswertung integriert und durch die dabei entstehende Theorie kontrolliert wird. Das bedeutet, dass ich meine Gesprächspartner erst nach Auswertung des jeweils vorangegangenen Interviews ausgewählt habe. Gleichzeitig habe ich mich an der Strategie des „purposeful sampling“ (Patton 1990, S. 169ff.) orientiert (vgl. Tab. 2):

pädagogische Ausbildung	Grund-/Mittelstufe	4
	Oberstufe	4
	Sonderschule	1
musikalische Ausbildung	fachfremd	4
	Schulmusik	5
Schulform	Grundschule	2
	Gesamtschule	3
	Haupt-/Realschule	1
	Gymnasium	2
Geschlecht	weiblich	3
	männlich	6

Tab. 2: Anzahl der befragten Musiklehrer in der Stichprobe, aufgeschlüsselt nach pädagogischer und musikalischer Ausbildung, Schulform und Geschlecht

- zuerst Erschließung des Feldes von den Rändern her (4 extreme Fälle, z. B. ein Lehrer, der nur mit Lehrbuch unterrichtet - Interviews),
- dann Erschließung des Feldes von der Mitte her (2 typische Fälle, z. B. eine Lehrerin aus der großen Gruppe der sogenannten „fachfremden“ Grund-, Haupt-, Real- und Sonderschullehrerinnen, die ohne Lehrbuch arbeiten - Interviews 5 und 6),
- schließlich Erfassen der Variationsbreite des Feldes (Einbeziehung aller Ausprägungen der Variablen Geschlecht, Alter, Ausbildung und Berufserfahrung der Lehrer sowie Schulform und Alter der Schüler durch 3 weitere Fälle).

Der Leitfaden für die Lehrerinterviews berührte nacheinander die folgende Fragen:

- Unter welchen Bedingungen werden Lehrbücher im Musikunterricht eingesetzt?
- Wie werden Lehrbücher im Musikunterricht verwendet?
- Wozu verwenden Lehrer Musiklehrbücher?
- Warum verwenden Lehrer Musiklehrbücher bzw. warum verwenden sie keine Musiklehrbücher?
- Wie, wozu und warum werden Lehrbücher außerhalb des Musikunterrichts verwendet?

Bei den Fragen nach Absichten und Gründen habe ich wie bei den Autoreninterviews offene, hypothesengerichtete und Konfrontationsfragen verwendet, um auch implizites Wissen zu eruieren. Wo es um die Art der Schulverwendung ging, habe ich mich der von Flick (1995, S. 124ff.) vorgeschlagenen Strategie bedient und meine Gesprächspartner zuerst zum Erzählen konkreter Situationen aufgefordert (um episodisches Wissen abzurufen) und sie dann nach subjektiven Definitionen und abstrakten Zusammenhängen gefragt (um semantisches Wissen zu erfassen).

Ansonsten bin ich wie bei den Autoreninterviews vorgegangen: kontinuierliche Revision des Leitfadens, kommunikative Validierung, theoretisches Kodieren. Die Gespräche haben von Januar bis Oktober 2003 stattgefunden.

Auch bei den Ergebnissen der Lehrerinterviews handelt es sich nicht um allgemein gültige, sondern um Existenzaussagen („Es-gibt“- Aussagen):

Es gibt Musiklehrer, die den Einsatz des Lehrbuchs im Unterricht vom Alter und vom Arbeitsverhalten der Lerngruppe abhängig machen (zunehmende Lesefähigkeit in den ersten Jahrgängen, das Näherrücken des Abiturs in der Oberstufe oder mangelnde Disziplin der Klasse machen die Lehrbuchverwendung wahrscheinlicher). Es gibt Musiklehrer, die einen Zusammenhang zwischen den eigenen fachlichen Defiziten oder bestimmten didaktischen Vorstellungen und dem Lehrbucheinsatz sehen (das Fehlen des Fachstudiums begünstigt die Lehrbuchverwendung, die Bevorzugung des Klassenmusizierens macht sie unwahrscheinlich).

Häufigkeit und Umfang der Lehrbuchverwendung im Musikunterricht halten sich sehr in Grenzen: Keiner der befragten Musiklehrer setzt Lehrbücher öfter als gelegentlich ein, und keiner verwendet sie anders als nach dem Baukastenprinzip. Sie betrachten das Lehrbuch nicht etwa als Leitmedium, sondern allenfalls als ergänzendes Unterrichtsmedium (sie unterrichten nicht „nach“, sondern höchstens „mit“ Lehrbuch). Dem untergeordneten Stellenwert des Lehrbuchs entspricht auch das eher geringe Interesse an Neuerscheinungen auf dem Schulbuchmarkt und die auffallende Armut an methodischer Kreativität im Umgang mit dem Lehrbuch. Wenn das Lehrbuch überhaupt zum Einsatz kommt, dann beim Singen, beim Hören von Programmmusik oder bei der Vermittlung von musiktheoretischem und musikgeschichtlichem Fachwissen. Dabei kommen fast alle Materialformen vor: Leihbücher für alle Schüler, Klassensatz oder halber Klassensatz für eine Unterrichtsstunde und Einzelexemplar als Kopiervorlage. Es kommen aber nicht alle Sozialformen vor: Frontalunterricht wird häufig, Einzelarbeit selten, Partner- oder Gruppenarbeit oder Hausaufgabe gar nicht genannt.

Als Grund für die Lehrbuchverwendung im Musikunterricht nennen die Musiklehrer Mangel an Zeit und an Fachkompetenz (letzteres gilt vor allem, aber nicht nur für „fachfremde“ Lehrer), außerdem spielt eine Rolle, ob und welche Bücher in der Schule bereits vorhanden sind oder von Kollegen empfohlen werden. Die Vorteile des Mediums Lehrbuch sehen die Musiklehrer darin, dass es anders als z. B. das am Schwarzweißkopiergerät vervielfältigte Arbeitsblatt das Ausdrucksmittel Farbe verwendet, dass es anders als z. B. das Video Informationen statisch anbietet und längeres Betrachten erlaubt und dass es urheberrechtlich unbedenklich ist.

Als Grund für den Verzicht auf das Lehrbuch im Unterricht nennen die Musiklehrer vor allem Nachteile des Mediums: Es hindert sie daran, die Fähigkeiten und Interessen ihrer Schüler passgenau zu berücksichtigen, es ist nur für die Vermittlung von Wissen, nicht aber für das Musizieren geeignet, im Gegensatz z. B. zu Arbeitsblättern erlaubt es nicht das flexible Reagieren auf aktuelle Vorgänge oder lokale Besonderheiten, und im Gegensatz zu einem Schnellhefter, der nur das jeweils benötigte Material enthält, ist es zu unhandlich. Sie monieren aber auch eine Vielzahl von Mängeln bei gegenwärtig erhältlichen Lehrbüchern: Diese sind zu anspruchsvoll für die Schüler oder sogar für den Lehrer, zu oberflächlich bei der Behandlung der Themen, zu wenig methodisch aufbereitet für den Unterricht, zu wenig geeignet für das selbständige Arbeiten der Schüler, sie sind zu teuer, vor allem angesichts ihrer eingeschränkten Nutzbarkeit, sie sind realitätsfremd und richten sich an Lerngruppen, die es gar nicht gibt, sie sind zu sehr an der Kunstmusik orientiert, zu unsystematisch aufgebaut, zu unübersichtlich gestaltet und zu wenig haltbar gebunden.

Wenn die befragten Lehrer ein Lehrbuch im Musikunterricht einsetzen, dann verwenden sie es, um ihren Schülern Wissen zu vermitteln und verbale Informationen durch Abbildungen zu veranschaulichen, außerdem um die sprachlichen Fähigkeiten der Schüler zu fördern, ihren Umgang mit Büchern zu üben und schließlich um das Arbeitsverhalten der Schüler zu verbessern (Disziplin, Selbständigkeit). Für sich selbst erhoffen sie vom Lehrbucheinsatz, dass ihre Arbeitsbelastung reduziert wird und dass sie Verantwortung delegieren können - eine Hoffnung, die sich bei den meisten nicht erfüllt. Daneben betrachten sie das Lehrbuch als Reserve für unvorgesehene Situationen.

Viel wichtiger als der Lehrbucheinsatz im Unterricht scheint aber die Verwendung des Lehrbuchs außerhalb des Unterrichts, nämlich bei der Unterrichtsvorbereitung zu sein. Die befragten Musiklehrer berichten folgende Verwendungsarten: Sie benutzen das Lehrbuch als Quelle für Unterrichtsmaterial, das sie aus dem vorgegebenen Kontext herauslösen und in einen selbst gestalteten Kontext (ein selbst erstelltes Arbeitsblatt oder eine selbst geplante Unterrichtsstunde) integrieren, sie benutzen es zu ihrer fachlichen Information in Bereichen, in denen sie sich nicht auskennen (weil sie nicht Musik studiert haben oder weil das Thema neu oder ungewöhnlich ist), und sie benutzen es als didaktische Orientierung (vor allem bei der langfristigen Planung des Musikunterrichts) oder als didaktische Anregung (vor allem bei der kurzfristigen Planung des Musikunterrichts).

5 Erweiterung der Schulmusikbuchtheorie

Die Ergebnisse der schriftlichen und mündlichen Befragung von Schulbuchautoren und Musiklehrern erlaubten nun eine Erweiterung und Differenzierung der im Vorwege entworfenen Theorie des Schulmusikbuchs. Dort hatte ich das Schulbuch als Medium in einem Kommunikationsprozess charakterisiert, an dem der Schulbuchverlag als Absender, die Schulaufsicht und der Lehrer als Vermittler sowie Schüler, Öffentlichkeit und Wissenschaft als Empfänger mitwirken. Jetzt war es möglich, das Handeln eines der Mitwirkenden an diesem Kommunikationsprozess genauer in den Blick nehmen und die Verwendung des Schulmusikbuchs durch den Musiklehrer beschreiben. Dabei habe ich zuerst die Möglichkeiten der Lehrbuchverwendung umrissen, dann die Realisierung dieser Möglichkeiten in der gegenwärtigen Situation des Musikunterrichts beschrieben und erklärt. Beides geschah auf der Grundlage der empirischen Befunde und ist daher „gegenstands begründet“ im Sinne der „Grounded Theory“. Der folgende Überblick vermittelt einen Eindruck von dieser Theorie der Schulmusikbuchverwendung.

A. Möglichkeiten der Schulmusikbuchverwendung

I. Mögliche Absichten bei der Schulmusikbuchverwendung

a) Absichten bezüglich des Lehrers

1. Entlastung des Lehrers (Verkleinerung des Arbeitspensums, Delegation von Verantwortung, Verringerung des Risikos der Handlungsunfähigkeit)
2. Verbesserung des Musikunterrichts (Fachliche Information, Didaktische Orientierung, Didaktische Anregung, Einfügung von Ausschnitten in eigene Unterrichtsmaterialien)

b) Absichten bezüglich der Schüler

1. Motivierung für den Musikunterricht (Erregung von Aufmerksamkeit, Weckung von Interesse, Verbesserung des Images des Schulfachs Musik)
2. Information über Musik (Mitteilung von Neuem, Veranschaulichung von Bekanntem, Erinnerung an Bekanntes)
3. Steuerung des Handelns (Motivierung zum Arbeiten, Förderung der Selbständigkeit, Disziplinierung)

4. Förderung der Medienkompetenz (Förderung von sprachlichen Fähigkeiten, Unterrichtung in der Handhabung von Büchern)

II. Mögliche Arten der Schulmusikbuchverwendung

1. Eigentümer:	Schule - Schüler - Lehrer
2. Anzahl:	„Stufensatz" - Klassensatz - Einzelexemplar
3. Ort:	im Unterricht - beim Schüler zu Hause - beim Lehrer zu Hause
4. Sozialform:	Frontalunterricht - Gruppenarbeit - Einzelarbeit
5. Häufigkeit:	Ergänzung - Grundlage des Unterrichts
6. Umfang:	einzelne Texte/Bilder - Seiten - Kapitel - vollständig
7. Reihenfolge:	Lehrgang - Baukasten

B. Realität der Schulmusikbuchverwendung

I. Gewünschte und realisierte Arten der Schulmusikbuchverwendung

	Wunsch der Autoren:	Realisierung durch Lehrer:	
1. Eigentümer	Schule	Schule	Lehrer
2. Anzahl:	Klassensatz	Klassensatz	Einzelexemplar
3. Ort:	im Unterricht	im Unterricht	Einzelarbeit
4. Sozialform:	Frontalunterricht	Frontalunterricht	Einzelarbeit
5. Häufigkeit:	Grundlage des Unterrichts	sehr selten bei Disziplin-, Zeit- oder Kompetenzmangel („Rettungsring“)	gelegentlich als Kopiervorlage („Steinbruch“) Quelle fachlicher Information („Nach-

			schlagewerk“) didaktischer Ratgeber („Wegweiser“) Quelle didaktischer Anregung, Instrument didaktischer Reflexion („Spiegelkabinett“)
6. Umfang:	vollständig	Ausschnitte	Baukasten
7. Reihenfolge:	teils Lehrgang teils Baukasten	Baukasten	Baukasten

II. Ursachen des Verzichts auf Lehrbücher im Musikunterricht

Anstelle der von Autoren und Lehrern gegebenen Begründungen für den Lehrbuchverzicht (die Lehrer wichen Anforderungen aus bzw. die Lehrbücher sind ungeeignet) schlage ich eine andere Erklärung vor. Das Gelingen von Musikunterricht ist davon abhängig, dass die inhomogenen und instabilen Schülerinteressen in angemessener Weise berücksichtigt werden. Ein Unterrichtsmedium, das so statisch und unflexibel ist wie das Lehrbuch, kann daher nur eine Randerscheinung sein. Musiklehrer, die „schülerorientiert“ arbeiten, stellen ihre Unterrichtsmaterialien selbst her. In diesem Zusammenhang verwenden sie allerdings Lehrbücher als Steinbruch, Nachschlagewerk und Wegweiser.

6 Ertrag der Studie

Da die Studie sich als anwendungsorientiert versteht, ist sie sowohl am wissenschaftlichen Erkenntnisgewinn als auch an der Nützlichkeit im Anwendungskontext zu beurteilen.

Einerseits leistet die Studie Beiträge zu ihren Bezugswissenschaften:

- Zur Medienforschung, indem sie den Vermittler im massenmedialen Kommunikationsprozess zum Forschungsgegenstand gemacht und die methodi-

sche Triangulation als Mittel zur Erfassung der Perspektiven des Kommunikators und des Vermittlers erprobt hat,

- zur Mediendidaktik, indem sie das kaum bearbeitete Forschungsfeld der Schulbuchverwendung theoretisch geordnet und empirisch untersucht hat,
- zur Musikdidaktik, indem sie eine deskriptive Theorie des Schulmusikbuchs entworfen, den gegenwärtigen Stellenwert des Schulmusikbuchs empirisch ermittelt und die Orientierung an den Interessen der Schüler als Spezifikum des Musikunterrichts herausgearbeitet hat.

Andererseits lassen sich aus der Studie Konsequenzen für die Praxis der Medienverwendung ableiten:

- Musiklehrer sollten entweder auf die Anschaffung von Klassensätzen verzichten oder aber mehr methodische Kreativität entwickeln (z. B. Lehrbücher zur Binnendifferenzierung benutzen).
- Die Schulaufsichtsbehörden sollten das überflüssige Zulassungsverfahren für Schulbücher abschaffen (die Inhalte von Unterrichtsmedien lassen ohnehin keinen Schluss auf Unterrichtsinhalte zu).
- Die Musikdidaktik sollte Schulbücher konsequenter dazu benutzen, um ihre Forschungsergebnisse in die Schulpraxis hineinzutragen (Schulbücher könnten die „trojanischen Pferde“ sein, mit denen Wissenschaftler ihre konzeptionellen Vorstellungen in den Unterricht „hineinschmuggeln“).
- Die Verlage sollten Unterrichtshilfen statt Arbeitsbücher produzieren. Diese sollten - wenn es nach den befragten Lehrern geht - folgende Eigenschaften haben:
 - > Schülermaterial und Kommentare in einem Band
 - > didaktisch aktuelle Stoffauswahl
 - > Berücksichtigung von Musikkulturen außerhalb der abendländischen Kunstmusik (vor allem Popmusik)
 - > originelle, schwer zugängliche, aussagekräftige Materialien
 - > alternative Methodenvorschläge zu jedem Einzelmaterial
 - > Erläuterung der jeweiligen Lernvoraussetzungen
 - > Begründung von Zielen und Inhalten

- > Gliederung in überschaubare Einheiten und thematische Ordnung
- > regelmäßige Erweiterung und Aktualisierung durch Ergänzungslieferungen
- > Publikationsformen: gedruckt (DIN-A4, große Schrift, kontrastreiche SW-Abbildungen, Spiralbindung oder Loseblattordner - „kopierfreundlich“) und digital (CD-ROM oder Internet-Download, Datenbank zum Durchsuchen, Software zum Bearbeiten der Materialien)
- > CDs und DVDs mit allen erforderlichen Hör- und Filmbeispielen.

Literatur

- Flick, Uwe (1995): *Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften*. Reinbek.
- Glaser, Barney G. & Strauss, Anselm L. (1998): *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung*. Bern.
- Jünger, Hans (2005): *Schulbücher im Musikunterricht? Quantitativ-qualitative Untersuchungen zur Verwendung von Musiklehrbüchern an allgemein bildenden Schulen*. Münster (i. Dr.)
- Killus, Dagmar (1998): *Das Schulbuch im Deutschunterricht der Sekundarstufe I. Ergebnisse einer Umfrage unter Lehrern aus vier Bundesländern*. Münster.
- Latniak, Erich & Wilkesmann, Uwe (2005): *Anwendungsorientierte Sozialforschung. Ansatzpunkte zu ihrer Abgrenzung von Organisationsberatung und akademischer Forschung*. In: *Soziologie* 34 H. 1, S. 65-82.
- Patton, Michael Quinn (1980): *Qualitative Evaluation and Research Methods*. London.
- Scheele, Brigitte & Groeben, Norbert (1988): *Dialog-Konsens-Methoden zur Rekonstruktion Subjektiver Theorien. Die Heidelberger Struktur-Legetechnik (SLT), konsensuale Ziel- Mittel-Argumentation und kommunikative Flußdiagramm-Beschreibung von Handlungen*. Tübingen.
- Strauss, Anselm L. & Corbin, Juliet (1996): *Grounded Theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim.
- Thöneböhn, Franz Heinrich (1995): *Rezeption und Verwendung des geographischen Schulbuches in der Sekundarstufe I. Interviewstudie zum Um-*

gang von Lehrern mit dem geographischen Schulbuch bei curricularen Entscheidungen, bei der Unterrichtsplanung und im Unterricht. Bochum.

Erwähnte Schulbücher

Amadeus. Unterrichtswerk für den Musikunterricht (Lugert, Wulf Dieter). Oldershausen: Lugert, 1999ff.

Arbeitsbuch für den Musikunterricht in der Oberstufe (Wißkirchen, Hubert). Frankfurt/M: Diesterweg, 1988ff.

Banjo Musik (Clauß, Dieter u. a.). Stuttgart: Klett, 1978ff.

Die Musikstunde. Unterrichtswerk für allgemeinbildende Schulen (Meyer, Heinz). Frankfurt/ M: Diesterweg, 1992ff.

Funkelsteine. Fächerübergreifendes themenorientiertes Gestalten im Zusammenspiel von Musik, Kunst und Bewegung (Beidinger, Werner / Meyerholz, Ulrike / Schütte, Henriette). Frankfurt/M: Diesterweg, 1997

Kolibri. Das Musikbuch für die Grundschule (Küntzel, Bettina / Lugert, Wulf Dieter). Hannover: Schroedel/Metzler, 1995

Materialien für den Musikunterricht in der Oberstufe. Arbeitsblätter, Informationen und Lösungen (Prinz, Ulrich / Sunten, Bernd). Stuttgart: Klett, 1990ff.

Materialien zur Musikgeschichte für den Sekundarbereich II. 2 Bde. (Meierott, Lenz / Schmitz, Hans-Bernd). München: Bayerischer Schulbuch-Verlag, 1980

Musik-Colleg (Kopp, Hille / Taubald, Richard). München: Bayerischer Schulbuchverlag, 1982ff.

Musik hören, machen, verstehen. Arbeitsbuch für den Musikunterricht (Lugert, Wulf Dieter). Hannover: Metzler, 1979ff.

Musik überall. Unterrichtswerk für Musik- und Bewegungserziehung (Haus, Karl / Möckl, Franz / Möckl, Margit). München: Bayerischer Schulbuch-Verlag, 1985ff.

Musik um uns (Binkowski, Bernhard). Stuttgart: Metzler, 1973ff.

Musikunterricht Grundschule 1. - 4. Schuljahr einschließlich Vorklasse (Fischer, Wilfried / Hansen, Erich / Jacobsen, Jens / Schulz, Martin). Mainz: Schott, 1976ff.

Sequenzen - Musik Sekundarstufe I. Beiträge und Modelle zum Musik-Curriculum. Elemente zur Unterrichtsplanung (Frisius, Rudolf / Fuchs, Peter / Günther, Ulrich). Stuttgart: Klett, 1972ff.

Singt und spielt. Musikunterrichtswerk für die Grundschule (Geck, Martin). Stuttgart: Metzler, 1986

Soundcheck (Aust, Gabriele u. a.). Hannover: Schroedel, 1999ff.

Spielpläne Musik für den Musikunterricht an allgemeinbildenden Schulen (Kemmelmeyer, Karl-Jürgen / Nykrin, Rudolf). Stuttgart: Klett, 1986ff.

Studienreihe Musik. Arbeitsbuch für die Sekundarstufe II. Stuttgart/Hannover: Metzler, 1981ff.

Unser Musikbuch für die Grundschule. Quartett (Fuchs, Peter / Große-Jäger, Hermann / Gundlach, Willi). Stuttgart: Klett, 1989ff.

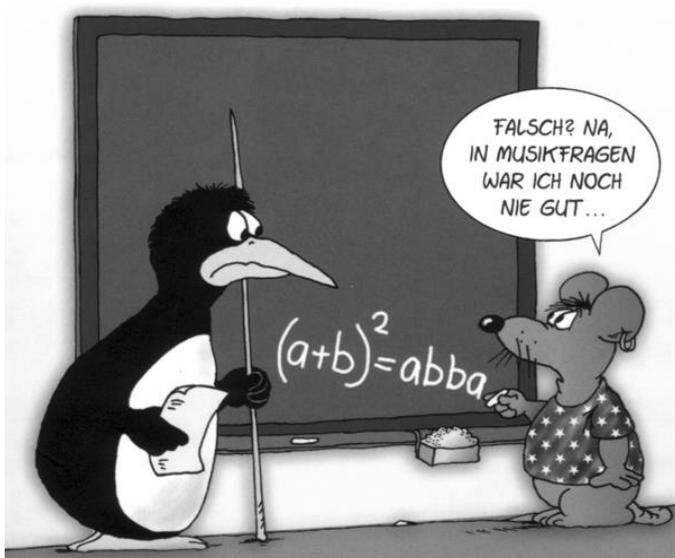
Hans Jünger
Süntelstr. 79
22457 Hamburg

„Aus Fehlern wird man klug“

Zum Verhältnis von alltäglichem und schulischem Musiklernen

Ausgangssituation 1: „PISA-Alarm“

Uli Stein hat 2003 ein Buch mit dem Titel „PISA-ALARM!“ veröffentlicht. Die in diesem Buch versammelten Witze und Comics beruhen auf einem Schema, das ich an zwei Beispielen erläutern möchte¹:



- In beiden Witzen wird Schulwissen mit der Lebenswelt des Schülers konfrontiert, treffen Lehrerwissen und Schülerwissen aufeinander.
- Die Aufgabe, die der Lehrer dem Schüler stellt, ist anders gemeint als sie der Schüler versteht. Es herrscht ein Kommunikationsproblem.

1 Lappan-Verlag, Oldenburg 2003, Cover und S. 29.

- Das in der Schule vorherrschende Schema richtig-falsch ist außer Kraft gesetzt. Jeder Beteiligte hat - oft mehrfach - Recht.
- Da der Betrachter des Bildes genau weiß, was der Lehrer erwartet und die Institution Schule als „richtig“ bezeichnet, verblüfft der Schüler mit einer anderen, mit *seiner* Sicht des Problems.
- In gewisser Weise ist der Schüler sogar klüger als der Lehrer. Zumindest kennt er sich im Bereich von Rockbands (Stichwort „Abba“) und des Fußballs (Stichwort „Auswärtssieg“) aus, und der Lehrer scheint mit diesem Spezialwissen eventuell sogar überfordert zu sein.
- Der Schüler erwartet vom Lehrer eine „sinnlose“ Überforderung, weil auch die „sinnvolle“ Forderung des Lehrers ihm sinnlos erscheint.

Uli Stein lädt in mehreren Richtungen zum Nachdenken ein. Zum einen über klassische Missverständnisse der Lehrer-Schüler-Kommunikation, über Lehrererwartungen, über Bedeutungs-Konstruktionen von Schülern, über die Relativität von „Richtig und Falsch“. Zum anderen aber auch über PISA: Stellt dieser internationale Test Schülerwissen fest oder fragt er, wie sehr sich Schüler an die Institution Schule angepasst haben?

Für den Mathematikunterricht haben Hartmut Spiegel und Christoph Selter 2004 in ihrem Buch „Kinder & Mathematik“ dargestellt, dass und wie Kinder anders denken als Erwachsene und dass deshalb der schulische Mathematikunterricht für viele Kinder und lebenslang für viele Menschen - ich nehme da die meisten meiner Musikkolleg/innen nicht aus - ein Horror ist bzw. geblieben ist².

Im Gegensatz zur musikpädagogischen scheint es im Bereich mathematisch-pädagogischer Forschung schon ein erhebliches Wissen zum alltäglichen Umgang mit Mathematik zu geben. Einige Thesen, die Spiegel und Selter belegen, lauten:

- Kinder denken anders als Erwachsene es vermuten und gerne hätten,

2 Hartmut Spiegel und Christoph Seiter: Kinder & Mathematik. Kallmeyer, Seelze ²2004. [Eine „Entdeckung“ von Bettina Küntzel.] - Zur Schädigung der Singlust von Erwachsenen durch Musikunterricht siehe Karl Adamek: Singen als Lebenshilfe. Waxmann-Verlag, Münster 1996, S. 144 ff.

- Kinder sind häufig in der Lage, Aufgaben auf eigenen (unerwarteten) Wegen mit eigenen Mitteln zu lösen,
- aus der Sicht von Kindern sind Fehler häufig sinnvoll,
- Fehlern liegt oft eine Systematik zugrunde, die Erwachsene nicht erkennen³.

Ausgangssituation 2: „Das musikpädagogische Paradigma“

Ein Paradigma von institutionalisierter, professioneller Musikpädagogik lautet mit den Worten des soeben erschienen Praxishandbuchs „Musik-Didaktik“:

„Zu den besonderen Stärken der Schule gehört, zumindest der Idee nach, die Vermittlung eines kontinuierlich aufbauenden und systematisch strukturierten Lernangebots“⁴.

Dies Paradigma impliziert zweierlei. Zum einen setzt es voraus, dass - mit Worten Hans Aeblis - „die Ergebnisse des Lernens im Alltag... [zwar] tausendfach geübt und angewendet und daher tief im gesamten Verhalten verankert..., die einzelnen Erkenntnisse [aber] häufig isoliert und wenig systematisch verknüpft“⁵ sind. Zum zweiten setzt es voraus, dass ein systematisch strukturiertes Lernen besser und damit erstrebenswerter sei als das alltäglich-unstrukturierte.

Der „aufbauende Musikunterricht“, der im Praxishandbuch dargestellt wird, beruht auf diesem Paradigma. Er stützt sich zudem auf solide musikpädagogische Forschung, vor allem derjenigen von Gordon und Gruhn. Beide Kollegen haben Lernsituationen inszeniert, systematisch variiert, Kinder und Jugendliche beobachtet, Vergleichsgruppen gebildet, Tests durchgeführt und Signifikanzen ermittelt. Das Ergebnis ist, dass der aufbauende Musikunterricht eindeutig als Punktesieger aus allen denkbaren Musiklernformen hervorgeht. Die Wissenschaft scheint den richtigen Weg gefunden zu haben. Die Musiklehrerinnen und -lehrer müssen jetzt nur noch folgen.

3 Ebenda, S. 25 und 42.

4 Hans Ulrich Gallus: Musikalische Fähigkeiten aufbauen. In: Musik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II, hg. von Werner Jank. Cornelsen-Scriptor, Berlin 2005, S. 101.

5 Zitiert ebenda nach einem Buch aus dem Jahre 1983.

Die Erforschung des aufbauenden Musikunterrichts kann allerdings das zierte Paradigma selbst nicht in Frage stellen bzw. dessen Zweckmäßigkeit nicht erweisen. Das Forschungs-Design von Gordon und Gruhn ist so konzipiert, dass es dies Paradigma in jedem Falle bestätigt. Denn alle Übungen und Tests laufen darauf hinaus, dass unter den Bedingungen des aufbauenden Musiklernens die Etappen ebendieses „Aufbaus“ optimal durchlaufen werden.

Ich behaupte, dass dies Paradigma für Kinder und Jugendliche nicht relevant, dass es vielmehr ein Konstrukt von musikpädagogischen Profis ist. Das Paradigma spielt zudem nicht nur systematische und unsystematische Lernprozesse gegeneinander aus. Es wertet auch die alltäglichen Formen von Musiklernen im Sinne einer „Aneignung von Wirklichkeit mit musikalischen Mitteln“ als a priori defizitär, manipuliert, fremdbestimmt, ineffektiv und passiv ab. Das Gegenteil ist aber der Fall, sobald man die musikpädagogischen „Settings“ verlässt und sich der Beobachtung des Alltags zuwendet. Alltägliches Tanzen von Kindern zu Musik (unter Missachtung aller angesagten Tanzschritte), gestisches Singen (mit falschen Intervallen), das Spielen von Luftgitarren (ohne korrekte Griffe), das souveräne Zappen (ohne kontinuierliches Verfolgen einer einzelnen Sendung) oder das „learning by trial and error“ in Amateur-Rockbands (ohne Musiktheorie) lassen vermuten, dass das alltägliche Musiklernen nicht nur erfolgreich und lustbringend, sondern auch effektiv sein kann. Unmittelbare Bedürfnisbefriedigung, bedingungslos kulturelle Teilhabe ohne Bildungsumwege, Ganzheitlichkeit, Relevanz, Ernstfall und das Prinzip „der Inhalt ist wichtiger als die Form“ kennzeichnen diese Art von Lerntätigkeit.

1 Forschungsansatz

Ich gehe also davon aus, dass die gängige musikpädagogische Forschung ein Paradigma voraussetzt, das in Frage gestellt werden muss, wenn sie sich aus dem sich selbst reproduzierenden Regelkreis befreien will, demzufolge entscheidende Ergebnisse der Forschung durch das paradigmengestimmte Forschungs-Design vorherbestimmt sind. Mit etwas trivialeren Worten: musikpädagogische Forschung sollte auch fragen, ob es Musikpädagogik überhaupt geben muss. Ich denke, gerade angesichts PISA und der überwältigenden Fülle unsystematischer musikbezogener Lernprozesse außerhalb der Schule ist es wichtig, diese Grundsatzfrage zu stellen.

Der erste Schritt bei der Beantwortung dieser Frage ist, das Aufeinanderprallen der Lernergebnisse aus dem alltäglichen Umgang mit Musik und den Grundstrukturen von Schule genauer zu untersuchen. Hierzu bieten sich drei Forschungsmethoden an, die ich im Folgenden etwas genauer beschreiben möchte:

- (1) Systematisches Erfassen von Fehlern, die Kinder und Jugendliche im schulischen Musikunterricht machen, und deren Interpretation im Hinblick auf die ungeschöpften Potentiale des Alltagslernens.
- (2) Unvoreingenommenes Beobachten von möglichst ungestörten Alltagssituationen, in denen Kinder und Jugendliche mit Musik umgehen. Anschließend Interpretation der Beobachtungen auf dem Hintergrund einer geeigneten Lerntheorie.
- (3) Pädagogische Inszenierung von Alltagssituationen, in denen Kinder und Jugendliche musikalisch tätig sind. Dabei wird Alltag gespielt, die Kinder und Jugendlichen sind sich des Spiels bewusst. Sofern die Alltagssituation nicht ihre eigene, sondern eine fremde ist, kann die Art und Weise, wie die fremde „Rolle“ gespielt wird, interpretiert werden.

1.1 Fehlerforschung: Systematisches Erfassen von Fehlern, die Kinder und Jugendliche im schulischen Musikunterricht machen, und deren Interpretation im Hinblick auf die Potentiale des Alltagslernens

Trotz der Erfolge psychoanalytischer Erforschung menschlicher Fehler und trotz des Sprichworts „aus Fehlern wird man klug“, gibt es im musikpädagogischen Bereich wenig Fehlerforschung. Als „Fehler“, das lehren bereits die



PISA-ALARM-Witze von Uli Stein, ist ein Missverständnis bei der Lehrer-Schüler-Kommunikation zu bezeichnen. Nehmen wir ein typisches Beispiel aus der Grundschule:

Der Fehler auf Seiten des Musiklehrers liegt hier darin, dass er aufgrund der ihm geläufigen Fachsprache nicht beachtet, dass die Bezeichnung „hoch“ und „tief“ keineswegs selbstverständlich, sondern eine im deutschen Sprachraum übliche Analogiebildung ist. Der Schüler weist den Lehrer mit seiner Interpretation von „hoch“ und „tief“ auf die geometrische Ur-Bedeutung dieser Adjektive hin, die der Lehrer längst vergessen hat. Selbst wenn der Lehrer weiß, dass Kinder oft eher „hell“, „stark“, „spitz“ und „scharf“ anstelle von „hoch“ sagen, ist er doch immer wieder - so meine Beobachtung - überzeugt, dass Bezeichnungen wie „Tonhöhe“ und „hoch und tief“ adäquat sind. Dagegen ist solch eine Bezeichnung für den Schüler zunächst pures Schulwissen und hat nichts mit der Sache zu tun. Und warum die Engländer „pitch“ und „sharp“ sagen, bleibt ein Rätsel, das die Englischlehrerin lösen soll...

Noch interessanter wird Fehlerforschung beim Musizieren. Hier lässt sich - wie ich noch zeigen werde - beobachten, dass ein fehlerhaftes „gestisches Singen“ ausdrucksstärker sein kann als ein fehlerfreies, den Regeln der Stimmbildung folgendes Singen. Ähnliches gilt für das Tanzen, bei dem oft Körperausdruck und Korrektheit der Schritte einander im Wege stehen. Fehler auf der musikpädagogisch wertvollen Ebene führen, da spreche ich einen Gemeinplatz aus, oft zu mehr Ausdruck und Begeisterung. Natürlich nicht immer: Es gibt auch Grenzen des fehlerhaften Musizierens und es gibt die Begeisterung, wenn es „richtig“ grooved.

1.2 Interpretierte Alltagsbeobachtungen: Beobachten von Alltagssituationen, in denen Kinder und Jugendliche mit Musik umgehen. Anschließend Interpretation auf dem Hintergrund einer Lerntheorie

Zu (2) möchte ich anhand einiger Videos⁶ etwas zeigen, was für Musikpädagoginnen und -pädagogen, wenn sie nicht gerade mit Forschung beschäftigt sind, selbstverständlich ist.

Beispiel 1: Kinder im Alter von 6 bis 8 Jahren spielen am Rand einer Tangovorführung in San Telmo/Buenos Aires. Die Kinder machen ein Spiel, bei dem sie einfrieren und auftauen. Sie bewegen sich zur gleichzeitig erklingen-

6 Die im Vortrag gezeigten Videos werden im Folgenden kurz beschrieben.

den Musik. Der Gestus ihres Spiels ist von der Musik inspiriert, sie tanzen aber nicht, befolgen nicht einmal den Rhythmus der Musik. Das Video wurde im Jahr 2001 von mir aufgenommen.

Beispiel 2: Zwei Kinder im Alter von 3 und 4 Jahren ahmen den Gestus von Flamenco nach. Sie kennen nicht die offiziellen Schrittmuster, sie erspüren aber die innere und äußere Tanzhaltung. Für sie sind die verschlungenen Handbewegungen wichtiger als die Schrittfolgen oder der Rhythmus. Ihr Tanz wirkt „authentischer“ als jedes Ergebnis einer Ballettschule mit Gleichaltrigen. Der Filmausschnitt entstammt einer *arte*-Sendung über Kinderlieder.



Aus Beispiel 1



Aus Beispiel 2

Beispiel 3: Ein Mädchen im Alter von circa 11 Jahren bewegt sich zunächst im Sinne von „Gehhaltungen“ zur Musik einer Tanzkapelle auf einem Strandfest am Bodensee. Sie fängt nach einiger Zeit dann an zu tanzen, um schließlich aufgrund eines fast zufällig vorbeikommenden Jungen sich auf einen Kinderspielplatz zu verziehen. Alles geschieht vor einem großen Publikum, das dem Mädchen mehr oder weniger bewusst zusieht. Das Video wurde im Sommer 2005 von mir gedreht.

Beispiel 4: Eine dem Beispiel 3 analoge Situation bei einem Internationalen Sommerfest der Universität Oldenburg. Auch hier sieht man, dass für die Kinder im Alter von 6 Jahren nicht irgendwelche Schrittfolgen oder rhythmische

schen Fähigkeiten entscheidend sind, sondern die „innere“ Haltung der Musik im Spiegel dessen, was sie als „äußere“ Körperhaltungen von Erwachsenen beobachten. Das Mädchen des vorliegenden Beispiels lässt die afrikanische Tänzerin auf der Bühne während ihrer ganzen Aktion nicht aus den Augen.



Aus Beispiel 3



Aus Beispiel 4

Alle bisherigen Beispiele spielten sich vor „versteckter Kamera“ ab. Ein letztes Beispiel ist gewissermaßen inszeniert, könnte sich aber ebenso auch ohne Kamera abgespielt haben.



Aus Beispiel 5

Beispiel 5: Das Beispiel stammt aus dem Film „Das weinende Kamel“. Ein mongolischer Junge singt ein Lied. Auch hier gilt die vorher anlässlich der Körperhaltung formulierte Regel: nicht die genauen Tonhöhen, sondern der Gestus der Melodie wird vorgeführt. Die Tierlaute zu Beginn und Schluss des Filmausschnittes zeigen, dass dieser Gestus der Natur entnommen ist.

Das *Fazit* dieser Beobachtung ist, dass Kinder und Jugendliche im Alltag vor allem den Gestus von musizierenden Menschen und den Gestus von Musik erfassen und reproduzieren. Sie gehen dabei unsystematisch und „analog“ vor. Das Ergebnis ist ein überzeugender Selbstaussdruck ohne dass die Anforderungen des systematischen Musikkernens eine Rolle spielen würden. Kinder ahmen nicht Tanzbewegungen, Rhythmen und Melodien im Sinne des aufbauenden Musikunterrichts, sondern innere und äußere Haltungen nach, also nicht die Form, sondern den Inhalt von Musik.

Die wissenschaftliche *Interpretation* derartiger Beobachtungen setzt einen theoretischen Rahmen voraus, der nicht a priori musikpädagogische Wertungen impliziert. Einen solchen Rahmen liefert die psychologische Aneignungstheorie. Theorien der Kognitions- oder Gehirnforschung sind nicht geeignet, Kategorien zur Interpretation derartiger Beobachtungen und Vorgänge bereit zu stellen.

Ich verzichte an dieser Stelle, die musikbezogene Aneignungstheorie darzustellen, weil ich diese in letzter Zeit mehrfach (auch im Zusammenhang mit der Auseinandersetzung um die Theorien zum Musikkernen von Bähr u.a.) formuliert habe⁷. Es genügt zu beachten, dass die musikalische Tätigkeit von Kindern und Jugendlichen primär als eine „Aneignung von Wirklichkeit“ mit musikalischen Mitteln betrachtet wird. Der entscheidende Unterschied zur herkömmlichen Betrachtungsweise der Musikpädagogik ist der, dass nicht *die Musik* angeeignet wird, sondern Wirklichkeit *mittels Musik*.

Detailliertere Beobachtungs-Analysen und -Interpretationen von Alltagshandlungen gibt es noch wenige. Am weitesten vorangetrieben ist die Erforschung der Organisations- und Lernprozesse in selbst organisierten Musik-

7 „Musik lernen“ - ein taktisches Programm, das Fragen aufwirft. In: Diskussion Musikpädagogik 20/03, S. 3-8.

gruppen⁸. Musikpädagogisch relevante Beobachtungen müssten sich auf Fragen des unspektakulären Alltags und dabei auf Aspekte beziehen wie:

- Wann bitten Kinder von sich aus Erwachsene um Hilfe?
- Wo tritt Frustration beim alltäglichen Musikhören auf?
- Wie entsteht die Motivation, alltägliche Strategien zu verändern und zu verbessern?

Eine Anwendung der Aneignungstheorie findet sich im pädagogischen Modell weiter unten. Auf methodischer Ebene hat die szenische Interpretation das im Alltag relevante Erfassen von inneren und äußeren Haltungen von Musik und Menschen in Konstrukten wie „Singhaltung“, „Sprechhaltung“, „Gehaltung“ etc. gefasst.⁹

1.3 Beobachtetes Handeln in inszenierten Situationen: Inszenierung von Alltagssituationen, in denen Kinder und Jugendliche musikalisch tätig sind. (Fremder) Alltag wird gespielt. Die Art und Weise, wie die fremde „Rolle“ gespielt wird, kann interpretiert werden

Der Laborforschung empirischer Musikpsychologie am nächsten kommt die Methode (3). Hier werden - vor allem im Rahmen von Schulunterricht - Situationen, die den Kindern und Jugendlichen nicht notwendig vertraut sein müssen, als „szenisches Spiel“ inszeniert. Die Kinder und Jugendlichen handeln in fremden Rollen und eignen sich primär die inszenierte Situation an, tun dies aber auf ganz persönlich-individuelle Weise. Dadurch eignen sie sich sekundär auch ihre eigene Lebenswirklichkeit an, die sowohl aus der Schul- und Unterrichtssituation als auch aus dem „außerschulischen Leben“ besteht.

Übertragen auf „klassische“ Inhalte des Musikunterrichts wird an vier Video-Beispielen gezeigt, wie sich schulische Lernprozesse „alltäglicher“, ganzheitlicher und unsystematischer als an der Schule üblich organisieren lassen. Meine These dabei ist: die Lernergebnisse sind besser, das Lernziel wird zwar nicht schneller erreicht, die Nachhaltigkeit ist aber größer und die Bedürfnis-

8 Exemplarisch Jan Hemming und Günter Kleinen: Aus dem Forschungsprojekt Backdoor: Tagebuchstudie unter Schülerbands. In: Jahrbuch Musikpsychologie, Band 15, S. 184-186.

9 Rainer O. Brinkmann u.a.: Methodenkatalog der Szenischen Interpretation von Musiktheater. Lugert-Verlag, Oldershausen 2001, S. 22-26.

befriedigung auf Seiten der Kinder und Jugendlichen ist höher als bei kontinuierlich-systematischem Lernen.

Beispiel 6 ist eine Art Vorüberlegung¹⁰: Thema dieses Unterrichts war „Samba“. Eine Klasse wurde in zwei Gruppen geteilt. Die eine Gruppe arbeitete mit den üblichen Percussionsinstrumenten, die andere ausschließlich mit „Body Percussion“. Das Video zeigt Ausschnitte aus der Vorführung der Ergebnisse. Obgleich die Body-Gruppe anfangs eher ablehnend und die Instrumental-Gruppe recht begeistert gewesen ist, ist doch das Ergebnis der Body-Gruppe um ein Vielfaches musikalischer, kreativer und überzeugender. Bei der Instrumental-Gruppe herrscht der Geist musikpädagogischer Musik, bei der Body-Gruppe wird „echt“ musiziert.

Beispiel 7¹¹: In Weiterführung von Beispiel 6 wurde hier eine Instrumental-Gruppe einer Gruppe, die die STOMP-Technik anwendet, gegenüber gestellt. Bei STOMP werden „Geschichten“, die rhythmisierbare Elemente enthalten, auf Alltagsgegenständen gespielt. Die musikalischen Patterns, die gespielt werden, sind in beiden Gruppen dieselben. Es zeigte sich, dass die Motivation der STOMP-Gruppe anfangs größer als die der Percussionsgruppe war, die Endergebnisse sich aber wieder angleichen. Allerdings wollte die Percussionsgruppe zum Schluss unbedingt auch auf Alltagsgegenständen spielen. Das Video zeigt, dass dies kein besonderes Problem darstellte.

Beispiel 8: In der interkulturellen Musikerziehung habe ich Methoden der szenischen Interpretation eingesetzt. Wie in Irmgard Merckts „Schnittstellenansatz“ wird musikpraktisch begonnen, jedoch nicht mit Tänzen und Liedern, sondern mit der szenischen Erarbeitung von Situationen, in denen die „fremde Musik“ ausgeübt wird¹².

Das Video-Beispiel entstammt einer Unterrichtseinheit von ca. acht Stunden zu „Capoeira“. Die Unterrichtseinheit beginnt mit einer szenischen Rekonstruktion einer möglichen Entstehungssituation von Capoeira. Der spezifi-

10 Aus: Stefan Willms „Bodypercussion als Alternative zum praktischen Musikunterricht mit Instrumenten in der Sekundarstufe I“. Examensarbeit Oldenburg 2001.

11 Aus: Klaas Badur: "Hat Alltagsbezug Einfluss auf den Lernerfolg bei der Einstudierung von Rhythmen?" Examensarbeit Oldenburg 2005.

12 Genauer über www.uni-oldenburg.de/musik-for/ime und im „Praxishandbuch“ (Fußnote 4), S. 189-192.

sche Inhalt der Capoeira - die Verbindung von Freizeitbeschäftigung und Erholung, „militärischem Training“ und religiösem Ritual - wird hier erfasst und in „analoge“ Bewegung umgesetzt. Derart motiviert werden die ersten Capoeira-Figuren trainiert mit dem Ziel, eine zweite, komplexere Verwendungssituation spielen zu können. Auf diese Weise entsteht eine Art Spiralcurriculum, ein „aufbauender Unterricht“, der mit ganzheitlichem Erfassen des Inhaltes ansetzt und schrittweise zu „digitalen“ Übungen führt.

Der Videoausschnitt zeigt die zweite größere Spielphase: ein „befreites“ Sklavendorf (Quilombo) wird gegen portugiesische Soldaten, die nachts angreifen, verteidigt. Capoeira wird einerseits zur „moralischen Aufrüstung“ beim Auszug der Krieger, andererseits bei der „Siegesfeier“ praktiziert. Im vorliegenden Spiel ist besonders überraschend, dass und wie die Kinder einer 4. Grundschulklasse sich selbst organisieren, zu einem gemeinsamen Beat finden, den Capoeira-Kreis (Roda) ohne Anleitung durch eine Lehrerin bilden und zu singen anfangen. Dass die Kinder in dieser 4. Doppelstunde bereits 3 Capoeira-Figuren praktizieren und ein Lied auf Brasilianisch singen können, ist durchaus erstaunlich.



Aus Beispiel 8



Aus Beispiel 9

Beispiel 9 setzt das vorige Beispiel 8 fort. Thema des Unterrichts ist die italienische Tarantella. Diese wurde und wird noch heute in Apulien unter argwöhnischer Beobachtung der Katholischen Kirche als Trance-Tanz praktiziert. Im Rahmen einer realistischen Geschichte spielen die Kinder einen solchen Tanz. Die „Choreografie“ wurde von vier Arbeitsgruppen vollkommen frei er-

funden. Verblüffend ist, wie die Kinder den spezifischen süditalienischen Stimmausdruck spontan richtig treffen. Dadurch wirkt die Musik trotz einiger formaler Holperigkeiten sehr authentisch. Ich habe sie zwei Italienerinnen vorgespielt, die übereinstimmend gesagt haben, sie hätten es nicht für möglich gehalten, dass deutsche Kinder so „italienisch“ singen könnten. Das bezog sich nicht auf die Aussprache, sondern den Stimmgestus.

2 Zusammenfassung des Grundprinzips dieses „erweiterten Schnittstellenansatzes“

1. In einem ersten Schritt werden typische Situationen, in denen Menschen Musik machen, rekonstruiert. Die Kinder und Jugendlichen handeln „analog“, ganzheitlich, alltäglich und zumeist im Rollenspiel in solchen Situationen. Sie tanzen, singen, spielen dabei im Sinne des „aufbauenden Unterrichts“ fehlerhaft.
2. Aus dem „alltäglichen“ Rollenhandeln in derart rekonstruierten Situationen heraus entsteht die Motivation, erfolgreicher, präziser, eindrucksvoller und „authentischer“ zu spielen.
3. Aus dieser Motivation heraus werden im Sinne der Tätigkeitstheorie Lernhandlungen entwickelt. Hier wird geübt, systematisiert und im herkömmlichen Sinne gelernt, allerdings stets und ausschließlich bezogen auf die ursprüngliche Situation und nicht auf einen abstrakten Vorrat an Fertigkeiten.
4. Die neu erworbenen Fertigkeiten und Fähigkeiten werden genutzt, um das ursprüngliche Rollenspiel, das ein Abbild alltäglicher Tätigkeiten ist, erfolgreicher und besser zu gestalten.

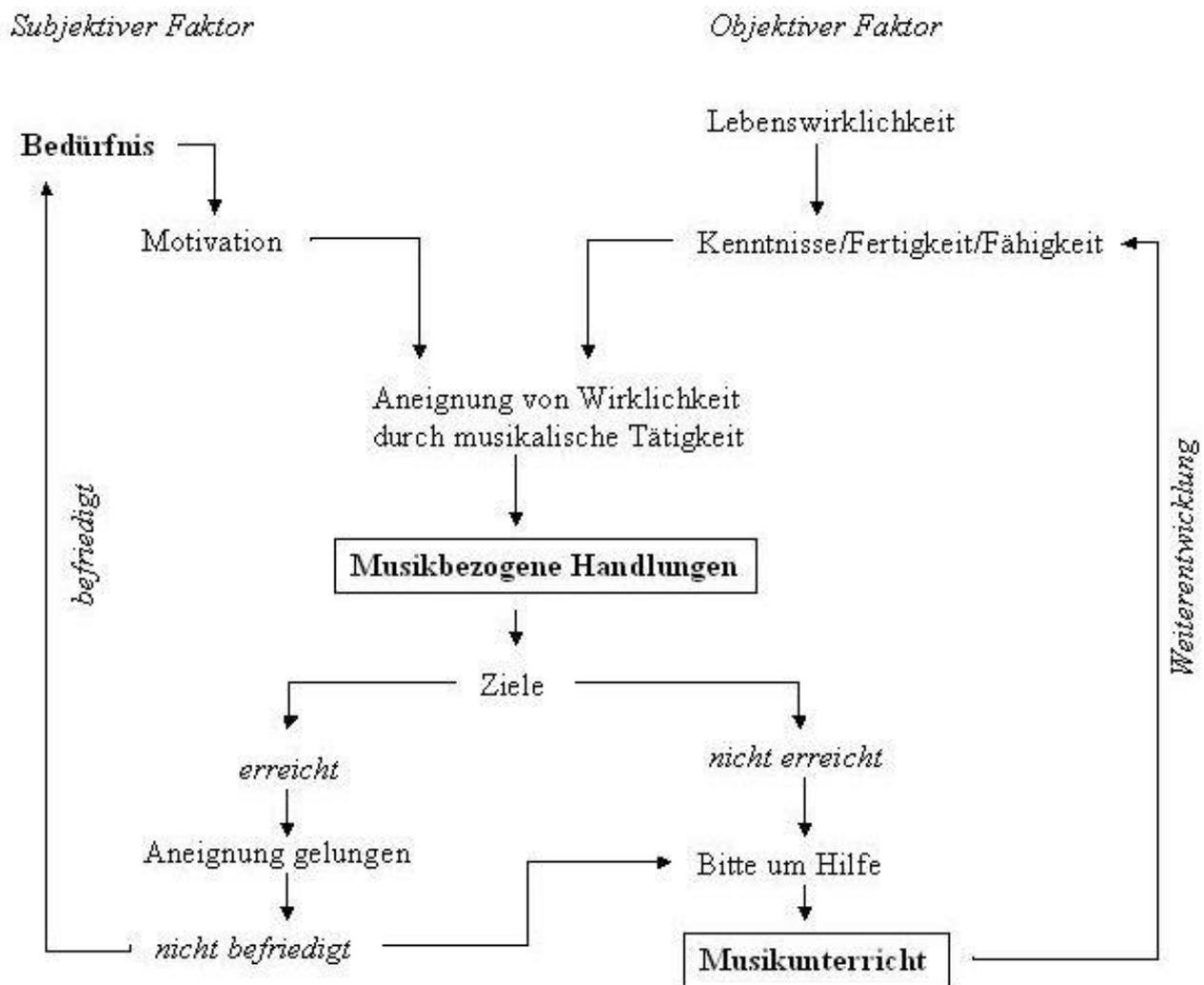
Die „Effektivität“ solcherart szenischer Interpretation ist vielfach untersucht worden¹³. Noch nicht explizit bewiesen wurde, dass das Lernergebnis dieses Unterrichts in musikalischer Hinsicht sogar besser und in technischer Hinsicht vergleichbar demjenigen des aufbauenden Musikunterrichts ist. Allerdings soll nicht verheimlicht werden, dass der entscheidende Unterschied der beiden Ansätze nicht auf der Ebene der Qualität der Ergebnisse, sondern der des inhaltlichen Ziels liegt.

13 Zusammenstellung auf www.uni-oldenburg.de/musik-for/szene.

3 Konsequenzen für Forschungsstrategien - für die politische Relevanz

Alle Beispiele zeigen: Lehr- und Lernforschung muss sich der Paradigmen bewusst sein, die den Forschungsrahmen darstellen. Sie muss berücksichtigen, dass ihre Ergebnisse zwar richtig aber dennoch irrelevant sein können, wenn das Paradigma für den Alltag nicht relevant oder ein musikpädagogisches Konstrukt ist.

Ich möchte abschließend ein musikpädagogisches Modell erläutern, in dem das alltägliche Musizieren der entscheidende Bezugspunkt des Unterrichts ist. Ausgangspunkt der musikalischen Tätigkeit von Kindern und Jugendlichen ist ein Bedürfnis, sich Lebensrealität musikalisch an zu eignen. Auf der subjektiven Seite entsteht aus dem Bedürfnis die Motivation zu musikalischer Tätigkeit. Auf der quasi objektiven Seite befindet sich die anzueignende Wirk-



lichkeit und die daraus abgeleitete Forderung, dass die Aneignung nur dann gelingt, wenn gewisse Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten vorhanden sind. Die Aneignung selbst vollzieht sich in meist mehreren musikbezogenen Handlungen, die jeweils ein konkretes Ziel haben. Werden diese Ziele erreicht, so ist die Aneignung erfolgreich und das ursprüngliche Bedürfnis befriedigt. Falls allerdings die konkreten Handlungen nicht richtig gewählt waren, dann sind zwar deren Ziele erreicht, das ursprüngliche Bedürfnis ist dennoch nicht befriedigt. Werden andererseits die Ziele gar nicht vollständig erreicht und will das Kind oder der Jugendliche nicht frustriert aufgeben, so kann es oder er sich an musikpädagogische Profis wenden.

Dann ist der Musikunterricht gefragt. Der musikpädagogische Profi muss jetzt entweder dem Kind oder Jugendlichen bei der geeigneten Auswahl der Handlungen und Zielsetzungen helfen. Oder aber er muss herausfinden, ob ein Mangel an Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten zum Misserfolg geführt hat. In diesem Falle ist ein einschlägiges Training gefragt.

Da sich hier ein Regelkreis bildet, werden nicht nur Misserfolge, sondern auch Erfolge zu einer „Anfrage“ des Kindes oder Jugendlichen beim musikpädagogischen Profi führen. Das Kind oder der Jugendliche wird merken, dass sich die Befriedigung - im Sinne dieses kruden Modells - optimieren lässt. Zudem erzeugt jede Bedürfnisbefriedigung neue Bedürfnisse. Die Aufgabe des musikpädagogischen Profis ist es in diesem Falle, die Weiterentwicklung der Bedürfnisse mit zur Disposition zu stellen.

Wenn es der Musikpädagogik gelingt, dass die Kinder und Jugendlichen von sich aus zu ihr kommen mit der Bitte, sie möge ihnen bei der Verbesserung alltäglicher Strategien des Musicklernens helfen, dann würde das Fach Musik nicht mehr abgewählt und der Musiklehrer keine lächerliche Figur mehr sein. Die Stundentafeln wären gerettet und alle - Schüler wie Lehrer - könnten über PISA und sein Paradigma so lachen, wie es sich gehört, sich aber derzeit niemand zu tun getraut.

Prof. Dr. Wolfgang M. Stroh
Saarstraße 22
26121 Oldenburg

Musikunterricht im Spiegel mehrperspektivischer Sinnzuschreibungen

1 Einleitung

Unterricht wird gegenwärtig oft von seinem Ergebnis, dem sog. „output“ her untersucht, wobei in den großen und öffentlich wahr genommenen Studien quantitative Methoden überwiegen. Dabei gerät die Individualität von Lernen leicht aus dem Blick. Gerade sie aber ist wichtig, wenn die Qualität von Unterricht verbessert werden soll. Deshalb stehen im Zentrum unseres Forschungsprojekts einzelne Musikstunden in bislang zwei Gymnasialklassen (5. bzw. 6. Jahrgang). Vor und nach den Stunden wurden die Lehrerinnen zu ihrem Konzept von Unterricht allgemein und zur Planung und Durchführung ihrer Stunde befragt. Nach den Stunden fanden zeitgleich je drei Interviews mit einzelnen SchülerInnen und drei mit Schülergruppen statt, in denen nach Sinn- und Bedeutungszuschreibungen und der Einschätzung der Lehrerinnenperspektive gefragt wurde. Unterricht und Interviews wurden mit Videokameras aufgenommen, die Gespräche transkribiert und mit Hilfe qualitativer Methoden ausgewertet¹. Das Setting fokussiert weniger die Interaktionen im Unterricht selbst als die Interpretationen von Unterricht. Wir skizzieren nun den Forschungsstand und zentrale Begriffe, ehe wir den Untersuchungsablauf und erste Ergebnisse darstellen sowie einen Ausblick auf anstehende Aufgaben geben².

-
- 1 Der Korpus umfasst zum Zeitpunkt dieser Niederschrift ca. 80.000 Wörter. Die Auswertung erfolgt über die Software ATLAS/-ti. Die erste, offene Kodierrunde wurde durch eine Kodierungsliste gestützt, um die intersubjektive Validität in der gemeinsamen Analysearbeit zu erhöhen. Zwei weitere Erhebungen sind für März 2006 geplant.
 - 2 Eine ausführlichere Fassung, die insbesondere den Forschungsstand genauer dokumentiert und unser Design einzuordnen hilft, findet sich im Netz unter http://uk-online.uni-koeln.de/cgi-bin/show.pl/rm?uni=1&i_nr=151&f_nr=6&rac=1&kennung=d3379.

2 Zum Forschungsstand

Quantitative Unterrichtsforschung versucht möglichst viele Variablen und Bedingungen zu kontrollieren. Die dafür notwendige Reduktion des Geschehens auf bestimmte Aspekte ist allerdings schon vor langer Zeit kritisiert worden (vgl. Szego 2002). Als Alternative bietet sich interpretative Unterrichtsforschung an, in der Unterricht in größeren Zusammenhängen und als komplexes Geschehen dokumentiert und anschließend interpretiert wird, entweder von BeobachterInnen oder von den Beteiligten. Dabei ist methodisch und konzeptionell zu bedenken, dass es sich um die Analyse von Interpretationen auf einer Metaebene handelt.

In der Tradition der Ethnomethodologie bzw. des symbolischen Interaktionismus konzentrieren sich die meisten Studien in diesem Bereich auf die Prozesse im Unterricht selbst. Dabei werden entweder die Kompetenzen der Akteure im Sinne eines gelungenen Zusammenspiels oder die Auseinandersetzungen um Rollen und Rede- bzw. Handlungsanteile hervorgehoben³. Dieser Ansatz erscheint immer dann besonders produktiv, wenn es um allgemeine Mechanismen innerhalb einer Theorie von Schule und / oder Erziehung geht. Untersuchungen zum Musikunterricht wie etwa Combe / Helsper (1994) sehen deshalb auch weitgehend von den *Unterrichtsinhalten* ab und konzentrieren sich auf das Handlungsgeflecht. Insgesamt allerdings sind in Deutschland wie etwa auch in den USA vergleichsweise wenige musikpädagogische Studien dieser Art entstanden⁴.

Für die Einordnung unserer Studie in musikpädagogische Zusammenhänge sind zwei Ansätze mit ähnlichem Design interessant. Könneke-Bößmann (1991, 1992) dokumentierte Ende der 1980er Jahre ebenfalls Unterricht und befragte mit zeitlichem Abstand die Beteiligten zu den Video-Mitschnitten. Dabei ging es ihr einerseits um die Rekonstruktion der unterrichtlichen Interaktionen, andererseits um Lerninhalte. Ein wichtiges Ergebnis war, dass der

3 Vgl. den Überblick bei Breidenstein 2002.

4 Vgl. den Überblick speziell zur ethnografischen Forschung bei Szego (2002). Allgemeine Darstellungen zum nationalen und internationalen Stand der musikpädagogischen Unterrichtsforschung finden sich bei Schulten 1991 (bis ca. 1989), Froehlich-Rainbow 1984 (v.a. US-amerikanische Publikationen bis ca. 1982, vgl. auch Abel-Struth 1984a und die der amerikanischen Literatur verpflichteten Anmerkungen von Froehlich-Rainbow 1993) sowie Abel-Struth 1984 (bundesdeutsche Forschung bis ca. 1982).

Lehrer in erster Linie Unterrichtsziele reflektierte, während die SchülerInnen über Schule und LehrerInnen allgemein sprachen. Leinweber (1998), die ebenfalls Schüler- und Lehreräußerungen zu Musikunterricht untersucht, bietet inhaltlich und methodologisch keine Anknüpfungspunkte, weil sie die unterschiedlichen Perspektiven der Beteiligten nicht problematisiert. Es existieren eine Reihe von Studien, die mit der Frage nach dem, was langfristig Ertrag von Musikunterricht ist, ein ähnliches Forschungsinteresse zeigen (vgl. Bastian 1984, 1992; Schulten 1991, 1992; für die historische Musikpädagogik auch Lehmann-Wermser 2002). Allerdings beschäftigen sich diese Arbeiten kaum mit einzelnen Unterrichtsstunden und vernachlässigen den sozialen und kommunikativen Aspekt der Klassensituation.

Mühlhausen (1994) führte nach einer Unterrichtsstunde Schülerinterviews, die im Rahmen der Lehrerausbildung Grundlage für eine Rekonstruktion der Stunde durch Studierende waren. Die Studierenden schlossen auf sehr unterschiedliche Stunden, was auf die Heterogenität der Wahrnehmung durch verschiedene SchülerInnen verweist (Mühlhausen 1994, S. 227). Mühlhausen spekulierte über die Gründe für dieses Phänomen und gelangte zu folgendem Schluss: „Vermutlich erleben Schüler Unterricht nicht so sehr als geschlossenes Gesamtarrangement, wie es der Lehrer zu verwirklichen sucht ..., sondern aus der Perspektive ihrer eigenen Tätigkeiten und wichtigen gedanklichen Auseinandersetzungen.“ (Mühlhausen 1994, S. 230) Untersuchungen, in denen explizit die Wahrnehmung von Unterricht durch SchülerInnen thematisiert wird, sind vor allem in Veröffentlichungen anzutreffen, die theoretisch an die Bildungsgangdidaktik anknüpfen⁵. Die Schülerperspektive wird auch bei der Erforschung des Konstrukts „Unterrichtsklima“ in den Mittelpunkt gestellt (Dreesmann 1982), wobei sich herausgestellt hat, wie bedeutsam die persönliche Wahrnehmung der SchülerInnen für den Lernerfolg ist. Für beide Ansätze gilt allerdings, dass sie sich auf Interaktionen im Unterricht beziehen und in der Musikdidaktik kaum rezipiert wurden.

5 Meyer (2005), Meyer / Reynartz (1998), Hericks / Keuffer / Kräft / Kunze (2001). Explizit zum Thema gemacht wird die Wahrnehmung von Unterricht durch OberstufenschülerInnen in dem Forschungsprojekt „Schülermitbeteiligung im Fachunterricht an Schulen in den neuen Bundesländern“ (Meyer / Jessen 2000; Meyer / Schmidt 2000).

3 Bedeutung, Sinn und Verstehen

Mit den beiden Begriffen *Sinn* und *Bedeutung* beziehen wir uns auf Schlüsselbegriffe soziologischer Wissenschaftstraditionen, die die subjektive Interpretationsleistung des Individuums einerseits und die Interaktionen zwischen den Individuen andererseits umfassen⁶. Welt entsteht für das Subjekt erst in dessen Sinnggebung, in den eigenen Bedeutungszuschreibungen und in denen anderer, um dessen Verständnis es sich bemüht. Der wesentliche Unterschied zwischen den Begriffen *Sinn* und *Bedeutung* scheint uns dabei in der Tatsache zu liegen, dass der Begriff *Sinn* stärker als der der *Bedeutung* in der Lage ist, die Reziprozität der wechselseitigen Zuschreibungen zu erfassen und forschungsmethodisch handhabbar zu machen. An zwei Fragen, die wir den SchülerInnen gestellt haben, möchten wir exemplarisch erläutern, inwiefern *Sinn* und *Bedeutung* in unserem Projekt eine Rolle spielen.

- Wir haben die SchülerInnen gefragt, welche „Überschrift“ sie der Musikstunde geben würden. Inwiefern geraten *Sinn* und *Bedeutung* dabei in den Blick? Zunächst einmal erfordert diese Frage, dass die SchülerInnen Schwerpunktsetzungen vornehmen: Sie sind gezwungen, die vielfältigen Erfahrungen, die sie in der Stunde gesammelt haben, zu ordnen und zwar zum einen im Hinblick auf ihre *Bedeutung* und zum anderen im Kontext eines übergreifenden Sinnzusammenhangs. Den Annahmen des symbolischen Interaktionismus gemäß wird die *Bedeutung* der einzelnen Phasen und Inhalte der Stunde unter den SchülerInnen und auch zwischen SchülerInnen und Lehrerin ausgehandelt: Die SchülerInnen schließen aus dem Handeln der Lehrerin auf deren Bedeutungszuschreibungen, sie gewichten auch aufgrund des Handelns ihrer MitschülerInnen und nicht zuletzt aufgrund der Interaktionen zwischen allen Beteiligten in der Interviewsituation. Sie beteiligen sich durch ihr Handeln auch selbst an dem interaktiven Aushandeln von *Bedeutung*. Darüber hinaus stiften sie Zusammenhänge zwischen ihren heterogenen Erinnerungen an diese Stunde und ihrem Gesamtzusammenhang von Erfahrungen, indem sie ein Thema formulieren, das den von ihnen als dominant wahrgenommenen *Sinnzusammenhang* widerspiegelt.

6 Dieses komplexe Feld, das innerhalb des soziologischen Denkens zentral ist, kann hier aus Platzgründen nur gestreift werden. Für eine eingehendere Darstellung verweisen wir auf die oben (s. Fußnote 2) genannte Internetquelle, wo wir diesen Zusammenhang ausführlicher dargestellt haben.

- Außerdem haben wir die SchülerInnen gefragt, welche Vermutungen sie über die Sinnstiftungen ihrer Lehrerin bezüglich der Stunde hegen. Mit dieser Frage kommt noch eine weitere Brechung ins Spiel, weil die SchülerInnen nun aufgefordert sind, sich in die Lehrerin hineinzusetzen – was dem Symbolischen Interaktionismus gemäß jeden Verstehensversuch kennzeichnet – und sich vorzustellen, welche Sinnstiftung sie vornimmt. Interessant ist dabei vor allem der Einblick, den die SchülerInnen mit ihren Antworten in ihre eigenen Einschätzungen erlauben: Welches Lehrerbild offenbaren sie? Sind sie in der Lage, die Planung der Lehrerin zu erschließen? Können sie sogar Diskrepanzen zwischen dem vermutlich geplanten und dem tatsächlichen Stundenverlauf erahnen⁷?

Vor allem aber wollen wir mit dieser zweiten Ebene die Prozesse des Aushandelns im Kontext der Rezeption von Musikunterricht genauer beleuchten. Beispielsweise ist ein interessanter Aspekt von Musikunterricht, ob im alltäglichen Umgang mit Musik der Sinn und die Bedeutung, die bestimmte Musiken für das Individuum erhalten haben, sprachlich vermittelt werden – Tia de Nora spricht in diesem Zusammenhang von „telling music“.

4 Methodische Anmerkungen

Die prinzipielle Schwierigkeit bei der Arbeit mit narrativen Texten ist im Zusammenhang mit qualitativen Studien oft beschrieben worden: Unterricht ist ein äußerst komplexer Vorgang, der der Beobachtung nicht direkt zugänglich ist. Er kann nur durch die Interpretation der Forschenden beschrieben werden und ist deshalb – in der Begrifflichkeit der Erkenntnistheorie – als Konstruktion fassbar (vgl. Macke 1990, S. 139). In unserem Fall ist zu berücksichtigen, dass nicht die Beschreibungen von Unterricht durch (professionelle) BeobachterInnen Grundlage der Analyse sind, sondern die Interviewtexte. Unsere Untersuchung zielt auch nicht auf das Erleben der Musikstunde durch die SchülerInnen ab, sondern auf die Interpretation der Befragten zum Zeitpunkt des In-

7 Es hat sich herausgestellt, dass wir die Ebene des subjektiven Sinns in Bezug auf die gehörte und gemachte Musik im ursprünglichen Interviewleitfaden vernachlässigt haben - ein typisches Phänomen in qualitativ ausgerichteter Forschung, in der sich auch wichtige Fragestellungen erst im Laufe der Datenerhebung herauskristallisieren. Diesem Versäumnis wird durch einen überarbeiteten Leitfaden in der nächsten Phase der Datenerhebung Rechnung getragen.

terviews; die Annahme einer Sinnkonstituierung durch die Individuen rechnet geradezu mit Filter- und Verarbeitungsprozessen.

Wir haben uns für eine Mischung aus Gruppen- und Einzelinterviews entschieden, obwohl dieser Methode häufig entgegengehalten wird, dass Ergebnisse erst im Gespräch ausgehandelt würden und die Interpretationen deshalb nicht der Wahrnehmung und dem Handeln in der realen Situation entsprächen. Wenn aber pädagogisches Handeln, Lernen und Lehren als Sinnzuschreibungen verstanden werden, so gehören die Prozesse des nachträglichen Aushandelns dazu. Positiv gewendet treten in den Gruppeninterviews übergreifende Deutungsmuster stärker zutage (vgl. Bohnsack 1997, 492, 497). Bei der Auswertung von Interviews mit Kindern und Jugendlichen stellt sich in besonderer Weise ein Problem, das bei qualitativen Interviews allgemein auftritt: Es gilt nämlich, „die Situationsdefinitionen und Sinndeutungen von Lehrern und Schülern zu erfassen und nachzuzeichnen und diese doch interpretierend, kausal erklärend, nicht für bare Münze zu nehmen.“ (Haft / Höhn 1979, S. 21; vgl. Terhart 1979, S. 23-24). Die Grounded Theory erscheint uns für die Lösung dieses Problems geeignet, weil sie dazu anregt, auf der Basis empirisch gewonnener Daten zu theoretischen Aussagen zu gelangen⁸. Das bedeutet, dass wir versuchen nicht auf der Stufe der Beschreibung des Einzelfalles zu verharren, sondern – nach der Erfassung der genauen Struktur des „Falles“ (Fatke 1997, S. 63) – auf eine Theorieentwicklung zuzusteuern.

5 Darstellung erster Ergebnisse

Wir haben aus den bisher erzielten Forschungsergebnissen in Bezug auf die erste Unterrichtsstunde zwei Aspekte ausgewählt, anhand derer wir verdeutlichen möchten, wie eng die Perspektiven von Lehrerin und SchülerInnen aufeinander bezogen sind und wie überraschend die Intentionen sein können, die dem Handeln der SchülerInnen im Unterricht zugrunde liegen. Dazu wird zunächst in groben Zügen die Interpretation des Interviews mit der Lehrerin aus der ersten Datenerhebung nachgezeichnet, bevor anschließend ein Aspekt aus den Äußerungen der SchülerInnen herausgegriffen wird, der sich auf das Individuumkonzept der Lehrerin bezieht und zugleich auf Mechanismen verweist, die für das Unterrichtsgeschehen bedeutsam sind, sich aber der bloßen Beobachtung von Unterricht entziehen.

8 Für eine vertieftere Behandlung dieser Fragen vgl. auch Lehmann-Wermser / Niessen 2004.

5.1 *Interpretation des Interviews mit der Lehrerin*

So weit das auf der Grundlage der beiden Interviews möglich ist, wird in Anlehnung an das Forschungsprojekt zu Individualkonzepten von Lehrenden (Niessen 2004; 2006) das Individualkonzept der Musiklehrerin erschlossen. Frau B bekundet im Gespräch mehrfach, dass ihr Nachdenken über Unterricht gerade in einem Wandlungsprozess begriffen sei⁹. In der Entwicklung ihres Individualkonzepts sind zwei Orientierungen zu unterscheiden, von denen die eine gleichzeitig den Ausgangspunkt ihrer Entwicklung markiert; zunehmend bemüht sich Frau B aber um die Integration einer zweiten Orientierung, die die erste in ihrer Bedeutung relativiert, ohne sie völlig zu eliminieren.

Zunächst zur ursprünglichen Zielsetzung: Schon zu Beginn des ersten Interviews wird deutlich, dass Frau B das Stichwort „Handlungsorientierung“ positiv bewertet. Mit diesem Schlagwort meint sie nicht den elaborierten Begriff, wie er von Rauhe, Reinecke und Ribke entfaltet wurde, sondern versteht ihn so, wie er landläufig im schulischen Kontext verwendet wird. Dort etikettiert er einen Unterricht, in dem SchülerInnen nicht nur kognitiv aktiv sind. Frau B sagt über die Unterrichtsreihe, in deren Rahmen die beobachtete Stunde stand und die aus dem Unterrichtswerk „RAAbits“ stammt: „Ich find’ die sehr schön, also die ist sehr handlungsorientiert.“ Tatsächlich hat sie die dort gegebenen Anregungen für Produktionsaufgaben aufgegriffen; an einer späteren Stelle des Gesprächs äußert sie noch einmal, wie wichtig sie es findet, dass SchülerInnen handelnd mit Musik umgehen: „Dann würde ich das eigentlich gerne mal mit denen singen und ausprobieren, also damit sie es einfach mal machen.“

Daneben betont Frau B aber eine zweite Orientierung: Sie legt zunehmend Wert darauf, dass die SchülerInnen musikspezifische Inhalte lernen, wiederholen und anwenden. Kurz vor dem Interview hatten Studierende der Universität in ihren Klassen Unterrichtsversuche durchgeführt und dabei beobachtete Frau B, wie spurlos die im Unterricht benannten Begriffe an den SchülerInnen vorübergehen, wenn sie – so Frau Bs Vermutung – nicht genau erklärt und sorgfältig „gesichert“ werden. Die Betonung des Lernens im Musikunterricht erfüllt in Frau Bs Augen eine den Unterricht legitimierende und möglicherweise auch die SchülerInnen disziplinierende Funktion. Sie möchte darauf in Zu-

9 Dieses Phänomen ist bei LehrerInnen, die sich in der ersten Dekade ihrer Berufstätigkeit befinden, häufig anzutreffen und wurde im Rahmen des o.g. Forschungsvorhabens in das Bild vom „Lehrer als Lerner“ gefasst (Niessen 2006).

kunft stärker dringen: „Ich habe jetzt auch gemerkt ..., dass ich auch viel zu wenig darauf achte, wirklich Begriffe deutlich zu machen, dass die jetzt auch wichtig sind! ... Ich meine, sie [die SchülerInnen; AN] werden sie [die Begriffe; AN] (lacht:) wahrscheinlich trotzdem nicht lernen oder wirklich behalten. Aber dass man es wirklich noch einmal sagt! Also ich geh dann meistens oft sowieso davon aus: ‚Ach, das geht unter!‘, und versuche das dann einfach so über diese Erlebnisschiene, dass sie es irgendwie dann merken, Aber man kann ja auch wirklich dann drauf zurückkommen.“¹⁰

Auffällig ist ein Widerspruch zwischen Frau Bs Versuch, die SchülerInnen im Unterricht zum nachhaltigen Lernen zu bewegen, und ihrer Vermutung, dass diese die im Unterricht behandelten Inhalte doch wieder vergessen werden. Frau B versucht, über die Änderung ihres eigenen Gestus' die SchülerInnen stärker zum Lernen zu motivieren – und ist gleichzeitig skeptisch, ob das gelingt. Diese widersprüchliche Haltung könnte ihrerseits Auswirkungen auf die SchülerInnen und den Unterricht haben, die an dieser Stelle nicht ausgeleuchtet werden können. Dennoch lohnt sich ein knapper Blick auf die Frage, inwiefern die SchülerInnen die in der beobachteten Stunde eingeführten und gesicherten Begriffe verstanden und behalten haben.

5.2 *Interpretation der Interviews mit den SchülerInnen*

Die SchülerInnen benennen einen Begriff als zentral, den nur wenige exakt behalten bzw. gar verstanden haben, nämlich den Begriff Quodlibet. Die beiden anderen als wichtig bezeichneten Begriffe, „homophon“ und „polyphon“, werden von vielen SchülerInnen kaum erinnert und auch hier sind offensichtlich große Wissenslücken geblieben – was die Lehrerin gerade hatte vermeiden wollen, andererseits aber befürchtet hatte. Die SchülerInnen ziehen aus ihrem Wissen über das, was sie eigentlich hätten lernen sollen, aber keine Konsequenzen und fragen nicht nach. Sie machen sich das zu Lernende also nicht selbst zu Eigen, sondern sind eher darauf fixiert, wie sie sich im Unterricht so verhalten können, dass ihre Unsicherheit nicht auffällt. Eine Schülerin formuliert: „Ich kann selbst keine Noten lesen, ... manchmal rate ich was, und wenn ich jetzt so was an der Tafel sehe: O Gott, hoffentlich schaffe ich das! Hoffentlich melde ich mich! Weil ich stehe jetzt auch zwischen 2 und 3 und möchte

10 Die Tatsache, dass Frau B über die Beobachtung anderer auf das aufmerksam wird, was sie in ihrem eigenen Unterrichten verbessern möchte, verweist darauf, wie wichtig auch nach dem Ende der Ausbildung die enge Zusammenarbeit mit anderen Lehrenden ist (vgl. Niessen 2006).

auf jeden Fall auf eine 2 kommen und dann versuche ich immer was, aber dann melde ich mich doch nicht, weil ich dann denke: Ach, nachher mache ich was falsch und die anderen sagen: ‚O Mann, bist du doof!‘“ Hier lässt sich deutlich ein „verstecktes Curriculum“ ausmachen: Der Schülerin geht es im Unterricht in erster Linie darum, bei allen einen guten Eindruck zu hinterlassen. Ob sie und ihre MitschülerInnen die behandelten Gegenstände als persönlich bedeutsam erleben, wird weder im Unterricht verhandelt, noch tritt es in den anschließenden Interviews deutlich hervor - was darauf schließen lässt, dass diese Frage in der Schule kaum eine oder keine Rolle spielt. In Bezug auf die Ergebnisse von Lernen jedenfalls scheint die Fixierung auf Notengebung kaum förderlich.

5.3 *Erste Bausteine zu einer Grounded Theory*

Auch wenn unser Projekt noch in den Anfängen steckt, möchten wir an dieser Stelle auf der Grundlage der exemplarisch herausgegriffenen Beobachtungen eine erste These für eine gegenstandsgegründete Theorie über die mehrperspektivischen Sinnzuschreibungen von SchülerInnen und LehrerInnen in Bezug auf Musikunterricht aufstellen.

Dass die SchülerInnen nur einen mäßigen Lernerfolg erzielen und das Stundenziel der Lehrerin nicht erreicht wird, erscheint zunächst nicht besonders spektakulär. Das eigentlich brisante Ergebnis liegt in der Kombination dieser ersten Erkenntnis mit den offensichtlich gut „funktionierenden“ wechselseitigen Sinnzuschreibungen verborgen: Die Lehrerin legt in ihrer Gestaltung des Musikunterrichts Wert darauf, dass die SchülerInnen etwas lernen. Allerdings vermutet sie, dass diese das nicht tun. Diese Einschätzung ist zutreffend. Die SchülerInnen wiederum erfassen die Intentionen der Lehrerin sehr genau und registrieren deutlich, nicht nur dass, sondern sogar was sie lernen sollen, aber sie bemühen sich nicht aktiv darum, sich beispielsweise durch Nachfragen die unklar gebliebenen Lerninhalte anzueignen.

Für dieses erstaunliche Phänomen könnte es verschiedene Gründe geben: Zum einen wird deutlich, dass die SchülerInnen das, was sie lernen sollen, als für sich nicht relevant erachten – oder nur auf einer sehr abstrakten Ebene. Außerdem ist ihr Lernen offensichtlich eng verbunden mit sozialen Aspekten: Die SchülerInnen versuchen, ihre Leistung im oberen Mittelfeld anzusiedeln, um bei den MitschülerInnen weder als Streber noch als Versager zu gelten und von der Lehrerin eine gute Note zu bekommen. Das führt dazu, dass sie „blenden“: Sie möchten der Lehrerin auf jeden Fall den Eindruck vermitteln, dass

sie gute Leistungen erbringen; ob sie tatsächlich etwas gelernt haben, ist dabei zweitrangig. Wie in den Schülerinterviews deutlich wurde, besitzt dieses Vortäuschen unter den SchülerInnen den Status eines Kavaliersdelikts und ist als solches geduldet – wenn es nicht zu übertrieben geschieht.

6 Ausblick

Die Beobachtung, dass die SchülerInnen in dieser Stunde wenig lernten oder lernen wollten, ist umso brisanter, als ihre kognitiven und motivationalen Voraussetzungen Erfolg versprechend erschienen. Deshalb stellt sich dringlich im Anschluss die Frage nach der Qualität des beobachteten Unterrichts. Für uns als BeobachterInnen schien die Stunde motivierend und methodisch stringent zu sein. Sie enthielt durchaus Elemente, die im Sinne der Ergebnissicherung dem Lernprozess hätten förderlich sein können. Insofern ist sie nicht als „unglücklich verlaufen“ oder gar als schlechtes Beispiel abzutun. Eher könnte man kritisieren, dass die Lehrerin augenscheinlich keine präzise Vorstellung von der Komplexität der zu erbringenden Hörleistung hatte¹¹. Uns interessiert die Qualitätsfrage hier allerdings nur insoweit, als uns sichergestellt schien, dass die SchülerInnen in dieser Stunde tatsächlich die Möglichkeit hatten, die behandelten Begriffe zu lernen – wenn auch vielleicht nur auf einer abstrakten, begrifflichen Ebene.

Einen Beleg für unsere Vermutung, dass die Stunde ausreichende Lernmöglichkeiten anbot, erblicken wir darin, dass die SchülerInnen die Stunde im Anschluss nicht nennenswert kritisierten und keine Lernprobleme benannten: Es ist vielmehr gar nicht so weit gekommen, dass sie sich um Verstehen und Lernen ernsthaft bemüht hätten.

Zu fragen ist auch, ob und wie dieses alarmierende Muster bei anderen SchülerInnen und in anderen Stunden wieder auftaucht bzw. in welcher Form es dort modifiziert ist. In der kommenden Auswertung wird sich erweisen, ob die hier vorgestellten Ergebnisse sich tatsächlich zu Bausteinen einer Grounded Theory verfestigen werden und welche Bedeutung sie im Rahmen der gesamten zu erstellenden Theorie über Musikunterricht im Spiegel mehrperspektivischer Sinnzuschreibungen einnehmen werden. Der Textkorpus eröffnet außerdem vielfältige weitere Möglichkeiten der Analyse wie zum Beispiel ge-

11 Dieses Phänomen zeigte sich übrigens auch in einer zweiten beobachteten, aber noch nicht vollständig ausgewerteten Stunde.

schlechtsspezifische und schichtenspezifische Wahrnehmungs- und Deutungsweisen. Auch die Frage nach dem Gelingen einer kulturellen Vermittlung – im Sinne einer „Einführung in die Musikkultur“ – könnte in diesem Zusammenhang zu interessanten Ergebnissen führen.

Literatur

- Abel-Struth (1984): Deutsche Ansätze musikpädagogischer Unterrichtsforschung. Nachwort der Herausgeberin. In: Froehlich-Rainbow 1984. S. 217–236
- dies. (1984a): Allgemeine und musikpädagogische Unterrichtsforschung. Gegenstand – Methoden – Probleme. In: Kleinen 1984. S. 360–374
- Bastian, Hans Günther (1984): Unterrichtsforschung in der Musikpädagogik. Erkenntniskritische Aspekte und forschungspraktische Perspektiven. In: Kleinen 1984. S. 339–359
- ders.: (1992): Musikunterricht im Schülerurteil. Ergebnisse und Konsequenzen aus qualitativer und quantitativer Forschung. In: Günther / Helms 1992. S.112–137
- Bohnsack, Ralf (1997): Gruppendiskussionsverfahren und Milieuforschung. In: Friebertshäuser / Prengel 1997. S. 492–502
- Breidenstein, Georg (2002): Interpretative Unterrichtsforschung – eine Zwischenbilanz und einige Zwischenfragen. In: Breidenstein / Combe / Helsper / Stelmaszyk 2002. S. 11–28
- Breidenstein, Georg / Combe, Arno / Helsper, Werner / Stelmaszyk, Bernhard (Hg.) (2002): Interpretative Unterrichts- und Schulbegleitforschung. (= Forum Qualitative Schulforschung, 2). Opladen: Leske und Budrich
- Colwell, Richard (Hg.) (2002): The New Handbook on Music Teaching and Learning. New York: Oxford University Press
- Combe, Arno / Helsper, Werner (1994): Was geschieht im Klassenzimmer. Perspektiven einer hermeneutischen Schul- und Unterrichtsforschung. Weinheim: Deutscher Studien Verlag
- Dreesmann, Helmut (1982): Unterrichtsklima. Wie Schüler den Unterricht wahrnehmen. Ein Beitrag zur "Ökologie des Lernens". Weinheim: Beltz

- Fatke, Reinhard (1997): Fallstudien in der Erziehungswissenschaft. In: Friebertshäuser / Prengel 1997. S. 56–68.
- Friebertshäuser, Barbara / Prengel, Annedore (Hg.) (1997): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim / München: Juventa.
- Froehlich-Rainbow, Hildegard (1984): Systematische Beobachtung als Methode musikpädagogischer Unterrichtsforschung. Eine Darstellung anhand amerikanischer Materialien. (= Musikpädagogik, Forschung und Lehre, 21). Mainz: Schott
- dies. (1993): Systematische Beobachtung in musikpädagogischer Unterrichtsforschung. Ein Nachtrag zur Methodologie. In: Kaiser / Nolte / Roske 1993. S. 31-38
- Günther, Ulrich / Helms, Siegmund (Hg.) (1992): Schülerbild, Lehrerbild, Musiklehrerausbildung. (= Gegenwartsfragen der Musikpädagogik. Schriftenreihe der Bundesfachgruppe Musikpädagogik, 4). Essen: Die blaue Eule
- Haft, Henning / Höhn, Karl-Rudolf (1979): Was Schüler und Lehrer voneinander wissen sollten. Ergebnisse der interpretativen Unterrichtsforschung. In: betrifft erziehung, 5. S. 20–21
- Hericks, Uwe / Kueffer, Josef / Kräft, Hans / Kunze, Ingrid (Hg.) (2001): Bildungsgangdidaktik. Perspektiven für Fachunterricht und Lehrerbildung. Opladen: Leske + Budrich
- Hofmann, Bernhard (Hg.) (2004): Was heißt methodisches Arbeiten in der Musikpädagogik. Essen: Die Blaue Eule
- Kaiser, Hermann J. (Hg.) (1992): Musikalische Erfahrung. Wahrnehmen – erkennen – aneignen. Essen: Die Blaue Eule
- Kaiser, Hermann J. / Nolte, Eckhard / Roske, Michael (Hg.) (1993): Vom pädagogischen Umgang mit Musik. Mainz: Schott
- Kleinen, Günter (Hg.) (1984): Kind und Musik. (= Musikpädagogische Forschung, 5). Laaber: Laaber
- Könneke (Bößmann), Heike (1991): Interaktionen im Unterricht – ein Forschungsgegenstand? In: Kraemer 1991a, S. 37–44.
- dies. (1992): Methodologische Aspekte der Unterrichtsforschung im Schulfach Musik. (= Studien zur Musikpädagogik, 4). Essen: Die blaue Eule

- Kraemer, Rudolf-Dieter (Hg.) (1991a): Musiklehrer. Beruf Berufsfeld Berufsverlauf. (= Musikpädagogische Forschung, 12). Essen: Die blaue Eule
- ders.: (Hg.) (1991b): Musikpädagogik. Unterricht – Forschung – Ausbildung. Mainz: Schott
- Lehmann-Wermser, Andreas (2002): „... es waren ja nicht viele Musikbegeisterte bei uns in der Klasse“. Musikunterricht im Freistaat Braunschweig 1928 – 1938. Hannover: Institut für Musikpädagogische Forschung
- Lehmann-Wermser, Andreas / Niessen, Anne (2004): „Deshalb weisen wir nochmals darauf hin, dass die von uns vorgeschlagenen Methoden keinesfalls als starre Regeln zu verstehen sind“ Über die Individualität methodisch reflektierter Forschung. In: Hofmann 2004. S. 31–48
- Leinweber, Anke (1998): Mozarts "Figaro" im Oberstufenunterricht aus der Sicht von Schülern, Lehrern und Beobachtern. (= Musikpädagogik konkret, 2). Augsburg: Wißner
- Macke, Gerd (1990): Über einige Schwierigkeiten, Erziehungswissenschaft empirisch zu betreiben. Prolegomena zur Methodologie empirischer Erziehungswissenschaft aus forschungspraktischer Sicht. In: Strittmatter 1990. S. 131–142
- Meyer, Meinert (2005): Allgemeine Didaktik und Fachdidaktik. In: Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik. (<http://home.arcor.de/zf/zkm/05-meyer.pdf>, gefunden am 31.10.2005)
- Meyer, Meinert / Jessen, Silke (2000): Schülerinnen und Schüler als Konstrukteure ihres Unterrichts. In: Zeitschrift für Pädagogik, 5. S. 711–730
- Meyer, Meinert A. / Reinartz, Andreas (Hg.) (1998): Bildungsgangdidaktik. Opladen: Leske + Budrich
- Meyer, Meinert A. / Schmidt, Ralf (Hg.) (2000): Schülermitbeteiligung im Fachunterricht. Englisch, Geschichte, Physik und Chemie im Blickfeld von Lehrern, Schülern und Unterrichtsforschern. (= Schule und Gesellschaft, 22). Opladen: Leske + Budrich
- Mühlhausen, Ulf (1994): Überraschungen im Unterricht. Situative Unterrichtsplanung. Weinheim: Beltz
- Niessen, Anne (2004): Subjektive Theorien von MusiklehrerInnen - ein Thema für musikpädagogische Forschung? In: Pfeffer / Vogt 2004. S. 155–178

- Niessen, Anne (2006): Individualkonzepte von Musikunterricht. (= Theorie und Praxis der Musikvermittlung, 6). Münster: Lit (i.Dr.)
- Pfeffer, Martin / Vogt, Jürgen (Hg.) (2004): Lernen und Lehren als Themen der Musikpädagogik. Sitzungsbericht 2002 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik. (= Wissenschaftliche Musikpädagogik, 1). Münster: Lit
- Schulten, Maria Luise (1991): Was bleibt? Ergebnisse des Musikunterrichts. In: Kraemer 1991b. S. 45–55
- dies. (1992): Was sind Ergebnisse des Unterrichts? In: Kaiser 1992. S. 170–179
- Strittmatter, Peter (Hg.) (1990): Zur Lernforschung: Befunde - Analysen - Perspektiven. Weinheim: Deutscher Studien Verlag
- Szego, C. (2002): Music Transmission and Learning. A Conspectus of Ethnographic Research in Ethnomusicology and music Education. In: Colwell 2002. S. 707–729
- Terhart, Ewald (1979): Unterrichtsforschung als Interpretation von Lehr-Lernsituationen. In: *betrifft erziehung*, 5. S. 22–25

PD Dr. Anne Niessen
Merheimer Str. 312 b
50733 Köln

Prof. Dr. Andreas Lehmann-Wermser
Beethovenstraße 66
38106 Braunschweig

„Click to learn“

Umgangsweisen mit computerbasierten Lernumgebungen zum Erwerb musikalischer Kompetenz

1 Problemstellung

Bereits seit Mitte der Achtzigerjahre findet innerhalb der musikpädagogischen Diskussion ein reger Austausch über potenzielle Einsatzmöglichkeiten des Computers im Musikunterricht statt. Allerdings muss noch immer eine Divergenz zwischen dem Fortschritt technischer Innovation und der Entwicklung evaluierter Unterrichtsmodelle für die Unterrichtspraxis konstatiert werden. Nur sehr wenige empirische Arbeiten nahmen sich bisher dieser Problematik an und versuchten Gründe für dieses Defizit zu benennen.¹

Resümiert man die Ergebnisse bisheriger Untersuchungen und einschlägiger Veröffentlichungen, so ist das unterrichtliche Einsatzfeld des Computers in den einzelnen Lernfeldern des Musikunterrichts verhältnismäßig klar umschrieben und eingegrenzt. Offen bleibt jedoch, inwieweit aus dem Blickwinkel der Lehrenden musikalisches Lernen und Erleben durch den Einsatz computerbasierter Lernumgebungen nachhaltig verbessert werden können. Existiert damit ein noch weitgehend ungenutzter ästhetischer Erfahrungsraum, der es den Schülerinnen und Schülern ermöglicht, im lebensweltlichen und handlungsorientierten Kontext neue Qualitäten in der produktiven und selbstbestimmten Auseinandersetzung mit dem musikalischen Objekt zu ergründen?

So ist es gerade die Qualität schulischen Lernens, der im Zeitalter von Pisa ein besonderes Augenmerk gilt - damit verbunden ist eine grundlegende Reform der Lehrpläne, in denen Bildungsstandards als Grundlage für den kumulativen Aufbau von Kompetenzen bis in die fachdidaktische Ebene hineinwirken. Das Medium Computer nimmt dabei eine herausragende Stellung ein: es eröffnet den Schülerinnen und Schülern „erweiterte Möglichkeiten des Wahr-

1 Auerswald 2000, Eichert/Stroh 2002, Gerhardt 2004, Maas 1995.

nehmens, Verstehens und Gestaltens“, die eigenständige, reflektierte und sachgerechte Nutzung der Medienangebote und befähigt sie durch eine produktive und analytische Auseinandersetzung mit Medienprodukten und deren Gestaltungsprozesse „zu einem sozial verantwortlichen“ und „kreativen Umgang“ mit ihnen (Baden-Württemberg, Ministerium für Kultus 2004, 77). Diese Desiderate werden auf methodisch-instrumenteller (Kulturtechniken, Problemlösen), personaler (Identitätsentwicklung, Selbstmanagement, Reflexionsfähigkeit), sozial-kommunikativer (Fähigkeit, soziale Verantwortung, Toleranz und Solidarität) und fachlich-inhaltlicher Ebene in den jeweiligen Fächern konkretisiert.

Bedingt durch die Kultushoheit der Bundesländer geschieht diese Umsetzung allerdings recht uneinheitlich. Dies betrifft vor allem Umfang und Ausdifferenzierung der Beschreibung von Lernzielen und Lerninhalten sowie die Definition von Bildungsstandards und die Formulierung fachspezifischer Kompetenzen. So wird der Computer curricular häufig im Zusammenhang mit musikalischen Umgangsweisen zum Erwerb von Medienkompetenz aufgeführt, wie auch zur Aneignung musikalischer Kompetenz, wenn auch weniger explizit. Demnach wird davon ausgegangen, dass der Computer ein geeignetes Medium zur Erreichung der genannten Kompetenzbereiche darstellt. Eichert und Stroh (Eichert/Stroh 2004, 36) konstatieren allerdings, dass in der Aus- und Weiterbildung ein „technisches Verständnis von Medienkompetenz“ dominiere und umstritten sei, ob der Musikunterricht überhaupt einen Beitrag zur Medienpädagogik leisten solle. Diese Diskrepanz zwischen musikpädagogischer und curricularer Realität wirft einige Fragen auf:

- Welche Gründe sind für dieses grundsätzliche Akzeptanzproblem verantwortlich?
- Grundet sich dieses auf den fehlenden Nachweis der Qualität des Unterrichtsmediums?
- Welche Rolle spielt dabei die Aus- und Fortbildung?

Schläbitz fordert die „Auseinandersetzung mit den Qualitäten des Mediums Computer“, die Abwägung von Chancen und Risiken als Voraussetzung für die Entwicklung von Unterrichtskonzepten (Schläbitz 1997, 9). Das Fehlen empirischer Daten als Grundlage für eine Diskussion, die nicht nur auf normativen Aussagen und Erfahrungen einzelner Anwender beruht, beklagte bereits Maas 1995 (Maas 1995, 96). Doch dies ist kein spezifisches Problem der mu-

sikpädagogischen Forschung, auch in anderen Fachdidaktiken und innerhalb der medienpädagogischen Forschung findet man nur sehr wenige Arbeiten² die einen Rückschluss auf die Qualität des Computers als Unterrichtsmedium zulassen³. Demnach bewirkt der alleinige Einsatz noch keine Verbesserung des Unterrichts. Selbst bei vorhandener personaler Medienkompetenz der Lehrenden ist, ohne detaillierte didaktische und methodische Kenntnisse des Lehrpersonals, keine Verbesserung des Unterrichts zu erwarten. (Moser 2001, 27)

Aus dem Gesagten lassen sich weitere Fragestellungen ableiten:

- Besitzen die Lehrerinnen und Lehrer didaktisch-methodische Kenntnisse hinsichtlich computerbasierter Lernumgebungen?
- Welche curricularen Lerninhalte und musikalische Kompetenzen werden mit dem Computer vermittelt, welche musikalischen Umgangsweisen herrschen vor?
- Wie wirkt sich der Medieneinsatz nach Meinung der Lehrerinnen und Lehrer auf musikalisches Lernen, Motivation und sozial-kommunikative Aspekte aus?

2 Begriffsverständnis

2.1 Computerbasierte Lernumgebungen

Eine übergreifende und verbindliche Definition des Begriffs „Lernumgebung“ ist schwierig. Issing versteht darunter „Lernmaterialien, Lernaufgaben und deren Gestaltung in einer Lernsituation, womit erwünschte Lernprozesse ausgelöst werden sollen“ (Issing 2002, 558). Bezieht man diese Definition objektbezogen auf computerbasierte Lernumgebungen im Musikunterricht, so bedeutet dies die Bereitstellung musikalischer Lern- und Lehrmaterialien, die Formulierung von Lernaufgaben in einem musikdidaktischen Kontext und die Implikation musikalischen Handelns in Bezug auf ein Lernziel. Lern- und Lehrmateri-

2 Astleitner 2002, Moser 2001.

3 Dies ist nicht zuletzt auch ein forschungsmethodisches Problem – s. Moser 2001, 38.

alien werden nach Online und Offline-Anwendungen unterschieden, diese wiederum in Bildungsmedien und Lernsoftware untergliedert⁴:

Offline / Bildungssoftware:

- Textverarbeitungsprogramme
- Präsentationssoftware
- Sequencersoftware
- Audiosoftware
- Notendrucksoftware
- Begleitsoftware
- Sounddesignsoftware
- Offline /Lernsoftware
- tutorielle Lernsysteme
- intelligente tutorielle Lernsysteme
- Drill & Practice Programme
- Hypermedia

Subjektbezogen erlauben computerbasierte Lernumgebungen den musikalisch Handelnden und Lernenden ein hohes Maß an Eigenaktivität, Konstruktions- und Gestaltungsmöglichkeiten. Kooperatives Lernen in der Gruppe ermöglicht eine gemeinsame Konstruktion von Wissen, Diskussion über Lernwege und -inhalte, bis zur Präsentation des Erlernten in multimedialer oder webbasierter Form.

Für einen erfolgreichen Einsatz computerbasierter Lernumgebungen im Musikunterricht zur Erreichung eines didaktischen Mehrwerts, scheint als Grundvoraussetzung vor allem die Einbettung in ein geeignetes musikdidaktisches Konzept unabdingbar.

2.2 Musikalische Kompetenz und musikalische Umgangsweisen (Subjekt)

Die im Zuge der PISA- und TIMSS-Studien einsetzende musikdidaktische Diskussion über die Problematik der begrifflichen Definition musikalischer Kompetenz als konstruktive Grundlage für die inhaltliche Gestaltung von Lehrplänen kann an dieser Stelle nicht dargestellt werden. Auf der Grundlage

4 Diese Unterscheidung ist nicht unproblematisch, da ein Bildungsmedium erst im Kontext der sozialen Lernsituation zugeordnet werden kann, s. Baumgartner 2002, 434f.

historisch gewachsener, detailliert ausgearbeiteter didaktischer Konzepte für die folgenden Bereiche schafft Jank (Jank/Bähr/Gies/Nimczik 2005, 92-122) ein Strukturmodell, welches Bewährtes neu gewichtet und sukzessive gliedert:

- Vielfältiges Musizieren und musikbezogenes Handeln
- Musikalische Fähigkeiten aufbauen
- Kultur erschließen

Der Aufbau musikalischer Fähigkeiten oder Kompetenzen wird in Verbindung mit dem Musizieren und musikbezogenen Handeln stufenweise und gezielt gefördert und kognitiv erschlossen. (Jank/Bähr/Gies/Nimczik 2005, 92). Auf der Grundlage der drei Grundbereiche musikalischen Handelns Hören, sich bewegen, Klänge erzeugen, wird ein Musikunterricht angestrebt, der die musikalische Erfahrungsfähigkeit, die musikalische Handlungsfähigkeit und Können, die Kenntnis von und das Wissen über Musik als Endziel verfolgt. (Jank/Bähr/Gies/Nimczik 2005, 101).

Folgende Kategorien, die Jank als „Dimensionen musikalischer Kompetenz“ bezeichnet (Jank/Bähr/Gies/Nimczik 2005, 104)., beschreiben den handelnden Umgang mit Musik. Sie wurden als musikalische Umgangsweisen für die nachfolgende Inhaltsanalyse zugrunde gelegt, ergänzt und in Bezug auf die computerbasierten Lernumgebungen durch Kategorien zusammengefasst⁵ (s. Abb. Inhaltsanalyse).

Dimensionen musikalischer Kompetenz nach Jank (Jank/Bähr/Gies/Nimczik 2005, 104):

- Singen
- Instrumente spielen
- Bearbeiten und Erfinden
- Lesen und Notieren
- Hören und Beschreiben
- Kontexte herstellen
- Bewegen

Erst eine Vernetzung der einzelnen musikalischen Umgangsweisen durch musikalisches Handeln schafft gleichsam ein multidimensionales Kompetenz-

5 Siehe Schlegel 2001, 124.

gefüge (Kompetenzbereiche), dessen Einzelkompetenzen nicht mehr konkret beschreibbar sind. Anders ausgedrückt entsteht schließlich durch die Kombination der Kompetenzbereiche mit intrapersonalen musikalischen, sozialen, kognitiven und motivationalen Voraussetzungen des Musizierenden eine Metakompetenz, die man als musikalische Kompetenz bezeichnen könnte.⁶ Die Kompetenzbereiche nach Schlegel berücksichtigen diesen Sachverhalt. (s. Abb.1 und 2)

2.3 *Musikaspekte (Objekt)*

Die objektbezogenen Musikaspekte wurden nach den in den Lehrplänen vorkommenden Lerninhalten erstellt, gruppiert, und geben damit ein differenziertes Abbild von Lerninhalten im Zusammenhang mit computerbasierten Lernumgebungen wider. (s. Abb. 2)

3 **Forschungsdesign**

Eine Lehrplananalyse soll zeigen, in welchem Umfang der Computer als Unterrichtsmedium curricular bereits Einzug in den Musikunterricht gehalten hat. Als Methode wurde die qualitative Inhaltsanalyse nach (Mayring 2003) gewählt. Die Zuordnung computerbezogener Lernziele und -bereiche zu einzelnen Kompetenzbereichen in Form einer Lernzielmatrix folgt der Systematik Schlegels (Schlegel 2001). Eine bundesweite schulartübergreifende schriftliche Befragung von Musiklehrerinnen und Musiklehrern, eine weitere Befragung im Rahmen der Bundesschulmusikwoche Hannover 2004 und eine Onlineumfrage lieferten die Vergleichsdaten, welche die Unterrichtspraxis erfassen.

4 **Inhaltsanalyse**

Eine Inhaltsanalyse der verschiedenen Lehrpläne für das Fach Musik in Sekundarstufe I und II aller deutschen Bundesländer muss der Tatsache Rechnung tragen, dass – wie bereits an anderer Stelle erwähnt – resultierend aus der Bildungshoheit der Bundesländer äußerst heterogenes Ausgangsmaterial in Form von Rahmenplänen, Rahmenrichtlinien, Bildungsplänen, Lehrplänen oder curricularen Vorgaben vorliegt. Die Inhalte bedürfen je nach Grad der Ausdifferenzierung und Detailliertheit einer mehr oder weniger subjektiven

6 Siehe auch Bähr/Jank/Nimczik 2003, 27f.

Interpretation, um eine Vergleichbarkeit mithilfe der dreidimensionalen Lernzielmatrix nach Schlegel herstellen zu können⁷.

Dieser Systematik folgend wird im Anschluss exemplarisch die Analyse eines Lernziels aus dem hessischen Lehrplan Musik für den Gymnasialen Bildungsgang, Jahrgangsstufen 5 bis 13 und die Verknüpfung musikalischer Umgangsweisen, Kompetenzbereiche und Lerninhalte unter Einbeziehung der Lernumgebung Computer aufgezeigt. Die beiden folgenden Kästen zeigen ein Beispiel für die Kodierung.

Formulierung im Lehrplan:

Nach der Nennung des Themas, hier: *10/17 Aktuelle Szene – Musikgeschmack – Musikmarkt* folgt zunächst eine Begründung für die Themenvorgabe in deren erstem Abschnitt sich zunächst eine Sachanalytische Darstellung für den Lehrenden findet, die keine Relevanz für die Inhaltsanalyse aufweist. Im zweiten Abschnitt der Begründung findet sich eine erste Formulierung von Lernzielen:

„Untersuchungen und Reflexionen zu Ursachen und Bedeutungen individueller und gruppenspezifischer Musikvorlieben sowie zu Machart und Funktion entsprechender Musikrichtungen sollen die Schülerinnen und Schüler zu einem weitergehenden und differenzierteren Verständnis führen. Die Betrachtung von kommerziellen Strategien und Vermarktungsmechanismen kann sich sowohl auf den pop- /rockmusikalischen wie auf den klassischen Musiksektor beziehen. Interessante Chancen für eine praktische Auseinandersetzung bieten sich durch die Einbeziehung von Computern und entsprechender Musik-Software zur Selbstgestaltung von Musikstücken.“

7 Diese Problematik beschreibt Schlegel im Hinblick auf internationale Standards als Motiv für die Beschränkung der Auswahl des Gesamtmaterials seiner Untersuchung, wenn er annimmt, dass „ein Vergleich der Lehrpläne etwa des Gymnasiums auf internationaler Ebene nur sehr schwer durchführbar wäre, weil die nationalen Schulsysteme auf dieser Stufe fundamentale Unterschiede aufweisen“. Schlegel 2001, 80.

Sie wird für die vorliegende Analyse als „Kernaussage“ nach Schlegel verstanden und wie folgt interpretiert und kodiert:				
<i>genannte Inhalte</i>	<i>kodierte Inhalte</i>	<i>genannte Umgangsweisen</i>	<i>kodierte Umgangsweisen</i>	<i>kodierte Kompetenzen:</i>
Musikvorlieben	Präferenzen	Untersuchen Reflektieren	Untersuchen Reflektieren	ästhetisch/ rezeptiv
kommerzielle Strategien und Vermarktungsmechanismen	Musik als Ware	Betrachten	Analysieren/Untersuchen	kognitiv/ reflexiv und ästhetisch / rezeptiv
Musiksoftware	Software	Selbst Gestalten	Arrangieren Komponieren Produzieren	kreativ / produktiv

Kodierung eines computerbezogenen Lernziels

5 Befragung

5.1 Datenerhebung

Die erste Befragung von Musiklehrerinnen und Musiklehrern wurde im Jahr 1999 in Form eines Fragebogens vorgenommen, der vorwiegend geschlossene Fragestellungen enthielt. Neben allgemeinen empirischen Fragen (Alter, Schulart, etc.) wurden die schulische technische Computerausstattung und der allgemeine Einsatz von Unterrichtsmedien und Musiksoftware erhoben. Zudem wurden Fragen zum Erwerb von Computerkenntnissen und zur Einstellung im Umgang mit computerbasierten Lernumgebungen gestellt. Es wurden insgesamt 800 Fragebögen bundesweit an alle Schularten der Sekundarstufe eins und zwei verschickt. Der Rücklauf betrug 200 Fragebögen. Im Rahmen der zweiten Befragung, einer Online-Befragung und einer weiteren im Rahmen der Bundesschulmusikwoche 2004 beteiligten sich insgesamt 111 Teilnehmerinnen und Teilnehmer (88/23). Dieser Fragebogen wurde durch einige Fragen erweitert und aktualisiert – insgesamt weist er die gleiche Struktur auf. Die Darstellung bezieht sich aus Gründen der Aktualität auf die Befragung von 2004 und nimmt nur in wenigen Fällen einen Vergleich mit der zurückliegenden Befragung auf [Vergleichswerte in eckigen Klammern].

5.2 Beschreibung der Stichprobe

Die Befragten waren zwischen 23 und 60 Jahre alt und mehrheitlich männlichen Geschlechts (58,6% : 41,4%). Relative Häufigkeiten traten zwischen 20/30 und 50/55 Lebensjahren auf. Der Bereich zwischen 30/40 Lebensjahren war etwas unterrepräsentiert.

Es waren alle Bundesländer bis auf das Saarland vertreten – mit 32,4% war Nordrhein-Westfalen [Bayern: 20%) am häufigsten vertreten gefolgt von Niedersachsen (16,2%) [Nordrhein-Westfalen: 12%] und Baden-Württemberg (14,4%) [Baden-Württemberg: 10,5%]. Nur 7,2% [12%] der Beantwortungen kamen aus den neuen Bundesländern.

5.3 Computereinsatz im Unterricht

69,4% [26,5%] setzen den Computer im Musikunterricht ein, 13,5% [13%] könnten in einsetzen, machen aber davon keinen Gebrauch. 12,6% [55,5%] verfügen über keinen Computer an der Schule und würden ihn gern einsetzen, lediglich 3,6% [5%] haben überhaupt kein Interesse. Damit ist die Gruppe derer, die den Computer nicht einsetzen oder nicht einsetzen wollen mit 18% relativ klein. Bemerkenswert ist auch der Anstieg von Computernutzern – dies könnte aber an der relativ hohen Anzahl von TeilnehmerInnen an der Onlinebefragung liegen.

Jahrgangsstufen	% der Fälle
1-4	19,3
5-7	59,6
8-10	93,6
11-12/(13)	89,9

Tabelle 1: Einsatz nach Jahrgangsstufen

Der häufigste Einsatz findet in den Jahrgangsstufen 8-10 und in der Kollegstufe statt. Der niedrigere Anteil in der Kollegstufe ist darauf zurückzuführen, dass Lehrerinnen und Lehrer, die nicht in diesen Jahrgangsstufen unterrichten, nicht angekreuzt haben.

5.4 Zur fehlenden Akzeptanz und Qualitätsaspekten

Organisatorische Probleme	% der Fälle
Umständliche Bereitstellung	55,2
Zu hohe Anschaffungskosten	50,5
Hoher Zeitaufwand für die Vorbereitung	37,1
Zu wenig Zeit im Lehrplan	30,5
Technikangst	29,5
Sonstiges	23,8
Pädagogische Bedenken	14,3

Tabelle 2: Akzeptanz und Qualitätsaspekte

In der umständlichen Bereitstellung (55,2%), den zu hohen Anschaffungskosten (50,5%) und dem hohen Zeitaufwand (37,1%) für die Unterrichtsvorbereitung sehen die meisten Befragten ein Problem für die Akzeptanz. Eine weitere (offene) Frage nach Problemen bei der Verwendung/Einführung von Software im Musikunterricht bestätigte die oben genannten Statements. Die meisten Befragten nannten eine zu geringe Anzahl von Rechnern, die für den Musikunterricht zur Verfügung stehen, den zu hohen Zeitaufwand für die Vorbereitung und die Durchführung im Unterricht, technische Probleme, eine zu hohe Schülerzahl und ein schnelles Veralten der Software. Ebenso wurden Fortbildungsveranstaltungen kritisiert, die sich kaum an der Schulpraxis orientierten und deren Dauer zu kurz für einen nachhaltigen Erkenntnisgewinn wäre.

Mängel der Musiksoftware	% der Fälle
Anschaffung als Klassensatz zu teuer	61,7
zu komplizierte Bedienung	47,7
zu lange Einarbeitungszeit	45,8
für den Klassenunterricht meist ungeeignet	35,5
mangelnde didaktische Qualität	35,5
zu wenig kompetente Informationen/Inhalt	17,8
Sonstiges	7,5
vorwiegend englischsprachig	6,5
nicht genügend Softwareangebote vorhanden	5,6

Tabelle 3: Mängel von Musiksoftware

Anschaffungskosten, zu komplizierte Bedienung und eine zu lange Einarbeitungszeit in die Musiksoftware werden bemängelt. Damit wird unterstrichen, dass didaktisch geeignete Software für den Musikunterricht nach wie vor ein Desiderat bleibt. Sie weist zwar in der Regel einen hohen Leistungsumfang auf, der aber nur selten im Unterrichtsalltag ausgeschöpft werden kann. Gegenüber teuren Produkten lässt der Leistungsumfang kostengünstiger Software oft zu wünschen übrig und bietet kaum einen Anreiz für eine kontinuierliche Verwendung im Unterricht.

Aspekte, die für den Computereinsatz sprechen	% Fälle
Methodisch neues Mittel gewinnen	75,9
Generell hohe Motivation der Schüler	70,1
Entwicklung handlungsorientierter Kriterien zur qualitativen Einstufung von Musik	42,5
Der affektive/emotionale Bezug zum Lerngegenstand nimmt zu	33,3
Sonstiges	12,6
Keine Vorteile	5,7

Tabelle 4: Aspekte, die für den Computereinsatz sprechen

Für viele der Befragten ist der Computer als neues Unterrichtsmedium in methodischen Belangen und aufgrund der hohen Schülermotivation interessant. Bemerkenswert niedrig ist allerdings der geringe Prozentsatz derer, die eine Effizienzsteigerung beim Musikhören erwarten. Offenbar verspricht sich die Mehrheit der Befragten einen größeren Lernerfolg durch den Einsatz anderer Medien des Musikunterrichts.

5.5 Aus- und Fortbildung

Erwerb von Computerkenntnissen	% der Fälle	[% der Fälle, 1999]
Eigenes Interesse	97,3	80,9
Lehrerfortbildung (AfS/VDS)	29,1	-
regionale/schulinterne Fortbildung	24,5	30,7
Kurse	12,7	6,0
Studium	10,0	5,0
sonstiges	4,5	-
keine Kenntnisse	1,8	12,1

Tabelle 5: Erwerb von Computerkenntnissen

Der Wert von 97,3% [80,9] belegt, dass Computerkenntnisse vorwiegend durch eigenes Interesse erworben wurden. Obwohl sich der Prozentsatz seit 1999 verdoppelt hat, eigneten sich nur 10% der Befragten ihre Kenntnisse im Studium an – dies ist ein Hinweis darauf, dass die medienpädagogische Ausbildung an Hochschulen in Universitäten, zumindest im Hinblick auf computerbasierte Lernumgebungen, als nicht zufrieden stellend bezeichnet werden kann. Die Motivation sich fortzubilden ist nahezu gleich geblieben.

5.6 Didaktische Kenntnisse bezüglich computerbasierter Lernumgebungen

Auf die Frage nach Kenntnissen über unterschiedliche Strukturen einzelner Programme (zum Beispiel tutorielle Systeme, Drillsoftware, etc.) und den damit verbundenen mediendidaktischen Einsatzmöglichkeiten im Musikunterricht (z. B. modul-, systemorientiert) antworteten nur 18,9% mit ja. 41,4% besaßen kaum Kenntnisse, 39,6% hatten keine Kenntnisse über Programmstrukturen.

5.7 Musikaspekte und Lerninhalte

Arrangieren/Komponieren (82,6%) und Musiktheorie (67,9%) sind die am meisten genannten Umgangsweisen/Lerninhalte, die mit dem Computer verknüpft werden. Im Mittelfeld liegen mit geringem Abstand zueinander die Lerninhalte Pop- und Rockmusik, Gehörbildung und Musikgeschichte. Klassische Musik wird mit dem Computerlernen kaum verbunden (14,7%).

6 Sozial-kommunikative Aspekte, Lerneffizienz, Motivation, Musiklernen und Kreativität

	Soz.-komm. Aspekte				Lerneffizienz				Motivation			
	SK+		SK-		LE+		LE-		MO+		MO-	
Mittelwert	1,49	<i>1,6</i>	1,89	<i>1,87</i>	1,30	<i>1,34</i>	1,84	<i>1,8</i>	1,17	<i>1,15</i>	1,56	<i>1,57</i>
Stdabw	0,49	<i>0,56</i>	0,31	<i>0,38</i>	0,44	<i>0,5</i>	0,37	<i>0,48</i>	0,40	<i>0,38</i>	0,50	<i>0,58</i>
	Musiklernen				Kreativität				1= zutreffend 2= nicht zutreffend fett = Befragung 2004 <i>kursiv</i> = Befragung 1999			
	ML+		ML-		KR+		KR-					
Mittelwert	1,40	<i>1,4</i>	1,69	<i>1,68</i>	1,85	<i>1,83</i>	1,21	<i>1,18</i>				
Stdabw	0,48	<i>0,53</i>	0,46	<i>0,58</i>	0,36	<i>0,46</i>	0,41	<i>0,39</i>				

Tabelle 6: Faktoren des Computerlernens

Im letzten Teil der Befragung wurden die Lehrerinnen und Lehrer darum gebeten, Fragen zu einzelnen Themenkomplexen zu beantworten. Um eine Entscheidung zu provozieren, standen nur zwei Antwortmöglichkeiten zur Auswahl (1 = zutreffend, 2 = nicht zutreffend). Zu jedem Themenkomplex wurden jeweils positive und negative Einstellungen formuliert. Die jeweiligen Mittelwerte und Standardabweichungen geben Aufschluss darüber, welche Bedeutung den einzelnen Faktoren im Zusammenhang mit den computerbasierten Lernumgebungen zugeschrieben wird.

Insgesamt fällt auf, dass die aufgeführten Mittelwerte und Standardabweichungen beider Untersuchungen kaum voneinander abweichen. Demnach haben sich die Einstellungen der befragten Lehrerinnen und Lehrer über einen Zeitraum von fünf Jahren kaum verändert und die Gruppe potenzieller Computernutzer (Online-Befragte) zeigt gegenüber den Offline-Befragten kein signifikant abweichendes Antwortverhalten. Eine partielle Betrachtung von Faktoren mit Standardabweichungen $<0,4$ lässt folgende Aussagen zu: Positive Eigenschaften werden dem Computer vor allem hinsichtlich Motivation und Kreativität zugeschrieben, negative Auswirkungen auf sozial-kommunikative Aspekte und verminderte Lerneffizienz können nahezu ausgeschlossen werden. Ein relativ indifferentes Bild mit leicht positiver Tendenz ergibt sich bezüglich des Musiklernens.

Fasst man die Gewichtung positiver und negativer Eigenschaften aller Faktoren zusammen, so ergibt sich folgende Rangfolge:

Online-Befragung:

Kreativität (81,88%) Lerneffizienz (76,91%), Sozial-kommunikativer Aspekt (69,55%), Motivation (69,47%), Musiklernen (64,83%)

Offline-Befragung:

Kreativität (82,75%), Lerneffizienz (72,88%), Motivation (71,04%), Musiklernen (64,38%), Sozial-kommunikativer Aspekt (63,13%),

7 Zusammenfassung

Eine Ablehnung von computerbasierten Lernumgebungen kann man den befragten Musiklehrerinnen und Musiklehrern nicht attestieren – in diesem Punkt sind die Aussagen der Daten eindeutig. Die fehlende Akzeptanz ist eher durch

organisatorische Belange, wie Zeitmangel oder fehlende finanzielle Ausstattung bedingt. Auch der Qualitätsaspekt des Mediums wird von den meisten positiv beurteilt – viele sehen in ihm ein willkommenes methodisches Mittel den Unterricht abwechslungsreich zu gestalten, kreative Impulse für den Unterricht zu setzen und die hohe Schülermotivation zu nutzen. Der Einsatz dieser Lernumgebung sollte vor allem in den höheren Jahrgangsstufen stattfinden und lebensweltorientierte Inhalte im Unterricht behandeln (Rockmusik, etc.). Musiktheoretische Inhalte, Gehörbildung und Arrangieren sind bevorzugte Unterrichtsinhalte bzw. Umgangsweisen, die einen handlungsorientierten Umgang mit dem Computer ermöglichen.

Die Ausbildung und Fortbildung auf dem Gebiet Neuer Medien wird von den Befragten als unzureichend beschrieben. Insbesondere die medienpädagogische Ausbildungssituation an Hochschulen empfinden viele Musiklehrerinnen und Musiklehrer unbefriedigend. Sie geben auch zu erkennen, dass nach dem Abschluss der Berufsausbildung im Berufsalltag nur noch wenig Zeit bleibt sich durch Fortbildungen für den Einsatz dieses komplexen Unterrichtsmediums zu qualifizieren. Als wünschenswerter Inhalt für die Fort- und Weiterbildung, wird vor allem der didaktisch-methodische Einsatz von Lernumgebungen genannt. Es ist deshalb nicht weiter verwunderlich, dass die Befragten kaum Kenntnisse in diesem Bereich aufweisen. Im Bereich außermusikalischer Kompetenzen und Bedingungen des Lernens werden computerbasierte Lernumgebungen positiv beurteilt.

Literatur

- Astleitner, Hermann (2002): Qualität des Lernens im Internet: virtuelle Schulen und Universitäten auf dem Prüfstand. Frankfurt am Main [u.a.]: Lang.
- Auerswald, Stefan (2000): Der Computer im handlungsorientierten Musikunterricht: Didaktischer Stellenwert und methodische Konzeptionen (40). Augsburg: Wißner.
- Baumgartner, Peter (2002): Pädagogische Anforderungen für die Bewertung und Auswahl von Lernsoftware. In: L. J. / K. P. Issing (Hg.): Information und Lernen mit Multimedia und Internet : Lehrbuch für Studium und Praxis. Weinheim: Beltz.
- Bähr, Johannes/Jank, Werner/Nimczik, Ortwin (2003): Kompetenz vermitteln - Kultur erschließen. *Diskussion Musikpädagogik*(19), 26-39.

- Eichert, Randolph/Stroh, Wolfgang M. (2004): Medienkompetenz in der musikalischen Praxis. In: H. Gembris/R. Kraemer/G. Maas (Hg.): Vom Kinderzimmer bis zum Internet: musikpädagogische Forschungsberichte Bd. 9, Augsburg: Wißner, 36-65.
- Eichert, Randolph/Stroh, Wolfgang Martin (2002): Medienkompetenz in der musikpädagogischen Praxis. Oldenburg.
- Gerhardt, Bert (2004): Internet und Musikunterricht: Bestandsaufnahme und Perspektiven. Augsburg: Wißner.
- Hessisches Kultusministerium: Lehrplan Musik - Gymnasialer Bildungsgang, Jahrgangsstufen 5 bis 13, 28.
- Jank, Werner/Bähr, Johannes/Gies, Stefan/Nimczik, Ortwin (2005): Aufbauender Musikunterricht. In: W. Jank (Hg.): Musik-Didaktik: Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen Scriptor, 92-122.
- Maas, Georg (1995): Neue Technologien im Musikunterricht. Eine Erhebung zum Stand der Verbreitung und zur Innovationsbereitschaft von MusiklehrerInnen. In: G. Maas (Hg.): Musiklernen und neue (Unterrichts-) Technologien. Essen: Blaue Eule, 96-123.
- Mayring, Philipp (2003): Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken. Weinheim [u.a.]: Beltz.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport (2004): Bildungsplan 2004 - allgemeinbildendes Gymnasium. Stuttgart.
- Moser, Heinz (2001): Wege aus der Technikfalle: Computer und Internet in der Schule. Zürich: Verl. Pestalozzianum.
- Schlegel, Clemens M. (2001): Europäische Musiklehrpläne im Primarbereich: Eine vergleichende Inhaltsanalyse. Augsburg: Wißner.
- Schläbitz, Norbert (1997): Der diskrete Charme der neuen Medien. Digitale Musik im medientheoretischen Kontext und deren musikpädagogische Wertung. Augsburg: Wißner.

Jochen Roth
Kellerweg 10
91077 Kleinsendelbach

Der Instrumentale Gruppenunterricht mit Erwachsenen

Zur Frage der Heterogenität in Lerngruppen und ihrem Einfluss auf das Übeverhalten

1 Zur Situation im Gruppenunterricht

Kommt eine neue Gruppe zusammen, bringen die einzelnen Teilnehmer nicht nur unterschiedliche fachliche Vorkenntnisse (z.B. Notenlesen) und Fertigkeiten (z.B. Beweglichkeit der Finger) mit, sie haben auch verschiedene Persönlichkeitsmerkmale, Interessen und Zielsetzungen, welche ihre Leistungsbereitschaft und Leistungsfähigkeit bestimmen.

Lernen in Gruppen bedeutet demzufolge für die Beteiligten die Auseinandersetzung mit mehr oder weniger stark ausgeprägten Leistungsunterschieden, denn Lerntempo und Aufgabenniveau werden von der Leistungsfähigkeit der Gruppengesamtheit bestimmt und können - im Gegensatz zum Einzelunterricht - nur bis zu einem gewissen Grad an die individuellen Bedürfnisse angepasst werden.

Beginnt nun der Unterricht, so vergleichen die Teilnehmer ihre eigene Leistung mit der ihrer Mitspieler, bestimmen ihre Leistungsposition innerhalb der Gruppe und orientieren sich in Übe- und Lerngeschwindigkeit aneinander. Sind die Leistungsunterschiede so groß, dass die Leistungsschwächeren sich den Anforderungen nicht mehr gewachsen fühlen, sinkt deren Motivation zum Üben. Das liegt daran, dass die wahrgenommene Wahrscheinlichkeit, eine Aufgabe zu bewältigen, letztendlich darüber entscheidet, ob wir uns ihr zuwenden oder nicht (vgl. Mietzel 2003, 334). Im schlimmsten Fall kann das Gefühl der Unterlegenheit dann dazu führen, dass die Leistung vollkommen verweigert und der Instrumentalunterricht abgebrochen wird (vgl. Herold 2004, 193).

Aber auch leistungsstärkere Gruppenmitglieder können die Lust am Üben verlieren, wenn sie sich durch das langsame Vorankommen in ihrer Leistungsfähigkeit eingeschränkt und nicht ausreichend gefördert fühlen. Auch mag die Tatsache, dass der Einzelne sich beim gemeinsamen Spiel in der Gruppe verstecken kann und nicht alleine vorspielen muss, manchen Teilnehmer zum Faulenzen und damit geringerem Üben verleiten (vgl. Istvanffy 1996, 30).

Heterogenität muss aber nicht notwendigerweise nachteilig sein. Durch qualifizierte Leitung kann sie gewinnbringend genutzt (z.B. voneinander lernen) oder durch individuelle Differenzierung (z.B. unterschiedliche Stimmenverteilung) ausgeglichen werden. Der positive Wettbewerb trägt dann dazu bei, dass die Teilnehmer sich gegenseitig anspornen und mehr Ehrgeiz bei der Bewältigung der Aufgaben entwickeln (vgl. Eickholt 1996, 87). Erfahrungsgemäß fördern Erfolgserlebnisse im Unterricht die Motivation der Teilnehmer, machen Stolz auf die eigene Leistung und bringen so einen Anreiz für weitere Anstrengungen (vgl. Rheinberg 2004, 60).

Neben einer Steigerung des Übepensums fördert der Gruppenunterricht aber auch die Regelmäßigkeit des Übens. Anselm Ernst formuliert das wie folgt: „Es besteht ein Zwang zu lernen. Es ist eine Kontrolle durch die Gruppe da. Gruppenschüler können sich Nicht-Üben eigentlich nicht leisten“ (Ernst 1999, 197). Positive Wirkungen auf das Leistungsverhalten werden auch von Übepartnerschaften berichtet (vgl. Schaller 1995, 15). Dabei unterstützen sich die Beteiligten bei Schwierigkeiten, erklären sich den Stoff, zeigen Handhaltung oder Fingersatz und spornen sich auf diese Weise gegenseitig zum Üben an. Vor allem bei Tätigkeiten, die man nicht gerne ausführt, weckt das gemeinsame Arbeiten die Motivation und stärkt das Durchhaltevermögen (vgl. Gellrich 1997, 114).

Diese individuellen Verhaltensweisen finden sich auch wieder, wenn man die Gruppe als Ganzes betrachtet. Grundsätzlich lassen sich dabei zwei gegensätzliche Formen der Leistungsentwicklung beobachten:

Der so genannte Matthäus-Effekt (wer hat, dem wird gegeben) bewirkt durch die Verstärkung von Leistungsunterschieden eine Polarisierung der Gruppenmitglieder. Wer am Anfang über günstigere Lernvoraussetzungen verfügt, profitiert mehr vom Unterricht als andere, macht schnellere Fortschritte, hat mehr Spaß an der Sache und infolgedessen eine höhere Leistungsmotivation. Demgegenüber erleben schwächere Schüler die Leistungsanforderungen als unerreichbar und geben resigniert auf (vgl. Schultz-Greiner 1996, 14).

In sehr heterogenen Gruppen besteht somit permanent die Gefahr eines Scheineffekts, wodurch die Unterschiede zwischen den besseren und schlechteren Schülern im Verlauf der Zeit progressiv zunehmen.

Im Gegensatz dazu stehen egalisierende Tendenzen (Nivellierung), welche die Leistungsstreuung verringern. Die Mitglieder einer Gruppe gleichen ihre Anstrengungen aneinander an, indem die stärkeren Schüler ihre Leistungen senken, während die Lernschwächeren versuchen, ihre Lernfortschritte anzuhäufen. Beide Gruppen nähern sich also durch ihr Verhalten einem Durchschnittsniveau an (vgl. Ernst 1999, 196). Im Hinblick auf das Überverhalten bedeutet dies, dass die schnelleren Lerner ihr Übepensum einschränken, da sie ohne größere Anstrengungen das Gruppenniveau halten können. Die schwächeren Schüler üben hingegen verstärkt, um den Anschluss an die Gruppe nicht zu verlieren.

2 Zielsetzung und methodisches Vorgehen

In der vorliegenden Studie¹ sollte untersucht werden, inwieweit das Lernen in der Gruppe die individuelle Leistungsbereitschaft von erwachsenen Instrumentalschülern beeinflusst. Um den Forschungsgegenstand möglichst umfassend zu beleuchten, wurde eine Kombination aus qualitativen (leitfadengestützte Interviews) und quantitativen (standardisierte Befragung, Übetagebücher, Tests) Methoden gewählt. Die Einbeziehung eines explorativen Ansatzes erschien auch aufgrund des Mangels an Vergleichsstudien notwendig.

Analog zu den Forschungsmethoden ergaben sich zwei Hauptstränge der Untersuchung:

Der *qualitative* Teil widmete sich den Befindlichkeiten und Motivationen der Teilnehmer. Dabei ging es um die subjektive Wahrnehmung des Unterrichtsgeschehens und des eigenen Leistungsverhaltens. In leitfadengestützten Gruppeninterviews wurde folgenden Fragen nachgegangen: Wie wird Heterogenität in der Gruppe bewertet? Wie reagieren die Betroffenen auf Über- oder Unterforderung? Wird der Wettbewerb als positiv und leistungsfördernd erlebt oder beeinträchtigt die Gruppe das individuelle Leistungspotential?

1 Dieser Artikel basiert auf einer in Vorbereitung befindlichen Dissertation der Autorin (Universität Würzburg).

Neben den Interviews, die am Ende des Kurses stattfanden, wurden auch während des Kursverlaufs qualitative Daten gesammelt. Dies geschah in Form von Übetagebüchern², in denen die Studierenden Kommentare zum eigenen Übeverhalten, zu Leistungsfortschritt und Problemen beim Üben abgeben konnten.

Im *quantitativen* Teil wurden strukturelle Rahmenbedingungen und Leistungsverhalten anhand empirisch messbarer Variablen untersucht. Auf diese Weise sollte überprüft werden, in welcher Beziehung gruppenspezifische Faktoren (z.B. Überforderung, Übepartnerschaften) und Leistungsverhalten stehen. Als Indikator für das Leistungsverhalten diente die während der Kursphase akkumulierte Übezeit, die in den Übetagebüchern erfasst wurde. Von besonderem Interesse war die Frage, ob sich eine Anpassung der individuellen Übezeiten an das Gruppenniveau feststellen lässt, so dass bei Überforderung mehr, bei Unterforderung weniger geübt wird. In diesem Zusammenhang wurde auch die Rolle gruppenunabhängiger Prädiktoren (z.B. Alter, Vorkenntnisse, bereichsspezifische Motivation) abgeklärt. Die Datenerhebung erfolgte in Form von Leistungstests (Notenkenntnisse) und standardisierten Fragebögen.

3 Testpersonen

Bei den Testpersonen handelte es sich um 24 Studierende (19 Frauen, 5 Männer; Durchschnittsalter: 25,7 Jahre), die an der Universität Würzburg Lehramt Grund-, Haupt- oder Sonderschule mit Didaktikfach Musik bzw. Magister Musikpädagogik studierten. Die Teilnehmer waren Klavieranfänger, d.h. sie hatten keine bzw. nur begrenzte Kenntnisse im Klavierspiel, verfügten jedoch über instrumentale Vorkenntnisse auf ihrem Hauptinstrument. Sie nahmen ein Semester lang an einem Kurs im Schulpraktischen Spiel teil, in dem berufsbezogene Lerninhalte wie Transposition, Liedbegleitung und Blattspiel auf dem Klavier trainiert wurden. Der Unterricht fand wöchentlich für jeweils 60 Minuten statt, die Gruppenstärke betrug 8 Personen.

2 In den von den Studierenden selbst geführten Übetagebüchern wurden sowohl quantitative (z.B. Übezeit in Minuten) als auch qualitative Daten (z.B. offene Kommentare, Gründe für Nicht-Üben) erhoben.

4 Ergebnisse

Zunächst sollen einige Ergebnisse vorgestellt werden, die auf der Auswertung des qualitativen Materials (Gruppeninterviews, Kommentare in Übetagebüchern)³ beruhen.

4.1 Allgemeine Einschätzung der Heterogenität

Positiv wird der Vergleich mit anderen gesehen, denn er bringt Impulse zur Steigerung der eigenen Leistungsbereitschaft und regt in schwierigen Phasen zum Durchhalten an: *Also diese Woche habe ich wenig geübt und das motiviert mich dann schon, wenn ich sehe, wie die anderen das können.* Der Spaß beim gemeinsamen Musizieren und die Interaktion mit den Gruppenmitgliedern tragen zur Schaffung eines angenehmen Unterrichtsklimas bei, welches den Umgang mit Leistungsdifferenzen erleichtert: *Sehr nette Menschen. Es war nicht schlimm, dass die Konstellation der Gruppe sehr heterogen war.* Heterogenität wird in diesem Zusammenhang als leistungsfördernd wahrgenommen, da sie dazu beiträgt, miteinander und voneinander zu lernen: *Eigentlich stört es mich nicht, wenn Leute mit unterschiedlichen Kenntnissen zusammen spielen, das ist kein Problem, ich finde das sogar gut. Der Langsamere kommt durch den Schnelleren mit, bekommt Hilfe von denen, die es schon können. Der Schnellere ist nicht wirklich unterfordert, man zieht sich dann so gegenseitig mit.*

Negative Aussagen werden vor allem im Bezug auf *Lerntempo* und *Aufgabenniveau* gemacht. Da sich das Unterrichtstempo am Leistungsvermögen der Gruppengesamtheit orientiert, kann es für den Einzelnen zu langsam oder zu schnell gehen: *Nachteilig waren die unterschiedlichen Vorerfahrungen, die jeder mitgebracht hat; dadurch war das Lerntempo zu verschieden und manchmal zu schnell.* Leistungshemmende Effekte ergeben sich auch aus der unterschiedlichen Leistungsbereitschaft der Gruppenmitglieder: *Ich habe das unterschiedliche Niveau als nachteilig empfunden. Ich glaube einige haben viel, andere weniger geübt, es gab unterschiedliche Prioritäten.* Einige Teilnehmer sehen ihre Lern- und Leistungsfähigkeit durch die Heterogenität der Gruppe beeinträchtigt und kritisieren die Gruppenzusammenstellung: *Ich finde, dass*

3 Die Äußerungen der Befragten wurden in kursiver Schriftweise wiedergegeben, auf Anführungszeichen wurde verzichtet. Angaben zu Alter bzw. Geschlecht wurden nicht gemacht, um die Anonymität der Versuchspersonen innerhalb der relativ kleinen Stichprobe zu wahren.

die Unterschiede bezüglich des Vorwissens der Teilnehmer zu groß waren. Ich hätte in einer anderen Gruppe mehr Spaß gehabt.

Im Folgenden wurden qualitative und quantitative Daten miteinander kombiniert. Die verbalen Aussagen der Teilnehmer (Interviews, Kommentare in Übetagbüchern) wurden mit den gemessenen Variablen (Fragebögen, Leistungstests, Übezeiten) in Beziehung gesetzt und - soweit möglich - anhand statistischer Verfahren überprüft.

4.2 Umgang mit Leistungsunterschieden in der Unterrichtssituation

Unterforderung steht in engem Zusammenhang mit dem Leistungsniveau der Gruppenmitglieder. Erwartungsgemäß schätzen stärker unterforderte Teilnehmer⁴ ihre eigene musikalische Leistung am Klavier auch höher als die ihrer Mitschüler ein ($r=,64^{**}$)⁵. Interessanterweise korreliert aber nicht nur die Leistung, sondern auch die Selbsteinschätzung als Musiker positiv mit dem Grad der Unterforderung ($r=,60^{**}$)⁵. Je stärker die Unterforderung im Unterricht ist, desto besser werden die eigenen Fähigkeiten als Musiker bewertet, d.h. unterforderte Teilnehmer halten sich für die besseren Musiker.

Das höhere musikalische Selbstkonzept mag darin begründet sein, dass sie in der Gruppe eine Vorbildfunktion einnehmen oder Hilfestellung leisten können, was das eigene Leistungsvermögen bestätigt und sich positiv auf die Leistungsbereitschaft auswirkt: *Wenn man etwas schon gut kann, wo andere vielleicht noch Schwierigkeiten haben, ist das ein zusätzliches Erfolgserlebnis, das weiter motiviert.* Andererseits beklagen sich viele unterforderte Teilnehmer aber auch darüber, ihr Leistungspotential nicht voll ausschöpfen zu können: *Ich hätte gerne mehr gemacht und fühlte mich durch die Gruppe gebremst.* Werden im Unterricht keine zusätzlichen Aufgaben verteilt oder dauert das Warten auf langsamere Teilnehmer zu lange, kann Unterforderung schnell in

4 Der Grad der Über- bzw. Unterforderung wurde im Rahmen der standardisierten Teilnehmer-Befragung auf getrennten 5-wertigen Ratingskalen erhoben. Gleiches gilt für die Variablen Selbsteinschätzung als Musiker, Selbsteinschätzung im Vergleich zu Gruppenmitgliedern, Langeweile, Vorfreude, Probleme beim Üben, Spaß beim Üben, Effektivität des Übens, Motivation zum Üben, individuelle Fortschritte.

5 Aufgrund des Ordinalniveaus der Daten wurden Spearman-Korrelationen berechnet. Die Signifikanzgrenzen sind mit den üblichen Zeichen angegeben ($p \leq 0.05$ *; $p \leq 0.01$ **).

Langeweile umschlagen: *Manchmal fand ich die Notenlehre etwas langweilig, oft kannte ich die Sachen schon.* Die hohe Korrelation der Variablen Unterforderung und Langeweile stützt diese Annahme ($r=,63^{**}$)⁵.

*Überforderte Teilnehmer*⁴ beurteilen die eigene musikalische Leistung am Klavier schlechter als die ihrer Gruppenmitglieder ($r=-,60^{**}$)⁵. Anders als bei Unterforderung, besteht jedoch kein signifikanter Zusammenhang zwischen Überforderung und dem musikalischen Selbstkonzept. Überforderung wirkt sich bei den Betroffenen also nicht notwendigerweise negativ auf die Einschätzung des eigenen Leistungspotentials aus. Im Unterricht können unterforderte Teilnehmer den Erläuterungen nicht immer folgen, da das Lerntempo für sie zu schnell ist oder sie Probleme bei der spieltechnischen Umsetzung haben: *Theoretisch habe ich es schon verstanden, nur spielerisch konnte ich es nicht umsetzen, weil die Finger das nicht gewohnt sind.* Lernen in der Gruppe ist daher eher unangenehm besetzt, wird als stressig und anstrengend wahrgenommen. Hinzu kommt das unangenehme Gefühl, die anderen Teilnehmer aufzuhalten: *Es war für mich manchmal anstrengend, weil ich das Gefühl hatte, ich komme nicht so mit und die anderen müssen auf mich warten.* Wenn Erfolgserlebnisse ausbleiben, wird die Wahrscheinlichkeit, die Aufgaben zu bewältigen und auf dem Unterrichtsniveau mitzuhalten, als sehr gering eingestuft und die Leistungsmotivation sinkt: *Einige Teilnehmer hatten schon gute Kenntnisse und ich habe mich oft überfordert gefühlt, das hat mich sehr demotiviert.* Die quantitativen Daten unterstützen diese Aussagen: Mit steigendem Maß an Überforderung sinkt die Vorfreude auf den Unterricht ($r=-,56^*$), die Anzahl unbeliebter Unterrichtsinhalte nimmt zu ($r=,51^*$)⁵. Besonders unbeliebt ist bei überforderten Teilnehmern das Vorspielen: Sie schätzen ihre Überforderung im Unterricht signifikant höher (Mittelwert: 4,21)⁶ ein als ihre Kommilitonen, denen das Vorspielen nichts ausmacht (3,10) ($p=,011$)⁷.

4.3 Leistungsunterschiede und Übeverhalten

Unterforderte Teilnehmer haben kaum Probleme den Unterrichtsstoff zu Hause umzusetzen: *Meistens ist es mir leicht gefallen, das Üben ging ziemlich schnell.* Dies mag erklären, warum sie seltener Übepartnerschaften bilden: Studierende, die allein üben, fühlen sich im Unterricht häufiger unterfordert (Mittelwert: 4,60)⁶ als solche, die gemeinsam üben (3,53) ($p=,017$)⁷. Die Hausaufgaben können von unterforderten Teilnehmern mit relativ wenig An-

6 Mittelwerte basieren auf 5-wertiger Ratingskala.

7 U-Test nach Mann & Whitney.

strengung und Zeitaufwand bewältigt werden (*obwohl ich wenig geübt habe, klappt es eigentlich ganz gut*). Insofern verwundert es nicht, wenn das Üben auf ein Mindestmaß reduziert (*relativ wenig üben hat gereicht*) oder zeitweise eingestellt wird (*nicht geübt, weil zu einfach*). Empirisch belegbar ist die verminderte Häufigkeit des Übens: Je stärker der Grad der Unterforderung, desto seltener wird geübt ($r=-,42^*$)⁵. Mit zunehmender Unterforderung werden auch die Pausen zwischen den Übeeinheiten länger ($r=,45^*$)⁵: Bei unterforderten Teilnehmern liegen durchschnittlich 3,38 Tage zwischen den Übeeinheiten, wohingegen ihre nicht unterforderten Kollegen nur 2 Tagen pausieren. Darunter leidet auch die Regelmäßigkeit des Übens: *Wenn ich regelmäßig geübt hätte, wäre es sehr langweilig geworden.*

Die qualitativen Daten lassen vermuten, dass das hohe Leistungsniveau *überforderte Teilnehmer* zu verstärktem Üben anrege: *Die Motivation zum Üben war größer, da man sonst auf der Strecke bleibt*. Betrachtet man allerdings die tatsächlich erhobenen Übezeiten, so kann ein Zusammenhang zwischen Überforderung und akkumulierter Übezeit nur tendenziell belegt werden ($r=,21$). Eine Ursache hierfür könnte sein, dass das Üben für die Betroffenen mit hohem Zeitaufwand verbunden ist, der nicht immer aufgebracht werden kann: *Ich muss in der Gruppe wesentlich mehr üben, jeden Tag so zwischen einer und einer halben Stunde, sonst komme ich nicht mit*. Hinzu kommt, dass mit steigender Überforderung häufiger Probleme⁴ bei der Umsetzung des Gelernten auftreten ($r=,38^*$) und sich das Üben aus der Sicht der Betroffenen weniger effektiv gestaltet ($r=-,45^*$)⁵. Infolgedessen sind überforderte Teilnehmer mit dem eigenen Leistungsstand eher unzufrieden, was sich wiederum negativ auf ihre Motivation zum Üben auswirkt: *Die Übungen erfordern sehr viel Zeit, die ich aufgrund von Prüfungen nicht habe. Da die Übungen dann nicht so klingen wie sie sollen, ist meine Freude am Üben nicht sehr groß.*

Abhilfe können in dieser Situation Übe-Partnerschaften schaffen, in denen die Teilnehmer sich gegenseitig unterstützen: *Ich frage dann auch meinen Kollegen noch mal. Also wenn das nicht wäre, wenn ich das alles alleine machen müsste, wäre ich total aufgeschmissen.*

4.4 Gruppenunabhängige Faktoren

Alter: Der Faktor Alter ist insofern interessant, da die Altersstruktur der Testpersonen eine relativ hohe Variabilität aufweist. Neben den Studienanfängern gibt es nämlich auch einige Teilnehmer im mittleren Lebensalter. Ältere Teilnehmer akkumulieren mehr Gesamtübezeit ($r=,47^*$) und üben tendenziell et-

was häufiger ($r=,39$)⁸. In der zweiten Kurshälfte besteht eine signifikante Korrelation zwischen Alter und Häufigkeit des Übens ($r=,50^*$)⁸, was auf größeres Durchhaltevermögen der älteren Teilnehmer schließen lässt.

Vorkenntnisse: Ein negativer Zusammenhang besteht zwischen der durchschnittlichen Übezeit und den Notenkenntnissen. Je schlechter die Notenkenntnisse sind, desto länger dauern die Übeeinheiten ($r=-,58^{**}$)⁸. Dies mag darauf zurückzuführen sein, dass das Entziffern der Noten mühsamer ist und mehr Zeit beansprucht als bei Teilnehmern mit guten Notenkenntnissen.

Individuelle Fortschritte: Die Beurteilung der individuellen Leistungsentwicklung steht in engem Zusammenhang mit der Motivation zum Üben. Wenn Fortschritte wahrgenommen werden, motiviert dies zum Weitermachen. Treten trotz Übens keine oder nur geringe Fortschritte auf, wirkt dies negativ auf die Leistungsmotivation (vgl. Gellrich 1997, 111). Auch bei den Versuchspersonen ist eine positive Korrelation zwischen der Einschätzung der eigenen Fortschritte⁴ und der Gesamtübezeit nachzuweisen. Diese ist besonders stark in den Bereichen Koordination ($r=,61^{**}$) und Beweglichkeit der Finger ($r=,52^{**}$) ausgeprägt, gilt aber tendenziell auch für den theoretischen ($r=,33$) und den beruflichen Bereich ($r=,28$)⁵.

Bereichsspezifische Motivation: „Zentral für die Übemotivation sind die Ziele, die der Schüler selbst anstrebt“ (Gellrich 1997, 112). In der Untersuchung wurde zwischen zeitlicher Ebene (kurz-, mittel-, langfristig) und Motivationsart (erfolgs-, prozessorientiert) unterschieden. Als langfristig motiviert galten jene Studierenden, die sich durch den Kurs konkrete Hilfestellungen zur beruflichen Praxis erhofften. Mittelfristig orientierte Teilnehmer wollten den Kurs erfolgreich absolvieren, um einen Schein zu erwerben. Beide Gruppen stimmten darin überein, dass ihre Zielsetzung produktorientiert war, d.h. sie hatten ein konkretes Ziel. Im Gegensatz dazu ließ sich eine dritte Gruppe von Teilnehmern abgrenzen, deren Motivationslage eher unspezifisch und kurzfristig orientiert war. Diese Teilnehmer belegten den Kurs aus „Interesse am Klavierspiel“, an der „Unterrichtsform Gruppenunterricht“ oder dem „Forschungsprojekt“ selbst.

Studierende, die beruflich motiviert sind, akkumulieren im Kursverlauf signifikant mehr Übezeit (Mittelwert: 1184 Minuten) als solche, die nicht be-

⁸ Aufgrund der intervallskalierten Daten wurde die Produkt-Moment-Korrelation nach Pearson berechnet.

ruflich (759 Minuten) motiviert sind ($p=,036$)⁹. Dies liegt vor allem daran, dass sie häufiger üben (3,6 mal pro Woche) als ihre Kommilitonen (2,4 mal pro Woche) ($p=,014$)⁹, denn in der durchschnittlichen Länge der Übeeinheiten (33 Minuten) besteht kein signifikanter Unterschied. Langfristig orientierte Teilnehmer verfügen auch über eine signifikant höhere Übemotivation (Mittelwert: 4,11)⁶ als ihre Mitschüler (3,21) ($p<,01$)⁷. Im Vergleich zu den nicht beruflich motivierten Teilnehmern (Mittelwert: 3,7) haben sie beim Üben mehr Spaß (4,1) ($p=0,14$)⁷, was am direkten Praxisbezug der Übungen liegen mag: *Akkordfolgen zu transponieren macht sehr viel Spaß und ist sehr gut, da man damit flexibler Lieder begleiten kann.*

Auch Studierende, die den Schein erwerben möchten, üben signifikant häufiger (3,8 mal pro Woche) als freiwillige Teilnehmer (2,5 mal pro Woche) ($p<,01$)⁹. Hinsichtlich Übemotivation, Spaß beim Üben und akkumulierter Gesamtübezeit können keine signifikanten Unterschiede zu den freiwilligen Teilnehmern nachgewiesen werden. Dies kann damit zusammenhängen, dass im Gegensatz zu den beruflich motivierten Teilnehmern keine intrinsische Motivation vorliegt.

Versuchspersonen mit *kurzfristigen Zielvorstellungen* (Interesse am Klavierunterricht, Forschungsprojekt, Gruppenunterricht) üben zwar tendenziell länger (durchschnittliche Dauer der Übeeinheit: 39 Minuten) als ihre Mitschüler (28 Minuten) ($p=,096$), dafür aber deutlich seltener (1,9 mal pro Woche) als diese (3,5 mal pro Woche) ($p<,01$)⁹: Am Ende des Kurses bewerten sie ihre Übemotivation (Mittelwert: 3,1) niedriger als ihre langfristig orientierten Kommilitonen (3,9) ($p=,04$)⁷.

5 Fazit und Ausblick

Heterogenität innerhalb der Gruppe und damit verbundene Probleme wie Über- bzw. Unterforderung werden von den Beteiligten in unterschiedlichem Maß wahrgenommen und müssen differenziert betrachtet werden. Geringe Leistungsunterschiede tragen zur Steigerung der Leistungsbereitschaft bei, wenn sie durch binnendifferenziertes Arbeiten, ein gutes Arbeitsklima und gruppendynamische Prozesse aufgefangen werden. Zusammenarbeit und gegenseitigen Hilfestellung können in schülerzentrierten Unterrichtsphasen angeregt und durch entsprechende Aufgabenstellung (z.B. Erarbeitung einer

9 T-Test für unabhängige Stichproben nach Student (intervallskalierte Daten).

Liedbegleitung als Hausaufgabe) auf das häusliche Üben ausgedehnt werden. Partnerarbeit bietet auch eine gute Basis für die Bildung von Übegemeinschaften, welche Schwierigkeiten im Lernprozess außerhalb des Unterrichts kompensieren und die Motivation zum Üben und das Durchhaltevermögen steigern können.

Sind die Niveauunterschiede allerdings zu groß, wirkt sich dies negativ auf Motivation und Leistungsverhalten der Lernenden aus. Dies belegt auch der Wunsch vieler Befragter nach einer homogeneren Gruppenzusammenstellung. Aus diesem Grund sollten Vorkenntnisse durch ein praktisches Vorspiel am Klavier ermittelt werden und als Grundlage für die Einteilung der Gruppen dienen. Auch die Berücksichtigung motivationaler Komponenten (Gründe für die Kurswahl) erscheint in diesem Zusammenhang notwendig, da diese das Leistungsverhalten im Kursverlauf beeinflussen.

In den untersuchten Gruppen überwiegen egalisierende Tendenzen. Eine Polarisierung der Gruppenteilnehmer (Matthäus-Effekt) konnte nicht nachgewiesen werden. Nivellierungstendenzen in Form von geringeren bzw. höheren Übezeiten sind nur bei unterforderten Teilnehmern empirisch nachweisbar. Bei überforderten Schülern ist der motivationssteigernde Effekt hingegen weniger stark ausgeprägt und nur tendenziell erkennbar. Dies mag daran liegen, dass die potentiell zur Verfügung stehende Übezeit nicht unendlich ausdehnbar ist, denn weniger zu üben ist einfacher zu bewerkstelligen als mehr zu üben. Hinzu kommt, dass die musikalischen Vorkenntnisse der Versuchspersonen auf den jeweiligen Hauptinstrumenten recht unterschiedlich sind. Dies hat zur Folge, dass erfahrenere Musiker einen über Jahre hinweg akkumulierten Vorsprung hinsichtlich kognitiver (musiktheoretische Vorkenntnisse) und motorischer Fähigkeiten (Beweglichkeit der Finger, Koordination) aufweisen, der von den schwächeren Lernern nicht einfach durch fleißiges Üben aufgeholt werden kann.

Zudem muss beachtet werden, dass gruppenspezifische Faktoren von individuellen und gegenstandsbezogenen Faktoren überlagert werden. Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass die beiden letzteren im Hinblick auf die Leistungsbereitschaft deutlich stärkeren Einfluss ausüben als gruppenspezifische Determinanten.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass der Instrumentale Gruppenunterricht auf Hochschulebene durchaus die Möglichkeit bietet, schulpraktische Lerninhalte effektiv und praxisnah zu vermitteln. Letztendlich müssen die an-

gehenden Lehrer und Lehrerinnen ihre Qualifikation nämlich einer Gruppe (Schulklasse) gegenüber unter Beweis stellen und können sich nicht im Einzelunterricht verstecken. Da unterforderte Teilnehmer dazu neigen, ihr Leistungsverhalten dem niedrigeren Gruppenniveau anzupassen und weniger zu üben, ist es notwendig, sie durch entsprechende Aufgabenstellung (Binnendifferenzierung) auszulasten. Überforderte Teilnehmer steigern hingegen nicht automatisch ihre Übezeiten, wenn sie mit besseren Teilnehmern zusammenarbeiten. Übepartnerschaften und schülergesteuerte Unterrichtsphasen bieten in diesem Fall die Möglichkeit, unterstützend in den Lernprozess einzugreifen und die Lust am Üben zu steigern.

Literatur

- Eickholt, Alfred (1996): Gruppenunterricht für Zupfinstrumente. In: Mehlig, Rainer (Hrsg.): Erlebnis Lernen. Wie Musik lebendig wird. Dokumentation zum Musikschulkongress 95, Bonn, 84-96.
- Ernst, Anselm (1999): Lehren und Lernen im Instrumentalunterricht. Ein pädagogisches Handbuch für die Praxis. Mainz.
- Gellrich, Martin (1997): Woher kommt die Lust zum Üben? Ein Überblick über die Faktoren, welche die Übemotivation beeinflussen. In: Mahler, Ulrich (Hrsg.): Spielen und Unterrichten. Mainz, 101-127.
- Herold, Anja (2004): Verlust oder Befreiung. Instrumentale Lernabbrüche in der populären Musik. In: Hofmann, Bernhard (Hrsg.): Was heißt methodisches Arbeiten in der Musikpädagogik? (=Musikpädagogische Forschung, Band 25). Essen.
- Istvanffy, Tibor (1996): Sind wir schon über den Berg? Kritische Gedanken zum Instrumentalen Gruppenunterricht. In: Üben und Musizieren, 2, 29f.
- Mietzel, Gerd (20037): Pädagogische Psychologie des Lernens und Lehrens. Göttingen.
- Rheinberg, Falko (20045): Motivation. Stuttgart.
- Schaller, Klaus (1995): Allein oder mit anderen? Sozialformen des Unterrichts auf dem Prüfstand ihrer Effizienz. Üben und Musizieren, 1, 13-17.
- Schultz-Greiner (1996): Streicherklassenunterricht. Ein Beitrag zur Methodik des instrumentalen Gruppenunterrichts. Üben und Musizieren, 4, 12-18.

Schwane, Ulrike (2000): Instrumentaler Gruppenunterricht an den Musikschulen des Landes Nordrhein-Westfalen. Wissenschaftlich-empirisches Forschungsprojekt. Essen.

Sonja Ulrich
Mühlenstraße 5
97084 Würzburg

Musik in Altenheimen

Künftige Arbeitsfelder der Musikpädagogik

1 Hintergrund und Ausgangspunkte

Die Fakten sind bekannt: Es gibt zunehmend mehr alte Menschen, die jungen werden – ob mit oder ohne Zuwanderung - immer weniger. Einige Daten: Im Jahre 2000 betrug in Deutschland der Anteil der 60-jährigen und Älteren an der Gesamtbevölkerung bereits 23 %, das entspricht ca. 19 Millionen Personen. Der Anteil der über 60-jährigen ist in Deutschland heute bereits größer als der Anteil der Kinder und Jugendlichen, deren Bevölkerungsanteil im Jahr 2000 lediglich 21 % oder ca. 17,2 Millionen betrug. Nach Prognosen des Bundesamtes für Statistik wird bei gleichzeitig schrumpfender Gesamtbevölkerungszahl der Anteil der Bevölkerung, die 60 Jahre und darüber ist, im Jahr 2010 bereits 25,6 % betragen, im Jahr 2050 dann 36,7 %. Der Anteil der 80-jährigen und Älteren wird sich von 3,4 Millionen Ende 2002 oder 4,1 % fast verdreifachen und im Jahr 2050 auf ca. 12 % geschätzt (Statistisches Bundesamt 2003, S. 7). Der Anteil der jüngeren Bevölkerung unter 20 dagegen schrumpft von 21 % im Jahr 2000 weiter auf voraussichtlich 16 % im Jahr 2050. Europaweit sind 35 Millionen Menschen älter als 80 Jahre. Mit zunehmendem Alter steigt die Wahrscheinlichkeit von Erkrankungen. So leiden nach Angaben der Deutschen Alzheimer-Gesellschaft in Deutschland gegenwärtig ca. eine Million Menschen an mittelschweren und schweren Demenzerkrankungen. Bis 2050 wird mit einer Verdopplung der Erkrankungen gerechnet.

Welchen Folgen ergeben sich daraus für die Musikkultur allgemein und die Musikpädagogik im Besonderen? Auch für die Musikpädagogik hat es Konsequenzen, wenn demnächst fast 40 % der Bevölkerung 60 Jahre und älter sind. Es bedeutet z. B., dass die klassische Klientel des Musikunterrichts, nämlich Kinder und Jugendliche, immer weniger werden und immer häufiger Ältere Musikunterricht nachfragen werden. Den Musikschulen wird der Nachwuchs an Kindern und Jugendlichen zwar nicht völlig ausgehen, aber er wird mit dem

allgemeinen Rückgang des Anteils von Kindern und Jugendlichen an der Bevölkerung immer weniger. Unseres Wissens hat sich noch niemand die Mühe gemacht nachzurechnen, wie sich das in Schülerzahlen niederschlagen wird. Diese Entwicklung betrifft auch die Musikhochschulen in Deutschland: Weniger Nachwuchs an Studierenden bedeutet u.a. weniger Auslastung, mehr Wettbewerb um Studierende, möglicherweise Schließungen wegen Überkapazitäten, falls nicht der ohnehin schon sehr hohe Anteil ausländischer Studierender entsprechend erhöht wird, was aus ökonomischen (ohne Studiengebühren) und politischen Gründen sehr problematisch ist. Der Zwang zu Veränderungen ist offenbar: Musikschulen, Musikhochschulen und die Musikpädagogik insgesamt müssen neue Angebote für ältere Menschen entwickeln, zum einen, weil eine entsprechende Nachfrage vorhanden ist, zum anderen, weil es zur Existenzsicherung notwendig ist.

Das bildungspolitische Bewusstsein für diese Probleme und die daraus erwachsenden Aufgaben ist mittlerweile durchaus vorhanden. So steht das Themenheft des „Musikforums“, dem Magazin des Deutschen Musikrates, im Juli-September 2005 unter dem Motto „Musizieren im dritten Lebensalter“. Berichtet wird darin über die „Potenziale des Alters“ und die Bedeutung musikalischer Aktivität für das Alter und den Zusammenhalt der Generationen (Kruse 2005), über die Idee, den Wettbewerb „Jugend musiziert“ um die Kategorie „Familienmusizieren“ zu erweitern (Schmidt 2005), einen neuen Studiengang „Musikgeragogik“ im Schnittfeld von Musikpädagogik und Altenbildung (Wickel & Hartogh 2005) oder Praxisbeispiele wie die Hamburger Musik-Akademie für Senioren (v. Kameke 2005) u.a.m.

Eine besondere Herausforderung für die Musikpädagogik und musikalische Aktivitäten im Alter ist die extreme Heterogenität älterer Menschen in den Voraussetzungen, die sie bezüglich musikalischer Ausbildung und Erfahrung, Lebenslagen, Gesundheit, Mobilität, Bedürfnissen etc. mitbringen. Auf der einen Seite gibt es die gesunden, rüstigen, gut situierten und musikalisch vorgebildeten Alten, auf der anderen Seite solche, die unter Krankheiten und Behinderungen leiden, in der Mobilität eingeschränkt sind, in Armut leben oder wenig musikalische Voraussetzungen mitbringen. Dabei ist das rein kalendarische Alter nicht unbedingt entscheidend: „Das chronologische Alter verliert im Verlauf des Lebens zunehmend an Informationswert hinsichtlich der Eigenschaften und der Leistungsfähigkeit des Menschen. Hier liegt eine große Herausforderung an die Gesellschaft: Nicht ein Rezept für alle, sondern eine Vielfalt an Alternsformen gilt es zu unterstützen und zu propagieren.“ (Staudinger 2003, S. 36). Dementsprechend besteht eine wesentliche Aufgabe der

Musikpädagogik darin, eine Vielfalt von Konzepten, Programmen, Methoden und Arbeitsweisen zu entwickeln, um dieser Vielgestaltigkeit der Ziele, Bedürfnisse, Leistungsfähigkeit und Motivationen musikalischer Aktivitäten im Alter gerecht werden zu können. Leider gibt es kaum fundierte Forschungsergebnisse über musikalische Bedürfnisse von Älteren, über musikalische Lernfähigkeiten und Entwicklungsmöglichkeiten, Aktivitäten und Präferenzen von Älteren, die als Orientierung für die Praxis dienen könnten.

Praxiserfahrungen und einzelne Studien zu musikalischen Aktivitäten von Erwachsenen und Älteren (Instrumentalspiel, Singen etc.) zeigen, dass musikalische Aktivitäten neben ihrer musikalischen-kulturellen Bedeutung auch Sozialkontakte, Lebenszufriedenheit und Sinnorientierung fördern können und somit einen Beitrag zu Prävention und Gesundheit darstellen (Rümenapp 2005; Hartogh & Wickel 2004; Hartogh 2005)

Auf der anderen Seite gibt es eine zunehmende Zahl kranker älterer Menschen, für die Musik von therapeutischem Nutzen sein kann, z. B. bei der Alzheimerkrankheit, einer Alterserkrankung, die jeden von uns treffen kann. Nach Angaben der Deutschen Alzheimer-Gesellschaft leiden in Deutschland gegenwärtig ca. eine Million Menschen an mittelschweren und schweren Demenzerkrankungen. Aufgrund der anwachsenden Zahl alter Menschen in den kommenden Jahren (laut Angaben des Statistischen Bundesamtes beträgt der Anteil derer, die 60 Jahre und darüber sind, im Jahr 2010 bereits 25,6 % , in 2050 dann 36,7 %) wird bis 2050 mit einer Verdopplung der Erkrankungen gerechnet. Trotz aller medizinischer Forschung und unterschiedlichster Therapieansätze ist eine Heilung dieser Erkrankung derzeit nicht möglich. Die heutige medikamentöse Behandlung (z. B. mit Cholinesterase-Inhibitoren) sowie mit nicht pharmakologischen Settings (z. B. Milieuthérapie, Musiktherapie etc.) führen allerdings zu einer bedingten „Verlangsamung“ bzw. zu einer Besserung der psychischen Begleitsymptome (Unruhezustände, Ängstlichkeit, Depression, Apathie, Aggressivität etc.)

1.1 Forschungsstand, Defizite und Ansatzpunkte

Sowohl praktische Erfahrungen aus Klinik und Alteneinrichtungen als auch einschlägige Forschungen zeigen, dass diese Begleitsymptome durch den Einsatz von Musik (Musikhören, Singen, elementarem Musizieren, Tanzen etc.) positiv beeinflusst werden können. Ein Forschungsüberblick von Brotons, Koger & Pickett-Cooper (1997) zeigt ein weites Spektrum an positiven Wirkungen von Musik, z.B:

- Reaktionen auf Musik sogar im Endstadium vom Alzheimer
- Stimulierung und Verbesserung sozialer und emotionaler Fähigkeiten
- Verbesserung kognitiver Funktionen (z. B. Gedächtnis)
- Verhaltensbezogene Veränderungen (z. B. Beruhigung, verbessertes Einschlafen)

Andere Studien zeigen, dass Musik Vigilanz und Gedächtnis von Demen-ten verbessert (Foster et al. 2001) und körperliche Bewegung stimuliert (Cevasco & Grant 2003). Weitere Details, praktische Erfahrungen, musiktherapeutische Ansätze und Erkenntnisse finden sich z. B. bei Grümme (1998). Insgesamt lässt sich sagen, dass

1. der Nutzen von Musik bei der Behandlung von Begleitsymptomen der Alzheimer-Krankheit klar erwiesen ist und dass
2. entsprechende Ansätze des Musikeinsatzes vorhanden sind.

Diese Sachverhalte dürfen allerdings nicht darüber hinweg täuschen, dass die Anzahl entsprechender Studien (vor allem auch in Deutschland) gering ist und dass sie an methodischen Schwächen leiden, die ihre Aussagekraft z.T. erheblich einschränken (Vink, Birks, Bruinsma & Scholten 2005). Außerdem sind die Ergebnisse nicht immer einheitlich und zeigen auch Widersprüche.

Ein praktisches Problem der Musikanwendung bei Alzheimerkranken besteht darin, dass einerseits in Einrichtungen der Altenpflege oft das Bewusstsein für die positiven Wirkungen von Musik und auch die Bereitschaft Musik einzusetzen vorhanden zu sein scheint, dass es andererseits aber entweder am entsprechenden Fachpersonal (z. B. Musiktherapeuten, entsprechende spezialisierte Musikpädagogen) oder an entsprechender musikalischer Qualifizierung der Pflegepersonal für die praktische Anwendung von Musik mangelt.

Genau hier hätte die musikalische Weiterbildung des Pflegepersonals und die musikpädagogische Konzeptentwicklung anzusetzen. Eine wichtige Grundidee ist, das Pflegepersonal für den elementaren Einsatz von Musik (Singen, Musizieren, Musikhören) in Alteneinrichtungen zu qualifizieren. Dies ist vermutlich der direkteste, ökonomischste und nachhaltigste Weg, direkt vor Ort musikalische Angebote zu implementieren und zu ermöglichen. Auf diese Weise kann das Pflegepersonal in die Lage versetzt werden (sofern zeitliche Freiräume dazu vorhanden sind), Musik in den Pflegealltag einzubeziehen.

Diese Idee ist bislang von verschiedenen Seiten aus verfolgt worden. Teilweise gibt es in der Fachschulausbildung von Altenpflegern im begrenzten Umfang musikalische Angebote, die ein Verständnis von Musik als sozialpädagogischem Mittel wecken und Anleitungen zur „alltagsnahen Milieugestaltung“ geben sollen (Vogt 2005). Aus der Musiktherapie heraus wurden in jüngster Zeit Modelle zur „Musikalisierung des Pflegealltags“ und musiktherapeutischen Fortbildung für das Pflegepersonal entwickelt (Deutsche Gesellschaft für Musiktherapie 2005; Muthesius 2005; s. auch Tüpker und Wickel 2001). Im Rahmen eines Modellprogramms des Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2005) wurde der Einsatz von musikalischen Elementen im Pflegealltag untersucht. Die Ergebnisse beschreiben die Bewohnerinnen und Bewohner als offener für ihre Umwelt, fröhlicher, selbstbewusster, weniger ängstlich und aggressiv. Die Atmosphäre wurde als gelassener erlebt, die Motivation und Arbeitsfreude der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter war gewachsen (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2005, S. 135). Zum anderen werden aus dem Bereich der Sozialpädagogik/Sozialarbeit unter dem Begriff „Musikgeragogik“ Konzepte für die musikalische Arbeit mit Älteren entwickelt (Hartogh 2005; Wickel & Hartogh 2005), die keine therapeutische oder erzieherischen Zielen verfolgen, sondern die auf die „Unterstützung musikalischer Bildung und musikbezogener Erfahrung im Alter“ abzielen, wenngleich die Grenzen zwischen Musikgeragogik und Musiktherapie unscharf sind.

2 Fragestellungen und Zweck der Studie

Musikgeragogik und musiktherapeutische Weiterbildung zielen auf die musikalisch / therapeutische und methodische Weiterbildung der Pflegepersonals ab. Wie sieht es aber mit dem Bedarf an Weiterbildung aus, mit den musikalischen Vorerfahrungen des Pflegepersonals, mit den Möglichkeiten und der Praxis des Musikeinsatzes in den Einrichtungen der Altenpflege? Gegenstand dieser vorliegenden Pilot-Studie ist eine Erhebung über den Einsatz von Musik in Einrichtungen der Altenpflege in den Kreisen Paderborn und Gütersloh. Sie verfolgt den Zweck, Erkenntnisse über den gegenwärtigen Ist-Zustand des Musikeinsatzes zu gewinnen und empirische Grundlagen für die Entwicklung von musikalischen Qualifizierungsmaßnahmen für das Pflegepersonal zu schaffen. Im Einzelnen soll die Erhebung Aufschluss geben über Art und Umfang des Musikeinsatzes, den Bedarf an materiellen und personellen Voraussetzungen sowie über Bedarf an einschlägiger Fort- und Weiterbildung des Pfl-

gepersonals. Vor diesem Hintergrund geht diese Pilot-Studie folgenden Fragen nach:

1. In welchem Umfang wird Musik in den Pflegeeinrichtungen eingesetzt und welche Erfahrungen liegen damit vor?
2. Wie wird der Bedarf bzw. die Bedeutung des Musikeinsatzes in den Pflegeeinrichtungen gesehen?
3. Welche materiellen und personellen Voraussetzungen für den Einsatz von Musik sind vorhanden / müssten geschaffen werden (z. B. Qualifikation der Pflegepersonals, räumliche Voraussetzungen, musikalische Materialien)?

3 Methode

Um diese Fragen beantworten zu können, wurde ein entsprechender Fragebogen entwickelt, der sich sowohl an das Pflegepersonal, Ärzte als auch die Leitungen von Pflegeeinrichtungen richtete. Nach einer Probebefragung und Fragebogenrevision wurden 595 Fragebögen an insgesamt 43 Pflegeeinrichtungen des Kreises Paderborn und der Stadt Gütersloh verschickt. Dazu waren vorher die Leitungen sämtlicher Pflegeeinrichtungen dieses Bereiches angeschrieben und um Mitarbeit gebeten worden. Etwa 14 Tage nach dem Ankündigungsbrief erfolgte ein Anruf, um festzustellen, ob die entsprechende Institution zur Kooperation bereit war und wie viele Fragebögen gewünscht wurden. Bis auf eine Ausnahme waren alle Alteneinrichtungen bereit mitzuwirken. Die Anzahl der angeforderten Fragebögen schwankte zwischen eins und 120, meist waren es zwischen 10 und 20. Diese sollten über die Heimleitungen an die Mitarbeiterinnen verteilt und auch wieder eingesammelt werden. Inwieweit das in jedem Fall gelungen ist und wirklich alle Mitarbeiterinnen erreicht wurden, ließ sich leider nicht feststellen. Die Antworten auf offene Fragen wurden kategorisiert und wie alle anderen Fragen quantitativ mit SPSS ausgewertet.

4 Ergebnisse

Insgesamt sind 147 Fragebögen ausgefüllt zurückgeschickt worden. Das Alter der Befragten lag zwischen 21 und 79 Jahren, das Durchschnittsalter bei 44 Jahren. Knapp die Hälfte (47 %) waren Altenpflegerinnen, ein kleinerer Teil kam aus der Krankenpflege (15 %) oder hatte einen Studienabschluss im sozi-

alen Bereich (15 %). Ca. 40 % arbeiteten als Pflegekraft, knapp 20 % im Sozialdienst, ca. 20 % waren in leitenden Funktionen tätig, der Rest übte andere Tätigkeiten aus (Verwaltung, Hilfsarbeiten etc.). Die Altenheime waren mit 76 % am häufigsten vertreten, der Rest der zurückgeschickten Fragebögen kam aus Tagesstätten, Seniorenzentren und betreutem Wohnen. Etwa die Hälfte der Befragten (49 %) war in diesen Einrichtungen vollzeitbeschäftigt, 45 % teilzeitbeschäftigt, der Rest ehrenamtlich tätig. Die Pflege alter Menschen ist offenbar weiblich, der Anteil der Frauen in dieser Befragung beträgt 86 %. Ein beträchtlicher Anteil der Befragten gab an, selbst ein Instrument zu spielen (46 %) und regelmäßig Konzerte zu besuchen (43 %). Ein Viertel war oder ist in der Musikschule (26 %), knapp 20 % singen in einem Chor. Lediglich 14 % gaben an, überhaupt nicht an Musik interessiert zu sein. Drei Viertel der Befragten (77 %) gab an, Erfahrungen mit Musik bei alten Menschen zu haben. Die folgende Tabelle (Tab. 1) zeigt die Angaben darüber, welche musikalischen Aktivitäten in den Einrichtungen der Befragten vorhanden sind.

Aktivitäten	<i>Täglich / wöchentlich</i>	<i>Gar nicht</i>
Gemeinsames Singen	89 %	1 %
Gemeinsames Musikhören	80 %	5,4 %
Sitztanz	52 %	23 %
Mitarbeiter machen Musik	38 %	31 %
Gemeinsames Musizieren	33 %	38 %
Musiktherapeuten kommen	13 %	63 %

Tabelle 1: Musikalische Aktivitäten in Alteneinrichtungen (Mehrfachantworten, Angaben in Prozent von N = 147)

Daraus geht hervor, dass gemeinsames Singen und Musikhören die häufigsten musikalischen Aktivitäten sind, die selten fehlen. Die Verbindung von Musik und Bewegung im Sitztanz spielt mit 50 % der Aktivitäten ebenfalls eine sehr wichtige Rolle. Das Musizieren des Pflegepersonals sowie das gemeinsame Musizieren werden jeweils etwa zu einem Drittel genannt. Die Frage, ob der Musikeinsatz in der eigenen Einrichtung prinzipiell realisierbar ist, haben 65 % mit „ja“ beantwortet, nur 2 % antworteten mit „nein“ (33 % feh-

lend). Tabelle 2 zeigt die Angaben über die vorhandenen und nicht vorhandenen Voraussetzungen für den Musikeinsatz in den Pflegeeinrichtungen.

Geeignete Räume	87 %
Genügend Interesse	86 %
Entsprechender Bedarf/Nachfrage	54 %
Unterstützung durch Kollegen/Einrichtung	45 %
Geeignete Instrumente	45 %
Finanzielle Mittel	31 %
Entsprechende Qualifikationen	26 %

Tabelle 2: Vorhandene Voraussetzungen für den Musikeinsatz (Mehrfachantworten, Angaben in Prozent von N = 147)

Danach sind entsprechende Räume fast immer vorhanden, genügend Interesse und entsprechender Bedarf in den überwiegenden Fällen. Woran es fehlt, sind neben den notwendigen finanziellen Mitteln die notwendigen Qualifikationen, die nur in einem Viertel der Befragten als vorhanden betrachtet werden. Deutlich wird dies auch bei den Antworten auf die Frage nach den Voraussetzungen, die für den Musikeinsatz noch zu schaffen sind (s. Tab. 3).

Musikalische Qualifizierung /Weiterbildung der MitarbeiterInnen	54 %
Bereitstellung geeigneter Instrumente	37 %
Motivierung der MitarbeiterInnen	35 %
Finanzielle Mittel	33 %
Personelle Unterstützung	32 %
Anschaffung von Medien	14 %
Geeignete Räume	10 %

Tabelle 3: Voraussetzungen, die für den Musikeinsatz noch zu schaffen sind (Mehrfachantworten, Angaben in Prozent von N = 147)

Hier liegt mit gut der Hälfte der Angaben die musikalische (Weiter-) Qualifizierung der MitarbeiterInnen an der Spitze. Materielle Aspekte wie die Bereitstellung geeigneter Instrumente und finanzielle Mittel rangieren ebenso wie personelle Aspekte (Motivierung und Unterstützung von MitarbeiterInnen) im 30-Prozent-Bereich. Wichtig in Hinblick auf die Qualifizierung ist die Bereitschaft zur Teilnahme an Fortbildungsmaßnahmen. Die Hälfte der Befragten (49,7 %) gab an, auf jeden Fall an entsprechenden Fortbildungsmaßnahmen teilnehmen zu wollen. Etwa ein Drittel (32 %) würden eventuell an musikalischen Weiterbildungen teilnehmen. Nur ein gutes Zehntel (11,6 %) antwortete auf die Frage nach der Bereitschaft zu entsprechender Weiterbildung mit „nein“. Entscheidend ist natürlich auch, wie überhaupt die Möglichkeit eingeschätzt wird, musikalische Aktivitäten in den Alltag einer Pflegeeinrichtung zu integrieren. Diese wird allgemein als ziemlich positiv eingeschätzt (s. Abb. 1).

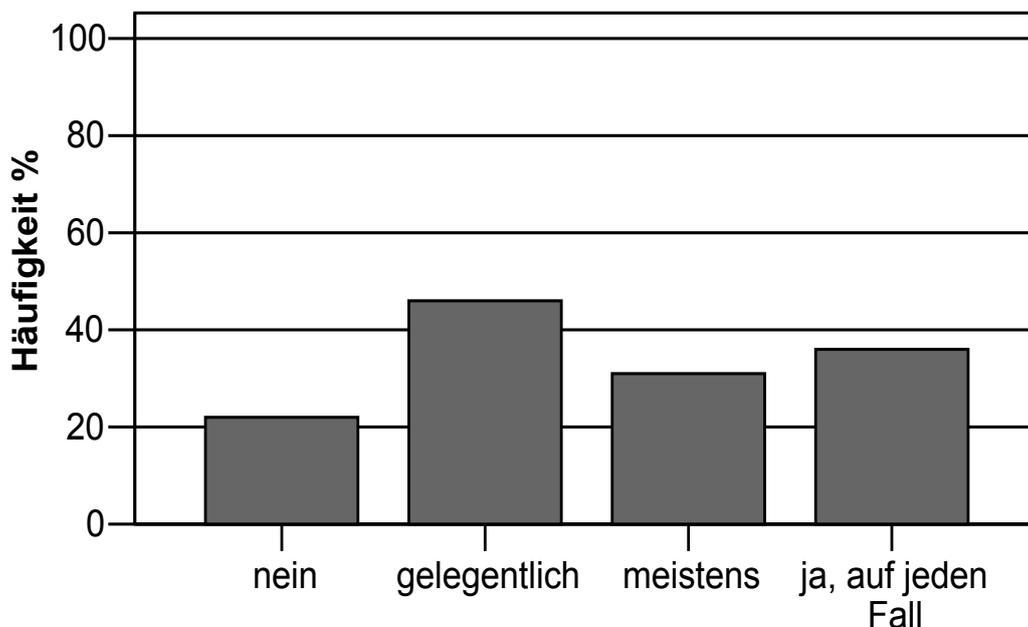


Abb. 1: Integration musikalischer Aktivitäten in den Alltag

Es sind zusammen fast die Hälfte der Befragten, die „auf jeden Fall“ (24,5 %) und „meistens“ (21,1 %) die Möglichkeit zur Integration musikalischer Aktivitäten sehen. Für immerhin ein Drittel ist das „gelegentlich“ möglich, nur 15 % halten das für nicht möglich.

Unter den Befragten herrscht ein sehr hohes Maß (93 %) an Übereinstimmung darüber, dass der Einsatz von Musik bei alten und pflegedürftigen Menschen sinnvoll ist. Nur sieben Prozent sind sich nicht ganz sicher, niemand hält den Musikeinsatz für nicht sinnvoll. Dem Statement „Die Mitarbeiter der Einrichtung wissen, dass Musik positive Wirkungen auf alte und pflegebedürftige

Menschen hat“, stimmen 80 % unserer Stichprobe zu. Zwölf Prozent sind sich nicht ganz sicher, acht Prozent meinen das nicht. Wo liegen nun die Vorteile von musikalischer Betätigung aus der Sicht des Pflegepersonals? Eine hohe Übereinstimmung findet sich in der Auffassung, dass Musik beruhigt und den geistigen Abbau verzögern kann (s. Abb. 2- 4).

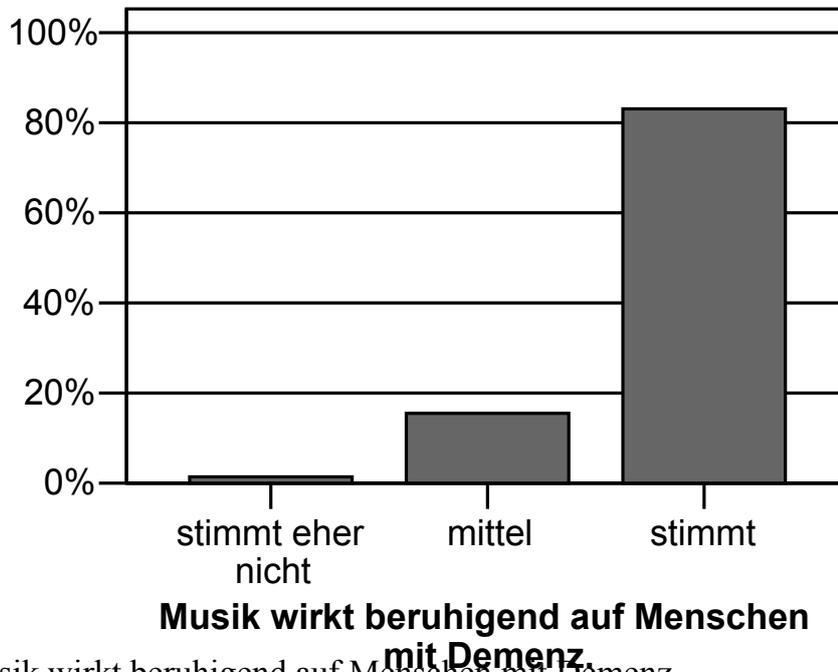


Abb. 2: Musik wirkt beruhigend auf Menschen mit Demenz

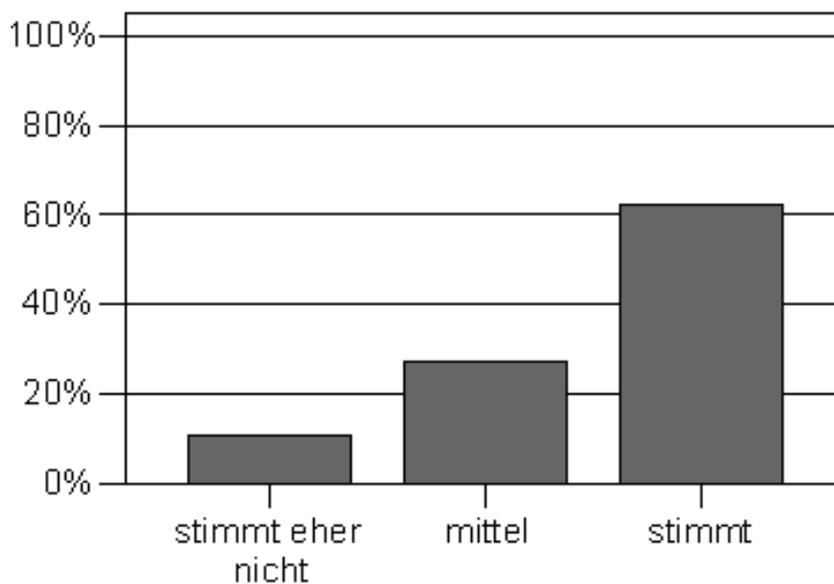


Abb. 3: Durch Musikhören kann der geistige Abbau verzögert werden

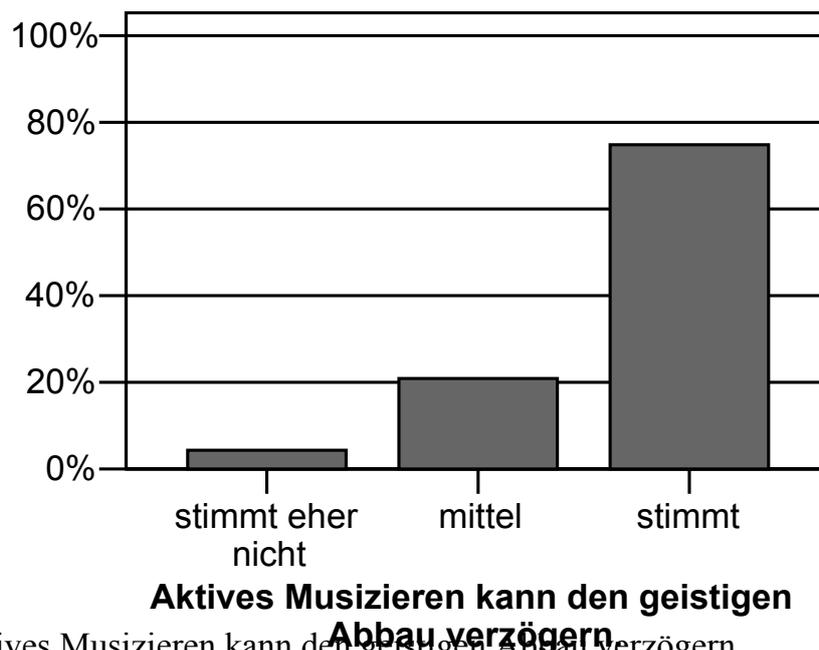


Abb. 4: Aktives Musizieren kann den geistigen Abbau verzögern

In diesem Zusammenhang sind auch die Meinungen darüber interessant, ob Demenzkranke ein ausreichendes Angebot an musikalischen Aktivitäten erhalten. Immerhin die Hälfte der Befragten ist der Meinung, dass dies der Fall ist. Knapp 20 % finden das nicht, und 30 % der Antworten liegen dazwischen. Mit anderen Worten: Für die andere Hälfte der Befragten reicht das Angebot nicht aus. Dabei scheint der Anteil derer, die der Meinung sind, das musikalische Angebot für Demenzkranke sei ausreichend, erstaunlich hoch vor dem Hintergrund, dass die Pflegerinnen in der Regel keine musikalische Ausbildung haben und Musiktherapeuten eher selten ins Haus kommen. Man muss berücksichtigen, dass sich die Antworten hier ausschließlich auf die Angebote für Alzheimerkranke beziehen und nicht auf die musikalischen Angebote für die Einrichtungen insgesamt.

5 Diskussion

Insgesamt zeigen die Ergebnisse dieser Befragung, dass das Pflegepersonal dem Einsatz von Musik in Einrichtungen der Altenpflege eine hohe Bedeutung beimisst. Es ist zum sehr großen Teil von den positiven Wirkungen von Musik überzeugt (z. B. Beruhigung, Verlangsamung des geistigen Abbaus bei Alzheimerpatienten). In der Praxis zählt das Singen und gemeinsame Musikhören oft zu den häufigen täglichen bzw. wöchentlichen Aktivitäten. Die weitaus meisten Pflegerinnen haben Erfahrung mit Musik bei älteren Menschen. Ein

Drittel der Befragten musiziert selbst mit den Alten, fast die Hälfte von ihnen spielt ein Instrument. Letzteres bildet zusammen mit den positiven Einstellungen und Erfahrungen mit Musik eine gute Voraussetzung für eine musikalische Weiterbildung, um den Einsatz von Musik in Altenheimen weiter zu verbreiten und zu professionalisieren. Tatsächlich wird die musikalische Qualifizierung des Pflegepersonals als das wichtigste Desideratum angesehen. Die Bereitschaft, selbst an entsprechenden Qualifizierungsmaßnahmen teilzunehmen, ist sehr hoch.

Bei der Bewertung und Interpretation der Ergebnisse müssen einige Einschränkungen berücksichtigt werden. Bei knapp 600 verschickten und 147 zurückgekommenen Fragebögen liegt die Rücklaufquote bei ca. 25 %. Sehr wahrscheinlich ist sie de facto aber höher, denn es sind vermutlich (in einem Fall extrem) mehr Fragebögen angefordert worden als Pflegepersonal vorhanden war. So lässt sich über die Rücklaufquote nichts Präziseres sagen, als dass sie bei mindestens 25 % liegt. Warum die anderen Fragebögen nicht zurückgeschickt wurden und wie die Ergebnisse ausgesehen hätten, wenn dies der Fall gewesen wäre, lässt sich nicht sagen. Es kann natürlich sein, dass hauptsächlich diejenigen geantwortet haben, die ein besonderes Interesse an der Musik und dieser Befragung gehabt haben, was Verzerrungen der Ergebnisse zur Folge hätte. Darüber lässt sich allerdings nur spekulieren. Trotz der Ausschöpfung der üblichen Möglichkeiten zur Erhöhung der Rücklaufquote (Freiumschläge, telefonische bzw. schriftliche Erinnerungen) lassen sich diese Probleme prinzipiell nicht vermeiden. Trotz dieser Einschränkungen denken wir, dass die Daten wichtige Anhaltspunkte geben. Sie zeigen, dass a) eine sehr hohe Wertschätzung des Musikeinsatzes in Alteneinrichtungen besteht, dass b) ein musikalischer Weiterbildungsbedarf besteht und dass c) eine hohe Weiterbildungsbereitschaft vorhanden ist. Das sind sehr gute Voraussetzungen für die Entwicklung und Implementierung entsprechende Konzepte. Hier ist die Musikpädagogik gefragt, entsprechende Konzepte zu entwickeln. Die musikalische Qualifizierung des Pflegepersonals für den Einsatz von Musik in Alteneinrichtungen ist ein wichtiges künftiges Arbeitsfeld der Musikpädagogik. Sie bildet ein spezielles Feld der musikalischen Erwachsenenbildung und Weiterbildung, das in dieser Form so noch nicht existiert hat. Die Musikpädagogik muss sich mit diesem Arbeitsfeld vertraut machen. Dazu gehört nicht nur, Erkenntnisse über musikalische (Lern-) Fähigkeiten, über Einschränkungen und Wirkungen von Musik bei alten Menschen aufzuarbeiten, sondern auch, inhaltliche und didaktische Konzepte musikalischer Weiterbildung einer speziellen Zielgruppe, nämlich des Pflegepersonals zu entwickeln, die ihrerseits spe-

zifische Bedingungen und Voraussetzungen mitbringt, mit denen sich die Musikpädagogik vertraut machen muss. Anknüpfungspunkte gibt es mehrere. Beispielsweise gibt es Literatur mit konkreten Anleitungen und Konzepten zur musikalischen Arbeit mit älteren Menschen (Harms & Dreischulte 1998; Latz 1998; Füller 1997). Weitere Anknüpfungspunkte sind im Konzept der Musikgeragogik zu finden (Hartogh 2005). Vor allem aber ist es notwendig, dass die Musikpädagogik Erwachsene und Ältere als eine an Zahl und Bedeutung wachsende Zielgruppe erkennt und ernsthaft beginnt, ihre Funktion in einer alternden Gesellschaft zu reflektieren, und vor diesem Hintergrund neu definiert, wo künftig ihre erweiterten Aufgaben und Funktionen liegen. Das bedeutet keinesfalls, dass die Musikpädagogik sich weniger um Kinder und Jugendliche kümmern soll oder muss. Ganz im Gegenteil. In einer Gesellschaft, in der der Mangel an Kindern und Jugendlichen immer größer wird (Kaufmann 2005), verdienen diese eine besondere Aufmerksamkeit und musikpädagogische Sorgfalt. Gleichzeitig ist es auch eine Frage des Überlebens als fachliche Disziplin, den demographischen Entwicklungen und gesellschaftlichen Notwendigkeiten Rechnung zu tragen.

Literatur

- Brotons, M.; Koger, S.M., Pickett-Cooper, P. (1997) Music and Dementias: A Review of Literature. *Journal of Music Therapy* XXXIV (4), 204-245
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2005) (Hg.). *Altenhilfestrukturen der Zukunft. Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitforschung zum Bundesmodellprogramm*. Berlin: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend
- Cevasco, A.M. & Grant, R.E. (2003). Comparison of different methods for eliciting exercise-to-music for clients with Alzheimer's disease. *Journal of music therapy*. Vol. XL, no. 1, 41-56
- Deutsche Gesellschaft für Musiktherapie (2005) (Hg.) *Balsam für die Seele: Hausmusik. Verbesserung der häuslichen Pflegesituation gerontopsychiatrischer Patienten unter Einsatz von Musiktherapie*. Köln: Kuratorium Deutsche Altershilfe
- Füller, K. (1997) *Musik mit Senioren. Theoretische Aspekte und praktische Anregungen*. Weinheim: Beltz

- Grümme, R. (1998) Situation und Perspektive der Musiktherapie mit dementiell Erkrankten. Regensburg: Transfer Verlag
- Harms, H. & Dreischulte, G. (2001) Musik erleben und gestalten mit alten Menschen. München: Urban und Fischer (Nachdruck der 1. Auflage von 1995)
- Hartogh, Th. & Wickel, H.H. (2004) Musik in der Altenarbeit. In: Handbuch Musik in der Sozialen Arbeit. Weinheim / München: Juventa, 359-372
- Hartogh, Th. (2005) Musikgeragogik – Ein bildungstheoretischer Entwurf. Musikalische Altenbildung im Schnittfeld von Musikpädagogik und Geragogik. Augsburg: Wissner
- Kameke, E.-U. von (2005) Alter spielt keine Rolle. MusikForum, 3. Jg., Juli-September 2005, 23-25
- Kaufmann, F.-X. (2005) Schrumpfende Gesellschaft. Vom Bevölkerungsrückgang und seinen Folgen. Frankfurt: Suhrkamp
- Kruse, A. (2005) Potenziale des Alters. MusikForum, 3. Jg., Juli-September 2005, 10-14
- Latz, I. (1998) Musik im Leben älterer Menschen. Singen und Musizieren, Spielanleitungen, Klangerlebnisse. 6. Aufl., Bonn: Duemmler, 1998
- Muthesius, D. (2005) Balsam für die Seele: Hausmusik Materialienband zum Abschlußbericht des Modellprojekts „Verbesserung der häuslichen Pflegesituation gerontopsychiatrischer Patienten unter Einsatz von Musiktherapie. Beiträge zur Musiktherapie 504, Berlin: Deutsche Gesellschaft für Musiktherapie
- Rümenapp, P. (2005) Schreibe die Partitur deines Lebens selbst. MusikForum, 3. Jg., Juli-September 2005, 26-27
- Schmidt, R. (2005) Frühförderung ist der Grundstein für die kulturelle Teilhabe älterer Menschen. MusikForum, 3. Jg., Juli-September 2005, 14-15
- Statistisches Bundesamt (2003) Bevölkerung Deutschlands bis 2050. 10. koordinierte Bevölkerungsvorausberechnung. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Staudinger, U. (2003) Das Alter(n): Gestalterische Verantwortung für den Einzelnen und die Gesellschaft. Aus Politik und Zeitgeschichte, 12. Mai 2003, 35-42
- Tüpker, R. & Wickel, H.H. (2001) (Hg.) Musik bis ins hohe Alter. Münster: LIT

- Vink, A.C., Birks, J.S., Bruinsma, M.S. & Scholten, R.J.S. (2005) Music therapy for people with dementia. The Cochrane Database of Systematic Reviews, Issue 3.
WWW-Dokument, www.cochrane.org/reviews/en/ab003477.html, eingesehen am 15. 8. 2005
- Vogt, S. (2005) Musik als Betreuungsangebot für Senioren. Ein Erfahrungsbericht. Diskussion Musikpädagogik Nr. 28 (4), 12-19
- Wickel, H.H. & Hartogh, Th. (2005) Ausbildungsdisziplin Musikgeragogik. MusikForum, 3. Jg., Juli-September 2005, 16-18

Prof. Dr. Heiner Gembris
Hedwigstr. 18 b
33098 Paderborn

Komparative Studie zur Musikpädagogik in der Schweiz

„Vergleich bedeutet immer auch Aneignen und Lernen, erstrebt im geeigneten Fall sogar Veränderung.“ (Walter Gieseler, 1969)

1 Erkenntnisinteresse

Der „Blick über den Zaun“ soll Innovationen in das Selbstverständnis des Faches hierzulande hineinbringen. Die Studie steht im Kontext des Good Music Teacher-Projekts (auch in den Gesprächen mit Schweizer Musikpädagogen wurde danach gefragt, was einen lebendigen Musikunterricht und was einen guten Musiklehrer/eine gute Musiklehrerin ausmacht).¹ Es ist keine Idealisierung der schweizerischen Verhältnisse intendiert. Da die Rahmenbedingungen stark differieren, sind einer Übertragbarkeit der schweizerischen Befunde auf deutsche Verhältnisse von vornherein deutliche Grenzen gesetzt.

Zu den unterschiedlichen Rahmenbedingungen sei an dieser Stelle nur folgendes ausgeführt: Mit einer Fläche von 41 284 km² gehört die Schweiz zu den kleineren Staaten in Europa, Deutschland ist mit 357 km² rund 9mal so groß und hat mit 82,5 Millionen Einwohnern (gegenüber 7,3 Millionen) eine rund 10fache Bevölkerungszahl. Den 17 Bundesländern Deutschlands steht eine Gliederung der Schweiz in immerhin 26 Kantone gegenüber. Das hat Auswirkungen auf den Lokalbezug: in der Schweiz ist er von vornherein enger als in Deutschland. Unterstützt wird die damit zusammenhängende Bewusstseinslage durch die Erfahrungen mit der direkten Demokratie. Wie die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren ausführt, sind die Beziehungen der Schweiz zu ihren Nachbarländern „in vielen Bereichen (Verkehr, Wirtschaft, Kultur) seit jeher durch weitgehende Offenheit geprägt. ... Die Schweiz ist ... seit 1964 Vollmitglied des Europarats und auch Mitglied der UNESCO, so dass sie bereits seit mehreren Jahrzehnten in den ‚europäischen

1 Vgl. Kleinen & Rosenbrock 2002, Kleinen 2002, Kleinen 2004.

(und in der Folge paneuropäischen) Bildungsraum' im weitesten Sinne des Wortes integriert ist.“²

In der Schweiz, deren Gründung im Jahr 1291 erfolgte,³ gibt es vier Landessprachen, die sprachliche (und kulturelle) Vielfalt ist aber wesentlich größer, da neben Deutsch, Französisch, Italienisch und Rätoromanisch zahlreiche andere Sprachen gesprochen werden, nach ihrer Häufigkeit: Serbisch und Kroatisch, Albanisch, Portugiesisch, Spanisch, Englisch, Türkisch und weitere slawische Sprachen. Der Anteil der ansässigen Ausländer beträgt 19,6 Prozent in der Schweiz (gegenüber nur 8,9 Prozent in Deutschland).⁴

2 Aktueller Forschungsstand

Der aktuelle Forschungsstand zum Musikunterricht an Schweizer Schulen ist aus deutscher Sicht defizitär. Zwar sind die Schweizer Musikpädagogen bestens informiert über die Verhältnisse, den Diskussionsstand, die Unterrichtsmaterialien usw. in Deutschland und in den angelsächsischen Ländern. In umgekehrter Richtung besteht aber ein eklatantes Informationsdefizit.⁵

Eine erste kritische Analyse zur Musikpädagogik in der Schweiz wurde während der 1970er Jahre von dem Schweizer Musikpädagogen Paul Kälin durchgeführt und bei Diesterweg veröffentlicht (Kälin 1976). Diese Arbeit war seinerzeit ungewöhnlich aktuell, da sie die Schweizer Situation im Kontext der Curriculum-Diskussion dieser Jahre untersucht hat und eindringlich auf gewisse Einseitigkeiten hingewiesen hat. Mittlerweile dringt mehr und mehr über die Schweizer musikpädagogische Situation nach Deutschland durch Aktivitäten der von Josef Scheidegger (Musikhochschule Luzern) gelenkten Europäi-

2 www.edk.ch

3 Durch den Zusammenschluss von zunächst drei Kantonen (Uri, Schwyz und Unterwalden) mit dem berühmten Rütli-Schwur.

4 www.bfs.admin.ch (Bundesamt für Statistik der Schweiz). Erläuternd wird von Schweizern angemerkt, der Ausländeranteil sei deswegen so hoch, weil die Schweizer sich mit Einbürgerungen so schwer tun.

5 Aber: vgl. die Schrift „Musikalische Bildung in der Schweiz.“ Bericht des Schweizerischen Bundesrates mit einer Bestandsaufnahme der aktuellen Situation und einem Vorschlag für Maßnahmen des Bundes für die musikalische Aus- und Weiterbildung vom Frühjahr 2005, siehe: (<http://www.bak.admin.ch/bak/themen/kulturpolitik/00855/index.html>)

schen Arbeitsgemeinschaft Schulmusik (EAS).⁶ Seit rund zehn Jahren beteiligen sich Schweizer Kollegen und Kolleginnen an der deutschen wie der internationalen Fachdiskussion, z.B. über entwicklungspsychologische Grundlagen und das Methoden des Musikhernens (Stadler Elmer 2000, 2002) oder zum Transfer musikalischen Lernens in anderen Bereiche des Lernens und der Bildung speziell durch einen erweiterten Musikunterricht (Spychiger 1993, 2001).

3 Methodisches Vorgehen

Die angewandten Untersuchungsmethoden sind, wie dies für qualitative Studien wichtig ist, auf mehreren Ebenen angesiedelt. Entsprechend vielfältig ist die empirische Basis der in den Jahren 2003 bis 2005 durchgeführten Recherche. Ihre Elemente sind:

- Interviews mit Kolleginnen und Kollegen an ausgewählten Schweizer Hochschulen, die auf unterschiedliche Art und Weise in der Lehrerausbildung und Lehrerweiterbildung tätig sind. Als Institutionen kamen dabei infrage: Musikhochschule, Pädagogische Hochschule und Universität.
- Unterrichtsbesuche und Gespräche mit Lehrkräften vor Ort
- Lehrplananalysen und Vergleiche zwischen ausgewählten Kantonen
- Analysen von Schweizer Unterrichtsmaterialien (Liederbücher, Schulbücher, Didaktiken)
- Analysen der didaktischen Literatur und ausgewählter Beiträge in Fachzeitschriften
- Aktivitäten der Verbände EAS (Europäische Arbeitsgemeinschaft Schulmusik), SMPV (Schweizerischer Musikpädagogischer Verband), der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.

Es wurden vorhandene Kontakte genutzt bzw. neue geknüpft zu Schweizer Kollegen, die sich im Dialog mit den deutschen Verhältnissen befinden. Die Analysen konnten nur an ausgewählten Materialien durchgeführt werden. Insofern können sie die realen Verhältnisse nur in Ausschnitten wiedergeben.

6 Vgl. z.B. Mednanská 2000 und den Internetauftritt der EAS.

Die Informationen und Materialien sind im Wesentlichen konzentriert auf die Mittelschweiz. Generell gibt es keine Standardisierung der Verfahren zum Ländervergleich. Eine verlässlichen Vergleichsbasis, speziell was die deutschen Verhältnisse betrifft, fehlt.

Als Informationsbasis diente alles, was gedruckt oder elektronisch an Informationen erreichbar war (bis hin zu den wundervoll aufbereiteten Informationen des Schweizer Statistischen Bundesamtes). Am wertvollsten aber waren Gespräche mit Schweizer Kolleginnen und Kollegen. Sie erleichterten auch eine Wertung und Gewichtung der Informationen. (Vgl. unten die Danksagung!)

4 Ergebnisse

4.1 *Was ist besonders an der Schweizerischen Musikpädagogik?*

Diese zentrale Frage kann nur teilweise und zudem widersprüchlich beantwortet werden. Hier einige Gesprächsausschnitte:

K: Kann man sagen, dass es eine Schweizerische Musikpädagogik gibt?

HR: Ich glaube nicht.

MS: Es ist doch schwierig zu sagen... Eine Schweizer Musikpädagogik gibt es nicht. Das Fach orientiert sich zum Teil nach Deutschland, zum Teil nach Frankreich. Anregungen dieser Länder werden aufgenommen. Aber eigene lokale Traditionen sind stärker. Von außen, etwa in den USA, werden Emile Jaques-Dalcroze⁷ oder Hans Georg Nägeli („Gesangsbildungs-Lehre nach Pestalozzischen Grundsätzen“, pädagogisch begründet von Michael Traugott Pfeiffer, methodisch bearbeitet von Hans Georg Nägeli, Zürich 1810) als typisch schweizerische Fachvertreter benannt, im Lande selbst kennt man sie aber kaum, heute sind sie kaum noch relevant.

StE: Die Schweiz ist sehr heterogen, einmal durch die Mehrsprachigkeit und einmal durch die große Autonomie der Kantone.

7 Vgl. Zwiener 2002.

Sch: „Ich würde mal grundsätzlich sagen, sie können nicht von der Schweiz sprechen. Jeder Kanton ist da völlig selbstständig, hat auch bis vor kurzem alles eigene Lehrmittel gehabt. Und wir haben natürlich vier Kulturen in der Schweiz. Wenn sie die Romands betrachten, die Französisch Sprechenden, die sind vom Typ und von der Orientierung schon ein bisschen französisch, sehr offen, sehr von Spontaneität geprägt. Wir Deutschschweizer gucken eher über die Grenzen, vor allem nach Deutschland, sind aber direkt wieder zurückhaltend. Wir sind grundsätzlich nicht wissenschaftsgläubig. Wenn ich den Unterricht anspreche, dann machen wir zuerst einmal Musik.“

StE: Aus meiner Sicht, als Wissenschaftlerin, fehlt in der CH die Einsicht, dass es musikpädagogische Forschung braucht. Musikpädagoge kann sich jede Person nennen, die Musik unterrichtet. Mit Pädagogik oder mit Anlehnungen an Erziehungswissenschaft oder an Strömungen in denselben, hat die CH-Musikpädagogik nichts zu tun.

Eine besondere schweizerische Position geht auch aus Äußerungen zur Pisa-Diskussion hervor.

K: Gibt es denn hier auch eine Diskussion zu Pisa?

HR: Das hat Riesendiskussionen aufgeworfen! Vorher war man davon überzeugt, dass die Schweizer Schulen die besten sind.

K: Wo ist denn die Schweiz gelandet?

MS: Etwas vor Deutschland. Ich bin da aber bei der Interpretation etwas kritisch geworden, weil man einfach viel zu wenig regional denkt. Das gilt für alle Landesergebnisse. Ein Schulsystem kann mit dem Test vergleichsweise schlecht dastehen, aber in sich doch recht gut funktionieren. Deswegen ist das relativ.

HR: Es wurden nur einzelne Bereiche herausgenommen. Wenn ein Schulsystem eine relativ breite Bildung postuliert, ist es wahrscheinlich von Beginn an im Nachteil.

... Ich habe eher das Gefühl, dass man sich der Bedeutung der musischen Fächer wieder mehr bewusst ist.

MS: Wenn man sich an den Ländern orientiert, die gut waren, dann ist der Schluss, den man jetzt in Deutschland zieht, sicher nicht der richtige.

Und was die Unterrichtsforschung betrifft, so belegt die Schweizer Studie zur Berufszufriedenheit von Lehrerinnen und Lehrern (Ipfling u.a. 1995), wie innovativ und zukunftsweisend sie sein kann. (Siehe weiter unten.)

In diesem Kontext sind auch die Schulversuche mit erweitertem Musikunterricht zu sehen, die zuerst in der Schweiz durchgeführt, wissenschaftlich begleitet und ausgewertet worden sind, (in einer Gründlichkeit, die oft unterschlagen wird: gesamtschweizerisch in rund 60 Klassen in den Jahren 1988 bis 1991) und mit Konsequenzen, die voller Nachdenklichkeiten sind und die sich wohltuend vom Transfer-Euphemismus in Deutschland absetzen. Typisch schweizerisch ist, dass die Erkenntnisse aus den Versuchen mit einem erweiterten Musikunterricht an die Basis zurückgegeben werden.

„Der schweizerische Schulversuch mit erweitertem Musikunterricht hat auf jeden Fall eine große Wirkung gehabt. Man kann oder muss dabei zwei Bereiche unterscheiden, einerseits die Anwendung, d.h. die Schule, den schulischen Musikunterricht, die Bildungspolitik, auf der andern Seite die Forschung, musikpädagogische, bzw. spezifisch die Forschung über außermusikalische Wirkungen von Musikunterricht... In der Schweiz selber ist nach Abschluss der Versuche alles an die Kantone zurückgegangen, weil sie ja hier Bildungshoheit haben. Entsprechend sehen die Fortsetzungen sehr unterschiedlich aus. In einigen Kantonen hat es einige wenige Musikklassen gegeben, in andern viele neue, in wieder andern ist das Konzept adaptiert und auf andere Fächer ausgeweitet worden. Es bleibt dabei, dass der Musikunterricht als solcher es nicht leicht hat, Initiativen und Veränderungen bleiben meistens lokal und an führende Fachpersonen oder Politiker gebunden. Es gibt also keine generelle Musikreform wie das für andere Bildungsinhalte, z.B. Informatik oder Englisch als Fremdsprache der Fall ist. Die Erklärung dafür ist m.E. einfach: für den gesellschaftlichen Erfolg braucht es nach wie vor Musik überhaupt nicht zwingend, und deshalb hat sie es als Bildungsanliegen im Verteilungskampf schwer.“

Aber, wie schon gesagt, der Ball ist an die Kantone zurückgegangen. Und dort kommt es auf persönliche Initiativen an. Im Kanton Solothurn existieren schon seit zwölf Jahren Klassen mit erweitertem Musikunterricht. Dieser musische Unterricht beträgt drei bis fünf Wochenstunden und kann auch fächerverbindend erteilt werden. Dieser Unterricht ermöglicht den Lehrkräften, Mu-

sik in der Schule als profilbildenden Schwerpunkt zu setzen, da nach Erkenntnissen der Studie die vermehrte Beschäftigung mit Musik den gesamten Unterricht positiv beeinflusst. Als Kompensation für den Mehrbedarf an Musikstunden können nach Absprache mit allen Beteiligten die Lektionen in den Fachbereichen Sprachen, Mathematik und Sachunterricht entsprechend gekürzt werden. Wichtig ist das Zusammenspiel zwischen Schulbehörden, Elternschaft, den Musiklehrkräften und der Sachbearbeiterin Musik im Amt für Volksschule und Kindergarten. Interessierte Lehrkräfte melden sich bei der Sachbearbeiterin Musik und stellen einen Antrag bei der Schulbehörde. Sie werden bei der Planung des Unterrichts, in der Weiterbildung, beim Austausch von Unterrichtsmaterialien, Ideen und Informationen betreut und beraten. Formal muss das Einverständnis der Eltern eingeholt und die Schulbehörde über die neue Stundentafel informiert werden. Ein solcher erweiterter Musikunterricht bedarf der Zustimmung sämtlicher Lehrerinnen und Lehrer der betreffenden Klasse, wobei nicht alle diese Lehrkräfte einen erweiterten Musikunterricht erteilen müssen. Das Konzept ist bürokratisch nicht überladen und setzt mehr auf die Hilfe und Mithilfe der Kollegen untereinander.

4.2 *Lehrer/Ausbilder*

In der Schweiz kam der akademischen Ausbildung mit Hochschulabschluss lange nicht jene ausschließliche Bedeutung zu wie in Deutschland. Die Ausbildung findet zum Teil auf einem niedrigeren Niveau statt (bis in die jüngste Zeit hinein qualifizierte das Abitur zum Unterrichten in der Primarstufe), sie ist aber auch weniger formalisiert durch staatliche Bürokratie.⁸ Das trifft besonders auch auf die Lehrerbildung zu, die in der Verantwortung der einzelnen Kantone liegt. Im 19. Jahrhundert taucht die Musik als musikalisches Fach unter dem Namen „Singstunde“ in den Schulen auf. In der Schweiz wird die Fachbezeichnung „Singen“ zum Teil bis heute weitergeführt. Als Ziele standen die Vermittlung vaterländischen Liedgutes und das gemeinsame Singen von geistlichen oder erbaulichen Liedern, samt einem Repertoire von Wander- und Heimatliedern zur Geselligkeit im Vordergrund. Der Bestand an Liedern wurde in den jüngst erschienenen Sammlungen für den Schulgebrauch zweifellos modernisiert, ohne auf das traditionelle Liedgut zu verzichten. Heute umfassen die Ausbildungspläne an den Hochschulen und Konservatorien die volle Breite an Inhalten des Musikunterrichts.

8 Vgl. auch: Albert Tanner: *Bürgertum und Bürgerlichkeit in der Schweiz*. Göttingen 1995

Ausbildung der Lehrer

Bis Anfang der 90er Jahre wurden die Lehrer der Primarstufe und Sekundarstufe 1 im sog. Lehrerseminar ausgebildet. Die Studenten konnten diese 5-jährige Ausbildung bereits nach Abschluss der Regelschule (mit der 9.Klasse) beginnen. Die seminaristische Ausbildung begann dann ab dem 10. Schuljahr. Musik war ein fester Bestandteil des Curriculums, jede Lehrkraft verfügte daher über Basiswissen und war zum Erteilen von Musikunterricht mehr oder minder qualifiziert. Ab den 80er Jahren erwarben die Absolventen des Seminars mit dem Lehrdiplom gleichzeitig eine kantonale Maturität, welche ihnen die Aufnahme eines Studiums erlaubte, einzig das Medizinstudium war von dieser Regelung ausgenommen. In Anbetracht der Vorteile zogen viele Schüler das Lehrerseminar der gymnasialen Oberstufe vor.

Mitte der 90er Jahre wurde die Abschaffung der Seminare und die Verlagerung der Ausbildung in pädagogische Hochschulen eingeleitet, ein Vorgang der für das Fach Musik Konsequenzen hatte: Bis auf wenige Ausnahmen (z.B. in Fribourg) ist Musik nicht mehr verpflichtender Bestandteil des Studiums. Daher sehen sich die Bildungsbehörden einem zunehmenden Mangel an Fachkräften gegenüber. Gegenwärtig sind in der Schweiz rund 14 Pädagogische Hochschulen/Universitäten an der Lehrerausbildung beteiligt.

Die Lehrkräfte für die Sekundarstufe 2 werden an den Musikhochschulen ausgebildet (u.a. in Bern, Fribourg, Genf, Lausanne, Basel, Luzern und Zürich). In den meisten Fällen belegen die Studenten kein zweites, wissenschaftliches Fach, sondern ein weiteres künstlerisches, etwa Kirchenmusik oder Instrumentalpädagogik. Dieses Modell bietet vor allem in kleineren ländlichen Gemeinden Vorteile; Musiklehrer können aufgrund ihrer Zusatzqualifikationen neben seiner Schultätigkeit auch andere Aufgaben des örtlichen Musiklebens (Instrumentalunterricht, Leitung der Kirchenmusik etc.) übernehmen. In der Lehrerausbildung kooperieren Universitäten und Musikhochschulen zumindest teilweise.

Im Gegensatz zur deutschen Lehrerausbildung verläuft die schweizerische einphasig, ein Referendariat existiert nicht. Das wohl auch der wichtigste Grund dafür, dass Fortbildung im Umfang von zehn Prozent der Unterrichtsverpflichtung für alle Lehrkräfte obligatorisch ist.

Was macht einen guten Musiklehrer/ eine gute Musiklehrerin aus?

Die Antworten auf diese Frage unterscheiden sich, wie zu erwarten ist, nach der Ausbildungsinstitution. Für die Pädagogische Hochschule lautet sie:

HR: *Ich weiß nicht, ob man das so verallgemeinern kann. Es ist auch die Frage, aus welcher Perspektive man das betrachtet. Ich glaube, dass wie in jedem anderen Fach die Beziehung zum Schüler ganz entscheidend ist. Ich habe ja früher viele Jahre in der Sekundarstufe I unterrichtet und habe das auch sehr gerne gemacht. Ich hatte ... immer ein gutes Verhältnis zu den Schülern. Das ist eigentlich die Voraussetzung, denn wenn sie einen Menschen nicht akzeptieren, ist man verloren. Ich habe auch immer für eine breite Ausbildung plädiert, auch im Rock- und Popgebiet. Wenn man viele Fertigkeiten hat, dann kommt das dem Unterricht schon zugute. Und dann ist auch noch die Strukturierung eines Kurses sehr wichtig. Dass man sich nicht irgendwo verzettelt.*

MS: *Du machst jetzt so eine Hierarchie. Zuerst kommt die menschlich-pädagogische Beziehungskompetenz, dann die Fachkompetenz und danach noch das Didaktische.*

Für die Musikhochschule stellt sich dies anders dar:

Sch: *Er muss eine künstlerische Persönlichkeit sein, die in der Lage ist, eine künstlerische Aussage zu machen. Es muss eine kreative Persönlichkeit sein, die über den Klassenunterricht hinaussieht. Das Prinzip der Ganzheitlichkeit ist wichtig, es vereint die Musik mit Sprache, Gestaltung, Religion, Philosophie usw.*

Also zuerst einmal die künstlerischen Voraussetzungen: Es muss eine künstlerische Persönlichkeit sein auf irgendeinem musikalischen Gebiet. Es muss nicht ein Pianist sein, der großartig Chopin spielt, es kann auch ein Jazz-Pianist oder Chorleiter sein, aber er muss eine künstlerische Aussage machen können. ... Wir möchten lieber eine hohe Kompetenz im Musizieren, weil ein Musiklehrer mit einer hohen musikalischen Kompetenz schon mal 40 Prozent der so genannten Disziplinarfälle ausräumen kann. Ich war immer der Meinung, wenn ein Musiklehrer junge Menschen mit seinem Musizieren faszinieren kann, dann kann er mit ihnen schon viel mehr machen als einer, der nur über Musik schwatzt.

4.3 Unterrichtsmaterialien

Liedsammlungen haben interessante, eigenständige Inhaltsprofile mit großer sprachlicher Vielfalt bis hin zu mundartlichen Anteilen, zugleich sind sie offen in Richtung Popsongs.

Eine Schulbuchanalyse deckt auf, dass die neueren Entwicklungen (Öffnung des Curriculums gegenüber moderner Popmusik wie auch gegenüber den gesellschaftlichen und allgemein kulturellen Zusammenhängen der Musik) in vollem Umfang und mit großer Differenziertheit aufgenommen worden sind. Allerdings enthalten sie eine ungeheure Menge an Wissen zur Musik. (Z.B. die Musikgeschichte von 1860 bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts auf einer Seite!) ... Da liegt die Gefahr nahe, abprüfbare Fakten zu pauken, nicht aber Musik als lebendige Erfahrung zu vermitteln!

4.4 Richtlinien, Lehrpläne

Hierzu sind drei Feststellungen zu treffen: 1. Jeder Kanton betont auch in den Lehrplänen seine Eigenständigkeit. 2. Lehrpläne haben positive wie negative Auswirkungen. 3. Das stärkste Curriculum ist die Lehrperson selbst.

MS: Lehrmittel sind kulturelle Gedächtnisse. Ein Lehrplan verschriftlicht, was Menschen in einer bestimmten Zeit tradieren wollten. Und das ist sicher in Bezug auf die Schweiz, dass es eine große Vielfalt gibt und dass die Vorstellungen von dem, was man tradieren möchte auf einem kleinen Raum sehr variabel sind ... Aber man muss auch relativieren, was die Lehrpläne wirklich bewirken. Die Erfahrung ist doch auch, dass Lehrmittel in Bezug auf den Unterricht eine viel stärkere Wirkung haben als Lehrpläne.

K: Die Lehrperson hat die stärkste Wirkung.

CW: Man sagt ja auch, jeder Lehrer ist sein eigener Lehrplan.

TH: Von der ersten bis zur neunten Klasse haben alle mindestens zwei Lektionen, wenn nicht im Rahmen von Freifächern noch mehr und dann anschließend im Gymnasium. Ich stelle fest, dass nur ein ganz geringer Teil diese Fachkompetenzen besitzt.

CW: Aber gleichzeitig bringen diese Leute häufig eine unglaublich hohe musikalische Kompetenz mit. Die komponieren, spielen in Bands, tanzen auf sehr hohem Niveau, aber sie können nicht ohne weiteres etwa einen Rhythmus klatschen oder Noten aufschreiben.

TH: *Und sind auf sehr hohem Niveau emotional für Musik empfänglich.*

MS: *Ein Lehrplan hat keine große Wirkung. Ich habe ja schon versucht, danach vorzugehen, aber man hat doch im Musikunterricht die unglaublichsten anderen Dinge gemacht, die viel natürlicher sind. Man hat Singspiele gemacht und getanzt oder Instrumente angefertigt. Das läuft auch alles, ohne Lehrplan kaputt zu machen.*

TH: *Ich bin nur teilweise deiner Meinung. Ich denke, er hat eine negative Wirkung dadurch, dass die Musik auf das Singen und Theorieunterricht reduziert wird. Vielen Lehrer fühlen sich bestätigt, verstärkt Musiktheorie durchzuführen und die entbindet sie von der Fähigkeit, Musik praktisch umzusetzen. Gerade im Hinblick auf Klausuren teilen sie dann einfach Arbeitsblätter aus...*

4.5 *Zum Verhältnis von allgemein bildender Schule zur Musikschule*

Ein Mehr an Deutsch, Mathe oder Fremdsprachen verbessert nicht automatisch die deutsche Schule oder erzielt bessere PISA-Werte. Vielmehr kommt es auf veränderte Bewusstseins- und Motivationslagen an, auf ein verbessertes Lernklima und eine höhere Leistungsbereitschaft. Oder um es auf eine einleuchtende Formel zu bringen: „Gefragt ist die flächendeckende Umsetzung einer Lehr- und Lernkultur, die Schulen vom oftmals bedrückenden Pflichtprogramm zu anregenden und herausfordernden Lernorten für Kinder und Jugendliche macht.“ (Hendrike Rossel in der Neuen Musikzeitung 4/05, S. 7) ⁹.

Im Lehrplan Musik der Zentralschweiz für das 1. bis 9. Schuljahr wird eine Zusammenarbeit besonders empfohlen, da sich „die Tätigkeitsgebiete der Musikschulen und Volksschulen häufig personell und räumlich als auch ideell überschneiden.“ Die Lehrer sollen Musikschüler in ihren Unterricht einbeziehen und gemeinsame Zusammenkünfte und Projekte (Musiktage, gemeinsames Singen und Musizieren, Schultheater) als Basis für eine sinnvolle Zusammenarbeit organisieren. Die Kooperation gelingt in der Schweiz besser, weil – wie schon erwähnt - von vornherein das Tätigkeitsfeld des Musiklehrers/der Musiklehrerin Tätigkeiten sowohl in der Schule als auch für musikalische Aktivitäten allein auf dem Instrument oder in Gruppen vorsieht.

9 Zum Verhältnis Musikschule – allgemein bildende Schule, vgl. Helms 2002 und Rossel 2005.

4.6 Musikdidaktische Diskussion

In den letzten 15 Jahren hat sich ein deutlicher Wandel der Konzeptionen vollzogen. Die noch weit verbreitete Sing- und Musizierdidaktik wird an den Hochschulen kritisiert, aufgeweicht und erweitert. So sehen einzelne Kantone einen handlungsorientierten, äußerst vielfältigen, auf die kulturellen Traditionen wie auf die aktuelle Musik ausgerichteten Unterricht vor.

Die musikdidaktische Diskussion zeigt, wie sehr sich das Land im Wandel befindet. So dokumentiert die folgende Grafik (aus Rösli 1991) die zurückliegende Situation sehr deutlich: Singen und Musizieren bestimmten den Musikunterricht nahezu vollständig.

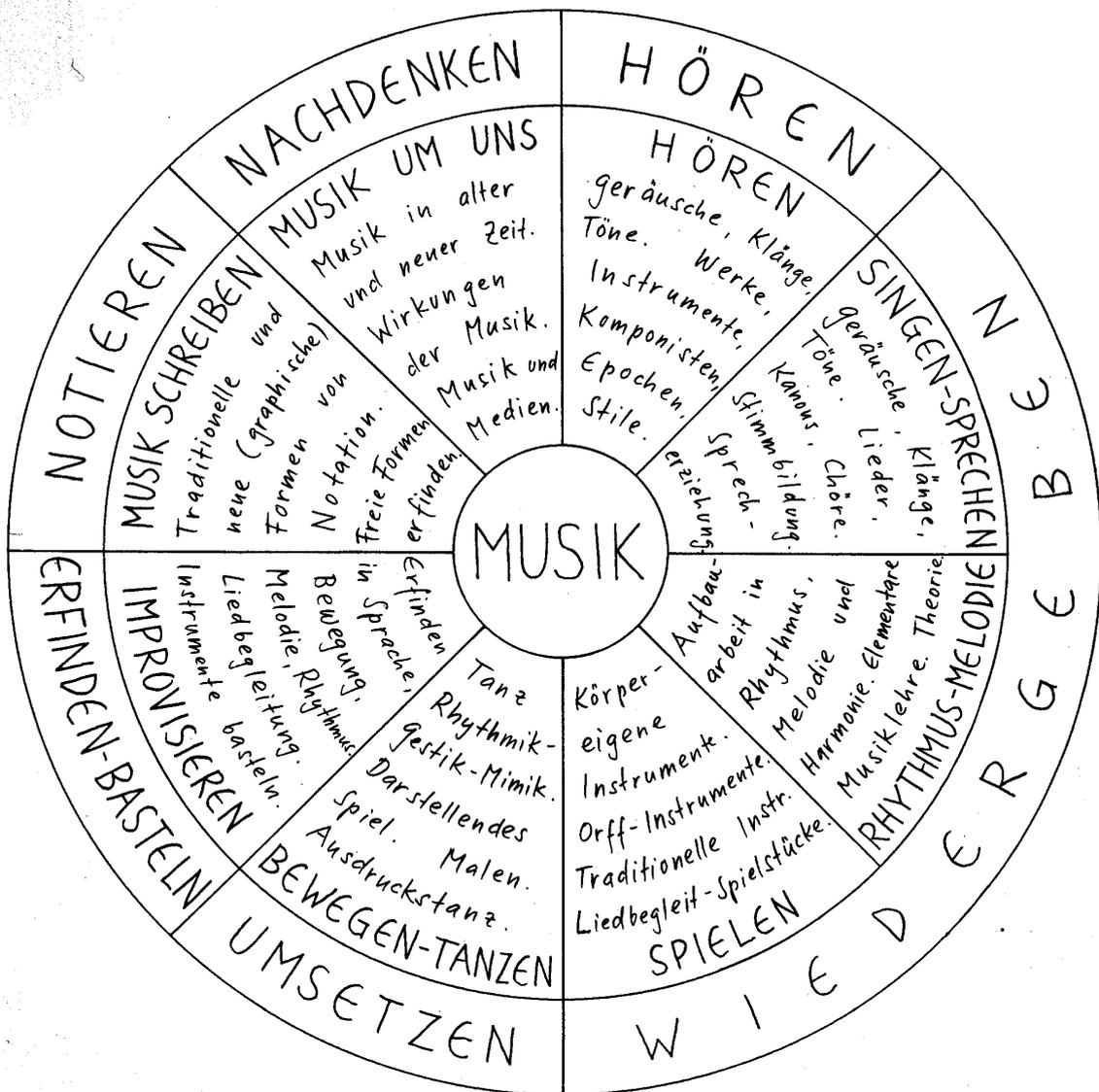


Abb. 1

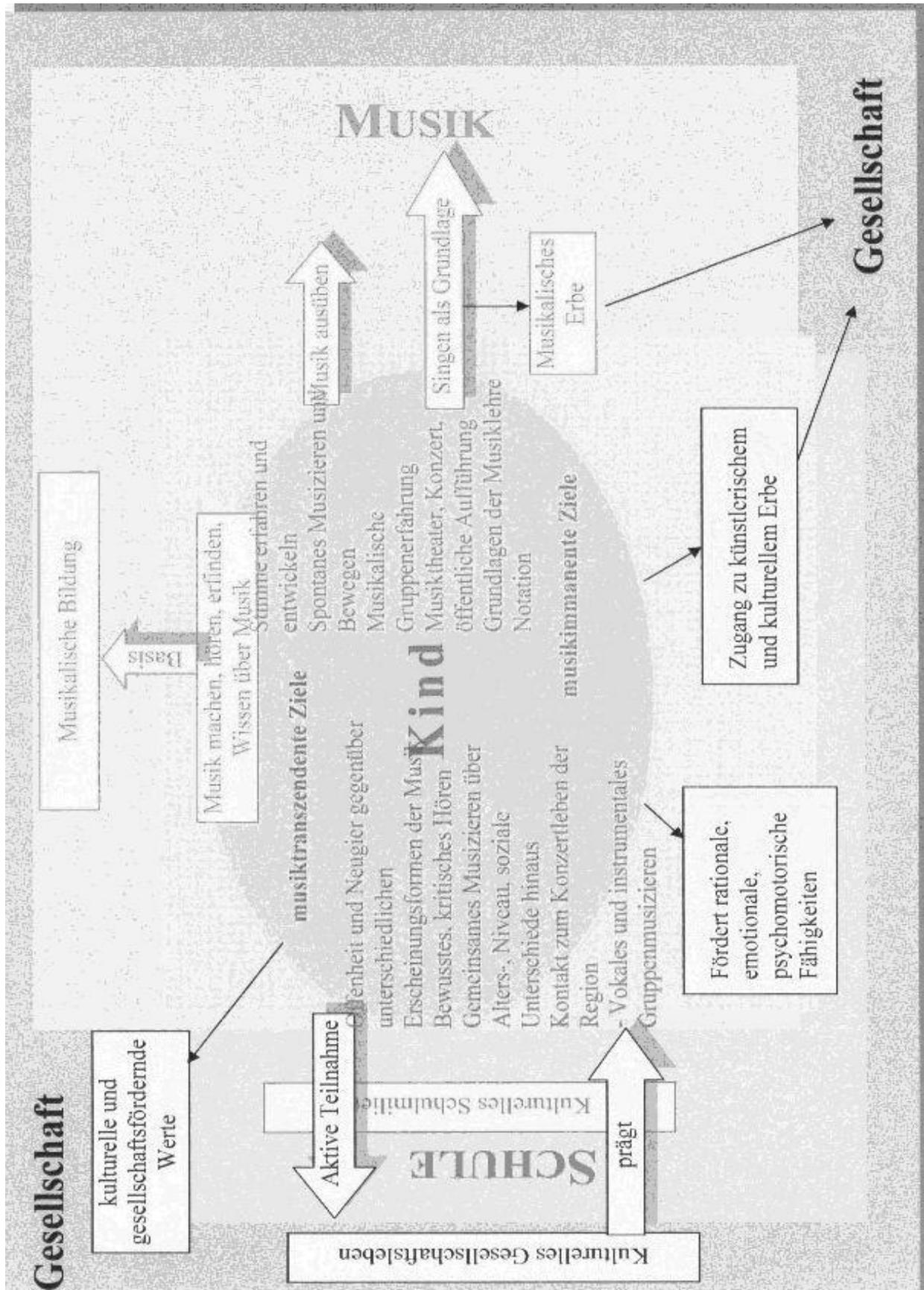


Abb. 2

Dem gegenüber lässt sich aus einer *Präambelanalyse des Luzerner Musiklehrplans*¹⁰ von 1999 (Musegg Gymnasium) für das erzieherische Feld ein wesentlich komplexeres Bedingungsgefüge herausarbeiten, in dessen Zentrum das Kind steht und bei dem *musikimmanente* Ziele wie *musiktranszendente* Ziele eine Vielzahl pädagogischer Intentionen angeht: Musikausübung und Singen erhalten ihren Stellenwert aus ihrer Funktion für Schulleben, das kulturelle Schulumilieu, für die musikalische Bildung und für Kultur und Gesellschaft insgesamt (siehe Abbildung 2).

Die inhaltliche *Struktur des Faches Musik in neuerer Sichtweise* kann beispielhaft abgelesen werden am Lehrplan des Kantons Bern¹¹: „Musik in der Schule ermöglicht vielfältige Formen des praktischen Musizierens und Begegnungen mit der Welt der Musik. Sie bietet Entfaltungsmöglichkeiten und fördert das Selbstvertrauen, indem beim Musizieren eigene Fähigkeiten und Fertigkeiten entdeckt und entwickelt werden können.“¹² Gelehrt und betont werden sollen die emotionalen und kreativen Momente der Musik, das aufmerksame und kritische Hören für eine differenzierte Urteilsbildung, gemeinsames Musizieren und Freude beim aktiven Mitgestalten eines Musikstückes, das Kennenlernen verschiedener Musikkulturen einschließlich derer geographischen Gegebenheiten, sozialer Verhältnisse, politischer Bedingungen und geschichtlicher Entwicklungen.

Als *Richtziele* stehen das praktische Musizieren als vielfältige Ausdrucks- und Kommunikationsmöglichkeit, zur Stimmbildung, Bewegung und um verschiedene Instrumente einzusetzen. Erworbene Kenntnisse und Fähigkeiten sollen schöpferisch angewendet werden und beim Musizieren Toleranz und Gemeinschaftssinn erlebt werden. Dazu gehören grundlegende melodische und rhythmische Kenntnisse und Fertigkeiten sowie Formen und Merkmale der Notation. Die Schüler sollen sich mit dem Reichtum der Musik und ihrer Entwicklung und Funktion im Laufe der Zeit sowie in verschiedenen Ländern und Kulturen beschäftigen, über die Bedeutung von Musik im eigenen Leben und in der Gesellschaft nachdenken, verschiedenartige Wirkungen von Musik erfahren und sich mit musikalischem Material, der Musikkultur und mit dem musikalischen Umfeld auseinandersetzen.

10 Die Präambelanalyse wurde durchgeführt nach der Vorlage bei Schlegel 2001. Für freundliche Hilfestellung auch für die grafische Umsetzung sei an dieser Stelle ausdrücklich gedankt.

11 Lehrplan für die Volksschule des Kanton Berns 1995, 5

12 Lehrplan für die Volksschule des Kanton Berns 1995, 1

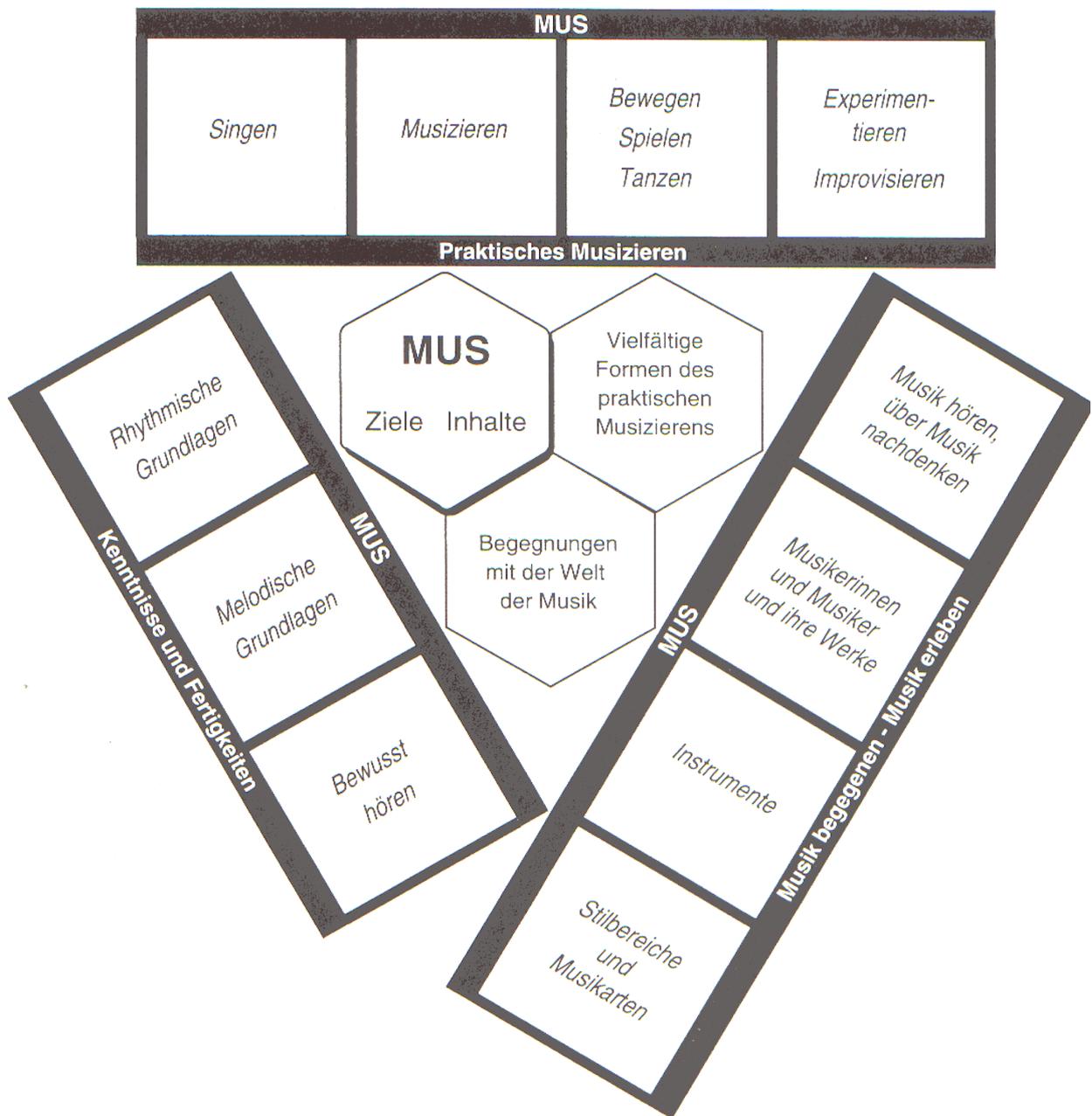


Abb. 3

Die *Hinweise* und *Bestimmungen* zur Umsetzung benennen verbindliche Grobziele, nach denen die Inhalte auch im Hinblick auf Schülerinteressen ausgewählt und gewichtet werden. Bei der Beurteilung werden alle Bereiche des Musikunterrichts berücksichtigt. Im 1. und 2. Schuljahr wird eine Lektion Musik als Klassenunterricht und eine als musikalische Grundschule in Gruppen unterrichtet, die auch schuljahrübergreifend organisiert sein kann. Der fakultative Musikunterricht dient der Erweiterung und Vertiefung von Zielen und Inhalten des obligatorischen Unterrichts.

In den *didaktischen Hinweisen* stehen Schülerinteressen an erster Stelle.

Verbindungen zwischen den Fächern werden im Fach Natur – Mensch – Mitwelt mit Liedern und Musikbeispielen spürbar und erlebbar gemacht, in Deutsch u. a. Bezüge zwischen Liedern, Versen, Gedichten hergestellt und Empfindungen, die in der Musik erlebt werden, sprachlich zum Ausdruck gebracht. Musikalische Strukturen oder Intentionen können durch Improvisation und Experimente ausgedrückt werden. Zwischen musikalischen und architektonischen Formen können Vergleiche hergestellt und Zusammenhänge aufgezeigt werden. Durch Bewegung lassen sich musikalische Ausdrucksformen in vielfältiger Weise umsetzen und damit auch besser verstehen. Mit Bewegungsformen können rhythmische Grundlagen in der Musik aufgebaut und erweitert werden.

Die Bedeutung und Ausrichtung des Faches werden in der Abbildung 3 verdeutlicht.

6 Inhaltliche Hypothesen zur Musikpädagogik in der Schweiz

Um eine vertiefende komparative Fachdiskussion in Gang zu setzen, werden im Folgenden fünf Hypothesen formuliert.

Hypothese 1:

Die Lebensverhältnisse der Schweiz sind – auch wenn allgemein über Landflucht geklagt wird - im Vergleich zu Deutschland weniger großstädtisch. Sie sind noch sehr viel stärker als bei uns mit einem Leben auf dem Lande unter den Bedingungen bäuerlicher Erwerbsarbeit und dementsprechend mit traditionellen kulturellen Orientierungen verbunden. Daher besitzt die Volksmusik eine größere Lebendigkeit und hat einen höheren Stellenwert als bei uns; die Bedeutung der Medienmusik ist geringer. Die Dimension, über die man diskutieren müsste, lautet: *ländliche Orientierung versus Urbanität*, in musikkultureller Hinsicht am Gegensatz von Volksmusik und Pop-/Rockmusik festzumachen.

Es stellt sich heraus, dass dieses Gegensatzpaar auf die Schweizer Verhältnisse so nicht zutrifft. Urbanität ist überall, auch in den ländlichen Regionen spürbar und wirksam, weil alles relativ nahe beieinander liegt. Auch bezüglich der Volksmusik gibt es moderne, topaktuelle Entwicklungen.

Mit der Dimension vorindustriell (= ländlich) und großstädtisch (= urban) wird man den Verhältnissen nicht gerecht, denn Urbanität, das heißt städtisches Lebensgewohnheiten und Lebensgefühl, sie sind überall spürbar, bäuerliche Elemente ebenso. Überall im Land gibt es sehr lebendige Formen des Singen und Musizierens (einschließlich Jodeln). Und zwar nicht nur bei Kindern und Jugendlichen, sondern auch bei den Eltern.

Für die Schweiz scheint es charakteristisch zu sein, dass es im ganzen Land und bis in die hintersten Winkel so etwas wie Urbanität gibt. Das hängt mit den kleinen Distanzen zusammen. Die Urbanität, die sonst wohl ein Merkmal der Großstadt ist, ist für die Schweiz im Prinzip überall präsent, auch in relativ entfernten Regionen kann man daran partizipieren. Gleichwohl ist Urbanität für die Schweiz nicht unbedingt gleichzusetzen mit einer internationalen Orientierung. Deswegen gibt es die zahlreichen Schweizer Popgruppen mit ausgeprägtem Regionalbezug.

Zitate aus den Gesprächen:

CW: Ich bin sehr viel in den so genannten „ländlichen Gebieten“, die sind in meiner Wahrnehmung so urban wie die städtischen Gebiete. Natürlich gibt es da Kühe und Bauern, aber von der Lebenswelt her, von der Art wie die Menschen etwa ihre Freizeit gestalten, unterscheidet sich das nicht wirklich wesentlich von der städtischen Bevölkerung.

MS: Ich hätte es vielleicht nicht so eindeutig gesagt, aber in der Tendenz stimmt das schon. Ich finde, dass man in der Schweiz die Kleinräumlichkeit spürt. Man förderte Kleinstädte, um Industriensiedlungen zu erreichen. Man wollte viele mittelgroße Städte anstelle weniger großer. Das hat meiner Meinung nach auch auf die Dörfer übergegriffen. Wenn man etwa in diesem Kanton in die Dörfer kommt, sind diese oftmals größer und gut organisiert. Die haben eigentlich alles, es gibt Einkaufszentren, Uhrenläden, Schuhläden und Bildungs- und Kulturangebote. Die funktionieren regional sehr gut. Das ist schon etwas anderes als eine Stadt, aber es ist in der Tat nicht „ländlich“.

CW: Diese mittelgroßen Städte sind von überall her sehr gut erreichbar, es gibt kaum eine Gegend in der Schweiz, von wo aus nicht innerhalb von vielleicht 30 Minuten Fahrzeit eine solche Stadt zu erreichen wäre.

Hypothese 2:

Wegen der Sprachenvielfalt und der relativen Eigenständigkeit der Kantone dürften multikulturelle Konzepte der Musikpädagogik selbstverständlich sein. Mit der Dimension *musikalische Heimat gegenüber kultureller Verschiedenheit oder Fremde* dürfte man in der Schweiz viel selbstverständlicher umgehen als in Deutschland.

Es zeigt sich, dass „Multikultur“ in der Schweiz anders verstanden wird als sonst auf der Welt, speziell in Deutschland und in den USA. Die Kantone besitzen eine kulturelle Eigenständigkeit, die größer ist als die Verschiedenheit in den deutschen Bundesländern und mit dieser nur partiell vergleichbar ist. Multikulturalität bedeutet in der Schweiz, dass z.B. Lieder, kulturelle Gewohnheiten und folkloristische Bräuche aus anderen Sprachzonen und Kantonen in die eigene kulturelle Praxis einbezogen werden. Gegeben ist eine prinzipielle Offenheit der kulturellen Traditionen gegenüber den Gebrauchsformen und Stilrichtungen der durch die von den Medien geprägten Rock-/Popmusik.

Zitate:

MS: *Was die Organisation des dörflichen Lebens in Vereinen und die Pflege des Brauchtums in Festen und Feiern angeht, so gilt: „Es gibt einfach ein unheimliches Vereinswesen musikalischer Art. Die Dörfer haben alle ihre Musiken, und die sind dann auch sehr gut organisiert.“*

Aus dem Kanton Graubünden beispielsweise wird begeistert berichtet über die Lebendigkeit der Volksmusik, und sie wird in Verbindung gebracht mit der ethnischen Vielfalt dieses Kantons.

MS: *Wesentliche Impulse zur experimentellen Volksmusik in der Schweiz kommen also aus dieser Ecke, und es hat ... wahrscheinlich auch mit der Minderheitensprache des Rumantsch zu tun. Die rätoromanischen Täler sind Gebiete, wo die Leute insgesamt sehr musikalisch und musikalisch aktiv sind, wie ich das einmal an einer Elternveranstaltung in einer Schule in Zuoz aufs Eindrücklichste erlebte. Ich war auch einmal, im Jahr 2000 war das, an einer Erstaugustfeier im Mittelengadin in einem kleinen Dorf, da bin ich den ganzen Abend nicht aus dem Staunen herausgekommen, was dieses Dorf musikalisch geboten hat (und es war nicht für die Touristen, die sind nämlich weiter oben im Tal) - von Volksmusik-*

gruppen über Tanzgruppen, Kindergruppen bis zu den Alphornbläserinnen - und dann die Kirchenglocken.

... Ich bin einmal auf einem Elternabend gewesen, und wir haben dort im Plenum etwas vom Schulmusik-Versuch vorgestellt. Es war eine Selbstverständlichkeit, dass man eine Übung schnell mitmacht. Die Eltern sind sofort darauf eingestiegen.

K: Bei uns wären die Eltern stumm, sie würden gar nichts machen.

Auch hierfür gibt es eine Erklärung: „Das praktische Singen und Musizieren in den Schulzimmern der Schweiz hat nie einen solchen Einbruch erlitten wie in Deutschland nach dem zweiten Weltkrieg. Dadurch konnten sich bis vor kurzem viele Lehrkräfte nach wie vor auf eine Art ‚muisches‘ Ideal berufen. Der Begriff des ‚Muischen‘ wurde auch kaum so hinterfragt wie in Deutschland.“¹³ – Zudem kann das musikalische Vereinsleben in der Schweiz fast nicht genügend gewürdigt werden. Ein Kollege berichtet:

„Z.B. gibt es in meinem Dorf und dem Nachbardorf (insgesamt ca. 6500 Einwohner) zwei Männerchöre, einen Frauenchor (zugegeben, etwas überaltert, aber es gibt sie noch!), einen kirchlichen Singkreis, eine Blasmusik (‚Musikgesellschaft‘), eine Guggenmusik und zwei Jodlerchöre... Sehr gut organisiert sind die Blasmusikvereine und die Jodlerchöre, die sich jedes Jahr an verschiedenen regionalen, kantonalen oder dann ca. alle drei Jahre an ‚eidgenössischen‘ Wettbewerben messen. Die Anlässe ziehen jeweils Zehntausende von Zuschauenden an. Diese Vereine leisten einen großen Beitrag zur musikalischen Ausbildung nicht nur der ländlichen Bevölkerung... An den Musikschulen der Schweiz werden 233000 Schülerinnen und Schüler unterrichtet, hauptsächlich Jugendliche, es gibt über 2000 Blasmusikvereine, welche nicht nur Erwachsene, sondern auch Jugendliche ausbilden, es gibt 1850 Chöre in der Schweiz, darunter auch Singschulen und Jugendchöre, es gibt 20000 Rockmusiker.“¹⁴

Bei der Vielfalt der Sprachen und der Unabhängigkeit der Kantone liegt es nahe an interkulturelle bzw. multikulturelle Konzepte des Musikunterrichts zu denken. Das ist aber anders zu verstehen als z.B. im Kontext der bundesdeut-

13 Reto Capol in einer Mail vom 5.2.2006

14 Angaben von Reto Capol, Bern. Die Zahlen stammen aus dem Jahr 2002.

schen Diskussion. Charakteristisch ist eine überall spürbare, mit Leben erfüllte Kleinräumigkeit, ablesbar beispielsweise an der Art und Weise, wie mit Volksmusik umgegangen wird. Kleinräumigkeit und Verwurzelung in der lokalen Kultur sind wesentlich.

Multikulturalität, die für die vier Nationalitäten und den hohen Anteil an Migranten an und für sich eine Selbstverständlichkeit sein müsste, ist nicht unbedingt dieselbe wie die Multikulturalität in den USA. Und zwar aus einem gewichtigen Grund: Schweizerische Multikulturalität ist von regional geprägten Konservatismen durchsetzt.

K: Eigentlich wäre die Schweiz doch prädestiniert, so etwas wie multikulturelle Musikpädagogik zu entwickeln. Ist das hier ein Thema?

CW: Die Prädestination wäre auf jeden Fall vorhanden, aber es gibt diesbezüglich überhaupt keine Tradition bei uns. Höchstens, dass man etwa in diesem Kanton, es ist ein zweisprachiges, auch französische Lieder in den Lehrbüchern unterbrachte, aber darüber hinaus hat das eine ganz kleine Tradition. Es wird erst jetzt auch durch entsprechende Lehrmittel lanciert, aber nicht im Sinne einer Vereinheitlichung oder Zusammenführung aller vier Landessprachen. In den 70er und 80er Jahren gab es auf Ebene der Oberstufen solche Bestrebungen, da waren in den Singbüchern rätoromanische Lieder, italienische Lieder, Tessiner Volkslieder sehr populär, aber das ist eigentlich nur noch ganz marginal vorhanden, jetzt geht es mehr um den internationalen Interkulturalismus.

MS: Und die ganze Interkulturalität in der Schweiz ist hier nicht so bewusst gewesen. Man hat einfach in diesem Land gelebt und gewusst, hier ist die Westschweiz, hier ist das Tessin und so weiter. Man hat das alles so selbstverständlich genommen, man hat kein Metakzept davon gehabt, das kommt erst jetzt mit der vielen Migration. Wir sind da nicht viel weiter als andere Länder, finde ich.

Hypothese 3:

Die Schweizer Musikpädagogen sind bestens orientiert über die musikdidaktischen Diskussionen in Deutschland, sie nehmen zum Teil auch direkt an ihnen teil, benutzen zum Teil auch dieselben Lehr- und Unterrichtsmittel. Zugleich beschreiten sie eigene Wege, die sich keineswegs nur aus der eigenen Traditi-

onsbindung herleiten lassen, sondern auch Innovationen beinhalten. Einem beharrlichen Festhalten an Traditionen steht das Setzen innovativer Trends gegenüber. Auch die Dimension *traditionelle Orientierungen* (welche Traditionen?) *gegen Innovationen* bedarf der Diskussion.

Es existiert ein großes Selbstbewusstsein, was die pädagogische Qualität der Schweizerischen Schulen betrifft. Auch das problematische Abschneiden der Schweiz bei PISA (speziell in den sprachlichen Kompetenzen) führt *nicht* dazu, kurzschlüssig auf den musischen Bereich im schulischen Curriculum zu verzichten oder ihn herunter zu fahren, wie dies in Deutschland geschieht. Im Gegenteil: Die Schweiz gehört zu den Ländern, in denen erstmalig die Auswirkungen eines verstärkten Musikunterrichts untersucht worden sind. Auf diesbezügliche Erkenntnisse gründen curriculare Konsequenzen, die die hohe Relevanz eines gründlichen Musikunterrichts für Leben und Lernen in der Schule generell berücksichtigen, ohne das Schulfach Musik allzu leichtfertig als „Universalspezifikum“ für alle erzieherischen und sonstigen fachlichen Defizite einzuschätzen. Das darf mit Fug und Recht als innovativ in der musikpädagogischen Diskussion, auch im Bezug auf deutsche Verhältnisse, angesehen werden.

Ausgefeilte Methoden der Liedvermittlung (*Tonika-do*) und des Rhythmuslernens sind selbstverständlich. Sie werden in der Ausbildung obligatorisch vermittelt und in der Unterrichtspraxis angewendet. Die Orientierung ist eher traditionell. Angeblich ist aus jedem zweiten Satz der Lehrpläne die Klassikorientierung ihrer Autoren ablesbar. Eine Öffnung in Richtung Jazz, Pop und Rockmusik findet aber statt und wird insbesondere von den jüngeren Kolleginnen und Kollegen geleistet. Seit über 20 Jahren gibt es gut besuchte Fortbildungskurse in Rockmusik. Viele Schulen (zumindest im Kanton Bern) haben ihre Schülerbands, die z. T. auch an regionalen Schülerbandfestivals auftreten. In anderen Kantonen, wo Musik nur als 1-Lektionenfach unterrichtet wird, sieht es möglicherweise nicht so ideal aus. Die Angebote sind freilich von Kanton zu Kanton verschieden. Der Kanton Bern hat z.B. eine sehr farbliche und lebhaft Mundart-Rock- und HipHop-Szene, die sich motivierend auf die Schülerinnen und Schüler auswirkt.¹⁵

15 Vgl. z.B. Reto Capol: Musik der Welt - Welten der Musik. Bern: hep-Verlag, 2005. Das Buch thematisiert auch die Schweizer Volksmusik, die "eigene fremde Musik".

Innovationen kommen z.T. aus den Nachbarländern. So werden in der Deutschschweiz deutsche und österreichische Unterrichtswerke zur Kenntnis genommen und auch eingesetzt.

Hypothese 4:

Die *Berufszufriedenheit* der Musiklehrer/innen ist an der Frage festzumachen, wie gut sie ihre künstlerischen Ambitionen in Übereinstimmung mit ihren pädagogischen Intentionen bringen können.

Was die administrativen Hürden betrifft, die die *Berufszufriedenheit* hierzu-lande deutlich beeinträchtigen, so stellen sie sich einerseits nicht als allzu großes Hemmnis dar, wegen der Kleingliedrigkeit und Überschaubarkeit der Kantone und weil die Regierungsform der direkten Demokratie eine Mentalität erzeugt, die deutlich mehr Mitbestimmungsmöglichkeiten enthält. Das lässt sich beispielsweise daran ablesen, dass es (etwa im Kanton Solothurn) der Initiative von Lehrern bzw. Kollegien einer Schule freigestellt ist, einen erweiterten Musikunterricht einzuführen und sie dafür entsprechende Mittel- bzw. Lehrstundenzuweisungen erhalten. So zeigt sich, dass die administrative Ebene wie auch übrigens die Elternschaften weniger als Hemmschuh aufgefasst werden, sondern als Hilfen für die Unterrichtsarbeit.

Unter Schweizer Lehrer/innen wurden als die sechs wichtigsten Aspekte des Lehrerberufs ermittelt: Das Arbeitsklima an der Schule, der eigene pädagogische Handlungsspielraum, Erfolge in der unterrichtlichen Arbeit, eigene fachliche und erzieherische Sicherheit, Erhaltung meiner Gesundheit und Erfolge in der erzieherischen Arbeit. Als wichtigste Aspekte der Berufsausübung wurde vor allem gefordert: keine ständigen Neuerungen/Reformen, ein guter Führungsstil der Schulleitung, Anerkennung unter Kolleginnen und Kollegen, Prestige in der Öffentlichkeit und eine gewisse Reformfreudigkeit im Schulwesen. Die größte Zufriedenheit ist gegeben durch die Möglichkeit, selbst Neues auszuprobieren, eigenen pädagogischen Handlungsspielraum, eigene fachliche und erzieherische Sicherheit, Anerkennung durch die Schülerinnen und Schüler, Erfolge in der unterrichtlichen Arbeit, Anerkennung durch die Kolleginnen und Kollegen. (Ipfling 1995) Zudem erweist sich als wesentlich über die gesamte schulische Laufbahn die Fähigkeit und Bereitschaft zur permanenten, eigeninitiierten Fortbildung, die Selbstwirksamkeit (*self efficacy*).¹⁶

16 Vgl. Kleinen 2004, aus dem Good Music Teacher-Projekt.

Hypothese 5:

Ein wesentliches Merkmal der Berufsausübung ist der *Spielraum für individuelles Handeln*, das in unterschiedlichem Maß eingeengt wird: einerseits durch kulturelle Traditionen und andererseits durch administrative Hürden. Diesbezüglich sind gravierende Unterschiede offenkundig.

Die kulturellen Traditionen der Schweiz wirken ungebrochen fort, sie werden kaum durch moderne Entwicklungen in Frage gestellt. Einerseits werden zwar kritische Anmerkungen gemacht, dass vielerorts Singen und Musizieren im Mittelpunkt stünden, andererseits aber trägt dieses beständige Festhalten am kulturellen Erbe dazu bei, dass das Schulfach Musik im Fächerkanon weiterhin einen gesicherten Standort besitzt. Der Bezug auf kulturelle Traditionen des Landes stützt daher das berufliche Handeln der Lehrpersonen. Behutsame Erweiterungen der Unterrichtsinhalte wie auch einer Modernisierung der musikalischen Praxis gewinnen zunehmend an Raum.

Jede Lehrkraft nimmt für sich in Anspruch, sich je nach Unterrichtssituation über Lehrpläne und den im Musikbuch vorgesehenen Stoff hinwegzusetzen. Initiativen sind möglich und werden auch offiziell gefördert. Die direkte Demokratie, die kurzen räumlichen Distanzen, die Kooperation mit den Eltern, die zahlreichen sozialen und kulturellen Events, in denen die Musik einen hohen Stellenwert hat, die sich permanent verändernden Musikstile usw. sind Herausforderungen und geben Spielräume für individuelles Handeln. Das ist in Deutschland ein wenig anders als in der Schweiz, das sei zugegeben; aber an der Initiativenfreudigkeit und dem Eigenwillen der Eidgenossen sollten wir uns ein Vorbild nehmen! Offenkundig funktioniert Musikpädagogik in der Schweiz anders als bei uns.

Dank

Ohne die Offenheit und freundliche Unterstützung, die zahlreichen Hinweise und kritischen Kommentare der Schweizer Kolleginnen und Kollegen wäre diese Arbeit unmöglich gewesen. So fühle ich mich zu besonderem Dank verpflichtet: Thomas Hofer, Hubert Reidy und Christoph Wysser, Dr. Maria Spychiger und Prof. Josef Scheidegger. Zudem erwies sich die Zusammenarbeit im Bremer Team mit Dr. Helke Deichmann und Fabian Krahe als überaus fruchtbar. Freundliche Hilfestellung gewährten des Weiteren Dr. Stefanie

Stadler Elmer, Dr. Gunter Kreutz und Dr. Matthias Schlegel. - Der Universität Bremen danke ich für finanzielle Förderung.

Literatur

- Baumann, Max-Peter (1976). Musikfolklore und Musikfolklorismus. Eine ethnomusikologische Untersuchung zum Funktionswandel des Jodels. Winterthur/Schweiz: Amadeus.
- Gesellschaft für die Volksmusik in der Schweiz (Hg.) (o.J. – Mitte der 1980er Jahre). Volksmusik in der Schweiz. Herkunft und Geschichte, instrumentale Musik, Volkstanz, Jodel, Volkslied, Chor- und Blasmusik, Liedermacher, Volksmusik und Brauchtum. Ringier.
- Helms, Siegmund (Hg.) (2000). Musikpädagogik zwischen Regionalisierung, Europäisierung und Globalisierung. Kassel: Bosse.
- Helms, Siegmund (2002). Allgemein bildende Schule und Musikschule in europäischen Ländern. Kassel: Bosse.
- Hofer, Thomas (2004): Skipte zum Lehrplan. Themen, Kommentare, Umsetzungshilfen. LLB-Institut OP. Fachdidaktik Musik I/II. Marzili-Bern.
- Ipfling, Heinz Jürgen; Peez, Helmut; Gamsjäger, Erich (1995). Wie zufrieden sind die Lehrer? Empirische Untersuchungen zur Berufs(un)zufriedenheit bei Lehrern/Lehrerinnen der Primar- und Sekundarstufe im deutschsprachigen Raum. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kälin, Paul (1976). Musikerziehung in der Schweiz. Studie zur Situation der Musikerziehung anhand des Vergleichs von Resultaten einer Analyse der Primar-, Real-, Sekundar- und Bezirksschullehrpläne mit neueren Ergebnissen aus der Entwicklungspsychologie und Curriculumforschung. Frankfurt am Main: Diesterweg.
- Kleinen, Günter und Rosenbrock, Anja (2002). Musikpädagogik „von unten“ – Pilotstudie zu einer komparativen empirischen Forschung über den guten Musiklehrer/die gute Musiklehrerin. In: Multimedia als Gegenstand musikpädagogischer Forschung, hg. Von Rudolf-Dieter Kraemer, Essen: Die blaue Eule, S. 145-168.

- Kleinen, Günter (2004). Über Berufszufriedenheit bei Musiklehrern – Veränderungen der Selbstkonzepte unter dem Einfluss der Neuen Medien. In: Frauke Hess (Hg.): Qualität von Musikunterricht an Schule und Musikschule, Kassel: Bosse, S. 76-91.
- Lehrplan für die Volksschule des Kanton Berns 1995 (verschiedene Autoren).
- Lehrplankommission Musik der Innerschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz (IEDK). Zentralschweizerischer Beratungsdienst für Schulfragen (ZBS). Ebikon 1993.
- Mednanská, Irena (2000). Die Europäische Arbeitsgemeinschaft Schulmusik (EAS) – Bericht über die bisherige Arbeit und Perspektiven für die Zukunft. In: Siegmund Helms (Hg.) Musikpädagogik zwischen Regionalisierung, Europäisierung und Globalisierung, Kassel: Bosse, S. 128 – 133.
- Röösli, Joseph (1991). Didaktik des Musikunterrichts. Holzkirch/Schweiz: Comenius.
- Rossel, Hendrike (Hg., im Auftrag des Verbandes deutscher Musikschulen) (2005). Arbeitshilfe und Materialsammlung zur Kooperation von Musikschule und Ganztagschule. Bonn: VdM-Verlag.
- Scheidegger, Josef & Eiholzer, Hubert (1997) (Hg.): Persönlichkeitsentfaltung durch Musikerziehung. Aarau (Schweiz): Musikedition Nepomuk.
- Scheidegger, Josef (2004). Die schweizerischen Schulversuche mit erweitertem Musikunterricht (1988-1991). In: Kreutz, Gunter & Bähr, Johannes (2000.) (Hg.): Anstöße – musikalische Bildung fordern und fördern. Festschrift Hans Günther Bastian zum 50. Geburtstag. Augsburg: Wissner, S. 53-70.
- Schlegel, Clemens M. (2001). Europäische Musiklehrpläne im Primarbereich. Eine vergleichende Inhaltsanalyse. Augsburg: Wissner.
- Spychiger, Maria (2001). Was bewirkt Musik? Probleme der Validität, der Präsentation und der Interpretation bei Studien über außermusikalische Wirkungen musikalischer Aktivität. In: Heiner Gembris, Rudolf-Dieter Kraemer und Georg Maas (Hg.): Macht Musik wirklich klüger? Musikalisches Lernen und Transfereffekte. Musikpädagogische Forschungsberichte. Band 8. Augsburg: Wissner, S. 13.
- Spychiger, Maria (1993): Musik und außermusikalische Lerninhalte. In: Bruhn/Oerter/Rösing (Hg.): Musikpsychologie. Ein Handbuch. Reinbek: Rowohlt, S. 360-368.

Stadler Elmer, Stefanie (2000). Spiel und Nachahmung. Über die Entwicklung der elementaren musikalischen Aktivitäten. Aarau: Nepomuk.

Stadler Elmer, Stefanie (2002). Kinder singen Lieder: Über den Prozess der Kultivierung des vokalen Ausdrucks. Münster: Waxmann.

Weber, Ernst Waldemar; Spychiger, Maria; Patry, Jean Luc (1993). Musik macht Schule. Biografie und Ergebnisse eines Schulversuchs mit erweitertem Musikunterricht. Essen: Die blaue Eule.

Weber, Ernst Waldemar (1997). Schulversuche mit erweitertem Musikunterricht in der Schweiz, in: Scheidegger und Eiholzer 1997, S. 116-122.

Zwiener, Daniel (2002). Mensch und Musik. Zur Bedeutung und Rezeption von Emile Jaques-Dalcroze als Musikpädagoge. In: Diskussion Musikpädagogik 13/02, S. 56-75.

Internetadressen:

www.bfs.admin.ch Bundesamt für Statistik der Schweiz

www.kmhs.ch Konferenz der Musikhochschulen

www.edk.ch Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren

www.educa.ch Schweizerischer Bildungsserver

Prof. Dr. Günter Kleinen
Emmastr. 292
28213 Bremen

„Peer-review“

Eine Information zum international üblichen Begutachtungsverfahren für wissenschaftliche Publikationen

1 Einleitung

Seit der Einführung der Printmedien mit der Erfindung des Buchdrucks hat sich ein Problem aufgetan, nämlich die gewollte oder ungewollte Zensur, für das es scheinbar keine optimale Lösung gibt. Wie trennt man zum Druck vorgesehene Spreu von Weizen, ohne dass es gleichzeitig zu einer Art von Zensur kommt, wie sie totalitäre Staaten gern vornehmen (unlängst auch der amerikanische Senat [z. B. Winerman, 2005])? Wie erlaubt man auch innovative, ungewöhnliche Ideen, ohne gleich jeder Spinnerei Tür und Tor zu öffnen? Besonders in der Wissenschaft ist es, wie auch in Handwerk, Medizin und Religion manchmal notwendig, Hochstapler und Schamanen zu enttarnen, sei es um wirklichen Schaden zu vermeiden oder lediglich, um den Informationssuchenden transparent und qualitativ hochwertig zu informieren. Denn was passiert, wenn Jeder fast alles einfach hinstellen darf, sieht man am Internet; wie schwierig ist es hier manchmal, Dinge zu finden, vor allem höherwertige Informationen. In der modernen Wissenschaft hat sich ein akzeptiertes Begutachtungsverfahren für Publikationen herauskristallisiert, das im englischsprachigen Raum unter „peer-review“ bekannt ist, weil fachlich gleichgestellte Kollegen („peers“) die Begutachtung („review“) ausführen. Was dieses Verfahren beinhaltet und wie es funktioniert soll im folgenden Artikel in gebotener Kürze dargestellt werden.¹ Dabei werden auch wichtige englische Ausdrücke oder gebräuchliche Formulierungen eingeführt. Es sei allerdings gesagt, dass die exakte Ausgestaltung des peer-review Verfahrens von begutachteter Zeitschrift („refereed journal“) zu Zeitschrift etwas variiert.

1 Neben den wenigen am Schluss des Artikels aufgeführten Literaturangaben beruht der Inhalt auf jahrelanger persönlicher Erfahrung als Reviewer für eine Reihe unterschiedlicher internationaler Zeitschriften und als Mitherausgeber einer begutachteten, europäischen Zeitschrift.

2 Warum gibt es und was genau ist „peer-review“?

Weil die Wissenschaft aus lauter kleinen Bausteinen (primäre Publikationen; „papers“) besteht, die zusammen eine Mauer ergeben, auf die in Zukunft weiter gebaut werden soll, sind für wissenschaftliche Publikationen bestimmte Qualitätsansprüche nötig. Wichtig ist bei einer primären Publikation eines wissenschaftlichen Ergebnisses, dass (1) ein Artikel die wirklich erstmalige Veröffentlichung eines zuvor nicht publizierten Materials darstellt, (2) der Artikel von Fachleuten begutachtet worden ist, bevor er angenommen oder abgelehnt wurde und dass (3) Publikationen für zukünftige Recherchen zur Verfügung stehen, also beständig archiviert und auffindbar sind. Das Ergebnis der Forschung muss also im Vorfeld der Veröffentlichung so objektiv wie möglich daraufhin eingeschätzt werden, ob es zu einem Baustein werden kann und den Ansprüchen an Originalität, Gültigkeit und fachlicher Bedeutung genügen kann. Als Nebenprodukt kann die aufwändige Begutachtung auch in manchen Wissenschaftsbereichen, mit aller gebotenen Vorsicht, zur Leistungsevaluation verwendet werden.

Natürlich wurde und wird auch ohne dieses Verfahren viel publiziert, aber dann besteht eher die Gefahr einer abgeschotteten (provinziellen) und stark von persönlichen Beziehungen geprägten Publikationstätigkeit. Im Extremfall entstehen von Oligarchien verwaltete Publikationsreihen, die in begrenzten Auflagen in kleinen Verlagen (oder sogar im Eigenverlag) publiziert werden, und in denen nur bestimmte Leute veröffentlichen dürfen. Hier werden dann die akademische Abstammung, Hochschulort, Aussehen (Bild im Lebenslauf) oder vorangegangene Berufstätigkeit zur Annahme oder Ablehnung der eingereichten Arbeit herangezogen statt rein fachliche Kriterien zu verwenden. Derlei Publikationsorgane entziehen sich dem (fach)öffentlichen Dialog, ohne gleichzeitig ihre (fach)politische Machtstellung zu verlieren. Für Insider hat dieses Verfahren möglicherweise auch etwas für sich, für Outsider wie Jungwissenschaftler, wissenschaftlich Unangepasste und politisch Unerwünschte (evtl. Frauen oder Doktoranden von Konkurrenten!) kann es den Weg versperren.

Manche Autoren befürchten, durch peer-review könnten fantastische Paper (die wir alle regelmäßig schreiben!) von „inkompetenten“ und missgünstigen Reviewern abgelehnt und sie selbst zu unerkannten Genies verkommen. Tatsächlich kann durch Publikation in der grauen Literatur, in Tagungsberichten, Buchkapiteln oder thematisch gebundenen Heften („special issues“) bei Fachzeitschriften langsam der Boden für neue, ungewöhnliche Ideen bereitet wer-

den, die dann auch von den Gutachtern im Mainstream angenommen werden. Sollte wirklich einmal eine Forschungsrichtung in den bestehenden Zeitschriften kein angemessenes Gehör finden, kann sich eine neue peer-review Zeitschrift gründen, die sich genau dieser Nische widmet. Nebenbei sei gesagt, dass genialische Einsichten, oder solche, die sich diesen Anschein geben, meist gern von den Medien aufgenommen werden – ob sie es auch in die Journals schaffen, ist eine ganz andere Sache.

Warum sollte diese Methode einer anderen überlegen sein? Beim peer-review steht immer der (inter)nationale, fachliche Ruf der Beteiligten auf dem Spiel. Da eine größere Anzahl unterschiedlicher Fachzeitschriften existiert, kommt es unter ihnen zu einem Wettkampf um die besten Manuskripte – von denen es erstaunlich wenige gibt. Jede Zeitschrift möchte so gut wie möglich sein, das höchste Ansehen („impact“) haben, häufiger abonniert und zitiert werden als andere. Anhand von Zitationsraten und der Aufnahme in bestimmte Datenbanken lässt sich die Qualität im Nachhinein feststellen – allerdings stimmt diese Rechnung nur in relativer Form für kleinere Fächer oder nicht-englische Sprachnischen. Ein Herausgeber möchte also keine Flops publizieren und gute Autoren wollen nicht ihre Elaborate neben Flops publiziert wissen. Wenn eine Zeitschrift nicht transparent genug ist oder schlechte Beiträge abdruckt, wird sie längerfristig von guten Autoren gemieden.

2 Wie funktioniert peer-review?

Zur peer-review gehört immer ein Forscher, der ein fertiges Manuskript publizieren möchte, eine bestimmte Zeitschrift mit ihrem, auf Zeit gewählten oder nominierten, Herausgeber („editor“) und seinen Mitherausgebern („associate editors“) sowie einem ehrenamtlich tätigen, wissenschaftlichen Beirat („advisory board“) samt gelegentlichen Gutachtern („ad-hoc reviewer“). Je hochkarätiger diese Posten besetzt sind, desto mehr Prestige hat die Zeitschrift. Prinzipiell entscheidet der Herausgeber aufgrund von, in der Regel zwei bis drei, anonymen Gutachten in einem transparenten Prozess darüber, ob das Manuskript angenommen werden kann. Dieser Prozess besteht aus einzelnen Schritten, die nun vorgestellt werden sollen (vgl. z. B. Calfee & Valencia, 2001; Weiß, 2003).

1. Zunächst wird einer Zeitschrift ein Manuskript zugesandt, das vom Autor nach den Hinweisen für Autoren sorgfältig formatiert worden ist (!). Das sollte auch wirklich eingehalten werden, weil formale Gründe die ersten

für eine Ablehnung sein können. Ein kurzes Anschreiben begleitet das Manuskript. Ein Manuskript darf jeweils nur gleichzeitig einer Zeitschrift angeboten werden, damit ein Manuskript nicht endlos viele ehrenamtliche Helfer beschäftigt, aber nur an einer Stelle gedruckt werden kann (das unbedingte Einhalten dieser Regel gehört zum berufsethischen Verhalten!).

2. Beim Herausgeber wird das Manuskript registriert, der Empfang bestätigt und dann anonymen Gutachtern zugesandt, die aufgrund ihrer eigenen Forschung in der Lage sind, inhaltlich kompetent das Manuskript zu begutachten. Jeder ethisch arbeitende Kollege wird die Begutachtung ablehnen, wenn persönliche Affinitäten oder Animositäten vorherrschen oder der Gutachter das Paper schon im Vorfeld gesehen hat. Manchmal wird das Manuskript auch anonymisiert (durch Entfernen der Autoreninformation). Um Probleme mit Konkurrenten zu vermeiden, darf der Autor Gutachter vorschlagen oder von vornherein ausschließen, hat aber keine Garantie, gehört zu werden. Zusätzlich zu seinen Gutachtern kann der Herausgeber das Manuskript selbst bewerten. Sollte das Manuskript keine Chance haben, wird es nicht erst an die Reviewer geschickt sondern kommt sofort zurück (Grund: falsche Zeitung; wissenschaftlich ungenügend; formal inakzeptabel). Die Kriterien der Gutachter sind etwa „Welche theoretische Relevanz hat die Arbeit für unsere Leser?“, „Wie gut ist die Sache methodisch und inhaltlich?“, „Wie klar ist das Paper strukturiert, geschrieben, illustriert?“.
3. Nach einigen Wochen (manchmal Monaten) kommen die Gutachten zurück und der Herausgeber sendet dem Autor und den Gutachtern einen gleich lautenden Brief, in dem er seine zusammenfassende Stellungnahme der Gutachten ausdrückt und über sofortige Annahme (extrem selten; „accepted as is“), Annahme nach Änderung (sehr häufig; „accepted with major/minor revisions“), Ablehnung mit Ermutigung zum Wiedereinreichen nach erheblichen Änderungen (häufig; „rejected with possibility to resubmit“) oder komplette Ablehnung (Rate variiert je nach Zeitschrift; „rejected“) entscheidet. Diesem Brief („action letter“) sollten in jedem Fall alle anonymen Gutachten beigelegt sein.
4. Bei Ablehnung kann der Autor das Manuskript sofort einer anderen Zeitschrift anbieten. Ablehnende Bescheide sind deshalb nützlich, weil die Kommentare der Reviewer von unschätzbarem Wert für die Weiterarbeit sind. Insgesamt ist zu sagen, dass man eigentlich immer das machen sollte, was an Änderungen verlangt wird, es sei denn, Vorschläge wirklich nicht

sinnvoll oder gar kontraproduktiv. Die Zeitschrift braucht Ihren Aufsatz (in der Regel) nicht, aber Sie die Publikation an der bestmöglichen Stelle. Bei Annahme unter Auflage von Änderungen müssen die Änderungen eingearbeitet werden sowie ein Revisionsbericht angefertigt werden, der dem Herausgeber und Gutachtern deutlich macht, was geschehen ist. Dieser Bericht wird sinnvollerweise parallel zu den Änderungen in Art eines Logbuchs erstellt. Abweichungen von Änderungswünschen der Reviewer sollte man im Änderungsbericht explizit begründen. Das geänderte Manuskript wird den gleichen Gutachtern vom Herausgeber zur endgültigen Entscheidung vorgelegt. Normalerweise ist das eine reine Formalität und zieht nur kleine Änderungen nach sich. Man hat jedoch auch schon davon gehört, dass sich ein reges, nicht ganz konfliktloses Hin und Her zwischen den beteiligten Parteien entspinnt. Reklamationen des Autors können meist auf sachlicher Grundlage oder über einen weiteren Gutachter geklärt werden. Normalerweise sollte der ganze Revisionsprozess von Kollegialität und gegenseitigem Vertrauen geprägt sein; Polemik hat weder in den Gutachten noch im Revisionsbericht einen Platz.

5. Nach positiver Annahme des Manuskripts unterschreibt man, je nach Zeitschrift, bestimmte Erklärungen (Selbständigkeit, Originalität usw.). Dann wird das Manuskript vom Herausgeber zur Drucklegung vorbereitet. Die Korrekturabzüge werden wie üblich vom Autor und Herausgeber gegen gelesen. Bei mehreren Autoren ist der Erstautor meist der verantwortliche Ansprechpartner für die Korrespondenz mit dem Herausgeber. Herzlichen Glückwunsch zum veröffentlichten Paper!

3 Fazit und Empfehlungen

Peer-review ist der *status quo* in der Wissenschaftspublizistik und wir sollten lernen damit umzugehen. Fast ausnahmslos verwenden alle internationalen musikpädagogischen Fachzeitschriften dieses System, alle seriösen psychologischen und erziehungswissenschaftlichen. Nur wo ein Hinweis auf ein Begutachtungsverfahren aufgeführt ist, wird auch wirklich begutachtet, zum Beispiel beim „Jahrbuch Musikpsychologie“, bei der „Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik“, beim „Journal of Research in Music Education“ oder dem „Journal of Historical Research in Music Education“, aber beispielsweise nicht bei der „Musikforschung“. Als wissenschaftlich Arbeitende sollten wir eine Sensibilität für Qualität entwickeln, nicht jeden Publikationsort als gleichwertig ansehen und unsere Veröffentlichungspläne an möglichst hohen Standards

ausrichten. Derzeit fehlt im deutschen Sprachraum eine begutachtete Forschungszeitschrift für die Musikpädagogik, obwohl auch musikbezogene Artikel in allgemeinen erziehungswissenschaftlichen Zeitschriften möglich wären. Zugegebenermaßen ist das musikpädagogische Feld klein und ein komplett anonymer Reviewprozess schwierig, wenn nur drei Leute in einem Themenbereich arbeiten. Einen Versuch sollte es im Verbund Deutschland, Österreich und Schweiz wert sein. Und vielleicht hat gerade der AMPF hier eine besondere Verantwortung.

Sehr renommierte Zeitschriften haben unerhört große Anzahlen von Zuschriften und lehnen auch viel ab, während weniger renommierte Zeitschriften weniger Zuschriften erhalten, davon aber verhältnismäßig viel akzeptieren. Deshalb kann man ruhig auch kleinere Zeitschriften anvisieren. Die relative Güte einer Zeitschrift hat mit der Verwendbarkeit eines darin erschienenen Artikels für die eigene Forschung und die der Leser wenig zu tun. Das gilt besonders für kleine Disziplinen. Anstelle des „American Journal of Education“ kann man einen musikpädagogischen Artikel auch an das „British Journal of Music Education“ oder das „Scandinavian Journal of Educational Research“ senden.

Was ist mit anderen Publikationsmöglichkeiten? Aufsätze in Zeitschriften wie „Musik und Unterricht“ erfüllen einen anderen Zweck, müssen anderen Maßstäben genügen als wissenschaftliche Aufsätze. „Graue Literatur“ ist und war immer ein schwieriges Feld. Buchbeiträge werden in einigen Zitationsdatenbanken nicht ausgewertet, was nicht heißt, dass Kapitel in Büchern und Festschriften minderwertig sind. Sie sind aber von der Gewichtung her anders einzuschätzen, wenn sie nicht begutachtet worden sind. In den Vorworten von guten wissenschaftlichen Büchern wird heute oftmals beschrieben, welchem Begutachtungsprozess die Beiträge unterworfen worden sind. So ist beispielsweise beim „New Handbook of Research in Music Teaching and Learning“ (Colwell & Richardson, 2002) ein kompliziertes Reviewverfahren angewendet worden, um die Qualität der Artikel zu sichern. Große Verlage (z. B. Oxford University Press) lassen alle ihre Buchprojekte extern von bezahlten Gutachtern reviewen und verlangen anschließend keinen Druckkostenzuschuss vom Autor. Daher sind solche Bücher höher einzustufen als ein bei einem unbekanntem Dissertationsdruckverlag erschienener Band.

Wie geht man emotional mit einer Review um? Jeder Autor ist am ersten Tag gekränkt bis verärgert (zu Albert Einstein, s. Morsch, 2006), egal wie nett die Begutachtung ausgefallen ist, egal ob das Paper prinzipiell angenommen

oder endgültig abgelehnt wurde. Dann sollte man sich produktiv mit den Kommentaren auseinandersetzen, denn immerhin haben sich drei etablierte Kollegen mit ihrer geballten inhaltlichen, stilistischen und didaktischen Kompetenz dem Autor zur Seite gestellt – was für ein Luxus! Die Kommentare sind, ganz gleich wie sie von den Gutachtern formuliert wurden, immer als Hilfestellung eines Kollegen an einen anderen gedacht, nicht als Schikane. Was sie nicht verstehen, als fehlend anmahnen usw. wird auch den zukünftigen Leser stutzig machen. Man sollte ehrlich sein: Eine Montagsarbeit, vertuschte Dünnbrettbohrerei, oder ein schlichtweg verunglücktes Projekt sind es manchmal wirklich nicht wert, gedruckt zu werden. Nur hat der Autor das Problem, dass er es sich ungern eingesteht, wohingegen das Ego des Autors bei den Kollegen meist keine Schonfrist hat.

Die menschliche Größe, sich der wissenschaftlichen Evaluation seiner eigenen Kollegen mit aller Verwundbarkeit und in der schwächeren Position zu stellen, erfordert einigen Mut. Wer es aber einmal getan hat, wird bescheidener und merkt, wie viel man dabei lernt. Weil so viele Fachleute an einer Publikation beteiligt waren, ist das Endprodukt dem Ausgangsprodukt weitaus überlegen. Das Optimierungspotenzial eines Manuskripts ist meiner Erfahrung nach enorm. Besonders für jüngere Forscher ist peer-review eine wunderbare Möglichkeit, von den erfahreneren Kollegen zu lernen und ihnen trotzdem auf gleicher Augenhöhe zu begegnen, denn ihnen geht es mit ihren Manuskripten garantiert nicht anders.

Die Diskussionen um das peer-review sind weiterhin im Gange, wie entsprechende Suchanfragen im Internet ergeben und etliche empirische und philosophische Publikationen zum Thema. Ob man die Zukunft im Open-Peer Commentary (einer Art Diskussionsforum im Vorfeld einer Publikation) oder einem System mit vergüteten Reviewern sieht, ist gleichgültig. Zum alten System will offensichtlich keiner zurück, auch wenn das neue nicht perfekt ist – immerhin ist es transparenter, und das kann schon viel bedeuten, wenn es um die Freiheit der Forschung und Lehre geht.²

2 Dieser Artikel ist nach Fertigstellung zwei KollegInnen zur freiwilligen Begutachtung geschickt worden. Ihre Kommentare sind in die vorliegende Version eingeflossen. Mein Dank gilt auch Gunter Kreutz, der bei der mündlichen Vorstellung des Beitrags auf der AMPF-Tagung 2005 wertvolle Ergänzungen geliefert hat.

Literatur

- Calfee, R. C., & Valencia, R. R. (2001). APA Guide to Preparing Manuscripts for Journal Publication. American Psychological Association. (eingesehen am 13.1.2006 unter <http://www.apa.org/journals/authors/guide.html>)
- Colwell, R., & Richardson, C. (Hg.) (2002). The new handbook of research on music teaching and learning. New York: Oxford University Press.
- Morsch, O. (2006). Einsteins Probleme mit dem Peer-Review-System. Forschung und Lehre, 13(1), 28-29.
- Weiß, H. (31.10.2003). Publizieren um jeden Preis? Peer-Review, Impact Factor und die Erstautorenschaft. Via Medici Online (eingesehen am 13.1.2006 unter http://www.thieme.de/viamedici/medizinstudium/promotion/peer_review.html)
- Winerman, L. (2005). A congressional attack on peer-reviewed behavioral research. Monitor on Psychology, 36(9), 22.

Prof. Dr. Andreas Lehmann
Hofstallstr. 6-8
97070 Würzburg

MATTHIAS STUBENVOLL

Musiklernen am Computer

Posterpräsentation

Matthias Stubenvoll
Kinderschulgasse 12
90475 Nürnberg

**Friedrich-Alexander-Universität
Erlangen-Nürnberg**



Matthias Stubenvoll

Friedrich-Alexander-Universität
Erlangen-Nürnberg

Erziehungswissenschaftliche Fakultät

Fach Musikpädagogik

Matthias.Stubenvoll@gmx.de



Musiklernen am Computer

Zur Qualität von Musik-Lernsoftware und ihrer empirischen Überprüfung

Fragestellungen

Was ist

Musiklernen:

Was wird gelernt?

Wie wird gelernt?

Warum wird gelernt?

Wie lässt sich

medien-psycholo-

gische Forschung

im musikpädago-

gischen Kontext

anwenden?

Methodischer Zugang

Systematische

Zusammenfas-

sung und Diskus-

sion aller in der

Musikpädagogik

formulierten

Musik-Lerntheo-

rien.

Ableitung von

Kriterien für die

Untersuchung.

Computer und

Musik:

Klassifikation und

Typisierung von

Musik-Lernpro-

grammen.

Historische

Entwicklung und

Stand der

Forschung.

Wie kann die Qualität von Musik-
Lernprogrammen
aus fachdidaktischer und
medienpsychologischer Perspektive
sinnvoll überprüft werden?

Qualitäts- und Wirkungsanalyse nach
Reinmann-Rothmeier/Mandl/Prenzel
(1997).

Untersuchungsgegenstand: CMK-Gehör-
bildung (Enders/Weyde, Schott),
Grundlagen Musiktheorie (Hempel,
Klett).

Fragebogen zur Selbsteinschätzung;
Stichprobe: N=40, Studierende.

Welche Ergebnisse liefert die Evaluation
kommerziell vertriebener Musik-Lern-
programme?

Erprobung und Validierung des
entwickelten Instrumentes

Die **Vortests** haben ergeben: Manche **Musik-Lernsoftware eignet sich** als didaktisches Medium. Geeignet als **Lerninhalte** sind **Sachwissen** und dessen **Einübung**. **Eng umrissene Lerngebiete** haben sich im Vergleich zu **komplexen Themenfeldern** als besser geeignet erwiesen. Die im Programm angebotenen Übungsmöglichkeiten sollten **adaptiv** und **adaptierbar** sein. Die Lernprogramme haben sich besonders für das selbstgesteuerte Lernen von **Erwachsenen** bewährt.

