

Kraemer, Rudolf-Dieter [Hrsg.]  
**Musiklehrer. Beruf, Berufsfeld, Berufsverlauf**

Essen : Die Blaue Eule 1991, 231 S. - (Musikpädagogische Forschung; 12)



Quellenangabe/ Reference:

Kraemer, Rudolf-Dieter [Hrsg.]: Musiklehrer. Beruf, Berufsfeld, Berufsverlauf. Essen : Die Blaue Eule 1991, 231 S. - (Musikpädagogische Forschung; 12) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-148358 - DOI: 10.25656/01:14835

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-148358>

<https://doi.org/10.25656/01:14835>

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](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

**Musikpädagogische  
Forschung**

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

**Musiklehrer**

**Beruf  
Berufsfeld  
Berufsverlauf**

D 122/91/1



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

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

ISBN 3-89206-410-5

Die Deutsche Bibliothek - CIP-Einheitsaufnahme

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

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

ISBN 3-89206-410-5

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

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

Printed in Germany Herstellung:

Merz Fotosatz, Essen

Broscheit Klasowski, Essen Difo-Druck, Bamberg

## Inhaltsverzeichnis

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

## 2. Kolloquium: Das Berufsbild des Musiklehrers in der Ausbildung

ERHARD WIERSING

Das Ganze und seine Teile

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

125

WILFRIED GRUHN

Musiklehrer in den USA - Berufsbild und Ausbildung

138

SIEGFRIED FREITAG

Musiklehrrausbildung und Forschungsaktivitäten an der Hochschule für Musik in Weimar

150

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

158

## 3. Freie Forschungsberichte

REINHARD KOPIEZ

Das Erlernen eines Musikstücks - aber wie?

Die Effektivität verschiedener Übermethoden in Wechselwirkung mit der individuellen Wahrnehmungsorganisation

165

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

Biographien und Alltag von Spitzenmusikern

175

MONIKA MORGUET, JUITA MOSER-HAUCK

Beurteilung von Musik

Gibt es Unterschiede zwischen Musikexperten und Laien?

189

## 4. Fünfundzwanzig Jahre musikpädagogische Forschungsgemeinschaft: Rückblick und Perspektiven

Protokoll der Podiumsdiskussion mit Mitgliedern des AMPF  
Gründungsvorstandes

ANITA KOLBUS, JÖRG HARRIERS

Fünfundzwanzig Jahre musikpädagogische  
Forschungsgemeinschaft:  
Rückblicke und Perspektiven

200

HELMUT RUDLOFF

Forschungsentwicklung auf dem Gebiet der Instrumentalpädagogik  
in der DDR

203

GÜNTHER NOLL

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

212

ULRICH GÜNTHER

Zur Entwicklung musikpädagogischer Forschung in der  
Bundesrepublik Deutschland

215

HERMANN RAUHE

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

217

RUDOLF-DIETER KRAEMER

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

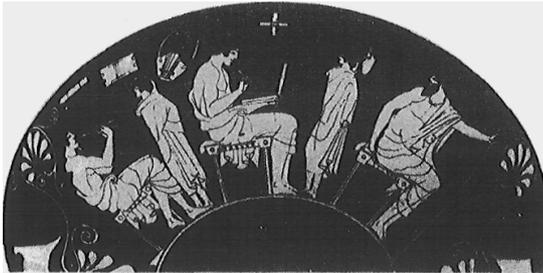
220

HANS GÜNTHER BASTIAN

Jubilatio et lamentatio

25 Jahre musikpädagogische Forschung im AMPF

224



Attisch-rotfigurige Schale um 480 v. Chr. (Antikensmuseum Berlin, Staatliche Museen Preußischer Kulturbesitz).  
Musikalisches Lernen zählt zu den grundlegenden Kulturtechniken wie Lesen und Schreiben: Autos- und Lyraunterricht.

#### Vorwort<sup>1</sup>

Johann Sebastian Bach erschien am 5. Mai 1723 in der Ratsstube zu Leipzig und unterzeichnete einen Vertrag, in dem er sich verpflichtete, im Rahmen seines Cantorn-Dienstes bey der Schule zu St. Thomae eine Reihe von Aufgaben zu übernehmen und treulich zu besorgen.

*Demnach E.E. Hochweiser Rath dieser Stadt Leipzig mich zum Cantorn der Schulen zu St. Thomas angenommen und einen Revers, in nachgesetzten Punkten von mir zu vollziehen begehret, nemlich: daß ich denen Knaben, in einem erban: eingezogenen Leben und Wandel, mit gutem Exempel vorleuchten, ..die Knaben treulich informieren, ... denen Herren Inspectoren und Vorstehern: der Schulen in allen und ieden, was im Nahmen E.E. hochweisen Raths dieselbige anordnen werden, gebührende Folge leisten, ... die Knaben nicht allein in der Vocal-, sondern auch in der Instrumental-Music fleissig unterweisen, ... die neue Kirche mit guten Schülern versehen... die Knaben freundlich und mit Behutsamkeit tractiren, daferne sie aber nicht folgen wollen, solche moderat züchtigen, oder gehöriges Orts melden, ... die Informationen in der Schule und was mir sonst zuthun gebühret, treulich besorgen ... und bei der Universität kein officium, ohne E.E. Hochweisen Raths Consens annehmen solle und wolle. Alß verrevsire und verpflichte ich mich hiermit und in Krafft dieses, daß ich diesen allen, wie obstehet, treulich nachkommen und, bey Verlust meines Dienstes, darwieder nicht handeln wolle.<sup>2</sup>*

Dieser Vertrag enthält eine Reihe berufsspezifischer Vorstellungen: Lehrer sollen Vorbildfunktion übernehmen, fachkompetent und didaktisch geschickt unterrichten, erzieherisch tätig sein, Vorgesetzten gehorchen und in Institutionen eingebunden sein. Der Vertrag macht deutlich, daß Vorstellungen, Tätigkeiten und Aufgaben eines Lehrers dem Wandel der Zeiten unterworfen sind. Das Vorbild des Cantors und die Verbindung zwischen schulischem und kirchlichem Amt wirkte auf das Berufsbild des Musiklehrers bis in unser Jahrhundert nach. Noch 1911 waren über 14 000 Lehrer verpflichtet, die Glocken zu läuten, die Kirche zu reinigen und zu heizen.<sup>3</sup> Nicht ohne Einfluß auf die Vorstellungen dessen.

1 Mit „Musiklehrer“ ist selbstverständlich immer auch „Musiklehrerin“ gemeint. Der Einfachheit halber erscheint im Titel und auch im Text „Musiklehrer“.

2 zit. nach SIEGMUND-SCHULTZE, W., Johann Sebastian Bach. Genie über den Zeiten. München 1985, S. 92f.

3 OTT, Th., Probleme der Musiklehrerausbildung, in: Handbuch der Musikpädagogik, hrsg. v. H. Ch. Schmidt, 1986, S. 468.

was einen „Musiklehrer“ („Musikmeister, Gesangslehrer, Singlehrer, Sangermeister, Kapellmeister, Tonlehrer, Singmeister“) auszeichne, blieb auch die Trennung zwischen einer Lehrtätigkeit an einer Volksschule oder einem Gymnasium. Der Wandel der Aufgaben im Zuge gesellschaftlicher, allgemein-schulischer, musikpädagogischer und musikunterrichtsspezifischer Veränderungen macht es erforderlich, das Bild vom Musiklehrer zeitgebunden jeweils neu zu bestimmen.

Fragt man nach dem Berufsbewutsein, dem Berufsbild, dem Berufsfeld und den unterschiedlichen Berufsverlaufen von Musiklehrern heute, ist man eher auf Spekulationen, denn gesicherte Kenntnisse angewiesen. Die musikpädagogische Literatur hat sich des Themas „Musiklehrer“ bislang kaum angenommen. Sigrid Abel-Struth stellt fest, daß erst wenige monographische Beiträge zur Geschichte des Lehrers für Musik in der Schule vorliegen.<sup>4</sup>

H. Ch. Schmidt fragt: „warum denn der Lehrer selbst, seine Persönlichkeitsmerkmale, seine individuellen Qualitäten, seine Brüche in der Persönlichkeitsstruktur, seine höchst widersprüchliche Biographie, seine anfängliche Berufsmotivation und auch seine aktuelle Berufskrise - warum all diese personenspezifischen Einflugroen wie Autoritatsverstandnis, Selbstwertgefühl, Nahebedurfnisse und Vereinsamungsempfindungen derart beherrschend aus musikpädagogischen Forschungsvorhaben ausgeblendet bleiben.“ Er ist jüngerer Zeit ist die Diskussion intensiver in Gang gekommen.<sup>5</sup> Eine stichpunktartige Zusammenfas-

- 4 ABEL-STRUTH, S., Grundriß der Musikpädagogik, Mainz 1985, S. 417
- 5 SCHMIDT, H. Ch., über die Ängste des Lehrers im Musikunterricht, in: Musik und Bildung 3/1988, S. 214.
- 6 ANTHOLZ, H., Unterricht in Musik, Düsseldorf 1970, S. 47; MEYER, H., Musik als Lehrfach, Wiesbaden 1978, S. 87; ders., Methodenprobleme im Musikunterricht der Sekundarstufe I, Wolfenbüttel 1976, S. 49; SCHULTEN, M.L., Das Berufsbild des Musiklehrers, Hamburg 1979; SCHMIDT, H. Ch., Der Lehrer im Musikunterricht, in: BASTIAN, H. G. (Hrsg.), Musikpädagogik. Historische, systematische und didaktische Perspektiven, Düsseldorf 1982, S. 152; ders., über die Ängste des Lehrers im Musikunterricht, in: Musik und Bildung 3,4,5,6 1988; PÜTZ, W., Persönlichkeit und Unterrichtsverhalten. Fragen zur Person des Musiklehrers, in: Unterrichtsforschung (Musikpädagogische Forschung, Bd. 7), Hrsg. v. H.J. KAISER, Laaber 1986, S. 133 (Nachdruck in: Musik und Bildung 12/1990, S. 662); JANK, W., MEYER, OTT, Th., Zur Person des Lehrers im Musikunterricht. Methodologische Probleme und Perspektiven zu einem Konzept offenen Musikunterrichts, in: Unterrichtsforschung, a.a.O., S.87; EHRENFORTH, K.H., Reaktionen auf einen Brief, in: Musik und Bildung 12/1990, S. 682; BASTIAN, H.G., Schulumiker werden? - nein danke! Ein Berufsbild in der kritischen Bewertung instrumentaler Talente, in: Musik und Bildung 10/1987, S. 735; RICHTER, Ch., Die Aufgabe des Lehrers in einer humanen Schule. Der Lehrer als humane Instanz - Beispiel: „Musiklehrer“, in: EHRENFORTH, K.H. (Hrsg.), Humanität - Musik - Erziehung, Mainz 1981,

sung der Probleme<sup>7</sup> kann die Breite der Fragestellungen im Zusammenhang mit dem Berufsbild, dem Berufsfeld und den Berufsverlaufen von Musiklehrern andeuten:

#### *Lehrerpersönlichkeit*

*Persönlichkeitsmerkmale, physische und psychische Belastung Lehrertypologien, Lehrer-Schüler-Verhältnis, Berufsbewutsein, Selbstentwicklungskonzepte, Beurteilung des eigenen Unterrichts, Einstellung zu musikdidaktischen Konzepten, Musikkonzept, musikalische Fähigkeiten, didaktische Fähigkeiten, kreatives Verhalten, Sachkompetenz, Einstellungen gegenüber neuen Technologien, Verarbeitung innovativer Prozesse, Einstellung zu bestimmten Lernfeldern des Musikunterrichts, ästhetische Auffassungen, geschlechtsspezifische Prägung des Musiklehrerberufes, Medienverhalten von Musiklehrern, Freizeitverhalten, politische Orientierung und Musikgeschmack, Einstellung zum üben, Vertrautheit mit neuerer didaktischer Literatur, mit Forschungsergebnissen, musikalische Schwerpunkte, Gewichtung der Lernfelder, persönliche Probleme (z.B. Einsamkeit, Angst) Verhältnis zum eigenen Körper, zur eigenen Stimme, persönliche Interessen, Einschätzung der eigenen Fähigkeiten*

#### *Berufsverlauf*

*Musiklehrerbiographien, Berufserwartung, Berufsmotivation Lehrerarbeitslosigkeit, arbeitsbedingte Krankheiten, Veränderung der Handlungsstrategien im Berufsverlauf, Wandel von Wertvorstellungen, berufliche Mobilität, Berufskrisen und ihre Ursachen*

#### *Berufsbild*

*Der Lehrer als „Künstler“, als „Wissenschaftler“, als „Pädagoge“, der Musiklehrer im Spiegel der Presse, sozialer Status von Musiklehrern, Rollenerwartung an Musiklehrer  
Wandel des Berufsbildes, Berufsbild im internationalen Vergleich*

#### *Berufsfeld*

*Tätigkeitsmerkmale, Unterrichtsplanung, Informationsbeschaffung, Nutzung neuer Kommunikationstechniken, Konfliktbewältigung im Unterricht, Leistungsbeurteilung, Beurteilungskriterien bei der Bewertung didaktischer Materialien, Umgang mit Auslanderkindern im Musikunterricht, Sprache des Leh-*

S. 203; Lemmermann, 1-1., Musikunterricht, 3. Aufl., Bad Heilbrunn 1984, S. 93; REINFANDT, K.H., Zum Selbstverständnis des Musiklehrers, in: E. KRAUS (Hrsg.), Schule ohne Musik? Mainz 1976, S. 251, BEHNE, EK.: Die Zufriedenheit des Lehrers - ein paradoxes, ein utopisches Lernziel, in: KRAEMER, R.D. (Hrsg.), Musikpädagogik. Unterricht - Forschung - Ausbildung, Mainz 1991, S. 28.

7 Hier sind unterschiedliche Zuordnungen möglich. Überschneidungen sind deshalb unvermeidlich.

ers, musikspezifische, pädagogische Handlungsansätze von Musiklehrern, Theorie-Praxis-Probleme des Lehrerberufes, Hausaufgabenproblematik, Begabtenförderung, Umgang mit Lehrplänen, methodische Muster bei der Erarbeitung bestimmter Inhalte, Verwendung des Instruments im Unterricht, Beratungs- und Erziehungsfunktion

#### Außerschulische Tätigkeit

Zusammenarbeit mit außerschulischen Einrichtungen (Musikschule, Gemeinde, Kirche, Theater, Schulen, Verbänden, Vereinen ...), Zusammenhang der außerschulischen Arbeit mit der Berufszufriedenheit, Einfluß außerschulischer Tätigkeiten auf die schulische Arbeit, Engagement außerhalb der Schule, Gewichtung außerschulischer Tätigkeit im Vergleich zum schulischen Unterricht, kulturelle Aufgaben von Musiklehrern

#### Institutionelle Eingebundenheit

Zusammenarbeit mit Lehrern anderer Fächer, Versorgung der Region mit Musiklehrern, unterschiedliche institutionelle und räumliche Voraussetzungen, Kontinuität des Musikunterrichts, Musiklehrer und Kollegium, Schulleitung Eltern

#### Berufliche Fort- und Weiterbildung

Fortbildungswünsche und -interessen, Lektüre von Fachzeitschriften und neuerer Literatur, Gründe für eine Weiterqualifikation (z.B. Flucht vor dem Beruf), Nutzung des Fortbildungsangebotes

Die Würzburger Tagung des Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung (AMPF) konnte nur wenige dieser Probleme ansprechen. An den Anfang des Berichtsbandes sind die Beiträge von *Ulrich Günther* und *Heike Köneke/Bößmann* gestellt, da sie sehr deutlich machen, daß eine isolierte Betrachtung des Musiklehrers als Person, Organisator, Experte, Vermittler, Partner, Führer, Erzähler, Informant, Disziplinierer<sup>8</sup> die Zusammenhänge und Wechselbeziehungen zwischen Menschen, zwischen Lehrern, Schülern und Kollegen in unterschiedlichen Rollen und Erwartungen im institutionell-normativen Bedingungsgefüge der Schule leicht verschweigt. Mit der Methode des „nachträglichen lauten Nachdenkens“ läßt Heike Bößmann/Köneke eine Unterrichtsstunde zum Thema Melodiebildung aus Sicht der Beteiligten (Lehrer, Schüler, Hochschullehrer, Teilnehmer eines Begleitseminars) analysieren. Die Überlegungen zum Interaktionsgeschehen im Musikunterricht münden in der Frage nach der derzeitigen Situation musikpädagogischer Unterrichtsforschung. Auf Probleme

der Erforschung längerfristiger Wirkungen von Schule und Erinnerungen an den Musikunterricht geht *Marie Luise Schuffen* ein. In ihren Beitrag fließen gezielt methodenkritische Bemerkungen zur Biographie- und Schulwirkungsforschung ein. Auch *Heiner Gembris* stellt seinem Bericht über biographische Untersuchungen zum Berufsalltag von Musiklehrern eine kritischen Methodendiskussion biographischer Forschung voran. Bei der Analyse von Interviews mit Musiklehrern werden schwerpunktmäßig die Probleme der Hauptschule und Strategien der Musiklehrer zur Bewältigung der Konflikte dargestellt. Musikalische Aktivitäten außerhalb der Schule spielen dabei eine nicht unerhebliche Rolle, wie die Interviews belegen. Inwieweit außerschulische Tätigkeiten und Arbeitszufriedenheit in der Schule zusammenhängen untersucht *Dietmar Pickert*. Seine Ausgangshypothese lautet: Bei geringer Zufriedenheit durch fachspezifische Tätigkeiten in der Schule verlagert sich die uneingelöste Führungsrolle im Unterricht in führende soziale Positionen bei Ensembletätigkeiten außerhalb der Schule. Für Renate Müller lassen sich Angst, Unzufriedenheit und Mißerfolg von Musiklehrern aus mangelnder sozialer Kompetenz erklären. Kritisch beleuchtet Renate Müller „pessimistische Didaktikkonzeptionen“, die als Anleitungen zum Mißerfolg gedeutet werden können. Aufmerksamkeit auf zwei Dimensionen musikpädagogischen Handelns, nämlich Empathie- und Dialogfähigkeit, möchte *Frauke Grimmer* lenken, die ihr in der Diskussion um den Zusammenhang von Lehrertugenden bzw. Lehrerpersönlichkeit und didaktischem Handeln zu kurz gekommen erscheinen. Empathie- und Dialogfähigkeit spielen auch in dem Beitrag von *Sabine Miermeister* eine Rolle. Sie möchte den personenzentrierten Ansatz von C. Rogers für den Instrumentalunterricht Erwachsener fruchtbar machen.

Der zweite Komplex zum Thema Musiklehrer ist dem Zusammenhang von Musiklehrerausbildung und Berufsbild gewidmet. Die staatlich regulierte Musiklehrerausbildung hat seit ihrer Einführung einen erheblichen Einfluß auf das Bild vom Musiklehrer. *Erhard Wiersing* beschreibt historische Erfahrungen der Lehrerbildung, stellt ein integrativ angelegtes Konzept heutiger Lehrerbildung vor und zeigt Vorzüge und Nachteile heutiger Musiklehrerausbildung in unterschiedlichen deutschen hochschulischen Ausbildungskonzepten auf. Ganz anders versteht sich im gesamtulturellen Kontext der Musiklehrer in den USA - er ist in erster Linie praktischer Musiker. *Wilfried Gruhn* stellt Merkmale des amerikanischen Schulsystems vor und faßt die wichtigsten Kennzeichen der dortigen Musiklehrerausbildung und des Berufsbildes zusammen. Einen Einblick in die Musiklehrerausbildung und Forschungsaktivitäten an der Hochschule für Musik

8 vgl. HEINZ MEYER, Musik als Lehrfach, Wiesbaden 1978, S. 87ff.

Weimar vermittelt *Siegfried Freitag*. Die in Weimar übliche Einbindung von Studierenden des Lehramts in die Forschungsarbeit könnte auch als Modellfall für eine stärkere Durchdringung von Lehre, Forschung und Studium insgesamt gelten. Skeptisch gegenüber Wissenschaft äußern sich dagegen in einem Kolloquium die Kollegen aus den Schulen, die ihre Erwartungen an Musiklehrerausbildung formulieren.

In den „Freien Forschungsberichten“ befaßt sich *Reinhard Kopetz* mit verschiedenen Übermethoden im Instrumentalunterricht. Er verknüpft Ergebnisse seiner Untersuchungen mit praktischen Handlungsanweisungen. Auf das Ausmaß und die Intensität von Üben und Trainieren geht auch eine Studie am Max Planck Institut für Bildungsforschung Berlin ein (*Ralf Krampe, Clemens Tesch-Römer, K. Anders Ericsson*). Die Autoren gehen davon aus, daß der Erwerb außergewöhnlicher Fertigkeiten mit einem langwierigen hohen Einsatz von Zeit und Mühe verbunden ist. *Monika Morguet* und *Jutta Moser-Hauk* kommen bei ihrer Untersuchung zur Beurteilung von Musik durch Laien und Experten zu dem Schluß, daß sowohl für Laien als auch Experten gleichermaßen die persönliche Nähe zur Musik auf musikalische Wahrnehmungs- und Urteilsprozesse einwirkt.

Zu dem Beitrag von *G. Kleinen* und *R. Schmidt* über „Lebenswelten der Jugend in selbstgemalten Bildern“ liegt beim Verlag Die Blaue Eule inzwischen ein eigener Band vor (Musikwissenschaft/Musikpädagogik, Band 4).

Anläßlich des 25jährigen Bestehens einer musikpädagogischen Forschungsgemeinschaft werden im letzten Teil dieses Bandes die Leistungen des AMPF kritisch gewürdigt und Perspektiven für die weitere Zukunft des Verbandes entworfen. Neben dem Protokoll der Podiumsdiskussion mit Mitgliedern des AMPF-Gründungsvorstandes, einem Rückblick auf Forschungsaktivitäten im Bereich der ehemaligen DDR (*Helmut Rudloff*) finden sich Stellungnahmen zur Entwicklung des AMPF von *Günther Noll, Ulrich Günther, Hermann Rauhe, Rudolf-Dieter Kraemer* und *Hans Günther Bastian*.

Es ist heute abzusehen, daß in Zukunft dem Thema „Musiklehrer“ mehr Aufmerksamkeit gewidmet wird, wie die Ankündigungen weiterer musikpädagogischer Tagungen und Beiträge in den Fachzeitschriften erkennen lassen. Der ausrichtenden Hochschule für Musik Würzburg und dem Bayerischen Ministerium für Wissenschaft und Kunst sei nochmals gedankt für großzügige Unterstützung und Förderung der Tagung.

Der Herausgeber



Das Vorbild des Cantors" und die Verbindung von schulischem und kirchlichem Amt wirken in unserer Jahrhundert auf das Berufsbild des Musiklehrers nach. Aus: Rodericus Zamorensis: „Spiegel des menschlichen Lebens“, Augsburg 1488.

## AMPF-Tagung Würzburg - 5.-7. Oktober 1990

*Freitag 5. Oktober 1990*

14.00 Uhr	Begrüßung
14.30 Uhr bis 16.00 Uhr	
Gembris, Heiner (Augsburg):	Biographische Untersuchungen zum Berufsverlauf von Musiklehrern
Müller, Renate (Hamburg):	Erfolgstyp Musiklehrer. Dimensionen der Interaktionskompetenz Moderation: Hermann Josef Kaiser
16.30 Uhr bis 18.00 Uhr	
Grimmer, Frauke (Kassel):	Lehrereigenschaften und ihre lernfördernde Wirkung im Musikunterricht
Günther, Ulrich (Oldenburg):	Eine Musikstunde - viele Interpretationen. Ergebnisse einer Analyse aus der Perspektive des Lehrers, des Didaktikers und der Schüler Moderation: Marie Luise Schulten
20.00 Uhr	Konzert „Percussion art quartett“

*Samstag, 6. Oktober 1990*

9.00 Uhr bis 10.30 Uhr	
Pickert, Dietmar (Marburg):	Arbeitszufriedenheit der Musiklehrer im Zusammenhang mit außerschulischen Ensemblesaktivitäten

Schulten, Marie-Luise (Gießen):	Was bleibt? Ergebnisse des Musikunterrichts Moderation: Heiner Gembris	16.00 Uhr bis 18.00 Uhr	Musikpädagogische Forschung in BRD und DDR. Rückblick anlässlich des 25jährigen Bestehens des musikpädagogischen Arbeitskreises (mit dem Gründungsvorstand des AMPF) und Ausblick auf künftige Forschungsaktivitäten
11.00 Uhr bis 12.30 Uhr			
Kopiez, Reinhard (Berlin):	Das Erlernen eines Musikstückes - aber wie? Ein empirischer Vergleich der Effektivität verschiedener Übemethoden	Rudloff, Helmut (Weimar):	Forschungsentwicklung auf dem Gebiet der Instrumentalpädagogik in der DDR
Miermeister, Sabine (Göttingen):	Möglichkeiten der Anwendung von Prinzipien des personenzentrierten Ansatzes nach C. Rogers im Musikunterricht von Erwachsenen Moderation: Georg Maas	20.00 Uhr	Mitgliederversammlung
<i>Samstag 6. Oktober</i>		<i>Sonntag 7. Oktober 1990</i>	
<i>Parallelveranstaltungen</i>		9.00 Uhr bis 11.00 Uhr	Musiklehrerausbildung - Erwartungen von Musiklehrern an die Ausbildung
11.00 Uhr bis 12.30 Uhr		Wiersing, Erhard (Detmold):	Das erziehungswissenschaftliche Studium. Einige - auch historische - Überlegungen zu seiner Stellung in der Musiklehrerbildung
Morguet, Monika (Konstanz):	Beurteilung von Musik Gibt es Unterschiede zwischen Musikexperten und Laien?	Gruhn, Wilfried (Freiburg):	Erfahrungen zur Musiklehrerausbildung in den USA
Krampe, Ralf (Berlin):	Biographien und Alltag von Spitzenmusikern Moderation: Josef Kloppenburg	Freitag, Siegfried (Weimar):	Zur Musiklehrerausbildung und Forschungsaktivitäten an der Hochschule für Musik in Weimar
15.00 Uhr bis 15.45 Uhr		11.15 Uhr bis 12.30 Uhr	Ausbildung aus der Perspektive der Musiklehrer
Kleinen, Günter/Schmitt, Rainer (Bremen, Braunschweig):	Musikalische Lebenswelten der Jugend in selbst gemalten Bildern Moderation: Heiner Gembris		(Musiklehrer BRD und DDR) Schlußforum

## **Eine Musikstunde - viele Interpretationen Musikunterricht aus der Sicht von Beteiligten und Beobachtern**

ULRICH GÜNTHER

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

### 1

Die Bildungs- und Schulreform in den 60er und 70er Jahren hatte - neben Leistungssteigerung, Chancengleichheit und Mobilisierung von Bildungsreserven - auch den Sinn und das Ziel, dem einzelnen 'Schüler besser gerecht zu werden. Dazu sollten nicht zuletzt psychomotorische, kognitive und affektive Lernziele dienen, deren Erreichen durch den einzelnen Schüler der Lehrer immer wieder überprüfen sollte, um die Lernfortschritte der Schüler, aber auch seine eigenen Unterrichtserfolge feststellen zu können. Zwar wirken tatsächlich die drei Lernzieltypen ständig zusammen, zumal in musikalischen Zusammenhängen; sie wurden lediglich aus praktisch-methodischen Gründen unterschieden. Aber bald schon war klar, wie schwierig, ja weitgehend unmöglich es ist, psychomotorische und affektive Lernziele zu „taxieren“; infolgedessen blieben schließlich lediglich die kognitiven übrig - ein, schon für sich genommen, fragwürdiger Aspekt.

Die Folge war, daß weiterhin selbst die schülerbezogenen Überlegungen letztlich dazu dienten, den Unterrichtserfolg des Lehrers zu optimieren. Auch in der unterrichtspraktischen Ausbildung von Studierenden und Referendaren geht es primär um die Aufgabe, „den Schülern“ und „der Klasse“ die Unterrichtsinhalte zu vermitteln; deshalb haben Sachanalyse und didaktisch-methodische Fragestellungen Vorrang. Sie bilden auch den Kern des Zweiten Examens, wo denn auch vom Verhalten des Praktikanten oder des Prüflings „vor der Klasse“ oder gegenüber „den Schülern“ die Rede ist, von einzelnen dagegen nur, wenn diese in irgendeiner Weise aufgefallen waren. Aber - so ist zu fragen - kann Unterricht, so verstanden und praktiziert, dem *einzelnen* Schüler, um den es doch wohl letztlich geht, gerecht werden?

An alledem hat auch die umfangreiche Literatur, die diese Problematik kritisch aufbereitet hat, kaum etwas verändert. Zwar werden in den musikpädagogischen Veröffentlichungen gelegentlich Erkenntnisse der erziehungswissenschaftlichen Forschung erwähnt oder gar zitiert; aber wo findet man Beiträge, die daraus theoretische und/oder praktische Folgerungen ziehen? Im Grunde bleibt alles

beim alten, und das ist der pseudofortschrittliche Stand der Lernzieldiskussion aus der Phase der Bildungsreform, die namhafte Erziehungswissenschaftler schon in den 70er Jahren als „mißratenen Fortschritt“ und sogar als „schulgefährdend“ kritisiert hatten.

## 2

Dieser Problematik ist Heike BÖSSMANN, eine Oldenburger Absolventin, in einer Untersuchung für ihre Examensarbeit<sup>1</sup> nachgegangen. Ihr Ausgangspunkt war der Musikunterricht als eine soziale Situation, in der Menschen in verschiedenen Rollen sowie mit individueller Sozialisation, Kompetenz und Erwartung interagieren. Unterricht ist zudem eine künstliche Situation („natürlicher Unterricht“, wie er manchem Schulreformer der 20er Jahre vorschwebte, ist eine Fiktion, ein Wunschbild). Diese Künstlichkeit hat zur Folge, daß

„der Schulalltag spröde und kompliziert (ist); die zwischenmenschlichen Beziehungen und Handlungen sind durch vielerlei Faktoren vom steten Zusammenbruch bedroht“ (RUMPF S. 89). „Angesichts der Ärmlichkeit der Repräsentanz von Wirklichkeit im schulischen Unterricht nimmt die Orientierung auf 'das Leben' die Form der Orientierung auf gute Zeugnisse und Zensuren an.“ (THIEMANN S. 29)

Und Titel wie „Kinder zwischen Angst und Leistung. Muß die Schule Angst erzeugen?“ (OESTREICH) oder „Kinder im Schulstreß. Die Krankheit, die Schule heißt“ (ROSEMANN) lassen erkennen, daß Schule und Unterricht auf Schüler und Schülerinnen ganz anders wirken können, als Lehrer und Didaktiker sich dies vorstellen und wünschen, beobachten und analysieren, beurteilen und benoten: „Im Spiegel der Schülersagen erscheint der Schulvormittag als ein Geflecht ständig wechselnder Anforderungen, Überstehens- und Anpassungsstrategien.“ (HAGSTEDT/HILDEBRANDT-NILSHON S. 9) So entsteht, was REINERT und ZINNECKER als „Vorderbühne“ und „Hinterbühne“ bezeichnen:

„Alle Handlungssituationen, in denen die Beteiligten die offiziellen Zwecke und Regeln in den Vordergrund ihres Handelns rücken, fassen wir als die 'Vorderbühne' der Institution zusammen. Alle Handlungen, in denen das Unterleben der Institution vorrangig thematisiert wird, rechnen

1 Heike BÖSSMANN: Interaktion im Musikunterricht. Analyse einer aufgezeichneten Unterrichtsstunde aus den Perspektiven der Beteiligten und eines Beobachters, Unveröff. Examensarbeit, Oldenburg 1988

wir zur 'Hinterbühne'.“ Und weiter: „Die Lehreranwesenheit zwingt die Schüler dazu, die Äußerungsformen des Unterlebens zu verschlüsseln und, wenn möglich, als unterrichtskonforme Handlungen zu tarnen... Das Unterleben der Schüler entfaltet sich demgemäß hinter dem Rücken der Vorderleute, unter der Bank, hinter einem aufgestellten Federmäppchen und dann, wenn der Lehrer der Klasse den Rücken zuwendet.“ (REINERT/ZINNECKER S. 34 und 95)

## 3

Diese nachdenklich machenden Überlegungen und Erkenntnisse zur Unterrichtssituation veranlaßten Heike Bößmann, eine Musikunterrichtsstunde von den verschiedenen Positionen der Beteiligten aus zu analysieren. Von den in der Unterrichtsforschung bekannten Methoden wählte sie, nach ausführlicher Erörterung und kritischer Prüfung ihrer Vor- und Nachteile, eine aus: die Methode des „Nachträglichen lauten Nachdenkens“, indem

„die Beteiligten direkt befragt bzw. instruiert (werden), beim Ansehen der Video-Aufzeichnung einer gemeinsam erlebten Unterrichtsstunde zu berichten, was ihnen in bestimmten Situationen durch den Kopf gegangen ist. Das Ziel ist, konkrete Verhaltensweisen und Entscheidungsprozesse festzuhalten.“ (BÖSSMANN S. 8 f.)

Die (zufällig ausgewählte) Unterrichtsstunde, um die es hier geht, war die erste einer siebenstündigen Unterrichtsreihe im Rahmen eines größeren Projekts zum Thema Musiklehre, an dem insgesamt vier Lehrer mit ihren Fachklassen in verschiedenen Schularten und -stufen teilnahmen. Ausgangspunkt für alle war: ein oder mehrere lange Töne.<sup>2</sup>

Die 26 SchülerInnen einer 7. Realschulklasse, die der Lehrer seit drei Monaten lediglich von den zwei Wochenstunden Musikunterricht her kannte, hatten kaum musikalische Vorkenntnisse, aber einen starken Drang zu den Instrumenten, besonders zum Schlagzeug. Mit Hilfe der relativ guten Ausstattung mit chromatischen Instrumenten (Stabspiele, 4 Keyboards) wollte der Lehrer versuchen, eine gemeinsame Grundlage für den *bewußten* Umgang mit diesen Instrumenten zu finden. Mittelpunkt der 1. Stunde war die Melodiebildung mit einigen wichtigen

2 Ulrich GÜNTHER u.a.: Musikalische Materialerkundung. 4 Unterrichtsreihen zu Themen der Allgemeinen Musiklehre. In: Spiel-Räume fürs Leben, hg. von K.H. EHRENFORTH, Mainz 1989, S. 49-65

Kennzeichen, speziell das Moment der wechselnden *Tonhöhe*. Entscheidend für den Lehrer war es, zu versuchen, über sinnliche Erfahrungen an den Instrumenten Grundbegriffe der Musiklehre - außer Tonhöhe: Notation und Gehörbildung - mit konkretem Inhalt zu füllen und dadurch die Fähigkeiten der Schüler zu planvoll differenzierendem Zugriff weiter zu entwickeln. Kommunikationsmittel war primär die Alltagssprache der Schüler, die schrittweise durch Fachtermini ergänzt und teilweise ersetzt wurde.

*Der Stundenverlauf:* Das einleitende Anhören eines Instrumentalkonzerts löste ein Gespräch darüber aus, womit die Musiker sich wohl kurz vor Beginn des Konzertes beschäftigt haben könnten: mit Stimmen und Einspielen. Das taten dann auch die Schüler an den Instrumenten, die im „Stimmzimmer“ nebeneinander bereitstanden. Sie sollten sich mit leiterförmigen Melodien „warmspielen“ und dann ihr Spiel beschreiben. Die folgende Aufgabe: den Ton, der „von c aus sechs Töne aufwärts“ liegt, visuell suchen und ihn erst dann spielen. Falsche Töne wurden herausgehört und korrigiert, schließlich das Unisono erreicht. Nächste Aufgabe: je nach Zeichen (Lehrer) die Stammtöneleiter „rauf und runter“ spielen und den erreichten Ton aushalten, um das Unisono, aber auch noch abweichende Töne herauszuhören zu können. Sodann: um die Struktur der Tonleiter (weiße und schwarze Tasten; räumlich versetzte Stäbe bzw. Platten) besser zu verstehen, Töne suchen und spielen, ohne auf die Tastatur zu schauen. Nächster Schritt: beliebige Töne beliebig oft wiederholen - mit Pausen beim Wechsel der Tonhöhen; Vorführen einzelner Ergebnisse; zusätzliche Aufgabe: nach einer Generalpause auf anderer Tonhöhe einsetzen. Dabei zeigte der Lehrer die Tondauern durch Zusammenführen seiner Hände an. Wechsel von Metall-, Holzinstrumenten und Keyboards. Letzte Übung: Entwicklung vom verabredeten Durcheinanderspielen zu einem vorher verabredeten Ton, diesen dann zusätzlich singen; dabei leise beginnen und stufenweise abwärts spielen. - Eine Erweiterung: Anfangstöne nicht mehr beliebig, sondern zwischen c, e und g wählen und auf Zeichen jeweils eine Stufe aufwärts oder abwärts (bzw. nach rechts oder links) wandern. (Diese letzte Aufgabe mündete allerdings infolge nachlassender Konzentration in ein Durcheinander.)

4

Wie fast alle anderen Unterrichtsstunden dieses Projekts (insgesamt 28) hospitierte und protokollierte ich auch diese erste Stunde der Unterrichtsreihe

dieser 7. Realschulklasse. Die Videoaufzeichnung wurde bald darauf mit den Teilnehmern eines Begleitseminars analysiert und diskutiert. Positive Eindrücke: Der Versuch des Lehrers, die Stunde so zu konzipieren und zu strukturieren, daß praktische Erfahrungen und deren Reflexion durch Verbalisierung, also Abstrahierung, ständig Hand in Hand gingen - eine Grundvoraussetzung für Lernen; das Bemühen des Lehrers, die Aufgaben so zu stellen und die Schritte nur so groß zu machen, daß möglichst jeder der 26 Schüler sie mitgehen konnte; sein Bemühen um jeden einzelnen Schüler, besonders beim Lösen von Teilaufgaben, die sich als schwieriger herausstellten als vorausgesehen; schulspezifischer Einsatz der Instrumente und Keyboards. - Kritische Vorbehalte: methodisch zu einseitig und straff („Lehrer ist der Gefangene seines Programms“); trotz handlungsorientierter Erfahrungsbasis methodischer Ansatz für diese Schüler und diese Thematik (Allgemeine Musiklehre) zu abstrakt („Kein Bezug zu ihrer musikbezogenen Welt“; „War die Wechselbeziehung zwischen Aufgaben, Anleitungen, Korrekturen, Ergebnissen, Reflexionen auch eine Wechselwirkung?“); Nachlassen der Kraft und Konzentration bei den Schülern trotz (oder wegen) straffer methodischer Führung durch den Lehrer? Gleichwohl waren wir alle beeindruckt und angetan von der vertrauensvoll anmutenden Atmosphäre, die diese Stunde kennzeichnete.

Die im 3. Abschnitt skizzierte Analyse der Unterrichtsstunde erfolgte unter primär didaktischen Aspekten und stand im Zusammenhang des gesamten Projekts. Sie wurde daher, im Hinblick auf die noch folgenden Stunden *dieser* Unterrichtsreihe, auch von ihrer Auftaktfunktion und damit von ihrem Vorläufigkeitscharakter her beeinflusst und zielte auch auf einen Vergleich mit den Ansätzen in den anderen drei Klassen unter der Fragestellung: Wie hat jeder der vier Lehrer unter seinen konkreten Bedingungen und Voraussetzungen die Thematik 'Konkrete Erfahrungen mit Aspekten der Allgemeinen Musiklehre - Ausgangspunkt: ein oder mehrere lange Töne' - angepackt, hier also speziell der Lehrer in der 7. Realschulklasse?

Heike Bößmann dagegen sah sich vor eine andersgeartete Aufgabe gestellt. Sie kannte die Zielsetzungen und Planungen des gesamten Projekts nur aus Informationen und schriftlichen Unterlagen sowie die Unterrichtsstunde in Form einer Videoaufzeichnung. Ferner stellte sie daran ganz andere Fragen, die in erster Linie nicht didaktische und inhaltliche, sondern interaktive Aspekte betrafen.

Da es in unserm Zusammenhang nicht möglich ist, die Analysen der Autorin, des Lehrers und der Schüler ausführlich und im einzelnen darzustellen - zumal da auch auf die Wiedergabe der Unterrichtsaufzeichnung verzichtet werden muß -, beschränke ich mich auf einige Aspekte. Dabei beziehe ich mich auf die Fragen, die Heike Bößmann am Schluß der Beschreibung und Analyse der Unterrichtsstunde aus ihrer Sicht als nicht beteiligte Beobachterin formuliert hat, und zwar „unter Berücksichtigung der Tatsache, daß das Lehrer-Schüler-Verhältnis durch Schul- und Unterrichtszwecke bestimmt ist und durch 'offizielle Regelungen und Zielsetzungen' (FEND S. 61) beeinflusst wird. Wie schätzen die Schüler sich selbst ein, wie den Lehrer? Stimmt dies mit dem Bild des Lehrers von seinen Schülern überein? Ist sich der Lehrer der vermehrten Aufmerksamkeit, die er den betreffenden Schülern geschenkt hat, bewußt? Charakterisiert er sie überhaupt wie ich, aufgrund meiner Beobachtungen, oder sieht er sie ganz anders?“ (BÖSSMANN S. 37)

5

Dem Lehrer ging es vornehmlich darum, jedem Schüler die Möglichkeit zu geben, sein Spiel selbst zu korrigieren, also selbständiger und sicherer zu werden. Das forderte vom Lehrer intensives Arbeiten auch und vor allem mit einzelnen, von den Schülern größte Konzentration, von allen Beteiligten Geduld, Rücksicht und Disziplin. Dieser Ansatz stand jedoch in Spannung zu dem Drang der Schüler, auf ihren Instrumenten gemeinsam zu spielen. Dadurch geriet der Lehrer in ein didaktisch-methodisches Dilemma, das er am Schluß des Gesprächs selbstkritisch so zusammenfaßte: „Es war vielleicht eine Überforderung für die Schüler, so lange unterfordert zu sein.“ Sein Anspruch, ihnen nichts „eintrimmen zu wollen“, auch als die Zeit knapp wurde, und dennoch zu einem gemeinsamen Ergebnis zu kommen, das alle befriedigen konnte, ließ sich immer weniger verwirklichen, und das machte ihn nervös und unzufrieden und ließ ihn an der Richtigkeit seines Vorgehens zweifeln. Dementsprechend reagierte die Schüler: mit Unruhe und punktuellen Störungen. Darauf mit Disziplinierungen zu antworten, verzichtete der Lehrer, vielmehr versuchte er, durch noch konzentrierteres Arbeiten die Sache attraktiver zu machen. Dies entsprang nicht einem vorgetäuschten Wohlverhalten vor der Kamera, sondern entsprach seiner pädagogischen Grundeinstellung.

28

6

Ein einleitendes Gespräch mit allen Schülern machte deutlich, wie groß deren Bedürfnis war, sich mitzuteilen; der Hauptpunkt: die großen Belastungen vor allem der Fahr Schüler, insbesondere vor wichtigen Arbeiten und vor den Zensuren. Im Anschluß an dieses einleitende Gespräch zeigte Heike Bößmann den Schülern einen ca. 15min. Zusammenschnitt der Unterrichtsaufzeichnung und ließ anschließend jeden einen Fragebogen ausfüllen, bevor sie ein jeweils 45min. Gespräch in zwei Gruppen führte, wobei sie in einer Gruppe diejenigen Schüler zusammengefaßt hatte, die ihr besonders aufgefallen waren (8 Jungen, 1 Mädchen).

Zwar verliefen die Gruppengespräche sehr unterschiedlich: lebhaft und kontrovers in der einen, zurückhaltend und eher erläuternd in der anderen Gruppe; aber beiden gemeinsam war, daß sich die Schüler vornehmlich daran erinnerten, womit sie sich „inoffiziell“ beschäftigt und „die Zeit vertrieben“ hätten, was sie über ihre Lehrer und über die Schule insgesamt und speziell über den Musikunterricht und den Musiklehrer dachten.

Um bei diesen Gesprächen relevant fragen und gezielt ansetzen zu können, ließ Heike Bößmann sich auch von Eindrücken leiten, die die Sicht des Lehrers von der Stunde bei ihr hinterlassen hatte, um die Meinungen der Schüler dazu zu erfahren: Wie beurteilten sie die Art des Lehrers, mit Störungen und Pannen umzugehen (nämlich tolerant), und ihre eigene Reaktion darauf? Wie sahen sie die inhaltlich-methodischen Probleme und deren mögliche Gründe - im Vergleich mit der Lehrmeinung? Sodann: Wie beurteilten sie ihr eigenes Verhalten? Wie haben sie es wahrgenommen?

„Ein gedankliches Hineinversetzen der Schüler in ihren Lehrer“, schreibt Heike Bößmann, „der Versuch, über dessen Sicht von der Stunde Vermutungen anzustellen, sollte für mich eine Möglichkeit sein, Informationen darüber zu erhalten, ob und welche Ziele des Lehrers den Schülern bewußt waren und welche Lehrer-Kriterien sie hierbei vermuteten und voraussetzten.“ (S. 56)

Auch in Gruppengesprächen - wie in den Fragebogenantworten - dominierten, trotz ständigen Insistierens, die „Nebenhandlungen“ der Schüler; so habe „das Scheiße bauen“ oder „das Faxen machen“ am meisten Spaß gemacht. Demgegenüber waren die inhaltsbezogenen Erinnerungen eher blaß und unpräzise. Nur einzelne Schüler nannten Schwierigkeiten mit dem praktischen Umsetzen der Aufgaben und Spielanweisungen, die meisten dagegen erklärten die Unter-

29

richtsinhalte als für sie zu einfach und deswegen langweilig: Sie „hatten nur etwas gemacht, was sie schon konnten“ und daher „einfach keine Lust“ gehabt. Diese Einschätzung stand freilich in direktem Gegensatz zu den Eindrücken von den Schwierigkeiten in dieser Stunde, wie alle Beobachter sie gewonnen hatten und diese zu der Überzeugung führten, daß das Urteil der Schüler in diesen Punkt unrealistisch war. Wie aber war dieser Widerspruch zu erklären? Heike Bößmann vermutet, daß die fehlende Einsicht der Schüler in Sinn und Zweck der Stunde sie lustlos gemacht habe, was wiederum die tatsächlichen Schwierigkeiten zur Folge hatte. Eine andere Vermutung, gleichermaßen begründet, zielt auf die Überlegung, daß der Rückblick auf die gesamte Unterrichtsreihe, die zu konkreten Fähigkeiten und Fertigkeiten, Kenntnissen und Erkenntnissen führt, die tatsächlich vorhandenen Anfangsschwierigkeiten in der ersten Stunde als Bagatelle erscheinen ließen. Eine dritte Erklärung gründet sich auf die Verlegenheit, die die Schüler zeigten, als sie sich auf dem Bildschirm wiedersehen: Möglicherweise wollten sie durch die Verleugnung ihrer Schwierigkeiten sich vor den anderen „rehabilitieren und einem befürchteten Statusverlust, der durch ein Offenbarwerden von 'Schwächen' drohen kann, entgegenwirken“. (BÖSSMANN, S. 80)

7

Immer wieder kam das Gespräch in beiden Gruppen auf den Schulalltag zurück, auf die damit verbundenen Strapazen und Zeitverluste, aber auch auf Lehrermarotten. Besonders ärgerte es die Schüler, daß ihr Musiklehrer so häufig in die Pausen hinein unterrichtete und sich nicht einmal durch den Hinweis auf eine unmittelbar bevorstehende Klassenarbeit davon abhalten ließ, obwohl er doch wisse, daß der Gedanke daran die erbetene oder geforderte Aufmerksamkeit gegenüber den letzten Minuten des Musikunterrichts blockiere. Diese große Bedeutung des Schulalltags für diese Schüler, zumal im Zusammenhang der einen Musikstunde, überraschte; man findet sie jedoch in der Literatur bestätigt. So befaßt sich auch Ulich in „Schüler und Lehrer im Schulalltag“ mit den großen Belastungen, die sich durch die institutionellen Bedingungen für die Schüler ergeben, und erläutert, wie diese versuchen, damit fertig zu werden: Der Schulzwang und das Leistungsprinzip, das den Schulalltag dominiert und dadurch Konkurrenz unter den Schülern erzeuge, ließen Schüler-Subkulturen entstehen, die dazu dienen,

„in der Institution Schule zu überleben und ihre Definitions- und Sanktionsmacht zu brechen“ (ULICH S. 40) oder - wie Reiner und Zinnecker es ausdrücken - „mit dem Alltag in einem staatlichen Großbetrieb, der auf Lehren und Lernen spezialisiert ist, fertig zu werden“ (S. 11).

Auch die Lehrer, für die dies gleichermaßen gilt, entwickeln Abwehrmechanismen, die wiederum auf das Schülerverhalten zurückwirken. Schließlich sei an die häufige Praxisferne des Unterrichts erinnert und an sein Ziel, *abstrakte* Leistungen hervorzubringen, sowie an die Dominanz des Bewertens dieser Leistungen, wodurch der „Herrschaftscharakter unterrichtlicher Interaktion“ (HEINZE/TAUSENDFREUND) deutlich hervortrete. Alles dies prägt Zusammenleben und Verhalten der Beteiligten in ihrer Rolle.

8

Sehr vielfältig und vielschichtig traten in den Schüleräußerungen deren wechselseitige Einschätzungen zutage. Auf dem Bildschirm zu erscheinen, rief bei den meisten zwiespältige Reaktionen hervor: Einerseits fühlte man sich wichtig genommen, andererseits empfand man die Art und Weise seines Auftretens und Verhaltens als peinlich. Umso offener und unbefangener äußerte man sich über die Mitschüler. Zwei davon, „die Guten“ „mit Lust auf Musik“, die immer so „rumstreben“ - so das abfällige Urteil über deren Engagement im Unterricht -, waren die beliebteste Zielscheibe, nahmen aber diese Kritik, zumindest scheinbar, gelassen hin. Über das auffällige Verhalten eines dritten Schülers - „wirklich kein Engel“ - wunderte sich indes niemand; man war dies von ihm gewohnt. Kritisiert wurde dagegen der Lehrer, weil der - wie alle anderen Lehrer auch - diesen Schüler „ständig angemacht“ habe.

Dieser partiellen Kritik stand eine fast einhellig positive Einstellung zu ihrem Musiklehrer gegenüber, die freilich auf den Erfahrungen nicht nur in dieser einen Stunde beruhte. Besonders wurde hervorgehoben, daß er auf Drohungen, Disziplinierungen oder gar Strafen verzichte - im Unterschied von ihren sonstigen Erfahrungen. Einige Schüler deuteten allerdings seine Großzügigkeit und Kulanz als „Gleichgültigkeit“ und waren sogar enttäuscht, daß er ihre „Faxen kaum beachtet“ habe. Beinahe stolz war man darauf, bei allen als die schlimmste und berüchtigtste Klasse der Schule zu gelten - „aber bei unserem Musiklehrer macht das nichts“.

Diese wechselseitigen Einschätzungen riefen bei Heike Bößmann drei Fragen hervor: Inwieweit werden die Einschätzungen von dem institutionellen Rahmen bedingt, beeinflusst und geprägt? Welche kognitiven Verarbeitungsmuster führen zu solchen Sichtweisen und Urteilen? Welche außerschulischen Gegebenheiten spielen dabei eine Rolle?

9

Hier ist - so Minsel/Roth (S. 112) - die Rolle bedeutsam, die der einzelne Schüler spielt und die er sich auch zu spielen bemüht, um die Erwartungen der Mitschüler zu erfüllen, aber auch um seine Position in der sozialen Rangordnung der Klasse nicht zu verlieren. Diese wird auch, häufig sogar erheblich, von seinen Leistungen, nicht nur in der Schule, bestimmt. Ulich (S. 63 f.) und BEISENHERZ (S. 42 f.) weisen darauf hin, daß die Beziehungen nicht nur zwischen Lehrern und Schülern, sondern auch zwischen Schülern einer Klasse konfliktreicher und problematischer geworden seien. Druck auf die Schüler erzeugen auch die Erwartungen der Familie an die Schulleistungen der Töchter und Söhne. Diese Belastungen sollen dann durch Freundschaften, Cliques oder eine 'gute Klassengemeinschaft' aufgefangen werden. Auffällig sei jedoch, so Beisenherz, daß Schüler an den ‚Rändern‘ der Leistungshierarchie von ihren Mitschülern häufig negativ stereotypisiert, damit aus der Klassengemeinschaft gedrängt und zu Außenseitern gemacht werden. Dies war immer wieder auch in den Schülergesprächen zu beobachten und zu spüren, aber auch die „institutionell geregelte soziale Beziehung zwischen Schülern und Lehrern“, die „sich durch Momente von Ungleichheit und Subjektivität charakterisieren“ läßt (BEISENHERZ S. 32). Damit ist der Wunsch nach Gleichbehandlung aller Schüler durch den Lehrer und zugleich nach einem persönlichen Bezug zu ihm gemeint.

Nicht nur die sozialen Beziehungen zwischen Schülern und Lehrer, sondern auch die Lehrer-Schüler-Interaktion werden vom institutionell-normativen Bedingungsgefüge der Schule geprägt, meint Ulich (S. 74 ff.), und er macht „Wissensvermittlung, Leistungs- und Verhaltenskontrolle für die prinzipiell sehr ungleichen Beziehungen zwischen Lehrern und Schülern“ verantwortlich und nennt als wichtigste Kennzeichen die „Machtverteilung, Kompetenz und Wissensunterschiede sowie recht einseitige Kommunikationsformen“. Gleichwohl haben diese ungleichen Bedingungen zwischen Lehrern und Schülern „für deren schulisches Lernen eine konstitutive Bedeutung“ (BÖSSMANN); denn

32

„Schüler erfahren in der Regel die Lerninhalte unmittelbar oder in Vermittlung durch den Lehrer; bei der Leistungserbringung orientieren sie sich an den Lehrern, die auch ihre Leistungen beurteilen“ (BEISENHERZ S. 32 f.). „Und Schüler beurteilen die Sinnhaftigkeit der Schule (und des betreffenden Fachs samt seiner Inhalte - UG) nach der Qualität der sozialen Beziehung in ihr.“ (BOHNSACK S. 20).

10

Auf derselben Linie liegt, daß die Schüler immer wieder auf den Sinn und Zweck des Unterrichtsinhalts zurückkamen: „Was soll man damit anfangen? Das verstehe ich echt nicht. Wozu muß man das lernen, so chromatische Tonleitern und allen möglichen Scheiß?“ Im Gegensatz zu solchen Äußerungen waren alle Beobachter davon überzeugt, daß es dem Lehrer trotz aller Schwierigkeiten, die auch er sah und einräumte, gelungen war, den Schülern wie vorgesehen den ‚sinnvollen‘ Umgang mit ihren Instrumenten eröffnet und ihnen weitreichende Möglichkeiten an die Hand gegeben zu haben,

„das zu Spielende tastend, fühlend und spürbar, also konkret erfahrbar, nachzuvollziehen. Das Ziel, bewußtes musikalisches Gestalten zu erlernen und anzuwenden, scheint den Schülern jedoch verborgen geblieben zu sein; denn sie schilderten gerade das Nachspielen bekannter Pop-Stücke auf ihren Instrumenten als das, was sie am liebsten im Musikunterricht machen würden. Ich frage mich allerdings“, so Heike Bößmann hierzu abschließend, „ob es den Schülern mit ihren noch mangelhaften Kenntnissen und Fähigkeiten - und damit ohne nötige Voraussetzungen zur Realisierung ihrer Wünsche - überhaupt schon möglich sein kann, diese Grundlagen, um die es in der ersten Stunde (I) vordringlich ging, als solche zu erkennen und als Weg zum Ziel zu akzeptieren.“ (S. 98)

11

Von hier ist der Schritt zur Frage nach der Notwendigkeit speziell des Musikunterrichts nur klein. Die Äußerungen der Schüler hierzu machen deutlich, daß sich dieses Fach - im Gegensatz etwa zum „notwendigen“ und „wichtigen“, wengleich ebenso „uninteressanten“ und „langweiligen“ Erdkundeunterricht - immer wieder legitimieren muß. Die Gründe? ZIEHE (S. 117; 127) verweist auf den Verlust der Selbstdeutungsmuster von Schule, Lehrern und Schülern infolge

33

der gesellschaftlichen Veränderungen. Das dadurch entstehende Vakuum mache eine „Legitimationsleistung“ erforderlich; denn „die Möglichkeiten, Schule zu kritisieren, in Frage zu stellen, absurd zu empfinden, (sind) auf vielfältige Weise gewachsen“. Das trifft, so KAISER (S. 190 f.), auch und verstärkt auf den Rechtfertigungszwang von Musikunterricht zu, der geradezu brisant geworden sei. SCHMIDT (S. 296) sieht den Musiklehrer „schutzloser“ als seine Mathematikoder Physikkollegen, deren „achtungsgebietender Gegenstand“ für Distanz Sorge. Demgegenüber gehe es im Musikunterricht vorrangig um Gefühlsresonanzen und um Subjektivität, die, verglichen mit anderen Fächern, kaum eine Beweisbarkeit zuließen. Die Subjektivität wird dadurch noch verstärkt, daß heutzutage jeder Schüler seine musikalischen Präferenzen in den Unterricht einbringt und verteidigt; „denn in keinem anderen Lernbereich sind so ausgeprägte Vorerfahrungen der Schüler anzutreffen wie in den ästhetischen Fächern“ (JANK/MEYER/OTT S. 113). Und nicht zuletzt gilt das Schulfach Musik als eine reizende, jedoch überflüssige Nebensache nicht nur in den Augen von Schülern und Kollegen, sondern auch von Eltern und in der Öffentlichkeit aufgrund eines falschen Bildungsbewußtseins. „Daß sich derartige Einstellungen schnell sowohl auf Schüler als auch auf Schulverwaltungsorgane übertragen, braucht nicht zu wundern.“ (SCHMITT S. 47)

Alles dies fand Heike Bößmann in den Äußerungen der Schüler bestätigt, die offenbar an den Musikunterricht andere Kriterien anlegen als an andere Fächer. Was sie „später“ brauchen, ist ihnen wichtig, auch wenn es ihnen langweilig und uninteressant vermittelt wird; der Musikunterricht dagegen soll das behandeln, was ihnen Spaß macht und was sie interessiert.

## 12

Die Ergebnisse ihrer Untersuchung faßt Heike BÖSSMANN (S. 103 ff.) so zusammen: Alle Beteiligten, Schüler und Lehrer - so ihre Analyse der Unterrichtsaufzeichnung zu Beginn - waren mit der Stunde unzufrieden. Diese Analyse bekam allerdings durch das Gespräch mit dem Lehrer einen anderen Akzent, insofern als es dem Lehrer primär um Lernfortschritte eines jeden einzelnen Schülers gegangen war; dafür nahm er die allgemeine Unruhe in Kauf und tolerierte vereinzelte Störungen. Daraus ergab sich auch der Widerspruch, daß der Lehrer die Schüler für überfordert hielt, sie selbst sich dagegen unterfordert fühlten. Im Verlauf der Untersuchung verstärkte sich allerdings der Eindruck, daß die Schü-

ler nach Abschluß der gesamten Reihe deren erste Stunde - trotz Videozuschnitts und Gesprächs - nicht mehr hinreichend erinnern konnten. Ihnen ging es dann auch vornehmlich um ihren Schulalltag, um Fähigkeiten und Verhalten der Mitschüler und des Lehrers sowie, immer wieder, um das Legitimationsproblem des Schulfachs Musik, vor allem wohl, weil „sie nicht erkennen konnten, wo und wie sie das in der Unterrichtsreihe Gelernte anwenden konnten“ (S. 105). Der Vergleich der so verschiedenen Perspektiven von Lehrer und Schülern machte nachhaltig klar, „wie vielfältig die den Unterricht beeinflussenden Faktoren sein können und wie personengebunden das Erlebte von Schule insbesondere für die Schüler ist“ (Bößmann S. 106).

Die entscheidende Frage: Welche Folgerungen sind aus der Untersuchung, ihren Ergebnissen und Erkenntnissen zu ziehen? läßt sich auf Anhieb nicht beantworten<sup>3</sup>, denn sie sind m.E. weitreichend und betreffen die Ziele und Methoden des Musikunterrichts ebenso wie die Aus- und Fortbildung der Musiklehrer, vor allem in pädagogischer und psychosozialer Hinsicht.

### Literatur

- BEISENHERZ, H. u.a.: Schule in der Kritik der Betroffenen, München 1982  
BOHNSACK, Fritz (Hg.): Sinnlosigkeit und Sinnerspektive. Die Bedeutung gewandelter Lebens- und Sinnstrukturen für die Schulkrise, Frankfurt 1984 FEND, Helmut: Theorie der Schule, München 1981  
HAGSTEDT, Herbert/HILDEBRANDT-NILSHON, Martin: Schüler beurteilen Schule, Düsseldorf 1980  
HEINZE, Thomas/TAUSENDFREUND, Detlef: Die institutionalen Bedingungen der Konstitution von Alltagssituationen, in: Thiemann (s.d.)

---

3 In ihrer Magisterarbeit hat Heike Bößmann/Könneke ihre Forschungen zu dieser Thematik fortgesetzt. Die Ergebnisse werden die Zielsetzung und die Methoden der anschließend geplanten Dissertation wesentlich mitbestimmen.

- JANK, Werner/MEYER, Hilbert/Ott, Thomas: Zur Person des Musiklehrers im Musikunterricht, in: Musikpädagogische Forschung, Band 7: Unterrichtsfor- schung, hg. von H.J. KAISER, Laaber 1986, S. 87-131
- KAISER, Hermann J.: Musik in der Schule? Paderborn 1982
- MINSEL, Beate/ROTH, Wolfgang Klaus (Hg.): Soziale Interaktion in der Schule, München 1978
- OESTREICH, Gisela: Kinder zwischen Angst und Leistung. Muß die Schule Angst erzeugen? Freiburg i.B. 1975
- REINERT, Gerd-Bodo/Zinnecker, Jürgen (Hg.): Schüler im Schulbetrieb, Ham- burg 1978
- ROSEMANN, Hermann: Kinder im Schulstreß. Die Krankheit, die Schule heißt, Berlin 1976
- RUMPF, Horst: Unterricht und Identität, München 21982
- SCHMIDT, Hans-Christian: Über die Ängste des Lehrers im Musikunterricht, in: Musik und Bildung 3-6/1988
- SCHNITT, Rainer: Musikunterricht - eine reizende Nebensache? In: Neue Musik- zeitung nmz, Febr./März 1982
- THIEMANN, Friedrich (Hg.): Konturen des Alltäglichen. Interpretationen zum Unterricht, Königstein 1980
- ULICH, Klaus: Schüler und Lehrer im Schulalltag, Weinheim 1983
- ZIEHE, Thomas: „Ich bin heute wohl wieder unmotiviert...“ Zum heutigen Selbstbild von Schülern und Lehrern, in: Bohnsack 1984

Prof. Dr. Ulrich Günther  
 Husbrok 4  
 2900 Oldenburg

## **Interaktionen im Unterricht - ein Forschungsgegenstand?**

HEIKE KÖNNEKE (BÖSSMANN)

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

### *1. Zur Bedeutung von Interaktionen im Musikunterricht*

Schule besteht nicht nur aus Unterricht, und Unterricht bedeutet nicht nur eine Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Fachgegenstand. Dies läßt sich auch an Erinnerungen Erwachsener ablesen, deren Schulzeit schon lange zurückliegt:

„Wenn man sieht, wie man sich im Leben verhält, und denkt darüber nach, dann landet man bei seinen Überlegungen ganz zwangsläufig in der Schule.“ (KEMPOWSKI 1974, S. 246)

Erinnerungen an Schule und Unterricht betreffen vorwiegend deren inoffizielle Seite, während konkrete Unterrichtsinhalte meist schnell in Vergessenheit geraten. So erinnern sich über Schule Befragte „an Personen, an Persönlichkeitsmerkmale, nicht aber an Methoden, Inhalte, gar an eine isolierte Stundensituation und ihr besonderes didaktisches Profil“ (SCHMIDT 1988, S. 214). Der Film 'Die Feuerzangenbowle' und seine seit Jahrzehnten ungebrochene Popularität sind ein Indiz für dieses Phänomen.

Aber auch bei denjenigen, die noch täglich die Schule besuchen, überwiegt der persönliche, zwischenmenschliche Aspekt. So äußern sich Schüler in der Artikelfolge 'Wie Schüler den Musikunterricht erleben' (in Musik und Bildung 3/1990) folgendermaßen:

„Oft führte auch das fehlende Durchsetzungsvermögen der Lehrer zu chaotischen Zuständen im Unterricht, Referendare (...) wurden entweder ignoriert oder mit Papierkügelchen und schwereren Kalibern beworfen. Lehrer, gegen die man sich nicht durchsetzen konnte, wurden hintergangen und schmähdlichst mit ihrem Unterricht im Stich gelassen.“ (S. 160)

Auch Lehrer sind in großem Maße von der Qualität der Beziehungen zu ihren Schülern abhängig. Ihre Berufszufriedenheit resultiert nicht nur aus den Lernerfolgen ihrer Schüler, sondern vor allem auch daraus, wie die Schüler ihnen begegnen und ob sie von ihnen akzeptiert werden. KLEINEN zitiert in seinem Aufsatz über Disziplininkonflikte im Musikunterricht eine Gymnasiallehrerin:

„Wesentlich ist, daß das Verhältnis Lehrer-Schüler in Ordnung ist, daß die richtige Atmosphäre besteht. Es gibt aber immer wieder Stunden, aus denen ich mit Tränen in den Augen herauskomme.“ (1984, S. 124)

Es zeigt sich, daß als „das wichtigste Moment in der Gesamtheit der das Unterrichtsgeschehen vermittelnden Sozialbeziehungen (...) die Lehrer-Schüler-Beziehung herausgehoben werden (muß)“. (HEINZE/TAUSENDFREUND 1980, S. 24).

Somit ist es dringend notwendig, die spezifischen Eigenarten von Musikunterricht herauszufinden und zu formulieren, um auf diesem Wege überhaupt ein Bild davon zu bekommen, wie schulischer Musikunterricht sich im Alltag darstellt, konkret: Wie interagieren Schüler und Lehrer miteinander, wie die Schüler untereinander? In welcher Abhängigkeit stehen ihre Interaktionen zum jeweiligen Unterrichtsgegenstand, wie wird er durch die Interaktionen beeinflusst und geprägt? Welchen außermusikalischen und außerschulischen Einflüssen (wie geographische Gegebenheiten, Freizeitaktivitäten der Schüler) können Interaktionen ausgesetzt sein?

Im Musikunterricht trifft der Lehrer häufig auf Schüler, die bereits eigene musikalische Präferenzen entwickelt und sich auf ihrem jeweiligen Gebiet fundiertes Wissen und Kompetenz angeeignet haben. Sie können damit ihrem Musiklehrer partiell durchaus überlegen sein. Wie beeinflusst dies die unterrichtlichen Interaktionen?

Ebenso ist es erforderlich, zu einem klareren Bild davon zu gelangen, in welchem Maße persönliche Voraussetzungen und biographische Bedingungen des Musiklehrers sein Verhalten im Musikunterricht beeinflussen. Dies gilt gleichermaßen für die Schüler. „Denn nicht nur der Lehrer formt seine Schüler - auch umgekehrt gilt, daß der Lehrer durch die jeden Morgen neu und doch immer wieder gleich ablaufenden Interaktionen mit den Schülern geformt wird.“ (JANK/MEYER/OTT 1986, S. 126) Die konkrete Form der Interaktionen ergibt sich aus dem Verhältnis der beteiligten Akteure zueinander. Wie aber gestaltet sich diese wechselseitige Beeinflussung von Lehrern und Schülern im Musikunterricht?

Eine Beobachtung der Schüler-Interaktionen könnte sich möglichen Strategien und Taktiken widmen, die angewendet werden, um die Handlungsspielräume innerhalb des Musikunterrichts zu erweitern und eigene Vorlieben und Wünsche durchzusetzen. Desgleichen werden von Schülern häufig Faustregeln und Ratschläge in bezug auf Schule, Unterricht und einzelne Lehrer formuliert. Sind diese Handlungskonzepte erfolgreich, manifestieren sie sich zu 'Rezepten'. Sie

sind dann gleichsam Ausdruck routinierter Schulerfahrungen und resultieren sowohl aus Detailkenntnissen als auch aus Theoretisierungen über Schule, Unterricht und deren Funktionen. Wie gestaltet sich dieser Prozeß im Musikunterricht und welches Unterrichtsbild kommt dabei bei den Schülern zum Ausdruck? Dies zieht nicht nur die Frage nach Inhalten und Funktionen von Musikunterricht nach sich, sondern vor allem auch nach der Bewertung des Musikunterrichts durch die Schüler: Schlagen sich die Sonderstellung und der problematische Status von Musikunterricht im Fächerkanon in den unterrichtlichen Interaktionen nieder? Weisen gewisse Interaktionsstrukturen im Musikunterricht signifikante Unterschiede zu denen anderer Schulfächer auf und ist dies auf den besonderen Gegenstand Musik zurückzuführen? Beeinflußt der Legitimationsdruck, dem sich Musikunterricht ständig ausgesetzt sieht, die alltäglichen Interaktionen von Lehrern und Schülern im Musikunterricht? Ist möglicherweise der Musikunterricht selbst an der Bedeutungszuweisung durch Schüler beteiligt?

Es zeigt sich, wie wichtig eine Erforschung von Interaktionen im Musikunterricht auch für die Erörterung der Frage 'Musik in der Schule?' ist.

## 2. Zur Forschungslage

Die Allgemeine Pädagogik hat der personalen Dimension von Unterricht seit Mitte der siebziger Jahre zunehmend Aufmerksamkeit geschenkt. Nachdem 'Der heimliche Lehrplan' (ZINNECKER 1975) erschienen war, beschäftigten sich auch andere Autoren in zunehmender Zahl mit dem Schullalltag und der privaten, inoffiziellen Wahrnehmung und Sichtweise von Unterricht durch Schüler und Lehrer. Deren tägliches Miteinander rückte nun in den Mittelpunkt des Interesses und führte zu Veröffentlichungen wie 'Schüler im Schulbetrieb. Berichte und Bilder vom Lernalltag von Lernpausen und vom Lernen in den Pausen' (REINERT/ZINNECKER 1978), 'Lebensort: Schule. Dokumentarbericht mit Reportagen Ratschlägen und Kommentaren über die Alltagswelt von Lehrern und Schülern' (REINERT/HEYDER 1983) oder 'Schule gehen Tag für Tag' (ZINNECKER 1982).

Die Fülle der Untersuchungen zur Lehrer-Schüler-Interaktion hat demgegenüber in der musikpädagogischen Forschung und Literatur nur wenig Resonanz gefunden, obgleich präconierte Forderungen nach einer Erforschung der 'inoffiziellen' Seite von Musikunterricht und der in ihm stattfindenden auch außermusikalischen, zwischenmenschlichen Prozesse bestehen; so wurde die von FRIED-

RICHS 1975 formulierte Forderung der Musikunterricht selbst müsse Bezugspunkt der AMPF-Forschung werden, im ganzen gesehen, bis heute nicht eingelöst.

Somit besteht nicht nur eine Diskrepanz zwischen allgemein pädagogischen Tendenzen einerseits und musikpädagogischen sowie forschungspraktischen Aktivitäten andererseits, sondern es stehen vor allem innerhalb der Musikpädagogik selbst programmatische Forderungen und die tatsächliche Forschungspraxis im Widerspruch zueinander. Fragt man nach Ursachen dafür, so muß zunächst bedacht werden, daß die Erforschung der Alltagsseite von Musikunterricht und der darin stattfindenden Prozesse und Interaktionen nur ein Teilgebiet musikpädagogischer Forschung ist. Daß die konkret auf Musikunterricht bezogene Forschung bisher so wenig Bedeutung hatte und außerhalb der Forschung nur eine geringe Resonanz hervorrufen konnte, steht im Zusammenhang mit der ohnehin geringen Resonanz musikpädagogischer Forschung. Der problematische Stellenwert der Musikpädagogik als wissenschaftliche Disziplin und als Schulfach spiegelt sich auch in der facheigenen Forschung wider,

Musikpädagogik kann sich auf keine wissenschaftliche Tradition stützen und beziehen, da sie sich erst in den vergangenen zwanzig Jahren allmählich zu einer wissenschaftlichen Disziplin entwickelt hat (wenn man einmal von einigen wenigen Ansätzen gegen Ende der 20er Jahre absieht). Durch die bis in die sechziger Jahre hineinreichende enge Anbindung der Musikpädagogik an die Musikwissenschaft ist die pädagogische Dimension des Faches noch relativ jung. Sie ist selbst fachintern keineswegs umfassend und allseitig konsolidiert. Desgleichen gibt es bis heute keine musikpädagogische Theorie, die der musikpädagogischen Forschung Richtung und Grundlage geben oder sich ihrerseits mittels Forschung überprüfen lassen könnte.

Die Konsequenzen daraus können zugleich als mögliche pragmatische Erklärungen für das Defizit musikpädagogischer Unterrichtsforschung dienen: Musikpädagogik verfügt als kleines Fach über nur geringen wissenschaftlichen Nachwuchs. Forschungsmethodische und -praktische Innovationen im Bereich musikpädagogischer Forschung sind auch durch den Forschungshintergrund, der aufgrund der Fachgeschichte eher sachbezogen als erziehungswissenschaftlich orientiert ist, rar und schwer durchsetzbar. Daher sind gezielte pädagogisch-erziehungswissenschaftliche Fragestellungen nur selten anzutreffen.

Es ist wahrscheinlich, daß musikpädagogische Unterrichtsforschung hauptsächlich von Personen durchgeführt wird, die sich in erster Linie als Musiker ver-

stehen, was zugleich ihr Erkenntnisinteresse beeinflusst. Ihre primär musikbezogene Ausbildung hat ihnen nicht die Kenntnisse und Fähigkeiten vermittelt, die für ein qualifiziertes Umgehen mit dem komplexen Instrumentarium zur Unterrichtsforschung erforderlich sind. Infolgedessen ist innovative musikpädagogische Unterrichtsforschung auch dadurch erschwert, daß sich die Forscher keines facheigenen, methodisch auf die Besonderheiten von Musikunterricht eingehenden Instrumentariums bedienen können. Daß dies nicht vorhanden ist, mag wiederum an der erst jungen Geschichte der Musikpädagogik und damit der facheigenen Forschung liegen.

Musikimplizite Probleme komplizieren den Untersuchungsgegenstand. So erhalten Musik und vor allem die Funktionen, die sie für jeden einzelnen Schüler individuell ausgeprägt haben kann, Anteile, die sich jeglicher Erfassung und Messung entziehen. Alle im Musikunterricht stattfindenden Prozesse - samt außer Musikalischen Einflüssen - lassen sich nicht von dem Objekt Musik getrennt beobachten oder untersuchen, da sich Inhalts- und Beziehungsaspekt stets wechselseitig beeinflussen. Die Forscher müssen also davon ausgehen, daß sie nur einen Bruchteil dessen, wovon Musikunterricht tatsächlich beeinflußt wird, erfassen können, ohne dabei jedoch einen Anhaltspunkt daran zu haben, welche Validität den Ergebnissen möglicherweise zukommt. Dies ist allerdings kein musikspezifisches Problem, sondern hat mit dem heiklen Forschungszugriff auf Praxis schlechthin zu tun.

### 3. *Methodologische Aspekte*

Die Erforschung des Alltags von Musikunterricht und der in ihm stattfindenden Prozesse und Interaktionen wirft besonders große Probleme und Schwierigkeiten auf, was auch daran abzulesen ist, daß es so gut wie keine Untersuchungen hierzu gibt.

Komplexität und Charakter dieses Untersuchungsgegenstandes haben forschungsmethodische Konsequenzen. Sollen Interaktionen im Musikunterricht beobachtet und hinterfragt werden, mit dem Ziel, auch die inoffizielle - jedoch gleichermaßen bedeutsame - Seite von Musikunterricht zu berücksichtigen, so kommt man nicht umhin, die Interaktionspartner selbst in den Forschungsprozeß einzubeziehen. Die Wahrscheinlichkeit, persönliche Interpretationen und Erläuterungen zu Interaktionen zu erhalten, steigt, je größer der Freiraum der Be-

troffenen ist, sich zu äußern. Doch es gehört nicht nur viel Mut und Vertrauen dazu, eigene Gedanken und Gefühle zu offenbaren, sondern es erfordert auch ein großes Maß an Unbefangenheit. Gerade was Schülern banal erscheinen mag, weil es seit Jahren selbstverständlich zu ihrem Schulalltag dazugehört (z.B. Fahr-schüler zu sein), kann für die Interpretation von Interaktionen besonders wichtig werden.

Aus diesen Gründen liegt es nahe, für die Erforschung von Interaktionen interpretative handlungsorientierte Methoden zu verwenden.

Nähert man sich den zu untersuchenden Interaktionen jedoch ausschließlich interpretativ und handlungsorientiert, so muß man jeder Klasse, jedem Schüler ganz individuell begegnen. Denn ein standardisierter Forschungsverlauf würde die gewählte Methode ad absurdum führen. Das heißt allerdings, daß ein un-gemein großer Forschungsaufwand betrieben werden müßte, um überhaupt ver-gleichbare Aussagen zu erhalten. Dieser Aufwand stünde in keinem Verhältnis zur Qualität und Reichweite der Ergebnisse, da die in einer Klasse oder Schule erzielten Ergebnisse und Informationen über Interaktionsprozesse im Musikun-terricht nur für diese begrenzte Gruppe Gültigkeit haben kann, also sich nicht oder nur sehr begrenzt auf andere übertragen läßt.

Methoden hingegen, die Ergebnisse von wissenschaftlicher Qualität verspre-chen und die Kriterien erfüllen würden, welche grundsätzlich an traditionelle wissenschaftliche Forschung angelegt werden, stehen im Widerspruch zum For-schungsgegenstand und -anspruch. Denn Interaktionen sind weder wiederholbar noch nachprüfbar und lassen sich somit auch nicht hinsichtlich ihrer Validität untersuchen.

Einerseits ist eine Auseinandersetzung mit dem Alltag von Musikunterricht und den darin stattfindenden sozialen Prozessen sinnvoll und notwendig für eine musikpädagogische Theorie und für die von Musikunterricht betroffenen Lehrer und Schüler gleichermaßen. Andererseits können Interaktionen im Musikunter-richt nicht endgültig 'erforscht' werden. Dem stehen organisatorische, methodi-sche und menschliche Bedingungen und Hemmnisse entgegen.

#### 4. Resümee

Doch selbst wenn es geeignete Methoden gäbe, mit deren Hilfe Interaktionen umfassend untersucht und deren Kontext adäquat erhellt werden könnten, wäre zu fragen, ob dies moralisch vertretbar wäre. Ist die Trennung von 'offizieller' und 'inoffizieller' Seite von Unterricht nicht eine Voraussetzung dafür, daß Schüler und Lehrer den Schulalltag besser überstehen? Die 'private' Nische inner-halb einer Unterrichtsstunde, die sich alle daran Beteiligten schaffen, sichert ihnen ein größeres Maß an Beibehaltung ihrer Individualität. Deshalb liefen die Erforschung und Aufdeckung interaktioneller Prozesse Gefahr, durch das Preis-geben persönlicher Gedanken und Gefühle vor allem Schüler ihres selbst ge-schaffenen Schonraumes innerhalb der Institution Schule zu berauben.

Anstelle einer expliziten 'Erforschung' von Interaktionen wäre es daher sinn-voller, persönliche Perspektiven und interaktionelle Prozesse bei allen auf Mu-sikunterricht bezogenen Forschungsvorhaben stärker zu berücksichtigen und darüber hinaus die damit verbundene Ausschließlichkeit, mit der entweder mu-sikalischen Fragestellungen oder sozialen Prozessen nachgegangen wird, aufzu-heben.

So wünschenswert detaillierte Informationen über soziale Prozesse im Musik-unterricht auch sind, scheint ihre gezielte Untersuchung und wissenschaftliche Erforschung aus den oben genannten Gründen jedoch weder möglich noch wün-schenswert.

#### Literatur

- FRIEDRICHS, Jürgen: Forschungspläne zur Analyse des musikbezogenen Ver-haltens in der Schule und seiner außerschulischen Determinanten. In: Forschung in der Musikerziehung, Mainz 1975
- HEINZE, Thomas/TAUSENDFREUND, Detlef: Die institutionalen Bedingungen der Konstitution von Alltagssituationen. In: F. THIEMANN (Hrsg.): Konturen des Alltäglichen. Interpretationen zum Unterricht. Königstein/Ts. 1980

- JANK, Werner/MEYER, Hilbert/OTT, Thomas: Zur Person des Lehrers im Musikunterricht. Methodologische Probleme und Perspektiven zu einem Konzept offenen Musikunterrichts. In: Musikpädagogische Forschung, Bd. 7, herausgegeben von Hermann J. Kaiser, Laaber 1986
- KEMPOWSKI, Walter: Immer so durchgemogelt. Erinnerungen an unsere Schulzeit. München 1974
- KLEINEN, Günther: Disziplin Konflikte im Musikunterricht. In: G. KLEINEN/ W. KRÜTZFELD/H. LEMMERMANN (Hrsg.): Jahrbuch für Musiklehrer 4, Lilienthal 1984
- REINERT, Gerd Bodo/HEYER, Sabine: Lebensort: Schule. Dokumentarbericht mit Reportagen, Ratschlägen und Kommentaren über die Alltagswelt von Lehrern und Schülern. Weinheim, Basel 1983
- REINERT, Gerd Bodo/ZINNECKER, Jürgen (Hrsg.): Schüler im Schulbetrieb. Berichte und Bilder vom Lernalltag, von Lernpausen und vom Lernen in den Pausen. Hamburg 1978
- SCHMIDT, Hans-Christian: Über die Ängste des Lehrers im Musikunterricht. Viele Vermutungen und wenige Lösungsvorschläge. In: Musik und Bildung 3-6/1988
- WIE SCHÜLER DEN MUSIKUNTERRICHT ERLEBEN. Serie in Musik und Bildung 2-7/1990
- ZINNECKER, Jürgen: Der heimliche Lehrplan. Untersuchungen zum Schulunterricht, Weinheim, Basel 1975
- ders.: Schule gehen Tag für Tag. Schülertexte. München 1982

Heike Könneke M.A. St.  
 Osdag-Straße 17  
 3057 Neustadt 2

## Was bleibt? Ergebnisse des Musikunterrichts

MARIA LUISE SCHULTEN

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

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

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

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

### *I Bilanzierungsversuche der Schulwirkungsforschung*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## II *Musikunterricht in der Erinnerung - Retrospektiven*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Aliquid semper haeret.

#### *Literatur*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

PAPE, W.: Musikkonsum und Musikunterricht. Düsseldorf 1974

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

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

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

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

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

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

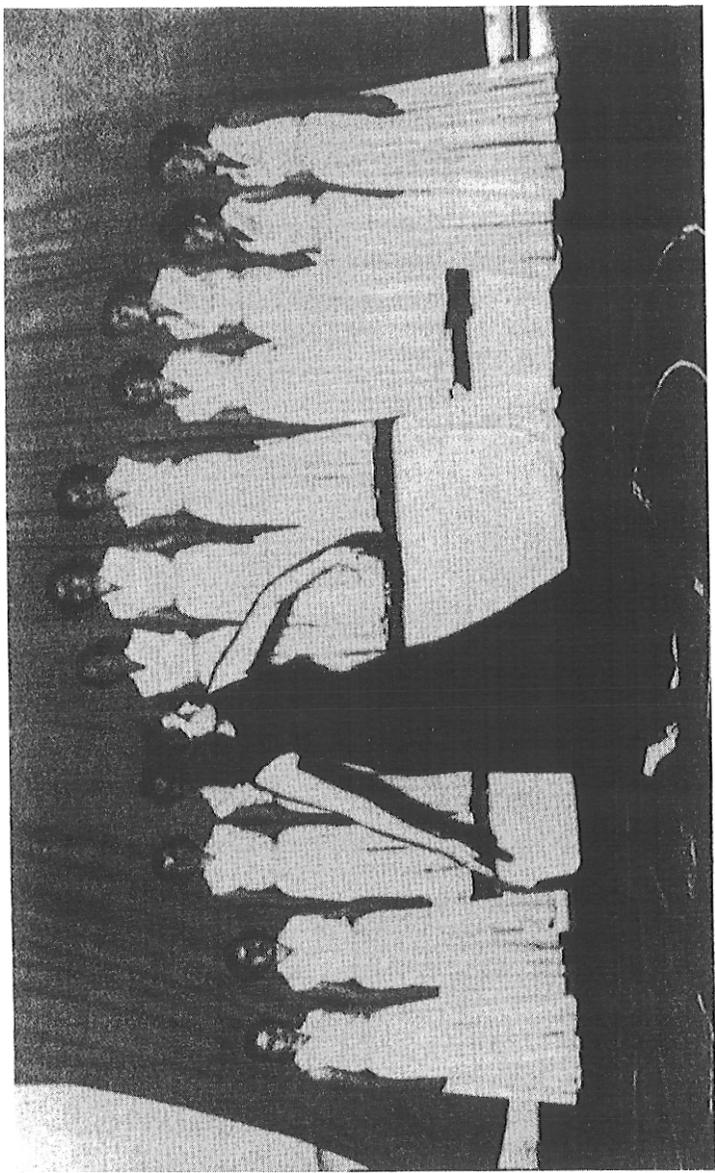
TENORTH, N.E.: Geschichte der Erziehung. Weinheim 1988

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

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

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

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



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

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

# **Biographische Untersuchungen zum Berufsalltag von Musiklehrern**

HEINER GEMBRIS

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

## *I Kontext der Untersuchung*

Bei den biographischen Untersuchungen zum Berufsalltag von Musiklehrern der Grund- und Hauptschule, in die ich hier einen kleinen Einblick geben möchte, handelt es sich nicht um ein eigenständiges Projekt. Sie stehen vielmehr im Zusammenhang mit einem größeren Projekt, in dem die musikalischen Biographien von verschiedenen Personengruppen in Hinblick auf musikalische Entwicklungsverläufe untersucht werden. Dabei habe ich u.a. auch mit Grund- und Hauptschullehrern themenzentrierte Interviews zu ihrer musikalischen Biographie und zu ihrer Berufspraxis durchgeführt. Theoretischer Hintergrund der Auswahl verschiedener Personengruppen (z.B. Musiker, Musiklehrer und Laien) sind zwei allgemeine Annahmen: daß es Korrelationen gibt zwischen musikalischer Entwicklung einerseits und unterschiedlichen Graden musikalischer Professionalisierung andererseits, und daß die musikalische Entwicklung von Musiklehrern in Zusammenhang steht mit ihrem Berufsverlauf.

Bereits bei der Auswertung der ersten Interviews mit Musiklehrern zeigte sich, wie musikalische Verhaltensmuster und Interessen der Kindes- und Jugendzeit sich sowohl im Erwachsenenleben allgemein als auch im Verhalten als Musiklehrer/in reproduzieren. Darüber und auch über den Verlauf des Berufsalltages im Zusammenhang mit der Gesamtbiographie zu berichten hatte ich mir in diesem Beitrag vorgenommen. Gleichzeitig schien es mir auch notwendig, auf methodische Fragen einzugehen, weil die methodischen Probleme biographischer Forschung in der Musikpädagogik bisher viel zu wenig diskutiert worden sind. Weil biographische Forschung zwangsläufig sehr raumgreifend ist, ließ sich diese Absicht hier nicht verwirklichen. Daher beschränke ich mich an dieser Stelle darauf, einige methodische Aspekte aufzugreifen und auf den Berufsalltag von Hauptschullehrern einzugehen. Letzteres deshalb, weil mir die/der Hauptschullehrer/in ein in der musikpädagogischen Forschung und auch in der Hochschule ziemlich unbekanntes Wesen zu sein scheint.

Die inhaltlichen Ausführungen zum Berufsalltag der Lehrer stützen sich hier auf vier Interviews (2 Grundschullehrer, 2 Hauptschullehrer) von insgesamt 35 Interviews, die bislang durchgeführt wurden. Die Auswahl der Interviews - ursprünglich sollten es nur zwei sein, ein Hauptschullehrer und eine Grundschullehrerin mit jeweils 20 Jahren Schulpraxis folgte dem Prinzip des Maximalvergleichs: ich hatte den Eindruck, daß die von mir befragten Grund- und Hauptschullehrer sich vor allem darin unterschieden, daß die Grundschullehrer recht zufrieden sind, während die Hauptschullehrer sehr frustriert ihren Beruf ausüben. Und dafür wollte ich nach Gründen suchen.

## II *Zur Auswertungsmethode*

Das sicher hartnäckigste und langwierigste Problem biographischer Forschung ist die angemessene Auswertung von Interviews. Dabei beginnt die Auswertung nicht erst mit der Interpretation der Texte, sondern mit der Analyse der Interviewsituation. „Mitentscheidend für die Gültigkeit der Daten (auch für den späteren Leser) ist eine gründliche Aufzeichnung der Bedingungen, unter denen das biographische Material gesammelt worden ist.“ (FUCHS 1984, S. 278) Ähnlich äußert sich auch LEGEWIE (1987, S. 142): „Jede Validierung und Interpretation muß an der Analyse der Erzähl- bzw. Interviewsituation ansetzen.“ Was die Auswertungstechniken angeht, so lassen sich nach LAMNEKS (1989) übersichtlicher und kritischer Darstellung etwa sechs relativ elaborierte Auswertungstechniken unterscheiden: die komparative Kasuistik nach Jüttemann (1981), die vergleichend-kontrastierende Typenkonstruktion nach GERHARDT (1984), die objektive Hermeneutik (z.B. OEVERMANN et al. 1979), die strukturelle Beschreibung (HERMANNNS et al. 1984), die qualitative Inhaltsanalyse (MAYRING 1988) sowie die strukturelle Rekonstruktion nach BUDE (1984). Zu erwähnen ist in diesem Zusammenhang noch eine Arbeit von MÜHLFELD et al. (1981), in der die Autoren u.a. Auswertungsprobleme von Interviews erörtern und ein konkretes Ablaufschema der Auswertung vorschlagen.

Wer sich mit Bergen von Interviewtexten konfrontiert sieht, ist verständlicherweise froh über jeden Vorschlag zur Auswertung. Man muß sich jedoch darüber im klaren sein, daß die in der Literatur dargestellten Auswertungsmethoden jeweils an spezifischen Fragestellungen und spezifischem Datenmaterial entwickelt worden sind, für das sie auch optimal sein mögen. Jedoch darf man ihnen keine

universelle Angemessenheit für jede Fragestellung bzw. jedes Datenmaterial unterstellen. Vielmehr muß für jede Fragestellung und Art von Datenmaterial - und das ist ein charakteristisches Merkmal qualitativer Forschung - jeweils ein spezifisches Auswertungskonzept entwickelt werden, das in Hinblick auf Gegenstand und Fragestellung, aber auch in Hinblick auf die Forschungsökonomie (zur Verfügung stehende Zeit, Ressourcen) maßgeschneidert und theoretisch fundiert ist. Dabei kann man natürlich auf bereits anderswo angewandte Techniken oder Elemente davon zurückgreifen, die man jedoch praktisch ausprobieren sollte, bevor man sich auf eine Auswertungsstrategie festlegt. „Eindeutige Regeln für Auswertung und Interpretation biographischer Interviewtexte gibt es nicht“, schreibt FUCHS (1984, 280), „Die Verfahren sind einerseits zu verschieden voneinander, als daß eine gemeinsame Grundstruktur des Vorgehens herausgezogen werden könnte; sie sind andererseits deutlich auf die jeweiligen theoretischen Orientierungen und Forschungsziele hin ausgearbeitet und auch deshalb nicht rezeptförmig darstellbar.“ Und angesichts der Interpretationen, die schon vor der eigentlichen Auswertung in den Forschungsprozeß einfließen, „wird deutlich, wie sehr Interpretation an den je spezifischen Gang der Forschung und ihr inhaltliches Ziel gebunden ist, also nicht ohne Vergrößerung verallgemeinert werden kann.“ (FUCHS 1984, 280)

Das Fehlen eines Kataloges standardisierter Auswertungsmethoden, wie sie uns innerhalb der quantitativen Forschung in Form der statistischen Verfahren zur Verfügung stehen, ist nicht allein einer noch unbefriedigenden Methodenentwicklung anzulasten, sondern eine zwangsläufige Folge des qualitativen Ansatzes, der charakteristischerweise Standardisierungen als Scheinobjektivität ablehnt (s. LAMNEK 1988, 15 f.). So bezweifeln MÜHLFELD et al. (1981, 332) denn auch, „ob es die oder eine methodologisch reine Technik geben wird, die auf jede Untersuchung mittels qualitativer Verfahren anwendbar ist; wir sind eher der Überzeugung, daß diese Versuche vielmehr Anleitung zum Entwurf der Erhebungsphase (Interviewtechnik) und der Auswertung geben können, wobei für die Auswertung ein inhaltlich (weniger formal) je neues Konzept, das theorie- und textgebunden ist, entwickelt werden muß.“

Das Auswertungskonzept, das ich auf die hier berichteten Fälle angewandt habe, läßt sich stichpunktartig in folgendem Ablaufschema darstellen:

Abb. 1 Ablaufschema der Auswertung



*Kurze Erläuterungen zur Einzelfallauswertung•*

Das Inhaltsverzeichnis der angesprochenen Interviewthemen (erstellt anhand des vorher festgelegten und ggfs. erweiterten Fragenkatalogs) erleichtert die Übersicht über ein Interview und erleichtert das Auffinden von bestimmten Stellen oder Themen. STENHOUSE (1982), der mit Fallstudien gearbeitet hat und m.W. als einziger die methodische Empfehlung gibt, Inhaltsverzeichnisse zu erstellen, stellt fest: „Unserer Erfahrung nach erleichtert ein sorgfältig angelegtes Inhaltsverzeichnis nicht nur das Auffinden des Materials, sondern macht auch schon innere Zusammenhänge sichtbar" (S. 47). Einschränkend ist aber festzustellen, daß mit steigender Anzahl der Fälle die praktische Nützlichkeit von Interview-Inhaltsverzeichnissen zwar wachsen mag, sie aber aus forschungsökonomischen Gründen umso weniger angelegt werden können, je höher die Anzahl der Fälle ist.

In einem nächsten Schritt werden mit Hilfe des Interview-Inhaltsverzeichnisses die relevanten Passagen zu den einzelnen Themen und Unterthemen sukzessive per Textverarbeitung aus dem Interview herauskopiert und zu einer neuen Datei zusammengestellt, die auf diese Weise thematisch geordnet und von thematisch irrelevanten Passagen bereinigt ist. Dieser Arbeitsschritt beinhaltet eine Standardisierung der Reihenfolge der Interviewthemen.

Der thematisch gegliederte Lebenslauf dient der Darstellung einzelner, als Beispiel fungierender Fälle. Das Ergebnis dieses Arbeitsschrittes ist ein lesbarer Lebenslauf, in dem der/die Interviewte noch möglichst weitgehend durch Zitate selbst zu Wort kommt, der gleichzeitig aber schon eine nach Themen systematisch gegliederte Darstellung des musikalischen Lebenslaufes ist. Da aber nicht alle Fälle als Beispiele vorgetragen werden, wird ein solcher Lebenslauf auch nicht von allen Fällen erstellt.

Die systematische Sammlung von Fakten und Beobachtungen geht der Generierung von Hypothesen und Theorien, dem eigentlichen Ziel der Auswertung qualitativer Daten, voraus. Nicht jedes Datum, nicht jede Beobachtung ist theoriefähig; doch ist ihre systematische Sammlung die Voraussetzung jeder Phänomenologie und Theorie; deshalb wird der Deskription und Sammlung von themenbezogenen Beobachtungen, die unter der Annahme einer „funktionellen Relevanz bzw. potentiellen funktionalen Relevanz" stehen (JÜTTEMANN 1981, 103), in unserem Kontext eine wichtige Funktion beigemessen. Sie verfolgt das Ziel, einen Pool allgemeiner Aussagen und Beobachtungen über die musikalisch-berufliche Entwicklung zusammenzutragen.

Die strukturelle Beschreibung „dient der Identifizierung von Verlaufsmustern“, die „ein zentrales Moment in der Entwicklung biographischen Prozeßstrukturen sein“ und gleichzeitig allgemeine Ablaufmuster darstellen können (vgl. HEINEMEIER/ROBERT 1984, 152 f). Im Hinblick auf solche Verlaufsmuster werden die einzelnen Themenbereiche in diachronischer Betrachtungsweise untersucht. Implizit liegt dabei in Analogie zur Komparativen Kasuistik die theoretische Annahme zugrunde, daß jeder Einzelfall die Ausprägung eines allgemeinen Typus darstellt, „Prototyp eines strukturellen Phänomens ist“ (vgl. LAMNEK 1989, 339), so daß man umgekehrt von der Erscheinung im Einzelfall Rückschlüsse auf eine allgemeine Struktur ziehen kann. Während die strukturelle Beschreibung von Verlaufsmustern sich auf den individuellen Fall bezieht, wird in einem Schritt weiterer Abstraktion versucht, aus den individuellen Verlaufstrukturen Verallgemeinerungen abzuleiten (vgl. HEINEMEIER/ROBERT 1984, 159 f). Diese Verallgemeinerungen von Phänomenen haben den Status von Hypothesen bzw. vorläufigen Theorien, die später überprüft werden können. Die folgenden inhaltlichen Darstellungen konzentrieren sich vor allem auf die beiden letztgenannten Stufen der Einzelfallauswertung (Punkt 6 und 7)

### III Einige Ergebnisse

Die Interviews wurden in der Regel bei den Lehrern/in zuhause durchgeführt, in einem Fall in einem Schulraum während zweier Freistunden des befragten Lehrers. Bei den von mir interviewten Hauptschullehrern hatte ich den Eindruck, daß sie einerseits daran interessiert waren, über ihren Schulalltag zu sprechen und auch daran, die auf die Hauptschule bezogenen Realitätsfremdheit der Ausbildung an den Universitäten gegenüber mir, als einer Person, die in dieser Ausbildung mitwirkt, deutlich zum Ausdruck zu bringen. Auf der anderen Seite schienen sie sich auch zurückzuhalten, um sich nicht allzu negativ über den Berufsalltag an der Hauptschule zu äußern. Ein Lehrer bat mich, das Tonband bei einigen Passagen seiner Erzählung über seine Hauptschulerfahrungen abzustellen.

#### Kurzcharakteristik der Personen

Herr Fünfundzwanzig ist 46 Jahre alt und seit 20 Jahren an einer Volksschule tätig. Frau Sechszwanzig ist ebenfalls 46 Jahre und seit mehr als 20 Jahren

Lehrerin an einer Grundschule. Herr Siebenundzwanzig ist 30 Jahre, hat eine kirchenmusikalische Ausbildung absolviert (C-Examen) und ist Grundschullehrer seit fünf Jahren. Außerdem ist er nebenamtlich als Organist und Chorleiter tätig. Herr Achtundzwanzig ist 45 Jahre und hat nach der mittleren Reife zunächst Kirchenmusik studiert (B-Examen) und war viele Jahre hauptamtlich als Chorleiter und Organist tätig. Er absolvierte danach eine Ausbildung in Pädagogik und Zeichnen und wurde nach einer dreijährigen Seminarzeit mit etwa 24 Jahren als Musikfachlehrer an eine Hauptschule übernommen, wo er jetzt seit ca. 20 Jahren hauptamtlich tätig ist.

#### Der Übergang vom Studium in die Schulpraxis

Der Berufseintritt und die damit verbundenen neuen Verhaltensanforderungen sind bedeutsame Einschnitte im Leben. Sie führen oftmals zu Konflikt- und Belastungssituationen, insbesondere dann, wenn Diskrepanzen zwischen Berufserwartungen und Berufsalltag auftreten (vgl. LEHR 1987, 147f, 160).

Die Reaktionen auf den Berufseintritt sind in den hier untersuchten Fällen auf unterschiedliche Weise verlaufen, wobei diese individuellen Reaktionsweisen als prototypische Erscheinungsweisen allgemeiner Muster gelten können. Es ist auffällig, daß der Berufseintritt bei beiden Hauptschullehrern als Praxischock erlebt wurde, unter dessen Konsequenzen sie heute noch leiden. Das ist bei Grundschullehrern anders, was wesentlich mit der Schulstufe und den Schülern zusammenhängt. Ein Beispiel:

Herr Siebenundzwanzig hatte keine Schwierigkeiten, sich in der Grundschule zurechtzufinden. Im Gegenteil: Er war froh, in die Schule zu gehen und der Universität den Rücken kehren zu können, weil ihm das „*einfach zu theoretisch*“ und „*unheimlich schwer*“ war. Die „*theoretischen Schwafeleien*“ besonders „*in Pädagogik und Psychologie*“ haben ihm „*nie gelegen*“, so daß er froh war, in der Schule „*endlich was tun zu können*“. Im Unterschied zu Fächern wie Schreiben, Rechnen oder seinem Schwerpunktfach Geschichte war die Ausbildung in Musik sehr praxisorientiert, so daß er damals vor dem Schuleintritt glaubte, „*wirklich alles mitgekriegt zu haben, was man braucht*“. Obwohl er „*heute von den Dozenten manches gern gewußt hätte, von dem er damals keine Ahnung gehabt hat, daß man es braucht*“, gab es für Herrn Siebenundzwanzig offenbar keine größeren Probleme, sich in der Schulpraxis zurechtzufinden. Die musikpraktischen Fächer im

Studium waren ihm „leicht gefallen“ aufgrund seiner „vielen musikalischen Aktivitäten“ (Kirchenchor, Ensembleleitung, Organistendienst). Seit fünf Jahren unterrichtet Herr Siebenundzwanzig Musik, zum Zeitpunkt der Interviews drei Stunden pro Woche in der zweiten und dritten Klasse einer Schule in kleinstädtischer Umgebung. Es ist ein „schönes Fach“ für ihn, „weil die Kinder sehr spielbereit sind“. In dieser Formulierung des Lehrers ist auch allgemein ein entscheidender Faktor der Arbeitsbedingungen und Zufriedenheit von Lehrern benannt: Motivierte (bzw. motivierbare), interessierte und lernwillige Schüler. Diese sind in der Grundschule häufiger zu finden als in der Hauptschule, weil noch keine Selektion der besseren Schüler zur Realschule und zum Gymnasium stattgefunden hat.

#### *Probleme in der Hauptschule*

Die Bedingungen im Musikunterricht der Hauptschule (Klassen 7-9) sind nach den Erzählungen der Lehrer durch *riesengroßes Desinteresse*, teilweise *massive Disziplinprobleme*, Konzentrationsprobleme, Motivationslosigkeit und soziale Probleme der Schüler und Elternhäuser charakterisiert. Demgegenüber vermittelt die Ausbildung eine schulische Idealwelt, was dazu führt, daß der Lehrer beim Eintritt in die Schulpraxis einen Schock erlebt. Ein Beispiel aus der Perspektive eines Lehrers:

Die materiellen Arbeitsbedingungen, die Herr Fünfundzwanzig zu Beginn seiner Tätigkeit in der kleinstädtischen Hauptschule vorfand, waren dank des Engagements des Schulleiters sehr gut. Er spezialisierte sich auf Musik „weil's mit meinem Hobby übereinstimmt“ und unterrichtete relativ viel Musik, etwa zehn Stunden die Woche. Er stellte jedoch fest, daß er vieles von dem, was er im Studium gelernt hatte, nicht anwenden konnte und daß andererseits Notwendiges fehlte. Zwei Welten prallten aufeinander: die des Lehrers, der aus dem Gymnasialbereich kommt, und die der Hauptschüler: „Das sind halt zwei ganz verschiedene Welten. Man kann sich das als Außenstehender meines Erachtens gar nicht vorstellen, außer man hat vielleicht, möchte ich behaupten, zehn Jahre in der Hauptschule unterrichtet, dann kann man sich ein Urteil erlauben. Man selbst hat ja auch keine Erfahrung man kommt ja vom Gymnasium, von der Hochschule, und hat noch nie Kontakt gehabt mit Hauptschülern, das ist doch ein ganz anderes, sagen wir, intellektuelles Niveau.“ Das intellektuelle Niveau der Hauptschule findet

Herr Fünfundzwanzig „erschreckend niedrig. Als einer, der Abitur hat und studiert hat, ist man gar nicht gefordert, weil man das nicht transferieren kann, weil's der andere gar nicht packt, das ist mein Hauptproblem. Und deswegen würde ich, wenn das noch einmal ginge, aber das geht ja nicht, Gymnasiallehrer werden, weil mir das viel mehr Spaß macht.“

Als großen Mangel an der Lehrer-Ausbildung kritisiert er, daß „vielfach Leute dort sind, die von den Hauptschülern wenig Ahnung haben. Selbst wenn Sie ein, zwei Jahre mal pflichtgemäß da unterrichtet haben - den Einblick kriegt man erst nach langer Zeit, 10, 15, 20 Jahre, Dann kennen Sie die Hauptschüler und wissen genau, was erwartet der eigentlich, in welcher Welt lebt der - die ganzen familiären Schwierigkeiten oft, die es im Gymnasialbereich schon vom Milieu her gar nicht so gibt, aber im Hauptschulbereich, das ist entscheidend.“

Spaß macht ihm das Unterrichten dann, „wenn man merkt, es kommt bei den Schülern an.“ Und das „hängt hochgradig davon ab, in welchen Klassen man unterrichtet.“ In der fünften, sechsten Klasse „da gibt es keine Probleme. Die sind ja noch motiviert und singen gern und machen mit. Problematisch wird's schon in der achten und neunten Klasse. Da ist das Desinteresse der Schüler oft riesengroß. Die noch einigermaßen gut sind, gehen nach der sechsten Klasse an die Realschule, dann bleibt eben ein gewisser Rest, der einem das Leben schon schwer machen kann. Weil wir eben eine Pflichtschule sind, müssen wir sie behalten.“ In diesen Klassen unterrichtet Herr Fünfundzwanzig in der Regel Musik.

Es gibt Konflikte, weil die Schüler „einseitig ausgerichtet sind auf harte Popmusik, alles andere wird oft abgelehnt.“ Zwar ist Popmusik auch ein Unterrichtsgegenstand bei Herrn Fünfundzwanzig, „aber die meisten Schüler erwarten, daß man das nur noch unterrichtet, daß man dann nur noch das macht, was sie interessiert und betrifft und so. Ich bin halt der Meinung, Musik ist so komplex und umfassend, daß man diese Einseitigkeit nicht bringen sollte, und das verstehen Schüler aber nicht, oder viele Schüler nicht. Die wollen nur ihre Sache, also grob gesagt, Platte auflegen, einfach Musik hören und das geht beim besten Willen nicht. Das sehen manche nicht ein, und dann wird's natürlich hart.“

Er empfindet es als Belastung, daß „man halt nicht die Sachen machen kann, die ich gern machen wollte, weil's einfach nicht geht. Man muß als Hauptschullehrer die Kunst beherrschen, auf ein einfaches Niveau zu transformieren, so zu vereinfachen, daß es noch richtig ist.“ Dazu kommt, daß die Musiknote „völlig Wurst ist - welcher Betrieb schaut schon auf die Musiknote? Und dann muß man trotzdem ver-

*suchen, es denen interessant zu machen, um wegzukommen von dieser Einseitigkeit, doch Interesse zu wecken, versuchen zu zeigen, daß Musik auch sehr vielfältig sein kann."*

Herr Fünfundzwanzig hat schon mehrfach Fortbildungskurse in Musik besucht: *„Da geh ich schon hin, wenn's geht, das sind die einzigen, die mich interessieren.“* Das liegt aber nicht daran, daß Herr Fünfundzwanzig fachlich viel davon profitiert, im Gegenteil, er wird in dieser Hinsicht eher frustriert. Aus Gesprächen mit anderen Kursteilnehmern weiß Herr Fünfundzwanzig, daß *„die meisten halt sehr frustriert [sind], weil einem da was vorserviert wird, was nie und nimmer an der Hauptschule durchgeführt werden kann.“* Die Frustration kommt dadurch zustande, daß die Fortbildungskurse von Gymnasiallehrern gestaltet werden, *„die von den Bedingungen und Möglichkeiten des Gymnasiums ausgehen, aber keine Vorstellung von den völlig anderen Bedingungen der Hauptschule haben. Die Problematik dieser Kurse ist, daß es den Dozenten schwer fällt, speziell auf Hauptschüler einzugehen.“*

#### *Strategien der Bewältigung*

Sowohl im Berufsalltag als auch in der Freizeit müssen Strategien zur Bewältigung dieser Probleme entwickelt werden. Eine erzwungene fachliche Anpassung besteht darin, die fachlichen Ansprüche radikal zu reduzieren. *man hat einfach reduziert; geschaut, was geht überhaupt nicht in der Hauptschule, sprich radikal streichen.“* Das war nicht von einem Jahr aufs andere möglich. Nach rund zehn Jahren des Herumexperimentierens und Erfahrungssammelns hatte Herr Fünfundzwanzig eine Vorstellung davon, was möglich ist und was nicht.

Außerhalb der Schule macht Herr Fünfundzwanzig *„sehr viel nebenbei, und wenn ich das nicht hätte, ist da die Gefahr, daß man selber heruntergezogen wird auf dieses Niveau, und das würde mich schon ärgern.“* Er mache *„gern Musik, sonst würde man, krass ausgedrückt, verzweifeln“.*

In den individuellen Schilderungen der Hauptschullehrer kann man folgende Elemente erkennen, die eine hypothetisch allgemeine Struktur widerspiegeln: Nach dem Studium, das eine schulische Idealwelt vermittelt, findet eine Konfrontation mit der ganz anderen sozialen, kulturellen und intellektuellen Lebenswelt der Hauptschule statt. Es wird die Feststellung gemacht, daß die durch die Ausbildung vermittelten Inhalte und Erwartungen nicht passen. Es beginnt

die Arbeit an einem Anpassungsprozeß an die Bedingungen der Hauptschule auf verschiedenen Ebenen: fachlich, intellektuell, sozial, in bezug auf die Erwartungen und das Milieu der Hauptschüler. Strategien dieser Bewältigung innerhalb der Schule sind: Senkung der Ansprüche und Vereinfachung der Inhalte; Entwicklung eines Gespürs dafür, welche Unterrichtsinhalte bei den Hauptschülern ankommen; Verschiebung der Beurteilungsebene von der fachlichen auf eine individuell menschlich-persönliche Ebene; Aufgabe des Engagements für die Schüler der oberen Klassen; Konzentration innerschulischer musikalischer Aktivitäten auf den Grundschulbereich, in dem Erfolgserlebnisse noch möglich sind; Versuch, durch den Besuch von Fortbildungsveranstaltungen inhaltlich-didaktische Anregungen zu erhalten bzw. (eine als temporäre Entlastung erlebte) Dispensierung vom Unterricht.

Nach der Ernüchterung von idealen Vorstellungen beginnt ein langjähriger Prozeß der fachlichen Resignation und des Sich-Abfindens mit den Gegebenheiten. Das Sich-Abfinden beinhaltet den Erwerb der Einstellung, daß einem die Frustrationen nichts mehr ausmachen und den Erwerb der Fähigkeit, das Desinteresse der Schüler ertragen zu können. Dabei herrscht die Erfahrung vor, auf sich allein gestellt zu sein. Mit diesem fachlichen Anpassungsprozeß ist auch die Einsicht in die Endgültigkeit der eigenen Berufssituation verbunden, die allgemein ein Belastungsfaktor sein kann (vgl. LEHR 1987, 161).

Als eine wesentliche zu bewältigende Aufgabe stellt sich das Problem, sich nicht entmutigen zu lassen und eine positive Einstellung immer wieder neu herzustellen. Dazu dient der Aufbau einer Ideologie, die die Verhältnisse in der Schule erträglich sein läßt. Im Laufe der Zeit stellt sich ein fortschreitender Verlust an fachlich-intellektueller Herausforderung und das Gefühl der fachlichen Unterforderung durch die Schule ein, das in der Freizeit durch die Suche nach musikalisch-intellektuellen Herausforderungen und Aktivitäten außerhalb der Schule (Kammermusikkreis, Popgruppe, Musikhören etc.) kompensiert wird. Abgesehen davon spielen Freizeitaktivitäten (Sport, Musizieren, Musikhören etc.) eine ganz wesentliche Rolle als Regeneration und Ausgleich, ohne die der Schulalltag nicht bewältigt werden könnte.

Ich möchte einzelne Punkte etwas erläutern: Die Kluft zwischen dem musikalischen Horizont und Anspruch des musikstudierten Lehrers einerseits und dem der Schüler andererseits wird besonders auch deshalb als frustrierend erlebt, weil sie sich trotz hartnäckiger Bemühungen einer Annäherung widersetzt. Sie bleibt unüberbrückbar und hinterläßt Schüler und Lehrer in sich einander völlig frem-

den Welten, Die Schüler werden als „*gefühlsmäßig total flach*“ erlebt und als deshalb nicht in der Lage, die vom Lehrer angebotenen musikalischen Inhalte aufzunehmen. Eine Strategie, die Fehlschläge musikpädagogischer Bemühungen und enttäuschte fachliche Erwartungen erträglich zu machen, besteht in der jeweils konkreten Situation darin, eine andere Beziehungsebene zu den Schülern herzustellen, von einer fachlichen auf eine persönliche Ebene zu wechseln. („*Dann gibt's da die andere Ebene, daß man sagt, na, der ist originell, der ist findig, der ist witzig, der ist geschickt und der ist talentiert, und da kann man einiges mitansehen.*“) Die Beurteilung bzw. Betrachtung verlagert sich dann auf die Ebene der Person des Schülers, wo sich positive Urteile und Bewertungen finden lassen, welche die fachliche Frustration kompensieren. „*Man muß sich von der Einstellung her bloß immer wieder erneuern, dann glaub ich schon von den Gegebenheiten her, daß ich relativ zufrieden bin*“, sagt ein Lehrer. Diese relative Zufriedenheit als längerfristiges Anpassungsziel hat auch ihren Grund darin, daß es keine anderen Berufsalternativen gibt. Sie ist ein Standpunkt, den man sich aus pragmatischen Gründen aneignet. Frühere Überlegungen bzw. Bemühungen, an einen anderen Schultyp zu wechseln, haben sich nicht realisieren lassen. Gleichzeitig wird klar zum Ausdruck gebracht, daß man auch heute noch eigentlich lieber an der Realschule oder dem Gymnasium unterrichten würde, weil dort die sozialen Strukturen günstiger und die fachliche Herausforderung attraktiver ist. Ein Argument, in der Hauptschule zu bleiben, ist die Überlegung (die etwas nach einem moralischen Imperativ klingt), „*daß auch Musiker notwendig sind, die an der Basis arbeiten und außerdem nicht jeder zu großen Dingen berufen sein kann.*“

Tragend für die musikpädagogischen Bemühungen ist die Überzeugung, daß die Musik (der Lebenswelt des Lehrers) es wert ist, den Kindern vermittelt zu werden. Bestärkung findet diese Überzeugung immer wieder durch die musikalischen Aktivitäten in der Freizeit. Dabei kann die hohe Bedeutung der Musik ambivalent sein: Auf der einen Seite trägt sie wesentlich, wenn nicht hauptsächlich, zur psychischen Stabilisierung bei. Auf der anderen Seite kann sie auch zu Krisen führen, wenn die Schüler diesem persönlich geschätzten, identitätsbildenden und Lebenssinn stiftenden Wert mit völliger Ablehnung und Mißachtung begegnen.

Die musikalischen Aktivitäten im außerschulischen Bereich spielen bei den befragten Musiklehrern eine wesentliche Rolle, sowohl von der subjektiven Bedeutung als auch vom realen Zeitbudget her. Sie werden in unterschiedlichen Formen und Bereichen ausgeübt: Instrumentalspiel, Leitung von Chören und Ensembles, Streichorchester, Popgruppe, Musikkurse für Erwachsene und Ju-

gendgruppen, Organisation von Konzertreisen. Sie werden teils als liebstes und notwendiges Hobby betrachtet, können aber auch den Stellenwert eines Nebenberufes in fester Anstellung haben (Grundschullehrer und nebenberuflicher Kirchenmusiker). Sie erfüllen zweierlei Funktionen: einerseits bilden sie eine Gegenwelt zum Schulalltag und dienen der Rekreation und Entspannung. Andererseits bieten sie die Möglichkeit, sich musikalisch-fachlichen Herausforderungen - in HAVIGHURSTScher Terminologie: Entwicklungsaufgaben - zu stellen; musikalischen Herausforderungen, die in der Schule fehlen, die aber notwendig sind, um nicht in Stagnation oder Regression zu verfallen.

#### IV Nachwort

HUNTER (1977) stellt fest, die drei potentiell streßvollsten Berufe der Welt seien der Fluglotsendienst, die Chirurgie und das Unterrichten. Die Bewältigungsstrategien sollten körperlicher, emotionaler, sozialer und intellektueller Art sein.

#### Literatur

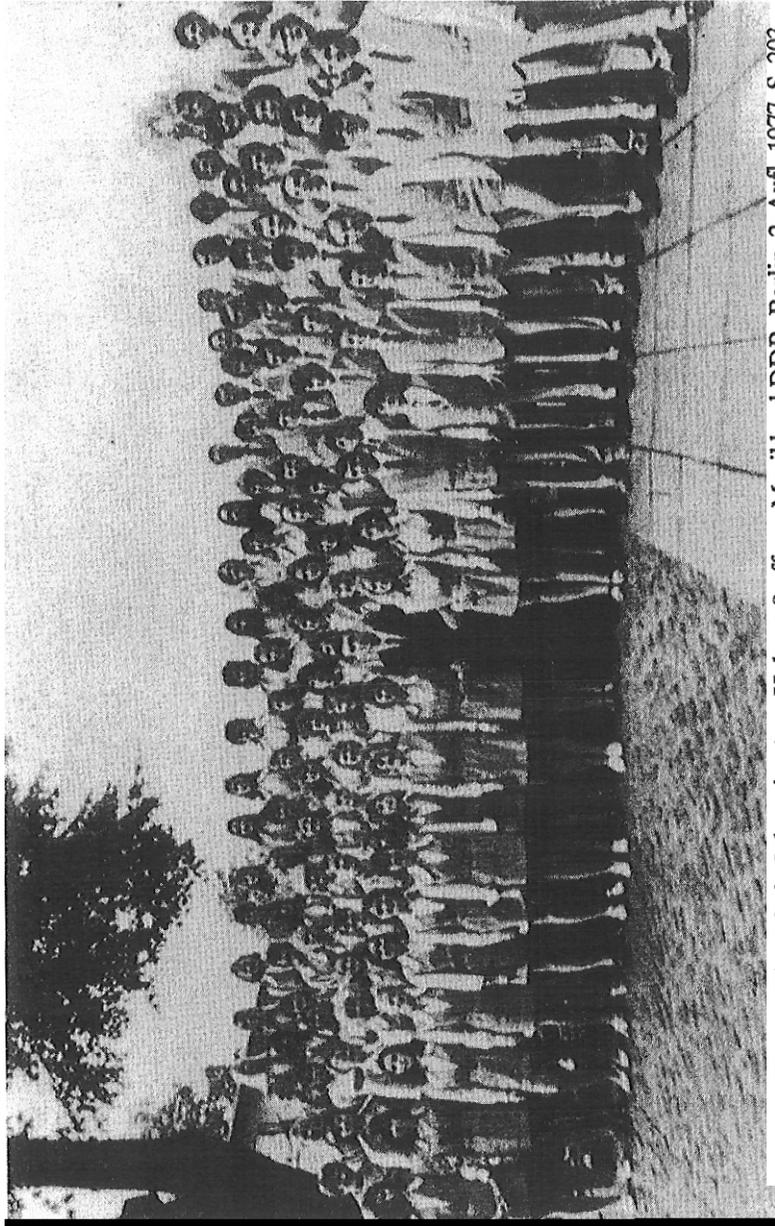
- FUCHS, Werner: Biographische Forschung. Eine Einführung in Praxis und Methoden. Opladen 1984
- HEINEMEIER, Siegfried/ROBERT, Günther: „Es bleibt also net aus, daß ma so denkt, (...) was machst eigentlich, wenn jetzt wirklich nix wird, bis nächstes Frühjahr und so weiter?“ - Arbeitslosigkeit: Biographische Prozesse und textstrukturelle Analyse. In: KOHLI, M./ROBERT, G. (Hg.): Biographie und soziale Wirklichkeit. Neue Beiträge und Forschungsperspektiven. Stuttgart 1984, 142-163
- HUNTER, Madeline: Counterirritants to teaching. Instructor, 81, August 1977, 122-125
- JÜTTEMANN, Gerd: Komparative Kasuistik als Strategie psychologischer Forschung. Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie 29, 1981, Heft 2, 101-118
- LAMNEK, Siegfried: Qualitative Sozialforschung. Band 1: Methodologie. München/Weinheim 1988

- LAMNEK, Siegfried: Qualitative Sozialforschung. Band 2: Methoden und Techniken. München/Weinheim 1989
- LEGEWIE, Heiner: Interpretation und Validierung biographischer Interviews. In: JÜTTEMANN, G./THOMAE, H. (Hg.) Biographie und Psychologie. Berlin 1987, 138-150
- LEHR, Ursula: Psychologie des Alterns. Heidelberg, 6. Aufl. 1987
- MÜHLFELD, Claus et al.: Auswertungsprobleme offener Interviews. Soziale Welt 32, 1981, 325-352
- STENHOUSE, Lawrence: Pädagogische Fallstudien: Methodische Tradition und Untersuchungsalltag. In: FISCHER, D. (Hg.): Fallstudien in der Pädagogik. Aufgaben, Methoden, Wirkungen. Konstanz 1982, 24-61

Prof. Dr. Heiner Gembris  
 Universität Münster  
 Musikwissenschaftliches Seminar  
 Schloßplatz 6  
 4400 Münster



In und außerhalb der Schule: Das musikalische Engagement des Musiklehrers trägt entscheidend zum Berufsbild bei.  
 Aus: Handbuch der Musikerziehung, hrsg. v. H. Fischer, Berlin 1954, S. 398



Chor der Goethe-Oberschule Schwerin. Aus: Helmut Steffens, Musikland DDR, Berlin, 2. Aufl. 1977, S. 203

# Arbeitszufriedenheit von Musiklehrern in der Schule im Kontext mit außerschulischen Ensemblesaktivitäten

DIETMAR PICKERT

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

## 1. Fragestellung

Arbeitszufriedenheit impliziert in der Fachliteratur Begriffsvielfalt; sie ist mit unterschiedlichen Theorien verbunden und schließt die Arbeit als Ganzes ein (vgl. MERZ, J., 1979, S. 18 ff),

Arbeitszufriedenheit in der Schule als umfassendes theoretisches Konstrukt ist nicht Gegenstand unserer Untersuchung.<sup>1</sup> Aufgrund der Fragestellung, Beziehungen außerschulischer musikalischer Aktivitäten mit Tätigkeiten in der Schule aufzuzeigen, erscheint es sinnvoll, nur einen solchen Teilaspekt der Arbeitszufriedenheit in die Analyse einzubeziehen, der aufgrund seiner spezifischen Struktur einen Zusammenhang mit außerschulischen Ensemblesaktivitäten vermuten läßt. Arbeitszufriedenheit von Musiklehrern ist hier auf den fachspezifischen Unterricht in der Schule eingegrenzt und des weiteren durch subjektive Erwartungen und Bedürfnisse, die sich auf Phänomene des Musikunterrichts gründen, definiert. Dieser spezielle Aspekt des fachspezifischen Unterrichts kann als Teil der Dimension „Arbeitsinhalt“ angesehen werden, welche mittlerweile in fast allen empirischen Untersuchungen als die wichtigste Determinante der Arbeitszufriedenheit belegt ist (vgl. MERZ, J., 1979, S. 59).

Dabei gilt es zu beachten, daß Zufriedenheit des Musiklehrers in zwei fachspezifischen Unterrichtsbereichen erlangt werden kann, die sich durch die Unterrichtsorganisation, die Inhalte und die Arbeitsweisen sehr stark voneinander unterscheiden können: - Musikunterricht im Klassenverband und - Unterricht in musikpraktischen Arbeitsgemeinschaften. Im Musikunterricht können das Erreichen von Lernzielen sowie das Einbringen musikpraktischer Fähigkeiten des Musiklehrers und in den musikbezogenen Arbeitsgemeinschaften das erarbeitete

---

1 Arbeitszufriedenheit von Musiklehrern in der Schule ist ein kleiner Ausschnitt meines Dissertationsvorhabens; der Schwerpunkt der Untersuchung umfaßt insbesondere sozialpsychologische Dimensionen außerschulischen musikalischen Verhaltens von Musiklehrern. Die Musiklehrer, die nach der Lehrbefähigung für die Sekundarstufe I bzw. für die Sekundarstufe II zwei unabhängigen Stichproben zugewiesen sind, wurden im Jahre 1986 befragt.

Repertoire sowie dessen Qualität und Beachtung bei öffentlichen Darbietungen als wesentliche Indikatoren der Dimension „Arbeitsinhalt“ gelten, die einen spezifischen Teil der Arbeitszufriedenheit erfassen.

Um nicht durch frontal gefordertes Antwortverhalten Fehleinschätzungen sowie ausweichende Informationen bei den Befragten zu provozieren, wurde erst nach ausgiebiger Abhandlung der jeweiligen schulischen fachspezifischen Tätigkeitsbereiche Zufriedenheit mittels der Indikatoren angesprochen (vgl. PICKERT, D., 1990, S. 275 ff). Dabei wurde Zufriedenheit unter Berücksichtigung der Rahmenbedingungen des Musikunterrichts sowie der musikbezogenen Arbeitsgemeinschaften von den Befragten beschrieben. Anschließend schätzten die Befragten folgende Indikatoren in den Abstufungen - kein bzw. niedrig, mittelmäßig und hoch - ein:

- Erfolge im Musikunterricht, welche sich auf das Vermitteln und Erarbeiten von Inhalten beziehen.
- Bedürfnisse nach musikpraktischem Ausgleich außerhalb der Schule zur Entfaltung der eigenen künstlerischen Ambitionen und Fähigkeiten, welche beim Unterrichten nicht zum Tragen kommen.
- Schwierigkeitsgrad des in musikbezogenen Arbeitsgemeinschaften erarbeiteten Repertoires, welches in der Öffentlichkeit dargeboten wird. - Beachtung der Darbietungen in der Öffentlichkeit.

Die Struktur von Zufriedenheit durch fachspezifische Arbeit in der Schule wurde von den Befragten während der Interviews oft latent oder direkt im Kontext mit außerschulischen Ensemblesaktivitäten angesprochen. Der Interviewer hatte in diesen Situationen den Eindruck, daß mangelnde Zufriedenheit aufgrund fachspezifischer Tätigkeiten in der Schule mit führenden sozialen Positionen bei Ensemblesaktivitäten außerhalb der Schule überdeckt wird, bzw. mangelnde Freude am Unterrichten und geringes Engagement für den Musikunterricht durch Erlebnisse bei Ensemblesaktivitäten außerhalb der Schule ausgeglichen werden.

Aus dem Gehalt des empirischen Materials leitet sich die Frage ab, inwieweit Zufriedenheit durch fachspezifische Tätigkeiten in der Schule mit sozialen Positionen bei außerschulischen Ensemblesaktivitäten assoziiert. Als Hypothese formuliert: Bei geringer Zufriedenheit durch fachspezifische Tätigkeiten in der Schule verlagert sich die uneingelöste Führungsrolle im Unterricht in führende soziale Positionen bei Ensemblesaktivitäten außerhalb der Schule.

## 2. Auswertung

Die Analyse gliedert sich in unterschiedliche Vorgehensweisen. Als erstes wird die Frage geprüft, ob Unterschiede zwischen den Musiklehrern der Sekundarstufe I bzw. der Sekundarstufe II hinsichtlich der Indikatoren, welche Zufriedenheit in den Bereichen Musikunterricht bzw. musikpraktischen Arbeitsgemeinschaften definieren, bestehen; dies kann mit deskriptiven Methoden erfolgen. Des weiteren gilt es die Frage zu klären, inwieweit sich Zufriedenheit mittels der Indikatoren konstituiert. Die multivariaten Zusammenhänge werden mittels Profilclusteranalyse (PCA) analysiert.

Zum Schluß wird Zufriedenheit durch fachspezifische Tätigkeiten in der Schule in Beziehung zu außerschulischen Ensemblesaktivitäten und deren sozialen Positionen - Mitglied bzw. Leitung eines Ensembles - gesetzt, was wiederum mit deskriptiven Methoden erfolgen kann.

### 2.1. Unterschiede zwischen den Musiklehrern der unabhängigen Stichproben bezüglich der Indikatoren

Die Analyse zeigt, daß zwischen den Musiklehrern der Sekundarstufe I bzw. der Sekundarstufe II keine signifikanten Unterschiede hinsichtlich der Indikatoren - Erfolge im Musikunterricht und Bedürfnis nach musikpraktischem Ausgleich außerhalb der Schule - bestehen (vgl. Tabelle 1).

Tabelle 1: Verteilung des Erfolgs im Musikunterricht bzw. des Bedürfnisses nach musikpraktischem Ausgleich

Erfolg	SI	SII		Bedürfnis	SI	SII	
keinen	16	10	26	kein	12	15	27
öfter	17	26	43	öfter	14	14	28
ständig	14	10	24	ständig	21	17	38
	47	46	93		47	46	93
GAMMA = 0.507	p = .141			GAMMA = -.1463	p = .689		

Um die Annahme zu prüfen, daß, je höher der Erfolg unterrichtlicher Tätigkeiten im Fach Musik ist, das Bedürfnis nach musikpraktischem Ausgleich außerhalb der Schule abnimmt, sind die Kontingenzen der Indikatoren, getrennt nach den unabhängigen Stichproben, analysiert. Die hohen Assoziationen der Merkmale in den jeweiligen Stichproben zeigen, daß sowohl bei Musiklehrern der Sekundarstufe I als auch der Sekundarstufe II bei geringerem Erfolg im Musikunterricht stärker das Bedürfnis besteht, außerhalb der Schule musikpraktischen Ausgleich zu realisieren. Dabei ist das Bedürfnis nach musikpraktischem Ausgleich bei geringerem Erfolg im Unterricht bei den Musiklehrern der Sekundarstufe I etwas stärker ausgeprägt als bei den Musiklehrern der Sekundarstufe II (vgl. Tabelle 2).

Tabelle 2: Kontingenzen zwischen Erfolg im Musikunterricht und Bedürfnis nach musikpraktischem Ausgleich außerhalb der Schule, nach den unabhängigen Stichproben differenziert

- Stichprobe Sekundarstufe I					- Stichprobe Sekundarstufe II				
Erfolg	Bedürfnis				Erfolg	Bedürfnis			
	kein	selten	öfter			kein	selten	öfter	
kein	1	4	11	16	kein	2	3	5	10
selten	4	5	8	17	selten	6	8	12	26
öfter	7	5	2	14	öfter	7	3	0	10
	12	14	21	47		15	14	17	46

GAMMA = .6111 p = .027                      GAMMA = .5402 p = .036

Nicht alle befragten Musiklehrer unterrichten in musikbezogenen Arbeitsgemeinschaften; 42 Musiklehrer der Sekundarstufe I und 40 Musiklehrer der Sekundarstufe II sind in diesem schulischen Arbeitsbereich tätig.

Im Gegensatz zu den Indikatoren, welche Zufriedenheit durch Musikunterricht in den Kernklassen determinieren, bestehen zwischen den Musiklehrern der Sekundarstufe I bzw. der Sekundarstufe II hinsichtlich der Indikatoren - Qualität des dargebotenen Repertoires und Beachtung der Darbietungen in der Öffentlichkeit -, die Zufriedenheit durch Arbeitsgemeinschaften definieren, starke Unterschiede. Dabei ist der Unterschied zwischen den unabhängigen Stichproben

hinsichtlich der eingeschätzten Qualitäten des dargebotenen Repertoires größer als bei der Beachtung der schulischen Darbietungen in der Öffentlichkeit (vgl. Tabelle 3).

Tabelle 3: Verteilung der Qualitäten des dargebotenen Repertoires bzw. deren Beachtung in der Öffentlichkeit

Qualität	SI			SII			Beachtung	SI			SII		
niedrig	22	4	26	keine	15	1	16						
mittelm.	14	10	24	mittelm.	13	11	24						
hoch	6	26	32	hohe	14	28	42						
	42	40	82		42	40	82						

GAMMA = .7840 p = .000                      GAMMA = .6796 p = .000

Offensichtlich sind in den Arbeitsgemeinschaften der Schulen, in denen Musiklehrer der Sekundarstufe I unterrichten, die Möglichkeiten ungleich geringer, ein Repertoire auf musikalisch anspruchsvollerem Niveau, d.h. für die Schülerinnen und Schüler der jeweiligen Schulstufen schwierigere Literatur, zu erarbeiten als dies in Schulen der Fall ist, in denen die Musiklehrer der Sekundarstufe II unterrichten und in den Arbeitsgemeinschaften überwiegend ein Repertoire auf hoher Qualitätsstufe für öffentliche Darbietungen erstellen.

Daß dementsprechend die Darbietung von anspruchsvollerem Repertoire in der Öffentlichkeit höhere Aufmerksamkeit erregt bzw. die Darbietung von Repertoire mit niedrigem Niveau kaum Beachtung in der Öffentlichkeit findet, weist auf den Reiz anspruchsvollerer Darbietungen in der Schulgemeinde bzw. in der Öffentlichkeit hin. Dies betrifft Darbietungen der Musiklehrer der Sekundarstufe I wie der Sekundarstufe II gleichermaßen (vgl. Tabelle 4).

Tabelle 4: Zusammenhang zwischen der Beachtung der Darbietungen in der Öffentlichkeit und der Qualität des dargebotenen Repertoires

Beachtung	Qualität			Beachtung	Qualität				
	nied.	mittel.	hoch		nied.	mittel.	hoch		
keine	15	0	0	15	keine	0	1	0	1
mittelm.	4	9	0	13	mittelm.	2	4	5	11
hoch	3	5	6	14	hoch	2	5	21	28
	22	14	6	42		4	10	26	40

GAMMA = .5936 p = .038                      GAMMA = .5126 p = .042

## 2.2. Analyse von Zufriedenheit durch fachspezifischen Unterricht

In den vorhergehenden Analysen ist Arbeitszufriedenheit im fachspezifischen Unterricht, welche durch die Indikatoren - Erfolge im Musikunterricht, Bedürfnis nach musikpraktischem Ausgleich außerhalb der Schule, Schwierigkeitsgrad des Repertoires der Arbeitsgemeinschaften und Beachtung der Darbietungen in der Öffentlichkeit - definiert ist, hinsichtlich der Unterschiede zwischen den Musiklehrern der Sekundarstufe I bzw. der Sekundarstufe II geprüft. Soll jedoch der Begriff der Zufriedenheit durch fachspezifischen Unterricht für weitere umfassende Analysen Verwendung finden, ist es notwendig, die Indikatoren in eine Dimension zu überführen, welche Zufriedenheit durch fachspezifischen Unterricht als übergeordnete Einheit determiniert.

Für diesen Analysevorgang bildet die PCA eine optimale Voraussetzung die multivariaten Beziehungen der Indikatoren in eine Dimension abzuleiten. Die PCA bietet den Vorteil, daß das den Daten zugrundeliegende ordinale Skalenniveau berücksichtigt werden kann und die berechneten Werte ohne Umstände im Zusammenhang mit weiteren Merkmalen auf Signifikanz getestet werden können. Des weiteren kann die Analyse in der Form gesteuert werden, daß die berechneten Werte nach den unabhängigen Stichproben differenziert sind und somit für weitere Analysen keine aufwendige Aufbereitung der Datenmatrix notwendig wird (vgl. BARDELEBEN, H., 1985).

Es wird eine PCA mit dem Ziel durchgeführt, eindeutig determinierte Clusterprofile zu erhalten, sollen doch im weiteren analytischen Verlauf die Clusterprofile mit Merkmalen außerschulischer Ensemblesaktivitäten auf Assoziationen geprüft werden.

Für die Clusteranalyse werden die nicht-metrisch skalierten Indikatoren, welche Zufriedenheit durch fachspezifische Tätigkeiten in der Schule definieren, in je drei Dummy-Variablen überführt (vgl. BORTZ, J., 1985, S. 579 ff).

Werden die vier Indikatoren, welche Zufriedenheit durch fachspezifische Arbeit in der Schule definieren, in die Analyse einbezogen, ergibt sich das Problem, daß das berechnete Strukturmodell bei einer relativ hohen Clusteranzahl (12 Cluster) eine zu geringe erklärte Varianz aufweist ( $ETA^2 = .7184$ ). Daß sich trotz der hohen Clusteranzahl nur eine relativ geringe erklärte Gesamtvarianz ergibt, erklärt sich daraus, daß die Werte der Indikatoren, welche sich auf Zufriedenheit durch Klassenunterricht beziehen, mit den Werten der Indikatoren, welche Zufriedenheit durch Unterricht in schulpraktischen Arbeitsgemeinschaften erklären, äußerst schlecht fiten.

Dieses Ergebnis der PCA ist auch deshalb interessant, weil es den Ablauf der Beschreibung fachspezifischen Unterrichts durch die Musiklehrer im offenen Interview widerspiegelt. In den meisten Interviews wurden von Musiklehrern bei der Abhandlung des fachspezifischen Unterrichts zuerst die musikpraktischen Arbeitsgemeinschaften angesprochen. Im Vergleich zur Abhandlung des Musikunterrichts im Klassenverband wurden hier ohne besondere Aufforderung ausführliche Informationen gegeben. Nachfragen des Interviewers bezüglich Details und Zusammenhängen waren weniger häufig erforderlich als dies zum fachspezifischen Klassenunterricht der Fall war. Bei der Beschreibung von Sachverhalten und Situationen unterrichtlicher Tätigkeit war zu beobachten, daß für die meisten Musiklehrer die Tätigkeit in musikpraktischen Kursen bedeutsamer war als fachspezifisches Unterrichten im Klassenverband.

Da unter Einbeziehung der vier Indikatoren die PCA ( $ETA^2 = .7184$ ) für weitere Analysen unzureichende Ergebnisse liefert, wird Zufriedenheit durch fachspezifischen Unterricht getrennt nach den Arbeitsbereichen Musikunterricht und musikbezogenen Arbeitsgemeinschaften analysiert.

Zufriedenheit durch fachspezifischen Unterricht im Klassenverband ist mit den Indikatoren - Erfolg im Musikunterricht und Bedürfnis nach musikpraktischem Ausgleich, in den gestuften Kategorien kein, selten, öfter - mittels der Clusterstruktur, welche acht Cluster enthält, total erklärt ( $ETA^2 = 1.000$ ). Aufgrund der

total erklärten Varianz des Modells kommen die Indikatoren nur jeweils in einer Kategorie in dem jeweiligen Clusterprofil vor (vgl. Tabelle 5).

Tabelle 5: Zufriedenheit durch Musikunterricht

- Clusterprofile, erstellt aus den Indikatoren: - Erfolg im Musikunterricht bzw. - Bedürfnis nach musikpraktischem Ausgleich. Abkürzungen für die gestuften Kategorien sind: k = kein, s = selten, ö = öfter

Indikator	Cluster							
	1	2	3	4	5	6	7	8
Bedürfnis	k	ö	s	k	s	s	ö	k
Erfolg	ö	k	s	k	ö	k	s	s
n	14	16	13	3	10	7	20	10

- Verteilung der Musiklehrer der unabhängigen Stichproben in den Clustern

	Cluster								
	1	2	3	4	5	6	7	8	
SI	7	11	5	1	7	4	8	4	47
SII	7	5	8	2	3	3	12	6	46
	14	16	13	3	10	7	20	10	93

Aus den Clusterprofilen lassen sich aufgrund der Kombination der Kategorien drei wesentliche Tendenzen von Zufriedenheit aus Musikunterricht ableiten.

- Unter hoher Zufriedenheit subsumieren sich die Musiklehrer in jenen Clusterprofilen, in denen das Bedürfnis nach musikpraktischem Ausgleich außerhalb der Schule geringer ist als der Erfolg im Musikunterricht.
- Entsprechend bilden die Clusterprofile, in denen der Erfolg der Musiklehrer im Unterricht geringer ist als das Bedürfnis nach musikpraktischem

Ausgleich außerhalb der Schule, die Gruppierung mit geringer Zufriedenheit im Musikunterricht,

- Zwischen diesen beiden extremen Gruppierungen sind die Clusterprofile angesiedelt, welche in ihrer Konsistenz der Kategorien gleichartige Ausprägungen haben; sie erfassen mittelmäßige Zufriedenheit der Musiklehrer im Musikunterricht.

Die Clusterprofile sind - nach den aufgeführten Kriterien - in drei Gruppierungen (HH) zusammengefasst. Folgende Abbildung zeigt die Gruppierungen von Zufriedenheit durch fachspezifischen Unterricht im Klassenverband (vgl. Tabelle 6),

Tabelle 6: Zuordnung der Clusterprofile in drei übergeordneten Kategorien - Zufriedenheit durch fachspezifischen Unterricht im Klassenverband.

Die Abkürzungen bedeuten: k = kein, s = selten, ö = öfter.

Indikator		Gruppiert. I			Gruppiert. II			Gruppiert. III		
		hohe Zufriedenh.			mittelmäßige Zufriedenh.			keine Zufriedenh.		
		Cluster			Cluster			Cluster		
Bedürfnis		k	s	k	s	k	ö	s	ö	
Erfolg		ö	ö	s	s	k	k	k	s	
N = 93	100 %	34	37%	16	17%	43	46%			
SI		18	53%	6	37%	23	53%			
SII		16	47%	10	63%	20	47%			

- Fast die Hälfte der Musiklehrer (n = 43; 46 %) erlangen durch die Tätigkeit im Musikunterricht keine Zufriedenheit, sie bilden die *Gruppierung III*.
- *Gruppierung I* enthält die Musiklehrer mit hoher Zufriedenheit durch fachspezifischen Unterricht in der Kernklasse; dieser Gruppierung gehören über ein Drittel der Musiklehrer an (n = 34; 37 %).
- Mittlere Zufriedenheit durch fachspezifischen Unterricht im Klassenunterricht weisen 16 Musiklehrer auf (17 %); sie sind in *Gruppierung II* enthalten.

Die Verteilung von Zufriedenheit im Musikunterricht, nach den Gruppierungen I-III, zeigt zwischen den Musiklehrern der Sekundarstufe I bzw. Sekundarstufe II keinen signifikanten Unterschied (GAMMA = .0251; p = .518).

Die Analyse, welche Zufriedenheit durch die Tätigkeiten in musikpraktischen Arbeitsgemeinschaften mittels der Indikatoren - Qualität des dargebotenen Repertoires und Beachtung der Darbietungen in der Öffentlichkeit - aufzeigt, ist in der Gesamtvarianz bei einer Clusterstruktur mit 8 Clustern ebenfalls total erklärt ( $ETA^2 = 1.000$ ). In musikpraktischen Arbeitsgemeinschaften sind 11 Musiklehrer nicht tätig; sie sind in Cluster 4 enthalten (vgl. Tabelle 7).

Tabelle 7: Clusterprofile, erstellt aus den Indikatoren: - Erfolg im Musikunterricht bzw. - Bedürfnis nach musikpraktischem Ausgleich. Abkürzungen für die gestuften Kategorien sind: k = kein, s = selten, ö = öfter

Indikator	Cluster								
	1	2	3	4	5	6	7	8	
Bedürfnis	k	ö	s	0	s	s	ö	k	
Erfolg	ö	k	s	0	ö	k	s	s	
n	14	16	13	3	10	7	20	10	93

- Verteilung der Musiklehrer der unabhängigen Stichproben in den Clustern

SI	7	11	5	1	7	4	8	4	47
SII	7	5	8	2	3	3	12	6	46
	14	16	13	3	10	7	20	10	93

Aus den Clusterprofilen lassen sich wiederum drei Abstufungen der Zufriedenheit durch Tätigkeiten in musikpraktischen Arbeitsgemeinschaften aufgrund gleicher bzw. ähnlicher oder gegensätzlicher Kategorien bei den Indikatoren zusammenfassen.

- Die Clusterprofile, welche durch die Kategorien - hoch bzw. mittelmäßig-beider Indikatoren charakterisiert sind, bilden hohe Zufriedenheit der Musiklehrer durch die Tätigkeiten in musikpraktischen Arbeitsgemeinschaften ab.
- Mittlere Zufriedenheit der Musiklehrer durch Unterrichten in musikpraktischen Arbeitsgemeinschaften zeigen die Clusterprofile an, welche die Beziehungsstrukturen - mittlere Qualität des Repertoires und mittelmäßige Beachtung der Darbietungen in der Öffentlichkeit - und - niedrige Qualität des Repertoires und hohe bzw. mittelmäßige Beachtung der Darbietungen in der Öffentlichkeit - aufweisen.
- Keine Zufriedenheit der Musiklehrer durch Unterrichten in musikbezogenen Arbeitsgemeinschaften ist nur durch ein Clusterprofil - niedrige Qualität des Repertoires und keine Beachtung der Darbietungen in der Öffentlichkeit - repräsentiert.

Nach den aufgeführten Kriterien sind die Clusterprofile in drei Gruppierungen (A - C) zusammengefaßt (vgl. Tabelle 8).

Tabelle 8: Zufriedenheit aus den Tätigkeiten in musikpraktischen Arbeitsgemeinschaften. Die Abkürzungen für die gestuften Kategorien sind: k = keine, n = niedrig, m = mittelmäßig, h = hoch.

Indikator	Gruppier. A			Gruppier. B			Gruppier. C		
	keine Zufriedenh.			mittelmäßige Zufriedenh.			hohe Zufriedenh.		
	Cluster			Cluster			Cluster		
	1	3	6	7	2	5	8		
Qualität	n	m	n	n	h	m	h		
Beachtung	k	m	h	m	m	h	h		
N = 82 100 %	16 20 %	24 29 %	42 51 %						
SI	15 94 %	14 58 %	13 31 %	42					
SII	1 6 %	10 42 %	29 69 %	40					

- keine Zufriedenheit bei der Tätigkeit in musikpraktischen Arbeitsgemeinschaften zeigen 16 Musiklehrer (20 %); sie bilden die Gruppierung A.
- Dagegen erlangt fast die Hälfte der Musiklehrer hohe Zufriedenheit durch Unterrichten in musikpraktischen Arbeitsgemeinschaften (n=42; 51 %); sie bilden die Gruppierung C.

- Etwas mehr als ein Viertel der Musiklehrer zeigt mittelmäßige Zufriedenheit durch Unterrichten in musikpraktischen Arbeitsgemeinschaften (n = 24; 29 %); sie sind in Gruppierung B zusammengefaßt.

Werden diese Gruppierungen hinsichtlich der Verteilung in den unabhängigen Stichproben analysiert, ergibt sich, im Gegensatz zur Zufriedenheit, welche aus dem Unterricht im Klassenverband resultiert, eine sehr starke Assoziation (GAMMA = .7265; p = .000).

Aus den relativen prozentualen Anteilen in den Gruppierungen A - C lassen sich deutlich unterschiedliche Tendenzen der Zufriedenheit durch Unterrichten in musikpraktischen Arbeitsgemeinschaften bei den Musiklehrern der unabhängigen Stichproben erkennen.

- In der *Gruppierung B* - mittlere Zufriedenheit bei der Tätigkeit in musikpraktischen Arbeitsgemeinschaften - ist der Unterschied zwischen den beiden Stichproben relativ unerheblich (SI: n = 14; 58 %; SII: n = 10; 42 %).
- Nicht so ausgewogen sind die Verteilungen der Musiklehrer der Sekundarstufe I bzw. Sekundarstufe II in den Gruppierungen A und C. Die relative prozentuale Verteilung der Musiklehrer der Sekundarstufe I bzw. Sekundarstufe II in der *Gruppierung A* - keine Zufriedenheit bei Tätigkeiten in musikpraktischen Arbeitsgemeinschaften - ist sehr extrem (SI: n = 15; 94 %; SII: n = 1; 6 %). Nur ein Musiklehrer der Sekundarstufe II weist - im Gegensatz zu 15 Musiklehrern der Sekundarstufe I - bei Tätigkeiten in musikpraktischen Arbeitsgemeinschaften keine Zufriedenheit auf.
- In der *Gruppierung C* - hohe Zufriedenheit durch Unterrichten in musikpraktischen Arbeitsgemeinschaften - ist der Anteil der Musiklehrer der Sekundarstufe II mehr als doppelt so groß wie derjenige der Sekundarstufe I (SI: n = 13; 31 %; SII: n = 29; 69 %).

Von der Annahme ausgehend, daß Musiklehrer bestrebt sind, eine optimale Realisierung der gesetzten Ziele in den Arbeitsgemeinschaften zu erreichen, ist das Erlangen von Zufriedenheit in diesem Arbeitsbereich offensichtlich von dem Schuleinsatz und dessen fachspezifischen Rahmenbedingungen sowie von schulorganisatorischen Faktoren abhängig.

### 2.3. Arbeitszufriedenheit im Zusammenhang mit außerschulischen Ensemble-tätigkeiten und deren sozialen Positionen

Den Fragen, inwieweit ein Zusammenhang zwischen Zufriedenheit durch Musikunterricht bzw. Leitung von musikbezogenen Arbeitsgemeinschaften und der Teilnahme an bzw. den sozialen Positionen - Mitglied bzw. Leitung eines Ensembles - in außerschulischen Ensembles besteht, wird jeweils mit deskriptiven Analysemethoden nachgegangen. Mittels Vergleich der jeweiligen Assoziationsstärken läßt sich die Bedeutung von Zufriedenheit durch Unterrichten im Musikunterricht bzw. Leitung von musikpraktischen Arbeitsgemeinschaften in Relation zu außerschulischen Ensemble-tätigkeiten erkennen.

Zwischen Zufriedenheit durch Musikunterricht im Klassenverband und außerschulischen Ensemble-tätigkeiten besteht eine starke Assoziation (vgl. Tabelle 9).

Tabelle 9: Zusammenhang zwischen Zufriedenheit durch Musikunterricht im Klassenverband und außerschulischen Ensemble-tätigkeiten

Ensemble-tätigkeiten	Zufriedenheit		
	keine	mittelmäßig	hohe
NEIN	0 0 %	5 45 %	6 55 % 11 100 %
JA	43 52 %	11 14 %	28 34 % 82 100 %

GAMMA = -.5659 p = .000

Deutlich zeigt die Verteilung, daß über die Hälfte der Musiklehrer mit außerschulischen Ensemble-tätigkeiten keine Zufriedenheit durch Musikunterricht (n = 43; 52 %) erlangt.

Auch ergibt die Kontingenz zwischen Zufriedenheit durch Musikunterricht im Klassenverband und den sozialen Positionen - Leitung bzw. Mitglied eines Ensembles - eine starke Assoziation (vgl. Tabelle 10).

Tabelle 10: Zusammenhang zwischen Zufriedenheit durch Musikunterricht im Klassenverband und sozialen Positionen bei außerschulischen Ensemblebetätigungen

soziale Positionen	Zufriedenheit		
	keine	mittelmäßig	hohe
Leitung	33 58 %	9 16 %	15 26 %
Mitglied	10 40 %	2 8 %	13 52 %
	43	11	28

GAMMA = .6473 p = .000

Dabei weist über die Hälfte der Musiklehrer, welche Mitglieder in Ensembles sind, hohe Zufriedenheit durch Musikunterricht auf (n = 13; 52 %), im Gegensatz zu den Musiklehrern mit Ensembleleitung, bei denen über die Hälfte keine Zufriedenheit durch Musikunterricht zeigt (n = 33; 58 %).

Im Gegensatz dazu besteht zwischen Zufriedenheit durch Unterrichten in musikpraktischen Arbeitsgemeinschaften und außerschulischen Ensemblebetätigungen kein signifikanter Unterschied.

Ebenfalls weist die Kontingenzanalyse zwischen Zufriedenheit aus den Tätigkeiten in musikpraktischen Arbeitsgemeinschaften und sozialen Positionen bei Ensemblebetätigungen außerhalb der Schule keinen signifikanten Zusammenhang auf (vgl. Tabelle 11).

Tabelle 11: Zusammenhang zwischen Zufriedenheit durch Unterrichten in musikpraktischen Arbeitsgemeinschaften und außerschulischen Ensemblebetätigungen bzw. sozialen Positionen bei außerschulischen Ensemblebetätigungen

Ensemblebetätigungen	Zufriedenheit		
	keine	mittelmäßig	hohe
NEIN	3 30 %	1 10 %	6 60 %
JA	13 18 %	23 32 %	36 50 %
	16	24	42

GAMMA = -.0362 p = .323

soziale Positionen	Zufriedenheit		
	keine	mittelmäßig	hohe
Leitung	12 21 %	16 28 %	29 51 %
Mitglied	4 16 %	8 32 %	13 52 %
	16	24	42

GAMMA = .0410 p = .945

### 3. *Schluß*

Im Musikunterricht führen mangelnde Erfolge beim Vermitteln und Erarbeiten von Inhalten sowie geringe Möglichkeiten, eigene musikpraktische Fähigkeiten in das Unterrichtsgeschehen einzubringen, zu Unzufriedenheit. In Anlehnung an empirische Untersuchungen und den daraus erstellten Theorien über Arbeits- und Freizeitverhalten (vgl. TOKARSKI, W./SCHMITZ-SCHERZER, R., 1985, S. 57 ff) läßt sich aus der Stärke der Beziehung zwischen Zufriedenheit im Musikunterricht und den außerschulischen Ensemblebetätigungen vermuten, daß geringer Erfolg der Vermittlungstätigkeiten im Musikunterricht in Einheit mit hohem Bedürfnis nach musikpraktischem Ausgleich durch außerschulische Ensemblebetätigkeiten kompensiert wird. Das Einbringen musikalischer Fähigkeiten

in einen situativ genehmen Rahmen bei außerschulischen Ensemblesaktivitäten kompensiert den im Musikunterricht nicht zu realisierenden musiktheoretischen und musikpraktischen Anspruch, wobei der Effekt der Regeneration für die Berufstätigkeit den außerschulischen Ensemblesaktivitäten implizit ist.

Die Frage, inwieweit wiederum Belastungen außerschulischer Ensemblesaktivitäten den Nährboden für Frustration und Unzufriedenheit bedingen und sich somit negativ auf die musikpädagogischen Aktivitäten in der Schule auswirken (vgl. KIRCH, K., 1987, S. 103), ist auf Grund der komplexen wechselseitigen Wirkungsrichtungen der Effekte und der damit komplizierten Operationalisierung in dieser Untersuchung nicht abgeklärt.

Die Vernetzung musikalischen Verhaltens, die sich aus Berufsfeld Schule und außerschulischen Ensemblesaktivitäten ergibt, wird des weiteren dadurch gekennzeichnet, daß bei Unzufriedenheit im Musikunterricht häufiger führende soziale Positionen bei außerschulischen Ensemblesaktivitäten eingenommen werden. Diese Beziehungsstruktur und dessen Stärke deuten auf einen intrapersonellen Rollenkonflikt hin, bei dem durch unterschiedliche Faktoren die Führung im Unterricht - in der Ausprägung von Zufriedenheit - nicht in dem Maße eingenommen werden kann, wie sie individuell angestrebt wird (vgl. KICKHÖFER, B., 1981, S. 28 ff). Die im Musikunterricht nicht oder nur teilweise eingelöste Führungsrolle findet Ersatz bei der Leitung außerschulischer Ensembles.

Die Analyseergebnisse sowie der empirische Gehalt der Beschreibungen und die Aussagen der Musiklehrer verweisen auf eine latente musikalische Verhaltensstruktur, wobei jene sich in der Interdependenz von Musikunterricht und außerschulischen Ensemblesaktivitäten im besonderen auf sozio-musikalische Merkmale konzentrieren. Die analysierten Beziehungen geben nur einen winzigen Ausschnitt aus den multifunktionalen Relationen der Musikpraxis im Arbeits- und Freizeitbereich wieder.

#### *Literatur*

- BARDELEBEN, H.; CONCLUS. Ein sozialwissenschaftliches Clusteranalyseprogramm, das Apriori-Informationen berücksichtigt, In: Soziologisches Forum der Justus-Liebig-Universität Gießen. Heft 11/85, Fachbereich Gesellschaftswissenschaften, Institut für Soziologie. Gießen 1985.
- BORTZ, J.: Lehrbuch der Statistik. Für Sozialwissenschaftler. Berlin, Heidelberg, New York, Tokyo, 2. Aufl. 1985.

- KICKHÖFER, B.: Rolle und Handeln - Beispiel Lehrer. Zum Erkenntnispotential rollentheoretischer Ansätze. Weinheim/Basel 1981.
- KIRCH, K.: Wenn man nur zu unterrichten brauchte Bemerkungen zum Arbeitsfeld eines Musiklehrers. In: HELMS, S. (Hg. 1987): Musikpädagogik - Spiegel der Kulturpolitik. Ausgewählte Texte aus der Musikalischen Jugend/Neuen Musikzeitung 1965-1985. Regensburg 1987. S. 101 ff.
- MERZ, J.: Berufszufriedenheit von Lehrern: Eine empirische Untersuchung. Weinheim/Basel 1979.
- PICKERT, D.: Außerschulische Aktivitäten von Musiklehrern. Methoden der Datenerhebung und adäquate Datenaufbereitung. In: KRAEMER, R.-D. (Hrsg., 1990): Musikpädagogische Forschung Bd. 10. Musik und Bildende Kunst. Essen 1990. S. 269 ff,
- TOKARSKI, WISCHMITZ-SCHERZER, R.: Freizeit. Stuttgart 1985.

Dr. Dietmar Pickert  
Justus-Liebig-Universität Gießen  
Institut für Musikwissenschaft/Musikpädagogik  
Karl Glöckner Straße 21 - Haus D  
6300 Gießen

## Erfolgstyp Musiklehrer. Dimensionen der Interaktionskompetenz

RENATE MÜLLER

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

Musik ist etwas Schönes. Sie macht den Menschen Freude und entlastet sie von Gefühlen wie Angst und Trauer. - Wie schön muß es sein, Musikunterricht zu geben! Umso mehr überrascht die von Fachleuten häufig vertretene Ansicht, daß Musiklehrerinnen<sup>1</sup> alles andere haben als einen Traumberuf (BASTIAN 1987, SCHMIDT 1988, BEHNE 1990, GÜNTHER 1990). Warum werden Ängste und Unzufriedenheit gerade der Musiklehrer so häufig thematisiert? Was steht einem erfolgreichen Musikunterricht entgegen?

Aus der Sicht einer interaktionistischen Musikpädagogik<sup>2</sup> liegen die Bedingungen für einen erfolgreichen Musikunterricht, für die Zufriedenheit der Musiklehrerinnen und ihrer Schüler in der sozialen Kompetenz der Musiklehrer, d.h. darin, wie sie ihr Verhältnis zu ihren Schülerinnen und die soziale Situation „Musikunterricht“ gestalten. Angst, Unzufriedenheit und Mißerfolg von Musiklehrerinnen lassen sich aus mangelnder sozialer Kompetenz erklären, Eine Musikpädagogik, die auf Defizittheorien über Rezeptionsbarrieren basiert und die Gebundenheit jugendlicher Musikrezeption an soziale Kontexte ignoriert, ist für eine resignative musikpädagogische Einstellung mitverantwortlich.

*Sind Sie ein erfolgreicher Musiklehrer, eine erfolgreiche Musiklehrerin?*

Gehen Sie sich für jede Aussage, der Sie zustimmen, einen Punkt:

1. Viele Schüler sind nicht an richtiger Musik interessiert.
2. Gegen die Dauerberieselung durch Walkman & Co. kann der Musikunterricht nicht ankommen.
3. Eine an der Musik der Schülerinnen orientierte Musikpädagogik ist eine Gefälligkeitsdidaktik.

1 Die Begriffe „Lehrerinnen“ und „Lehrer“ sowie „Schülerinnen“ und „Schüler“ werden hier synonym verwendet

2 Hier werden praktische Konsequenzen aus einer theoretischen und empirischen Untersuchung über die sozialen Bedingungen der Umgehensweisen Jugendlicher mit Musik gezogen (MÜLLER 1990).

4. Rock- und Popmusik kann ich nicht kompetent unterrichten, denn dafür wurde ich nicht ausgebildet.
5. Ich möchte meinen Schülern nur die großen Musikwerke des Abendlandes näherbringen.
6. Der Musikunterricht soll die Schülerinnen über ihre Fremdbestimmtheit durch die Kulturindustrie aufklären.
7. Am liebsten hätten die Schüler einen Musiklehrer, der ihnen den DJ macht.
8. Die heutigen Schülerinnen wollen sich nicht sachgerecht mit Musik auseinandersetzen.
9. Die Schüler wollen alle denselben Einheitsbrei und nichts anderes hören.
10. Die Schülerinnen wollen nicht, daß ihre Musik zum Unterrichtsgegenstand gemacht wird.
11. Am schönsten wäre es, wenn ich im Musikunterricht nur mit den musikalisch begabten Schülern arbeiten könnte.
12. Ich kriege nicht die Gelder bewilligt, die man braucht, um einen modernen Musikunterricht zu machen.
13. Schülerinnen haben so viele Hemmungen, zu singen, zu tanzen, zu musizieren; das kann man im Musikunterricht vergessen.
14. Musikunterricht heute muß sozialisationsbedingte Defizite kompensieren.
15. Die Schule reibt mich auf; ich kann mich in der Schule nicht künstlerisch entfalten.

Wenn Sie mehr als 0 Punkte haben, müssen Sie sich nicht wundern, wenn Ihr Musikunterricht wenig Resonanz bei den Schülern findet. Was können Sie tun?

*Wege zum Erfolg*

1. Erfolgreiche Musiklehrerinnen akzeptieren ihre Schülerinnen, die Musik, die sie mögen und ihre Umgehensweisen mit Musik.
2. Sie fragen, welche Musik ihre Schüler mögen und wie sie mit Musik umgehen.
3. Erfolgreiche Musiklehrer vermuten, daß musikalische Lernprozesse auf sozialer Erfahrung basieren und erklären das musikalische Verhalten ihrer Schülerinnen aus sozialen Bedingungen.
4. Sie ziehen methodische und inhaltliche Konsequenzen daraus: da musikalische Lernprozesse an soziale Kontexte gebunden sind, gestalten sie Musikunterricht als soziale Situation, in der sie vielfältige musikalische Erfahrungen anbieten.

5. Sie versuchen, ihre Schüler mitverantwortlich zu machen für den Erfolg des Musikunterrichts, indem sie sie an der Unterrichtsplanung beteiligen und ihnen etwas zutrauen.
6. Erfolgreiche Musiklehrerinnen sind an realistischen Zielen orientiert.

Relevant für einen erfolgreichen Musikunterricht erscheint hier nicht allein die musikalische Kompetenz von Musiklehrern, sondern auch ihre soziale Kompetenz: Dazu gehört es, ihre Schülerinnen annehmen zu können, ihr musikalisches Verhalten kennenzulernen und zu verstehen, Musikunterricht als einen sozialen Prozeß zu begreifen und als eine soziale Interaktionssituation zu gestalten, in der vielfältige Erfahrungsmöglichkeiten mit Musik erprobt und positive soziale Erfahrungen gemacht werden können. Das heißt, erfolgreiche Musiklehrerinnen wählen realistische Wege zur Erreichung ihrer musikpädagogischen Ziele. Sie haben realistische Zielvorstellungen.

Hier liegt eine sozialpsychologische Sichtweise der Interaktion zwischen Lehrern und Schülern zugrunde.<sup>3</sup> Daher stehen weniger Persönlichkeitsmerkmale von erfolgreichen Musiklehrerinnen im Mittelpunkt als vielmehr die Lehrerpersönlichkeit als interagierende Person, die mit Schülerinnen umgeht und sich als Person in den Musikunterricht einbringt.<sup>4</sup>

Dies wird im folgenden erläutert bzw. begründet. Ggf. werden überprüfbare Hypothesen formuliert.

#### *Theoretische Begründung und Hypothesen*

Erfolgreicher Unterricht ist angewiesen auf positive Interaktionsbeziehungen und -situationen im Klassenraum. Schüler und Lehrerinnen als Interaktionspartner beeinflussen sich gegenseitig, u. a.

- durch ihre Einstellungen gegenüber dem Anderen,
- durch die von ihnen wahrgenommenen (interpretierten, projizierten) Einstellungen des Anderen sich selbst gegenüber,
- durch ihr Selbstbild.

<sup>3</sup> Angeregt zu diesen Überlegungen wurde ich durch eine frühe Fassung von BEHNE 1990.

<sup>4</sup> Ausgeklammert, jedoch keineswegs für irrelevant gehalten, wird hier z. B. das Leistungsmotiv: Es könnte vermutet werden, daß gerade Musiklehrer in stärkerem Maße mißfolgsorientiert sind als andere Lehrer.

Die drei genannten Aspekte von Interaktion sind nicht unabhängig voneinander (WATZLAWICK u.a. 1967, S. 50 ff.; MEAD 1934, S. 177 ff; KRAPPMANN 1971, S. 97 ff). Ich nehme an, daß ein Lehrer, der sich selbst nicht leiden mag, solange Lehrerfeindlichkeit in seine Schülerinnen projiziert, bis sie tatsächlich lehrerfeindlich werden. Er kann seine Schüler nicht leiden, weil er als sicher annimmt, daß sie ihn nicht leiden mögen. Umgekehrt wird vermutlich ein negatives Selbstbild eines Schülers dadurch entwickelt, daß er ständig eine negative Einstellung der Lehrerin zu sich wahrnimmt. Trifft dies zu, wäre es Aufgabe des Lehrers, den Schülerinnen als Voraussetzung für Lernprozesse positive Selbstkonzepte interaktiv zu vermitteln: er muß seine Schüler akzeptieren, ihnen etwas zutrauen und ihnen dieses glaubhaft vermitteln. Denn Schülerinnen trauen sich vermutlich selbst etwas zu, wenn ihnen etwas zugetraut wird und werden dadurch leistungsfähiger. Das kann der Lehrer möglicherweise nur, wenn er selbst ein positives Selbstkonzept hat und sich selbst etwas zutraut. Über die genannten Zusammenhänge lassen sich Hypothesen spezifizieren und empirisch überprüfen.<sup>5</sup>

zu 1.) Wer seine Schüler annimmt, hat keine Angst vor ihnen, etwa davor, daß sie ihn nicht akzeptieren könnten. Wer akzeptierend auf seine Schülerinnen zugeht, interpretiert ihre Äußerungen nicht als feindlich gegen sich. Ich behaupte, daß die meisten Schüler nicht lehrerfeindlich sind. Vielmehr scheint Lehrerfeindlichkeit von Schülerinnen eine Projektion ängstlicher Lehrerinnen zu sein, die ihre Schüler nicht akzeptieren. Wer seine Schülerinnen annimmt, schafft Voraussetzungen dafür, daß ihn seine Schüler akzeptieren und sich auf seine unterrichtlichen Angebote einlassen.

Das gilt nur, wenn den Schülerinnen glaubhaft vermittelt wird, daß sie, ihre Musik und ihre musikalischen Verhaltensweisen angenommen werden. Dies setzt voraus, daß es stimmt; es läßt sich schlecht vortäuschen. Dabei hat es derjenige, der Schüler mag und sich für ihre Musik begeistern kann, leichter. Sonst besteht die Gefahr inkonsistenter bzw. paradoxer Kommunikation (WATZLAWICK u.a. 1967, S. 194 ff), d.h. die Musiklehrerin sendet auf verschiedenen Kommunikationskanälen sich widersprechende Informationen. Es ist z.B. möglich, daß der Lehrer seine Nichtakzeptierung, sei es von Musik oder von Schülerinnen, auf den nonverbalen Kanälen „verrät“, während das inhaltliche

<sup>5</sup> Vgl. z. B. KINCH 1963, wo überprüfbare Hypothesen formuliert werden über den Zusammenhang zwischen dem Selbstbild des Individuums und seiner Wahrnehmung dessen, wie Andere mit ihm interagieren.

Unterrichtsangebot und die verbalen Äußerungen Akzeptierung ausdrücken sollen. Als Konsequenz solcher doppelbindungsartiger Kommunikation im Musikunterricht auf die Mitarbeit der Schüler, auf ihre Einstellungen zur Musiklehrerin und möglicherweise zur Musik lassen sich Teilnahmslosigkeit, Desinteresse, Feindseligkeit vermuten. Solche Vermutungen sind empirisch überprüfbar. Auch könnte man die Vermutung überprüfen, daß halbherzige Akzeptierungen dieselben negativen Konsequenzen haben wie offene Nicht-Akzeptierung.

zu 2.) Wer etwas über die musikalischen Erfahrungen seiner Schülerinnen wissen will, gibt sich nicht zufrieden mit generellen Informationen über Präferenzen Jugendlicher und tägliche Hördauern, sondern führt mit ihnen Gespräche darüber, was sie gerade hören, was sie gern hören und warum. Wer sein Ohr an den Schülern hat, schaltet hin und wieder sein Radio ein, nimmt aktuelle Titel auf und hat Ideen zum Einbezug in den Unterricht. Eine erfolgreiche Musiklehrerin kennt vor allem das Problem, daß die Schülerinnen verschiedene Vorlieben haben.

zu 3.) Erfolgreiche Musiklehrerinnen gehen davon aus, daß die Definition adäquaten musikalischen Verhaltens Jugendlicher durch die Peergruppe vorgenommen wird und einen wichtigen Teil der sozialen Identität von Jugendlichen ausmacht. Sie interpretieren Rezeptionsbarrieren als Vorbehalte nicht nur gegenüber Arten von Musik sondern auch gegenüber Umgehensweisen mit Musik. Sie erklären sie aus der Angst der Schüler vor dem Verlust der Akzeptierung durch die Klasse, gleichbedeutend mit dem Verlust sozialer Identität. Sie wissen, daß die Verfügung über vielfältige musikbezogene Wahrnehmungs- und Ausdrucksmöglichkeiten nicht gelernt wird, wo Entscheidungsprozesse über Musik überflüssig sind, weil Präferenzentscheidungen von der Gruppe getroffen werden, und wo individueller musikalischer Ausdruck sozial unerwünscht ist, weil er die Zugehörigkeit zur Gruppe gefährdet. Sie berücksichtigen, daß eine ganze Reihe musikalischer Lernziele die jugendliche Identität gefährdet bzw. Angst vor den Mitschülerinnen hervorruft.

zu 4.) Erfolgreiche Musiklehrer wissen also, daß in erster Linie die Angst der Schüler voreinander Unterrichtserfolg verhindern kann.<sup>6</sup> Erfolgreicher Musik-

unterricht wird daher als eine möglichst angstfreie Interaktionssituation gestaltet. Dazu gehört u.a. die Gestaltung der Lehrer-Schüler-Beziehung, wie sie unter 1. skizziert wurde. Zur Gestaltung positiver Beziehungen der Schülerinnen untereinander ist es notwendig, systematisch und spielerisch Hemmungen der Schüler abzubauen und ihre Kontaktfreude, soziale Sensibilität und Kooperationsfähigkeit zu fördern (MÜLLER 1985). Das bedeutet nicht, daß Musikunterricht überwiegend für soziale Lernprozesse funktionalisiert werden soll; musikalische Erfahrungen setzen aber soziale Lernprozesse voraus. Ängste und Hemmungen lassen sich durch gemeinsame positive Erfahrungen abbauen; dafür ist zunächst eine Voraussetzung, daß die Musik, die im Unterricht im Mittelpunkt steht, möglichst allen Schülerinnen gefällt. Ängste und Hemmungen gegenüber ungewohnter Musik und ungewohnter Umgehensweisen mit Musik lassen sich nicht abbauen durch die Konfrontation mit Musik, die aversiv erlebt wird. Indem vielfältige Erfahrungsmöglichkeiten mit Musik angeboten werden, erhöht sich die Chance, daß für jeden Schüler etwas dabei ist, das ihm Freude macht, und wo er erfolgreich mitmachen kann.<sup>7</sup>

zu 5.) Mitverantwortlich für gestalterische Arbeit bis ins kleinste Detail fühlen sich Schülerinnen z.B., wenn sie die Entscheidung, mehrere Wochen bzw. Monate lang für eine Aufführung zu planen und zu üben, selbst getroffen haben. Gerade auch schwierige Klassen werden dadurch sehr motiviert, daß man ihnen etwas zutraut und sie wirklich machen läßt. An dieser Stelle wird deutlich, daß der Erfolgstyp Musiklehrerin durchaus auch schlaflose Nächte hat, umso mehr, wenn die eigene Gestaltung der Schüler wesentlich zu ihrer Erfolgsdefinition gehört und wenn man an das Risiko denkt, das sie eingeht, wenn sie eine Klasse für eine Aufführung anmeldet, im Vertrauen darauf, daß in der gemeinsamen Arbeit mit den Schülerinnen etwas Aufführungsreifes, d.h. ein sehens- und hörenswertes ästhetisches Objekt, herauskommt. Dieses Vertrauen, das in die Schüler gesetzt wird, wirkt als selffulfilling prophecy. Dasselbe ist als Mißerfolgszirkel mit umgekehrten Vorzeichen denkbar! (ROSENTHAL/JACOBSON 1966; HÖHN 1967; WATZLAWICK u.a. 1967, S. 95; WATZLAWICK 1983, S. 57 ff.)

Bei dieser Art der Unterrichtsgestaltung lernen die Schülerinnen u.a., Entscheidungsprozesse über Musik zu treffen und ihre musikalische Ausdrucksfähig-

---

6 Daß Rezeptionsbarrieren aus Angst vor Identitätsverlust entstehen bzw. daß Rezeptionsbarrieren durch relativ angstfreie Situationen eher aufgehoben werden, konnte in der o.a. Untersuchung bestätigt werden (MÜLLER 1990).

---

7 Zur Evaluation von Unterrichtsprozessen, die auf positiven sozialen Erfahrungen basieren, vgl. PEERY/PEERY 1986. Musikunterricht, der systematisch soziale Lernprozesse initiiert, ist m.W. noch nicht evaluiert worden.

keit zu entwickeln. Das heißt, der Unterricht schafft Situationen, in denen diese Umgehensweisen mit Musik sozial notwendig werden (wegen des gemeinsamen Ziels einer Aufführung), in die bisher nicht eingeübt wurde, weil sie in der sozialen und musikalischen Erfahrungswelt der Schüler keine Bedeutung haben oder sogar sozial unerwünscht sind.

zu 6.) Über Erfolg und Mißerfolg von Musikunterricht kann nicht gesprochen werden, ohne die Zielfrage zu stellen. Hier kann sie nur kurz angerissen werden: Wenn Erfolg als Zielerreichung angesehen wird, setzt Erfolg realistische Zielsetzungen voraus, Es lassen sich viele Zielsetzungen für den Musikunterricht vorstellen, die nur zu Unzufriedenheit auf Lehrer- und auf Schülerseite führen können: Alle Schülerinnen sollen Klassik-Liebhaber werden, Flöte spielen, Noten können, sich der Manipulation durch die Medien widersetzen, strukturell hören oder Jugend-musiziert-Wettbewerbe gewinnen.<sup>8</sup> Es ist hingegen *kein unrealistisches Ziel*, daß Kinder und Jugendliche sich gleichermaßen mit vertrauten und mit ungewohnten musikalischen Erscheinungsformen und Umgehensweisen intensiv auseinandersetzen und eigene ästhetische Objekte gestalten und präsentieren. Auch ist es nicht unrealistisch anzustreben, daß Musikunterricht Lehrern und Schülern Freude macht und alle Schülerinnen erreicht.

Voraussetzung für den Erfolg ist das Wissen um die Vorbehalte, die diesen Zielen auf seiten der Schüler und auf seiten der Lehrerinnen entgegenstehen können, und damit die Beherrschung der Bedingungen 1.-5., um Vorbehalte behutsam aus dem Weg zu räumen.

Dann kann regelmäßig im Unterricht auch andere als die von den Schülerinnen präferierte Musik thematisiert werden. Da es ja bekannt und akzeptiert ist, daß es sich nicht um ihre Lieblingsmusik handelt, muß dieses auch nicht demonstriert werden, etwa durch Augenverdrehen, Lachen (das sich meist sehr unsicher anhört, weil es gar nichts zu lachen gibt), Theater spielen („Um Himmels willen, was ist denn das für Musik?“ „Hoffentlich glaubt hier niemand, daß ich das mag.“) oder ganz offene Unmutsäußerungen. Der Erfolgstyp Musiklehrer interpretiert solche Mißfallensäußerungen von Schülern über Musik im Musikunterricht nicht als negative inhaltliche Aussagen über die Musik, sondern als Beziehungsäußerungen, und zwar nicht als negative Äußerungen sich selbst gegen-

über, sondern als Äußerungen, die die Zusammengehörigkeit der Peergruppe signalisieren („Das ist natürlich nicht unsere Musik!“). Denn es handelt sich um Äußerungen, die die Angst des Einzelnen ausdrücken, die Zugehörigkeit zur Gruppe dadurch zu verlieren, daß ihm diese Musik gefällt. D.h. der Erfolgstyp nimmt solche Schüleräußerungen nicht persönlich, sondern professionell. Indem er sie theoretisch interpretiert und seine theoretische Interpretation praktisch nutzt, erweist er sich als kompetent, zwischen Inhalts- und Beziehungsaspekt in sozialen Interaktionsprozessen zu unterscheiden (WATZLAWICK u.a. 1967, S. 53 ff., S. 79 ff.).

Darüber hinaus ist es für den Unterricht sehr fruchtbar, negative Äußerungen über Musik als solche ernst zu nehmen und im Gespräch zu versuchen, Gründe für die Ablehnung von Musik zu erfahren bzw. Schülerinnen dazu zu ermutigen, darüber überhaupt nachzudenken und sich zu äußern. Ablehnung von Opernmusik<sup>9</sup> wird z.B. häufig so begründet: „Da singen die so laut und hoch und schrill, daß man gar nichts verstehen kann.“<sup>10</sup> Es handelt sich hier um ein ernstzunehmendes Argument, das signalisiert, daß Jugendliche mit Musik nichts anfangen können, die sie nicht als für sich gemacht ansehen.<sup>11</sup>

Durch die selbstverständliche Hereinnahme der Musik der Schüler (z.B. Hip-Hop) und ihrer Umgehensweisen mit Musik (z.B. Tanzen) in den Unterricht bedeutet Musikunterricht für die Schülerinnen eine Situation, in der sie schöne musikalische und soziale Erfahrungen machen können. Das regelmäßige Umgehen mit ungewohnter Musik kann dann ebenso selbstverständlich werden, weil die Zusammengehörigkeit der Gruppe dadurch nicht in Frage gestellt wird. Wenn nämlich von den Schülern ausdrücklich keine Begeisterung erwartet wird, wenn nicht auf bestimmten Musikstücken bestanden wird, wenn nicht wochenlang auf

---

<sup>8</sup> Natürlich können wir den Musikunterricht anspruchsmäßig neben der Infinitesimalrechnung ansiedeln: niemand erwartet im Ernst, daß alle Schülerinnen Infinitesimalrechnung lieben, warum also sollten sie einen entsprechenden Musikunterricht lieben?

---

<sup>9</sup> Wir sehen hier einmal davon ab, daß Schüler fast alles, was ihnen fremd oder alt vorkommt, „Oper“ nennen, und reden hier wirklich von „Oper“.

<sup>10</sup> Es handelt sich dabei übrigens um ein Argument, daß ebenfalls bei der Ablehnung von Heavy Metal bzw. Hardrock herangezogen wird.

<sup>11</sup> Die Fragen, für wen eigentlich Opern- und Konzertmusik gemacht ist und ob sich Haupt- und Realschülerinnen damit auseinandersetzen sollen, müssen hier ausgeklammert werden. Angemerkt sei lediglich, daß immer wieder versucht wird, Musiklehrerinnen (die Autorin eingeschlossen) und ihre Schüler (vorzugsweise Haupt- und Realschüler) aus Konzerten hinauszuerwerfen, selbst wo es sich um reine Schülerkonzerte handelt. Diese werden nämlich von Lehrern frequentiert, die für einen Eintritt für DM 2.- einen von Schülerinnen ungetrübten Kunstgenuß erwarten.

einem Stück herumgeritten wird, wenn ungewohnte Musik über gewohnte Umgehensweisen angeeignet wird (z.B. sich bewegen, mitspielen, mitsingen, gestalten) und in soziale Kontexte gestellt wird (z.B. „tafeln“ zu Tafelmusik), werden Rezeptionsbarrieren gegenüber bestimmten Genres (z.B. Oper) und Umgehensweisen (z.B. Zuhören, Form erkennen) abgebaut. Die Schülerinnen setzen sich verbal (analysierend und emotional) und aktiv (singend, tanzend, musizierend) mit ihnen ungewohnter Musik auseinander und finden sie dann vielleicht sogar schön.

#### *Die Kehrseite: Musikpädagogik als Anleitung zum Unglücklichsein*

Die genannten Bedingungen für erfolgreichen Musikunterricht lassen sich in Bedingungen (Erklärungen) für Mißerfolg umformulieren: So ist der musikpädagogische Mißerfolg z.B. vorprogrammiert, wenn Lernziele an den Schülern vorbei gesetzt werden, wenn Schülerinnen für unwillig und unfähig gehalten werden, wenn Hemmungen von Schülern als gegeben hingenommen werden. Weitere Anleitungen zum Mißerfolg stellt eine auf Defizittheorien über Rezeptionsbarrieren basierende Musikpädagogik bereit:

Wenn die defizitären Rezeptionsweisen Jugendlicher mit der Musik erklärt werden, die sie rezipieren, die sich allerdings dem musikpädagogischem Zugriff entzieht, ist der Mißerfolg musikpädagogischer Bemühungen um den Abbau von Rezeptionsbarrieren von vornherein abzusehen und darüber hinaus entschuldigt.

Eine musikpädagogische Position, die die von Jugendlichen rezipierte Musik für die Rezeptionsweisen Jugendlicher verantwortlich macht, kann daraus die Konsequenz ziehen, diese Musik aus dem Musikunterricht zu entfernen, sie im Musikunterricht zu diffamieren oder die Schülerinnen dagegen zu erziehen. Damit, daß sie diese Musik nicht aus dem Leben der Schüler herausnehmen kann, kann Musikdidaktik ihre eigene Erfolglosigkeit voraussagen und obendrein noch rechtfertigen.

Entsprechendes gilt, wenn die Massenmedien und das Elternhaus als die für die defizitäre musikalische Sozialisation verantwortlichen Instanzen angesehen werden: auch sie entziehen sich dem musikpädagogischem Zugriff. Kompensation von Defiziten ist demnach ein musikpädagogisches Anliegen (WIECHELL

1977, S. 179; KLOPPENBURG 1987, S. 216), das von vornherein als nicht sehr erfolgversprechend angesehen werden kann.

Diese pessimistische Didaktikkonzeption ist nicht nur mitverantwortlich für die soziale Inkompetenz von Musiklehrerinnen, weil sie die soziale Bedeutung von Musik für Jugendliche ignoriert, sondern auch für ihre musikalische Inkompetenz gegenüber den für die Schülerinnen relevanten musikalischen Erscheinungen und Umgehensweisen mit Musik, weil sie diese als defizitär diffamiert. Aus Angst und Unzufriedenheit hilft sie den Musiklehrern nicht heraus.

#### *Literatur*

- BASTIAN, Hans Günther: Schulmusiker werden? - nein danke! Ein Berufsbild in der kritischen Bewertung instrumentaler Talente, in: Musik und Bildung, 1987, S. 735-741
- BEHNE, Klaus-Ernst: Die Zufriedenheit des Lehrers - ein paradoxes, ein utopisches Lernziel? In: Rudolf-Dieter KRAEMER (Hrsg.): Musikpädagogik. Unterricht - Forschung - Ausbildung, Mainz, 1991 S. 28-36
- GÜNTHER, Ulrich: Musik und Bewegung in der Unterrichtspraxis. Bericht über eine Befragung von Musiklehrern, in: Werner PÜTZ (Hrsg.): Musik und Körper, Musikpädagogische Forschung, Bd. 11, Essen, 1990, S. 205-222
- HÖHN, Elfriede: Der schlechte Schüler, München, 1967
- KINCH, John W.: A Formalized Theory of the Self-Concept, in: Jerome G. MANIS, Bernard N. MELTZER (Hrsg.): Symbolic Interaction, A Reader in Social Psychology, 2. Aufl., Boston, 1972 (1963), S. 245-252
- KLOPPENBURG, Josef: Soziale Determinanten des Musikgeschmacks Jugendlicher, in: Hans-Christian SCHMIDT (Hrsg.): Handbuch der Musikpädagogik, Bd. 4: Psychologische Grundlagen des Musiklernens, hg. von Helga DE LA MOTTE-HABER, Kassel, Basel, London, 1987, S. 186-220
- KRAPPMANN, L.: Soziologische Dimensionen der Identität, 5. Aufl., Stuttgart, 1978 (1971)
- MEAD, George Herbert: Geist, Identität und Gesellschaft, Frankfurt am Main, 1968 (1934)
- MÜLLER, Renate: Rockmusik und Tanz im Musikunterricht, in: Günter KLEINEN, Werner KLÜPPELHOLZ, Wulf Dieter LUGERT (Hrsg.): Handbuch Musikunterricht Sekundarstufen. Rockmusik, Düsseldorf, 1985, S. 95-128

- MÜLLER, Renate: Soziale Bedingungen der Umgangsweisen Jugendlicher mit Musik. Theoretische und empirisch-statistische Untersuchung zur Musikpädagogik, Essen, 1990
- PEERY, C.J., I.W. PEERY: Effects of Exposure to Classical Music on the Musical Preferences of Preschool Children, in: Journal of Research in Music Education, 1986, S. 24-33
- ROSENTHAL, Robert, Leonore JACOBSON: Lehrererwartungen als Determinanten der R-Gewinne ihrer Schüler, in: Heinz STEINERT (Hrsg.): Symbolische Interaktion. Arbeiten zu einer reflexiven Soziologie, Stuttgart, 1973 (1966), S. 208-212
- SCHMIDT, Hans-Christian: Über die Ängste des Musiklehrers im Musikunterricht. Viele Vermutungen und wenige Lösungsvorschläge, in: Musik und Bildung, 1988, S. 211-214, 296-298, 442-445, 523-525
- WATZLAWICK, Paul, Janet H. BEAVIN, Don D. JACKSON: Menschliche Kommunikation, Bern-Stuttgart, 1969 (1967)
- WATZLAWICK, Paul: Anleitung zum Unglücklichsein, München, 1983
- WIECHELL, Dörte: Musikalisches Verhalten Jugendlicher, Frankfurt, 19770

Dr. Renate Müller  
Blütenweg 8  
2087 Ellerbek



Das Berufsbild wandelt sich: Jede Zeit entwirft ihre eigenen Vorstellungen vom Musiklehrer.  
Aus: Musikerziehung in der Grundschule, hrsg. v. H. Fischer, Berlin, 1958, S. 379

## Empathie und Bereitschaft zum Dialog Zur Diskussion lernfördernder Wirkungen von Musikpädagogen

FRAUKE GRIMMER

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

### 1. Lehrende im Spiegel musikalischer Lernbiographien

Lehrende sind - idealiter - lebenslang Lernende. Die Bedeutung, die ihrer Selbst- und Beziehungsdefinition beim Anbahnen produktiven, gelungenen oder persönlich bedeutsamen Lernens zukommt, ist lange Zeit von Musik- und Instrumentaldidaktik unterschätzt worden. Empirisch-hermeneutische Untersuchungen zum Musikunterricht an allgemeinbildenden Schulen und zur künstlerischen Ausbildung am Instrument belegen, wie Lehrende von Lernenden erlebt worden sind, welche Eigenschaften und Fähigkeiten zur Konstitution von Vorbildern beigetragen haben und in ihren Auswirkungen als lernfördernd umschrieben worden sind (WICKE/GRIMMER 1988; GRIMMER 1990). Die Verbindung von künstlerischem Anregungspotential, überzeugender Sachkompetenz und großem Eigenengagement hat demnach besonders beeindruckt. Hohe Anforderungen an Lernende sind als positive Herausforderung angenommen worden, wenn Lehrerinnen und Lehrer Interesse und Anteilnahme an ihrer Person und an ihrem Weiterkommen zeigten, Verständnis für ihre Schwierigkeiten und Krisen signalisierten.

Ich möchte in meinem Beitrag die Aufmerksamkeit auf zwei Dimensionen musikpädagogischen Handelns lenken, die mir bislang in der Diskussion über den Zusammenhang von Lehrer-Tugenden bzw. Lehrerpersönlichkeit und didaktischem Handeln (SCHMIDT 1982; PÜTZ 1986; JANK/MEYER/OTT 1986) zu kurz gekommen erscheinen. Ich werde mich vor allem auf das Handlungsfeld Instrumentalbildung beziehen, weil es sich hier um einen musikpädagogischen Bereich handelt, in welchem Empathie- und Dialogfähigkeit aufgrund des persönlichen Bezugs von Lehrenden und Lernenden eine besondere Rolle spielen. Es ist jedoch davon auszugehen, daß diese Qualitäten pädagogischen Handelns auch bei Lehrenden in anderen Ausbildungsbereichen erhofft bzw. vermißt werden.

Die Anschauungsbeispiele, die hier vermittelt werden, gehen zurück auf die eingehende Analyse und Interpretation rekonstruierter Lernbiographien von

Schulmusikstudierenden, An musikalischen Lernbiographien können wir nachvollziehen, wie Lernende in unterschiedlichen Lern- und Lebensphasen je eigene Erfahrungen mit Musik, Instrument, Lehrenden und sich selbst gemacht und wie diese Erfahrungen Lernaktivitäten bzw. -widerstände, Musikpräferenzen, Selbstkonzepte und subjektive Bedeutungen von Lernenden mitgeprägt haben. Die Konfrontation mit der eigentümlichen Dialektik fördernder und hindernder biographischer Einflüsse, mit Bedingungen der Entstehung von Erfolgen oder Lernschwierigkeiten kann dazu anregen, Lehrer- und Schülerhandeln - eingebettet in einen größeren, biographisch bedingten Lernzusammenhang - besser zu verstehen (GRIMMER 1990). Verstehen von Personen als „praktisch-pädagogisches Verstehen“ (LOCH 1978, S. 9), insbesondere Bemühungen um einführendes Verhalten und Dialog, sind in der gegenwärtigen Erziehungswissenschaft - ganz zu schweigen von der Musikpädagogik - sehr vernachlässigt worden.<sup>1</sup>

Ich werde zunächst das zugrundegelegte Verständnis von Empathie- und Dialogfähigkeit erläutern. Im Anschluß daran zeige ich an *einer* - vielfach krisenhaft verlaufenen - Lern- und Lebensphase Studierender, dem Übergang in das neue Umfeld (Musik-)Hochschule, wie das Zusammenwirken spezifischer biographischer Einflüsse und Bedingungen institutionalisierten Lernens bei Betroffenen tiefgreifende Verunsicherungen und Empathiewünsche, bei Lehrenden besondere Verstehens- und Handlungsprobleme hervorrufen kann.

### 2. Empathie und Dialog als Ausdruck pädagogischen Verstehens

Die Empathie-Diskussion wird bislang vornehmlich innerhalb der Psychoanalyse, der Interaktionstheorie und der Gesprächspsychotherapie geführt. Dort wird der Vorgang der 'Einfühlung' zum Teil unterschiedlich akzentuiert und gedeutet. Wichtige Anregungen zur Übertragung auf den pädagogischen Bereich finden sich bei ROGERS (1974), bei BULLMER (1978) und SCARBATH (1983). Dort wird die Bedeutung der Annäherung an fremd-seelisches Erleben, die daraus resultierende veränderte Beziehungsqualität zwischen Menschen bzw. Menschen und Welt hervorgehoben, Erfüllt die Empathie des Therapeuten als „instrumentelle Variable" die Funktion, „die Selbstempathie des Klienten zu

---

1 Mit 'Verstehen' ist sowohl die „aktiv-gerichtete, je eindringende Bewegung des verstehenden Subjekts auf oder in ein Objekt" gemeint als auch das „An-sich-Heranlassen von Impulsen eines anderen Subjekts" (SCARBATH 1983, S. 225).

erhöhen" (BIERMANN - RATJEN et al. 1979, S. 20), so handelt es sich bei der Empathie des Pädagogen um eine humane Qualität, eine wichtige Voraussetzung für Verstehen und Anbahnen produktiver Lernprozesse.

Bereits FREUD hat 'Einfühlung' als den Prozeß beschrieben, „der den größten Anteil an unserem Verständnis für das 'Ich-Fremde' anderer Personen hat" (1921, S. 119). WINTERSTEIN unterscheidet eine mehr passive und eine mehr aktive Komponente des Sich-Einfühlens. Das „Fremd-Ich" kann „in Passivität wie ein aufgenommener Inhalt" (z.B. Musik) erlebt werden. In einem „Aktivitätsmoment" können wir uns jedoch auch in den anderen hinein- und hinausversetzen (1931, S. 221). BALINT nimmt vor allem die passive Seite des Sich-Einfühlens in den Blick, wenn er von den „eigenen gefühlsmäßigen Reaktionen" spricht, mit denen der Therapeut auf „Verhalten, Rede und Ausstrahlung" des Patienten reagiert (BALINT 1957 in: KUTTER 1981, S. 38). Diese Fähigkeit ist noch nicht „mit der spezifischen Gegenübertragung als Reaktion des Analytikers auf die Übertragung des Patienten" identisch. Sie kann nur Ergebnis einer langjährigen Schulung einschließlich Lehranalyse sein. Psychologen, Ärzte, Sozialarbeiter und Pädagogen sollten jedoch zumindest fähig sein, auf das zu reagieren, was ihnen gefühlsmäßig von anderen entgegenkommt (KUTTER 1981, S. 38).

In seinem Lernprogramm 'Empathie' geht BULLMER gezielt auf den Erwerb dieser Fähigkeit ein. Nach ihm gründet das Wesentliche empathischen Verhaltens in der möglichst umfassenden und genauen Wahrnehmung der Gefühle einer anderen Person (und deren Bedeutungen) sowie in der sensiblen Art und Weise, wie ein Mensch einem anderen Menschen seine Wahrnehmung vermittelt. Erst die Kongruenz von empathischem Wahrnehmer und empathischem Antworter kennzeichnet Personen, die als sehr empathisch zu bezeichnen sind. Dabei ist es wichtig, daß sich empathische Antworten auf möglichst genaue Wahrnehmungen stützen (WEINMANN, in: BULLMER 1978, S. IX).

KOHUTS Überlegungen zur Empathie „als einer Methode vertieften Erkenntnisgewinns und einer Matrix wissenschaftlicher Forschung" (WAGNER-WINTERHAGER 1982, S. 42) führen darüber hinaus. Die „Essenz der Psychoanalyse" liegt für Kohut im „langandauernden, empathischen Eintauchen des wissenschaftlichen Beobachters in das Beobachtete, um Daten zu sammeln und Erklärungen zu finden" (Kohut 1981, S. 292). Durch Introspektion in uns selbst und durch Empathie, d.h. hier durch Sich-Einfühlen in die Introspektion anderer, können „unsere Gedanken, Wünsche, Gefühle und Phantasien" beobachtet werden

(KOHUT 1977, S. 9). Auch wenn wir (Musik-)Pädagogen in der Regel nicht über eine psychoanalytische Ausbildung verfügen, so wird es uns am ehesten möglich, bei Menschen unseres eigenen Kulturkreises, aufgrund uns bekannter Zeichen (Bewegungen, Sprachverhalten, Wünsche, Empfindungen) *den Widerhall ihrer inneren Erlebnisse in uns zu hören*" (KOHUT 1981, S. 13; Hervorhebung von der Verf.). KOHUT unterscheidet drei Aspekte von Empathie: Das Erkennen des Selbst im anderen, die Erweiterung des Selbst, um den anderen einzuschließen, das annehmende, bestätigende Echo, das vom Selbst hervorgerufen wird (KOHUT 1975, S. 44). Erst die konkrete Umsetzung der drei Aspekte von Empathie bewirkt, daß weite Bereiche des menschlichen Lebens verständlich, die Qualität zwischenmenschlicher Beziehungen als befriedigend erlebt werden können.

Innerhalb der Gesprächspsychotherapie gehen die Versuche, Empathie zu umschreiben, auf Rogers zurück. „Empathie ( ) bedeutet, das Verletztsein oder das Vergnügen des anderen so zu empfinden, wie er es empfindet und deren Ursachen so wahrzunehmen, wie er sie wahrnimmt, ohne jedoch jemals zu vergessen, daß wir dies tun, *als ob wir verletzt oder vergnügt wären ( ... )*" (ROGERS 1959, in: ROGERS/ROSENBERG 1980a, S. 77 f.). Wenn diese als-ob-Eigenschaft verloren geht, handelt es sich um den Zustand der Identifikation - und nicht mehr um Empathie.

Der Pädagoge im Sinne von Rogers ist „facilitator", ein Mensch, der einen Bildungsprozeß „verstehend ermöglicht", indem er „in den Schuhen des anderen steht und die Welt mit den Augen des Lernenden sieht" (ROGERS 1974, S. 113). Emotionale Wärme, Akzeptanz der Person des anderen sowie „Echtheit" gehören zu den charakteristischen Eigenschaften des „facilitators". Kongruentes, akzeptierendes Verhalten ist Empathie und Empathie ist das, was therapeutisch und - wie ich empirisch belegt habe - auch musikpädagogisch wirksam ist.<sup>2</sup>

Kritiker der Gesprächspsychotherapie haben den Vorwurf erhoben, es gehe dieser zwar um ein „Nacherleben", um ein „Nachbilden" von emotionalen Zuständen des Klienten, also eher um ein Verständnis-haben als um ein Verstehen in der Art des Erkennens von verborgenem Sinn, welcher hinter einem Phänomen (Verhalten, Gefühl) liegen könnte. Übersehen wird dabei jedoch „der flie-

2 Hierin stimmen z.B. ROGERS und KOHUT trotz unterschiedlicher theoretischer Vorannahmen überein. Vgl. auch F. GRIMMER 1990, S. 141 ff.

bende Übergang vom Anschauen zum Durchschauen, vom reinen Vergegenwärtigen des Phänomens zum Erfassen seiner Bedeutung, vom Wahrnehmen zum Interpretieren" (FINKE 1985, S. 332).

Einfühlen als „ein Verstehen in kleinen Schritten“ mit dem Ziel, „eine ganz allmähliche Erweiterung des Bewußtseins und Wahrnehmungsraumes“ zu erlangen (FINKE 1985, S. 332), wird daher als „ermöglichendes Verstehen“ zu den fünf Dimensionen praktisch-pädagogischen Verstehens gezählt und durch die Konzepte des „divinatorischen (erratenden bzw. befreienden) Verstehens“ (AICHORN/BYITNER), des „informierten Verstehens“ (DIETERICH), des emporbildenden Verstehens“ (SPRANGER) sowie des curricularen Verstehens“ (LOCH) ergänzt und korrigiert (SCARBATH 1983, S. 232 ff).<sup>3</sup>

Einführung und pädagogisches Verstehen manifestieren sich unter anderem im Dialog. Dabei heißt Dialog „Begegnung zwischen Menschen, vermittelt durch die Welt, um die Welt zu benennen“ (FREIRE 1973, S. 72). Bereitschaft zum Dialog setzt grundsätzlich voraus, daß sich Menschen gegenseitig als Gesprächspartner achten, daß ein gemeinsames Anliegen bzw. Erkenntnis-Interesse besteht. Medium der Ich-Du-Beziehung ist vor allem die Sprache. Die Gleichwertigkeit der Dialogpartner gründet in der von der personal-dialogischen Pädagogik angenommenen Doppelstruktur: Der Mensch ist von Beginn an Person mit Selbstgestaltungsenergie. Er wird zudem Person in einem offenen, lebenslangen Prozeß. Der Terminus 'Person' steht für „Einmaligkeit und unableitbare Würde des einzelnen Menschen in seiner Leib-Seele-Geist-Einheit... und in seiner jeweiligen lebensgeschichtlichen Lage“. Er verweist zudem auf die Angewiesenheit „des sich in seiner Lebensgeschichte entwickelnden Menschen auf Zursprache und mitmenschlichen Bezug“ (SCARBATH 1983, S. 226). Erst im Dialog können unterschiedliche Sichtweisen, die Voraussetzungen heterogener Deutungen von Welt abgeklärt werden.

„Dialog als Begegnung von Menschen, der gemeinsamen Aufgabe des Lernens und Handelns zugewandt, wird zerstört, wenn es den Teilneh-

3 Vgl. ausführlich zum 'pädagogischen Verstehen' SCARBATH 1983, S. 239 f. Für den vorliegenden thematischen Zusammenhang sind vor allem das Konzept des „informierten Verstehens“, das in pädagogisch-psychologischer Sachkenntnis und im Wissen um die menschliche Persönlichkeit gründet, sowie das des „curricularen Verstehens“ von Bedeutung. Orientierungspunkt pädagogischen Verstehens ist bei dem zuletzt genannten Konzept das „sich im Lebenslauf immer wieder entwerfende und schaffende, explizierende Selbstverständnis des Educanden“ (Loch 1979, S. 164).

mern, oder einem von ihnen, an Demut fehlt. Wie kann ich mich im Dialog engagieren, wenn ich fortwährend andere zu Unwissenden stempeln und meiner eigenen Unwissenheit nie gewahr werde?..." (FREIRE 1973, S. 73).

Die folgenden Anschauungsbeispiele mögen belegen, wie sehr Studierende auf Empathie- und Dialogfähigkeit von Instrumentaldozentinnen an der Hochschule angewiesen sind. Sie provozieren außerdem die Frage: Wie können wir als Hochschullehrer und -lehrerinnen diese Fähigkeiten bei uns stärker ausbilden?

### 3. Anforderungen in der neuen Lernsituation Musikhochschule

„Und im Moment ist es doch so, daß ich in dem Punkt auch ein bißchen Schwierigkeiten mit mir selber hab', daß ich mich auch selber frage: Wo stehe ich selber im Vergleich mit anderen, im Vergleich auch mit meiner Begabung? Wo ist überhaupt meine Begabung spürbar?“ (U.H.)

Die ersten Semester eines Musikstudiums an der Hochschule stellen nicht nur für Studierende sondern auch für Instrumentalpädagogen eine Art Bewährungsprobe dar - ob sie es bewußt vollziehen oder nicht. In diesem neuen Umfeld ergeben sich - wie die Analyse musikalischer Lernerfahrungen gezeigt hat - für Betroffene vielfach Orientierungsschwierigkeiten und Verunsicherungen. Die Anforderungen sind ungewohnt hoch, die Lernenden werden mit neuen Methoden, anderen Einstellungen und unbekanntem Persönlichkeitsstrukturen von Lehrenden konfrontiert. Langfristig aufgebaute Selbstbilder geraten ins Wanken. Studierende haben unter anderem die Aufgabe zu bewältigen, zu einer realitäts-gerechten Selbsteinschätzung (Modifikation von Selbstkonzepten) zurückzufinden, ohne zu resignieren. Stellvertretend für diesen Prozeß mag eine Selbstaussage stehen:

„An der Musikhochschule mußte ich sehr rapide feststellen, daß es mit meiner Selbstsicherheit nicht weit her war.“

Zu Beginn des Studiums wurde Z. „der erste große Schlag“ versetzt. Alle waren besser als er. In seinem früheren, „sehr provinziellen Lebenskreis“ wurden ihm Merkmale besonderer Begabung nahegelegt. Gab es damals „keine Konkurrenz, die einen gewissen Druck ausübte“, spielten nun die „konkurrierenden anderen“ eine nahezu erdrückende Rolle. Die Konfrontation mit der neuen Realität war besonders hart, weil dieser junge Mann seit seiner Kindheit an einem

'Künstler-Syndrom', einem heimlichen, erfolglos abgewehrten Traum von einer Pianisten-Existenz, 'litt', und die Beantwortung der Frage nach seiner künstlerischen Identität für ihn von existentieller Bedeutung war.

„Wie sehe ich mich als Künstler oder als jemanden, der als Künstler tätig ist? Oder wie soll ich mich als Schulmusiker sehen?“

Lehrenden bleiben - wie auch in diesem Fall - persönliche Krisen von Studierenden, die biographisch mitbedingten Voraussetzungen von Lernschwierigkeiten weitgehend verborgen. Viele von ihnen wissen nur wenig über den Bedingungs-zusammenhang von Unterrichts-atmosphäre, rigiden Lernanforderungen, Selbstwertproblemen, psychomotorischen Verspannungen und Leistungsbeeinträchtigungen bei Lernenden im Umgang mit dem Instrument. Obwohl z.B. im Klavierunterricht von Z. „besonders höfliche Umgangsformen dominierten“, ließ die zwischenmenschliche Beziehung zwischen dem Dozenten und dem Studenten Wünsche offen.

„Er war nicht so interessiert an einem als Person, sondern sagte eben in sehr freundlichem Ton, daß es schlecht war, oder auch mal, daß es besser war.“

Bei diesem Lehrer hatte Z. ein systematisch aufbereitetes Lernprogramm zu absolvieren. Ein Semester lang wurde „nur Technik gemacht“. Die obligatorischen Czerny- und Hanon-Übungen betreuten fortgeschrittene Studenten. Erst ab dem 2. Semester wurde „die eigentliche Literatur beim Meister“ studiert. Die Verselbständigung technischer Details ohne Rückbindung an das Ganze der Musik, die bereits Klavierlernen vor der Hochschule bedrohte, erschien hier potenziert als Verselbständigung vorgeschalteter Technik überhaupt. Emotional reagierte Z. darauf mit „spontanem Widerstand“. Eine für viele Musikstudierende bezeichnende Autoritätsgläubigkeit hinderte ihn jedoch daran, sein Unbehagen im Unterricht zu artikulieren.

Studierende scheitern u.a. auch an der „musikalisch-geistigen Unbeweglichkeit“ ihrer Dozentinnen. Das einheitliche Übertragen einer Lern-Methode (z.B. Auswendiglernen der Stimmen um jeden Preis) auf alle Studierende einer Klavierklasse, ungeachtet ihrer unterschiedlichen Wahrnehmungs-, Lern- und Persönlichkeitsstrukturen sowie ihrer Vorerfahrungen im analytischen Umgang mit Musik, zersetzende Kritik an Versuchen der Interpretation, die nicht eigenen Vorstellungen von Lehrenden entsprechen, sind keine Seltenheit.

„Wir sind nie miteinander warm geworden; erst mal von der Mentalität her war's doch ein bißchen schwieriger. Ich hatte immer gedacht: Die versteht mich nicht, und nachher habe ich gedacht: Sie will mich nicht verstehen. Ich habe mich immer sehr eingeengt gefühlt, sehr, sehr unwohl. Es war ganz schlimm. Ich hab' nachts vorher (vor der Klavierstunde) nicht mehr geschlafen.“

Es gab in diesen Stunden keine Gelegenheit zur Diskussion über musikalische Fragen oder Sachverhalte. Es erschien „alles so fertig“, es fehlte „das aufmunternde, bestätigende Wort“.

Musik so „gestalten zu müssen“, daß dieser Vorgang „stets gegen den Strich geht“ und persönliche Empfindungen nicht das Instrumentalspiel leiten, kann nicht als befriedigend erlebt werden oder gar zur Bewußtseinerweiterung führen. Dialog im Instrumentalunterricht heißt: Lehrende und Lernende befinden sich im Austausch über Fragen der Interpretation, stellen Begründungen für eigene Versionen zur Diskussion. Auch wenn Vorstellungen weit entfernt von der Position Lehrender zu sein scheinen, können sie Ausdruck gegenwärtiger Erfahrungsfähigkeit Lernender sein und zu akzeptierender Sicht- bzw. Hörweisen enthalten. Das mag für Lehrende im Hochschulbereich abwegig sein, weil sie ihr Selbstverständnis gerade aus dem großen künstlerischen Erfahrungsvorsprung beziehen. Dieser Erfahrungsvorsprung bleibt unbestritten. Er ist dann von besonderem Wert, wenn er sich bei der Interpretation eines Musikstückes als *eine* mögliche Form der Deutung ausweist und Anlaß zu Reibung bietet.

Einen Deutungsansatz als 'Reibungsfläche' für Auseinandersetzung und Abarbeitung zur Diskussion zu stellen, dieser Vorgang unterscheidet sich grundlegend von Indoktrination. Indoktrination im Kontext von Musiklernen heißt dagegen: Verfügungsgewalt über Menschen auszuüben, welche Musik (vielleicht noch anders erleben, verstehen und deuten. Ein solcher Prozeß führt zur musikalischen Unmündigkeit. Diese kann nicht erklärtes Ziel künstlerischer Ausbildung sein. Empathie im Instrumentalunterricht zu realisieren heißt also auch - in Abwandlung des eingangs angeführten Zitats von Kohut: Mit dem „inneren Ohr“ des anderen zu hören und versuchen wahrzunehmen, wie und warum da in einer spezifischen, eigenständigen Weise gehört, gedeutet bzw. musiziert wird.

Ist jedoch davon auszugehen, daß die leistungsfixierte Musikozialisation von Instrumentalpädagogen, ihr langjähriges, entbehrensreiches Arbeitsengagement, die Flucht in die Innerlichkeit bzw. Tendenz zur narzißtischen Selbstbegegnung am Instrument zum Aufbau von Empathie- und Dialogfähigkeit prä-

destinieren? Hier scheint Skepsis angebracht zu sein, wenn auch erst die eingehende Analyse von Biographien Musiklernender *und* Musiklehrender zu gesicherten Einsichten führen wird. Zahlreiche Mitglieder sog. helfender Berufe, Ärzte, Sozialarbeiter, Theologen und Pädagogen verschiedener Bereiche haben in ihrem Berufsfeld die Erfahrung gemacht, daß es Anstrengungen der persönlichen „Nachentfaltung“ (JACOBY 1983) bedarf, um unter den Bedingungen ständig wachsender Anforderungen in einer zunehmend entfremdeten Welt mehr Selbst- und Fremdempathie zu entwickeln. So bleibt zu hoffen, daß auch Instrumentalpädagogen es als Anliegen begreifen, in Zukunft Lern- und Weiterbildungschancen nicht nur in 'Meisterkursen', sondern auch im Rahmen von Themenzentrierter Interaktion (TZI), in Balint- oder Gestalt-Therapie-Gruppen zu nutzen.

#### *Literatur*

- BALINT, M.: Der Arzt, sein Patient und die Krankheit, Stuttgart 1957
- BASTIAN, H.G.: Leben für Musik. Eine Biographie-Studie über musikalische (Hoch-)Begabungen, Mainz 1989
- BIERMANN-RATJEN, E. et al.: Gesprächspsychotherapie. Verändern durch Verstehen, Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz 1979
- BULLMER, K.: Empathie. Ein programmierter Text zur Verbesserung der interpersonellen Wahrnehmungsfähigkeit, München/Basel 1978
- FINKE, J.: Verstehen und Einsicht in der klientenzentrierten Gesprächspsychotherapie - Zur Positionsbestimmung klientenzentrierter Methodik, in: Zeitschrift für personenzentrierte Psychologie und Psychotherapie, 4, 1985, S. 327-337
- FREIRE, P.: Pädagogik der Unterdrückten, Bildung als Praxis der Freiheit, Reinbek 1973
- FREUD, S.: Massenpsychologie und Ich-Analyse, Gesammelte Werke XIII 1921
- GRIMMER, F.: Musikalische Lernbiographien. Eine Herausforderung für die Pädagogik. Habilitationsschrift, Kassel 1990, erschienen als: Wege und Umwege zur Musik, Bärenreiter, Kassel/Basel/London 1991
- JANK, W./MEYER,/OTT, Th.: Zur Person des Lehrers im Musikunterricht. Methodologische Probleme und Perspektiven zu einem Konzept offenen Musikunterrichts, in: KAISER, H.J. (Hrsg.): Unterrichtsforschung, Musikpädagogische Forschung, Bd. 7, S. 87 ff.
- JACOBY, H.: Jenseits von Begabt und Unbegabt. Zweckmäßiges Verhalten. Schlüssel für die Entfaltung des Menschen, 2. Aufl., Hamburg 1983
- KOHUT, H.: Die Zukunft der Psychoanalyse, Frankfurt/M. 1975
- ders.: Introspektion, Empathie und Psychoanalyse, Frankfurt/M. 1977
- ders.: Die Heilung des Selbst, Frankfurt/M. 1981
- KUTTER, P.: Empathische Kompetenz - Begriff, Training, Forschung, in: Psychotherapie, Psychosomatik, Medizinische Psychologie 1981, 31, S. 37-41
- LOCH, W.: Modelle pädagogischen Verstehens, Essen 1978
- ders.: Lebenslauf und Erziehung, Essen 1979 (a)
- PUTZ, W.: Persönlichkeit und Unterrichtsverhalten. Fragen zur Person des Musiklehrers, in: KAISER, H.J. (Hrsg.): Unterrichtsforschung. Musikpädagogische Forschung Bd. 7, Laaber 1986
- ROGERS, C.R.: Lernen in Freiheit, München 1974
- ROGERS, C.R./ROSENBERG R.L.: Die Person als Mittelpunkt der Wirklichkeit, Stuttgart 1980 (a)
- SCARBATH, H.: Was ist pädagogisches Verstehen? Verstehen als Element pädagogischer Handlungskompetenz, in: DIETERICH R. (Hrsg.): Pädagogische Handlungskompetenz, Paderborn 1983, S. 224 ff.
- SCHMIDT, H.Chr.: Der Lehrer im Musikunterricht, in: BASTIAN, H.G. u.a. (Hrsg.): Systematische und didaktische Perspektiven, Düsseldorf 1982, S. 152 ff.
- WAGNER-WINTERHAGER, L.: Pädagogische Phantasie durch Empathie, Neue Sammlung (22), 1982 S. 422-431
- WICKE E./GRIMMER, F.: Bildungsprozesse in der gymnasialen Oberstufe. Gespräche mit Schülern, Kassel 1988
- WINTERSTEIN, A.: Zur Problematik der Einfühlung und des psychischen Verstehens, Imago XVII, 1931, S. 305-334

Dr. Frauke Grimmer  
Westfalenstraße 2  
D-3500 Kassel



Musik. Sprache, Bewegung: Ein Konzept unter vielen. Aus: Musikerziehung in der Grundschule, hrsg. v. H. Fischer, Berlin 1958, S. 325



Für den „elementaren“ Umgang mit Instrumenten bestimmt: Unterricht mit Glockenspielen. Aus: Musikerziehung in der Grundschule, hrsg. v. H. Fischer, Berlin 1958, S. 115

## Personenzentriertes Unterrichten von Erwachsenen.

### Zu Notwendigkeiten und Möglichkeiten der Anwendung eines psychologischen Konzepts im Instrumentalunterricht

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

SABINE MIERMEISTER

Dieser Beitrag hat zwei Schwerpunkte:

- zum einen die Erörterung von Defiziten und Erfordernissen des Instrumentalunterrichts von Erwachsenen,
- zum anderen die Auseinandersetzung mit dem personenzentrierten Ansatz nach C. Rogers als Möglichkeit für Musiklehrerinnen, den dargelegten Anforderungen gerecht zu werden.

#### 1. Anforderungen in der musikpädagogischen Arbeit mit Erwachsenen

Einschlägiger Literatur können Instrumentalpädagogen entnehmen, welche theoretischen Anforderungen sie in ihrer Unterrichtspraxis erfüllen sollen:

- sie haben zum einen die Aufgabe, ihre Schüler zur Musik zu erziehen, d.h. ihnen eine „altersgemäß entsprechende Anleitung zum Musizieren“ zukommen zu lassen, die Kenntnisse und Fertigkeiten vermittelt;
- sie sollen zum anderen durch Musik erziehen, d.h. durch ihren Unterricht „zum zweckfreien, gelösten Selbsttun“ ihrer Schüler beitragen sowie „bei der Entfaltung der(er) Persönlichkeit mitwirken“<sup>1</sup>.

Daß eine ziemliche Diskrepanz zwischen diesen theoretischen Zielvorstellungen und ihrer praktischen Umsetzung in den meisten Ausbildungsbereichen besteht, wurde vielfach konstatiert,<sup>2</sup> Demnach ist Instrumentalunterricht in der Regel nicht darauf ausgerichtet, den ganzen Menschen zu fördern, ihn gleichermaßen durch wie zur Musik zu erziehen. Er ist vielmehr vorwiegend am Leistungsideal des konzertierenden Künstlers orientiert.

Die Person zum „Ausgangspunkt und Ziel jeder Pädagogik“ zu machen, wird daher nicht nur in der Erwachsenenbildung formuliert<sup>3</sup>, sondern auch von Kriti-

kern des Musikunterrichts an allgemeinbildenden Schulen<sup>4</sup> wie an Hochschulen<sup>5</sup> gefordert.

Ohne weiteres kann diese Forderung allerdings schon deshalb nicht eingelöst werden, weil musikpädagogisches Grundlagenwissen über den musikalischen Erwachsenen bisher weitgehend fehlt. Nachdem die Biographieforschung jedoch kürzlich gezeigt hat, „daß die Inhalte und Methoden des Unterrichts auf individuell sehr verschiedenartige Voraussetzungen treffen und sich sehr widersprüchlich auswirken können“, rücken „die sowohl für die allgemeine Persönlichkeitsentwicklung als auch für das musikalische Vorankommen zentralen interpersonellen Beziehungen in den Brennpunkt des Interesses“<sup>6</sup> der musikpädagogischen Diskussion.

Den Voraussetzungen von Bildungsprozessen im Instrumentalunterricht ist in diesem Zusammenhang Frauke Grimmer nachgegangen, Durch Interviews an erwachsenen Klavierschülern in der Lehrerausbildung stellte sie fest, daß Lehrende aus Nicht-Kennntnis lebensgeschichtlicher Determinanten ihrer Schüler in zahlreichen Unterrichtssituationen an ihnen vorbeihandelten. Und zwar insofern sie weder frühere Bildungsbedürfnisse noch ehemalige Kränkungen durch Musiklehrer kennen, bei denen sie ansetzen beziehungsweise die sie vermeiden sollten, um Bildungsprozesse zu fördern.<sup>7</sup> Untermuert und ergänzt werden diese Ergebnisse durch eine Studie innerhalb meiner Arbeit zu *Möglichkeiten der Anwendung von Prinzipien des personenzentrierten Ansatzes nach C. Rogers im Musikunterricht von Erwachsenen*<sup>8</sup>, die Bildungsvoraussetzungen und -bedürfnissen erwachsener Gesangsschüler in nicht-berufsbezogener Ausbildung an der Volkshochschule (VHS) und im privaten Bereich durch qualitative Interviews untersucht.

Aufgrund der geringen Größe des Probandenkreises sind meine Ergebnisse zwar nicht als repräsentativ anzusehen, doch bieten sie interessante Anhaltspunkte dafür, welchen Anforderungen Instrumentalpädagogen genügen sollten:

Aus der Studie geht folgendes hervor:

---

4 s. insbesondere AFFEMANN 1978, 16

5 PÜTZ 1986, 144 f.

6 KLEINEN 1987, 11

7 GRIMMER, in: KLEINEN 1987, 74 ff.

8 MIERMEISTER 1989

---

1 Bundesanstalt für Arbeit 1984<sup>4</sup>, 2

2 s. KLÖCKNER 1987, 102; PÜTZ 1986, 136 ff.; MOLSEN 1985, 7 f.

3 FABER 1986, 8

- Erwachsenen, die sich für eine nicht berufsbezogene Gesangsausbildung entscheiden, geht es vor allem darum, sich auf spielerische Weise ausdrücken zu lernen, um so den Spaß wiederzufinden, der ihnen oftmals aufgrund negativ bewertender Umweltreaktionen in ihrer Bildungsgeschichte abhanden kam.
- Da sie auf keinen Fall die gemachten Negativerlebnisse wiederholen wollen, wünschen sie sich vom Lehrenden, daß er ihre Stimme und ihre Fertigkeiten akzeptieren und einfühlsam fördern kann, ohne dabei eine leistungsbezogene, bewertende Erwartungshaltung im Kopf zu haben. Partnerschaftlichkeit und Ehrlichkeit im Umgang miteinander sehen sie als Grundlage eines jedweden Lernverhältnisses an.

Daß Musiklehrer, die Erwachsene unterrichten wollen, nicht nur fachlich kompetent sein müssen, sondern gleichermaßen persönliche, pädagogisch-psychologische Qualitäten besitzen sollten, erscheint von daher legitimes Fazit meiner bisherigen Ausführungen zu sein.

## II. *Der personenzentrierte Ansatz als Möglichkeit, den pädagogischen Erfordernissen erwachsenengerechten Musikunterrichts zu begegnen*

Ein psychologisches Konzept, das den auszubildenden Menschen in den Mittelpunkt stellt und den oben beschriebenen Anforderungen musikpädagogischer Arbeit mit Erwachsenen gerecht wird, ist der personenzentrierte Ansatz von C. Rogers. Diese These begründen und ausführen möchte ich, indem ich diesen zentralen Ansatz der humanistischen Psychologie in sechs Schritten darlege.

1. Die bildungspolitischen Ansichten und Entwicklungsziele Rogers lassen deutliche Parallelen zu den oben beschriebenen Bildungsaufgaben im Instrumentalunterricht erkennen: Lernen stellt sich Rogers als ganzheitliche Förderung des Menschen vor, die nur erfolgen kann, wenn die ganze Person mit ihren Gefühlen und kognitiven Aspekten in den Lernvorgang einbezogen wird.<sup>9</sup>
2. Am besten lernt eine Person nach Rogers, wenn der Lerngegenstand für sie „signifikant“ bzw. persönlich bedeutsam ist. Lernbegünstigend wirkt in diesem Zusammenhang, daß Lernen vom Schüler sowohl „selbstinitiiert“ als auch im nachhinein selbst bewertet wird.

3. Grundlegend für diese Lerntheorie ist Rogers' Annahme einer in jedem Organismus lebenslang wirksamen „Selbstverwirklichungstendenz“<sup>10</sup>. Diese stellt er sich als zentrale Energiequelle und damit als Substrat aller menschlichen Motivation vor. Unter geeigneten äußeren Bedingungen nun setzt diese grundlegende Tendenz jeden Individuums dessen „Kraft und Wunsch zum Lernen, zum Entdecken, zur Erweiterung von Wissen und Erfahrung“ frei und führt somit zu dessen Entwicklung in Richtung Reife und Unabhängigkeit.
4. Aufgabe Lehrender ist insofern lediglich, angemessene äußere Bedingungen zu schaffen, die Lernenden ermöglichen, ein selbstinitiiertes, selbstbestimmtes und eigenverantwortliches Problemlösungsverhalten zu entwickeln. Als Grundlage dafür wiederum bedarf es einer von Vertrauen geprägten persönlichen Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden sowie eines freiheitlichen Unterrichtsklimas, in dem Selbstbeurteilung von grundlegender Bedeutung ist, während Fremdbewertung zweitrangigen Charakter hat.
5. Von Rogers' formulierte Prinzipien können nun Lehrenden dabei helfen, diese Lernfördernden Bedingungen herzustellen. Als wesentliche Prinzipien oder verhaltensleitende „Basisvariablen“ des personenzentrierten Ansatzes gelten „Kongruenz“, „Akzeptanz“ und „Empathie“. Mit „Kongruenz“ meint Rogers die „Übereinstimmung mit sich selbst“ oder - genau gefaßt - den Umstand, daß die vom Lehrenden „erlebten Gefühle seinem Bewußtsein zugänglich sind, er diese Gefühle leben und sein kann und sie - wenn angemessen - mitzuteilen vermag.“<sup>11</sup> Gänzlich er selbst zu sein und sich nicht zu verleugnen, ermöglicht dem Lehrenden unmittelbar „von Person zu Person“ dem Lernenden gegenüberzutreten, Empfindungen - und damit auch Gefühle der eigenen Inkompetenz - zu äußern, wenn sie in der Beziehung permanent wieder auftauchen. Auf diese Weise können Barrieren zwischen Lehrendem und Lernenden aus dem Weg geräumt und größere Echtheit auch beim Lernenden hervorgerufen werden. Rogers sieht Kongruenz als die Grundlage für ein Klima der Glaubwürdigkeit an. „Akzeptanz“ erwächst nach Rogers aus dem Respekt vor dem Menschen als eigenständigem Individuum und drückt sich in einer entgegenkommenden, positiven, warmen Haltung aus. Diese Zuwendung ist frei von Beurteilung und Bewertung der Gedanken, Gefühle und Verhaltensweisen des Lernenden und insofern bedingungslos. Der Lehrende akzeptiert das, was da ist, nicht das, was da sein sollte. Damit wird gemäß Rogers ein sicheres

---

9 ROGERS 1984, 22 f.

---

10 ders. 1980/81 69 f.

11 ders. 1983, 213

Klima geschaffen, in dem der Lernende verborgene „Elemente von sich explorieren, ja überhaupt erst zulassen kann.“<sup>12</sup>

Mit dem Begriff „Empathie“ oder „einführendes Verstehen“ bezeichnet Rogers die Fähigkeit des Lehrenden, die Erlebnisse und Gefühle des Lernenden und deren persönliche Bedeutung präzise und sensibel zu erfassen, vorsichtig zum Ausdruck zu bringen und gemeinsam mit dem Lernenden zu überprüfen.

Infolge dieses Verhaltens nimmt Rogers an, daß der Lernende sich selbst gegenüber eine wertschätzende und empathische Haltung einnimmt, sofern er sich richtig verstanden fühlt.<sup>13</sup>

Neben diesen Grundeigenschaften sollten Lehrende beim Unterrichten,

- Lernenden Verantwortung für ihr Lernen überlassen,
- ihnen 'lediglich' Hilfsmittel anbieten,
- ihnen Gelegenheit geben, eigenen Herausforderungen zu begegnen und
- ihnen dabei in unaufdringlicher Weise als Anwalt, Berater oder Partner im Lernprozeß zur Verfügung stehen.

6. Voraussetzung dafür, alle diese Prinzipien beim Unterrichten anzuwenden, ist zum einen ein grundlegendes Vertrauen des Lehrenden in das Bedürfnis und die Fähigkeit jedes Individuums, sich lebenslang eigenständig zu verwirklichen, zum anderen sein Bemühen, sich selbst verstehen, akzeptieren und verwirklichen zu lernen.

### III. *Möglichkeiten und Grenzen personenzentrierten Arbeitens im Instrumentalunterricht*

Daß Rogers' Ansatz in der Praxis schwer umzusetzen ist, wußte der Humanist selber. Neben institutionellen Problemen, personenzentriert zu unterrichten, ergibt sich damit eine für Lehrende und Lernende gleichermaßen bedrohliche Situation: für Lernende ist es nach Rogers genauso beängstigend, Kontrolle über sich zu übernehmen, wie für Lehrer, ihnen die Möglichkeit dazu zu geben, da beide in ihrem bisherigen Leben nicht darauf vorbereitet worden sind.

Ein Bereich des Musikunterrichts aber erscheint gute äußere Rahmenbedingungen zur Anwendung personenzentrierter Prinzipien zu gewährleisten, näm-

lich der private Einzelinstrumentalunterricht Erwachsener, in dem eine Konzentration auf einzelne freiwillig Lernende und deren Bedürfnisse nicht nur möglich, sondern auch nötig ist.

Ein erster und wichtiger Schritt, in diesem Bereich personenzentriert zu unterrichten, ist meines Erachtens, vor Beginn der fachlichen Unterweisung ein *Vorgespräch* mit dem Lernenden zu führen, in dem gemeinsam abgeklärt wird, ob ein Lernverhältnis eingegangen und wie der Unterricht organisiert werden soll. Dabei ermutigt der Lehrende den Lernenden, seine Vorstellungen über Unterrichtsinhalte, Lernziele und besondere Wünsche an den Lehrenden sowie ihm wichtige musikalische Vorerfahrungen mitzuteilen. Auf die Äußerungen des Lernenden geht der Lehrende ein, indem er einerseits konkrete Vorgehensvorschläge macht, andererseits - wo angemessen - über eigene musikalische Vorerfahrungen, Spezialkenntnisse und Kenntnislücken spricht.

Infolgedessen könnte dem Lernenden das Gefühl vermittelt werden,

- als ganze Person wichtig und so wie er ist, ernstgenommen zu werden, sowie
- ein unterstützendes, zugewandtes menschliches Gegenüber mit Stärken und Schwächen vor sich zu haben.

Wenn beide Parteien am Ende des Gesprächs zusammenarbeiten wollen, sollten sie sich über Rahmenbedingungen einigen, die für beide wesentlich sind. So sollten einerseits Vereinbarungen über technische Dinge wie zum Beispiel Häufigkeit und Dauer der Unterrichtseinheiten getroffen werden, andererseits aber auch der Stellenwert des Gesprächs im Unterricht sowie in diesem Zusammenhang der Umgang mit etwaigen Störungen, die das Erreichen der selbstgewählten Lernziele verhindern, geklärt werden.<sup>14</sup>

Auf diese Weise würde der Lehrende verschiedene Prinzipien Rogers aufgreifen: er würde von relevanten Bedürfnissen Lernender ausgehen, sie ihre Eigenverantwortung für ihren Lernprozeß spüren lassen, jedoch auch sein Wissen unaufdringlich anbieten und damit die Basis für eine vertrauensvolle partnerschaftliche Beziehung schaffen.

*Im Unterricht* selbst ist die Anwendung personenzentrierter Prinzipien auf verbaler, als auch auf nonverbaler Ebene denkbar. Da es aber keinen typischen

---

12 ebd. 158

13 ders. 1977/1980, 92

---

14 Im Vorgespräch getroffene Vereinbarungen sollten allerdings - auch im Sinne von Rogers - im Verlauf des Unterrichts erneut diskutiert und verändert werden können.

Verlauf einer Unterrichtsstunde gibt, in der auf beiden Ebenen personenzentriert gearbeitet wird, verzichte ich an dieser Stelle auf Beispiele<sup>15</sup>.

In Hinblick auf Selbstentwicklungskonzepte bei Musiklehrern erscheint mir allerdings noch eine weitere handlungsanleitende Möglichkeit personenzentrierten Arbeitens interessant, nämlich der Austausch zwischen Lehrenden und Lernenden am Ende eines personenzentrierten Lernverhältnisses. Er soll der Standortbestimmung beider Parteien dienen. Damit eine Metaebene zum Erfahrungsaustausch über die gemeinsame Unterrichtszeit geschaffen werden kann, halte ich es für sinnvoll, dieses *Nachgespräch* erst nach einem gewissen individuellen Abstand zur letzten Unterrichtsstunde zu führen.

Inhalt dieses Gesprächs ist es, gemeinsam abzuklären,

- wie sich der Lernende im Unterricht persönlich und fachlich entwickelt hat, und
- welchen Einfluß das spezielle Lernverhältnis mit dem Lehrenden im Groben und im Einzelnen auf diese Entwicklung hatte.

Vor allem findet sich in diesen Vorstellungen eines Nachgesprächs Rogers' Prinzip wieder, Lernenden die Verantwortung für die Bewertung ihres Lernprozesses zu überlassen. Darüberhinaus eröffnet dieser Vorschlag nicht nur Lernenden, sondern auch Lehrenden die Lernchance, eigene Grenzen, aber auch Entwicklungsmöglichkeiten zu erkennen.

Dies waren nur einige denkbare Beispiele personenzentrierten Unterrichtens im Instrumentalunterricht Erwachsener, die in diesem kurzen Bericht auch für sich stehen bleiben müssen. Vielleicht konnten sie dennoch Anregung dafür bieten, wie ein Unterricht aussehen kann, in dessen Mittelpunkt die Person steht und trotzdem oder gerade darum musikalische Bildungsprozesse stattfinden.

Ohne besondere Schulung möchte ich aber davor warnen, diese Anregungen im Instrumentalunterricht auszuprobieren. Personenzentriertes Arbeiten in der Praxis will gelernt sein, um weder Rogers' Ansatz methodisch verkürzt aufgearbeitet simplifiziert als Technik anzuwenden und damit zu instrumentalisieren, noch ins Gegenteil zu verfallen und vorrangig geradezu emotionszentriert zu unterrichten.

Von der Teilnahme an angebotenen personenzentrierten Schnelltrainingsprogrammen sei in diesem Zusammenhang ebenso abgeraten wie von persönlichen

Experimenten mit den Gefühlen der Lernenden. Beide Wege führen meines Erachtens nicht zur kompetenten Nutzung der Möglichkeiten, die Rogers' Ansatz bietet, sondern bringen eher pseudopersonenzentriertes Verhalten hervor, bei dem entweder eine Orientierung an der Person nur als Mittel zum Lernerfolg gesehen oder andernfalls die Grenze zwischen Musikpädagogik und Musiktherapie ungewollt überschritten wird. Als Folgen sind auf der einen Seite Mißtrauen Lernender gegenüber dem Lehrenden, auf der anderen Seite ihre emotionale Überforderung vorstellbar, woraus in beiden Fällen wiederum Lernschwierigkeiten resultieren können.

Richtig verstanden und geübt angewandt jedoch kann personenzentriertes Arbeiten meines Erachtens für beide Lernpartner eine Atmosphäre von Vertrauen und Sicherheit schaffen, in der sie das sein können, was sie sind: nämlich Menschen mit Qualitäten und Unzulänglichkeiten, denen damit die Möglichkeit zu Selbstentfaltung in persönlicher und fachlicher Hinsicht gegeben wird.

#### *IV. Ausblick*

Mein persönliches Anliegen bei diesem Beitrag war, auf die Notwendigkeit einer pädagogisch-psychologischen Zusatzausbildung von Instrumentalpädagogen aufmerksam zu machen und gleichzeitig ein Konzept für Einzelunterricht vorzustellen, das Interesse an gezielten Fortbildungsmaßnahmen weckt.

Damit es in Zukunft aber geeignete pädagogisch-psychologische Fortbildungen geben wird, bedarf es zunächst einer wissenschaftlichen Weiterarbeit in diesem Bereich, denn aufbauend auf Frauke Grimms Untersuchungen ist meine hier vorgestellte Arbeit meines Wissens erst der erste Versuch, einen musikspezifischen pädagogischen Handlungsansatz für den Instrumentalunterricht Erwachsener zu formulieren, dem außerdem noch die empirische Überprüfung in der Praxis fehlt.

#### *Literatur*

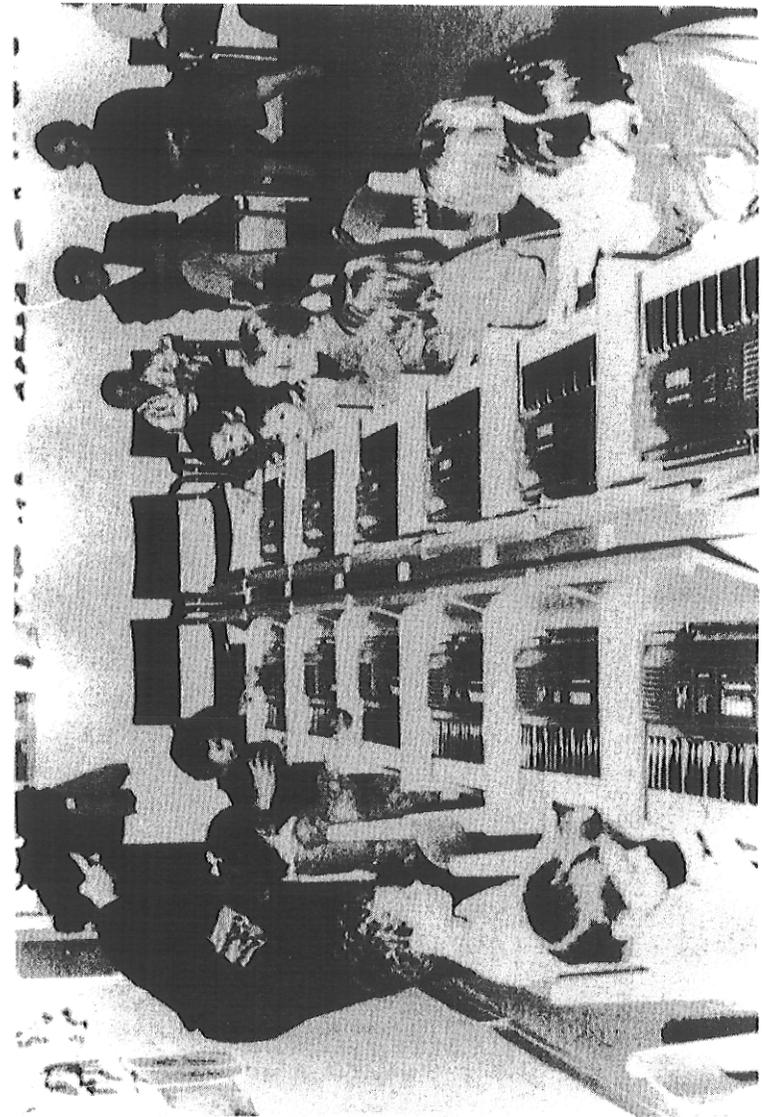
AFFEMANN, Rudolf, Die heilende Funktion der Musik für die Entwicklung der Persönlichkeit, in: Musik und Bildung, H. 1, 1978, S. 12-16

---

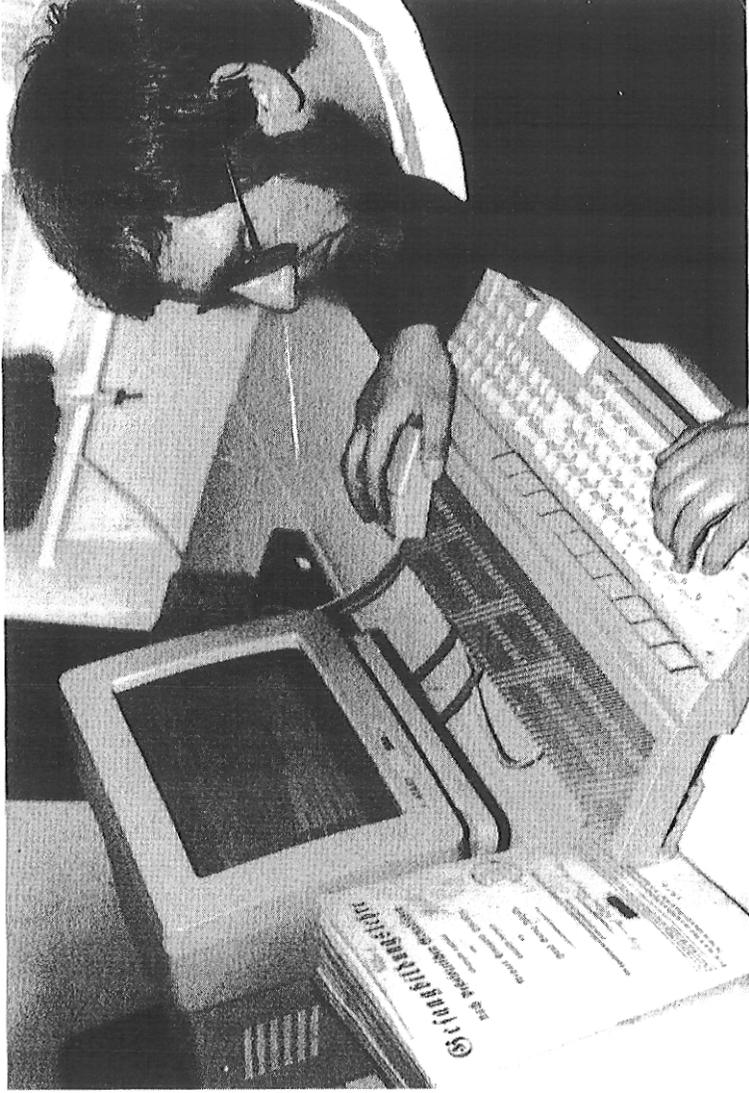
<sup>15</sup> Fallbeispiele sind in „Üben und Musizieren“, H. 1, 1991 zu finden.

- BUNDESANSTALT FÜR ARBEIT, Blätter zur Berufskunde, Bd. 2, Musiklehrer/Musiklehrerin und selbständiger Musiklehrer/selbständige Musiklehrerin, Bonn, 1986<sup>4</sup>
- FABER, Werner, Person, Bildung, Menschlichkeit. Aufsätze, Villingen-Schwenningen, 1988
- GRIMMER, Frauke, Klavierausbildung im Spiegel subjektiver Deutung. Zur Auseinandersetzung mit eigener Lern- und Bildungsgeschichte von Musikstudierenden in der Lehrerausbildung, KLEINEN, Günter (Hrsg.), a.a.O., S. 65-77
- KLEINEN, Günter (Hrsg.): Außerschulische Musikerziehung, Musikpädagogische Forschung Bd. 8, Laaber, 1987
- KLÖCKNER, Dieter, Überlegungen zur Rolle des Faches Musikpädagogik in der Ausbildung zum selbständigen Musiklehrer und Musikhochschullehrer, in: KLEINEN, Günter (Hrsg.), a.a.O., S. 101 - 105
- MIERMEISTER, Sabine, Möglichkeiten der Anwendung von Prinzipien des personenzentrierten Ansatzes nach C. ROGERS im Musikunterricht von Erwachsenen, Göttingen 1989 (unveröffentlicht)
- MOLSEN, Uli, Individuum und Methode, fruchtbar oder furchtbar?, Balingen, 1985
- PÜTZ, Werner, Persönlichkeit und Unterrichtsverhalten. Fragen zur Person des Musiklehrers, in: KAISER, Hermann J. (Hrsg.), Unterrichtsforschung, Musikpädagogische Forschung Bd. 7, Laaber, 1986, S. 133-146
- ROGERS, Carl R., Der neue Mensch, Stuttgart, 1981 (engl. 1980)
- ROGERS, Carl R., Die Person im Mittelpunkt der Wirklichkeit, Stuttgart, 1980 (engl. 1977)
- ROGERS, Carl R., Freiheit und Engagement, München, 1984
- ROGERS, Carl R., Therapeut und Klient, Frankfurt am Main, 1983
- ROGERS, Carl R., Lernen in Freiheit. Zur Bildungsreform in Schule und Universität, München, 1974 (engl. 1969)

Sabine Miermeister M.A  
 Jugendkunstschule Unna  
 Luisenstraße 22  
 4750 Unna



Die Technik hält Einzug in den „Spielstube“: Keyboardunterricht und Arbeit am Computer. Aus: Das Musikinstrument 12/1990, S. 16



Der Computer: Bald ein unentbehrliches Arbeitsmittel für Lehrer und Hochschullehrer? Foto:  
Karin Scheuermann

## Das Ganze und seine Teile

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

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

ERHARD WIERSING

#### *1. Die gegliederte Lehrerbildung als Problem*

Wer heute Musiklehrer an einer allgemeinbildenden Schule werden will, kann dies im allgemeinen nur im Rahmen der für alle Lehrämter und Fächerkombinationen strukturell gleichen staatlichen Lehrerausbildung werden. Sieht man von einigen landes-, schulformen- und schulstufenspezifischen Besonderheiten ab, so bedeutet dies, daß der angehende Musiklehrer - wie alle andern Fachlehrer auch - neben dem Studium dieses Faches das eines weiteren Unterrichtsfaches im gleichen Umfang und ein Erziehungswissenschaftliches Studium zu absolvieren hat, bevor er in der räumlich und personell eigenständigen Institution Studienseminar auf die unmittelbaren Erfordernisse des Unterrichtens vorbereitet wird. In beiden Phasen ist die Ausbildung inhaltlich und personell stark gegliedert. Prüfungs- und Studienordnungen, Studien- und Ausbildungspläne legen z.T. minutiös fest, was in welcher Reihenfolge wie den Lehrerstudenten zu vermitteln ist. Dies wiederum geschieht durchweg durch Spezialisten. Vertraten die Professoren der philosophischen Fakultät in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts fast immer noch ihr Fach in der ganzen Breite, so sind die Lehrstühle heute zumeist einem eng umschriebenen Forschungs- und Lehrgebiet gewidmet. Das auffälligste Beispiel für diese Tendenz der Verselbständigung von Teilaspekten zu Disziplinen und der dadurch bewirkten Errichtung von Kompetenzgrenzen ist in den letzten 20 Jahren die formelle Etablierung der Fachdidaktiken. Aber auch die auf Zusammenhang besonders angewiesene Pädagogik stellt sich heute als ein Ensemble von vielen Teildisziplinen dar. So hat es heute der Student in der Pädagogik mit dem Erziehungstheoretiker, dem Erziehungshistoriker, dem Bildungsforscher, dem Schulpädagogen, dem Didaktiker, dem Medienpädagogen, dem Kommunikationstheoretiker, dem Unterrichtspsychologen, dem Sozialisationstheoretiker usw. zu tun.

Diese große Ausdifferenzierung der Lehre ist zum einen Ausdruck der allgemein in der Forschung seit dem 19. Jahrhundert sich vollziehenden Arbeitsteiligkeit, zum andern aber auch das bewußt angestrebte Ziel der Reformen des Lehrstudiums um 1970: Der Erkenntniszuwachs in den Fächern und in der Erziehungswissenschaft sollte seinen Niederschlag in einem sowohl inhaltlich als auch methodisch streng wissenschaftlich begründeten und durchorganisierten Lehrbildungs-Curriculum finden. Über diese Zielsetzung der Reformen wird heute allerdings nur noch wenig gesprochen. Der damals über die Fachgrenzen hinweg öffentlich und heftig geführte Streit über eine zeitgemäße Lehrerbildung ist heute fast ganz erstorben. Selbstgenügsam beschränken sich heute die Disziplinen im allgemeinen auf ihre Fachfragen. Im Hinblick auf ihren Beitrag zum Lehrstudium kann heute die Situation wohl am besten als eine des geregelten Nebeneinanders unterschiedlicher Ansprüche, Angebote und Leistungen der Fächer, der Fachdidaktiken und der erziehungswissenschaftlichen Fächer bezeichnet werden. Das heißt in der Praxis: Solange nur der Kollege von der Nachbardisziplin den eigenen Zuständigkeitsbereich respektiert, sieht man als Spezialist weder die Notwendigkeit einer Kooperation in der Lehre noch die eines grundsätzlichen Nachdenkens über die Problematik der disziplinären Grenzen in der Lehrerbildung.

Als belastend werden dagegen die Defizite von den Adressaten, den Lehrstudenten, empfunden, denen die Leistung der Integration der Ausbildungselemente zu einem sinnvollen und unterrichtsrelevanten Ganzen abverlangt wird. Dies sollte Grund genug für die Lehrerbildner sein, erneut über das ja auch bei ihnen latent vorhandene Unbehagen am Lehrbetrieb, über die hartnäckig sich haltenden Ressentiments gegenüber den Ansprüchen der anderen Disziplinen und über die meist uneingestandene eigene Unsicherheit nachzudenken und auf eine Korrektur im Rahmen des historisch Gewordenen und heute Möglichen zu sinnen.

Im folgenden soll hierzu ein Anstoß gegeben werden, indem

- zunächst die historischen Erfahrungen der Lehrerbildung befragt (2.),
- sodann ein integrativ angelegtes Konzept heutiger Lehrerbildung vorgestellt (3.) und
- schließlich die unterschiedlichen Formen der heutigen Lehrerbildung an wissenschaftlichen und Musikhochschulen auf ihre jeweiligen Vorzüge und Nachteile hin geprüft werden (4.).

Da diese kleine Reflexion nur allgemein zugängliche Sachverhalte, verbreitete Einsichten und vielfach gemachte Vorschläge artikuliert, wird auf die Zitierung von Sekundärliteratur gänzlich verzichtet (zur Vorgeschichte dieser Überlegungen vgl. indessen meinen zweiteiligen Aufsatz „Allgemeine Didaktik und Fachdidaktik Musik“, in: „Musik und Bildung“, Heft 2, 1985, 19 ff. und Heft 4, 1985, 265 ff.).

## 2. *Die heutige Lehrerbildung als Ergebnis historischer Erfahrung*

Ein Blick zurück in die Geschichte und über die Grenzen Deutschlands hinaus lehrt, daß an den uns vertrauten Formen der Lehrerbildung fast nichts selbstverständlich ist, sondern daß das meiste das vorläufige Ergebnis eines z.T. weit in die allgemeine und nationale Geschichte zurückreichenden Prozesses ist. Im Studium insbesondere der großen historischen Weichenstellungen werden einem nicht nur die sich „auf langer Welle“ herausbildenden Trends des Zivilisationsprozesses und die durch sie erzwungenen Innovationen bewußt, sondern es drängt sich auch die Einsicht auf, daß die in der Geschichte der Lehrerbildung jeweils erzielten Fortschritte immer durch bestimmte Verluste gegenüber ihren Vorformen erkauft worden sind, was seinerseits erneut korrigierende und kompensierende Reformen ausgelöst hat.

Diese Ambivalenz des Fortschritts wird bereits zu der Zeit spürbar, als in den frühen Hochkulturen „Lehre“ und „Lehrerbildung“ allererst beginnen, sich zu institutionalisieren, d.h. als relativ eigenständige Lebenspraxis innerhalb des Lebensganzen wahrgenommen zu werden. In den Jahrhunderttausenden von Jahren davor gab es keine besondere Vorbereitung auf das „Geschäft“ des Erziehens und Lehrens. Gestützt auf das eigene Können und unter Ausnutzung der jedem natürlicherweise gegebenen didaktischen Fähigkeiten haben Menschen die Heranwachsenden in den für das Überleben wichtigen Kenntnissen „einfach so“ unterwiesen. Im Zuge der Ausbildung komplexerer Herrschafts-, Arbeits- und Wissensformen werden im Übergang von den Stammes- zu den hochkulturellen Gesellschaften zunehmend mehr bestimmte Einzelne von den üblichen gesellschaftlichen Pflichten frei- und für die Lehre abgestellt. Bereits in dieser frühen Form der Verselbständigung der Lehre wird ein Verlust spürbar, der seither immer nur unvollkommen ausgeglichen werden konnte, nämlich der Verlust der

schwindenden „Lebensnähe“: aus Lehrenden werden „Lehrer“, aus Lernenden „Schüler“, aus Lehre wird „Unterricht“.

Der dadurch ermöglichte und geförderte Kompetenz- und Effektivitätszuwachs in der Lehre hat außerdem gesellschaftliche Folgen. Formelle Bildung produziert soziale Ungleichheit, trennt „Gebildete“ und „Ungebildete“ und läßt in den historischen Gestalten des *Mentors*, *Magisters*, *Meisters* und *Weisen* einen Stand bzw. einen Menschentyp entstehen, der sich charakteristisch vom „Volk“ abhebt, zu dem nur wenige berufen sind und der sich durch sein besonderes Wissen der Gesellschaft unentbehrlich macht.

Der historisch älteste Typ ist vermutlich der des *Mentors*. Wie Odysseus - noch vor seiner Abfahrt nach Troja - die Erziehung seines Sohnes Telemachos dem älteren Freunde und Standesgenossen Mentor anvertraut, so hat der europäische Adel über die Jahrhunderte hinweg für die Erziehung seines Nachwuchses standesgemäße und auf den Stand vorbereitende Prinzenzieher, Hofmeister, Hauslehrer und Gouvernanten ausgesucht.

Das Bündnis von Schriftgelehrsamkeit und Priesterherrschaft bringt den *Magister* hervor. Zur Vermittlung der die Herrschaft legitimierenden Fähigkeiten des Schreibens und des Auslegens der heiligen Schriften sind im alten Ägypten schon ebenso wie später in der christlichen Kirche des Mittelalters nur solche Mitglieder berufen worden, die, abgetrennt vom weltlichen Leben, in Schreiberschulen, Klöstern und *civitates academicae*, vorher in einem langen Lernprozeß in die Geheimnisse einer verbindlichen Lehre eingeweiht worden waren.

Weniger exklusiv ist die Existenz des (Handwerks-)Meisters. Er lebt mitten in der Stadt und ist ihr Bürger. Gleichwohl hebt auch er sich durch den familiengebundenen Rekrutierungsmodus, durch seine zunftmäßig erworbenen Kunstfertigkeiten und die nur ihm zustehende Lehrbefugnis deutlich von den ihm unterstellten Gesellen und Fachfremden ab.

Der *Weise* schließlich wird nicht durch Geburt und Amt, sondern durch Charisma zum Lehrer. Als Lehrer des Volkes, als Prophet einer Gemeinde, als Gründer einer Religion, als Haupt einer Philosophenschule oder als Führer einer Partei schart er Jünger um sich - wie dies etwa Sokrates, Jesus oder Thomas Müntzer taten und wie es heute noch Gurus tun.

Das Gemeinsame dieser vormodernen Formen von Lehrerexistenz ist, daß diese Lehrer vorzügliche Könner ihres „Faches“ sind, sie durch Vormachen lehren, sie mit ihren Schülern zusammenleben und dadurch unmittelbar und umfassend Vorbild sind und eine ganzheitliche Verantwortung für ihre Schüler über-

nehmen. Indem die Lernenden so unter der persönlichen Anleitung ihres Lehrers fachliche Fortschritte machen und in das Ethos des jeweiligen Standes eingeübt werden, diese Form der Lehre sich kulturgeschichtlich also als erfolgreich darstellt, haftet ihr doch schon - wie aller späteren bewußten und zielgerichteten Lehre - der Geruch einer gewissen Künstlichkeit und Lebensferne an. Ideologisch wird diesem Mangel dadurch begegnet, daß die *Mentoren* sich als einen personalen Pol im „pädagogischen Verhältnis“ definieren, die *Magister* die Mönchs- bzw. Gelehrtengemeinschaften als Lebensgemeinschaften deuten, die *Meister* das zünftige Leben als die ihnen zustehende Lebensform begreifen und die *Weisen* ihren lehrenden Lebenswandel als Annäherung an das „wahre“ Leben verstehen.

Eine höhere Stufe erreicht die Lehre in Europa durch die Etablierung einer *institutionalisierten Form der Lehrerbildung* etwa seit dem 18. Jahrhundert. Die Lehre der Mentoren, Magister, Meister und Weisen hatte sicherlich eine lange eigene Lehrzeit zur Voraussetzung, und die Berufung in das Amt war in der Regel mit einer Prüfung, zumindest einer Initiation des Anwärters verbunden. Gleichwohl wurden diese Lehrer noch nicht im eigentlichen Sinne auf die Tätigkeit des Lehrens selbst vorbereitet. Das begreift man in Deutschland - und ähnlich in den anderen Ländern - als eine eigene Aufgabe erst seit Ende des 18. Jahrhunderts, und es manifestiert sich in einer Reihe charakteristischer, aus dem Geist der Aufklärung geborener Institutionalisierungen des „Pädagogischen“:

- erstens durch die Gründung von *Lehrerseminaren*, in denen die angehenden Elementarschullehrer in einem Theorie und Praxis verbindenden Lehrgang systematisch das Lehren lernen,
- zweitens durch die Einführung der staatlichen *Lehramtsprüfung* (die „*facultas docendi*“ 1810 in Preußen), die die Gymnasiallehrerkarriere definitiv von der der Theologen abtrennte und die philosophische Fakultät zur zentralen Einrichtung der „Denkenden“ machte, indem sie nämlich, die bisherige, bloß propädeutische Funktion im Studienbetrieb hinter sich lassend, von nun an in der Forschung Fächer eigener Dignität vertrat und in der Lehre auf einen eigenen, zunehmend angeseheneren Berufsstand vorbereitete, und
- drittens durch die Einrichtung von ersten *Lehrstühlen für Pädagogik* (Trapp 1779 an der Universität Halle), was die Herausbildung einer von der Philosophie unabhängigen pädagogischen Theorie förderte und den Typus des Universitätspädagogen hervorbrachte.

Diese modernen Formen der Lehrerbildung sind zweifellos ein weiterer Gewinn an Effektivität, Ökonomie, Transparenz und Rationalität gegenüber den systembedingten Zufälligkeiten und Unzulänglichkeiten der Rekrutierung der Mentoren, Magister, Meister und Weisen und gegenüber der geringen Reichweite und dem Mangel an Überprüfbarkeit und Entwicklungsfähigkeit der von ihnen praktizierten Lehrmethoden. Denn die pädagogische Theorie zeigt dem angehenden Lehrer Alternativen des Handelns auf und stellt ihm eine Sprache zur Verfügung, mit der er über den Sinn, die Notwendigkeit und die Grenzen von Erziehung und Bildung und über die Bedingungen, Ziele und Folgen von Unterricht nachdenken kann. Das universitäre Fachstudium und der seminaristische Sachunterricht führen ihn systematisch in die später auf schulischem Niveau zu lehrenden Gegenstände ein. Der gymnasiale Vorbereitungsdienst und der seminaristische Übungsunterricht - beide von erfahrenen Praktikern angeleitet - machen aus der personengebundenen Lehrkunst von einst eine allgemein vermittelbare Unterrichtsmethodik. Pädagogische Theorie, Fachkompetenz und Methodenkenntnis zusammen machen seither die Professionalität des Lehrers aus.

Trotzdem haben sich die auch in dieser Lehrerbildung angelegten Verluste, Probleme und Widersprüche von Anfang an bemerkbar gemacht und im Verlauf der letzten 200 Jahre ständig zu Reformen genötigt. Die eingangs jüngste Reform um 1970 hat auf einem höheren Niveau nochmals eine Reihe von akut empfundenen Mängeln beseitigt (u.a. durch die Verankerung der Fachdidaktiken und die Einrichtung von schulpraktischen Studien in der ersten Phase), zugleich aber wieder neue entstehen lassen, wie u.a. die Erhöhung der Komplexität und die Verrechtlichung der Lehrerbildung. Vor allem aber hat sie das Problem des z.T. schon früher verlorengegangenen Zusammenhangs nochmals verschärft. Was früher jedoch durch kleinere Studentengruppen und durch kleinere Lehrkörper, durch ein weniger differenziertes Fachwissen, durch weniger einengende Studienordnungen und durch ein Lehrende und Lernende verbindendes Hochschulleben abgemildert wurde, präsentiert sich heute an den wissenschaftlichen Hochschulen als ein System, das aus der Perspektive des einzelnen Dozenten und Studenten nicht mehr überschaubar ist. Da wir aber unmöglich auf die Elemente und Wissensstandards des heutigen Lehrerstudiums verzichten können und die heutige Massenuniversität die Rückkehr zu den kleinen Einheiten verbaut, kann „Zusammenhang“ paradoxerweise doch wieder nur durch eine institutionell eingeleitete erneute Reform der Lehrerbildung versucht

werden, in der durch eine sinnvolle Strukturierung des Lehrangebots die Teile an das Ganze und das Ganze an das „Leben“ zurückgebunden werden.

Diese formal leicht zu erhebende Forderung ist indes schwer, wenn überhaupt in konkrete Praxis zu übersetzen. Zwei Lösungsansätzen soll im folgenden nachgegangen werden. Der erste ist im Konzept des Lehrerausbildungsgesetzes Nordrhein-Westfalens enthalten.

### 3. *Das integrative Lehrerbildungsmodell Nordrhein-Westfalens*

Das Lehrerstudium des Landes Nordrhein-Westfalen unterscheidet sich strukturell und in der Bandbreite der wähl- und kombinierbaren Lehrinhalte nur in Details von denen der anderen Bundesländer. Eine bedeutsame Differenz dürfte aber darin bestehen, daß hier dem Erziehungswissenschaftlichen Studium eine auf das gesamte Lehrerstudium bezogene zentrale und integrative Funktion zugesprochen wird. Das Erziehungswissenschaftliche Studium wird als das allen Lehrämtern und Fächerkombinationen gemeinsame Kernstudium betrachtet, dem das Studium zweier Unterrichtsfächer mit ihren besonderen Inhalten an die Seite tritt. Diese Umakzentuierung des Lehrerstudiums vom Fachlichen zum Pädagogischen kommt zum einen in einem erhöhten Volumen des Erziehungswissenschaftlichen Studiums zum Ausdruck - es macht mindestens die Hälfte des Studiums eines Unterrichtsfachs, also 32 Semesterwochenstunden, aus - zum andern in seiner weitgefaßten humanwissenschaftlichen Inhaltlichkeit. Im Zusammenwirken der Pädagogik, der Philosophie, der Psychologie, der Soziologie und der Politikwissenschaft werden die Studenten exemplarisch in die Teilgebiete von 5 Problembereichen eingeführt (in der Fassung der Studienordnung der Hochschule für Musik Detmold nach Vorgabe der Landesprüfungsordnung in Nordrhein-Westfalen von 1981):

#### *A. Erziehung und Bildung:*

1. Konzepte und Methoden der Erziehungswissenschaft
2. Erziehungs- und Bildungstheorien unter historischen und systematischen Aspekten
3. Philosophische und anthropologische Grundfragen der Erziehung

- B. Entwicklung und Lernen:*
1. Entwicklungspsychologische Voraussetzungen für Erziehung und Unterricht
  2. Lernpsychologische Voraussetzungen für Erziehung und Unterricht
  3. Begabung und Intelligenz
- C. Gesellschaftliche Voraussetzungen der Erziehung:*
1. Kulturelle Wertorientierung und ihre Auswirkungen auf die Schule, insbesondere Ursachen und Folgen der Migration
  2. Sozialer Wandel und seine Auswirkungen auf das Erziehungswesen
  3. Sozialisierungstheorien, insbesondere Theorien schulischer Sozialisation
- D. Institutionen und Organisationsformen des Bildungswesens:*
1. Geschichte des Bildungswesens
  2. Bildungswesen und Bildungspolitik in der Bundesrepublik Deutschland
  3. Organisation einzelner Bildungs- und Erziehungseinrichtungen (einschl. der rechtlichen Bedingungen)
- E. Unterricht und allgemeine Didaktik:*
1. Didaktik und Curriculumentwicklung
  2. Unterrichtsplanung und -organisation:
  3. Lernprozeßanalyse; Leistungsförderung und -bewertung
  4. Geschichte des Unterrichts

Der Begriff Erziehungswissenschaft wird in diesem Konzept offensichtlich weiter gefaßt als üblich. Das Erziehungswissenschaftliche Studium soll hier zugleich drei Funktionen erfüllen,

Es soll erstens *studium generale* im Sinne der Vermittlung und Reflexion sozial- und kulturwissenschaftlichen Basiswissens in historischer und systematischer Hinsicht sein. Es soll - mit anderen Worten - die schulische Allgemeinbildung in Richtung auf eine höhere wissenschaftliche Grundbildung fortsetzen und im Medium vor allem der Philosophie, der Wissenschaftstheorie und der Anthropologie die im Zuge der Durchsetzung des Fachlehrerprinzips verlorengangene allgemeine philosophische Orientierung und Bildung des Lehrers zurückgewinnen. Dieses Ziel ist als Versuch zu deuten, die den Lehrer an gelehrten

Schulen und Gymnasien früher auszeichnende Qualität der „gebildeten Persönlichkeit“ in zeitgemäßer Form aufleben zu lassen. Es ist die Vorstellung von einem Lehrer, der neben und gestützt auf seine Fachkompetenz das Ganze der Wissenskultur seiner Zeit zumindest im Ansatz mitzudenken und an ihr mitzuwirken vermag.

Das Erziehungswissenschaftliche Studium soll zweitens eine *Einführung in die allgemeine Berufswissenschaft des Lehrers* sein, also die Grundlagen der Allgemeinen Pädagogik, der Pädagogischen Psychologie, der Soziologie der Erziehung, der Institutionenkunde des Erziehungs- und Bildungswesens und der Allgemeinen Didaktik vermitteln. Hinter diesen Professionalisierungsanspruch darf die Lehrerbildung nicht zurückfallen. Denn sowohl die Verbannung der Elementarschullehrerstudenten an eigene, nichtwissenschaftliche Einrichtungen - wie sie zuletzt die Pädagogischen Hochschulen in der Nachfolge der Lehrerseminare und der Pädagogischen Akademien waren - als auch die Beschränkung des universitären Lehrstudiums im wesentlichen auf das Fächerstudium hatten eine wissenschaftliche Auseinandersetzung mit den pädagogisch-didaktischen Grundproblemen des Lehrerberufs wenn nicht verhindert, so doch erschwert. Erst das Konzept des für alle Lehrerarten gemeinsamen universitären und zugleich fach- und erziehungswissenschaftlichen Studiums kommt diesen Erfordernissen nach. Zwar schafft die wissenschaftlich-theoretische Durchdringung erzieherischer und unterrichtlicher Praxis noch keine unmittelbare Handlungskompetenz, weist aber den Lehrer als jemanden aus, der seine didaktisch-methodischen Entscheidungen und institutionell bedingten Handlungsweisen rational zu planen und zu reflektieren, also zu legitimieren weiß und insofern über Professionalität verfügt.

Drittens schließlich soll das Erziehungswissenschaftliche Studium eine Art *Integrationsinstanz* für das Lehrstudium insgesamt sein. Es soll auf einander beziehen

- allgemeines und besonderes Wissen (in Zusammenarbeit mit den Fächern und den Fachdidaktiken),
- pädagogische Theorie und pädagogische Praxis (in der Organisation und Betreuung der „schulpraktischen Studien“ gemeinsam mit den Fachdidaktiken) und
- erste und zweite Phase der Lehrerbildung (insbesondere in den didaktischen Veranstaltungen, die eine propädeutische Funktion für die zweite Phase haben).

Dieser hochgesteckten Zielsetzung ist in der Realität der heutigen wissenschaftlichen Hochschulen kaum nachzukommen. Dies trauen der Erziehungswissenschaft nicht nur nicht die anderen an der Lehrerbildung Beteiligten zu, darin hält sie sich selbst zur Zeit für überfordert. Allein an der Größe der Hochschulen scheitern heute alle Versuche der Zusammenarbeit über die Fach- und Fachbereichsgrenzen hinweg, so daß „Integration“ letztlich eine mehr oder weniger gelingende Leistung des einzelnen Studenten ist. Gleichwohl kommen alle Beteiligten nicht umhin, zumindest zu wünschen, daß die Idee eines die Lehrerbildung insgesamt motivierenden, inspirierenden und fundierenden Erziehungswissenschaftlichen Studiums Realität wird.

#### 4. *Zur Frage nach der möglichen Modellfunktion der Lehrerbildung an Musikhochschulen für die Lehrerbildung überhaupt*

Unter der Vorgabe einer solchen regulativen Idee und ihrer unbefriedigenden Verwirklichung an den wissenschaftlichen Hochschulen wäre hier nun, im Kontext einer musikpädagogischen Tagung zum Beruf des Musiklehrers, zu fragen, ob nicht die Praxis der Lehrerbildung an den Musikhochschulen eine gelungene Alternative, ja vielleicht sogar ein Modell für das Lehrerstudium überhaupt sein könnte. Der Versuch einer Antwort dürfte allein schon deshalb lohnend sein, weil die Musiklehrerbildung sowohl an den wissenschaftlichen als auch an den Musikhochschulen angeboten wird und der Vergleich beider Ausprägungen - auf dem Hintergrund der für beide einheitlichen Studien- und Prüfungsordnungen - die charakteristischen Stärken und Schwächen der beiden Institutionen exemplarisch an einem Unterrichtsfach aufzeigen kann.

Das Ergebnis der folgenden Gegenüberstellung in einem Satz vorwegnehmend, will mir scheinen, daß die Musikhochschulen in der Integrationsleistung in bezug auf ihre eigene Sache, die Musik, den wissenschaftlichen Hochschulen einerseits weit überlegen sind, sie ihnen aber andererseits gerade dadurch - nämlich durch ihre ausschließliche Konzentration auf ihre Sache - in der unverzichtbaren Notwendigkeit, die besondere Sache in das große Bildungsganze einzubetten, unterlegen sind, so daß die zu suchende Lösung nur in einer Verbindung von Momenten beider Institutionen bestehen kann.

Welches sind die integrativen Vorzüge der Musikhochschulen im einzelnen? Aufgrund des alle Mitglieder verbindenden fachlichen Interesses und des fast

immer gegebenen persönlichen Kontakts ermöglichen sie erstens ein *Hochschulleben*, wie es die Massenuniversitäten heute allenfalls „inselhaft“ (in kleinen Fachbereichen und Instituten), temporär und mit viel Mühe erzeugen können. Insbesondere durch die Teilnahme an und durch die Organisation von Konzerten, Übungsabenden und „Mucken“, durch die Bildung von Ensembles und Übegemeinschaften und durch die Übernahme von Musikunterricht und Chorleitung im außerhochschulischen Bereich - was zwar alles nicht eigentlich von den Musikhochschulen „vermittelt“, aber häufig von ihnen angeregt und ermöglicht wird - werden die Studenten mit quasi-natürlichen Lern- und Erprobungssituationen konfrontiert, die wegen ihres Ernstcharakters die formellen didaktischen Veranstaltungen an Wirksamkeit für die spätere Lehre in der Schule meist übertreffen.

Zweitens ermöglichen die Musikhochschulen insbesondere im Rahmen des Einzel- und Kleingruppenunterrichts ein *persönliches Verhältnis zwischen Dozent und Student*. Der Professor einer Musikhochschule kann in seiner Person noch die traditionellen Rollen des Mentors, des Magisters, des Meisters und weisen „grand old man“ verkörpern: er beherrscht seine Kunst, d.h. seine jeweilige musikalische Teilkompetenz, meisterhaft; seine Erfahrungen in der Lehre befähigen ihn zu einem methodisch reflektierten Unterricht, und die Kontinuität und Exklusivität des über einen langen Zeitraum sich erstreckenden Unterrichts schaffen bzw. erzwingen ein Verhältnis persönlicher Verantwortung.

Drittens ermöglichen die Musikhochschulen, indem sie den Studenten *existentiell an die Kunst heranzuführen*, eine im Vergleich zum wissenschaftlichen Studium besondere Art der Begegnung mit dem Gegenstand der späteren Lehre. In der Ausbildung der eigenen Stimme, in der Beherrschung eines Musikinstrumentes und in der eigenen musikalischen Interpretation von Kunstwerken stoßen die Lernenden in andere Erfahrungsdimensionen vor, als die theoretische Beschäftigung sie bietet.

Viertens schließlich ermöglichen die Musikhochschulen auf der Grundlage dieser Voraussetzungen eine Verständigung aller Beteiligten darüber, wie die Teile des Musiklehrerstudiums aufeinanderzubeziehen sind und wie Forschung, Lehre und Studium im Hinblick auf die Ziele eines allgemeinbildenden Musikunterrichts zu organisieren sind. Wo sonst als an den kleinen Musikhochschulen bieten sich *interdisziplinäre Kooperation und Integration* geradezu an?

Diesen Vorzügen einer ganzheitlich lehrenden Hochschule stehen die Nachteile einer ihren Gegenstand traditionell-exklusiv definierenden und sich von den

anderen Bereichen der Kultur abschließenden Institution gegenüber. Eine problematische Differenz zum „Leben“ besteht erstens darin, daß die Musikhochschulen entsprechend ihrer Tradition in der Bundesrepublik Deutschland „Musik“ und den Umgang mit ihr fast nur im Sinne der Kultur der E-Musik verstehen. Der für jede Auseinandersetzung mit Musik heute fundamentalen Kenntnis der Populärmusik haben sich bisher nur wenige geöffnet. Die gewollte Beschränkung mag für einen Typ des ausübenden Musikers sinnvoll sein. Für angehende Lehrer an allgemeinbildenden Schulen ist die Thematisierung nur eines Ausschnitts der Musikkultur jedoch eine unzulässige Verengung der Ausbildungsperspektive. Denn wie sollen Musiklehrer Heranwachsende von heute unterrichten, wenn sie deren Musik, wenn sie die herrschenden Musikpraxen unseres Jahrhunderts nicht kennen bzw. in ihrer Ausbildung nicht gelernt haben, intelligent, aufgeklärt und doch verständnisvoll-aner kennend mit ihr umzugehen?

Zweitens haben die Musikhochschulen als Kunsthochschulen fast unvermeidbar einen *antiwissenschaftlichen Affekt*. Als relativ spät entstandener Hochschultyp können sie sich gegenüber den seit alters her prestigeträchtigen Universitäten nur durch außerordentliche Leistungen in der Darstellung und Lehre der Kunst auszeichnen. Leistungsmaßstab aller ihrer Studiengänge ist deshalb die musikkünstlerische Kompetenz - ein Maßstab, der an die künftigen Lehrer der allgemeinbildenden Schulen nicht angelegt, sondern durch andere relativiert werden sollte.

Mit der Betonung der Kunst hängt drittens ein meist nicht eingestandenes, aber durchaus wirkendes *Ressentiment* der Musikhochschulen *gegenüber allem Pädagogischen* zusammen. Obwohl sie in ihrer Unterrichtsgestaltung stark verschult sind und ihre Qualität an der Hervorbringung berühmter „Schüler“ gemessen wird, ist die Hauptqualifikation des Musikhochschullehrers eine vorgängige und möglichst weiter ausgeübte künstlerische Tätigkeit, gegenüber der die pädagogischen Fähigkeiten als eine abgeleitete und mehr subjektive Größe gelten. Dem entspricht in den Musikhochschulen das Prestigegefälle zwischen rein künstlerischer und musikpädagogischer Lehre. Ein explizit und primär auf musikalische Grundbildung angelegter Studiengang wie der des Musiklehrers an allgemeinbildenden Schulen muß unter dieser Voraussetzung als der Idee der Musikhochschule wesensfremd erscheinen. Die dem Erziehungswissenschaftlichen Studium zugeordnete Funktion, vom Pädagogischen her das Fachliche zu mediatisieren und es in einen größeren Zusammenhang einzuordnen, kann deshalb die

Musikhochschule noch weniger akzeptieren, als es die traditionellen Lehrfächer an den Universitäten tun,

Der größte Nachteil besteht aber viertens darin, daß die Musikhochschulen als *Ein-Fach-Institutionen* dem Lehrerstudenten das Fächerspektrum und allgemein das geistige Anregungspotential der wissenschaftlichen Hochschule vorenthalten und ihm die „Zumutung“ des Kennenlernens, des Vergleichens sowie des Aus- und Abwählens konkurrierender fachlicher und methodischer Ansätze ersparen. Während sich in den wissenschaftlichen Hochschulen die unterschiedlichen Ansprüche der Fächer wechselseitig begrenzen und eine prinzipielle Offenheit und Toleranz gegenüber dem „andern“ gegeben ist, sind die Musikhochschulen qua Institution immer in der Gefahr, sich zugunsten eines „warmen Binnenklimas“ von den Herausforderungen des Fachfremden abzuschließen.

Die Bilanz dieses Vergleichs ist eine doppelte: Weder die wissenschaftlichen Hochschulen noch die Musikhochschulen können auf dem bisherigen Wege weiter voranschreiten. Die Musikhochschulen müssen - wollen sie eine vertretbare und attraktive Alternative des Lehrerstudiums bieten - ihren Begriff von Musik und ihre Lehre, ihr Verhältnis zu den Wissenschaften neu definieren, d.h. sich unter Wahrung ihrer Identität neuem öffnen. Die wissenschaftlichen Hochschulen hingegen müssen - wollen sie den Bildungsanspruch in ihrem Lehrstudium aufrecht erhalten - gegen die Tendenzen der Entpersönlichung und Zergliederung der Lehre das Zuträgliche und Unverzichtbare traditioneller Formen der Lehre - wie sie die Musikhochschulen z.T. heute noch praktizieren -, zurückgewinnen.

Prof. Dr. Erhard Wiersing  
Hochschule für Musik Detmold  
Allee 22  
4930 Detmold

## Musiklehrer in den USA - Berufsbild und Ausbildung

WILFRIED GRUHN

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

Über Musiklehrer und ihr Berufsbild in einem anderen Land zu sprechen macht es notwendig, deren Tätigkeit im gesamtulturellen Kontext dieses Landes zu würdigen. Nicht nur: Welches sind ihre Tätigkeiten und Aufgaben? Wie ist ihre Stellung und Ausbildung? - sondern auch: Unter welchen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und in welchem Bildungssystem findet Musikunterricht statt? - das sind die Fragen, die es zu bedenken gilt, wenn man das Berufsbild des Musiklehrers an amerikanischen Schulen verstehen will.

Eine erste Erfahrung: Anlässlich der Landeskonferenz des Musikerzieher-Verbandes im Staat New York (NYSSMA) hält das All-State Orchestra (Landesjugendorchester) eine Arbeitsphase ab (Sibelius, Mendelssohn, Musorgsky/Ravel), die es zu Konferenz-Ende mit einem Konzert beschließt: konzentrierte, intensive (und ungemein disziplinierte) Arbeit der Schüler (ca. 12-18 Jahre) mit dem Dirigenten der *Eastman Philharmonia*, exzellentes technisches Können, hohes künstlerisches Niveau, Gedanken wie: Das haben wir doch längst! mögen den europäischen Beobachter beschleichen. Kein Unterschied also? (Doch um es gleich vorweg zu sagen, wir wollen hier nicht vergleichend werten, sondern mit wenigen Strichen die Rolle von Musikunterricht und Musiklehrer im amerikanischen Schulsystem skizzieren.) Gleichzeitig finden workshops und Kurse für die Musiklehrer statt zu Themen wie „Techniken zur Verbesserung des Blattlesens in Streicherklassen“, „Chor workshop“, „Komponieren mit Apple und Macintosh Computern“, „Probleme des Musikunterrichts bei Lernbehinderten (special learners) und ihre Lösung“, „Das 'Ans in Education'- Programm“, „Kreativität im Musikunterricht - Forschungsergebnisse für die Praxis“, „Überlebenshilfe für *instrumental music teachers*, die *general music* in der *elementary* und *middle school* unterrichten müssen“ etc. Mehrere die musikpädagogische Landschaft kennzeichnende Phänomene treten hier schon in unser Blickfeld:

- die musikpraktische Arbeit mit Schülern wie die überwiegend praxisorientierte Fortbildung der Lehrer sind im Musiklehrer-Verband miteinander verbunden;
- musikalisch praktische Kurse - mögen sie nun Instrumentalunterricht, Jazz-Arrangement, Stimmbildung, Chorerziehung oder Computereinsatz

und Organisationsprobleme betreffen - überwiegen ganz eindeutig. Eine gründliche Diskussion bildungstheoretischer Fragen, die Reflexion des Erziehungsauftrags des Schulfachs Musik oder grundsätzlicher didaktischer Aspekte findet nicht oder nur ganz am Rande statt;

- der Begriff *didactics* ist zwar bekannt, aber absolut ungebräuchlich; was wir als Bildungskonzepte und didaktische Positionen diskutieren, wird als *philosophy and practice of music education* unter dem umfassenderen Begriff der *methods* zusammengefaßt (die Pragmatik dieses Methodenbegriffs wird also mit einem Schuß *philosophy* angereichert);
- es bestehen verschiedene Typen von Musiklehrern nebeneinander; sie werden nach ihrem Schwerpunkt in *vocal*, *instrumental* oder *general music* unterschieden und entsprechend in *elementary*, *middle* oder *high school* eingesetzt.

Im folgenden seien die markantesten Merkmale des *Schulsystems*, der *Musiklehrerausbildung* und des *Berufsbildes* stichpunktartig zusammengestellt.

### *Schul- und Bildungssystem*

Die Kulturhoheit liegt bei den einzelnen Staaten (im folgenden beziehen sich alle Aussagen auf den Staat New York). Das State Education Department regelt curriculare und strukturelle Fragen. Die Schulen selber werden von den Kommunen (*communities*) unterhalten (Lehrerwahl, Bezahlung, Ausstattung). Die Schulaufsicht liegt bei den örtlichen *school boards*.

In den 60er Jahren war die für alle Schüler verbindliche einheitliche Gesamtschule nach Stufen in *elementary*, (6 Jahre) und *high school* (6 Jahre) gegliedert. Letztere war in drei Jahre Junior und drei Jahre Senior High School unterteilt. Daneben hat sich seit den 80er Jahren immer stärker ein Modell durchgesetzt, das entwicklungspsychologisch den Übergang von der Kindheit zum Jugendalter, also die letzten Jahre der *elementary school* und die ersten Jahre der *junior high school* schulorganisatorisch neu als *middle school* zusammenfaßt (KI 6-8, aber auch 5-8, 6-9 oder 5-9). Innerhalb dieser Gliederung sind die Jahrgänge nach Leistungs„tracks“ gegliedert (das dt. Gymnasium ist aber nur z.T. dem *A-track* in *junior* und *senior high school* vergleichbar).

Den Schulabschluß bildet keine förmliche Prüfung, sondern die Summe der *credits*. Für den Zugang zu College oder Universität ist daher das Ergebnis des

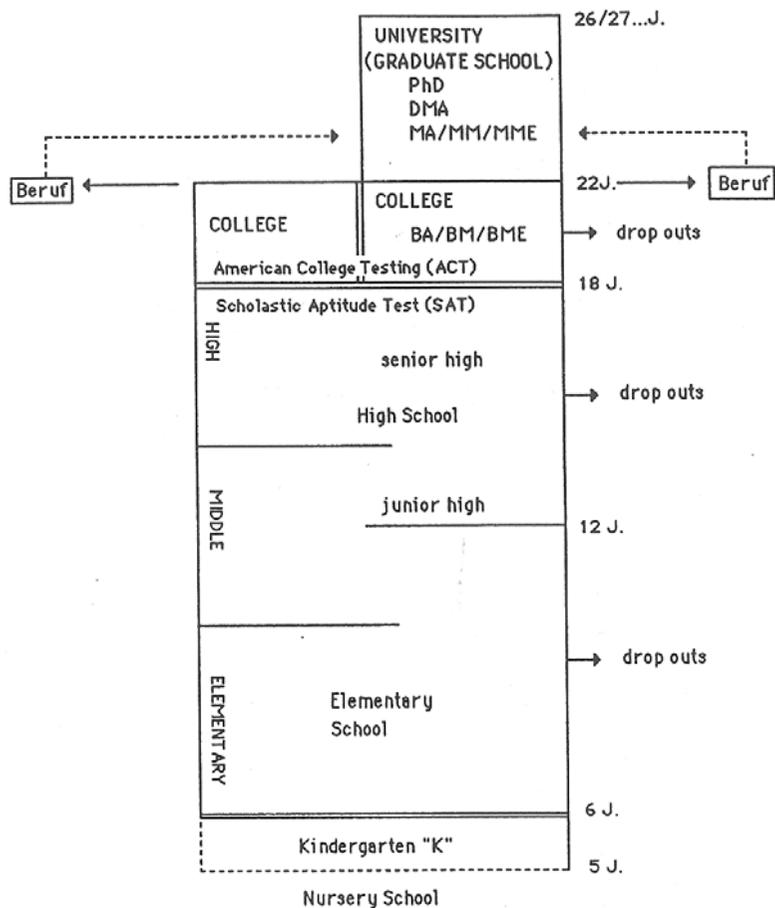


Abb. 1  
Struktur des amerikanischen Bildungssystems

„Scholastic Aptitude Test“ (SAT) oder eines Testes des „American College Testing“ (ACT) ausschlaggebend.

An die Schule schließen sich, wenn dies gewünscht wird, 4 Jahre College an (selbständige Institution oder Teil [undergraduate studier] der Universität). Nach einigen Jahren der Berufserfahrung können dann weitere *degrees* in der *Graduate School* der Universität erworben werden (MM/MME; DMA; PhD).

Allgemeiner Musikunterricht als verbindliches Unterrichtsfach (1-2 *periods* von 20-30 Minuten pro Woche oder in einem Zyklus von 10 Tagen) findet praktisch nur in der *elementary school* statt, obwohl er auch für die *middle school* empfohlen und gefordert wird. In der *high school* ist Musikunterricht fakultativ und gehört nicht mehr zum *core curriculum*. Nach Interesse und Fähigkeit wählen die Schüler Chor, Band oder Orchester.

Dieser freiwillige Musikunterricht stellt de facto Instrumental- oder Vokalunterricht dar und erfaßt ca. 15-20 % einer Jahrgangsguppe. Der Unterricht wird in der Ensembleprobe, als Gruppenunterricht und phasenweise auch in Einzelbetreuung erteilt. Die Schüler erlernen so ein Instrument mit dem Ziel, es im Ensemble (*marching band, jazz big band wind ensemble, brass band, Symphony* oder *chamber orchestra* etc.) spielen zu können. Dabei werden sie zugleich in die elementaren Grundlagen der Musiklehre und der Notation eingeführt. Was also an und über Theorie vermittelt wird, geschieht pragmatisch mit dem Instrument in der Hand. Musikalisch lernt ein Schüler dabei jedoch nur die Literatur kennen, die er während seiner Schulzeit im Ensemble erarbeitet hat.

Die Ausstattung der Schulen mit Probenräumen, Noten und Instrumenten ist je nach *County* unterschiedlich, meist aber - nach unseren Maßstäben - sehr großzügig. Die Arbeitsbedingungen (Probenzeiten während der lunch-Pause) sind wegen der Stundenplanstruktur der Ganztagschule äußerst schwierig. Ein allgemeines schulisches Problem stellt die große Zahl der *drop-outs* dar.

#### Musiklehrer-Ausbildung

Musiklehrer werden in einem der ca. 500 Music Education Departments eines Conservatory (College) oder einer School of Music (University) ausgebildet (allein im Staat New York gibt es 333 Colleges und Universities!). Künstlerische

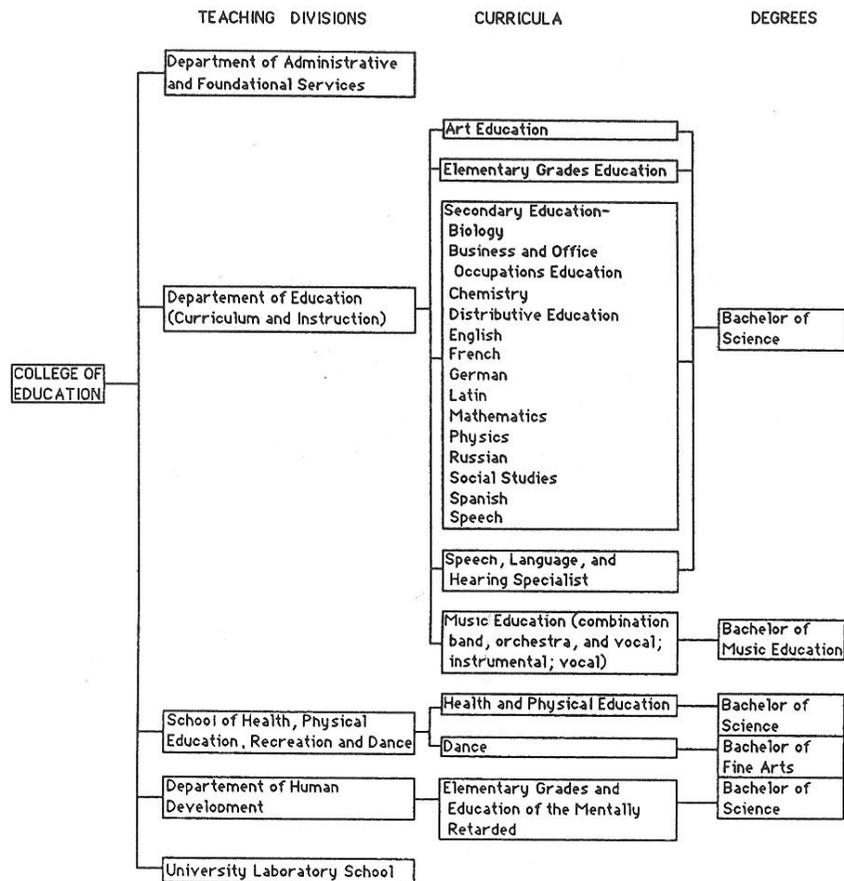


Abb. 2

Aufbau eines *College of Education*, in dem Musikerziehung eine Abteilung innerhalb des *Department of Education* bildet. Daneben gibt es die Organisationsform der *School of Music* (Graduate School) oder des *Conservatory* (Undergraduate School) im Rahmen einer *University* oder eines *College*. Diese sind in verschiedene Departments (Komposition, Theorie, Instrumente, Gesang, Musikerziehung, Musikwissenschaft etc.) gegliedert und entsprechen inhaltlich den Musikhochschulen.

und wissenschaftliche Disziplinen sind dabei grundsätzlich in derselben Institution vereinigt (einzige Ausnahme einer unabhängigen Ausbildungsinstitution: Juilliard School, New York; Curtis Institut, Philadelphia).

Der Zugang zu einer der (staatlichen und privaten) Hochschulen erfolgt immer über eine Aufnahmeprüfung (*audition*). Dabei suchen sich renommierte Institute (wie z.B. die Eastman School) ihre Bewerber in dezentralen auditions in verschiedenen Staaten aus. Es werden Studiengebühren erhoben, die zwischen 400 Dollars und 20 000 Dollars pro Studienjahr liegen.

Das Studium der Musikerziehung (*music education*) unterscheidet nicht zwischen Schulmusik einerseits und Instrumental- und Gesangspädagogik andererseits. Beides ist im *music education program* vereint. Der Schulmusik-Studierende (= Student im *Music Education Department*) setzt aber einen Schwerpunkt in *vocal, instrumental* oder *general music*. Dennoch wird im Abschlußzertifikat nicht näher differenziert; es wird allgemein für „K to 12“ ausgestellt und berechtigt zum Unterricht vom Kindergarten (= erstes Vorschuljahr) bis zur high school. Aber je nach Schwerpunktbildung wird der Absolvent (dem in besseren Instituten ein *Career Planning and Placement Office* eine Stelle vermittelt) dann als Chorleiter oder Band Direktor, in einer Schule mit dem Schwerpunkt im Streicherprogramm oder im Jazz Sektor oder als Musikerzieher im Klassenunterricht in einer *elementary school* eingesetzt. Die Bezahlung, die die Schulen anbieten, richtet sich nach der erworbenen Qualifikation (Grad und vor allem Studienort!).

Da der Schulmusiker später die Aufgabe hat, in seiner Schule ein Musikleben aufzubauen, muß er jedes Instrument im Einzel- und Gruppenunterricht selber unterrichten können. Im Zentrum der musikpädagogischen Ausbildung stehen daher die methods im Bereich der *string wood wind, brass* und *percussion instruments*, die der Student an sich selber erfährt, indem er alle Instrumente bis zu einem gewissen Grad zu spielen lernt und dabei zugleich die pädagogischen Vermittlungsprobleme all dieser Instrumente wie des Gruppenunterrichts reflektieren muß.

Die College-Jahre sind meist stark verschult. Neben allgemeinbildenden Fächern (Literatur, eine Fremdsprache, Philosophie etc.) gibt es eine Reihe verbindlicher Kurse, die je nach anrechenbaren *credits* mehrmals wöchentlich stattfinden. In *mid-term* und *end-term exams* (Klausuren, Vorspiele) wird der Wissens- und Könnensstand überprüft. Die einzelnen Fächer und Inhalte (Hauptin-

strument, Gesang, Musiktheorie, *ear training*, *sight reading*, Musikgeschichte, *methods*, Dirigieren Chor, Orchester und ausgedehnte Unterrichtspraktika) entsprechen im wesentlichen unserer Ausbildung.

Nach Abschluß des College (Bachelor of Music Education = BME) beginnt der Musiklehrer mit ca. 22 Jahren seine Berufstätigkeit an einer Schule, wo er erste Erfahrungen sammelt und Geld verdient, um danach weitere *degrees* zu erwerben, um sich damit an besseren Schulen bewerben zu können und mehr Geld zu verdienen und bessere Arbeitsbedingungen zu bekommen. Dies sichert eine rein wirtschaftlich orientierte und motivierte - lebenslange Fort- und Weiterbildung, wofür im wesentlichen auch die in den Sommermonaten (also während der langen Schulferien) stattfindenden *summer schools* (ein zwischen *spring* und *fall semester* zusätzlich eingefügtes 3. Semester) genutzt werden.

Bei den *graduate students* einer *school of music* handelt es sich in der Regel um Studierende, die bereits 4 bis 5 Jahre in der Schule unterrichtet haben. Nach dieser praktischen Erfahrung erfolgt unter genauer Kenntnis der Berufsanforderungen eine berufsspezifische Qualifikationserweiterung im wissenschaftlich theoretischen oder künstlerisch praktischen Bereich.

#### Berufsbild

Der Schulmusiker an einer amerikanischen High School ist in erster Linie praktischer Musiker. Für seine methodische Unterrichtspraxis spielen etablierte Methodenkonzepte - insbesondere nach *Orff*, *Kodály*, *Jaques-Dalcroze* - eine wesentliche Rolle. Darüberhinaus organisiert er das Musikleben in seinem Sektor (Chor, Orchester, Band), motiviert die Schüler zur Mitwirkung, mobilisiert *school board* und Eltern zur Unterstützung seiner Arbeit, unterrichtet seine Schüler in allen Instrumenten, leitet Einzel- und Gesamtproben (in der Regel täglich!), schreibt Arrangements für die speziellen Bedürfnisse seines Ensembles (Besetzung, Vorlieben, Können). Er gehört damit zu den Lehrern mit der höchsten Arbeitsverpflichtung! Soziales Ansehen und fachliche Geltung hängen aber hauptsächlich vom Erfolg (d.h. der *Akzeptanz* seiner Programme in der Öffentlichkeit und der *Leistungsfähigkeit* beim Abschneiden der schulischen Wettbewerbe) ab.

#### VOCAL MUSIC PROGRAM FOR MIDDLE AND HIGH SCHOOL

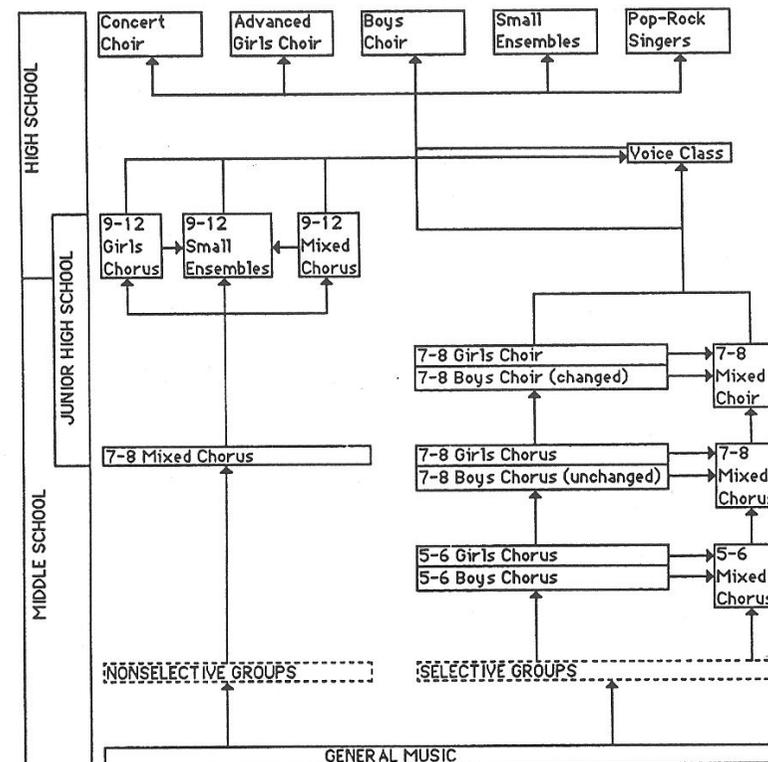


Abb. 3.1

Struktur der Musikerziehung an einer *middle* und *high school* im vokalen Bereich (*vocal music program*).

(aus: Teaching Music in Today's Secondary Schools, ed. by M.E. Bessom u.a., Holt Rinehart and Winston 1980, S. 225)

BEGINNERS INSTRUMENTAL PROGRAM IN THE LOWER MIDDLE SCHOOL

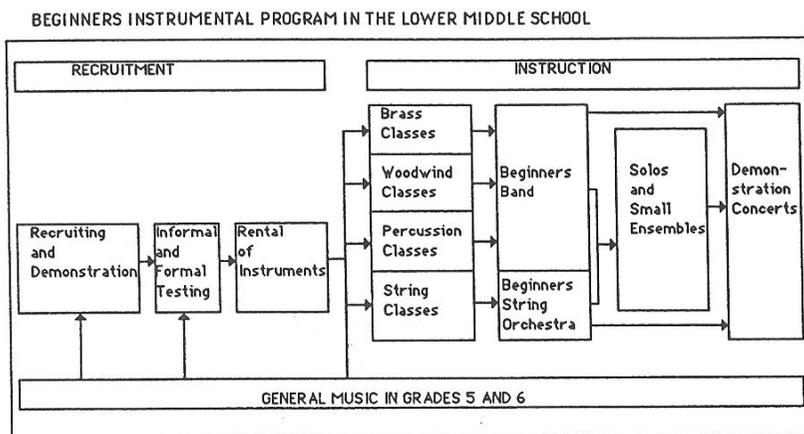


Abb. 3.2  
Organisationsstruktur des instrumentalen Anfangsunterrichts (*instrumental music program*: bands orchestra, wind ensemble etc.) in den Klassen 5 und 6 einer *middle school*.

	Mon.	Tues.	Wed.	Thurs.	Fri.
		String Section		String Section	
Lunch	Lunch	Orchestra	Lunch	Orchestra	Lunch
	Band	Lunch	Band	Lunch	Band
	Grade 7 Band Section		Grade 8 Band Section		Grade 9 Band Section

(aus: Teaching Music in Today's Secondary Schools, ed. by M.E. Bessom u.a., Holt Rinehart and Winston 1980, S. 249)

Abb. 4  
Organisationsschema für die täglichen Probezeiten der größeren jahrgangsübergreifenden Ensembles während der Mittagspause.

(aus: Teaching Music in Today's Secondary Schools, ed. by M.E. Bessom u.a., Holt Rinehart and Winston 1980, S. 350)

Musik dient der Schule zu allererst Repräsentationszwecken bei sportlichen und gesellschaftlichen Anlässen. Akzeptanz und Erfolg in diesem Bereich sichern die notwendige finanzielle Unterstützung. Diese ermöglicht erst eine breite musikalische Arbeit. Ein Teufelskreis. Autonome musikalische Bildungsziele treten in den Hintergrund. (Zum Nachdenken darüber findet der Musiklehrer zwischen all den vielen Proben und Aktivitäten gar keine Zeit.)

Zunehmend meldet sich aber auch Kritik daran, daß die verantwortlichen Schulträger weniger an sinnvolles musikalisches Lernen als vielmehr an Siegestrophäen und Paraden denken, die in bunter Uniform mit „Pomp and Circumstances“ zelebriert werden. Der Musikpädagoge Darrel Walters bemerkt dazu:

...parents want to hear toe-tapping tunes that they can identify with, and students want to sing and play the latest hits. (...) The school ensemble director is overly obliging to all of those factions, and then adds the desire to bring home numerous trophies and take a major trip. (...) The general public has never accepted music as a legitimate school subject that deserves to be studied as (...) part of the school curriculum. (...) The vocal music teacher who has built a curriculum around show choirs commonly claims that to get students interested in singing Bach and Handel is an insurmountable job. (...) The overly zealous marching band director claims that he would lose half of his membership if he took away excitement of trying to beat other bands in numerous marching competitions. (...) It is also said by some music educators that the big crowds will not come to listen to a performance that is not pop oriented.<sup>1</sup>

Die Spezialisierung des *vocal*, *instrumental* oder *general music teacher* hat in den letzten Jahren eine verstärkte Diskussion über die Bedeutung einer auf praktische Fertigkeiten oder ästhetische Erfahrung ausgerichteten Musikerziehung ausgelöst (*performance oriented skill training vs. aesthetic education*). Das Programm einer „Discipline Based Art Education“ (DBAE), d.h. einer in den verschiedenen Disziplinen verankerten allgemeinen Kunsterziehung soll der Musikerziehung eine neue, breitere Perspektive eröffnen.

<sup>1</sup> Does "Music Education" Lead to Education in Music? Mskr. (1989). Es sei angemerkt, daß diese kritische Studie vom *Music Educators Journal* nicht zur Veröffentlichung angenommen wurde.

*Literatur*

- Bessom, Malcolm E./Tatarunis, Alphonse M./Forcucci, Samuel L.: Teaching Music in Today's Secondary Schools 2. Edition. Holt, Rinehart and Winston, New York 1980
- Mark, Michael L.: Contemporary Music Education, 2. Edition. Schirmer Books, New York 1986
- The Future of Musical Education in America. Proceedings of the July 1983 Conference, ed. By Donald J. Shetler. Eastman School of Music Press, Rochester NY 1984
- Walters, Darrel L.: Does Music Education Lead to Education in Music? (1989, mscr.)
- Music in the High School. A Syllabus in Music, Grades 9-12. The State Educational Department, Albany NY
- Music in Our Lives, Vol. 1, Syllabus. Fieldest Edition. The State Department of Education, Albany NY

Prof. Dr. Wilfried Gruhn  
Staatl. Hochschule für Musik  
Schwarzwaldstr. 141  
D-7800 Freiburg i. Brsg.



Bei der praktischen Arbeit: Musikerziehung in den USA, aus: Music Educators Journal, Februar 1986, S. 56 f.

## Musiklehrausbildung und Forschungsaktivitäten an der Hochschule für Musik in Weimar

SIEGFRIED FREITAG

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

Ich will zunächst über die Weimarer Musiklehrausbildung berichten, die aber nicht typisch für die der DDR war. Von den acht Einrichtungen für die Ausbildung von Musiklehrern der Klassen 5 bis 12 war bzw. ist die Weimarer die einzige, die an einer Musikhochschule stattfindet (neben der Musiklehrausbildung an den Universitäten Leipzig, Halle, Berlin, Greifswald und Rostock sowie den Pädagogischen Hochschulen Potsdam und Zwickau). Außer in Weimar wird der Musiklehrer in zwei Fächern ausgebildet - meist sind es die Fächer Deutsch und Musik -, wofür die Studiendauer auf fünf Jahre angesetzt wurde. Das Ein-Fach-Studium in Weimar dauert aber nur vier Jahre.

Die Ausbildung von Schulmusikern in Weimar gibt es seit 1929. Sie ist in den ersten Jahren verbunden mit den Namen Richard Wicke, Walter Rein und Richard Münnich. Heute ist die Weimarer Hochschule die einzige unter den vier der seitherigen DDR, die Schulmusiker ausbildet. Die Abteilung Schulmusik umfaßt ca. 100 Studierende, davon 10-12 im externen Studium. Generell durfte sich die Ausbildung in Weimar gegenüber dem Zweifachstudium nicht unterscheiden. Ziel war der Diplomalbeiter für Musik der Klassen 5 bis 12. Erst ab 1983 konnten einige Spezifika der Weimarer Ausbildung im Studienplan genannt werden, zum Beispiel die wahlobligatorische künstlerische Ausbildung, die nur im Ein-Fach-Studium möglich war und ist. Das gegenüber anderen Einrichtungen höhere Stundenvolumen für die Musikausbildung gestattete auch die Profilierung einiger Fächer: Klavier, Gesang, Sprecherziehung, Methodik erhielten u.a. eine höhere Stundenzahl. Wissenschaftliche Grundlagen der Stimmbildung und Instrumentenkunde konnten zusätzlich aufgenommen werden, der außerunterrichtlichen Musikerziehung wurde größeres Augenmerk zuteil.

Wenn ich nachfolgend die Fächer mit ihrem Stundenvolumen nenne, dann beziehen sich diese Angaben auf die seitherige Ausbildung, berücksichtigen aber noch nicht die Veränderungen, die sich aus der Neugestaltung des Bildungssystems ergeben. Zur Musikwissenschaft gehören die Fächer Musikgeschichte (150 Stunden), Musikästhetik (75), Musikanalyse (90), Rockmusik (30), Volksliedkunde (30), Instrumentenkunde (30).

Der Fachbereich „Theorie und Praxis der Musiklehre“, wie er offiziell heißt, umfaßt die Fächer Tonsatz (120), Gehörbildung (60) und Schulpraktisches Musizieren (am Klavier) (60).

Die vokale Ausbildung erstreckt sich auf die Fächer Gesang (135), Stimmbildung (60) Chorgesang (180) und Chorleitung (105). Zur instrumentalen Ausbildung gehören Klavier als 1. Instrument für alle Studierenden - mit wenig Ausnahmen - (135) und ein zweites Instrument zur Wahl - Gitarre, Akkordeon vornehmlich - (60).

Im Fachbereich Methodik des Musikunterrichts sind 195 für Vorlesung, Seminar und Übung angesetzt. Das 8. Semester - so seither - war mit durchschnittlich zehn Lektionen pro Woche unter Anleitung eines erfahrenen Musiklehrers an einer Schule ausschließlich auf den Erwerb von Praxiserfahrungen angelegt. Aufgrund der großen Bedeutung der Sprecherziehung für den Musiklehrerberuf standen seither insgesamt 60 Stunden überwiegend für Einzelunterricht zur Verfügung.

Über diese genannten Fächer hinaus belegt jeder Studierende anstelle der seitherigen Pflichtfächer des Marxismus-Leninismus Kurse für Philosophiegeschichte und Kulturgeschichte. Obligatorisch über zwei Jahre ist der Fremdsprachenunterricht. Während es seither nur das Fach Russisch gab, kann der Studierende jetzt zwischen vier Fremdsprachen wählen. Der studentische Sport war seither über sieben Semester mit wöchentlich zwei Stunden verbindlich.

Die Stundenzahl für die bereits genannte wahlweise-obligatorische künstlerische Ausbildung, die den Studierenden und der musikalischen Erziehung der Kinder sehr entgegenkommt, liegt bei 180. Es werden hier für den Studierenden nach dem 4. Semester die Disziplinen Kindermusiktheater, Chorleitung, Stimmbildung, Ensemblemusizieren, Liedbegleitung angeboten.

Die gleiche Stundenzahl gilt für die wahlobligatorische wissenschaftliche Ausbildung. Ihr Ergebnis ist die Diplomarbeit am Ende des 7. Semesters. Wahlweise deshalb, weil der Studierende sich selbst das Gebiet seiner Arbeit wählen kann. Die Diplomarbeiten stellen einen wichtigen Faktor der Forschungsarbeit an der Einrichtung dar; ich will später ausführlicher darauf eingehen.

Für den Bericht über die Ausbildung erscheinen mir noch die folgenden Ergänzungen wesentlich:

1. Die Bewerbersituation für das Schulmusikstudium in Weimar ist gegenüber anderen Einrichtungen günstiger. Es bewerben sich zwei um einen Studienplatz. Das ist eine Verbesserung gegenüber den 70er Jahren. Das Ein-Fach-Studium

erfreut sich größerer Beliebtheit, weil es naturgegeben intensiver auf Musik gerichtet ist und das zeitaufwendige Übepensum besser berücksichtigt als das Zweifachstudium.

Noch bestehen viele Bewerber nicht die Eignungsprüfung. Vor allem fehlt es wegen der viel zu geringen Zahl von Musikschulplätzen an ausreichenden Klavierfertigkeiten. Die Einrichtung von Spezialklassen für Musik an zehn erweiterten Oberschulen - das sind also die Klassen 9-12 - mit der Orientierung auf den Musiklehrerberuf hat sich für die Bewerbersituation günstig ausgewirkt.

2. Im letzten Jahrzehnt hat die seither staatlich gelenkte Absolventenlenkung unsere Studenten zu unserem Leidwesen immer weniger an allgemeinbildenden Schulen, sondern als Lehrkräfte an diesen genannten Spezialklassen, an Einrichtungen der Lehrerbildung und Kindergärtnerinnenschulen eingesetzt. Dadurch entstanden Diskrepanzen zwischen Ausbildung und späterer Berufsanhörung sowie für die Studienmotivation.

3. Ein altes und weithin bekanntes Problem ist der Wechsel der Schulmusiker noch während des Studiums in eine andere musikalische Studienrichtung. Bei unserer seitherigen „Planwirtschaft“ war das eine unangenehme Erscheinung. Es gab ein Ausweichen auf Chorleitung, Klavier, verschiedene Orchesterinstrumente, Gesang, Tanz- und Unterhaltungsmusik, Gitarre von bis zu 15 % manchen Jahrgangs. Andererseits wechseln Studierende des Zweifachstudiums anderer Hochschulen und auch solche anderer Abteilungen der eigenen Hochschule zu unserem Schulmusikstudium über.

Gewisse Verluste im Schulmusikstudium gibt es durch Aufgeben des Schulmusikstudiums aus Mangel an Berufsmotivation, fachlicher Fehlleistung und leider auch durch stimmliche Nichteignung, obwohl zu Beginn des Studiums ein phoniatrisches Gutachten zur Lehrertauglichkeit vorliegen muß.

Im zweiten Teil meiner Ausführungen will ich über unsere Forschungsaktivitäten an der Schulmusikabteilung berichten, wobei es - entsprechend dem Konferenzthema - nicht um die wissenschaftliche Arbeit der Lehrkräfte gehen kann.

Wir betrachten die Einheit von Lehre und Forschung als Prinzip der Ausbildung. Das setzt den in Wissenschaft und Forschung aktiven Lehrerbildner voraus. Daraus und aus der geringen Zahl wissenschaftlicher Lehrkräfte an Musikhochschulen erwachsen bestimmte Probleme. Mit anderen Worten: Wir finden die Situation wissenschaftlicher Forschungstätigkeit nicht immer ideal. Günstiger wird es dann, wenn sich die persönlichen Forschungsvorhaben der Kollegen mit den Themen der Diplomarbeiten verbinden lassen. An dieser Verbindung ar-

beiten wir ständig, weil auf diese Weise die jährlich über 20 diplomierenden Schulmusiker gut integriert werden können, sich gut betreut fühlen und weil es ökonomischer ist. So werden die Diplomarbeiten und die Dissertationen - wir haben kürzlich das Promotionsrecht erhalten - zum hauptsächlichlichen Potential der Forschung.

Die Zielstellung für die wissenschaftliche Arbeit der Studierenden will ich mit wenigen Sätzen charakterisieren:

- Der Studierende soll mit den Techniken wissenschaftlicher Arbeit vertraut werden. Er soll die erforderliche Akribie und auch eine wissenschaftliche Ausdrucksweise erlernen.

- Er soll begreifen, daß Betreuer und Diplomand Partner sind auf der Suche nach neuen Einsichten und Erkenntnissen. Es darf für den Studierenden kein Simulieren wissenschaftlicher Forschung geben, bei der der Betreuer die Arbeiten hinlenkt zu bereits bekannten Ergebnissen.

- Die schnelle Verwertbarkeit von Forschungsergebnissen vor allem auf musikpädagogischem Gebiet ist zwar anzustreben, darf aber dennoch nicht bestimmend sein. Wissenschaft als Prozeß zu begreifen, der durch viele Einzelarbeiten in Bewegung gehalten wird, in der mit der Lösung bereits neue Fragen aufgeworfen werden, ist eine der wichtigsten Einsichten, die es aus der Forschungstätigkeit zu gewinnen gilt.

Das stark aufgefächerte Schulmusikstudium und die hohe Zahl von Diplomanden verführen zu einem breiten Themenangebot. Darin liegen bestimmte Gefahren der Verflachung.

Unsere seitherige Forschung erstreckte sich auf die folgenden Bereiche:

Musikgeschichte (vornehmlich zu Liszt)

Volksliedkunde (Aufarbeitung von Nachlässen aus dem thüringischen Gebiet)

Musikanalyse (Beschäftigung mit Werken vor allem von Komponisten dieses

Jahrhunderts zur weiteren Erweiterung des Stoffrepertoires für den Musikunterricht höherer Klassen)

Außerunterrichtliche Musikerziehung (hier ging es vor Jahren um die effektive Gestaltung der Schulkonzerte, um Chorarbeit; in jüngerer Zeit vor allem um Probleme der Musikschulen, Musikkabinette in ihrer Verbindung zur allgemeinbildenden Schule)

Lehrplanrealisierung (über die Wirkung bestimmter Stoffe im Musikunterricht).

Zwei Gebiete rückten in den letzten drei bis vier Jahren stärker in den Mittelpunkt unserer Forschung: Fragen der Schulmusikgeschichte und rezeptions-

kundliche Themen. Rezeptionskundliche Forschung berührt bekanntlich viele Disziplinen. Sie ist hauptsächlich auf die Bedingungen der musikalischen Aneignung gerichtet und stellt damit den Kern der gesamten Schulmusikausbildung dar. Eine Vielfalt von Themen ist von dem rezeptionskundlichen Ansatz geprägt. Herausgefordert durch das Zentralinstitut für Jugendforschung in Leipzig, das in Präferenztests ein ausschließliches Interesse der Schüler und Jugendlichen für Rock und Pop nachweisen wollte, haben auch wir - allerdings mit anderen Methoden - Interessenforschung betrieben. Dabei fanden wir unsere Hypothesen bestätigt, daß es unter Einbeziehung des Funktionsverständnisses für Genres und Gattungen der Musik eine solche Ausschließlichkeit nicht gibt.

Umfangreiche Untersuchungen haben wir zur musikalischen Assoziationsfähigkeit von Schülern und Jugendlichen des 10. bis 20. Lebensjahres angestellt. Wir wollten erfahren, wie es um die musikalische Erlebnisfähigkeit dieser Altersstufen bestellt ist. Es galt, den Anteil subjektiver Befindlichkeit bei der Rezeption sogenannter klassischer und auch zeitgenössischer Musik näher zu bestimmen. Die Befragung von über 1400 Probanden mit unterschiedlichen Methoden ergab wichtige Schlußfolgerungen für die Gestaltung des Musikhörens im Unterricht: Erhöhung der Subjektposition des Hörers gegenüber werkzentristischem „Botschafts-Glauben“, Abbau der ideologischen Vermittlerfunktion von Musik, stärkere Zuwendung zu erklingender Musik.

Zur Zeit befassen wir uns mit der Untersuchung des musikalischen Wahrnehmungsvermögens der einzelnen Altersstufen. Wir erhoffen uns Erkenntnisse über den Grad erworbener musikalischer Erfahrung durch die audiovisuellen Medien, über die sich daraus für den Musikunterricht ergebenden Lernanforderungen vor allem für die unteren Klassen, und schließlich interessiert der Zuwachs an Wahrnehmungsfähigkeit mit zunehmendem Alter. Aber noch immer befassen wir uns mit methodologischen Problemen, weil wir noch nicht genau wissen, wie wir dem Thema zu Leibe rücken sollen.

Seit einiger Zeit beschäftigen wir uns mit der Aufarbeitung deutscher Schulmusikgeschichte ab Mitte des 19. Jahrhunderts. In Weimar sind dafür günstige Ausgangspositionen vorhanden, vor allem deshalb, weil mehrere Lehrkräfte an entsprechenden Themen gearbeitet haben. Dieses Gebiet wurde in der DDR sträflich vernachlässigt, obwohl bei der Konzipierung der Musikerziehung viele Elemente früherer Zeit eingeflossen sind. Man hat sich aber dazu nicht offen bekennen wollen. Dem unerwünschten Thema widmeten wir 1986 und 1988 je eine Konferenz - die nächste wird am Februar 1991 stattfinden. Unter dem Thema

„Erbe und Gegenwart sozialistischer Musikerziehung“ erregten sie keinen Anstoß. Die nächste wird vernünftigerweise „Erbe und Gegenwart deutscher Musikerziehung“ heißen. (Über die beiden ersten Konferenzen ist eine Broschüre im Druck), Wir konnten beobachten, daß Studierende, die sich mit derartigen Problemen befassen, ein besseres Verhältnis zu ihrem Beruf erreichen.

Vielleicht sollte an dieser Stelle überhaupt ein Wort zum Nutzen der Forschungsarbeit von Studierenden gesagt werden. Den hauptsächlichsten Wert solcher Tätigkeit innerhalb des Schulmusikstudiums sehe ich in der Heranführung jedes Studierenden an die wissenschaftliche Arbeitsweise. Eigene Forschungstätigkeit - und sei sie vom Gegenstand her noch so sehr begrenzt - weckt den Sinn für wissenschaftliche Leistung und führt heran an wissenschaftliche Literatur. Die Einstellung auf Problemstellung und Problemlösung setzt kreative Potenzen frei und leistet damit Entscheidendes für die Persönlichkeitsentwicklung des künftigen Musikerziehers. Besonders gefördert wird dies, wenn der Studierende bestätigt bekommt, daß sein Arbeitsergebnis Neuigkeits- oder Praxiswert besitzt. Förderlich haben sich dabei unsere jährlichen wissenschaftlichen Studentenkongresse erwiesen, in denen die besten Arbeiten vorgestellt werden. Ähnlichen Charakter tragen die Verteidigungen vor einem kleineren Kreis von Zuhörern, auch wenn dort nicht jede Arbeit gut abschneidet. Die Lust an wissenschaftlicher Tätigkeit steigt auch, wenn Arbeiten in späteren Vorhaben zitiert werden, wenn gar etwas im Druck erscheinen kann. Auf den Nutzen der Forschungsarbeit für die Aktualisierung der Lehre muß nicht noch einmal besonders hingewiesen werden.

Wichtig erscheint mir der Austausch von Forschungsergebnissen bzw. eine Koordinierung oder gar Kooperation. In der DDR hatten wir eine Forschungsgemeinschaft Musikerziehung an der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften, die den staatlichen Auftrag besaß, musikpädagogische Forschung zu bestimmen und zu koordinieren. Jede Einrichtung erhielt ein Forschungsgebiet zugewiesen und hatte auch Rechenschaft über Forschungsleistungen abzulegen, da es für die Bearbeitung von Themen Stundenabminderung für Hochschullehrer gab. Gemeinsame Diskussionen von Forschungsarbeiten zählten zu den positiven Ansätzen dieser zentralistischen Arbeitsweise. Insgesamt aber wurde der Zwang von oben als Hemmnis empfunden, die Einrichtungen unterwanderten die Festlegungen, so daß zum Beispiel rezeptionskundliche Forschung an vielen Einrichtungen zu gleicher Zeit betrieben wurde, weil dies einfach ein Erfordernis der Lehre geworden war.

Große Mängel gab es in der zentral geleiteten Lehrplanforschung, die zeitlich nie rechtzeitig angesetzt wurde, weil erst bei Zustimmung des Ministeriums über einen neuen Lehrplan gesprochen werden durfte. Vorher wäre er unantastbar gewesen.

Abschließen möchte ich meine Ausführungen mit einigen Bemerkungen zum Heranführen der Studierenden an die wissenschaftliche Arbeit. Wir stellen fest, daß der Studierende dafür zunächst sehr ungeübt ist. Das Abitur liegt einige Jahre zurück, und die beiden ersten Studienjahre erbringen diesbezüglich wenig. Der Studienplan sieht deshalb seit längerem vor, daß der Studierende eine planmäßige Einführung in die wissenschaftliche Arbeit und damit für die Anfertigung der Diplomarbeit erhält. Das geschieht in einer Art Oberseminar im 3. Studienjahr für die Dauer eines Semesters. Dem Studierenden wird ein Themenangebot vorgelegt, aus dem er je nach Interesse und Neigung auswählen kann. Er kann aber auch selbst ein Thema nennen, das dann allerdings auf Diplomwürdigkeit geprüft werden muß. Die Hochschule ist verantwortlich für die Betreuung und kann Personen außerhalb der Hochschule zur Mitbetreuung und -begutachtung auffordern. Jeder Studierende hat also einen Betreuer.

Festzustellen ist, daß die Fähigkeit der Problematisierung allgemein noch wenig entwickelt ist. Es geht um solche Fragen: Wo liegt das Problem? Wo liegt der Anlaß, um darüber noch Untersuchungen anzustellen? Was ist bekannt, was bedarf der Aufhellung? Auch müssen Denkopoperationen wie das Vergleichen, Verallgemeinern, Schlußfolgern, Zusammenfassen, Behaupten-Beweisen und dergleichen geübt werden. Nicht zuletzt wird in diesem Oberseminar der grundlegende Aufbau einer wissenschaftlichen Arbeit behandelt: allgemeine Zielstellung, Problemdiskussion, wissenschaftliche Fragestellung, Methodenbegründung, Darlegung der Ergebnisse, Diskussion der Ergebnisse, Schlußfolgerungen oder Verallgemeinerungen von Erkenntnissen. Allein das Finden zweckentsprechender Methoden bei empirischen Forschungen ist ein längerer Prozeß. Weiterhin geht es um Fragen der Auswertung von Material, um Quantifizierung und wirkungsvolle graphische Darstellungen. Schließlich müssen Zitiertechnik vereinbart und eine wissenschaftliche Ausdrucksweise angestrebt werden.

Natürlich haben wir uns oft schon die Frage gestellt, ob denn dies alles vermittelt werden soll. Ist eventuell nicht die Selbständigkeit des Studierenden gefährdet? Ich vertrete den Standpunkt, daß adäquat zur höchst genauen Anleitung

in den künstlerischen Fächern - bis zum Fingersatz! - eine solche auch im wissenschaftlichen Ausbildungsbereich erforderlich ist.

Der Umfang eigenständiger Forschungsarbeit ist noch groß genug. Bei bis zu 25 Diplomanden, die wir jährlich haben, gibt es trotz Anleitung noch ein bis vier Fälle des Nichtbestehens des Diploms.

In den vorbereitenden Seminaren zur Diplomarbeit liegen auch die Vorverteidigungen, bei denen der Studierende vor Kommilitonen und Betreuer über die Problemstellung, Hypothesen und Methoden seiner Arbeit spricht. Dies bildet die letzte Schwelle, bevor die eigentliche Arbeit beginnt. Innerhalb des Entstehungsprozesses sind Konsultationen mit dem Betreuer möglich, die meist auch gern und sehr ausgiebig genutzt werden.

Der Termin der Abgabe der Arbeit ist festgesetzt. Es werden zwei gebundene Exemplare eingereicht. Der Diplomausschuß bestätigt die Annahme. Ein bis zwei Gutachten setzen die Note der Arbeit fest. In einer öffentlichen Verteidigung mit Autorreferat, Verlesung der Gutachten und dem Disput wird endgültig über die Note des Diploms befunden.

Prof. Dr. Siegfried Freitag  
Walther-Victor-Straße 7  
0-5300 Weimar

---

Anmerkung: Ich möchte dem „Arbeitskreis musikpädagogische Forschung“ herzlich Dank sagen für die Einladung und für die erste Annäherung auf diesem Gebiet der Schulmusikerausbildung. Sicher zählt diese Konferenz zu einer der ersten im vereinten Deutschland. Dazu kann man den Veranstaltern nur gratulieren.

## **Thesen zum Berufsbild des Musiklehrers und zur Musiklehrerausbildung aus der Sicht von Musiklehrern**

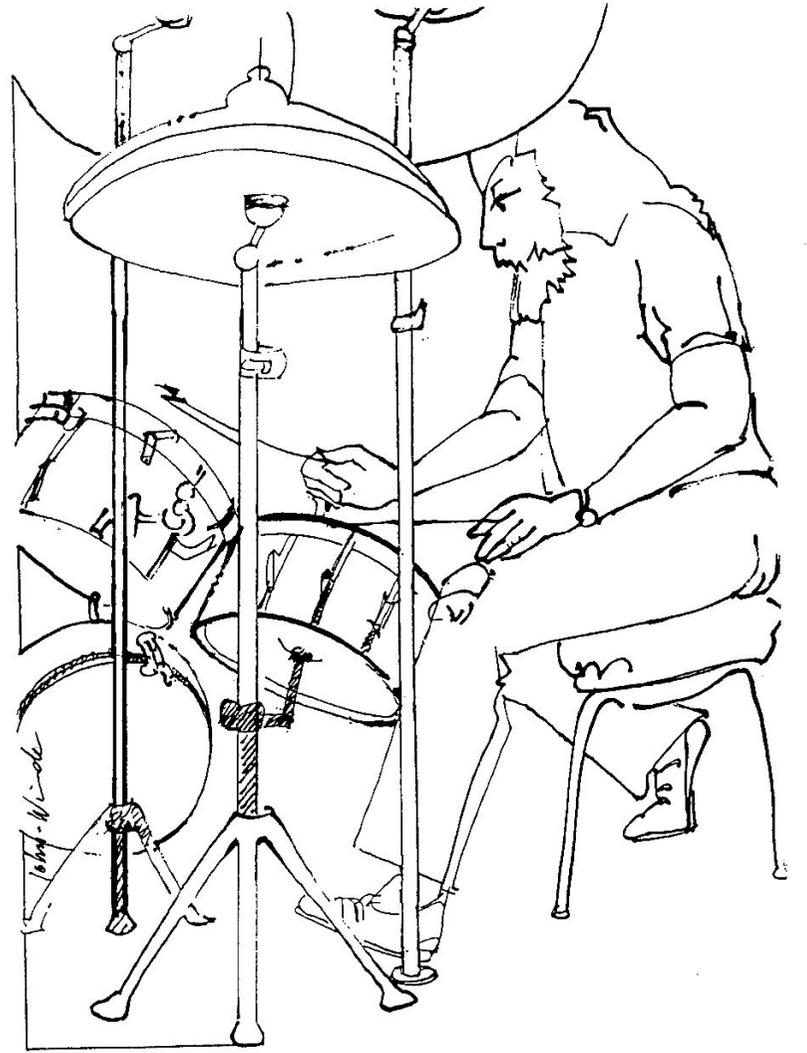
*Rudolf-Dieter Kraemer (Hg.): Musiklehrer. Beruf, Berufsbild, Berufsverlauf. - Essen: Die Blaue Eule 1991. (Musikpädagogische Forschung, Band 12)*

Ein Kolloquium mit Musiklehrerinnen und Musiklehrern, an dem Ursula Greger (Jena), Heide Firnkes und Dieter Schanzer (Würzburg) teilnahmen, machte deutlich, daß divergierende Auffassungen hinsichtlich Aufgaben, Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie Persönlichkeitsmerkmalen eines Musiklehrers bestehen. Dieter Schanzer plädierte für eine stärkere künstlerische Orientierung des Musiklehrers. Heide Firnkes sah als besonderes Problem, daß gerade „Wissenschaftlichkeit“ und fachliche Spezialisierung „das Wesentliche der musischen Elemente der Musik substantiell angreifen“. Sie forderte Lehrerpersönlichkeiten, die nicht nur fachrelevante Forderungen erfüllen, sondern die gelernt haben, „kind- und schülerorientiert die verschiedenen Lernbereiche des Musikunterrichts pädagogisch umzusetzen.“ Gegen die „Dominanz des Fachlichen“ und für das „Musische“ sprach sich auch Ursula Greger aus, die den Musiklehrer als „wissenden, musikantischen, engagierten, psychisch und psychisch stark belastbaren Pädagogen“ charakterisierte. Vom Lehrer erwartete sie „einwandfreie gesangliche und instrumentale Leistungen“. Darüber hinaus sollte der Lehrer vom Instrument aus „den Schüler mit dem Blick führen“. Eingehend auf die „ästhetische Wirksamkeit des Faches und die Disziplin im Unterricht“ sah sie im äußeren Erscheinungsbild (Haltung, Physiognomie, Frisur, Kleidung) eine wichtige Voraussetzung für das Gelingen des Unterrichts. Als besonderes Problem hob Ursula Greger die „außerordentliche Sensibilität vieler junger Kollegen“ hervor, die sich durch abwertende Urteile der Schüler verletzt fühlten.

Den Erwartungen an Fähigkeiten und Fertigkeiten des Musiklehrers und dem jeweiligen Musikunterrichtskonzept entsprechend fielen die jeweiligen Vorstellungen über die Musiklehrerausbildung aus. Wer wie Heide Firnkes für einen „lebendigen“ Musikunterricht plädierte, forderte mehr unterrichtspraktische Arbeit mit Unterrichtsver- und -besuchen, um dem Musikunterricht „die Chance zu geben, kreative und affektive Kräfte frei zu machen bzw. zu fördern“. Dieter Schanzer trat für die verpflichtende Teilnahme an Veranstaltungen in einigen Instrumentalbereichen (Ensembleleitung, Gitarre, Percussionsinstrumente) ein und plädierte für ein ausgeweitetes fachdidaktisches anstelle des allgemein-erziehungswissenschaftlichen Praktikums. Ursula Greger erwartete neben der musikalischen Ausbildung und einem zu empfehlenden „Persönlichkeitstraining“ um-

fangreiches Wissen in Ästhetik, Kunstgeschichte, Philosophie, Religionsgeschichte, Pädagogik und Fachmethodik.

Rudolf-Dieter Kraemer







# **Das Erlernen eines Musikstücks - aber wie? Die Effektivität verschiedener Übemethoden in Wechselwirkung mit der individuellen Wahrnehmungsorganisation**

REINHARD KOPIEZ

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

## *Einleitung*

In den letzten Jahren ist in der musikpsychologischen Forschung ein zunehmendes Interesse an Fragen des musikalischen Lernens und Übens zu beobachten, was jedoch nicht darüber hinwegtäuschen kann, daß konkrete experimentelle Untersuchungen auf diesem Gebiet noch ziemlich rar sind. Die existierenden Untersuchungen stammen hierbei fast ausschließlich aus dem angloamerikanischen Sprachraum. Die Forschungssituation ist durch einen merkwürdigen Zwiespalt gekennzeichnet: Einerseits existiert von seiten der Instrumentaldidaktik ein starkes Interesse daran, ihre Konzepte durch in experimentellen Untersuchungen aufgezeigte Gesetzmäßigkeiten abzusichern, andererseits reflektieren Musiker mit ihren entsprechenden Erfahrungen nur sehr wenig über ihre Hauptbeschäftigung, das Üben: „(...) vielleicht üben Musiker lieber, als daß sie schreiben“ (GELLRICH 1986, 67). Hieraus resultiert ein Forschungsbedarf.

Der momentane Wissensstand über das Üben und Auswendiglernen im Instrumentalunterricht und über die Reproduktion bereits gelernter Musik ist im wesentlichen durch eins charakterisiert, nämlich durch „ausgesprochene Forschungslücken“ (NAUCK-BÖRNER 1987, 15). So ist beispielsweise der Einfluß von Formschemata (z.B. Motivanordnungen oder Melodieverläufe) auf die Gedächtnisleistung beim auswendigen Reproduzieren von Musik „völlig spekulativ“ (NAUCK-BÖRNER 1987, 105). Der Vorschlag von SLOBODA, musikalische Fertigkeiten - entsprechend dem momentan bestimmenden Paradigma der kognitiven Psychologie - im Sinne von „music as a cognitive skill“ (SLOBODA 1985, 1-10) zu begreifen, ist zwar ein interessanter Ansatz, doch es bleibt zu prüfen, ob sich die theoretischen Annahmen der kognitiv orientierten Lerntheorien auch auf das Erlernen eines Musikstücks am Instrument erfolgreich übertragen lassen.

Ein lerntheoretischer Hintergrund des hier vorgestellten Experiments ist die kognitive Lerntheorie von TOLMAN. TOLMAN (1948) versteht Lernen als einen

Prozeß, bei dem das Individuum innere Repräsentationen des Lerninhalts, sogenannte „cognitive maps“ entwickelt, die ihm ein überblickartiges Schema der Lernsituation vermitteln. In bezug auf musikalische Lernprozesse bedeutet dies, daß sich der Übende nicht an Note-Finger-Reaktionsketten entlangbewegt, sondern jederzeit weiß, wo er sich befindet. Hierzu muß er sich jedoch mittels Analyse primär die musikalische Struktur des zu lernenden Notentextes einprägen und nicht so sehr die motorischen Abläufe. Ein frühes Beispiel für dieses kognitive Üben ist der Versuch von Bernard BOEKELMAN (1895), Fugen von Bach farblich so zu strukturieren, daß sich der Spieler zuerst am Schreibtisch die markierten Stimmen der Fuge einprägt, bevor er mit dem motorischen Üben beginnt. Durch die Schrift „Modernes Klavierspiel“ von LEIMER/GIESEKING (1931) erhielt diese mentale Übemethode dann später eine gewisse Popularität.

Der gedächtnispsychologische Hintergrund der kognitiven Lerntheorie ist das Gedächtnismodell der „Verarbeitungstiefen“ von CRAIK/LOCIGIART (1972): Bei diesem Ein-Speicher-Modell führt bloße Wiederholung noch nicht zu verbesserter Behaltensleistung, sondern erst der Wechsel in eine „tiefere“ Ebene der Merkmalsanalyse (vgl. auch WESSELS 1984, 145; BOWER/HILGARD II 1984, 242 und als empirischer Beleg für dieses Modell CRAIK/TULVING 1975). Wenn die Speicherung eines gelernten Musikstücks im Sinne einer „representation of musical structure“ (SLOBODA 1985, 5) verstanden wird, geschieht diese durch eine aussagenartige Kodierung von Musik. Es ist jedoch von Interesse, wie sich dieses Kodierungsmodell in seinem Erklärungswert zum konkurrierenden Modell einer analogen Kodierung von Musik verhält. Letztem entspräche eher die Speicherung der motorischen Informationen eines gelernten Musikstücks.

Auch beim motorischen Üben existiert - wie beim kognitiven Üben - ein lerntheoretischer Bezugsrahmen, Er wird hier beispielhaft durch HULLs Begriff der „Gewohnheitsstärke“ gebildet: Lernen wird in dieser Theorie als linearer Prozeß verstanden, der durch die Verkettung von seriellen Reiz-Reaktions-Verbindungen charakterisiert ist. Die Verbindungen werden um so stärker, je öfter eine erfolgreiche Wiederholung stattfindet. Diese Lernform entspricht wohl dem am häufigsten praktizierten alltäglichen Üben.

Da uns das Auswendiglernen eines Musikstücks interessiert, stellt sich auch bei dieser Übemethode die Frage nach dem entsprechenden Gedächtnismodell. Es ist das „Multispeichermodell“ von BROADBENT u.a. aus den 50er Jahren (ausführlich in KINTSCH 1982 und WESSELS 1984): durch den Mechanismus der Wie-

derholung werden Informationen vom Kurzzeit- ins Langzeitgedächtnis transportiert und dort verankert.

Aus diesen theoretischen Überlegungen resultiert für unsere Untersuchung zunächst eine allgemeinspsychologische Fragestellung, welche die Bedingungsfaktoren des Erlernens eines Musikstücks am Instrument am Beispiel der Effektivität des kognitiven und des motorischen Erlernens eines Musikstücks untersucht.

Diesen allgemeinspsychologischen Ansatz erweitern wir um eine differentialpsychologische Variable, denn es ist berechtigt, die Frage zu stellen, ob nicht bei allem Interesse für die Aufdeckung allgemeiner Gesetzmäßigkeiten musikalischen Lernens auch etwaige individuelle Unterschiede - z.B. in der Wahrnehmungsorganisation von Musikern - bei einer Untersuchung über Bedingungsfaktoren musikalischen Lernens berücksichtigt werden müssen. Aus diesem Grunde haben wir die Theorie der kognitiven Stile in unsere Untersuchung aufgenommen. Aus der Vielzahl möglicher Stilkonstrukte wählten wir den aus den Arbeiten von WITKIN hervorgegangenen kognitiven Stil der „Feldabhängigkeit/-unabhängigkeit“ aus. Dieser Stil erschien uns deshalb für unsere Fragestellung interessant, weil WITKINs Konstrukt die visuelle Sinnesmodalität anspricht, die auch beim Lesen eines Notentextes von Bedeutung ist. Die Kernidee von Witkins Theorie ist relativ einfach zu beschreiben: Personen, denen ein komplexes visuelles Feld gezeigt wird, gelingt es unterschiedlich gut, aus diesem Feld einzelne Merkmale oder Gegenstände visuell herauszulösen. Diejenigen Personen, welche größere Schwierigkeiten beim Aufbrechen dieser Einbettungszusammenhänge haben, werden als „feldabhängig“ (ganzheitlich) bezeichnet. Personen, denen dies gut bzw. schnell gelingt, werden dagegen als „feldunabhängig“ (analytisch) bezeichnet. Gemessen wird diese Wahrnehmungsform mit dem von WITKIN entwickelten „embedded-figures-test“. Hinweise auf einen Zusammenhang zwischen dem kognitiven Stil und musikalischen Leistungen lieferten die Untersuchungen von HEITLAND (1982), KING (1983) SCHMIDT/SINOR (1986) und besonders von SCHMIDT/LEWIS. Bei letzterer Untersuchung lag der Schwerpunkt auf der Interaktion zwischen kognitivem Stil und der jeweiligen Lernmethode. Es zeigte sich, daß feldabhängige Kinder im elementaren Musikunterricht von einer körperorientierten (ganzheitlichen) Lehrmethode besonders gut profitieren.

## Methoden

An dem Lernexperiment nahmen 108 Gitarrestudenten verschiedener bundesrepublikanischer Musikhochschulen teil. Als Lernmaterial wurde das in Abb. 1 gezeigte Musikstück vorgegeben, das die Probanden in zwei aufeinanderfolgenden Lernphasen von je fünf Minuten Dauer auswendig zu lernen hatten. Die motorisch übende Gruppe tat dies durch praktisches Spiel. Die anderen Gruppen übten sowohl praktisch als auch mental, wobei den Probanden vom Versuchsleiter eine kurze motivische Analyse vorgelesen wurde, die die kognitiv Übenden memorierten. Bei letzterer Übemethode wurde demnach kein Instrument benutzt. Die Lernaufgabe war so gewählt, daß sie auf Grund ihrer nicht-tonalen Kompositionsweise und ihres ungitarristischen Charakters für alle Teilnehmer gleich voraussetzunglos war. Nach Ablauf der Lernzeit spielten die Probanden alles gelernte Material auswendig vor, wovon eine Bandaufnahme gemacht wurde. Mittels eines speziell entwickelten Auswertungsrasters erfolgte später eine quantitative Bewertung mit anschließender Datenanalyse. (Die Methode und das Versuchsdesign sind hier aus Platzgründen nur knapp umrissen. Interessenten finden jedoch in KOPIEZ (1990a) eine ausführliche Darstellung der gesamten Untersuchung).

## Ergebnisse

Zunächst betrachten wir die Leistungsunterschiede zwischen den drei Übegruppen. Wie aus Abb. 2 ersichtlich, scheinen die motorisch übenden Gruppen (MO) bessere Leistungen als die kognitiv übenden (KO) zu erzielen. Die MO-Gruppe und die erst motorisch, dann kognitiv übende Gruppe (MO/KO) kann man auf Grund der gleichen Übemethode in der ersten Lernphase zusammenfassen. Um die Leistungsunterschiede zwischen der MO- und der KO-Gruppe in der ersten Phase auf ihre statistische Bedeutsamkeit zu überprüfen, wurde anschließend ein t-Test gerechnet ( $t = -2,95$ ;  $df = 43$ ;  $p = 0,005$ ). Beide Gruppen unterscheiden sich somit hochsignifikant. Um die Bedeutsamkeit der Leistungsunterschiede über die beiden Lernphasen hinweg zu überprüfen, wurde eine Varianzanalyse gerechnet, die für den Haupteffekt „Übemethoden“ folgendes Ergebnis zeigte:  $F = 6,49$ ;  $df = 2$ ;  $p = 0,004$ . Auf dieses hochsignifikante Ergebnis folgte ein Einzelvergleich der Gruppen, welcher folgende Rangfolge der Gruppenleistungen erbrachte:  $MO > MO/KO$  und  $MO > KO/MO$ .

Eine Interaktion zwischen kognitivem Stil und Übemethode zeigte sich nur in der ersten Lernphase des Experiments. Aus Abb. 3 ist ersichtlich, daß die Feldabhängigen (FD = field dependent) innerhalb der ersten Lernphase ihr schlechtestes Ergebnis erreichten, wenn sie motorisch übten und ihr bestes, wenn sie kognitiv übten. Dieser Interaktionseffekt ist signifikant ( $F = 4,91$ ;  $df = 1$ ;  $p = 0,0032$ ) und klärt 9,15 % der Varianz auf. Die feldunabhängigen (FI = field independent) Personen scheinen sowohl mit kognitivem als auch mit motorischem Üben lernen zu können, obwohl sie mit letzterer Methode ein etwas besseres Ergebnis erzielen. Dieser Unterschied ist statistisch jedoch nicht bedeutsam.

## Interpretation

Kognitives und kognitiv/motorisches Üben erreicht in keinem Fall das Resultat nur motorischen Übens und ist offensichtlich nur ein unzureichender Ersatz hierfür. Motorisch/kognitives Üben erreichte zumindest annähernd das Resultat nur motorischen Übens. In der Praxis könnte demnach kognitives Üben das motorische nur partiell ersetzen und zwar unter der Voraussetzung, daß die grundlegenden motorischen Informationen bereits gelernt wurden und daß eine geringfügig schlechtere Leistung akzeptiert wird. Dies steht in Widerspruch zu den Voraussagen von LEIMER/GIESEKING (1931) und den Annahmen der kognitiven Lerntheorien. Auch die Anwendung des mentalen Übens aus der sportwissenschaftlichen Trainingsforschung ist mit Vorsicht zu handhaben. Die Frage der Speicherung von Musik im Langzeitgedächtnis kann dahingehend beantwortet werden, daß es die Möglichkeit einer dualen Kodierung gibt: Die sensomotorischen Informationen führen zu einer analogen Speicherung und die analytischen zu einer aussagenartigen. Nach NAUCK-BÖRNER (1984) enthält die musikalische Notation auch prinzipiell beide Kodierungsmöglichkeiten. Es scheint Hinweise auf eine gesamthemisphärische Verarbeitung von Musik zu geben. Die Annahme PAIVIOS (1978), daß eine duale Kodierung, die sowohl motorische als auch kognitive Informationen verwertet, effektiver ist als eine einfache, kann durch unsere Ergebnisse nicht bestätigt werden. Hieraus zu folgern, daß die Strukturierung des Lernmaterials prinzipiell unbedeutend ist, wäre jedoch ein vorschneller Schluß, da vorerst nicht beantwortet werden kann, ob die darauf beruhende Kodierung als solche oder die hier verwendete Analyseverfahren der Grund für die geringere Effektivität des kognitiven Übens ist. Wie KOPIEZ

(1990a, 217 ff.) zeigen konnte, gibt es zumindest Hinweise darauf, daß die Strukturierung nach traditionellen analytischen Kriterien der Grund für eine uneffektive Kodierung sein könnte, Hier müßte die Musikanalyse neue Methoden entwickeln.

Die Hypothese einer Bedeutsamkeit individueller Unterschiede in der Wahrnehmungsorganisation kann teilweise bestätigt werden: Falls ganzheitlich Wahrnehmende (Feldabhängige) daran gehindert werden, sich die für ihr Lernen wichtigen kognitiven Strukturen eines Notentextes zu erarbeiten, erzielen sie eine schlechte Leistung. Die rein motorischen Informationen scheinen für diese Gruppe - zumindest in einer Anfangsphase des Lernens - keine dominierende Funktion zu haben. In unserem Experiment verloren die individuellen Wahrnehmungsunterschiede in der zweiten Lernphase weitgehend ihre Bedeutung, und es scheint ein Kompensationseffekt einzutreten. Das vorläufige Fazit unserer Untersuchung lautet deshalb: Das motorische Üben ist besser als sein Ruf.

#### *Musikpädagogische Konsequenzen*

Dem Wunsch nach einer für alle Musiker gleichermaßen gültigen Idealübemethode kann nach diesen Ergebnissen nicht entsprochen werden. Gerade in der Anfangsphase des Lernens sollte der Übende bewußt auf seine Wahrnehmungstendenz achten. Falls er dazu tendiert, vor dem Spielen erst einmal einen Blick auf den Aufbau des Stückes zu werfen, so sollte er dies unbedingt tun und nicht gleich losspielen. Die Kenntnis der eigenen Wahrnehmungsorganisation könnte besonders in Situationen mit wenig Vorbereitungszeit (Blattspiel) von Bedeutung sein. Ferner gilt es, dem motorischen Üben mehr Aufmerksamkeit zuzuwenden, damit es sichere Ergebnisse bringt. PHILIPP (1984), MANTEL (1987) und KOPIEZ (1990b) haben hierbei unterschiedliche Aspekte des motorischen Übens herausgestellt. Eine Anregung an die weitere musikpädagogische Forschung ist, gerade im Bereich der Musikanalyse Darstellungsformen zu entwickeln, die für Musiker eine bessere pragmatische Relevanz besitzen und direkten Bezug zum Übealltag haben. Übemethodenpluralismus ist anzustreben.

#### *Literatur*

- BOEKELMAN, B.: Acht Fugen aus J.S. BACHs Wohltemperirtem Clavier, durch Farben analytisch dargestellt, mit beigelegter harmonischer Struktur, zum Gebrauch in Musikschulen und zur Selbstbelehrung, Leipzig 1895
- BOWER, G.H./HILGARD, E.R.: Theorien des Lernens, Bd. 2, hrsg. von H. AEBLI/U. AESCHBACHER, Stuttgart 1984
- CRAIK, F.I.M./LOCKHART, R.S.: Level of processing. A framework for memory research, in: Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 11/1972, S. 671-684
- CRAIK, F.I.M./TULVING, E.: Depth of processing and the retention of words in episodic memory, in: Journal of Experimental Psychology, (104) 3/1975, S. 268-294
- GELLRICH, M.: Psychologie des Übens - Eine neue Forschungsaufgabe, in: European Piano Teachers Association (EPTA), Dokumentation 1985, Cloppenburg 1986
- HEITLAND, Cognitive Styles and Musical Aptitudes. An Exploratory Study, Diss. Indiana University 1982, in: Dissertation Abstracts International, 43/1983, 2534 A
- KINTSCH, W.: Gedächtnis und Kognition, Berlin 1982
- KOPIEZ, R.: Der Einfluß kognitiver Strukturen auf das Erlernen eines Musikstückes am Instrument. (Schriften zur Musikpsychologie und Musikästhetik, Bd. 3) Frankfurt/Main 1990a
- KOPIEZ, R.: Die Verteilung von Spielfehlern bei der auswendigen Wiedergabe eines Musikstückes, in: Üben & Musizieren, 3/1990b, S. 154-155
- KRENEK, E.: Suite für Gitarre, op. 164, Wien: Doblinger 1961
- LEIMER, K./GIESEKING, W.: Modernes Klavierspiel, Mainz 1931, 31959
- MANTEL, G.: Cello Üben, Mainz 1987
- NAUCK-BÖRNER, C.: Gedächtnisrepräsentation von Musik. Analoge oder aussagenartige Kodierung?, in: BEHNE, K.-E./KLEINEN, G./DE LA MOTTE-HABER, H. (Hrsg.): Jahrbuch der Deutschen Gesellschaft für Musikpsychologie, Wilhelmshaven 1984
- NAUCK-BÖRNER, C.: Wahrnehmung und Gedächtnis, in: DE LA MOTTE-HABER, H. (Hrsg.), Psychologische Grundlagen des Musiklernens. (Handbuch der Musikpädagogik, Bd. 4), Kassel 1987

PAIVIO, A.: A dual coding approach to perception and cognition, PICK, Ii.1./SALTZMAN, E. (Hrsg.), Modes of Perceiving and Processing Information, Hillsdale: Erlbaum 1978

PHILIPP, G.: Klavier, Klavierspiel, Improvisation, Leipzig 1984

SCHMIDT, C.P./SINOR, J.: An investigation of the relationships among music audiation, musical creativity, and cognitive style, in: Journal of Research in Music Education, 34/1986, S. 160-172

SCHMIDT, C.P./LEWIE, B.E.: Field-dependence/independence, movementbased instruction and fourth graders' achievement in selected musical tasks, in: Psychology of Music, 15/1987, S. 117-127

SLOBODA, J.A.: The Musical Mind. The Cognitive Psychology of Music, Oxford: Clarendon Press 1985

TOLMAN, E.C.: Cognitive maps in rats and men, in: The Psychological Review, 55/1948, S. 189-208

WESSELS, M.G.: Kognitive Psychologie (UTB Grosse Reihe), New York: Harper. 1984

## Abbildungen

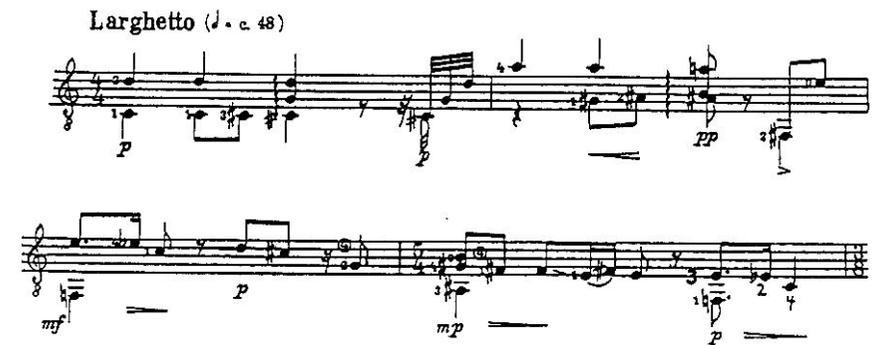


Abb. 1  
Die Lernaufgabe im Experiment. Beginn des 4. Satzes der *Suite für Gitarre* (op. 64) von Ernst Krenek. (Aus: Krenek 1961, 6)

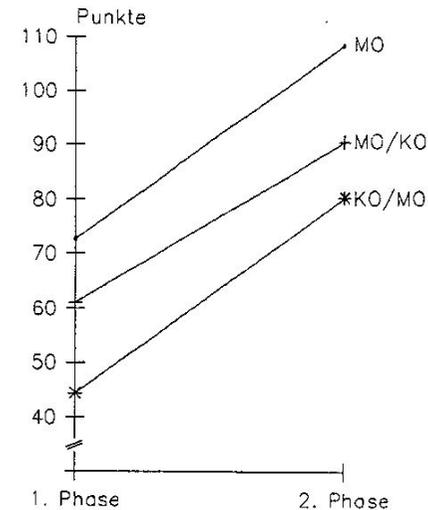


Abb. 2  
Die graphische Darstellung der Lernleistung der drei verschiedenen Übemethoden. = Motorisch, MO/KO = erst motorisch, dann kognitiv, KO/MO = erst kognitiv, dann motorisch üübende Gruppe. (Aus: Kopiez 1990a, 185)

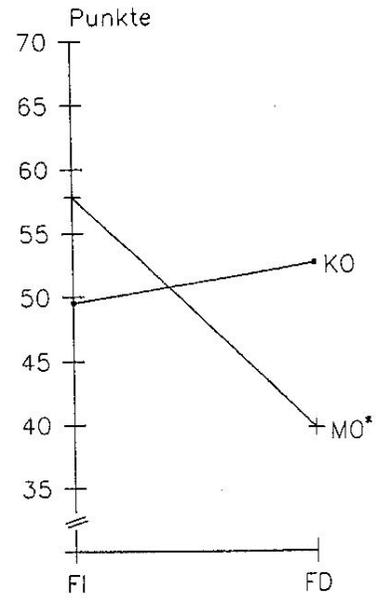
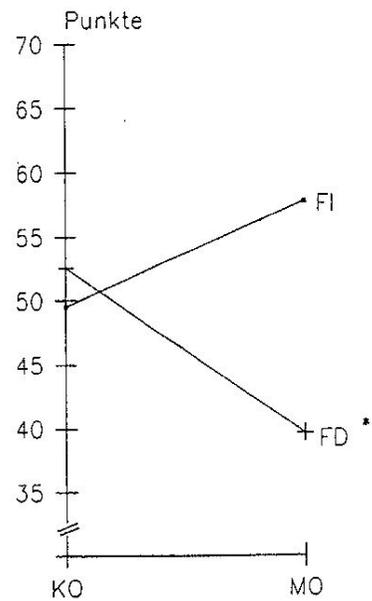


Abb. 3  
 Diagramm der Interaktion zwischen kognitivem Stil und Übemethoden innerhalb der ersten Lernphase. FD = feldabhängige, FI = feldunabhängige Personen, MO = motorisch, KO = kognitiv übende Gruppe. (Aus: Kopiez 1990a, 174)

Dr. Reinhard Kopiez  
 Soldiner Straße 88  
 W-1000 Berlin 65

## Biographien und Alltag von Spitzenmusikern<sup>1</sup>

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

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

Die Erforschung des Erwerbs besonderer Fertigkeiten (in der anglo-amerikanischen Literatur als *Expertise* oder *Skill* bezeichnet) hat in der Psychologie mittlerweile eine Tradition, die wohl mit der Erforschung von Wahrnehmungs- und Gedächtnisprozessen bei Schachgroßmeistern (DEGROOT, 1946, CHASE & SIMON, 1973) begründet wurde. Die Leistungsunterschiede zwischen „Experten“ (außergewöhnlich befähigten Personen in einem bestimmten Bereich) und „Novizen“ sind immens. Speziell entwickelte Laboraufgaben erlauben vielfältige Einblicke in die mentalen Prozesse, welche den außergewöhnlichen Leistungen von Experten zugrunde liegen. Viel weniger ist bisher bekannt über die Voraussetzungen in der Entwicklung zum Experten. In unserer Arbeit im Rahmen des Projektes „Peak Performance“ haben wir uns die Frage gestellt, wie sich die Entwicklungsverläufe, von Personen, die in einem speziellen Gebiet herausragende Leistungen erbringen von denen anderer Personen unterscheiden, die im selben Bereich exponiert, aber weniger erfolgreich sind. Wir versuchen dabei, Ansätze aus der Entwicklungspsychologie und der Expertise-Forschung zu verbinden und zu einem Modell des Erwerbs außergewöhnlicher Fertigkeiten zu entwickeln.

### *Die Entwicklung von Spitzenleistungen*

Das Hauptinteresse der Expertise-Forschung galt bisher der Analyse der speziellen Fähigkeiten, die Personen mit hohem Könnensniveau von Kontrollgruppen unterscheiden. Zu diesem Zweck wurden Experten aus so verschiedenen Bereichen wie Schreibmaschine schreiben, Röntgenbild-Diagnostik oder Software Design in sorgfältig entwickelten Labor-Experimenten untersucht (siehe z. B. Chi, Glaser & Farr, 1988). Die so entwickelten psychologischen Prozeßmodelle beschreiben natürlich das Endstadium in der Entwicklung zum Experten. Die

---

<sup>1</sup> Die hier beschriebenen Arbeiten stammen aus dem von K. Anders ERICSSON geleiteten Projekt „Peak Performance“. Dieses Projekt wurde an dem von Prof. Paul B. BALTES geleiteten Forschungsbereich „Psychologie und Hurnanentwicklung“ durchgeführt. Frau cand. phil. Stefanie HEIZMANN und Peter USINGER waren maßgeblich an der Durchführung und Auswertung der Untersuchungen beteiligt.

experimentelle Erforschung des Erwerbs von Fertigkeiten muß sich notwendigerweise auf relativ einfache, artifizielle Fähigkeiten beschränken, die in überschaubaren Zeiträumen gelernt werden können. Die Theoretiker gehen dabei von einer zunehmenden Ausbildung der relevanten Prozesse durch Übung aus (NEWELL & ROSENBLOOM, 1981). Das Ausmaß des Könnens nimmt dabei proportional zum Übungsaufwand zu. Der Übungsaufwand bei natürlichen Fertigkeiten liegt um Größenordnungen über dem, was in kontrollierten Studien an Training verabreicht wird. GENTNER (1988) führt aus, daß zu einer Ausbildung auf einer Schule für Verwaltungsberufe bereits mehr als 600 Stunden Training im Maschineschreiben gehören. Absolventen dieser Ausbildung weisen lediglich Einstellungsvoraussetzungen auf, und zählen noch nicht zu den Könnern auf ihrem Gebiet. CHASE und SIMON (1973) schätzen, daß ein Schachgroßmeister 10 000 bis 20 000 Stunden damit verbracht hat, Schachpositionen zu analysieren. Diese Autoren gehen davon aus, daß die Entwicklung international anerkannter Spitzenleistungen ein Minimum von 10 Jahren intensiven Trainings als Vorbereitung voraussetzt. Der Vergleich von Forschungsarbeiten aus verschiedenen Domänen zeigt, daß diese 10 Jahre Vorbereitungszeit als Entwicklungsvoraussetzung für Höchstleistungen in ganz verschiedenen Bereichen angesehen werden können (ERICSSON und CRUTCHER, 1990). Die methodischen Schwierigkeiten, Übungsaufwand über lange Zeiträume verlässlich zu messen, machen eine Übertragung der Lernmodelle auf natürliche Fertigkeiten schwierig. Die Mehrzahl der ausgearbeiteten Ansätze in der Psychologie befaßt sich mit abstrakten kognitiven Leistungen. Fertigkeiten, die eine starke motorische oder physiologische Komponente haben, wie im Sport oder in der Musik, sind weniger gut untersucht. Dies ist wohl mit ein Grund, warum zur Erklärung von Spitzenleistungen in diesen Bereichen häufig globale Persönlichkeitskonstrukte (Eigenschaften, Begabungen) herangezogen werden. Dies gilt besonders für den musikalischen Bereich. Während früher die Vererbung von Spitzenbegabungen als gesichert galt (SCHEINFELD, 1939), dominieren in neuerer Zeit interaktionistische Ansätze, die die Notwendigkeit der Entwicklung angeborener Talente hervorheben (MANTURZEWSKA, 1986). Anhänger der Talent-Position betonen häufig, daß sich Talent frühzeitig, oft spontan offenbart, und daß der Effekt von Unterricht und Üben bei begabten Personen deutlich größer ist als bei un-talentierten. Die vergleichsweise Mühelosigkeit des Erwerbs einer Fertigkeit wird herausgestellt.

Ansätze in der Tradition der experimentellen Lernpsychologie und der Expertise-Forschung erklären Leistung in erster Linie als Ergebnis von Lernprozessen

und betonen die langfristigen Effekte von Training. In diesem Zusammenhang ist interessant, daß neuere Ergebnisse physiologischer Forschung im Leistungssport gezeigt haben, daß viele anatomische und physiologische Veränderungen, die bisher als angeboren galten, als Folge langwieriger Trainingsprozesse erklärt werden können (siehe dazu ERICSSON & CRUTCHER, 1990). In unserem Modell (ERICSSON, TESCH-RÖMER, & KRAMPE, 1990) spielt extensives Üben und Trainieren über jahre- oder jahrzehntelange Zeiträume die zentrale Rolle. Das Modell ist angelehnt an die Arbeiten von Benjamin BLOOM (1985). Bei der Entwicklung von Höchstleistungen gehen wir von drei Phasen aus: Die erste Phase umfaßt die Einführung in eine Domäne und geht meist mit einem eher spielerischen Umgang mit einer Fertigkeit während der Kindheit einher. Wir gehen davon aus, daß Üben am Instrument für ein Kind nicht automatisch lustvoll und erfreulich ist. Kontrolle von Aufwand und Regelmäßigkeit des Übens sind anfänglich wohl meist external. Die Aufnahme systematischen Übens oder Trainings markiert den Beginn der zweiten Phase. Es ist anzunehmen, daß in diesem Stadium das Individuum beginnt, Aufwand und Mühe für das Üben selbst zu kontrollieren. Diese Phase schließt ab mit dem Übergang zum Vollzeit-Engagement und der Professionalisierung in einem bestimmten Bereich.

Die zentrale Rolle in unseren empirischen Untersuchungen spielt das Moment der Regulation des Zeitaufwandes mit dem Ziel Üben und Training zu optimieren. Ausgehend von diesem Modell erklären wir verschiedene Ausprägungen einer Fertigkeit als das Ergebnis von Unterschieden in der Lerngeschichte. Unsere Hypothesen beziehen sich dabei auf das Ausmaß und die Intensität von Trainieren und Üben während langer Zeiträume und die Regulation dieses Aufwandes im Hinblick auf alternative Aktivitäten. Dies bedeutet zum Beispiel eine Einschränkung von Freizeit zugunsten von Übungstätigkeit, die bei Spitzenkünstlern in einem Bereich deutlicher ausfallen sollte als bei vergleichbaren Personengruppen. Im nächsten Abschnitt werden wir eine Untersuchung an drei Gruppen junger Violinisten darstellen. Wir werden am Ende noch einmal auf unser Modell und das Konzept der Begabung in der Musik eingehen. Unser Ziel ist es, zu zeigen, daß der Erwerb außergewöhnlicher Fertigkeiten mit einem langwierigen hohen Einsatz von Zeit und Mühe verbunden ist. Ein zentraler Test für die Gültigkeit des Modells ist es, zu zeigen, daß Können in Hochleistungsbereichen auch nach vielen Jahren Training noch als eine Funktion von früherem und gegenwärtigem Übungsaufwand beschrieben werden kann.

Das Hauptaugenmerk unserer bisherigen Untersuchungen lag auf der Biographie und dem Alltag von Berufsmusikern und denen, die es werden wollen. Warum diese Wahl der Zielgruppen? Bei der Auswahl einer Domäne und unserer Interviewpartner waren vier Überlegungen ausschlaggebend: Erstens, der Untersuchungsgegenstand sollte eine natürlich vorkommende Fertigkeit sein, bei der Üben oder Training als Aktivitäten identifizierbar sind. Dies ist gut möglich bei Fähigkeiten wie Instrumentalspiel oder Sport, aber schon schwieriger in Bereichen wie Schach oder Mathematik. Interessiert man sich dafür, wie Menschen Sprachen lernen, wird es extrem schwierig abzuschätzen, wieviel Zeit jemand im Laufe seines Lebens darauf verbringt, etwas zu lernen und zu trainieren. Als zweiter Punkt war ausschlaggebend, daß wir verschiedene Gruppen von Personen suchten, die möglichst vergleichbar in bezug auf Alter und Geschlecht sind, sich aber deutlich hinsichtlich der Ausprägung ihrer Fertigkeiten unterscheiden. Das setzt voraus, daß eine größere Anzahl von Personen versucht, in einem Bereich ihr Bestmöglichstest zu erreichen. Als dritter Punkt war für uns wichtig, daß Können in einem Bereich individuell bewertbar und stabil sein sollte. Dieser Aspekt schließt Mannschaftssportarten aus. Stabilität bedeutet, daß das Können keine „Eintagsfliege“, wie zum Beispiel ein Lottogewinn sein darf. Ein vierter Aspekt war für uns besonders reizvoll: unter Lehrenden und Lernenden im musischen Bereich spielt das Konzept Talent oder Begabung eine große Rolle. Die erste Untersuchung aus dem Projekt „Peak Performance“ ist nunmehr abgeschlossen, und an anderer Stelle ausführlicher beschrieben (ERICSSON, KRAMPE & TESCH-RÖMER, 1990). Wir wollen im folgenden unsere Untersuchungsmethode skizzieren und einige Ergebnisse berichten, die wichtige Aspekte unseres theoretischen Modells überprüfbar machen.

Für unsere erste Untersuchung rekrutierten wir drei Gruppen von Violinstudenten mit unterschiedlichem Könnensniveau von der Hochschule der Künste in Berlin. Die ersten beiden Gruppen studieren im selben Fachbereich und wurden von Professoren als „beste“ Studenten eingestuft (Erfolgschancen bei Wettbewerben auf internationalem Niveau, Chancen auf eine Position in einem international renommierten Orchester) bzw. als „gute“ Studenten eingestuft (gut, aber kaum Chancen bei internationalen Wettbewerben zu konkurrieren). Die dritte Gruppe wurde aus dem Ausbildungsgang Musiklehrer, Hauptinstrument Violine, rekrutiert, der wesentlich geringere Eingangsvoraussetzungen aufweist. Alle drei

Gruppen waren hinsichtlich Alter (mittleres Alter 23 Jahre) und Geschlecht parallelisiert. In jeder Gruppe gab es 10 Teilnehmer. Unsere Unterscheidung in beste und gute Violinisten wurde nachträglich validiert durch die Auswertung der Teilnahmen an Wettbewerben: Die Gruppe der besten nahm an mehr Wettbewerben teil und unterschied sich deutlich von den beiden anderen Gruppen hinsichtlich der Häufigkeit, mit der Probanden über die erste Runde hinaus weiterkamen. Alle Studienteilnehmer befinden sich nach unserem anfangs beschriebenen Modell also kurz vor Ende der Phase zwei, das heißt kurz vor Beginn der Professionalisierung.

An drei Untersuchungstagen wurden unsere Violinisten mit halbstandardisierten Interviews zu ihrer Musikerbiographie, der Struktur ihrer Übungstätigkeit und ihren Entwicklungszielen befragt. Außerdem führten alle Studienteilnehmer eine Woche lang detailliert Tagebuch. Wir werden hier auf biographische Daten, Angaben zur zeitlichen Struktur der Übungstätigkeit und die aus den Tagebuchaufzeichnungen gewonnenen Ergebnisse eingehen.

Generelle biographische Variablen, die man als bedeutsam für die Entwicklung der Fertigkeiten an der Geige einstufen könnte, differenzierten nicht zwischen Hauptfachstudenten und angehenden Schulmusikern. Ebenso wenig fanden wir einen Unterschied zwischen „besten“ und „guten“ Hauptfachstudenten: Das Alter des ersten Kontaktes mit Musik wird im Mittel mit 3,3 Jahren angegeben, der Beginn systematischen Übens war bei 7,8 Jahren, der erste öffentliche Auftritt fand mit 12,3 Jahren statt, und die Entscheidung für eine professionelle Karriere fiel im Schnitt mit 15,4 Jahren. Es gab auch keine bedeutsamen Unterschiede zwischen Gruppen in bezug auf die Zahl der Jahre mit systematischem Unterricht. Das bedeutet, daß diese Merkmale die Unterschiede im Können zwischen den drei Gruppen nicht erklären können.

Im Anschluß an das biographische Interview erstellten wir mit unseren Probanden eine Art tabellarischen Lebenslauf der musikalisch bedeutsamen Ereignisse. Dieser Lebenslauf diente als Gedächtnishilfe für die Schätzungen des mittleren wöchentlichen Übungsaufwandes in jedem Lebensjahr, die unsere Violinisten dann abgaben. Der aus diesen Schätzungen rekonstruierte Entwicklungsverlauf im Übungspensum für die drei Gruppen zeigt, daß es zum Zeitpunkt der Aufnahme an der Musikhochschule keine nennenswerten Unterschiede im Übungsaufwand zwischen den guten und besten Studenten gab. Im Alter zwischen 12 und 16 Jahren klafft das wöchentliche Übungspensum zwischen besten und guten Studenten deutlich auseinander: Die besten Studenten erreichen ein

Übungsniveau von 20 Wochenstunden bereits mit ca. 14 Jahren, die guten dagegen erst während der Vorbereitung auf die Aufnahmeprüfung. Der mittlere Übungsaufwand im Alter von 15 Jahren ist im Vergleich gute versus beste Studenten signifikant voneinander verschieden. Uni die langfristigen Effekte besser abschätzen zu können, haben wir die Übungszeiten über die Lebensjahre hinweg akkumuliert. Das bedeutet, daß wir die geschätzte wöchentliche Übungszeit Woche für Woche, und Jahr für Jahr aufsummiert haben. Diese Vorgehensweise erlaubt also abzuschätzen, wieviel Stunden an Übungszeit ein Violinist bis zu einem bestimmten Alter „angesammelt“ hat. Die Werte sind natürlich gemittelt für jede der drei Gruppen. Die drei Gruppen unterscheiden sich deutlich hinsichtlich der geschätzten akkumulierten Übungszeit bis zum 18. Lebensjahr, dem Alter der Aufnahme an die Musikhochschule. Die Gruppe der besten Studenten akkumuliert durchschnittlich 7410 Stunden, die Gruppe der guten 5300 Stunden, und die angehenden Musiklehrer 3420 Stunden. Da das Anfangsalter für die drei Gruppen nicht signifikant verschieden war, liegt die Schlußfolgerung nahe, daß die Musiker der Spitzengruppe ihr Übungspensum im Laufe ihrer Entwicklung deutlich schneller und konsequenter gesteigert haben, besonders während der Pubertät. Das Alter zwischen 12 und 16 Jahren scheint eine kritische Phase der Entwicklung zu sein, in dem Sinne, daß die Violinisten, die bei der Aufnahmeprüfung als die „besten“ gelten, in diesem Alter ihr Pensum mit konsequentem Tempo weiter steigern, während die vergleichsweise „nur guten“ ihre Übungsaktivität langsamer entwickeln.

Neben den biographischen Aspekten der Entwicklung war für uns besonders der gegenwärtigen Alltag unserer Musiker interessant. In unseren Interviews haben wir unsere Versuchspersonen nach ihrem Zeitmanagement in Bezug auf das Üben befragt. Ziel dieser Befragung war es, das Meta-Wissen unserer Versuchspersonen zur optimalen Zeitregulation des Übungsaufwandes zu erfassen. Wir wollten wissen, ob die Könnensunterschiede zwischen den drei Gruppen auf der Ebene dieses abstrakten Wissens reflektiert sind.

Unsere Suche nach Unterschieden in der Wissensstruktur ergab keinerlei systematische Unterschiede. Tabelle 1 zeigt die Mittelwerte für Angaben unserer Versuchspersonen zu verschiedenen Fragen nach zeitlichen Aspekten des Übens. Die erste Spalte mit Signifikanztests bezieht sich auf den Vergleich beste versus gute Studenten, die letzte Spalte beschreibt den Vergleich Hauptfachstudenten versus angehende Schulmusiker. Der einzige Unterschied ist bei der berichteten Häufigkeit der Übungseinheiten zu finden. Als nächstes wollten wir wissen, wel-

che Tageszeit von unseren Violinisten als optimal, i. S. erhöhter Wachheit angesehen wird.

Tab. 1

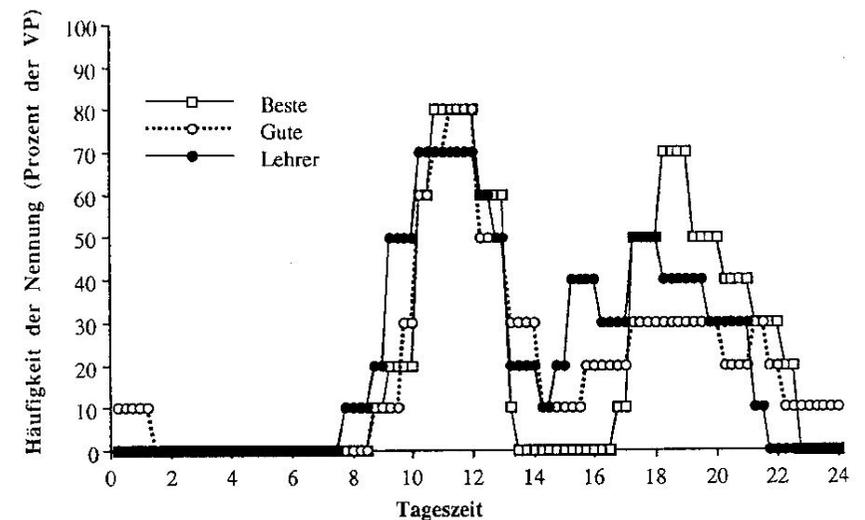
Charakteristika einer typischen Übungssitzung

	Beste	Gute	Lehrer	n.s.	n.s.
Länge einer durchschnittl. Übungssitzung (Min.)	105,3	108,0	103,5	n.s.	n.s.
Anzahl der täglichen Übungssitzungen	3,6	2,7	1,4	n.s.	**
Längste Dauer einer einzelnen Übungsaktivität	65,0	88,3	76,7	n.s.	n.s.
Länge der längsten effektiven Sitzung (Min.)	132,8	174,0	192,0	n.s.	n.s.
Länge der kürzesten effektiven Sitzung (Min.)	29,3	49,8	30,5	n.s.	n.s.
Zeit bis zur ersten Pause (Min.)	51,9	66,0	47,1	n.s.	n.s.
Anzahl der Pausen pro Übungseinheit	2,0	1,3	1,1	n.s.	n.s.

\* p < .05    \*\*p < .01

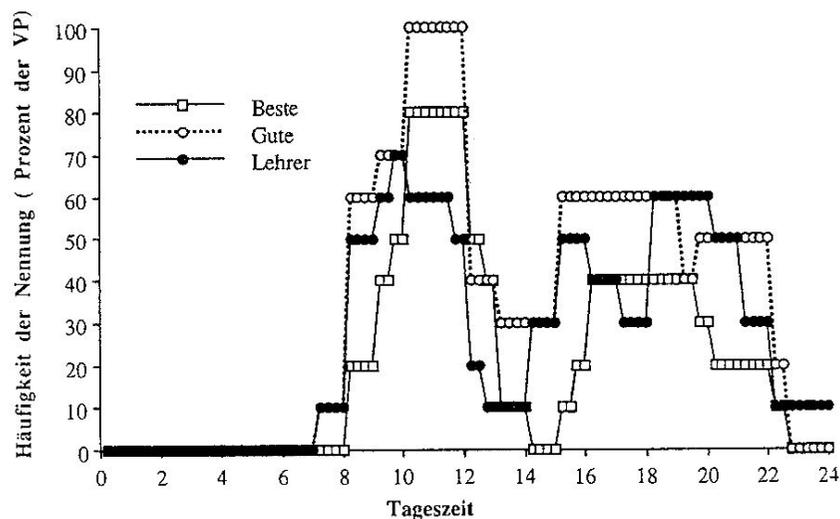
Abb. 1

Phasen größter Wachheit im Tagesverlauf



Abgebildet ist der Prozentsatz der Teilnehmer, die eine bestimmte Phase als Phase „größter Wachheit“ beschrieben und die Verteilung dieser Phasen über den Tagesverlauf. Es gibt zwei Kulminationsphasen, nämlich am Vormittag und am späten Nachmittag. Außerdem wird deutlich, daß sich die drei Gruppen in ihrer Einschätzung kaum unterscheiden. Wir haben auch gefragt, um welche Tageszeit es am wahrscheinlichsten ist, daß unsere Versuchspersonen üben. Die aus den Antworten abgeleitete Verteilung ist in Abbildung 2 zu sehen. Es gibt nach eigener Einschätzung also ein deutliches Übergewicht für den Vormittag im Vergleich zum Nachmittag für die Hauptfachstudenten. Dies ist weniger ausgeprägt bei den Lehramtsstudenten.

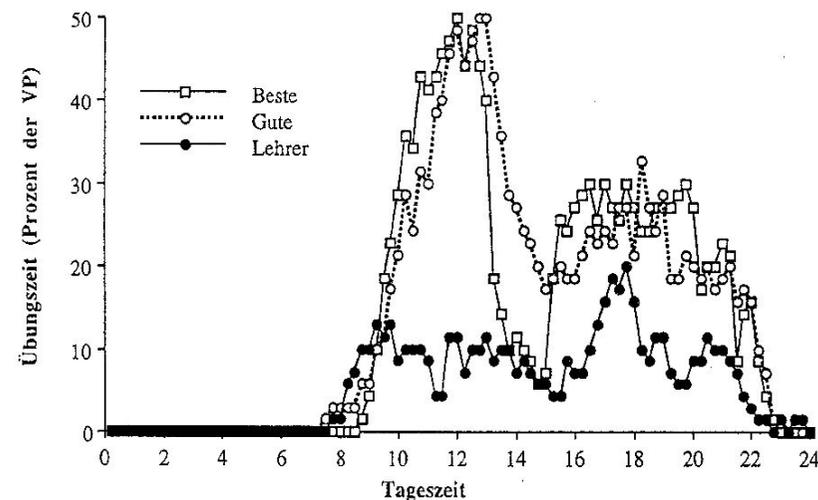
Abb. 2  
Wahrscheinliche Tageszeit zum Üben



Wie sieht nun der gegenwärtige Übungsaufwand der drei Gruppen und seine Verteilung auf die Woche und den Tagesverlauf wirklich aus? Um diese Frage zu beantworten, baten wir alle Studienteilnehmer eine Woche lang detailliert Tagebuch über die einzelnen Aktivitäten zu führen. Wir benutzten dazu Formblätter, die die 24 Stunden eines Tages in 15-Minuten-Abschnitte aufteilen. Am Abend

jedes Tages füllten unsere VP diese Bögen aus und schickten sie per Post an uns. Diese Aufzeichnungen wurden dann nachträglich von den Versuchspersonen selber kategorisiert. Für diese Analyse der zeitlichen Struktur der Tagesabläufe haben wir ein Kategorienschema aus 24 Aktivitäten entwickelt. Das Schema enthält 14 Kategorien mit musikalischen und 10 mit Alltagsaktivitäten. Die Auswertung ergab zunächst, daß knapp zwei Drittel des Tagesablaufes unserer Violinisten durch drei Aktivitäten bestimmt sind, nämlich Schlafen, Freizeit und Üben alleine am Instrument. Die Verteilung der täglichen Übungsaktivität in der Tagebuchwoche in Abhängigkeit vom Wochentag verdeutlicht zwei Befunde: die Gruppen der besten und guten Violinstudenten unterscheiden sich hinsichtlich ihres gegenwärtigen Übungsaufwandes signifikant von der Gruppe der Lehrer. Die beiden zuerst genannten Gruppen unterscheiden sich dagegen nicht signifikant voneinander. Der Mittelwert für die Hauptfachstudenten ist 24,4 Stunden, der für die Schulmusiker 9,3 Stunden pro Woche. Keine der drei Gruppen hat allerdings ein Wochenende im üblichen Sinne, das heißt, unsere Violinisten üben am Wochenende nicht weniger als während der Woche.

Abb. 3  
Verteilung der Übungszeit über den Tagesverlauf



Betrachtet man nun die reale Verteilung der Übungsaktivität auf den Tagesverlauf (Abbildung 3), so zeigt sich, daß ein wesentlicher Anteil des Übungspensums bei den Hauptfachstudenten am Vormittag bestritten wird. Zwischen 13 und 16 Uhr erfolgt ein Einbruch bei der Übungsaktivität, dem ein zweiter Übungsblock zwischen 16 und 20 Uhr folgt. Die Gruppe der guten Violinisten zeigt im wesentlichen den gleichen Übungsrhythmus wie die Gruppe der besten. Ganz anders sieht das Bild bei den Lehrern aus: Die Wahrscheinlichkeit, einen Musiklehrer beim Üben anzutreffen ist praktisch zu jeder Tageszeit zwischen 9 und 19 Uhr gleich. Es hat den Anschein, als ob die Hauptfachstudenten versuchen, ihr Übungspensum hinsichtlich ihrer Vorstellungen von optimalen Tageszeiten zu maximieren. Der reale Verlauf ist ganz ähnlich dem in Abbildung 1 gezeigten. Die Vorstellungen von der günstigsten Tageszeit sind für alle drei Gruppen sehr ähnlich. Der Gruppe der Lehramtskandidaten gelingt es jedoch nicht, ihr Wissen entsprechend umzusetzen. Die Zeit zwischen den Übehochphasen wird von den Hauptfachstudenten oft für einen kurzen Mittagsschlaf genutzt. Unsere Daten zeigen, daß die besten und guten Violinisten im Durchschnitt 0,8 Stunden täglich mehr Schlaf haben als die angehenden Schulmusiker. Dieses Mehr an Schlaf wird fast ausschließlich durch den Nachmittagsschlaf erreicht. Im Hinblick auf Freizeitaktivitäten fanden wir, daß die Gruppe der besten Hauptfachstudenten signifikant weniger Freizeit hatte als die Vergleichsgruppe der guten Hauptfachstudenten. Unsere Daten lassen sich dahingehend interpretieren, daß die besten Studenten einen guten Teil ihrer Freizeit für musikalische Aktivitäten jenseits von Üben verwenden, während die guten Studenten mehr außermusikalischen Freizeit-Tätigkeiten nachgehen.

#### *Diskussion der Befunde. Talent oder Übung?*

Bei der Bewertung unserer Befunde aus dieser Studie ist hervorzuheben, daß wir im Unterschied zum üblichen Vergleich zwischen absoluten Laien und Experten drei Gruppen untersucht haben, die im Vergleich zur Durchschnittsbevölkerung alle als Experten bezeichnet werden müssen. Das bedeutet, daß wir im Hinblick auf gefundene Unterschiede sehr konservativ vorgegangen sind. Die Vergleichbarkeit der drei Gruppen in bezug auf Alter und Geschlecht bei gleichzeitigen deutlichen Leistungsunterschieden ist in diesem Zusammenhang die Voraussetzung für eine Evaluation langfristiger Übungseffekte. Einfache Altersvariablen wie Beginn systematischen Übens, Unterrichtsjahre oder Alter beim

ersten öffentlichen Auftritt differenzieren nicht zwischen den Gruppen. Das gleiche gilt für Meta-Wissen, zumindest in bezug auf sinnvolle zeitlich Organisation von Übungsaktivitäten. Die Gruppen der guten und besten Violinisten unterscheiden sich nicht in Bezug auf ihr gegenwärtiges Übungsniveau, wohl aber deutlich hinsichtlich ihrer akkumulierten Übungszeit bis zum Eintritt in die Musikhochschule. Beide Gruppen zusammengenommen unterscheiden sich deutlich von der Gruppe der Lehrer. Die Spitzengruppe hatte allerdings bereits zum Zeitpunkt der Aufnahmeprüfung einen Trainingsvorsprung, der von der Gruppe der guten Studenten auch nicht durch extensives Üben im Jahr vor der Aufnahmeprüfung wieder aufgeholt werden konnte. Dieser Vorsprung der Spitzengruppe kann nicht auf früheren Start, sondern wahrscheinlich auf überproportionale Steigerung des Übungspensums während der Pubertät zurückgeführt werden. Der aus den Tagebüchern rekonstruierte Tagesablauf der Hauptfachstudenten deutet auf eine Optimierung mit dem Ziel, das Übungspensum zu maximieren, hin. Intensive Übungsphasen am Vormittag und am späten Nachmittag sind von einer Tiefphase in den frühen Nachmittagsstunden unterbrochen, die fast alle Hauptfachstudenten für einen Mittagsschlaf nutzten. Wir interpretieren diese zusätzliche Schlaf-Zeit als Erholung von gesteigerter Übungsaktivität. Dieser Befund verweist auf einen zentralen Aspekt unseres Modells, nämlich ein langfristig stabiles Management mentaler und körperlicher Ressourcen. Physische und psychische Energiereserven müssen sinnvoll eingesetzt und regeneriert werden. Übermäßiges Üben und Trainieren erhöht sowohl bei Sportlern als auch bei Musikern die Gefahr von Verletzungen und Berufskrankheiten. Die bei den besten Studenten gefundene Einschränkung von Freizeitaktivitäten zugunsten von Beschäftigung mit musikalischen Dingen kann ebenfalls als ein Beleg für eine Vorhersage unseres Modells angesehen werden.

Inwieweit sind unsere Befunde nun im Einklang oder im Widerspruch zu einer Talentkonzeption? Unsere Befunde können sicher nicht als eine direkte Widerlegung von Begabungstheorien interpretiert werden. Dies liegt zuerst an der korrelativen Natur unserer Daten: Unsere Daten sprechen klar für einen Zusammenhang zwischen akkumuliertem Übungsaufwand und Können. Sie lassen aber keine kausalen Schlüsse zu. Es wäre leicht zu argumentieren, daß talentierte Personen auch mehr üben, weil es ihnen leichter fällt, mehr Erfolgserlebnisse verschafft oder sie ein höheres Anspruchsniveau haben. Wir glauben allerdings, daß unser Modell der drei Entwicklungsphasen unsere und andere Befunde eleganter erklärt, weil es die Annahme eines schlecht operationalisierbaren Konstruktes

überflüssig macht. Auf jeden Fall rechtfertigen sie eine größere Beachtung von Effekten ausdauernden Übens.

Auch nach unserem Modell ermöglicht ein früher Start in einer Domäne den Erwerb eines Vorsprungs, der bei allen Vergleichen mit Gleichaltrigen zu einem Leistungsvorsprung führt. Diese Erklärung kann mit der Annahme, daß sich Talent frühzeitig offenbart, konkurrieren. Aufrechterhaltung und Steigerung eines Trainingspensums bedarf einer langfristigen Verfügbarkeit von materiellen und psychischen Ressourcen. Zu diesen Ressourcen zählen freie Zeit zum Üben, gute Instrumente, gute Lehrer und Gelegenheiten zum öffentlichen Vorspiel. Ein relativer Übungsvorsprung zu Gleichaltrigen kann den Zugang zu diesen Ressourcen erleichtern. Dasselbe gilt für die Musikalität der Familie: Die Wahrscheinlichkeit, daß diese Ressourcen zur Verfügung gestellt werden, ist in einer musikbegeisterten Familie sicher größer. Die Idee von der Vererbung musikalischen Talents hat sicher viel an Popularität verloren, da sie nicht durch empirische Befunde gestützt werden konnte. Die musikbegeisterte Familie als Quelle von externaler Motivation und Ressourcen bietet eine Alternativerklärung. Befunde aus anderen Studien (SOSNIAK, 1985, SLOBODA & HOWE, im Druck) sprechen dafür, daß die besonders talentierten Musiker nicht unbedingt aus Familien von Berufsmusikern kommen, sondern eher aus einer Umgebung musikinteressierter Laien.

Die theoretische Weiterentwicklung unseres Ansatzes zu einem Modell des Erwerbs und Erhalts von außergewöhnlichen Fertigkeiten während der ganzen Lebensspanne bedarf weiterer Forschung. Wir haben bereits eine Studie mit professionellen Violinisten im Alter zwischen 45 und 55 Jahren durchgeführt. Eine weitere Untersuchung mit professionellen und Amateur-Pianisten zweier Altersgruppen (KRAMPE, 1990) versucht die Entwicklung von Fertigkeiten im späten Erwachsenenalter zu erhellen. In dieser Untersuchung haben wir zusätzlich zu den beschriebenen Erhebungsinstrumenten verschiedene experimentelle Laboraufgaben entwickelt. Die Relevanz unserer Ergebnisse für den Bereich der Instrumentalerziehung ist noch nicht völlig abzusehen. Das Problem der „Begabungsförderung“ im Sinne der Verteilung begrenzter Ressourcen wie Stipendien und Ausbildungsplätze erhält vor dem Hintergrund unserer Befunde neue Aspekte: Psychometrische Forschung (man denke z.B. an den Seashore-Test) hat bisher keine überzeugenden Methoden geliefert, talentierte und weniger talentierte junge Musiker zu unterscheiden, geschweige denn Vorhersagen über den erfolgreichen Ausgang einer Musikerkarriere zu liefern. Nimmt man

unsere Befunde ernst, so gibt es auch wenig Anlaß, auf zukünftige Entwicklungen in diesem Bereich zu hoffen. Es scheint vielmehr wichtig, die Entwicklung junger Musiker dahingehend zu begleiten, daß eine „gesunde“ Entwicklung des Übungspensums im oben beschriebenen Sinne möglich wird. Unsere Untersuchung liefert in diesem Zusammenhang nur Hinweise auf Probleme und erstrebenswerte Ziele, aber leider keine Rezepte. Wenn unsere Ergebnisse allerdings dazu beitragen, den Mythos von der Mühelosigkeit und Leichtigkeit des Erwerbs außergewöhnlicher Fähigkeiten durch talentierte Menschen zurechtzurücken, so sind wir einem wesentlichen Ziel einen Schritt nähergekommen.

#### *Literatur*

- BLOOM, B. S. (Hrsg.): *Developing Talent in Young People*, Ballantine Books, New York 1985.
- CHASE, W. G. & SIMON, H. A.: *Perception in Chess*, in: *Cognitive Psychology*, 4 1973, S. 55-81.
- CHI M. T. H., GLASER, R. & FARR, M. J. (Hrsg.): *The Nature of Expertise*, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, New Jersey 1988.
- DEGROOT, A.: *Thought and Choice in Chess*, (2 nd ed.), Mouton, Den Haag, Niederlande 1978 (erste Auflage 1946).
- ERICSSON, K. A. & CRUTCHER, J.: *The Nature of Exceptional Performance*, in: BALTES, P. B., FEATHERMAN, D. L. & LERNER, R. M. (Hrsg.): *Life-Span Development and Behavior* (Vol. 10), im Druck.
- ERICSSON, K. A., KRAMPE, R. Th., & TESCH-RÖMER, C.: *The Role of Practice in the Aquisition of Expert Performance: An Analysis of Amount and Distribution of Practice in Three Groups of Expert Violinists*, Max-Planck Institut für Bildungsforschung, Berlin 1990.
- ERICSSON, K. A., TESCH-RÖMER, C. & KRAMPE, R. Th.: *The Role of Practice and Motivation in the Aquisition of Expert-Level Performance in Real Life: An Empirical Evaluation of a Theoretical Framework*, in: HowE, M.J.A. (Hrsg.): *Encouraging the Development of Exceptional Skills and Talents*, Leicester: The British Psychological Society. 1990, S. 109-130.
- GENTNER, D. R.: *Expertise in Typewriting*, CHI, M. T. H., GLASER, R. & FARR M. J. (Hrsg.): *The Nature of Expertise*, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, Hew Jersey 1988, S. 1-22.

- KRAMPE, R. Th.: Maintaining Excellence: Cognitive-Motor Performance in Pianists Differing in Age and Skill Level, Dissertationsprojekt, Max-Planck Institut für Bildungsforschung, Berlin 1990.
- MANTURZEWSKA, M.: Musikalisches Talent im Lichte biographischer Forschung, in: ROHLFS, E. (Hrsg.): Musikalische Begabung finden und fördern, Materialien und Dokumente Kieler-Woche-Kongreß, Regensburg: Bosse 1986, S. 79-85.
- NEWELL, A. & ROSENBLOOM, P. S.: Mechanisms of Skill Acquisition and the Law of Practice, in: ANDERSON, J. R. (Hrsg.): Cognitive Skills and their Acquisition, Erlbattin, Hillsdale, New Jersey 1981, S. 1-55.
- SCHEINFELD, A.: You and Heredity, F. A. Stokes Comp., New York 1939.
- SLOBODA, J. A. & HOWE, M. J. A.: Biographical Precursors of Musical Excellence: An Interview Study, in: Psychology of Music, Vol. 19 (1), im Druck (1991).
- SOSNIAK, L, A.: Learning to be a Concert Pianist, in: BLOOM, B. S. (Hrsg.): Developing Talent in Young People, Ballantine Books, New York 1985, S. 19-67.

R. Th. Krampe  
Max-Planck Institut für  
Bildungsforschung  
Lentzeallee 94  
1000 Berlin 33

C. Tesch-Römer  
Abteilung für Geronto-  
psychiatrie  
Freie Universität Berlin  
Ulmenallee 32  
1000 Berlin 19

K. A. Ericsson  
University of  
Colorado  
Boulder  
Colorado, 80309  
USA

## **Beurteilung von Musik Gibt es Unterschiede zwischen Musikexperten und Laien?**

MONIKA MORGUET UND JUTTA MOSER-HAUCK

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

*Die Fragestellung: Musikbeurteilung und musikalische Vorbildung<sup>1</sup>*

Musikrezeption und Musikbeurteilung sind eng miteinander verknüpft. Da wir nur in beschränktem Maße Informationen verarbeiten können, müssen wir bei der ständig auf uns einströmenden Reizvielfalt Urteils- und Auswahlprozesse vornehmen. Diese äußern sich in konkretem Verhalten, bezogen auf Musik in unseren persönlichen Musikpräferenzen: Jeder sucht nur bestimmte Musik auf, duldet andere lediglich im Hintergrund, lehnt wieder andere Musik ab und meidet sie. Wir schaffen uns somit eine eigene, persönliche Musikumwelt. Diese Musikerfahrungen stecken dann wiederum den Rahmen ab, in dem wir unsere persönlichen Beurteilungsgesichtspunkte zur Einordnung und Differenzierung von Musik herausbilden und weiterentwickeln. Musikwahrnehmung und -beurteilung bedingen sich also wechselseitig.

Verschiedene Faktoren wirken sich auf die musikalische Urteilsbildung aus. Ein Faktor, der das Urteil über Musik am nachhaltigsten beeinflusst, wird in der musikpsychologischen Forschung immer wieder hervorgehoben: die musikalische Vorbildung. Nach HARRER (1975) nimmt mit zunehmender Beschäftigung und Auseinandersetzung mit Musik der „emotionelle Anteil des Musikerlebens“ zugunsten eines „rational-ästhetischen Genusses“ ab (S. 13). HARGREAVES & COLMAN (1981) zeigen, daß musikalisch Unerfahrene vorgegebene Musik eher aufgrund ihrer affektiven Wirkung beurteilen, wohingegen musikalisch Erfahrene stärker die Musik beschreiben und analysieren. KLEINEN (1968) findet einen ähnlichen Zusammenhang zwischen der musikalischen Vorbildung und dem

---

<sup>1</sup> Dieser Beitrag beruht auf einer Untersuchung, die von den Verfasserinnen im Jahre 1986 im Rahmen ihrer Diplomarbeit in der Fachrichtung Psychologie an der Universität des Saarlandes durchgeführt wurde. Wir möchten uns an dieser Stelle sehr herzlich bei Herrn Prof. Dr. Peter Orlik bedanken, der durch seine intensive Betreuung und wertvollen Anregungen entscheidend zum Gelingen der Arbeit beigetragen hat. Unser Dank gilt ebenso Herrn Dr. André Kohler für die Erstellung der Computerprogramme zur Datenanalyse und Herrn Dr. Thomas Hauschka für die kritische Durchsicht des Manuskriptes.

Ausmaß an bildhaften Vorstellungen: „Je höher die musikalische Bildung, desto seltener schweift die Vorstellung des Musikerlebenden von der Musik selbst a" (S. 308). Er führt dies auf die Zielrichtung der Musikausbildung zurück, die den Schüler lehrt, sich vorwiegend mit musikimmanenten Gestaltungsprinzipien und musikalischen Strukturen zu beschäftigen.

Den Einfluß der musikalischen Vorbildung auf die Musikbeurteilung wollen wir im folgenden näher betrachten.

- \* Gibt es Unterschiede in den persönlichen Musikpräferenzen von Musikexperten und Laien?
- \* Wie unterscheidet sich ihre Beurteilung von konkreten Musikbeispielen?
- \* Ziehen Experten und Laien unterschiedliche Gesichtspunkte heran, um ihre persönliche Musik zu charakterisieren?

An einer Untersuchung dieser Fragen nahmen insgesamt 60 Studentinnen und Studenten mit unterschiedlicher musikalischer Vorbildung teil. 20 Musikhochschüler sowie 20 Studierende der Musikwissenschaft als Experten und 20 Laien ohne musikalische Ausbildung wurden befragt. Während an der Musikhochschule schwerpunktmäßig praktische Fähigkeiten gefördert werden, steht im Studienfach Musikwissenschaft an der Universität die theoretische Musikausbildung im Vordergrund. Die Gruppe der Laien setzt sich dagegen aus Studentinnen und Studenten unterschiedlicher Fachrichtungen zusammen. Als Auswahlkriterium wurde zugrunde gelegt, daß sie sich zwar für Musik interessieren, aber weder ein Instrument intensiv erlernt noch eine Gesangsausbildung erhalten haben.

#### *Der Musik-Grid als Untersuchungsmethode*

Wie lassen sich nun die individuellen Musikvorlieben bzw. -abneigungen und die persönlichen Beurteilungsdimensionen erfassen? Dazu wurde eine spezielle Methode entwickelt: der Musik-Grid. Er orientiert sich an der Theorie der personalen Konstrukte von George A. KELLY (1955) und seiner Methode des Repertory-Grid. Zentraler Begriff in Kellys Theorie ist das personale Konstrukt. Personale Konstrukte sind Beurteilungsdimensionen, die eine Person auf einen bestimmten Bereich ihrer Umwelt anwendet. Sie besitzen jeweils zwei Pole (z.B. „heiter - melancholisch“, „langweilig - interessant“), wobei entweder der eine oder der andere Pol zur Charakterisierung eines Objektes eher zutreffen kann. Eine wesentliche Eigenschaft personaler Konstrukte bezieht sich auf ihre indivi-

duelle Natur. KELLY bricht deshalb mit dem üblichen Vorgehen, die Gesichtspunkte vorzugeben, nach denen eine Person bestimmte Objekte beurteilen soll. Mit seiner Methode des Repertory-Grid will er das Repertoire von persönlich relevanten Beurteilungsdimensionen, die personalen Konstrukte, ermitteln. Der Grid hat dabei die Form eines Gitters mit den individuell zu bestimmenden Konstrukten als Zeilen und den Beurteilungsobjekten als Spalten. KELLY entwickelte diese Methode im Rahmen seiner psychotherapeutischen Tätigkeit. Er ließ damit Klienten sich selbst und Personen ihres sozialen Umfeldes beurteilen. HARGREAVES & COLMAN (1981) und GIGERENZER (1985) setzen das Verfahren erstmalig im Zusammenhang mit Musik ein. GIGERENZER (1985) geht beispielsweise der Fragestellung nach, welche personalen Konstrukte ein Jazzexperte im Vergleich mit einem Laien verwendet, um Stilrichtungen des Jazz zu unterscheiden.

Der hier eingesetzte Musik-Grid basiert auf einer handlungstheoretischen Weiterentwicklung der Grid-Technik von ORLIK (1979). Analog dazu setzt er sich aus zwei Teilen zusammen, einem Fragebogen zur Konstrukterhebung und einem Gitter zur Musikbeurteilung.

Im ersten Teil wird jede Person nach ihren persönlichen Musikpräferenzen befragt, nach Musik, die sie bewußt aufsucht, meidet oder nicht weiter interessiert. Um ihr diese Aufgabe zu erleichtern, soll sie sich in eine spezifische Situation hineinversetzen: Sie ist zu Besuch bei einem sehr guten Freund, der währenddessen kurz weggehen muß und ihr für diese Zeit seine Musikanlage zur Verfügung stellt. Mit drei Fragen sollen die drei Valenzbereiche positiv, negativ und neutral bewerteter Musik erfaßt werden:

„Angenommen er habe eine umfassende Schallplattensammlung, geben Sie bitte drei konkrete Musikstücke an, die Sie auflegen würden. Angenommen er habe das Radio angelassen, bei welchen drei Musikstücken würden Sie hingehen und das Radio ausschalten? Und welche drei Musikstücke würden Sie gar nicht weiter interessieren, sondern im Hintergrund laufen lassen und dabei die auf dem Tisch liegende Zeitung lesen?“

Jede Person soll spontan die Musik nennen, die ihr jeweils einfällt, sie ist dabei nicht an eine bestimmte Musikvorgabe gebunden. Ziel der Befragung ist es, das Spektrum ihrer musikalischen Erfahrungswelt möglichst weit abzustecken. Innerhalb dieses Bezugsrahmens können dann die persönlichen Urteilsdimensionen für Musik erhoben werden. Dazu soll die jeweilige Person zu jedem ge-

nannten Musikstück eine Eigenschaft, Wirkung oder sonstiges angeben, was für sie persönlich bedeutsam ist. Sie ergänzt dann das für sie dazugehörige Gegenteil als zweiten Pol einer Urteilsdimension. Nach KELLY (1955) wird dadurch erst deutlich, was eine Person unter einem Beurteilungsgesichtspunkt konkret versteht.

Im zweiten Teil des Musik-Grids sollen die Teilnehmer mit ihren eigenen Beurteilungsdimensionen kurze, auf einer Musikanlage vorgespielte Musikausschnitte beurteilen, Zwei Skalen zur Einstufung der Vertrautheit mit der Musik („bekannt - unbekannt“) und des Gefallens („gefällt mir - gefällt mir nicht“) werden zusätzlich für alle einheitlich vorgegeben. Die ausgewählten Musikbeispiele sind strukturell sehr unterschiedlich, decken eine breite Musikpalette ab und sind eher unbekannt, so daß keine Stereotype beurteilt werden können. Die Musik stammt jeweils zur Hälfte aus den sog. Bereichen der „Ernstesten Musik“ und „Unterhaltungsmusik“ sowie Vokal- und Instrumentalmusik. In nachstehender Tabelle sind die Musikstücke, aus denen die Ausschnitte entnommen sind, nach 11 musikalischen Epochen und Stilrichtungen geordnet. In der Untersuchung selbst wurden die Beispiele in zufälliger Reihenfolge präsentiert.

---

### Ausgewählte Musikbeispiele aus unterschiedlichen Stilrichtungen

#### Ernste Musik

Mittelalter/Renaissance	J. DOWLAND: Lacrimae Antiquae <i>Gregorianischer Choral</i> : Totenmesse, Introitus „Requiem aeternam“
Barock	J.S. BACH: The English Suites BMV 806-811, Suite Nr. 5, E-Minor (Glenn Gould) <i>Palestrina</i> : Tui sunt coeli
Klassik	W.A. MOZART Sonate für Violoncello und Kontrabaß, B-Dur, Allegro, KV 242 L.v. BEETHOVEN: Musik zu dem Festspiel „Die Ruinen von Athen“ (von A.Kotzebue), op. 113
Romantik	L.M. GOTTSCHALK: „Eine Nacht in den Tropen“, Sinfonie in zwei Sätzen, 2.Satz C. LOEWE: Ballade op. 123 Nr.3 „Die Uhr“ (D. Fischer-Dieskau)
Moderne	B. MARTINŮ: Symphony Nr. 1, 2.Satz, Allegro Ph. GLASS: Satyagraha

---

#### Unterhaltungsmusik

Jazz	E. WEBER: Fluid Rustle „A Pale Smile“ L. BOWIE: All the Magic!, „Spacehead“
Folk/Country	FLAIRCK: Live in Amsterdam A. PEREZ: Colt el Corazon Alla, Seite B: Milonga de andar lejos (D. Viglietti)
Volkmusik	Der MONTANARA CHOR: Es löscht das Meer die Sonne aus, „Deine Wälder hör' ich rauschen“ (3. Strophe)
Chanson/Liedermacher	H.v. VEEN: Ich hab' ein zärtliches Gefühl, „Träume“ (4. Strophe)
Rock/Pop	KANSAS: Leftoverture, „Carry on Wayward Son“ M. OLDFIELD: Crisis, „Foreign Affair“
Schlager	U. JÜRGENS: „Ich weiß, was ich will“ MÜNCHNER FREIHEIT: Tausendmal Du, B-Seite: „Kalt oder heiß“

---

#### *Ergebnisse: ein Vergleich zwischen Musikexperten und Laien*

Die persönlichen Musikpräferenzen, welche die befragten Personen im ersten Teil der Untersuchung frei angeben konnten, lassen sich ebenfalls in die oben aufgeführten Musikstilrichtungen einteilen. Generell zeigt sich, daß die Teilnehmer persönlich bevorzugte Musik wesentlich konkreter und differenzierter be-

nennen konnten als abgelehnte oder im Hintergrund geduldete Musik. Hier sind häufig nur globale Bezeichnungen, wie „Hein“, „Hard Rock“ oder „Disco-Musik“, verfügbar. Vergleicht man die persönlichen Musikwahlen der befragten Musikexperten und Laien miteinander, so treten deutliche Unterschiede zutage: Während die Laien fast nur Musik aus dem Bereich der Unterhaltungsmusik anführen, sind die musikalischen Erfahrungen der Experten viel weiter gefächert und gleichmäßig über Ernste Musik und Unterhaltungsmusik verteilt. Die Laien suchen vorwiegend Rock/Pop-Musik auf, meiden vor allem deutsche Schlager und Volksmusik und lassen wiederum fast nur Rock/Pop im Hintergrund laufen. Ihre Musikumwelt ist somit weitgehend auf drei Musikkategorien beschränkt. Bei den Experten zeichnet sich dagegen ein wesentlich differenzierteres Bild ab. Sie meiden ebenfalls Schlager, Volksmusik, aber auch Rock/Pop-Beispiele und Vertreter zeitgenössischer Ernster Musik. Im Hintergrund wird vorwiegend Rock/Pop-Musik akzeptiert. Die Musikhochschüler nennen als persönlich bevorzugte Musik in erster Linie romantische, an zweiter Stelle moderne Ernste Musik. Musik aus dem Barock ist Favorit bei den Studierenden der Musikwissenschaft. Eine interessante Beobachtung am Rande sei hier noch erwähnt. Nur insgesamt rund neun Prozent der genannten Musikstücke sind Beispiele zeitgenössischer Ernster Musik. Sie werden fast ausschließlich von den Musikexperten angeführt. Ihr Verhältnis zu dieser Musik scheint allerdings ambivalent zu sein: Die Anzahl der aufgesuchten und gemiedenen modernen Stücke hält sich in etwa die Waage.

Die mehrfach abgelehnten (-), im Hintergrund geduldeten (o) und aufgesuchten (+) Musikkategorien sind in einer Übersicht, aufgeschlüsselt nach der musikalischen Vorbildung der Teilnehmer, dargestellt. Sie sind nach der Häufigkeit ihrer Nennungen geordnet.

Persönliche Musikwahlen aus drei Valenzbereichen von Musikexperten und Laien			
Schlager Volksmusik	Rock/Pop	Rock/Pop	musikalische Laien
-	o	+	
Volksmusik Rock/Pop Schlager Moderne	Rock/Pop	Romantik Moderne	Musikhochschüler
-	o	+	
Schlager Rock/Pop Volksmusik	Rock/Pop	Barock Romantik Moderne	Studierende der Musikwissenschaft
-	o	+	

Die Urteile über die vorgespielte Musik im zweiten Teil des Musik-Grids unterstreichen die gefundenen Unterschiede. Die Ausschnitte aus dem Bereich der Unterhaltungsmusik sind den musikalischen Laien vertrauter und finden entsprechend größeren Gefallen als die Beispiele der Ernsten Musik. Dagegen zeichnet sich bei den Experten ein umgekehrtes Verhältnis ab: Sie kennen und bevorzugen weit mehr Ernste Musik. Dabei stimmen die direkt abgefragten Geschmacksurteile überein mit indirekt ermittelten Valenzen anhand der Urteile auf den personalen Konstrukten zur aufgesuchten und gemiedenen Musik. Generell fällt auf, daß die Studierenden der Musikwissenschaft zwar ähnlich, aber ins-

gesamt etwas kritischer der Musik gegenüber eingestellt sind als die Musikhochschüler.

Schließlich wollen wir auf die individuellen Beurteilungsgesichtspunkte eingehen, mit denen die befragten Personen ihre musikalische Erfahrungswelt strukturieren. Die von den Musikexperten und Laien verbalisierten Konstrukte lassen sich grob in vier Kategorien einordnen:

*Musik-Konstrukte*, die der Beschreibung, Analyse oder Einordnung von Musik dienen,

*Wirkungs-Konstrukte*, die sich auf den Eindruck beziehen, den die Musik beim Hörer entstehen läßt,

*Bewertungs-Konstrukte*, welche die Qualität der Musik betreffen und diese bewerten,

und *allgemein-sachliche Beurteilungen*, mit denen der selbstwahrgenommene Hörprozeß, die Hörwirkung oder der Inhalt der Musik rational eingeschätzt wird.

Einen Einblick in diese weitverzweigte und komplexe Natur musikalischer Betrachtungen geben die folgenden Beispiele. Sie stammen von Musikexperten und Laien. Zu jeder Beurteilungsdimension ist zusätzlich die Musik aufgeführt, anhand der sie gebildet wurde.

## Beispiele persönlicher Beurteilungsdimensionen im Zusammenhang mit Musik

persönliche Musik → persönliche Beurteilungsdimensionen  
(zweipolig)

<b>1. Musik</b>		
* Gershwin: It's Wonderful	tänzerischer Rhythmus	- Musik mit ständigem Tempowechsel
* Chopin: Ballade g-moll	dramatisch, ausdrucksvoll	- lyrisch, ausdrucksarm
* Stockhausen	künstliche, elektronisch konstruierte Klänge	- konventionelle Klang-erzeugung
<b>2. Wirkung</b>		
* Vivaldi-Konzerte	beschwingend, lustig	- langsam, getragen
* Hauer: Die schwarze Spinne	ruhig, entspannt, in sich wiegend, versunken	- aufrührend, stechend, fetzend, stark, wild
* Wagner: Parzival	unendliche Weite	- Großstadtlärm
<b>3. Bewertung</b>		
* Operettenmusik	zu seicht, oberflächlich, realitätsfern	- ernst, lebensnah
* Das Lied der Schlümpfe	strohdumm	- brillant klug
* BAP	sehr kontrastreich	- plätschernd, Tra-lala-Musik
<b>4. allgemein-sachliche Beurteilung</b>		
* Bruckner: Symphonie Nr. 1	kann rein emotional gehört werden	- analytisches Hören
* Beatles: Michelle	enger Assoziations-spielraum	- weiter Assoziations-spielraum
* Folklore-Musik	Ausdruck von Lebensfreude	- Ausdruck künstlerischer Intention (z.B. 12-Ton-Musik als Kompositionstechnik)

Sowohl Wirkungs- als auch Bewertungskonstrukte werden von allen Untersuchungsteilnehmern am häufigsten zur Charakterisierung ihrer persönlichen Musik herangezogen. Während die Laien Musik überwiegend hinsichtlich ihrer Wirkung beurteilen, gehen die Musikhochschüler dagegen am stärksten bewertend an Musik heran. Die angehenden Musikwissenschaftler nennen zwar im Vergleich zu den anderen Teilnehmern die meisten Musik-Konstrukte, die Wirkung der Musik steht aber auch bei ihnen im Vordergrund. Die deutlichsten Unterschiede zeigen sich jedoch, wenn man die Beurteilungsdimensionen für die persönlich bevorzugte, gemiedene und gleichgültig wahrgenommene Musik jeweils getrennt betrachtet, und zwar bei allen befragten Personen unabhängig von ihrer musikalischen Vorbildung: Danach wird Musik vorwiegend deshalb aufgesucht, weil sie angenehme Emotionen und Assoziationen auslöst. Dagegen begründet man das Ablehnen von Musik vor allem mit ihrer minderwertigen Qualität. Während der Fokus bei persönlich bevorzugter Musik somit beim individuellen Erleben des Hörers liegt, verlagert er sich im Bereich negativ bewerteter Musik zur Musik hin. Der Hörer baut hier eine Distanz zwischen sich und der Musik auf. Musik im Hintergrund beschreiben alle Befragten wiederum stärker hinsichtlich ihrer Wirkung. Häufig wird in diesem Zusammenhang erwähnt, daß Musik entspannt und beruhigt, unbeschwert und heiter stimmt.

#### *Diskussion*

Zusammenfassend läßt sich sagen, daß die musikalische Erfahrungswelt der Laien eng und auf den Unterhaltungsmusiksektor begrenzt ist. Die Musikvorlieben und -abneigungen der Experten streuen dagegen weit über Ernste Musik und Unterhaltungsmusik. Ein Grund dafür dürfte wohl in den unterschiedlichen musikalischen Sozialisationsprozessen zu suchen sein. So berichteten die meisten Teilnehmer mit musikalischer Vorbildung, daß sie in musikalisch interessierten Familien aufgewachsen sind und bereits in ihrer Kindheit mit Ernster Musik konfrontiert wurden. Demgegenüber erhielten die befragten Laien entscheidende Anstöße zur Musik erst später im Jugendalter durch Freunde und Klassenkameraden.

Die Teilnehmer ziehen unterschiedliche Beurteilungsgesichtspunkte heran, um persönlich bevorzugte, geduldete und abgelehnte Musik zu beschreiben. Sowohl aufgesuchte als auch im Hintergrund akzeptierte Musik wird vorwiegend nach

ihrer Wirkung beurteilt, wohingegen bei gemiedener Musik bewertende Gesichtspunkte überwiegen. Die Unterschiede zeigen sich über alle Personen hinweg unabhängig von ihrer musikalischen Vorbildung. Dieses Resultat überrascht. Es stimmt nicht mit Befunden in der Literatur überein, wonach musikalisch Erfahrene Musik eher analytisch, Laien dagegen mehr emotional wahrnehmen. In dieser Untersuchung wurden persönliche Beurteilungsdimensionen im Zusammenhang mit persönlich zentraler Musik erhoben. Vorgegebene Musik, wie in bisherigen Studien üblich, muß aber nicht mit persönlicher Musik übereinstimmen. Die möglicherweise dadurch erzeugte Distanz zur Musik erlaubt den Experten eher, ihr verfügbares Musikwissen bei der Beurteilung einzusetzen. Die Befunde in dieser Untersuchung verdeutlichen uns jedoch den erheblichen Einfluß der persönlich empfundenen Nähe zur Musik - neben der musikalischen Vorbildung - auf musikalische Wahrnehmungs- und Urteilsprozesse.

#### *Literatur*

- GIGERENZER, G.: Repertory-Test, in: BRUHN, H., OERTER, R. & RÖSING, H. (Hrsg.) Musikpsychologie; Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen, München 1985, S. 524-529.
- HARGREAVES, D.J. & COLMAN, A.M.: The dimensions of aesthetic reactions to music, in: Psychology of Music, 9 / 1981, S. 15-20.
- HARRER, G. (Hrsg.) Grundlagen der Musiktherapie und Musikpsychologie, Stuttgart 1975.
- KELLY, G.A.: Psychology of personal constructs, New York 1955.
- KLEINEN, G.: Experimentelle Arbeiten im Bereich der Musikpsychologie, in: Musik im Unterricht, 59 / 1968, S. 307-314.
- ORLIK, P.: Das Selbstkonzept als Bezugssystem sozialer Kognitionen, in: Zeitschrift für Sozialpsychologie, 10 / 1979, S. 167-182.

Dipl.-Psych.  
Monika Morguet  
Feldstraße 5  
7750 Konstanz

Dipl.-Psych.  
Jutta Moser-Hauck  
Buchenlochstraße 3  
6750 Kaiserslautern

## **Fünfundzwanzig Jahre musikpädagogische Forschungsgemeinschaft: Rückblicke und Perspektiven**

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

*Protokoll der Podiumsdiskussion mit Mitgliedern des AMPF-Gründungsvorstandes*

„25 Jahre musikpädagogische Forschungsgemeinschaft“ waren Anlaß zur Rückbesinnung und zum Blick in die Zukunft musikpädagogischer Forschung. Nach einer kurzen Einführung durch den Vorsitzenden des AMPF, Rudolf-Dieter Kraemer, der die Gründungsdaten - 1965: Gründung des Vorläuferverbandes „Forschung in der Musikerziehung“, 1971: Neugründung und Umbenennung in „Arbeitskreis Musikpädagogische Forschung“ (AMPF) - in Erinnerung rief, konnte ein Podiumsgespräch mit Mitgliedern des Vorstandes von 1971 beginnen.

Mit vier Punkten wurde der theoretische Rahmen von *Marie Luise Schulten*, *Hermann Josef Kaiser* und *Rudolf-Dieter Kraemer* abgesteckt:

1. Ausgangssituation: Was ist *Anlaß* für Forschung?
2. Was versteht man unter *musikpädagogischer Forschung*?
3. Welche Methoden sind für *musikpädagogische Forschung* angemessen?
4. Welche *Inhalte* sollte musikpädagogische Forschung aufgreifen?

Aus pragmatischer Sicht ging es um die Aufgaben einer Institution, die

- sich um Forschungsmittel und Zuschüsse speziell für musikpädagogische Zwecke kümmert;
- die Begegnung von Theorie und Praxis ermöglicht;
- ein Forum für Veröffentlichung und Diskussion von musikpädagogischen Untersuchungen und Ansätzen ist;
- die einerseits musikpädagogisch-spezifischen Fragestellungen nachgeht, andererseits interdisziplinär arbeitet.

Einleitend wurde ein Brief von *Friedrich Klausmeier*, der nicht anwesend sein konnte, zur Entstehungsgeschichte des AMPF verlesen. In seinem Brief geht Friedrich Klausmeier auf die ersten Bemühungen einer intensiven Erforschung des Hörverhaltens Jugendlicher in den 50er Jahren ein, an denen er maßgeblich beteiligt war. Er beschreibt die Schwierigkeiten, denen sich eine soziologisch orientierte Forschung, die die Veränderungen musikalischen Verhaltens Jugendlicher aufgrund der Verbreitung technischer Medien analysierte, einer historisch

bestimmten Musikwissenschaft gegenüber sah. Pädagogische Akademien hatten zu dieser Zeit keinen wissenschaftlichen Status; Gutachter für interdisziplinäre Forschungsprojekte dieser Art fehlten, so daß eine finanzielle Förderung praktisch ausgeschlossen war. Friedrich Klausmeier stellte deshalb, dem Vorbild eines Vereins zur Förderung Psychoanalytischer Forschung in Köln folgend, bei der Sitzung des Arbeitskreises Forschung in der Musikerziehung am 31.10.1969 in Köln den Antrag auf Gründung eines Vereins Musikpädagogische Forschung. Klausmeier begründete den Antrag mit dem Hinweis auf die Forschungsförderung durch geeignete Personen als Gutachter und die Möglichkeit der Verwaltung von Forschungsgeldern. Es wurde eine Satzung nach Vorbild des psychoanalytischen Vereins entworfen, die 1970 in Berlin im Sinne einer teilnehmenden Forschung für alle wissenschaftlich ausgebildeten Lehrer umgeändert wurde. Der Arbeitskreis ist nach Einschätzung von Friedrich Klausmeier eine Art musikpädagogische Akademie geblieben, deren Wirkung in der Ansammlung interessanter musikpädagogischer Beiträge bestehe.

*Ulrich Günther* knüpfte an den Hinweis auf die großen Schwierigkeiten an, denen sich die Idee, in den 50er Jahren Forschung in der Musikpädagogik zu betreiben, gegenüber sah. Diese ergaben sich u.a. durch den vorherrschenden musischen Ansatz. *Günther Noll*, der seinerzeit aus der (ehemaligen) DDR dazugekommen war und so die Erfahrung zweier Systeme besaß, sah als vorrangiges Ziel, musikpädagogische Theoriebildung auf eine wissenschaftliche Grundlage zu stellen, betonte aber, daß der AMPF dennoch nicht der Gefahr erlegen sei, ein Gelehrtenverein zu werden. Für *Eberhard Kötter* war die Finanzierungsfrage ein wesentliches Moment zur Gründung eines eingetragenen Vereins. Einen anderen Aspekt brachte *Hans-Peter Reinecke* in das Gespräch, indem er den seinerzeit aufkommenden Unmut gegenüber einer historischen Musikwissenschaft darstellte, die aufgrund ihrer Zielsetzung musikpädagogisch relevante Probleme ausklammerte, im Gegensatz zu einer systematisch ausgerichteten Musikwissenschaft.

Einen Überblick über die Entwicklung in der DDR gab *Helmuth Rudloff* aus Weimar: Reuter als Initiator musikpädagogischer Forschung; totale Verplanung; Ausklammerung westlicher Forschungsergebnisse; die große Bildungsreform der 60er Jahre, die auf das russische System verpflichtete; verstärkte Restriktionen ab 1976.

In der anschließenden Diskussion, in die auch das Plenum einbezogen wurde, bezog sich die Kritik am Forschungsvorgehen des AMPF vor allem auf Methodenprobleme. Es wurde herausgestellt, daß die Vielfalt von Methoden und Inhalten ein wesentliches Merkmal in der Arbeit des AMPF sei, und daß dies nicht unbedingt als Nachteil gesehen werden müsse: Pluralität und Komplementarität von Methoden könnten oft angemessen sein, wenn man davon ausgehe, daß es kaum „objektive, gesicherte“ Erkenntnisse gebe. Die Rückführung auf die Frage, was musikpädagogische Forschung bedeute, mündete in die provozierende Anfrage von *Hans-Günther Bastian*, ob der AMPF ein Insider-Kreis sei, der keine politische Relevanz besäße. Nötig sei eine größere Initiative in der Öffentlichkeitsarbeit und eine stärkere Lobby für musikpädagogische Forschungsanliegen.

Anita Kolbus

Jörg Harriers

## **Forschungsentwicklung auf dem Gebiet der Instrumentalpädagogik in der DDR**

HELMUT RUDLOFF

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

Der Gedanke, sich dem Problemkreis Forschungsentwicklung auf dem Gebiet der Instrumentalpädagogik in der DDR zuzuwenden, entsprang mehr der inneren Auseinandersetzung mit der vierzigjährigen eigenen Vergangenheit in den Wochen und Monaten seit den denkwürdigen Oktober- und Novembertagen des Jahres 1989 als der gezielten Forschungsentwicklungsbeschreibung. Schon ein erstes flüchtiges Herantasten an dieses Gebiet brachte eine überraschende Feststellung: die enge Verbindung von Forschungsentwicklung, von Forschungsthematik, -bewältigung und politisch-ideologischer Fesselung, auch von einer parallel zu den kulturellen Prozessen im Lande verlaufenden Forschungsorientierung und Schwerpunktsetzung. Daß ähnliche Prozesse u.a. auf dem Gebiet der Ästhetik nachweisbar sind, war an sich nicht neu, neu aber auf jeden Fall und nicht in dieser Konsequenz vermutet, auf dem Gebiet der Instrumentalpädagogik. Hier anzusetzen und zur Geschichtsschreibung über den ehemaligen Staat DDR beizutragen, scheint mir eine wesentliche Erkenntnis dieser ersten flüchtigen und unvollkommenen Beschäftigung mit dem Gegenstand zu sein. Strömungen, Richtungen, Irrungen und Wirrungen aufzuzeigen und in knapper Form darzulegen, schließt von vornherein das Streben nach Vollkommenheit aus. Einige Schwerpunkte zu benennen, einige Akzente aufzuzeigen, war Ziel dieser ersten Überlegungen, und so kann daher dieser Beitrag auch nur als Versuch gewertet werden, sich diesem komplexen Gebiet etwas zu nähern.

Nach 1945 verlief die Forschungsentwicklung zwischen dem von den westlichen Alliierten und dem von der Sowjetunion besetzten Teilen Deutschlands in Bahnen, die, wenn sie sich gelegentlich auch auf ein gemeinsames Erbe beriefen, dennoch aber zunehmend auseinanderdrifteten. Ursache dessen war vor allem die im Ostteil zu verzeichnende rasche Ideologisierung der Wissenschaft im allgemeinen und der Musikwissenschaft im besonderen. Richtschnur jedweder Wissenschaft war ihr Verhältnis zum Marxismus-Leninismus. Jede Wissenschaft, jede Kunst, jede Erziehung, auch die Musikerziehung, hatten sich an den Grundlinien der zur Basisdisziplin erhobenen und für alle und alles jederzeit gültigen Lehre des Marxismus/Leninismus zu orientieren.

Auf dem Gebiet der Instrumentalpädagogik war eine solche ideologische Auseinandersetzung ebenfalls zu beobachten. Weniger naturgemäß im praktischen Bereich, dafür aber umso heftiger im theoretischen, vor allem auf dem Gebiet der Musikpsychologie. Hier wurde der Versuch offenkundig, die Ergebnisse klassischer deutscher und europäischer musikpsychologischer Forschung in ein ideologisches Korsett zu zwängen. Alles, was in dieses hineinpaßte, wurde übernommen, alles, was nicht zu passen schien oder nicht passen wollte, wurde als metaphysische, geistig-spekulative Konstruktion abgetan, damit gleichsam verketzert und als nicht relevant letztlich beiseite geschoben. Die erste Etappe dieser Entwicklung nach 1945 war durch geistige Einengung gekennzeichnet, die noch durch eine einseitige Auslegung wissenschaftlicher Erkenntnisse sowjetischer Forscher verstärkt wurde. Geradezu ein Musterbeispiel hierfür ist die Anwendung der Pawlowschen Lehre von der höheren Nerventätigkeit auf das Gebiet der Musikpsychologie. Bemerkenswert an sich sind hier die Mechanismen der Verknüpfung von Ergebnissen der Untersuchungen von H. VON HELMHOLTZ<sup>1</sup>, Carl STUMPF<sup>2</sup>, Ernst KURTH<sup>3</sup> und Géza RÉVÉSZ<sup>4</sup> mit denen von PAWLOW, wobei generell eine Verknappung der Aussage einerseits ebenso zu verzeichnen ist wie eine vereinfachte, auf den scheinbaren Kern hinzielende Darstellung andererseits. Es war daher ein lobenswertes Unterfangen, als Paul MICHEL 1960 seine Schrift „über musikalische Fähigkeiten und Fertigkeiten“<sup>5</sup> veröffentlichte, in der er relativ umfassend den Versuch unternahm, von pauschalisierten Urteilen, die mehr oder weniger als Vorurteile sich herausstellten, wegzukommen und Forschungsergebnisse verschiedener Richtungen der westeuropäischen ebenso wie auch der osteuropäischen, auf ihre Relevanz hin zu untersuchen. Bei aller Einschränkung, die man fast drei Jahrzehnte später gegenüber dieser Schrift geltend machen muß, so war es doch in dieser Zeit ein hoch anzuerkennendes Bestreben, Fakten darzustellen, die an sich Allgemeingut der Menschheit inzwischen, in diesem Teil Deutschlands nahezu unbekannt waren, läßt man alles ideologisierende Beiwerk einmal beiseite, dann hat diese Schrift zunächst

---

1 HELMHOLTZ, H. v.: Die Lehre von den Tonempfindungen. Psychologische Grundlage für die Theorie der Musik, Braunschweig 1863

2 STUMPF, Carl: Tonpsychologie I/II, Leipzig 1883 und 1890

3 KURTH, Ernst: Musikpsychologie, Berlin 1931 und Bern 1947

4 RÉVÉSZ, Géza: Zur Grundlegung der Tonpsychologie, Leipzig 1913

5 MICHEL, Paul: Über musikalische Fähigkeiten und Fertigkeiten. Ein Beitrag zur Musikpsychologie. Breitkopf und Härte,, Leipzig 1960

erst einmal eine Basis geschaffen, auf der im Rahmen das Gegebene aufzubauen möglich war. Die Befolgung des wissenschaftstheoretischen Ansatzes aber, die einseitige Bezogenheit auf die Lehre Pawlows also, führte in der weiteren wissenschaftlichen Auseinandersetzung nicht viel weiter. Demgegenüber stand eine Vertiefung praxisbezogener Denk- und Handlungsansätze, die, in der Folgezeit ausgebaut, durchaus Bedeutung für die musikpädagogische Praxis hatten. Das wird auch in einer anderen Schrift MICHELs deutlich, in den 1968 erschienenen „Psychologischen Grundlagen der Musikerziehung“<sup>6</sup>. Die schon aus den „Über musikalische Fähigkeiten und Fertigkeiten“ bekannten Darstellungen der musikalischen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Begabungen erfuhren keine neuen inhaltlichen Bereicherungen, wohl aber eine kritische Auseinandersetzung mit verschiedenen Spielarten von Begabungstheorien, mit biologischen, biogenetischen und soziogenetischen Konzeptionen und ihren Auswirkungen auf die Musikerziehung. Neben der Darstellung der „Psychologie des musikalischen Hörens“ war es vor allem die zusammenfassende Betrachtung zu Besonderheiten der musikalischen Entwicklung auf den einzelnen Altersstufen, die eine wertvolle Bereicherung des bisher in der DDR veröffentlichten Schrifttums auf diesem Gebiet darstellte und die für Generationen von Lehrern sowohl an Schulen als auch an Musikschulen eine wertvolle Hilfe war. Weniger der theoretische Ansatz, der über die bereits genannten Verbindungen zu Pawlow nicht hinausging, war es vor allem der aus der Praxis erwachsende Wissenszuwachs, der wiederum für die Praxis Schlußfolgerungen hatte. So wurde z.B. 1972/73 an den Musikschulen die Kombination von „allgemein-musikalischer Vorunterweisung“ und „vorbereitendem Instrumentalunterricht“ eingeführt, in denen Kinder im Alter von 5/6 Jahren in entsprechenden Formen musikalisch unterwiesen worden, um Musikalität frühzeitig zu erkennen und zielgerichtet zu fördern<sup>7</sup>. Hier wird bereits ein neuer Ansatz sichtbar: die stärkere Praxisorientierung. Obgleich dieser Bezug nie von den theoretischen Fragestellungen und ihrer Beantwortung im marxistisch-leninistischen Sinne gelöst war, so kann doch in den siebziger Jahren ein Festfahren in theoretischer Sicht ebenso konstatiert

---

6 MICHEL, Paul: Psychologische Grundlagen der Musikerziehung. Handbuch der Musikerziehung, Zweiter Teil. Breitkopf und Härtel, Leipzig 1968

7 Eine ausführliche Darstellung der „Auswahl - und Aufnahme - und Auswahlverfahren an den Musikschulen“ findet sich in dem gleichnamigen Beitrag von Rosemarie °Rom und Joachim THORBECK in: Die Musikschule in der Deutschen Demokratischen Republik, Verlag Neue Musik Berlin 1985, S. 146 ff.

werden wie ein verstärktes Hinwenden zu Problemen des praktischen Musikunterrichts. Einzelne Aufsätze in „Musik in der Schule“ belegen dies. Andererseits wird aber gerade durch die Überbetonung der schulmusikpädagogischen Forschung gegenüber der instrumentalpädagogischen deutlich, welche Akzente gesetzt wurden. Betrachtet man diese im gesamt-gesellschaftlichen Zusammenhang dann wird deutlich, daß instrumentalpädagogische Forschung lediglich ein Randdasein führen konnte, zumal musikpädagogische Forschung sich vorrangig auf den Bereich der Oberschule zu konzentrieren hatte. Ihre Aufgabe war es, „den Prozeß der Bildung und Erziehung allseitig entwickelter Persönlichkeiten zu erforschen“, was „eine eindeutige Bestimmung des Profils der musikpädagogischen Wissenschaft“<sup>8</sup> verlangte. Apodiktisch hieß es: „Die musikpädagogische Forschung erhält ihre Aufgaben in erster Linie aus den schulpolitischen Aufgabenstellungen des sozialistischen Bildungssystems. Ihr Gegenstand ist die musikalische Bildung und Erziehung der Kinder und Jugendlichen in unserer Republik, ihre Aufgabe ist die Untersuchung der Bedingungen und Wege für eine effektive und erziehungswirksame Führung des Unterrichtsprozesses, ist die Erarbeitung theoretisch und empirisch gesicherter Vorgaben für eine weitere Hebung des Niveaus der musikalischen Bildung und Erziehung sozialistischer Schülerpersönlichkeiten...“<sup>9</sup>

Eine solche Herangehensweise, die symptomatisch für die Zeit der zweiten Hälfte der siebziger Jahre war, mußte zwangsläufig zur Stagnation führen. Die doktrinäre Auffassung, daß musikpädagogische Forschung sich „nicht als eine untergeordnete Disziplin der Musikwissenschaft verstehen“ könne, „wie das in bürgerlichen Wissenschaftssystemen noch üblich“<sup>10</sup> sei, leitete zunehmend eine verschärfte Ideologisierung ein, die sich negativ auf die Entwicklung auch im instrumentalpädagogischen Bereich auswirkte. Die Zeitschrift „Musik in der Schule“ wurde zu einer Fachzeitschrift, die lediglich diesem Schulmusikanspruch zu genügen hatte. Für Probleme wissenschaftstheoretischer und praktischer Natur, die sich auf instrumental- und vokalphädagogische Bereiche orientierte, gab es weder Raum noch Gelegenheit des Austausches. So, wie eine einseitige Ausrichtung auf den schulmusikalischen Bereich erfolgte, spielte die Ausbildung von

Instrumentalisten und Sängern für die Orchester und Bühnen der DDR an den Musikhochschulen der DDR die dominierende Rolle. Die Ausbildung von Musikpädagogen war eine Notwendigkeit, der man sich nicht ganz verschließen konnte, der man lange Zeit die gebührende Achtung versagte und bis heute kaum die nötige Anerkennung - etwa bei Beförderungen - zuteil werden ließ. Dies hatte natürlich Auswirkungen auch auf die instrumentalpädagogische Forschung: sie stagnierte und gegen Ende der siebziger Jahre spielte sie im Bewußtsein der Öffentlichkeit kaum noch eine beachtenswerte Rolle. Erst zu Beginn der achtziger Jahre trat eine spürbare Minderung dieses unbefriedigenden Zustandes ein. Der Mangel an Instrumentalpädagogen einerseits, die zunehmende Zahl der Vakanzen an Theatern und Orchestern andererseits zwang die Ausbildungsinstitute, sich verstärkt Ausbildungsfragen von der Musikschule bis zur Hochschule zuzuwenden. Dieser Umstand führte zu einem neuen Forschungsschub.

Mehrere Forschungsrichtungen zeichneten sich nun ab, die alle auf ein Ziel hinausliefen: Sicherung des Musikernachwuchses. Zunehmend beschäftigte man sich mit der Begabungsforschung, mit musikalischen Interessenstrukturen Jugendlicher, der musikalischen Früherziehung, Problemen des Anfangsunterrichtes, dem musikalischen Üben usw. Dem kam positiv entgegen, daß das Ministerium für Kultur, Abteilung Musik und die Arbeitsgruppe Musikschulen beim Ministerium für Kultur seit 1983 jährlich Kolloquien für Musikschullehrer durchführten, daß sie die Veröffentlichungsreihen „Theorie und Praxis der Musikschulausbildung“, „Beiträge zur Instrumental- und Gesangspädagogik“ und „Erfahrungen - Studien - Diskussionen“ ins Leben riefen, die gleichsam die Vielfalt der aufbrechenden Frage- und Problemstellungen widerspiegeln.

Angesichts der unaufhaltsam wachsenden Vakanzsituation an den musik-kulturellen Einrichtungen der DDR rückte das Entwickeln, Erkennen und Fördern künstlerischer Begabungen zunehmend in das Zentrum der Forschung. Hier ist es vor allem die Arbeitsgruppe Pädagogik/Psychologie beim Ministerium für Kultur unter der Leitung von Hans-Georg Mehlhorn, die sich mehrfach mit Problemen der Begabungsfindung und -förderung auseinandersetzte.<sup>11</sup> Hervorgeho-

---

8 HOFFMANN, Karl: Zum gegenwärtigen Stand musikpädagogischer Forschung (II), in: Musik in der Schule 1976, S. 211

9 a.a.O. S. 213

10 a.a.O. S. 214

---

11 Siehe auch: 1) MEHLHORN, Hans-Georg (Hrsg.): Künstlerische Begabung entwickeln, erkennen und fördern; Herausgebung und Redaktion: Arbeitsgruppe Pädagogik/Psychologie. Leitung: Prof. Dr. sc. Hans-Georg Mehlhorn, o. J. 2) MEHLHORN, Hans-Georg (Hrsg.): Nachdenken über künstlerische Begabungen, Konferenzbericht, Leipzig 1988

ben wurde auf der Leipziger Konferenz zur Entwicklung, Diagnose und Förderung künstlerischer Begabung im Oktober 1988, daß sich die Position der Einheit von Entwicklung, Diagnose und Förderung im Unterschied zu bisherigen Positionen der Diagnose und Förderung als tragfähig erwiesen hat, daß sich die Begabungsentwicklung als Teilprozeß der Persönlichkeitsentwicklung nur über die Tätigkeit der Persönlichkeit realisiert. Von Bedeutung für die künftige Forschungsentwicklung war auch die Feststellung, daß der Prozeß der Begabungs- genese ein dialektischer Prozeß von progressiven, aber auch stagnativen und sogar regressiven Phasen ist, daß Begabungsentwicklung und -förderung ohne Ausprägung der Individualität der Persönlichkeit unmöglich ist. Gerade diese Aussage stellt in ihrer Endkonsequenz mehr oder weniger eine Lösung von Anschauungen dar, die jahrzehntelang pädagogische Auffassungen in der DDR maßgeblich prägten. Ohne die aufgeworfenen Probleme hier näher zu skizzieren, muß konstatiert werden, daß mit dieser Konferenz ein wesentlicher Gedankenaustausch zu einem brisanten Thema stattfand, der die theoretische Diskussion in erheblichem Maße beeinflusste, der selbst wiederum Ergebnis breiter vorhergehender Diskussionen war. Gerade die Begabungsforschung zeigt, wie sehr Forschungsrichtungen durch generelle Notwendigkeiten - hier: die Sicherung des Musikernachwuchses ebenso wie die bestmögliche Begabungsentwicklung zu gewährleisten - beeinflusst werden. Auf diese enge Verbindung machte Hans-Georg Mehlhorn in seinem Konferenzresümee aufmerksam, als er auf einige der künftigen Forschung vorbehaltenen Problemkreise hinwies, unter anderen auch auf das Verhältnis von gesellschaftlichen Bedingungen und Begabungsentwicklung.

Unterstützt wurde diese ausgeprägt theoretisch geführte Begabungsdiskussion durch eine vom Zentralinstitut für Jugendforschung Leipzig (Leitung der Arbeitsgruppe: Dr. Jochen Hahn) erstellte Intervallstudie zur Persönlichkeitsbildung von Musikschülern.<sup>12</sup>

Aus ähnlichen Gründen wie bei der Begabungsforschung nahmen auch in den achtziger Jahren Fragen des „Instrumentalen Gruppenunterrichts“ breiten Raum in der Diskussion ein. Unter den Lehrkräften der Musikschulen wurde der Gruppenunterricht von vornherein ablehnend diskutiert. Die Forschungstagung

---

12 Der Forschungsbericht des Zentralinstituts für Jugendforschung soll noch 1990 vorgelegt werden.

zu diesem Problem im November 1986 in Frankfurt/Oder<sup>13</sup> hob jedoch einige Vorteile hervor, wie etwa: Verstärkung der Lern- und Leistungsmotivation, Entwicklung und Differenzierung sozialen Verhaltens, Entwicklung und Förderung allgemeiner musikalischer Fertigkeiten und Förderung fachspezifischer Fähigkeiten.

Christoph SCHWABE macht zu Recht darauf aufmerksam, daß der Gruppenausbildung „Überlegungen zugrunde“ liegen, „die darin bestehen, die soziale und persönlichkeitsbildende Wirksamkeit musikalischer Betätigung möglichst umfassend für den Einzelnen ebenso wie für die gesellschaftliche Kultur nutzbar zu machen.“ Von SCHWABEs Kerngedanken ausgehend, wonach musikalische Tätigkeit auch zugleich musikalische Kommunikation sei, steht naturgemäß die musikalische Gruppenarbeit im Vordergrund mit all ihren bekannten Formen und Varianten.

Besondere Aufmerksamkeit gilt zunehmend dem Konzept der musikalischen Früherziehung, wobei Persönlichkeitsbildung durch musikalische Tätigkeit und damit auch Musikalitätsentwicklung als Einheit betrachtet werden. Das im Jahre 1988 vom Ministerium für Kultur der DDR veranstaltete Kolloquium „Ziele und Methoden der Arbeit mit Vorschulkindern in der Musikschule“<sup>15</sup> brachte einen Überblick über den auf dem Gebiet der DDR erreichten Stand und orientierte sowohl auf eine weitere Verbreitung der musikalischen Früherziehung als auch auf eine vertiefende Forschung im theoretischen Bereich ebenso wie in der Praxis.

Insgesamt gesehen zeigen sich gerade in den letzten Jahren Entwicklungen, die eine Vielzahl von Forschungsbereichen umfassen, die sowohl theoretische Untersuchungen beinhalten als auch empirisch zu Erkenntnissen zu gelangen trachten. Der Aufschwung gerade in den achtziger Jahren und die damit verbundene Auf-

---

13 Siehe auch: Zu einigen Möglichkeiten und Formen musikalischen Gruppenausbildung, in: Erfahrungen - Studien - Diskussionen, Heft 1, Herausgegeben vom Ministerium für Kultur der DDR, Abteilung Musik, Berlin 1988

14 SCHWABE, Christoph: Wesen und Funktion der Gruppe als sozialpsychologisches Phänomen, in: Erfahrungen - Studien - Diskussionen, Heft 1, Berlin 1988, S. 10

15 Kolloquium „Ziele und Methoden der Arbeit mit Vorschulkindern in der Musikschule. Cottbus 10.-12.2.1988 Referate und Diskussionsbeiträge, in: Theorie und Praxis der Musikschulausbildung, Berlin 1988

gliederung in mehrere Forschungsbereiche ergab sich durch mehrere Faktoren, die einander bedingen.

Bei genauer Betrachtung der instrumentalpädagogischen wie auch der musikpädagogischen Forschungsentwicklung auf dem Gebiet der DDR fällt ihre unmittelbare und enge Beziehung zu den allgemeinpolitischen Strömungen und Tendenzen auf. In den ersten beiden Jahrzehnten war es vorrangig die Ausrichtung und Anpassung an die Erkenntnisse der marxistisch-leninistisch angelegten Psychologie und Pädagogik der Sowjetunion, die in ihrer theoretischen Begründung letztlich in eine Sackgasse führte, weil Forschungsentwicklungen in der Welt nicht in genügendem Maße - bedingt durch die politische Isolation - zur Kenntnis genommen werden konnten und durften. In einer weiteren Etappe, die etwa in den siebziger Jahren beginnt, deutete sich eine stärker auf die instrumentalpädagogische Praxis ausgerichtete Forschungsrichtung an. Fragen der Motivation, des musikalischen Übens, der Besonderheiten des Anfangsinstrumentalunterrichtes rückten zunehmend in den Vordergrund der Betrachtungen. Ursache dessen war nicht zuletzt das organisierte System der Weiterbildung der Musikschullehrer, das sowohl die Vermittlung wissenschaftlicher Erkenntnisse als auch Praxisbezogenheit einschloß. Verschiedene Arbeiten, verschiedene Standpunkte wurden hier mit den Praxisvertretern diskutiert und die theoretische Auseinandersetzung wiederum aktiviert. Nun aber zeichnete sich zunehmend eine breitere Fächerung ab, die von der Begabungsforschung, über musikalische Früherziehung bis hin zu Fragen der Aufführungspraxis der Musik des 18. Jahrhunderts reichte. Damit war zugleich eine stärkere Orientierung auf Grundfragen der Musikpädagogik in allen ihren Bereichen gegeben. Nachteilig wirkte sich aber aus, daß den Problemen der Instrumental- und Gesangsmethodik nur wenig Aufmerksamkeit geschenkt wurde, obwohl das Interesse an diesen speziellen Inhalten außerordentlich groß ist. Eine spürbare Verbesserung erhoffe ich mir durch die Verleihung des Promotionsrechtes an die Hochschule für Musik „Franz Liszt“ Weimar im Juli 1990. Nunmehr kann und muß die Forschung gerade auf diesem höchst notwendigen Gebiet aktiviert werden, weil nun erstmalig (auf dem Gebiet der ehemaligen DDR) die Möglichkeit besteht, solche spezifischen Forschungsthemen an einer Musikhochschule bis zur Promotion zu bearbeiten. Natürlich werden noch einige Jahre vergehen, bis umfassende Ergebnisse vorliegen können. Doch der Anfang ist gemacht, die Zeiten für solche Vorhaben für uns nun günstiger denn je zuvor. Vielleicht gibt es dann - und davon gehe ich aus - auch

vertiefende Beiträge zur Geschichte der Instrumentalpädagogik auf dem Gebiet der ehemaligen DDR.

Prof. Dr. sc. Helmuth Rudloff  
Wallburgweg 4  
5034 Erfurt

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

GÜNTHER NOLL

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

In den 25 Jahren seines Bestehens hat sich der „Arbeitskreis Musikpädagogische Forschung“ (zuvor als „Arbeitskreis Forschung in der Musikerziehung“) zu einer Institution entwickelt, die in Fachkreisen inzwischen weite Anerkennung gefunden hat. Die seit 1969 in einer eigenen Publikationsreihe veröffentlichten Beiträge zur musikpädagogischen Forschung umfassen ein breitgefächertes Themenspektrum, das von umfassenderen Ansätzen zur Musikpädagogik, Musikpsychologie, Musiksoziologie, Musikästhetik, Bildungspolitik, Wissenschaftstheorie etc. bis zu zahlreichen Detailfragen der Unterrichtsforschung, Medienforschung, historischen Forschung, komparativen Forschung usw. reicht.

Mit diesen Arbeiten konnten dem Fach nicht nur zahlreiche Impulse vermittelt, sondern das Bewußtsein für Forschung als Konstituens einer Musikpädagogik entfaltet bzw. weiterentwickelt und fest verankert werden. Die selbständige Organisationsform hat in ihren jährlichen Arbeitstagungen zur Herausbildung eines eigenen Profils geführt. Das Prinzip, die ursprünglich thematisch breiter angelegten Arbeitstagungen seit 1980 konsequent jeweils einem Arbeitsthema zu unterstellen, um Konzentration zu erreichen und auch die Fülle der Ansätze unterbringen zu können, sollte unbedingt beibehalten werden, ebenso das Prinzip, auf jeder Tagung einen Raum für nicht an das Generalthema gebundene Forschungsbeiträge zu lassen. Das Verfahren hat sich bewährt. Es bewahrt einerseits vor monothematischer Verengung und vermittelt andererseits Impulse, bestimmte Themenbereiche als eigenständige Tagungsthemen aufzugreifen und auszuweiten.

Die Grenzen zwischen Forschungsberichten im eigentlichen Sinne und allgemeinen musikpädagogischen Positionsbeschreibungen waren gelegentlich fließend. Der Arbeitskreis sollte sich jedoch nicht in Konkurrenz zu anderen musikpädagogischen Organisationen begeben, sondern streng auf die Wahrung des eigenen Profils bedacht sein.

Trotz der ausgedehnten publizistischen Aktivitäten ist es nicht in jedem Fall gelungen, wichtige Ergebnisse der Forschung einem größeren Interessentenkreis zugänglich zu machen. Das Verständnis der wissenschaftlichen Nomenklaturen,

insbesondere bei sozialwissenschaftlichen Projekten und deren methodische Instrumentarien, setzt ein differenziertes Spezialwissen voraus, über das der nicht mit Forschung befaßte Lehrer z.B. im allgemeinen nicht verfügt. Ergebnisse von Forschung wären daher stärker als bisher didaktisch umzusetzen, auch im Rahmen intensiver bildungspolitischer Aktivitäten, die bisher vernachlässigt worden sind.

Musikpädagogische Forschung sollte - wie bisher - das breite Spektrum seiner Aufgabengebiete abdecken und bei aller notwendigen Spezialisierung keine einseitigen Gewichtungen zulassen. Historische Forschung z.B. wäre dabei ebenso wenig zu vernachlässigen wie komparative Forschung etwa, z.B. im Zusammenhang mit der Aufarbeitung der Entwicklung unseres Faches auf dem Gebiet der ehemaligen DDR. Neben die bisherigen Forschungsfelder, die unvermindert weiterbestehen, treten in der aktuellen Gegenwart aber noch neue Themenbereiche hinzu, die dringend der Behandlung bedürften.

Hierzu gehören z.B. Fragefelder der sozialintegrativen Aufgaben der Musikpädagogik im Zusammenhang mit der Integration von Ausländer-, Aussiedler- und Übersiedlerkindern, aber auch verhaltensauffälligen und verhaltensgestörten Kindern, deren Zahl erschreckend zunimmt. Symptome dieser Art äußern sich bereits im Bereich der Musikalischen Früherziehung und führen zu ernststen Problemsituationen. Soziale Integration bedeutet nicht nur die unmittelbare Eingliederung in das Geschehen eines Musikunterrichts bzw. musikpädagogischen Prozesses, sondern greift viel weiter und umfaßt die Persönlichkeitsstabilisierung und -entfaltung als Ganzes.

Ein anderes, ebenfalls intensiver zu behandelndes Forschungsfeld umfaßt z.B. den gesamten Komplex des außerschulischen und schulischen Gebrauchs audiovisueller und anderer technischer Medien der Kinder und Jugendlichen mit ihren Gefährdungen und Möglichkeiten. - Auch wenn Unterrichtsforschung ein äußerst aufwendiges Feld darstellt, wäre sie, zumindest in Fallstudien, stärker zu gewichten. - Um ein letztes Beispiel zu nennen: Die Instrumentalpädagogik stellt ein bisher ebenfalls im ganzen vernachlässigtes, wichtiges Forschungsfeld dar.

Diese wenigen Anmerkungen können nur die Fülle von Grundsatz- und Detailfragen andeuten, denen sich musikpädagogische Forschung gegenüber verpflichtet sehen sollte. Wie in anderen Bereichen unseres gesellschaftlichen Seins wachsen auch innerhalb der musikpädagogischen Forschung die Herausforderungen quantitativ und qualitativ in erheblichem Maße. Sie können bewältigt

werden, wenn es gelingt, den Forscherfleiß in unserem Fach zu erhalten und die unverzichtbaren materiellen Ressourcen bereitzustellen. Verfehlt wäre, von musikpädagogischer Forschung ein „Allheilmittel“ etwa erwarten zu wollen. Aber sie vermag, die immer komplexer und komplizierter werdende Wirklichkeit unserer Zeit in ihrem Bereich präziser zu beschreiben, woraus sich leichter und sicherer musikpädagogische Handlungsstrategien ableiten ließen.

## Zur Entwicklung musikpädagogischer Forschung in der Bundesrepublik Deutschland

ULRICH GÜNTHER

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

Die Musikerziehung nach 1945 verstand sich als Musische Erziehung und wollte damit, auch programmatisch, an die 1933 von der NS-Erziehungspolitik angeblich abgelöste Kestenberg-Reform anknüpfen und sie endlich verwirklichen. Dabei wurde allerdings die Tatsache verdrängt, daß gerade die NS-Erziehungspolitik, paradoxerweise, Kestenbergs Reform der Musikerziehung befördert und das musische Element zu ihrem Fundament gemacht, dieses damit aber auch politisch diskreditiert hatte. Kennzeichen der Musischen Erziehung waren neben der Gemeinschaftsideologie ihre Theoriefeindlichkeit und ihr Antiintellektualismus, die den Gedanken an kritische Reflexion oder gar an musikpädagogische Forschung - wie es sie ansatzweise schon in den 20er bis in die Mitte der 30er Jahre hinein gegeben hatte - gar nicht erst aufkommen ließen.

Das änderte sich erst in den 60er Jahren: Durch die rasche Verbreitung technischer *Medien*, die, zumindest potentiell, alle Musik für jedermann verfügbar machten und damit den Erwartungshorizont auch der Schüler ungeahnt erweiterten; sodann durch die veränderte *Ausbildung der Volksschullehrer*, die nun an wissenschaftlichen Hochschulen stattfand und anstelle des Allround-Klassenlehrers den Fachlehrer zum Ziel hatte, auch für das Schulfach Musik; daraus folgten zwangsläufig veränderte *Lehrpläne* mit neuen Zielen und Inhalten für den schulischen Musikunterricht. Diese veränderte Situation führte zum Zusammenschluß von Hochschullehrern, Lehrern und Studenten, also im Rahmen von Lehrerausbildung, -fort- und -weiterbildung, die sich mit *Forschungsfragen* beschäftigten, zunächst auf regionaler Ebene wie beispielsweise in Niedersachsen, sodann ab 1965 auf Bundesebene durch die Gründung des „Arbeitskreises Forschung in der Musikerziehung“ im organisatorischen Rahmen der AGMM des Deutschen Musikrates.

Der rapide wachsende Umfang der zu lösenden Aufgaben, aber auch das Problem der Forschungsfinanzierung erforderten aber bald eine neue *Organisationsstruktur* des Arbeitskreises und führten, nach verschiedenen Zwischenstationen, schließlich 1971 zur Gründung des AMPF als eines eingetragenen Vereins, der sich nicht - wie zunächst vorgeschlagen - als eine Expertenakademie zur Selbstdarstellung ihrer Mitglieder versteht, sondern als eine Arbeitsgemeinschaft, die

jedem offensteht, der bereit ist, an musikpädagogischer Forschung mitzuwirken, einer Forschung, die auf eine Wechselbeziehung und -wirkung von Theoriebildung und Praxisbezug zielt.

Dies wird auch von der Struktur des *Vorstandes* unterstützt, die - so die Intention der 1971 verabschiedeten Satzung - für Wechsel und Kontinuität sorgen sollte. So akzentuierte sich tatsächlich in den nunmehr zwei Jahrzehnten die gemeinsame Forschungsarbeit immer neu, was allerdings zu einer wachsenden Spezialisierung und sogar Isolierung führen kann, so daß zuweilen das Gesamtspektrum der Musikpädagogik aus dem Blick gerät. Dieser Gefahr könnten auch - wie in jüngster Vergangenheit begonnen - Tagungs- und damit Forschungsthemen begegnen, die die musikpädagogische Disziplin immer wieder in größere Zusammenhänge stellen.

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

HERMANN RAUHE

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

*Damals*, zur Zeit der Gründung des AMPF, beschäftigten mich die informations- und kommunikationstheoretischen Bedingungen des Lehrens und Lernens, insbesondere unter feststellungsästhetischen Aspekten.

*Heute* sind es die Medien- und Managementstrukturen und -mechanismen, vor deren Hintergrund sich Musikpädagogik - oder besser: Musikvermittlung im weitesten Sinne - ereignet. Die Musik- und Medienszene bildet nicht nur den Bezugsrahmen pädagogischen Handelns, sondern auch deren Inhalt und Gegenstand. Ein auf die Lebenswirklichkeit bezogener Unterricht muß sich zwangsläufig mit den Strukturen und Mechanismen des Kultur- und Medienmanagements auseinandersetzen und sie thematisieren, insbesondere hinsichtlich ihrer soziologischen, ökonomischen, ökologischen, technischen, organisatorischen und rechtlichen Bedingungen. Nur so kann Schülerinnen und Schülern ein Verständnis und Zugang zu ihrer sozio-kulturellen und ästhetischen Lebenswelt verschafft werden. Wenn im Unterricht ein tiefergehendes Verständnis von Musik und ihrer Beschaffenheit (melodische, rhythmische, harmonische, klangliche und formale Struktur), ihrer Vermittlung (durch Interpretation und Realisation), ihrer Funktion, Rezeption und Wirkung vermittelt werden soll, so bedarf es u.a. auch der Erklärung der genannten „Rahmenbedingungen“, die heute eben mehr sind als nur der Rahmen, in dem sich Musik entfaltet. Im Zeitalter der Medien und des Musikmarktes gibt es zumindest prägende Wechselbezüge zwischen den künstlerisch-ästhetischen Bedingungen einerseits und den soziologischen, ökonomischen, technischen, organisatorischen und rechtlichen andererseits, gerade auch im Hinblick auf die Spannung zwischen Internationalität und Regionalität im vereinigten Europa: Diese Zusammenhänge müßten in den Forschungsprojekten und Symposien des AMPF genauer untersucht werden.

Zu erforschen wäre außerdem, mit Hilfe welcher Formen konkreter fallbezogener, erlebnisorientierter didaktischer Vermittlung die Zusammenhänge des Kultur- und Medienmanagements in den Unterricht einbezogen werden können und welche Maßnahmen der Lehreraus- und -fortbildung dem vorausgehen müßten.

Bei der Erforschung dieser Probleme sollte auf die Ergebnisse des Modellversuchs Kultur- und Bildungsmanagement als Weiterbildungs-, Ergänzungs- oder Diplomaufbaustudium an der Hochschule für Musik und der Hochschule für Wirtschaft und Politik in Hamburg (seit 1989) zurückgegriffen werden, insbesondere auf die Erfahrungen mit dem Lehrangebot Kulturmanagement als Ergänzungsstudium (Wahlbereich) für Schulmusikstudierende. (H. Rauhe: Kulturmanagement: Erster Diplomstudiengang in der Bundesrepublik, in; Das Orchester 1989)

Untersucht werden müßte, welche der folgenden Inhalte des Kultur- und Medienmanagements für die Musikpädagogik im vorberuflichen Bereich wichtig und geeignet sind:

1. Berufsfelder (Orchester-, Theater-, Konzert-, Festival-, Messe- und Kongreßmanagement, Medienmanagement in den Bereichen Rundfunk, Film/Fernsehen, Video, Schallplatte und Printmedien)
2. Planung und Organisation (Programmplanung in Theater, Konzert und Medien, Ziel und Konzept von Musikveranstaltungen, kulturelle Strukturplanung auf Bundes-, Landes- und kommunaler Ebene)
3. Gesprächs- und Menschenführung (einschließlich betriebspsychologischer, gruppendynamischer und kommunikativer Aspekte sowie Methoden der Konfliktlösung)
4. Kommunikationsmanagement und Marketing (Öffentlichkeitsarbeit/Public Relations, Kontaktpflege, Werbung, Marketingstrategien im Kultur- und Medienbereich)
5. Wirtschaft und Finanzen (Gesichtspunkte der Musik- und Medienwirtschaft, Wege der Mittelbeschaffung, Gewinnung von Mäzenen und Sponsoren)
6. Recht (Sinn und Ziel rechtlicher Bestimmungen im Musik- und Medienbereich)
7. Musik- und Mediensoziologie und -politik (Wandel der Musikszene unter dem Einfluß der elektronischen Medien und Technologien, Musik- und Medienberufe im Wandel, Internationale Kulturbeziehungen)

Besonderes Augenmerk müßte bei der Erforschung darauf gerichtet werden, welche der auf den ersten Blick abstrakt und kompliziert wirkenden Zusammenhänge sich an konkreten Beispielen anschaulich und lebendig vermitteln lassen, ohne daß auf kommunikations-, wirtschafts- und rechtswissenschaftliche oder psychologische, soziologische und politologische Details und Forschungsprobleme eingegangen werden muß.

Untersucht werden sollte außerdem, in welchen Unterrichtsfächern und auf welchen Schulstufen in welchen Zusammenhängen diese Inhalte vermittelt werden können. Vermutlich eignet sich die Materie besonders gut für die gymnasiale Oberstufe. Trotzdem sollte erprobt werden, ob nicht das Bewußtsein für die prägenden Bedingungsfaktoren, deren Einfluß wächst, schon recht früh wenigstens ansatzweise entwickelt werden kann, um die Schüler/Innen auf die Lebenswirklichkeit vorzubereiten. Daß eine Einbeziehung dieser Zusammenhänge in den Unterricht auf keinen Fall zu einem Zurückdrängen des lebendigen Umgangs mit Musik selbst durch aktives Singen, Musizieren und hörendes Erleben und Verstehen führen darf, braucht nicht betont zu werden. Deshalb müßte untersucht werden, mit Hilfe welcher didaktischer Strategien die Vermittlung der „Rahmenbedingungen“ so erfolgen kann, daß die unverzichtbare Bedeutung des unmittelbaren lebendigen Hörens und Musizierens noch deutlicher und einsichtiger wird als bisher.

Erstreckten sich die Forschungsaktivitäten des AMPF *damals* (vor zwanzig Jahren) in erster Linie auf den Unterricht an Allgemeinbildenden Schulen, so hat sich der Blickwinkel *heute* notgedrungen auf die Bereiche davor und danach ausgeweitet: Zunächst war es die Musikalische Früherziehung, die unterstützt und ergänzt werden müßte durch eine *Medienfrüherziehung* (entsprechende musikbezogene Konzepte sollten vom AMPF entwickelt und erforscht werden). Jetzt wird der Ruf nach Konzepten der Erwachsenenbildung und Seniorenkulturarbeit immer dringlicher. Gleichzeitig wird der „Zusammenhang von musikalischer Früh- und Späterziehung im Rahmen des integrativen Konzeptes einer ganzheitlichen Seniorenkulturarbeit“ (mein Beitrag für die Gedenkschrift für Sigrid Abel-Struth) immer deutlicher erkannt. Die Vorbereitung auf eine sinnvolle Gestaltung des Alters kann offensichtlich nicht früh genug beginnen. Deshalb müßte untersucht werden, inwieweit musikalische Früherziehung der Beginn einer rechtzeitig ansetzenden musikalischen „Späterziehung“ sein kann. Nach diesem Motto sollte der AMPF Forschungsprojekte anregen und durchführen, die ein solches integratives Konzept ganzheitlicher (und nicht isolierter!) Seniorenkulturarbeit wissenschaftlich begründen und absichern. Hier scheint mir eine besonders wichtige Perspektive der künftigen Arbeit des AMPF zu liegen.

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

RUDOLF-DIETER KRAEMER

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

1. Musikpädagogische Forschung im institutionell vorgegebenen hochschulischen Rahmen, so hat sich seit der Gründung eines Arbeitskreises für musikpädagogische Forschungsfragen gezeigt, kann sich nicht annähernd so wirksam entfalten wie in einem Arbeitskreis, dem an musikpädagogischen Fragestellungen interessierte Mitglieder angehören. Eine staatlich regulierte, zentral gelenkte Forschung vermag jene motivierende Wirkung einer vom gemeinsamen Wunsch nach Lösung musikpädagogischer Probleme getragenen Arbeitsgruppe ebenso wenig zu erzielen wie die durch einengende Vorschriften und ungenügend personell ausgestattete Forschung in den Hochschulen. Möglichst viele an musikpädagogischen Fragen Interessierte zu gewinnen, liegt deshalb im Sinne einer effektiven Arbeit des AMPF.

2. Gemessen an der Zahl der Wissenschaftler und Veröffentlichungen anderer Disziplinen erscheint die Zahl der Forschenden, Lehrenden und der Publikationen im Fach Musikpädagogik äußerst gering. Dies hat in der Tat zu schwerwiegenden Folgen für das Fach geführt: Die notwendige Tiefe der Auseinandersetzung mit einzelnen Problemfeldern fehlt. Viele Themen können nur angedacht werden, viele bleiben ausgeklammert, da es an Spezialisten fehlt. Eine notwendige Aktualisierung von Forschungsergebnissen und Anpassung an den jeweiligen Forschungsstand unterbleibt in vielen Fällen, da neue Forschungsgegenstände hinzukommen.

Den Nachteilen steht allerdings ein nicht zu unterschätzender Vorteil gegenüber. Während in anderen Disziplinen aufgrund der Vielzahl von Strömungen, Richtungen, Ansätzen und Einzelfragen heute viel eher die gesamte Disziplin in Frage gestellt wird und das Wort von der Krise der Disziplin die Runde macht (Pädagogik, Psychologie), zeigt sich in der Musikpädagogik eine gewisse Stabilität und ein gestärktes gemeinsames Bewußtsein für die Notwendigkeit der Lösung bestimmter Probleme. Dies ist letztlich auch der Arbeit im Arbeitskreis zuzuschreiben, da sich hier durch die persönliche Begegnung der für die Entwicklung von Wissenschaft notwendige Konsens einstellen kann. Gerade die im Arbeitskreis mögliche Zusammenarbeit von Kollegen unterschiedlicher erkenntnisleitender und forschungsspezifischer Interessen wirkt auf die Herausbildung

eines musikpädagogischen Gegenstandsbewußtseins positiv ein. Der Gewinnung neuer Kolleginnen und Kollegen muß deshalb ein stärkeres Gewicht gegeben werden, da über den persönlichen Erfahrungsaustausch neue Anregungen und Impulse ausgehen.

3. Der Arbeitskreis Musikpädagogische Forschung (AMPF) hat sich immer um die wissenschaftliche Nachwuchsförderung bemüht und jungen Kolleginnen und Kollegen die Chance zur Vorstellung und Diskussion eigener Arbeiten und Projekte gegeben. Im Arbeitskreis bietet sich die Chance zur Zusammenarbeit junger und älterer Kollegen. Leider werden den möglichen Interessenten musikpädagogischer Forschung in der derzeitigen hochschulischen Landschaft keine Stellen angeboten, obwohl es überall an Personal im musikpädagogischen Bereich fehlt. Der AMPF wird sich in Zukunft stärker um die Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses sorgen müssen.

4. Auf dem Papier wird immer wieder der enge Zusammenhang von Forschung und Lehre heraufbeschworen. Wenn aber Studienordnungen, Studienempfehlungen, Prüfungsordnungen, Veranstaltungsangebote, Literaturempfehlungen sich dieses Zusammenhangs nicht erinnern, wird eine stärkere Durchdringung der Lehre mit Forschungsergebnissen nur Wunschtraum bleiben. Eine Analyse der entsprechenden Ordnungen und Empfehlungen erscheint ebenso angebracht wie eine stärkere Bewußtseinsbildung für die Notwendigkeit der Durchdringung von Forschung und Lehre (z.B. durch Literaturempfehlungen des Arbeitskreises, Gastvorträge von AMPF-Mitgliedern, Symposien, Ausstellungen mit musikpädagogischen Forschungsprojekten, Filmen zu Projekten vor Ort).

5. Die ursprüngliche Zielsetzung des Arbeitskreises im Sinne Michael Alts hat sich im Laufe der Zeit mehrfach geändert. Michael Alt begründete die Notwendigkeit musikpädagogischer Forschung mit einer „vordergründigen Anwendung der Methoden“ und einer „beliebigen Auswahl der Bildungsinhalte“. Seine Vorstellung eines „akzentlosen Zusammenstandes der Bildungsinhalte und Methoden“, durch übergreifende didaktische Ideen zu einem geschlossenen Zusammenhang geordnet, erwies sich als Utopie. Wenn auch keine übergreifenden didaktischen Zusammenhänge erkennbar, wohl auch nicht möglich sind, so hat sich doch gezeigt, daß die Akzentuierung didaktischer und unterrichtspraktischer Fragen in den Hintergrund gedrängt wurde. Als Defizit ist dies erkannt. G. Maas hat jüngst die Frage aufgegriffen: Für wen forschen Sie eigentlich? Gerade der Erforschung des musikalischen Lehrens und Lernens, einem zentraler Gegenstand der Musikpädagogik, muß eine größere Bedeutung zukommen.

6. Der Arbeitskreis Musikpädagogische Forschung (AMPF) lud in der Vergangenheit Wissenschaftler der Nachbardisziplinen ein, um von den neueren Entwicklungen der anderen Fächer Kenntnis zu nehmen. Bislang ist es allerdings kaum gelungen, über die Informationsvermittlung hinauszukommen und eine „interdisziplinäre“ Zusammenarbeit an gemeinsamen Projekten anzustreben. Der AMPF sollte Vorreiterfunktion in der Überwindung der engen Fachgrenzen übernehmen.

7. In der Anfangsphase des AMPF wurden Arbeitsgruppen zu unterschiedlichen inhaltlichen Schwerpunkten gebildet. Nur in wenigen Fällen wurde erreicht, die im Arbeitskreis gegebene Chance der Bündelung der Kräfte durch Zusammenarbeit mehrerer Kollegen an einem Projekt wahrzunehmen. Der Arbeitskreis sollte kein „Arbeitszirkel“ einzelner Teilnehmer, sondern ein *Arbeitskreis* seiner Mitglieder sein.

8. Die Forderung von Sigrid Abel-Struth anstelle einer Fixierung auf methodische Vorgaben anderer Disziplinen ein ausgeprägtes musikpädagogisches Gegenstandsbewußtsein zu entwickeln, wurde in der Vergangenheit nicht immer eingelöst. Wenn allgemein Übereinstimmung besteht, daß es Aufgabe musikpädagogischer Forschung ist, Grundlagen für Erklärungen, Prognosen, Veränderungen der Beziehungen und Vermittlungsprobleme zwischen Mensch(en) und Musik(en), der Prozesse musikalischen Lehrens und Lernens zu schaffen, um zu einem besseren Verständnis, zur Aufklärung und/oder gezielten Beeinflussung der Wirklichkeit und Optimierung der Praxis beizutragen, so ist der Entfaltung, differenzierten Betrachtung und Interpretation musikpädagogischer Fragestellungen und Problemlösungen ein hoher Stellenwert beizumessen. Nicht immer kann vom Leser die im Rahmen der Grundlagenforschung implizit gegebene musikpädagogische Komponente nachvollzogen werden. Hildegard Hetzer verweist in diesem Zusammenhang auf ein mögliches Mißverhältnis zwischen methodisch formalisierender Brillanz und Gegenstandsbewußtsein.

In engem Zusammenhang mit der Forderung nach stärkerer Herausbildung eines musikpädagogischen Gegenstandsbewußtseins steht die Forderung nach der Entwicklung musik- und musikpädagogisch-spezifischer Methoden. Möglicherweise ergeben sich im Zusammenhang mit dem Einsatz von Computern im musikalischen Bereich über die Schaffung von Datenbanken, Notendruck und Textverarbeitung hinaus neue Möglichkeiten der Erfassung und Verarbeitung musikpädagogischer Forschungsprozesse (inhaltsanalytische Verfahren, Lernprogramme, Testverfahren).

10. Günther Noll hat zu Recht darauf hingewiesen, daß das „gerade gestern Geschehene“ schnell vergessen wird und eine historiographische Zusammenfassung in immer kürzer werdenden Zeitabschnitten notwendig ist. Darüber hinaus wird es aber auch notwendig sein, die Historie des Faches und die historische Entwicklung musikpädagogischen Denkens insgesamt intensiver einzubeziehen. Mit dem Fortschreiten historischer musikpädagogischer Arbeiten wird der Zugang zu musikpädagogischen Fragestellungen der Vergangenheit erleichtert und damit die Chance zur Herausbildung eines stärkeren Gegenstandsbewußtseins gegeben.

11. Im Zuge des europäischen Einigungsprozesses wird eine stärkere Öffnung zur institutionalisierten musikpädagogischen Forschung in anderen Ländern unausweichlich. Bislang konnte der Arbeitskreis nur in bescheidenem Maße Anregungen aus anderen Ländern aufnehmen oder länderübergreifende Impulse geben. Hier wird eine stärkere Öffnung über die engen Grenzen hinweg erforderlich sein.

## Jubilatio et lamentatio 25 Jahre musikpädagogische Forschung im AMPF

HANS GÜNTHER BASTIAN

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

### Jubilatio:

Empirische Forschung, wie sie der Arbeitskreis Musikpädagogische Forschung seit nun 25 Jahren referiert, diskutiert und dokumentiert, verfügt heute über ein Inhaltsspektrum und einen Methodenstandard (und damit eine Fachrelevanz), die ihr von außen und meist (oder gerade?) von Nicht-Empirikern unseres Faches streitig gemacht wurde und wird. Von naivem Empirismus, von Erbsenzählerei, vom Chi<sup>2</sup>-Hedonismus, von ewiger Gleichmacherei, eben vom Fetischcharakter des Mittelwertes war und ist häufig genug verurteilend die Rede, bis hin zum bekannten Diktum, „empirische Forschung bringe nichts zutage, was man nicht ohnehin schon so oder ähnlich gewußt habe“.

Negativbewertungen mögen in den Pionierzeiten unserer empirischen Fachforschung nicht einmal so unberechtigt gewesen sein, und selbst heute sind „Forscher“, die von sich glauben, mit einem begrenzten Methoden- und Analyse-Set „empirisch“ qualifiziert zu sein, nicht ausgestorben, somit auch nicht „Erbsenstatistik“ oder „Schüters Erzählstunde“ (s. Praxis Musikerziehung 5/1990 und 6/1990 „Wie Schüler den Musikunterricht erleben“).

Fatal wäre sicher auch, wenn man an der Art einer statistischen Analyse erkennen könnte, in welchem „Doktorandenstall“ man promoviert wird. Adornos Kritik vom Primat der Methode über die Sache hat ihre Exempla auch in der Forschungsgeschichte unseres Faches.

Vor allem waren und sind es geisteswissenschaftlich orientierte Fachkollegen, die um Kritik nicht verlegen scheinen. Christoph RICHTERs Argwohn war 1976, als sich empirische Musikpädagogik noch in statu nascendi befand, durchaus verständlich: „Alle auf diese Weise (mit Hilfe empirischer Forschung, der Verf.) ermittelten sinnvollen und zum Teil auch ergiebigen Daten über die Abholssituation des Schülers erkaufte diese Forschung jedoch mit der ihr implizierten 'Gleichmacherei', die ihr Schicksal immer ist, weil stets nur durchschnittliches Verhalten ermittelt werden kann, ja zumeist auch ermittelt werden soll“.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Christoph RICHTER: Theorie und Praxis der didaktischen Interpretation von Musik, Frankfurt 1976, S. 10

Nach einer Vielzahl methodenkritischer und methodologischer Beiträge, nach der Erprobung und dem Einsatz differenzierender statistischer Analyse-Modelle, nach einem sich auf die Vermittlung von Theorie und Praxis orientierenden Problembewußtsein, nach einer Paradigmenwende auch zu qualitativ-hermeneutischen Ansätzen hin (Biographieforschung mit qualitativen Inhaltsanalysen), ist Forschung von ihrem methodischen Ansatz her spannend, nicht diese *oder jene* Methode steht zur Rede, sondern diese *und jene*, d.h. es wird eine Methodenkombination in ein und demselben Forschungsprojekt als logische Konsequenz aus komplexen Forschungsgegenständen angestrebt.

So gesehen ist der Empiriker angesichts nachfolgenden Verdikts aus dem Jahre 1986 (!) einigermaßen überrascht: „Empirie, die ihr mathematisch-statistisches Instrumentarium beherrscht, ohne die Bandbreite sprachlicher Ungenauigkeiten bei Befragungen zu bedenken, und alles auf die Karte des statistischen Mittels setzt, ist *schlecht* beraten. Die Reaktion des Außenstehenden ist klar: 'Das hab' ich eh' schon gewußt.'“<sup>2</sup>

Offensichtlich wird noch immer übersehen,

1. daß die Probleme musikpädagogischer Forschung heute praxisorientierter sind. Und wenn richtig ist, daß die Qualität der Probleme die Qualität der Ergebnisse präfixiert (Karl Popper), dann sind empirische Studien für die Praxis des Musiklernens relevanter als hier und da angenommen, Nicht mehr das, „was sich durch die Pfeffermühle des statistischen Rituals“ (Mills) drehen läßt. hat Priorität, sondern was uns an Problemen in der Praxis auf den Nägeln brennt. Wichtig ist auch die Einbindung von Lehrern in die Forschungspraxis.<sup>3</sup> Erschwerend für die Umsetzung von Forschungsergebnissen *ist* häufig, daß Methodik und Idiomatik (bisweilen auch die Thematik) unserer Studien den Interessen der wenigen (noch) forschungsoffenen Lehrer nur begrenzt entgegenkommt.

Forschungsperiodika des AMPF belegen das Interesse an Fragen (in Auswahl) der Musikrezeption, Neuer Musik, der musikalischen Sozialisation, des musikalischen Konzeptes, jugendlicher Musikkulturen und Kulturkonzepte, neuer Musiktechnologien, der Rockmusik, der außereuropäischen Musik, der Filmmusik,

<sup>2</sup> Karl Heinrich EHRENFORTH: Theorie ohne Erfahrung? Von der Schwierigkeit, musikpädagogische Theorie im Studium zu vermitteln. In: Wilfried FISCHER (Hg.): Musikpädagogik und Hochschuldidaktik. Gegenwartsfragen der Musikpädagogik Band 1, Essen 1986, S. 33

<sup>3</sup> Hans Günther BASTIAN: Unterrichtsforschung in der Musikpädagogik. Erkenntniskritische Aspekte und forschungspraktische Perspektiven, in: KLEINEN, G. (Hg.): Kind und Musik. Musikpädagogische Forschung Band 5, Laaber 1984, S. 339-359

der Lern- und Leistungsmotivation, der Musikalität und ihrer Meßbarkeit, der Unterrichtsforschung (wenn in letzterer auch mit argen Defiziten) u.a.m.

2. daß im letzten Jahrzehnt erkenntniskritische Beiträge zu wissenschaftstheoretischen und methodologischen Mißständen oder Defiziten zur Erweiterung des Problembewußtseins beigetragen und Forschung in der Praxis auch entscheidend verändert haben. Experimentelle Designs wurden zunehmend verfeinert, auf die Realität von Praxis zugeschnitten, Erhebungs- und Analyseverfahren differenziert. Statistische Analyse-Modelle wurden erprobt, die es möglich machen, das Individuum in seiner Subjektivität und seiner sozialen Geprägtheit zum Forschungsgegenstand zu erheben und damit allgemeinspsychologische Betrachtungsweisen aufzugeben (vgl. dazu die zahlreichen Typologie-Versuche bei JOST 1976, BATEL 1976, SCHAFFRATH 1978, BASTIAN 1980, BEHNE 1986, SCHEUER 1988). Hermeneutische, kritische und im engeren Sinne empirisch-statistische Positionen sollten sich nicht gegenseitig der Unwissenschaftlichkeit oder der Trivialitätsproduktion verdächtigen.

3. daß ein Paradigmenwechsel in der empirischen Forschung zu biographischen Forschungsstudien hin (etwa Mitte der 80er Jahre) erfolgt ist. Neben die Quantifizierung, die in anspruchsvoller Empirie niemals ausschließlich eine solche war, ist die Qualifizierung getreten: Subjektorientierung, Betroffenenwissenschaft, Ansätze des Sinnverstehens, Verlaufsformen subjektiver Aneignung, lebensgeschichtliche Entwicklungen mit all ihren sozio-ökonomischen Vernetzungen, Alltagswelten von konkreten Menschen, Rekonstruktion kultureller Sinnsysteme.

So wie es in der Historie eine Geschichte von unten gibt, die Schlösser und Spiegelsäle durch Forschung in Wohnstuben und Besenkammern substantiell flankiert, so sucht empirische Forschung den konkreten Alltag des konkreten Menschen, seine individuellen Lebensbedingungen jenseits von Repräsentativität und Normativität. Die Erkenntnis scheint akzeptiert, daß soziale Phänomene allein mit quantitativ-statistischen und modelltheoretischen Forschungsprojektionen in ihrer Ganzheit und vor allem nicht in ihrer „Höckerigkeit“ (Herbart) angemessen zu erfassen sind. Neben den traditionellen Fragebogen ist das qualitative narrative Interview getreten, das die Erzählung und Deutung des befragten Subjekts verlangt. Wir haben die Feldforschung intensiviert, die teilnehmende Beobachtung, wir setzen die Inhaltsanalyse, die psychoanalytische Text-Interpretation, die Bildanalyse, die biographischen Methoden mit Lebenslauf- und Tagebuchanalyse, die fallkonstruktive Forschung, das qualitative Experiment, die Handlungsforschung ein, wir verfügen über authentische Praxisberichte aus un-

terschiedlichen Perspektiven, praktizieren teilnehmende Beobachtung im musikalischen Verhalten von Kindern und Jugendlichen (studies at work)...

Dem Gusto mancher Geisteswissenschaftler nach bedarf es offensichtlich keiner empirischen Musikpädagogik. Auf's Glatteis des Konkreten wagen sie sich ohnehin nicht; provokativ gesagt: Theorie-Sprüche in konzeptualen Reflexionen lassen sich bekanntlich leichter klopfen als Praxis-Steine in empirischer Forschung. Wir beschreiben immer mehr, was sein könnte, wissen aber nicht, was ist. Theorie-Produktion läuft schneller als Theorie-Prüfung.

Fazit: Musikpädagogik hat sich in den beiden letzten Jahrzehnten mit wachsender Neigung auf sich selbst besonnen, ist als Wissenschaft selbstbewußt gereift, und auch der AMPF hat mit seinen Forschungsaktivitäten einen wichtigen Beitrag zu dieser Entwicklung geleistet. Wir können heute unseren Nachwuchs im Fach Musikpädagogik promovieren. Wir verfügen über ein qualifiziertes Wissenschaftsbewußtsein, eine grundlagen- und praxisorientierte Forschung, wir haben eine Vielzahl ungelöster Probleme und ausgeliehener Methoden, wir projektieren, publizieren und diskutieren selbstbewußt auf AMPF- und anderen Fachtagungen.

#### *Lamentatio:*

Kritische Fragen zum Selbstverständnis des AMPF und zu Forschungsperspektiven sind zum silbernen Jubiläum sinnvoll und sicher erlaubt. Was haben wir, die AMPF-ler(-Innen), außerhalb unserer Fachtagungen und -publikationen eigentlich bewegt, was erreicht, umgesetzt, angestoßen? Ist Musikunterricht effizienter, konfliktfreier oder attraktiver geworden, haben wir dem Musiklehrer Hilfestellungen geben können, sind Forschungsergebnisse hier oder da ministeriell und politisch beachtet worden, sind sie in Fachrichtlinien und amtliche Runderlasse eingeflossen, haben sozial benachteiligte Eltern mit unserer Hilfe ihre Kinder der Musik (dem Instrument oder der musikalischen Früherziehung in Musikschulen) zuführen können, haben Spannungen zwischen Musiklehrern und ihren Schülern, Disziplinprobleme und burnout-Syndrome nachgelassen? Ist Musikunterricht nicht mehr Joke-Fach Nr. 1 in Schulen? Haben wir den heimlichen Rückzug des Musiklehrers aus dem offiziellen Stundenplan in die Nischen von Schulorchester oder Musical-Aufführung gestoppt, ihn vom Nervenkrieg zwischen Nebenfachrenommee und Schüleraversionen ein Stück weit entlastet? Oder geht uns all dies unmittelbar nichts an?

Wir sind uns der nächsten Fachtagung einigermaßen sicher, weniger des nächsten Zuschusses, den sich der AMPF mit Krampf mehr zufällig erbittet, während auf anderen politischen Entscheidungsebenen Zehntausende DM für durchaus fragwürdige Forschungsprojekte aus ministeriellen Töpfen verplant werden.

Hand aufs Herz: Müssen wir (und ich identifiziere mich freilich mit dem AMPF, seinen Zielen und Aufgaben, habe sechs Jahre im Vorstand die Geschicke mitbestimmt) in einer kritischen Bilanz nicht auch danach fragen, wie es um unsere Außenpräsentation und praktische Effektivität bestellt ist? Welcher Ministerieller, welcher Schulpotentat, welcher Richtlinienschriftführer hat von unserem Fachverband oder gar seinen Forschungsergebnissen überhaupt Kenntnis?

Politiker sind doch nicht a priori uninteressiert an unseren Fragen und Ergebnissen. Bieten wir sie überhaupt an, wie es die Bundesfachgruppe Musikpädagogik auf anderem Gebiet erfolgreich versucht hat? Haben wir Kontakte geknüpft zu den Informationsmonopolen Rundfunk und Fernsehen, wo in DER SPIEGEL, in DIE ZEIT, ja auch in ELTERN, in DAS BESTE, in Tageszeitungen oder Wochenend-Journalen publiziert? Verfügen wir über einen effektiven Fachjournalismus, der Forschung auch für den interessierten Laien und für die von uns untersuchten Populationen nachlesbar übersetzt? Wir wissen doch, daß politische Entscheidungsträger über öffentlichgemachte Fachkritik am ehesten zu treffen sind, Ein Artikel in einer renommierten Tageszeitung kann politisch mehr anzünden als Fortsetzungsromane in Fachzeitschriften. Wo haben wir mit unseren Forschungsergebnissen wichtige Redaktionstische erobert, wo werden wir zur Co-Produktion angefragt?

Wo finden wir einen erfolgreichen Wissenschafts- und Forschungsmanager im Vorstand des AMPF, der mit wichtigen Kombattanten „kann“, über integrative Ausstrahlung verfügt. Haben wir es nicht versäumt, rechtzeitig für eine gewichtige Fachlobby zu sorgen? Wo beispielsweise sind die Gutachter der Musikpädagogik in Entscheidungsgremien der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG), bei der offensichtlich noch immer Musikhistoriker über musikpädagogische Projekte mehr oder weniger kompetent zu Tische sitzen. Ich appelliere an ein Forscherverständnis, das über die Aura des Entre-Nous in zirkulären Bel-Etagen hinausgeht.

Dies kann man freilich ablehnen, aber dann schreiben wir auch unsere öffentliche und politische Ineffektivität endlos fort. Georg Maas stellt in seinem Standpunkt (Musik und Bildung 5/1990, 563) beherzt wie berechtigt die Frage „Für

wen forschen Sie eigentlich?“. Bleibt am Ende nur ein gewisser Narzißmus erfolgreicher Fachtagungen bei Veranstaltern und Teilnehmern zurück, der Gedanke an diese oder jene nun erfolgversprechendere Stellenbewerbung? Ich meine keineswegs, daß Forschung immer und ausschließlich unter dem Diktat der Praxisrelevanz zu stehen habe, aber: Musikpädagogik ist doch entscheidend eine Wirklichkeitswissenschaft.

Ich las dieser Tage eine Metapher über Forscher, die ich zwar nicht auf AMPF-Tagungen übertragen möchte, die wir aber doch bedenken sollten: „Forscher stehen vor der sozialen Praxis wie ein Rudel Dackel vor einem Möbelwagen: der eine schnüffelt hier, der andere pinkelt dort, alle zusammen klaffen ein bißchen, dann rennt ein jeder in seinen eigenen Hinterhof und scharrt weiter vor sich hin.“<sup>4</sup>

Ich plädiere im Sinne einer Forschungsperspektive emphatisch für eine offensive Forschungs- und Fachpolitik, für die „politische Quadratur des Fachzirkels“. Dies bewog mich übrigens, mit Kollegen anderer musikpädagogischer Verbände die Fachkommission „Musikpädagogische Forschung“ im Einflußzentrum des „Deutschen Musikrats“ ins Leben zu rufen. Manche mögen zweifeln: Forschungsreflexion und -animation im angeblichen Funktionärswesen des Deutschen Musikrats?

Aber dieser Kritik könnte man das Bild von der Zirkel- und (hier und da auch) Spielwiesen-Forschung im AMPF entgegenhalten, von jenen Ausnahmen einmal abgesehen, die sich, wie etwa die Oldenburger Unterrichtsforschung, in die Praxis begeben, dort graben, dort verändern, konkrete Menschen unter konkreten Bedingungen erreichen. Forschung muß einerseits Menschen zum Reden bringen, anstatt sie mit dem Orkanwissen des Experten zu vereinnahmen. Nur dann erfährt man von Kontexten, von individuellem und kollektivem Bewußtsein, nur dann sind Rückschlüsse auf Mentalitätsmuster möglich. Andererseits müssen wir dem Menschen auch konkrete Hilfe über unsere Forschungsergebnisse anbieten, sonst sind wir tatsächlich eine „musikpädagogische Akademie“ (KLAUSMEIER) ohne jegliche Außenpräsentation und -wirkung.

Ist in empirischer Forschung nicht die Gefahr groß (und ich sage dies als ausgewiesener Statistiker), sich beschränkend über ein Gammalein hier, ein Chi-Quadrätchen dort zu freuen, dem Signifikanz-Fetisch zu erliegen, die Quintessenz von Forschungssinn und -daten aber aus dem Auge zu verlieren?

---

4 Günter ENDRUWEIT: Zur Differenzierung von Theorie und Empirie in der Soziologie, in: Soziologische Revue, 2/1990, S. 148

Ein Repräsentant des öffentlichen Musiklebens stellte mir unlängst die kritische Frage: „Was bewirkt es eigentlich, wenn Forscher X oder Forscherin Y diese oder jene musikpädagogisch interessante Studie macht, wo bleibt die Konsequenz in der bildungs- und kulturpolitischen Praxis?“

Wer hätte eine befriedigende Antwort gewußt? Ich gestehe, daß diese Frage ein Stachel zu dieser AMPF(Selbst-)Kritik war. Wir laben uns auf jährlichen Fachtagungen am Expertenmanna, aber wo existieren wir auf wichtigen öffentlichen und politischen Podien unserer Bildungs- und Kulturlandschaft?

Wichtige fachliche Entscheidungen werden anderswo getroffen und es macht mir Sorge, wenn handlungsbeihilfliche Forschungsergebnisse und -erkenntnisse nicht einmal in die politische Diskussion kommen, im Drahtverhau der Fachpublikation ersticken - freilich nicht unwichtig für das nächste Zitat, den fachlichen Widerspruch oder aber für die eigene wissenschaftliche Karriere. Zugegeben, nicht unwichtig und ich persönlich nehme mich aus diesem Zirkel nicht aus! Daher keine Mißverständnisse: Der AMPF ist ein wichtiges, ja unentbehrliches Forum, auf dem sich der wissenschaftliche Nachwuchs unseres Faches im kollektiven Diskurs qualifizieren kann, auf dem Forschungsprojekte in kollegialer Fachdiskussion ein Stückweit vorangetrieben werden, Impulse weiterführend oder gar innovativ wirken können. An dieser Haben-Seite gibt es nichts zu deuten, und niemand wollte sie missen.

Doch auf der Soll-Seite müßte sich quasi als Perspektive des nächsten Jahrzehnts eine offensive Forschungspolitik etablieren. Wir sollten mehr erreichen als bloße Selbstbefriedigung, die den Nachgeschmack fachpolitischer Ohnmacht hinterläßt. Eigene Forschungs- und jüngst auch politische Erfahrungen legen nahe, daß eine zirkuläre Selbstbescheidenheit zu wenig ist, bedenkt man, welche musikalischen Outsider in Politik, Kultur und Medien oft das Sagen haben. Wir sollten mit weniger Forscher-Noblesse unsere Praxis-Tristesse bekämpfen, selbstbewußter uns vertreten, vielleicht auch anders schreiben, etwa so, daß interessierte Laien und Politiker lesen, verstehen und nachvollziehen, ja eben handeln können. Das Übersetzen „autopoietischer Semiotik“ in empirischer Forschung in verstehbare Texte hat doch nichts mit mangelnder Seriosität zu tun, nichts mit Triviallektüre für Lieschen Müller aus Köln. Ganz im Gegenteil: So mancher Forscher sähe sich gezwungen, zu formulieren, was eigentlich er sagen wollte.

Ich sehe die Gefahr, daß sich der AMPF auch zum nächsten Jubiläum mit seinen Altvorderen trifft, nicht zu leugnende Meriten würdigt, etwas greiser, etwas

klüger, aber noch immer ineffektiv und nichtexistent in musikpädagogischer Politik und Praxis. Halten sie mich für einen Utopisten oder einen Träumer, was einem Empiriker gut zu Gesicht stünde, meine Fragen zielen ins Selbstverständnis des AMPF und auf seine zukünftige Arbeit.

Haben wir mit den Beiträgen und Diskussionen auch der Tagung 1990 mehr geleistet als eine chronistische Pflichtübung? Sicher: Wir nehmen die eine oder andere Erkenntnis mit in unseren persönlichen Berufsalltag, in die Schule oder in die Musiklehrerausbildung der Hochschulen. Aber ist das nicht zu wenig?

Wissenschaftliches Fragen, Berufserfahrungen *und* praktizierte Politik sollten sich gegenseitig motivational verstärken. In Soziologie und Politik gibt es schon lange eine Verwendungsforschung<sup>5</sup>, in der Psychologie den Zweig der Politischen Psychologie<sup>6</sup>.

Haben wir ähnliches zu bieten? Das diffuse ungesteuerte *und* das zielbewußt intendierte Einsickern musikpädagogischen Wissens in die Problem- und Realitätsdeutung der politischen Akteure (im weitesten Sinne) scheint mir die bedeutendste Perspektive des Praktisch-Werdens musikpädagogischer Forschung im letzten Jahrzehnt des 20. Jahrhunderts.

Noch einmal und abschließend:

Genügt es uns, ein jahrgangweise wechselnder Zirkel blutjunger bis grauemulierender Forscher, eine bunte Mischung aus Youngsters, midlife-crislern und Fossies zu sein, sich auf jährlichen Forschungshappenings im kollegial-freundschaftlichen Ambiente schöner Tagungsstätten Hand und Wort zu reichen? Wenn ja, sollten wir zur Tagesordnung übergehen, wenn aber nein, lassen Sie uns über Strategien einer offensiven Forschungspolitik ernsthaft streiten.

---

5 vgl. Matthias WINGENS: Soziologisches Wissen und politische Praxis, Frankfurt 1988

6 vgl. Helmut KÖNIG (Hg.): Politische Psychologie heute, Opladen 1988