

Schaub, Stefan; Schaub, Beatrix

Kleine empirische Untersuchung zur Wirksamkeit handlungsorientierten Musikunterrichts auf den affektiven Lernzielbereich

Behne, Klaus-E. [Hrsg.]: *Einzeluntersuchungen*. Laaber : Laaber-Verlag 1980, S. 84-95. - (Musikpädagogische Forschung; 1)



Quellenangabe/ Reference:

Schaub, Stefan; Schaub, Beatrix: Kleine empirische Untersuchung zur Wirksamkeit handlungsorientierten Musikunterrichts auf den affektiven Lernzielbereich - In: Behne, Klaus-E. [Hrsg.]: *Einzeluntersuchungen*. Laaber : Laaber-Verlag 1980, S. 84-95 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-247344 - DOI: 10.25656/01:24734

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-247344>

<https://doi.org/10.25656/01:24734>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.ampf.info>

Nutzungsbedingungen

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

Terms of use

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

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

Kontakt / Contact:

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

Digitalisiert

Musikpädagogische Forschung

Band 1:
Einzeluntersuchungen

D 122/8 0/2

LAABER - VERLAG

Musikpädagogische Forschung

Band 1 Einzeluntersuchungen

1980

Hrsg. vom Arbeitskreis Musikpädagogische Forschung e. V. durch Klaus-E. Behne

ISBN 3 9215 1855 - 5

© 1980 by Laaber-Verlag

Dr. Henning Müller-Buscher

Nachdruck, auch auszugsweise, nur
mit Genehmigung des Verlages

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	5
Tagungsprogramm Hamburg 1979	9
<i>Carl Dahlhaus</i>	
Anmerkungen zur Sprache der Wissenschaftspolitik	11
<i>Michael Roske</i>	
Zur sozialen Rolle des außerschulischen Musiklehrers im 18. Jahrhundert	15
<i>Erika Funk-Hennigs</i>	
Musische Bildung — Polyästhetische Erziehung. Eine historisch vergleichende Studie über zwei musikdidaktische Ansätze des 20. Jahrhunderts	30
<i>Rosamund Shuter-Dyson</i>	
Psychometrische und experimentelle Studien zur musikalischen Begabung	50
<i>Hans Günther Bastian</i>	
Die sozialpsychologische Bedingtheit des musikalischen Urteils	61
<i>Beatrix Schaub/Stefan Schaub</i>	
Kleine empirische Untersuchung zur Wirksamkeit handlungs- orientierten Musikunterrichts auf den affektiven Lernzielbereich	84
<i>Marie-Luise Schulten</i>	
Schülerwünsche zu Unterrichtsmethoden im Musikunterricht	96
<i>Hedemarie Strauch</i>	
Der Einfluß von Musik auf die filmische Wahrnehmung am Beispiel von L. Bunuels „Un Chien Andalou“	112
<i>Karl Hörmann</i>	
Synästhetische Komponenten der Musikanalyse	127
<i>Werner Klüppelholz</i>	
Momente musikalischer Sozialisation	146
<i>Thomas Ott</i>	
Zum Problem der Zielbegründung in der Musikdidaktik	178
<i>Rainer Fanselau</i>	
Über Planung und Durchführung eines Kurses zum Thema „Musik und Bedeutung“ in der Sekundarstufe II	195

<i>Helmut Schaffrath (für die Projektgruppe)</i>	
Objektivierung und Projektion bei der Entwicklung, Anwendung und Auswertung eines Fragebogens	212
<i>Wilhelm Schepping</i>	
Zum Medieneinfluß auf das Singrepertoire und das vokale Reproduktionsverhalten von Schülern. Neue Daten und Fakten zur Lieddidaktik	232
<i>Niels Knolle</i>	
Populäre Musik als Problem des Musikunterrichts	257
Das Dokument:	
<i>David Riesman</i>	
Über das Hören Populärer Musik	284

STEFAN SCHAUB/BEATRIX SCHAUB

Kleine empirische Untersuchung zur Wirksamkeit handlungsorientierten Musikunterrichts auf den affektiven Lernzielbereich

Einleitung und Problemstellung

In der musikpädagogischen Praxis lassen sich gegenwärtig zwei Richtungen beobachten. Zur einen gehören diejenigen Fachvertreter, welche den Musikunterricht primär unter dem Aspekt der Vermittlung von Wissen über Musik, des Einübens in musiktheoretische, musikgeschichtliche, neuerdings zunehmend auch in musiksoziologische und musikpsychologische Argumentationszusammenhänge begreifen. Auf der anderen Seite sind jene Pädagogen zu finden, welche die Schüler mit der Musik eher direkt konfrontieren, sei es durch Musikhören oder durch eigenes Musizieren. Dient dem „Theoretiker“ das konkrete Beispiel mehr als Ergänzung seiner Unterrichtsinhalte, so sieht der „Praktiker“ (von der Gegenseite gerne als „Musikant“ oder auch als „Macher“ bezeichnet) dieselbe Hilfsfunktion in der Theorie.

Es soll und kann hier nicht auf die Determinanten eingegangen werden, welche den Musikpädagogen veranlassen, eben „seine“ Richtung einzuschlagen. Zu vermuten ist, daß die Ursachen dieses Verhaltens weniger rational begründbar sind, als diejenigen, welche dieses Verhalten jeweils vertreten, glauben, sondern seinen Ursprung eher in spezifischen Ausbildungshintergründen oder persönlichkeitspezifischen Komponenten hat. Untersuchungen zu dieser Problematik könnten die bisweilen recht polemisch geführte Diskussion auf konstruktive Weise entschärfen.

Aus pädagogisch-psychologischer Sicht stellt sich diese Kontroverse dar als eine (scheinbare) Alternative zwischen einer an kognitiven bzw. einer an affektiv-psychomotorischen Lernzielen orientierte Unterrichtsgestaltung. Es wurde wiederholt darauf verwiesen, daß eine strikte Gliederung in kognitive, affektive und psychomotorische Lernzielbereiche allenfalls unterrichtspragmatisch ableitbar sei, in der Struktur des menschlichen Organismus jedoch keinen Rückhalt findet, da dessen Charakteristikum, die „*fundamentale Einheit*“ (Krathwohl, u. a. 1975, S. 43), eine derartige Trennung als absolut willkürlich erscheinen läßt. „*Die Willkürlichkeit der Struk-*

tur der Taxonomie wird sofort sichtbar (...) an ihrer Einstellung des Gesamtbereiches der Lernziele in drei Hauptbereiche: kognitiv, affektiv und psychomotorisch. Dies scheinen ‚natürliche‘ Einteilungen zu sein, da Lehrer und Pädagogen mehr oder weniger traditionell ihre Lernziele entweder implizit oder explizit in diese Bereiche eingeteilt haben" (S. 45).

Ist somit eine sachorientierte Begründung dieser Einteilung nicht möglich, so ist zu fragen, welches die Gründe sind, die bei dem überwiegenden Teil der jüngeren Musikpädagogen zu einer Bevorzugung der kognitiven Lernzielebene führen. Sieht man hierbei einmal von dem vielzitierten Trend zur „Verwissenschaftlichung“ der Schule ab, so liegt ein wichtiger Grund in der trivialen Tatsache des Zwanges zur Beurteilung. Lernziele im kognitiven Bereich kommen dem institutionellen Charakter der Schule deshalb so vorzüglich entgegen, weil sie verhältnismäßig einfach zu überprüfen sind; jedenfalls im Vergleich zu den affektiven Lernzielen. Wie Krathwohl u. a. beschrieben haben, ergeben sich bei der Überprüfung affektiver Lernziele zwei Probleme:

Erstens die eher kulturell-philosophisch begründete Ansicht, daß Gefühle und Affekte letztlich „Privatsache“ seien, deren Beobachtung als Eingriff in die Intimsphäre angesehen werden kann.

Zweitens erweisen sich die meisten der verwendeten Meßtechniken als inadäquat, da sie für den Beurteilten leicht durchschaubar sind. (Es wäre für einen cleveren Schüler kein Problem, beim Anhören einer Mozart-Sinfonie eine positive Gefühlshaltung zu mimen, wenn er weiß, daß damit eine gute, möglicherweise numerus-clausus-trächtige Note gesichert werden kann).

Was den üblichen Schulbetrieb angeht, halten wir diese Einwände für berechtigt, gehen jedoch davon aus, daß es im Rahmen der musikpädagogischen Grundlagenforschung notwendig und sinnvoll sein kann, Veränderungen im affektiven Bereich zu registrieren und diese Veränderungen mit übergreifenden Unterrichtsstrategien in Verbindung zu setzen.

Hinsichtlich der angedeuteten Kontroverse bezüglich musikpädagogischer Lehrinhalte gehen wir von folgenden Grundannahmen aus:

1. Musik spricht den ganzheitlichen, psychischen und physischen Organismus des Menschen auf allen drei Ebenen an:
 - auf der kognitiven, insofern diese Grundprozesse der Wahrnehmung überhaupt erst ermöglicht und zur Strukturierung, Einordnung und Klassifizierung der wahrgenommenen Phänomene auffordert,
 - auf der affektiven, welche Gefühle und Stimmungen produziert und wertende Reaktionen ermöglicht,
 - auf der psychomotorischen, indem diese durch aktives Musizieren die

Musik erst ermöglicht und beim passiven Rezipieren kognitive und affektive Prozesse differenziert und verstärkt (z. B. kann das Tanzen auf der affektiven Ebene Gefühle intensivieren, auf der kognitiven Ebene rhythmische Strukturen etc. bewußt machen).

2. Sinnvoller Musikunterricht kann und darf sich nicht auf nur eine Ebene beschränken. Sowohl ausschließlich kognitive als auch ausschließlich affektiv-psychomotorische Lernziele werden dem zu vermittelnden Gegenstand, der Musik, in keinsten Weise gerecht.

Es soll vor dem Hintergrund dieser Grundannahmen in dieser Untersuchung der Versuch gemacht werden, nachzuweisen, daß ein Musikunterricht, welcher die affektiven und psychomotorischen Lernzielbereiche mit einbezieht, in der ganzheitlich-wertenden Stellungnahme der Schüler einen positiveren Eindruck hinterläßt als ein Musikunterricht, der sich auf Lernziele aus dem kognitiven Bereich beschränkt. Es geht also nicht um die Alternative „kognitiv versus nicht-kognitiv orientierter Musikunterricht“, sondern um die Abwägung zwischen einem Unterricht, der primär kognitive Lernziele in seinen Mittelpunkt stellt, und einem solchen, der alle drei Lernzielbereiche gemeinsam erfaßt.

Ein derartiges Vorhaben erfordert einen Versuchsplan, in welchem folgende Kriterien, Variablen etc. definiert und operationalisiert sind:

1. Es müssen in zwei verschiedenen Klassen Unterrichtseinheiten durchgeführt werden, bei denen die Lernziele im kognitiven Bereich möglichst übereinstimmen, wobei die eine Gruppe (als „experimentelles Treatment“) zusätzlich den affektiv-psychomotorischen Lernzielbereich mit einbezieht.
2. Um einen Gruppenvergleich zu ermöglichen, müssen beide Klassen dasselbe Musikstück „erarbeiten“, welches im Anschluß an die jeweilige Unterrichtseinheit von den Schülern beurteilt wird. Dieses Musikstück muß so beschaffen sein, daß es für die Schüler motivational einen gleichermaßen günstigen Zugang erlaubt, unabhängig davon, in welcher experimentellen Gruppe sie sich befinden.
3. Da die kognitiven Lernziele in beiden Gruppen die gleichen sind, wird auf deren Überprüfung im Rahmen dieser Untersuchung verzichtet, um somit jedes, möglicherweise im negativen Sinne auftretende Leistungsverhalten der Schüler — besonders im affektiven Bereich (s. o.) — auszuschließen. Als operationales Kriterium für die ganzheitlich-wertende Stellungnahmen muß ein spezielles Meßverfahren entwickelt werden, das die Möglichkeit der Urteilsverfälschung aufgrund des zitierten „Durchschauens“ durch die Schüler minimiert und andererseits dennoch eine genügend hohe Validität aufweist.

Beginnen wir mit dem zu erarbeitenden und abschließend zu beurteilenden Musikstück. Es versteht sich, daß bei der Auswahl desselben subjektive Gesichtspunkte eine nicht auszuschließende Rolle spielten. Das Lied „Der Erlkönig“ von Franz Schubert erschien uns aus zwei Gründen als zweckmäßig: Erstens handelt es sich um Musik, welche dem Schüler mit größter Wahrscheinlichkeit nicht bekannt ist, so daß Einflüsse der Vertrautheit etc. zumindest in der Mittelwertstendenz ausscheiden dürften. Zweitens garantiert der Stoff der zu Grunde liegenden Ballade ein hohes Maß an Dramatik, die sich in der Schubert-Vertonung unmittelbar widerspiegelt, was a priori zumindest eine minimale motivationale Bereitschaft der Schüler zum Anhören des Liedes gesichert erscheinen läßt. Ein weiterer Gesichtspunkt war eher pragmatischer Natur: Die Durchführung jedenfalls der Unterrichtseinheit, welche alle drei Lernzielbereiche umfaßt, hätte sich, alleine in den Musikstunden durchgeführt, über mehrere Wochen hingezogen, was möglicherweise eine Reihe unkontrollierbarer Variablen ins Spiel gebracht hätte. Die Verwendung eines Musikstückes mit Text jedoch ermöglichte die Einbeziehung der Deutschstunden in der gleichen Klasse, was eine wesentliche zeitliche Straffung dieser Unterrichtseinheit bedeutete. Gegen dieses Vorgehen spricht, daß damit die Fragestellung, die sich ja auf den Musikunterricht bezieht, erweitert wurde, wogegen wiederum angeführt werden kann, daß diese Bedingung für beide experimentellen Gruppen gilt und sich damit entsprechende Einflüsse die Waage hielten.

Die Frage nach dem Beurteilungskriterium, anhand dessen die Effizienz beider Unterrichtsstrategien verglichen werden soll, stellt das methodisch schwierigste Problem dieser Untersuchung dar und bedarf deshalb der etwas ausführlicheren Erörterung.

Die hierarchische Taxonomie affektiver Lernziele von Krathwohl u. a. (1975) sieht eine Reihe von Stufen vor, die wir hier nur skizzenhaft wiedergeben wollen:

- die Fähigkeit zur bewußten Wahrnehmung
- die Bereitschaft zur konzentrierten Aufmerksamkeit
- das Erleben einer positiven Gefühlsreaktion
- die Konzeptualisierung des Verhaltens und der Gefühle
- die strukturelle Organisation dieser Konzepte und Bildung einer verallgemeinerten „Weltanschauung“ (S. 24).

Das wesentlichste Kriterium, nach welchem sich diese Lernzielhierarchie ordnen läßt, ist die Dimension der Zeit. Mit dem Taxonomiebegriff, wie ihn diese Autoren gebrauchen, ist grundsätzlich „die Annahme verbunden, daß Lernziele, die in die unteren Kategorien fallen (z. B. Wissen, Aufneh-

men), *wahrscheinlich schneller und leichter gelernt werden als solche, die in höhere Kategorien gehören (z. B. Synthese, verallgemeinertes Wertsystem*" (S. 18).

Da sich eine experimentelle Untersuchung innerhalb eines beschränkten zeitlichen Rahmens abspielt, ist somit die Prüfmethode an der Stelle der Lernzielhierarchie anzusetzen, welche eine Erfüllung dieses Lernzieles innerhalb der vorhandenen Zeit als möglich voraussetzt. Wir sind der Ansicht, daß das Erreichen einer „positiven Gefühlsreaktion“ ein hinreichendes Kriterium darstellt, um derart kurzfristig ablaufende Unterrichtseinheiten hinsichtlich ihrer affektiven Wirkungsweise vergleichen zu können. Wie bereits angedeutet, muß die Methode zur Messung einer positiven Gefühlsreaktion zwei Forderungen erfüllen: Sie darf in Hinblick auf ihr Ziel nicht allzu leicht durchschaubar sein, sie muß jedoch gleichzeitig eine gewisse Validität garantieren, daß sie auch tatsächlich das mißt, was wir unter „positiver Gefühlsreaktion“ verstehen. Items wie „schön“, „häßlich“, „gut“, „schlecht“ usw. verfügen zwar über eine eindeutige Inhaltsvalidität, lassen jedoch das Ziel der Methode (Messung von Werturteilen) sofort erkennen und begünstigen dadurch Urteilsfehler. Als ein solcher wäre beispielsweise die Tatsache anzusehen, daß die Gruppe, welche praktisches Musikmachen in den Unterricht miteinbezieht, sich mit dem Lehrer stärker identifiziert und diese (positive) Gefühlsbeziehung sich in die Beurteilung der Musik hinein überträgt.

Bei der Konstruktion einer speziellen Meßmethode erscheint es heuristisch sinnvoll, sich an schulpraktischen Erfahrungen zu orientieren. So berichten Musikpädagogen nicht selten, daß Schüler die Art und Weise, wie ihnen ein Musikstück gefällt, häufig nicht mit Adjektiven wie „gut“, „schlecht“ etc, klassifizieren, sondern eher mit Attributen wie „lahm“, „trübe“, „langsam“, „traurig“ usw.

Offensichtlich spielen die beiden Dimensionen „Tempo“ und „Stimmung“ (im Sinne der Polarität „Trauer vs. Freude“) im Wertsystem dieser Schüler eine große Rolle, wobei aus der musikpsychologischen Forschung bekannt ist, daß diese beiden Dimensionen miteinander hoch korrelieren und infolgedessen bei faktorenanalytischen Untersuchungen häufig einen gemeinsamen Faktor bilden (z. B. beschreibt Behne (1972) den Faktor „Heiterkeit/Tempo“). Man kann aus diesen Ergebnissen schließen, daß es sich bei der Berufung auf die Tempo- bzw. die Stimmungsdimension durch die Schüler (und wahrscheinlich nicht nur bei diesen) prinzipiell um eine einzige Information handelt (es läßt sich bisher lediglich spekulieren, daß der Prozeß, auf welchen beide Dimensionen zurückführbar sind, im psychophysiologischen Bereich liegt).

Die Annahme, daß die Beurteilung von Musik auf Polaritäten, welche das Tempo und die Stimmung erfassen, ein geeigneter Indikator dafür sei, inwieweit ein Musikstück bei den Schülern eine positive Reaktion hervorruft, erfordert allerdings eine empirische Überprüfung, welche wir an dieser Stelle exkursorisch einfügen wollen.

Voruntersuchung zur Methode

Um auszuschließen, daß es zwischen dieser Voruntersuchung und der anschließenden Hauptuntersuchung zu populationsspezifischen Verschiebungen kommt, wurde als Stichprobe für die Voruntersuchung eine der beiden Klassen (durch Zufall) ausgewählt, welche sich an der späteren Hauptuntersuchung beteiligen wird. Es handelte sich dabei um Schüler einer siebten Realschulklasse. Abermals durch Zufall wurde diese Klasse (N = 31) in zwei Gruppen aufgeteilt, wobei jede Gruppe anhand vier ausgewählter Items Stellungnahmen abgeben sollte zu einem der folgenden Sätze:

Gruppe A: Die Musik, die mir im allgemeinen am besten gefällt, ist eher ...

Gruppe B: Die Musik, die mir im allgemeinen ein wenigsten gut gefällt, ist eher ...

Als Items wurden rational je zwei Adjektivpolaritäten zur Erfassung von „Tempo“ und „Stimmung“ ausgewählt und auf einer siebenstufigen Ratingskala den Schülern vorgelegt:

lebhaft	3	2	1	0	1	2	3	müde
traurig	3	2	1	0	1	2	3	fröhlich
lahm	3	2	1	0	1	2	3	schwungvoll
heiter	3	2	1	0	1	2	3	trübe
(Kodierung:	1	2	3	4	5	6	7)	

Durch die Verteilung der beiden Beurteilungstreatments sollten in erster Linie vergleichende Urteile jeweils der gleichen Versuchsperson ausgeschlossen werden.

Es versteht sich, daß die absolute Einstufung hierbei nicht interessiert. Geprüft werden soll lediglich, ob es einen statistisch bedeutsamen Unterschied gibt und daß dieser die angenommene Richtung aufweist. Läßt sich dies bestätigen, so können die Items zur Erfassung der Dimensionen „Stimmung“ und „Tempo“ hinsichtlich der Erfassung des Konstruktes als (im Sinne dieser Untersuchung) hinreichend validiert gelten.

Die Ergebnisse dieser Voruntersuchung sind in Tabelle 1 wiedergegeben. Die Daten zeigen, daß alle vier Items in der erwarteten Weise differenzieren, wobei alle vier Mittelwertsvergleiche (t-Test für unabhängige Gruppen) einen statistisch bedeutsamen Unterschied zeigen. Auffällig ist darüberhinaus die Tatsache, daß die Urteile in der Gruppe A deutlich homo-

Tabelle 1 Mittelwertsvergleich Voruntersuchung

Polarität	Gruppe A		Gruppe B		F-Maxim. Test		t-Test	
	\bar{x}	s^2	\bar{x}	s^2	$.05 F_{max}$	df	t	p
lebhaft- müde	3,20	2,31	5,47	2,69	1,16(ns)	29	-5,82	<0,001
traurig- fröhlich	4,66	1,66	2,93	3,49	2,10(ns)	29	4,44	<0,001
lahm- schwungvoll	5,55	1,49	2,46	6,12	4,10(s)	9	3,96	<0,01
heiter- trübe	3,54	2,41	5,27	4,06	1,69(ns)	29	-3,93	<0,001

gener sind als die Urteile in Gruppe B; so beträgt die durchschnittliche Varianz bei der Gruppe A: $s^2 = 1,72$, bei der Gruppe B: $s^2 = 4,09$.

Aus diesem Grunde war vor der Berechnung des jeweiligen t-Wertes in jedem Vergleichsfall die Homogenität der Varianzen zu prüfen (F-Maximum-Test), was bei dem Item „lahm — schwungvoll“ zu einer deutlichen Reduzierung der Freiheitsgrade führt (df=9).

Aufgrund der Ergebnisse dieser Voruntersuchung erscheint es uns als berechtigt, diese vier Items in der Hauptuntersuchung als Meßinstrument zur Erfassung des Konstruktes „positive Gefühlsreaktion“ zu verwenden, wobei noch einmal auf den Vorteil verwiesen sei, daß für die Schüler die direkte Absicht der Messung nicht erkennbar wird und somit willkürliche Urteilsverzerrungen weitestgehend ausgeschaltet sind.

Hauptuntersuchung

Nachdem nun die Vergleichskriterien (Beurteilung der Schubert-Vertonung mit Hilfe der vier speziell validierten Items) dargestellt wurde, kommen wir zum Hauptgegenstand der vorliegenden Untersuchung zurück: dem Vergleich zweier musikpädagogischer Unterrichtsstrategien, deren eine sich auf eine verbal-erklärende, primär den kognitiven Lernzielbereich ansprechende Bearbeitung der Erbkönig -Thematik beschränkt, während die andere bewußt den affektiven und den psychomotorischen Bereich mit einbezieht.

Betont sei, daß es bei dem vorliegenden Versuchsbericht nicht auf eine modellhafte Darstellung eines konkreten Unterrichtsverlaufes ankommt, etwa im Sinne einer didaktischen Analyse. Vielmehr sollen musikpädagogische Prinzipien diskutiert und empirisch überprüft werden, wobei die beiden speziellen Unterrichtseinheiten als mehr oder weniger austauschbare „experimentelle Bedingungen“ anzusehen sind.

Der kognitive Lernzielbereich, der in der verbal-erklärenden Einheit (im folgenden „Gruppe V“ genannt) an zentraler Stelle des Unterrichtsgeschehens steht, während er bei der zweiten Gruppe, welche wir als „handlungsorientiert“ („Gruppe H“) bezeichnen wollen, neben den affektiv-psychomotorischen Lernzielbereichen eher eine zweitrangige Rolle spielt, umfaßt folgende drei Teilkomplexe: Erstens soll den Schülern ein allgemeiner Wissensrahmen zu den Begriffen „Lied“ und „Ballade“ vermittelt werden, was konkret am Beispiel des Schubertschen Liedschaffens verdeutlicht wird. Ergänzt wird diese allgemeine Einführung durch Informationen zu Schuberts Biographie. Im zweiten Teilkomplex steht die inhaltliche Erarbeitung des Baladentextes im Mittelpunkt, wobei die Methode des Sprechens in verteilten Rollen besonders Anwendung findet. Den dritten Teilkomplex bildet die Auseinandersetzung mit der Schubertschen Vertonung. Sie wird wiederholt vorgespielt, im Notenbild verfolgt, analytisch segmentiert, auf interpretatorische Aspekte hin untersucht usw. In der Gruppe V umfaßt diese Unterrichtseinheit vier Schulstunden. Danach erfolgte das nochmalige Anhören und gleichzeitige Beurteilen des Schubert-Liedes anhand der speziell für diese Untersuchung konstruierten Meßmethode.

Wie gesagt, spielen bei der Gruppe H derart „sachliche“ Informationen nicht die tragende Rolle, nicht zuletzt auch um zu verhindern, daß die allzu genaue Kenntnis der Schubertschen Vertonung eine eigenständige Umsetzung der Ballade durch die Schüler behindert oder gar unmöglich macht. Im Vordergrund steht hier die handlungsorientierte Auseinander-

setzung mit dem Stoff. Wie in der anderen Gruppe wird auch hier zunächst mit verteilten Rollen gelesen, wobei allerdings gleichzeitig die Möglichkeit der musikalischen Darstellung bei jedem Abschnitt mitbedacht wird.

So wurde schließlich jeder Textteil bzw. jede Strophe

a) gelesen, um den affektiven und kognitiven Inhalt zu erfassen;

b) es wurde dabei diskutiert: „was kann umgesetzt werden?“

c) und gleichzeitig gefragt: „Mit welchen Mitteln kann eine solche musikalische Umsetzung erfolgen?“

Auf Probleme, die dadurch entstanden, daß sehr viele Schüler Mühe hatten, von stereotypen Vorstellungen aus der Werbe- und Filmbranche abzukommen, kann hier nicht näher eingegangen werden. Die Problematik der musikalischen Prägung durch die Massenmedien wurde jedoch überaus deutlich. Was die tatsächliche Realisierung musikalischer Vorstellungen durch die Schüler angeht, versteht es sich von selbst, daß das Repertoire an Möglichkeiten sich in erster Linie im Bereich des „elementaren Musizierens“ bewegte.

In Gruppe H wurden für die gesamte Unterrichtseinheit 12 Stunden verwendet, die sich über zwei Wochen erstreckten. In der unterschiedlich langen Dauer der beiden Unterrichtseinheiten mag eine Fehlerquelle liegen, die sich aus unterrichtspraktischen Gründen jedoch nicht beseitigen ließ.

Theoretisch läßt sich das Vorgehen in Gruppe H unter zwei Gesichtspunkten interpretieren. Wenn Schüler einen Text lesen, sich überlegen, wie sie diesen „in Musik“ umsetzen können, die daraus resultierenden Vorstellungen stimmlich und instrumental zu realisieren versuchen und dieser Versuch durch eigene ästhetische Urteilsinstanzen bzw. durch solche der ganzen Gruppe bestätigt wird, so liegt es nahe, diesen Vorgang als „entdeckendes Lernen“ zu bezeichnen. Allerdings handelt es sich dabei nicht um kognitive „Entdeckungen“, wie sie in den Theorien des entdeckenden Lernens nach Brunner, Hendrix, oder Suchman postuliert wurden, sondern um „Entdeckungen“, welche in erster Linie aus einem ästhetischen und wertenden Kategoriensystem ihren Sinn erfahren (beachtet man allerdings, daß sowohl ästhetische als auch wertende Urteile nicht ohne kognitive Mechanismen ablaufen, wird die eingangs erwähnte Willkürlichkeit der Trennung in kognitive, affektive und psychomotorische Bereiche erneut offenbar). Ohne beide Methodensätze eindeutig voneinander abgrenzen zu können oder gar um ihre Priorität streiten zu wollen, zeigen die empirischen Befunde, daß das entdeckende Lernen dem darbietenden Lernen insofern überlegen ist, als es effizientere Transferleistungen ermöglicht (Gutherie, 1952). Interpretiert man die beiden vorliegenden Un-

terrichtseinheiten unter diesem Gesichtspunkt, läßt sich die Gruppe V als eher darbietende, die Gruppe H als eher entdeckende Lernform bezeichnen. Nimmt man nun die Aussage bezüglich der erhöhten Transferleistung des entdeckenden Lernens als Prämisse, so kann man in Hinblick auf die beiden zu vergleichenden Gruppen die Erwartung äußern, daß das am Ende beider Unterrichtseinheiten zu beurteilende Kriteriums-Musikstück bei der Gruppe H deshalb eher „positive Gefühlsreaktionen“ auslösen wird, weil der Schüler auf dem Hintergrund seiner eigenen Vorerfahrungen mit der „Vertonung“ des Balladentextes diese seine Erfahrung transferiert und gewisse Strukturelemente in der Schubertschen Bearbeitung wiederfindet.

In der Terminologie Ausubels ließe sich fernerhin sagen, daß der Schüler der Gruppe V in dem Schubertlied mehr „sinnvolles“ Material erkennt, weil er entsprechende textlich-musikalische Umsetzungstechniken durch eigenes Handeln in seinem Gedächtnis gespeichert hat. (Indem er beispielsweise die affektive Unruhe des Balladeninhalts verbunden mit dem hektischen Bild des Reitens musikalisch mit Hilfe von Trommelwirbeln umsetzt und diese „Idee“ in kaum veränderter Weise bei Schubert in der Form von sehr raschen, sich durch das ganze Lied hindurchziehenden, meist oktavierten Achteltrioen wiederfindet, u. ä.).

Ergebnis und Interpretation

Das Ergebnis der Erlkönigbeurteilung in beiden Gruppen ist in Tabelle 2 dargestellt. Aus diesen Daten geht hervor, daß die Differenzen auf allen vier Items in die erwartete Richtung zeigen: Gruppe H zeigt deutlicher eine „positive Gefühlsreaktion“ (im Sinne des Meßinstruments) als Gruppe V. Die Differenzen sind statistisch von unterschiedlicher Bedeutsamkeit ($0.01 < p < 0.20$), doch liegen immerhin zwei der vier Items (je eines aus der Dimension „Tempo“ und der Dimension „Stimmung“) im experimental-psychologisch akzeptablen Bereich von $p < 0.05$.

Wichtig erscheint hierbei die Beobachtung, daß sich die gruppenspezifischen Urteilstendenzen unabhängig von der „objektiven“ Gesamtbeurteilung des Stückes manifestieren: das Stück wird insgesamt eher als „lebhaft“ ($x_{VH} = 4,82$) und „schwungvoll“ ($x_{VH} = 4,91$) und gleichzeitig eher als „traurig“ ($x_{VH} = 3,23$) und „trübe“ ($x_{VH} = 3,22$) aufgefaßt, was durchaus sowohl eine musik- als auch eine textanalytische Fundierung finden kann. Als ein Hinweis auf die „interne Validität“ des Meßinstruments kann man den Befund interpretieren, dass — entsprechend dem diesbezüglich deutli-

Tabelle 2 Statistischer Gruppenvergleich (Hauptuntersuchung)

Polarität	Gruppe H (n=30 ⁺)		Gruppe V (n=30)		t - Test		
	x	s ²	x	s ²	df	t	p
müde - lebhaft ++)	5,40	2,46	4,23	3,63	58	2,60	< 0,01
traurig - fröhlich	3,70	2,01	2,76	2,11	58	2,05	< 0,025
lahm - schwungvoll	5,10	2,69	4,63	2,72	58	1,31	< 0,10
trübe - heiter ++)	3,40	1,42	3,03	3,06	58	0,95	< 0,20

* Ein Schülerurteil mußte wegen einer mißverstandenen Instruktion eliminiert werden.

** Diese beiden Items sind in dieser Tabelle „umgepolt“ dargestellt.

chen Trend in der Voruntersuchung — die Varianzen der Gruppe H wiederum auf allen vier Items unter denen der Gruppe V liegen ($s^2_H = 2,15; s^2_V = 2,88$).

Faßt man diese Ergebnisse zusammen, so kommt man — bei vorausgesetzter Bejahung der meßtheoretischen Implikationen — zu dem Schluß, daß sich die verbal und handlungsorientierte Unterrichtsstrategie (wie in Gruppe H durchgeführt) der rein verbal-erklärenden (Gruppe V) insofern als Überlegen erweist, als erstere in stärkerem Umfange in der Lage ist, bei den Schülern hinsichtlich des behandelten Stoffes eine „positive Gefühlsreaktion“ hervorzurufen. Inwieweit sich Lernziele etwa aus dem kognitiven Bereich in unterschiedlichem Maße verwirklichen ließen, wurde aus den dargelegten Gründen nicht geprüft.

Die Generalisierbarkeit dieser Ergebnisse erstreckt sich somit lediglich auf den affektiven Lernzielbereich. Alle über diese Zielsetzung hinausgehenden Detailfragen müssen weitergehenden Untersuchungen vorbehalten bleiben.

SUMMARY

In two secondary school third forms (thirteen-year-olds) the extent of a "positive affective response" was compared using a measuring Instrument constructed specifically for this experiment. Educational aim and criterion of comparison was the assessment of a piece of music („Der Erlkönig" by Franz Schubert), which was introduced by means of verbal explanation in one class, and by additional action-orientated teaching methods in the other. The action-orientated procedure was proved by comparison to be more effective with regard to the achievement of affective learning objectives.

Literatur

- Ausubel, D. P., Psychologie des Unterrichts. 2 Bde. Weinheim/ Basell 1974.
Behne, K. E., Der Einfluß des Tempos auf die Beurteilung von Musik. Köln 1972.
Brunner, J. S., The process of education, Cambridge 1960.
Guthrie, E. R., The Psychology of Learning. New York 1952.
Hendrix, G., Learning by discovery. In: Math. Teach. 54/1961, 290-299.
Krathwohl, B. S./Bloom, B. S./Masia, B. B., Taxonomie von Lernzielen im affektiven Bereich. Weinheim/Basel 1975.
Suchmann, J. R., Inquiry training in the elemental school. In: Science Teacher 27/1960, 42-47.

Dipl.Psych. Stefan Schaub, Beatrix Schaub
Waldallee 33
6239 Eppstein/Taunus