

Bastian, Hans Günther

## **Unterrichtsforschung in der Musikpädagogik. Erkenntniskritische Aspekte und forschungspraktische Perspektiven**

*Kleinen, Günter [Hrsg.]: Kind und Musik. Laaber : Laaber-Verlag 1984, S. 339-359. - (Musikpädagogische Forschung; 5)*



Quellenangabe/ Reference:

Bastian, Hans Günther: Unterrichtsforschung in der Musikpädagogik. Erkenntniskritische Aspekte und forschungspraktische Perspektiven - In: Kleinen, Günter [Hrsg.]: Kind und Musik. Laaber : Laaber-Verlag 1984, S. 339-359 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-248275 - DOI: 10.25656/01:24827

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-248275>

<https://doi.org/10.25656/01:24827>

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

Band 5:  
Kind und Musik

D 122/84/2

**LAABER - VERLAG**

Musikpädagogische Forschung

Band 5 1984

Hrsg. vom Arbeitskreis Musikpädagogische  
Forschung e. V. durch Günter Kleinen

# **Musikpädagogische Forschung**

Band 5 : Kind und Musik

**LAABER-VERLAG**

ISBN 3 -89007-026-4

© 1984 by Laaber Verlag

Dr. Henning Müller-Buscher

Nachdruck, auch auszugsweise, nur  
mit Genehmigung des Verlages

## Inhaltsverzeichnis

Vorwort	5
Tagungsprogramm Hamburg 1983	11
<i>Heinz Antholz</i> Pädagogische Musik im 20. Jahrhundert. Ein Paradigma musikpädagogischer Häresie?	15
<i>Dieter Rexroth</i> Paul Hindemith und Brechts Lehrstück	30
<i>Helmut Segler</i> Einige Anmerkungen zur Geschichte der Kindheit und zur „Musik der Kinder/Musik für Kinder“	39
<i>Günther Batel</i> Musik und Aktion. Auswertung einer Fragebogen- und Interviewerhebung über die Verbreitung von Kindertänzen, -liedern und –spielen in Süddeutschland, Österreich und der Schweiz	55
<i>Walter Kugler</i> Menschenerkenntnis und Unterrichtsgestaltung. Zur Theorie und Praxis der Waldorfschulen unter besonderer Berücksichtigung der Musik	75
<i>Wilhelm Wiczerkowski/Hans zur Oeveste</i> Theoretische Grundzüge der Entwicklungspsychologie	86
<i>Michel Imberty</i> Die Bedeutung zeitlicher Strukturen für die musikalische Entwicklung	106
<i>Helmut Moog</i> Über Eigenarten musikalischen Lernens. Ein Beitrag zu einer musikalischen Lerntheorie	129

<i>Gertrud Meyer-Denkman</i>	
Wahrnehmungspsychologische und neurophysiologische Aspekte des Musiklernens	151
<i>Margrit Küntzel-Hansen</i>	
Musikhören mit Kindern im Elementarbereich	170
<i>Erika Funk-Hennigs</i>	
Zum massenmedialen Musikangebot im Bereich von Kinderschallplatte und -cassette. Mediendidaktische Konsequenzen für Musikpädagogen	178
<i>Hildegard Krützfeldt-Junker</i>	
Neue Lieder für Kinder	217
<i>Roselore Wiesenthal</i>	
Zielvorstellungen und Unterrichtsplanung im Klavierunterricht mit acht- bis zwölfjährigen Anfängern	231
<i>Marie Luise Schulten</i>	
Integration ausländischer Kinder durch Musik	251
<i>Günther Noll</i>	
Curriculumforschung im Elementarbereich. Ausgewählte Materialien zum Verhältnis von Kind und Musik im Vorschulalter	265
<i>Adam Kormann</i>	
Möglichkeiten und Grenzen der Kasuistik — beispielhaft dargestellt an einer Lehrkräftebefragung im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung der Programms „Musikalische Früherziehung“	284
<i>Walter Scheuer</i>	
Präferenzen für Musikinstrumente bei Jugendlichen. Eine laufende repräsentative Studie in Hannover	300
<i>Bernd Enders / Franz Firla / Dorotheus Plasger</i>	
Erfahrungen mit dem Gruppeneinsatz von elektronischen Tasteninstrumenten im Unterricht	316

<i>Franz Firla</i>	Erfahrungsbericht und Fragebogenauswertung zum Gruppeneinsatz von Keyboards im Musikunterricht in einer Gemeinschaftshauptschule	323
<i>Dorotheus Plasger / Uwe Plasger</i>	Das Keyboard-System MUSIDACTA. Beschreibung, Unterrichtsbeispiele, Erfahrungen	331
<i>Hans Günther Bastian</i>	Unterrichtsforschung in der Musikpädagogik. Erkenntniskritische Aspekte und forschungspraktische Perspektiven	339
<i>Sigrid Abel-Struth</i>	Allgemeine und musikpädagogische Unterrichtsforschung. Gegenstand — Methoden — Probleme	360

# Unterrichtsforschung in der Musikpädagogik

## Erkenntniskritische Aspekte und forschungspraktische Perspektiven

HANS GÜNTHER BASTIAN

*Günter Kleinen (Hg.): Musik und Kind. - Laaber: Laaber 1984.  
(Musikpädagogische Forschung. Band 5)*

Das reklamierte Interesse an fachspezifischer Unterrichtsforschung (UF) als nächstjährigem Tagungsthema des AMPF scheint ein sich erweiterndes und, wie ich meine, längst überfälliges Problembewußtsein musikpädagogischer Forschung anzudeuten. Gemessen an erziehungswissenschaftlichen Beiträgen zur Unterrichtsforschung wird ein kritisch vergleichender Blick auf bereichseigene Forschung von Vermisungerlebnissen begleitet. In Periodika musikpädagogischer Forschung registriert man zwar dankbar eine primär musikpsychologisch motivierte Forschung im Umfeld von Musikunterricht, die umfängliches Grundlagenwissen für Planung und Realisierung von MU bereitstellt, doch zum Mit als Geschehensgestalt, als Ort musikalischen Lernens, an dem sich die Koordinaten von Theorie und Praxis treffen, dringt sie im allgemeinen nicht vor. Musikpädagogische Forschung konnte Alts (1969) programmatischen Anspruch der „*wissenschaftlichen Grundlegung von MU*“ im Sinne einer Grundlagenforschung weitgehend einlösen, seine zweite Perspektive hat sie jedoch vernachlässigt: „*die Untersuchung von fachtypischen Lernabläufen, deren Phasen und Steuerung*“, die Berücksichtigung „*emotionaler Faktoren und, künstlerischer Übungsmomente des MUs*“ (S. 1/2). Auch die von H. Antholz etwa zur gleichen Zeit geäußerte Kritik eines Defizits experimenteller Forschungen zum musikalischen Lernprozeß blieb ohne forschungspraktische Resonanz („*Aber auch die traditionellen Unterrichtsformen sind bisher kaum Gegenstand wissenschaftlicher Forschungen gewesen, welche durch 'Unterrichtsanalysen und didaktisch-methodische Experimente typische und wirksame Strukturen musikunterrichtlicher Prozesse artikulieren müßten. Die :Musikerziehung hat sich die Effizienzprüfung ihres Unterrichts wenig angelegen sein lassen und sich allein auf intuitive Eindrücke von seiner Erlebnisintensität verlassen*“ (1970, 12). I. her unterrichtsendogene Prozesse des Lernens von Musik, über Wechselwirkungen unterrichtsbedingender Faktoren im Geflecht lernrelevanter Variablen wissen wir auch UI Jahre später noch immuner einig und können einer fragenden Praxis keine ausreichenden Orientierungs- und Entscheidungshilfen gehen. Zur Signatur facheigener Forschung gehört die unzureichende empirische Überprüfung unterrichtstheoretischer Modelle, didaktische Kon-

zepte werden nicht über flankierende IN legitimiert. Auch jener von Friedrichs im Rahmen seiner Forschungspläne zur *Analyse musikbezogenen Verhaltens in der Schule* (1975) gesetzte Impuls, „*MU müsse Bezugspunkt einer AMPF-Forschung sein*“ (S. 22) blieb ohne nennenswerte Wirkung.

Ziel dieses problemeinführenden Beitrags ist die Konkretisierung eines fachdefizitären Forschungsstandes auf dem Hintergrund erziehungswissenschaftlicher Ansätze zur UF, der Verweis auf methodologische Schwachstellen — die Argumentation in der EZW wurde Mitte der 70er Jahre primär methodologisch geführt, heute steht sie mehr unter der bilanzierenden Frage: Wem nutzt das Bisherige? — und die kritische Würdigung facheigener Arbeiten zur UF.

### *UF als Befragung Betroffener*

Einer Systematik Losers (1977) folgend zählen zur UF in einem weiteren Sinne neben der Befragung von Experten (in MP etwa der Schrift von Kaiser, 1982), neben der Auslegung historischer Texte vor allem die uns bekannten Befragungen von Betroffenen. (Lehrer, Schüler, Eltern), deren Einstellungen zum Musikunterricht Entscheidungshilfen für die Planung und Erkenntnisse über die Bewertung von Musikunterricht geben können. Was wir aus Schülerbefragungen erfahren, sind Informationen zur Alltagsseite von MU, zu inoffiziellen und privaten Bildern, die in sogenannter Praxisforschung oder interpretativer UF besondere Beachtung finden. Ermittelt werden im allgemeinen Di- und-Konvergenzen hinsichtlich der Unterrichtsinhalte und -methoden, Einschätzungen von Wichtigkeit, Beliebtheit, von Funktion des MUs u.a.m. Übereinstimmend diagnostizieren bisherige Studien eine ausgesprochene Diskrepanz von tatsächlichem Angebot und den Erwartungen der Schüler, von Bedürfnis und Bedürfnisbefriedigung. Das Konzept MU wird erkundet per Fragebogen oder Aufsatzmethode; Arbeiten liegen uns vor von Portugall 1969, Michel 1969, Zimmerschied 1970. 1971. Pape 1974, Brömse 1.975, Fortin 1976, Silbermann 1976, Eckhardt/Lück 1976, Schulten 1981. Neben der bloßen Deskription dieser meist latenten Alltagskonzepte werden Zusammenhänge zwischen Einstellungen zum MU und musikalischen Urteilen untersucht (Bastian 1981).

Lehrerbefragungen offenbaren in der Regel, welche Ziele und Funktionen MU in der Praxis fern jeder Theorie tatsächlich hat, welche Abweichungen von offiziellen Unterrichtstheorien für eine gegenwärtige Unterrichtsrealität typisch sind, wie nüchtern und abgeschminkt sich das Alltags-Ist vom Theorie-

Soll im allgemeinen unterscheidet. Studien von Brömse (1977), Bastian (1981) sowie in jüngster Zeit von Schaffrath u. a. (1982) machen darauf aufmerksam, wie groß eigentlich die Kluft ist zwischen Wunsch und Wirklichkeit im Schulalltag. Pointiert gesagt: Musikpädagogisches Chefetagen-Denken sedimentiert sich nicht in der musikpädagogischen Praxis und verpufft weit hin im inneruniversitären Lehr- und Forschungsbetrieb. Musiklehrer orientieren sich an einmal erworbenen pädagogischen und fachdidaktischen Konzepten, die dann über private Praxiserfahrungen auch privattheoretisch legitimiert werden. Möglicherweise ließe sich hier über eine noch zu konstituierende Handlungsforschung punktuell Abhilfe schaffen, derart, daß Lehrer — stärker in UF einbezogen — an der praktischen Prüfung theoretischer Konzepte und an innovativer Veränderung von Praxis arbeiten.

Elternbefragungen registrieren meist ein offizielles Bild von MU, eigene Erfahrungen zwischen „Blick zurück im Zorn“ und „Was hatten wir Spaß mit dem Lehrer“ (im negativen Sinne) werden weniger artikuliert, wenngleich das Bemühen nicht zu übersehen ist (Graml/Reckziegel 1982, 30), „zu möglichst unverfälschten Meinungs- und Einstellungsäußerungen . . . zum Musikunterricht zu kommen“ (Eckhardt/Lück 1976, Gohl 1971, Fallois 1976, Plambeck 1976, Reckziegel 1977, Lemmermann 1977).

Mit der hier zu verhandelnden UF im engeren Sinne als Erforschung der den Unterricht bedingenden Variablen, der in ihm ablaufenden Prozesse und der aus ihnen resultierenden Ergebnisse haben diese Studien nur indirekt zu tun. Dazu Kleinen (1982, 318): „Die wenigen Untersuchungen über Einstellungen zum MU bewegen sich eher an der Oberfläche des mit Fragebogen Erfassbaren, zu den zentralen Fragen für den Unterrichtsprozeß, der im Klassenraum abläuft, dringen sie jedoch nicht vor.“

### *UF als Beobachtung und Beschreibung von Unterricht*

In der Pädagogik hat jene UF eine lange Tradition, die per Beobachtung und Beschreibung Abläufe im Unterricht systematisch erfassen möchte (Einrichtung von Pionierschulen im 18. Jh. durch J. P. Miller in Göttingen und durch Trapp in Halle, vgl. auch die Arbeiten von W. Lay: Experimentelle Didaktik, Leipzig 1903, und W. Lay: Experimentelle Pädagogik, Leipzig 1908). 1934 entwickelten Petersen und Mitarbeiter ein vielgliedriges Instrumentarium zur *Pädagogischen Tatsachenforschung*. Ein der Unterrichtsbeobachtung zugrundeliegender Tatsachenspiegel sollte die „vieldimensionale Faktenkomplexion“ (Winnefeld) von Unterricht ausreichend erfassen und strukturie-

ren. Das Interesse an empirischer UF stieg mit Beiträgen von H. Roth (1967 „Die realistische Wende“ in der pädagogischen Forschung, in: Röhrs (Hrsg.) 1967, 179-191) und mit dem Erscheinen der deutschen 'Übersetzung des von Gage (1963) herausgegebenen *Handbuchs der Unterrichtsforschung* (Ingenkamp/Patey 1970). Die Fülle der in der deutschen Diskussion weitgehend unbekanntem Verfahren wirkte stimulierend, und Verfahren der Unterrichtsbeobachtung sind nach wie vor aktuell, allenfalls wechseln je nach unterrichtstheoretischem Anspruch die Kategorien in Quantität und Qualität.

Vorsmann (1972) schlägt zum Zwecke der Erfassung der Geschehensgestalt von Unterricht vor, alle beobachtbaren Einzelheiten in eine „*Unterrichtspartitur*“ einzutragen: „*Ähnlich der Partitur eines Musikstückes ... läßt die genaue zeitliche Koordination aller aufgenommenen Tatbestände und Verhaltensweisen in einer Unterrichtspartitur zu, den Unterricht in seinen Einzelheiten zu verfolgen, so daß jedes Einzeldatum auf Ursache, Wirkung und Stellenwert hin weit eher überprüft werden kann, als das in der gängigen Aufnahme- und Protokollpraxis möglich ist*“ (1972, 43).

Ziel der UF als Beobachtung von Unterricht ist eine möglichst realitätsnahe Theorie von Unterricht und eine zunehmende didaktische Optimierung. Der Vorteil der Beobachtung ist der Bezug auf die „natürliche Situation“, auf das „what really goes on in classroom“. Einzelmomente können vom Gesamtbild tatsächlich erlebten Unterrichtes her interpretiert und bestimmt werden. Beobachtungssysteme, für den Musikunterricht entwickelt, sind rar und unterscheiden sich nicht von allgemein erziehungswissenschaftlichen Kategorienschemata. So hat Noll (1975) zur 'Untersuchung des Motivationsgefüges einer Unterrichtsstunde -einen Kategorienapparat verwendet, der die Motiviertheit, das Interesse, die Aufmerksamkeit während des MUs erfassen sollte. Schüler wurden in ihren Meldeaktivitäten (neutral, ohne Antwort. intensiv. Rufen), in Expressionen der Zustimmung oder Ablehnung (Kopfnicken, Aufstöhnen, Grimassen), für Kritik, für Störaktivitäten, für Begleitaktivitäten beim Musikhören und Singen (Mitwippen u. a.), für Zuhören und für besondere Leistungen in der Improvisation beobachtet (pro Schüler 5-6 Beobachter). Zur differenzierteren Bewertung wurde mit einer 5stufigen Ratingskala (nicht motiviert bis sehr motiviert) gearbeitet, die von zwei Protokollanten zur Beobachtung der Gesamtgruppe eingesetzt wurde. Darüberhinaus diente ein Katalog an Begründungskategorien zur Differenzierung der Motivationsbefunde. Insgesamt sollte — ergänzt durch Video- und Tonbandaufzeichnung — „*ein ziemlich objektives Bilde des jeweiligen Unterrichtsgeschehens vermittelt werden*“ mit dem Ziel; „*den situativ bedingten Variablen der Lern-*

*motivation einen Schritt näher zu kommen"* (1975, 144). Meines Wissens ist es bis heute bei dieser Pilotstudie geblieben.

Auch Abel-Struth/Groeben (1979) wandten in ihrer Studie zu *Musikalischen Hörfähigkeiten des Kindes* die Methode der systematischen Beobachtung an. Die hier benutzten Kategorien sind auch für die Bestimmung von Lernprozessen im MU verwendbar.

In der erziehungswissenschaftlichen Diskussion von Beobachtungsschemata wird darauf hingewiesen, daß allgemein gehaltene, fachlich unspezifische Unterrichtsbeobachtung nur mit Mühe und ohne Hoffnung auf große Aussagekraft angewendet werden kann; es sei nötig, die Unterrichtsinhalte detailliert und nicht nur über globale Ziel- und Verhaltensangaben in die U einzu beziehen (vgl. Achtenhagen 1982).

UF als Unterrichtsbeobachtung versteht sich vorwiegend als Erforschung der Interaktionskultur einer Klasse (Bestrafungs- und Belobigungsverhalten des Lehrers u. a.) und hat einen sozialpsychologischen Schwerpunkt. Wo aber die Kommunikation unter Ausklammerung der qualitativen Strukturierung des Kommunizierten beobachtet wird, ist die Gefahr kaum abzuwenden, daß das zu erforschende Objekt, hier der Unterricht, hinter den äußeren Zügen des ‚verbal behavior‘ außer Sicht gerät und unzugänglich gemacht wird. Erfahrungswissenschaftlich arbeitende EZW muß auf der Hut sein, daß sie den Zugang zu den Tatsachen, die sie aufdecken will, durch eine unkritische Verengung des Erfahrungsbegriffs nicht selbst verbaut (Rumpf, 1969).

UF als teilnehmende, systematische Beobachtung hat jedoch ihre methodologischen Schwachstellen: Die übermäßige Präsenz von Beobachtern im Unterricht kann das Alltagsverhalten der Schüler so verzerren, daß wir möglicherweise nur ein Sonntagsbild von Unterricht gewinnen. Weiter kann die subjektive Bewertung des Beobachters auf einer Ratingskala die Objektivität und Objektivierbarkeit der Ergebnisse beeinträchtigen. Unbefriedigend bleibt auch das methodische Dilemma, mit visuell wahrnehmbaren Reaktionen endogene Prozesse wie Motiviertheit, Aufmerksamkeit, Lernfortschritt u. a. diagnostizieren zu wollen, denn die Stärke einer Konzentration entzieht sich der Beobachtung.

Aus unterrichtstheoretischer Sicht wird zudem der Unterricht sehr stark aus der Perspektive des Beobachters, des Planers, des Lehrers oder Forschers festgeschrieben, d. h. Schülerverhalten kommt nur als Merkmal eines geplanten und erwarteten Verhaltens zum Ausdruck. Hier setzt die Erkenntnis-kritik eines auf mehr Schülerorientierung ausgerichteten Forschungsansatzes (Handlungsforschung, Praxisforschung) ein.

Einstweilen fehlen uns im musikpädagogischen Bereich systematische Arbeiten zur UF in Form kontrollierter, kategorisierter Beobachtung von MU. Die Gründe für dieses Defizit mögen nicht zuletzt in einer enormen Forschungskapazität (Zeit, Personen, Datenberge) liegen, die Motivation und/oder derzeitige Ressourcen überfordert. Hinsichtlich der intersubjektiven Überprüfbarkeit von Beobachtungsentscheidungen bietet uns heute das Video-System die Möglichkeit, spontane Bewertungen während des Unterrichtsprozesses durch kommunikative Validierung nach dem Unterricht zu prüfen und gegebenenfalls zu korrigieren.

### *UF als experimentelle Analyse von Unterricht*

Im Zuge der „realistischen Wende“ (Roth 1967) in der Erziehungswissenschaft Mitte der 60er Jahre entwickelte sich eine UF mit dem Ziel der Erkundung möglichst objektiv gültiger Aussagen über Unterricht, die der intersubjektiven Überprüfung standhielten und die dem Praktiker hilfreiche Orientierung zur Planung von Unterricht geben sollten. Innerhalb dieser empirisch geprägten und am klassischen Experiment orientierten UV lassen sich zwei Modelle unterscheiden: Entweder man versteht Unterricht als einfaches System von unabhängigen und abhängigen Variablen oder aber als multifaktorielles System. Methodisch arbeitet diese Art UE nach folgendem Paradigma: Durch kontrollierte Veränderung einer unabhängigen Variable (UV) bei gleichzeitiger Konstanthaltung oder Ausbalancierung sogenannter Stör- oder intervenierend& Variablen versucht man Aussagen über die kausale Wirkung dieser kontrolliert variierten UV auf eine abhängige Variable (AV) zu gewinnen. In diesem Fall spricht man auch von bivariater LIE, die methodengeprägt eher dem Ziel der Effektivierung von Unterricht verpflichtet ist. Ihre Kritiker verweisen auf ein strenges Intention-Effekt-Denken und bezeichnen diese UF als reine Lehrmethodenforschung (Loser 1979, Heinze/Loser/Thiemann 1981). Je enger die Experimentalsituation, desto genauer sind die statistischen Ergebnisse und desto feiner die Signifikanzen. Methodologisch steht diese (JF auf streng nomologischer Basis: *„Die beteiligten Wissenschaftler formulieren gesetzesmäßige Aussagen von hypothetischem Charakter, betten diese in theoretische Begründungszusammenhänge ein, arbeiten an der Formalisierung ihrer Theorien und Modelle, prüfen ihre theoretischen Annahmen mit Hilfe von Erwartungen über möglichst objektive und reliable Beobachtungs- und Meßergebnisse und unternehmen Erklärungen und Vorhersagen von Ereignissen mittels deduktiver Erklärungs- und Pro-*

*gnosemodelle, aber auch als induktiv statistische Ereigniserklärungen*" (Herrmann 1979, 176; vgl. auch Ingenkarnp/Parey/Tent 1973). Forschungsschwerpunkt dieser U waren Lehrerforschung, Methodenforschung, Schülerforschung (vgl. Zusammenfassung bei Treiber/Weinert 1982, Hübner/Rauh 1973, Pause/Peters 1973). Die deutsche Übersetzung des Handbuchs der UF beispielsweise gliedert sich nach drei Variablengruppen: *Z e n t r a l e* Variablen (Unterrichtsmethoden, Unterrichtsmittel und Medien, Lehrerpersönlichkeit und Lehrermerkmale); *relevante* Variablen (soziale Interaktionen in der Schulklasse, sozialer Hintergrund des Unterrichts); *U m f e l d v a r i a b l e n* (Klassenstufe, Unterrichtsfach) (Ingenkamp 1970, VIIIff.). Nun beschränkt sich empirisch-analytische UF keineswegs auf die Analyse bivariater Zusammenhänge, sondern macht die Komplexität von Unterricht zum Forschungsgegenstand. Wechselwirkungen der am Unterricht beteiligten Faktoren werden etwa unter der Leitfrage analysiert: Welches Ziel ist bei welchem Schüler unter Berücksichtigung welcher Inhalte und Verfahren bei der Wahl welcher Unterrichtsorganisation optimal zu erreichen?

Grundsätzlich sucht empirische Forschung nach grundlagenorientierten Erkenntnissen über Unterricht. Himmerich und Mitarbeiter (1976; bes. auch Ricker 1976) sprechen von empirischen Daten als besserem „*Vergewisserungsmittel*“, d. h. je eindeutiger ein Datum, umso besser kann man mit einem Dritten kommunizieren.

Heidenreich/Heymann (1976) haben auf der Grundlage einer umfassenden Literaturdurchsicht zehn Prinzipien empirischer UF (Lehr-Lernforschung) formuliert (zit. nach Achtenhagen 1982, 17ff.):

- Lehr-Lernvorgänge im Unterricht untersuchen,
- Merkmale und Aktivitäten von Lehrern und Schülern berücksichtigen und aufeinander beziehen,
- individuelle Unterschiede der Merkmalsträger in Lehr-Lernprozessen als erklärungsrelevante Informationen interpretieren,
- außer kognitiven auch affektive Faktoren von Lehr-Lern-Prozessen erfassen,
- Lehrinhalte einbeziehen,
- Wechselwirkungen zwischen den Unterrichtsvariablen aufzuklären suchen,
- Unterricht als Prozeß erforschen,
- theorieorientiert arbeiten,
- eine hohe empirisch-methodologische Qualität anstreben,
- die unterrichtspraktische Bedeutung ihrer Ergebnisse diskutieren. Die wenigen Arbeiten musikpädagogischer UF sind ebenfalls an diesem Produkt-Forschungsparadigma orientiert, es wird nach der Effizienz von Metho-

den bzw. von Unterricht gefragt, der als reizreduzierte Experimentalsituation oder als störanfällige Alltagsrealität ins Zentrum tritt. Das Spektrum empirischer UF in der MP reicht vom klassischen Experiment (Schmidt 1975, Faltin 1979) bis zur Strukturidentität von Experiment und Alltag (de la Motte/Jehne 1976; Bastian 1977, 1980). Zur Methodenforschung gehören auch die amerikanischen Studien, die Einstellungsänderungen zur Musik über die Variablen Bekanntheit, Vertrautheit, Information, Wiederholung nachweisen (Larson 1971, Bradley 1971). In seiner Studie Jugend und Neue Musik resümiert Schmidt zur Methodeneffizienz in der Werkanalyse: *„Die stärkste Zuwendung geschieht dann, wenn der Jugendliche zweiseitig sowohl von der Konzeption als auch vom symptomatischen Stellenwert eines Werkes informiert wird und wenn er in Kommentaren vorgetragene Argumente diskutierend abwägen kann“* (S. 168). Faltin weist die Überlegenheit des handelnden Umgangs mit Musik gegenüber dem Nur-Sprechen über Musik bei 11jährigen nach. Damit bestätigt er seine Hypothese, daß das positive Werturteil *„nicht primär mit dem Verstehen der verstehbaren Aspekte des tönenden Phänomens in Zusammenhang steht, sondern mit dem unreflektierten Vollzug der Töne als musikalisch sinnvolle Zusammenhänge, wobei deren Sinn nicht verstanden, sondern vollzogen werden kann“* (1977, 128).

Beklagt wird an der experimentellen UF die mangelnde Praxisrelevanz ihrer Ergebnisse. Bereits 1972 weist Holzkamp auf das Dilemma experimenteller Lernforschung hin: *„Der Begriff des ‚Lernens‘ wurde durch methodische Notwendigkeiten allmählich so stark operational reduziert, daß er mit dem alltagsnahen Konzept der Lernens, wie es etwa der Lehrer benutzen muß, kaum etwas gemein hat, so daß mithin auch die Befunde der Lernforschung kaum auf die Schulsituation übertragbar sind“* (S. 23). Anders gewendet: Erkenntnisinteressene zunehmend störfreie Experimentalsituation durch Ausklammern intervenierender Variablen, eine übertriebene Exaktheit der am naturwissenschaftlichen Ideal orientierten Designs führt zu einer Enthumanisierung der Realsituation. Je größer die interne Validität (Stimmigkeit und Signifikanz der Ergebnisse), um so geringer ist oft die externe Validität (Bedeutung für die Praxis). Dies gleicht exakten Röntgenbefunden ohne brauchbares Rezept. In der Erziehungswissenschaft ist die Bilanz zur Lehrmethodenforschung nüchtern: *„Die jahrzehntelangen Bemühungen, durch empirische Vergleichsuntersuchungen die effektivste Methode zu finden – Effektivität der Lehrmethode gemessen an Leistungssteigerung bei den Lernern – sind gescheitert: alle Unterrichtsmethoden haben offenbar die gleichen Effekte“* (Loser 1979, 73). Auch Thiemann sieht die Erwartung, *„daß der Spielraum der Handlungsmöglichkeiten näher bestimmt werden könnte und eine Antwort auf die Frage*

gegeben werde, was in einer bestimmten Situation zu tun ist, damit bestimmte Ziele erreicht werden", von der bisherigen empirischen Forschung nicht erfüllt (1977, 99). Neben den streng experimentellen Studien verzeichnet musikpädagogische Vorsehung auch Arbeiten, in denen der Musikunterricht der Alltagspraxis zum Gegenstand wird (de la Motte/Jehne 1976, Schaffrath 1978, Bastian 1977, 1980). Der hier praktizierten Alternative des Feldexperiments kommt zwar mehr Situationsadäquanz zu, doch sind Zweifel an der Generalisierbarkeit der Befunde berechtigt. Die Vielzahl nicht zu kontrollierender Faktoren, die die Heterogenität der jeweiligen Unterrichtssituationen charakterisieren, erlauben keine Verallgemeinerungen auf eine Population. Klemens Kritik an meiner Studie (1980) ist zuzustimmen: „*Offenbar modifiziert der Unterricht der Experimentalphase die zuvor gegebenen Einstellungen je nach fachlichem Wissensstand, allgemeiner Verbalisierungs- und Reflexionsfähigkeit und nach konkreten musikalischen Erfahrungen in unterschiedlichen Richtungen, so daß sich kein einheitlicher Unterrichtseffekt einstellt. Andere Musikbeispiele hätten vermutlich wieder zu anderen, weiter differenzierten Ergebnissen geführt*" (1982, 315). Dies ist aber zugleich ein Plädoyer für eine UF, die die Differenziertheit und Vielseitigkeit von Ergebnissen gegenüber einer einseitigen, auf selektierte Variablen reduzierte empirische UF favorisiert.

Sich mehr auf die Unterrichtspraxis einzulassen als sich an einmal aufgestellten Designs zu orientieren, wäre eine wünschenswerte Maxime empirischer UF. Sogenannte Handlungsforschung (s.u.) geht in diese Richtung. So konnte der Verfasser in seiner Studie *Neue Musik im Schülerurteil* (1980) erst in der Unterrichtsbegegnung selbst erfahren, wie stark Hauptschüler einer emotionalen Einbindung, einer experimentell-spielerischen Auseinandersetzung mit dem musikalischen Material der Neuen Musik bedürfen, wie schwer sie sich von ihren festgeprägten Assoziationsschemata lösen, während Gymnasiasten sehr viel direkter Fragen nach der Intention solcher Musik stellen, nach syntaktisch-formalen Aspekten der Komposition fragen, also stärker sachorientiert an Avantgarde-Musik herangehen. Diese Erkenntnis hätte im Sinne einer Handlungsforschung schon während der Experimentalphase innovative Folgen für das weitere Procedere des Forschungsprojektes haben müssen, hätte Fragestellungen modifizieren und ergänzen und dem Schüler seine optimale Lernsituation belassen sollen, anstatt ihn — als Forschungsobjekt — weiterhin den Bedingungen des Experiments zu unterwerfen, die bekanntlich für alle Versuchsgruppen identisch sein müssen.

Daneben versucht die Studie einen Beitrag zur Sozialpsychologie des Musiklernens zu leisten, d. h. die Effizienz des Lernens wird in Abhängigkeit von

sozialen Kontextdeterminanten untersucht. Ausgangshypothese ist die Annahme, daß Musikunterricht keine pauschalen interindividuell einheitlichen Effekte schafft, sondern daß Lernfortschritt und Verhaltensänderung ganz wesentlich von der individuellen Biografie der Schüler mitbestimmt werden. UF muß grundsätzlich offen sein für die Ermittlung typischer lernrelevanter Einflußfaktoren außerhalb des direkten Unterrichtsgeschehens. Die Kritik an empirisch-experimenteller UF hat sich in der Erziehungswissenschaft in den vergangenen Jahren zunehmend verstärkt. Übereinstimmend werden folgende Argumente geltend gemacht (Thiemann 1977, Loser 1979, Heinze u. a. 1982):

- Die Rollen der am Forschungsprozeß Beteiligten sind exakt festgeschrieben, Lehrer und Schüler erscheinen als unaufgeklärte Objekte des Forschers, der Schüler gar als konsumptiver Endpunkt vorgeplanter Lehre. „*In der nicht-kommunikativen, technologisch gehandelten Forschungssituation werden die Untersuchten zu Objekten für die Lernprozesse der Forscher. Die Monopolstellung dieser einseitig legitimierten Forschung behindert den Prozeß aller alltäglichen kommunikativen Untersuchungssituationen*“ (Heinze 1975, 28).
- Methodologisch beschränkt sich UF auf distanzierte kategoriensystematische Beobachtung und standardisierte Designs mit dem Ziel des Nachweises generalisierbarer Gesetzmäßigkeiten. Exaktheit— und Objektivität werden zum Fetisch und sanktionieren den Primat der Methode über die Sache (Adorno). Vorbild einer empirisch-experimentellen U E ist nach Loser (1979) eine „*zweckrationale Produktionstechnologie, die nach optimalen Verfahren zur Erreichung eines erstrebenswerten Produktionszieles fragt*“.
- Auf die Reduzierung der real existierenden Merkmalskomplexität von Unterricht durch variablenisolierenden Zugriff ist bereits hingewiesen worden. Die Klagen über mangelnde Praxisrelevanz und Widersprüchlichkeit der Ergebnisse sind bekannt.
- Von Vertretern mit mehr „*emanzipatorischem Erkenntnisinteresse*“ (Habermas 1973) wird die Ausklammerung gesellschaftlicher Zusammenhänge durch die Blickbeschränkung auf den Zusammenhang unterrichtsinterner Faktoren kritisiert. Gesichtspunkte einer inhaltlichen Kritik der Ziele, auf welche Praxis fixiert sei, lasse sich mit dieser Forschung nicht entwickeln, Erneuerung von Praxis werde verhindert und stattdessen bestehende Praxis stabilisiert und perfektioniert.

## *Alternativen*

### *UF als Handlungsforschung (HF)*

Eine Aufhebung vorgenannter Defizite und Schwächen empirischer UF nimmt ein in den siebziger Jahren sich entwickelnder Forschungsansatz in Anspruch, den auch die Begriffe Aktionsforschung (action research), aktivierende Schulforschung bezeichnen. Klafki (1976) nennt folgende Grundcharakteristik a :

- HF ist in ihrem Erkenntnisinteresse und damit ihren Fragestellungen von Anfang an auf gesellschaftliche bzw. pädagogische Praxis bezogen, sie will der Lösung dort sich stellender Probleme dienen.
- HF vollzieht sich in der Praxis, sie greift unmittelbar in die Praxis ein und muß sich für Rückwirkungen auf das Forschungsvorgehen offenhalten.
- HF hebt die Trennung von Forschern und Praktikern auf und verlangt ein direktes Zusammenwirken von Forschern und Praktikern im Handlungs- und Forschungsprozeß (S. 31/32).

In wichtigen methodologischen Punkten tritt also die HF in Spannung zur empirisch-analytischen UF; die Problembestimmung erfolgt nicht nach Maßgabe wissenschaftlicher Erkenntnisziele, sondern aus konkreten gesellschaftlichen oder pädagogischen Bedürfnissen. UF lebt von unmittelbarer Praxis, ändert dieselbe schon während des Forschungsprojektes, modifiziert damit auch Fragestellungen während der Explorationsphase, fordert die gleichberechtigte Kommunikation aller an der Forschung Beteiligten. Projekte der HF werden als offene, komplexe und reflektierte Lernprozesse verstanden (Klafki). Das Plädoyer der Befürworter einer UF verbindet sich durchweg mit einem pädagogisch-politischen Änderungsinteresse, das in Leitformeln wie „individuelle und gesellschaftliche Mündigkeit“ oder „konsequente Demokratisierung der Gesellschaft und der Erziehung“ seinen Ausdruck findet. Diese Demokratisierung hat bereits im Personellen ihren Anfang: Forscher sollen zu Mitträgern von Praxis und Praktiker — um sie nicht in einer unaufgeklärten und unkritischen Position zu belassen — zu Mitentscheidungs-befugten für Forschungsfragen und -verfahren werden. Als Endziele dieses Forschungsansatzes sieht Klafki folgende Konsequenzen: *„HF-Projekte verfolgen das Ziel, den Praktikern im Innovations- und Forschungsprozeß neue Qualifikationen zu vermitteln, dank derer sie dann nach einem solchen Projekt ohne die Hilfe der Forschergruppe einen qualitativ besseren, erziehungswissenschaftlich fundierteren Unterricht als vorher erteilen können und selbst u. a. mit Hilfe wissenschaftlich begründeter Verfahren eine lau-*

*fende Selbstkontrolle und eine Weiterentwicklung ihres Unterrichtes leisten können. Im Prinzip soll dieser Anspruch der HF auch für das Verhältnis von Forscher-Lehrergruppen zu den Schülern gelten. Auch diese sollen in zunehmendem Maß zur Selbststeuerung ihres Lernens und ihrer Sozialbeziehungen befähigt werden. Dazu gehört auch, Verfahren wissenschaftlicher Arbeit (Interview, soziometrische Test, Feldforschung u. a.) in angemessener Elementarisierung schrittweise praktisch zugänglich zu machen"* (1976, 42).

Der theoretische Anspruch einer HF zeigt seine Vorzüge: keine Trennung von Forschung zu erforschender Praxis, keine Rollenfixierung unter den Beteiligten, Praxis soll direkt und permanent verändert werden, motiviert von politischen und sozialen Ansprüchen. So begrüßenswert mir die Soll-Seite erscheint, so fragwürdig bleibt einstweilen die Einlösung dieses Zielhorizontes.

• Selbst Repräsentanten dieses Forschungsansatzes räumen den derzeitigen Suchprozeßcharakter, die ausgesprochen hypothetische Struktur ihres Paradigmas ein. Die Situation einer HF ist zum gegenwärtigen Zeitpunkt gekennzeichnet von der Unüberbrückbarkeit jener Spannung, die aus den begrenzten Möglichkeiten von klassisch-empirischen Methoden und der Komplexität des sozialen Feldes ‚Unterricht‘ entsteht. HF scheint sich in das Dilemma eines praxisfetischisierenden Aktionismus zu manövrieren und allenfalls nur für jene Relevanz zu besitzen, die unmittelbar am Projekt beteiligt sind. Unterrichtspraktische Hilfen für den Lehrer in Aurich (Ostfriesland) wie für den Lehrer in Miesbach (Bayern) dürften schwerlich zu erwarten sein, weil die Ergebnisse sich der Generalisierung verweigern. Auch wird jene idealisierte Kooperation von Lehrern und Forschern nur schwer durchführbar sein, da unterschiedliche Kompetenzen real einfach existieren, die anzuerkennen eine symmetrische Kommunikation aller Beteiligten nicht zwangsläufig behindert. Überzogene Mitsprachekompetenzen können sich allenfalls gegenseitig ins Handwerk pfuschen: *„man redet und redet aus Angst vor dem Handeln“* (Wolfersdorf 1977, HF im Praxisfeld).

Tschaches Resümee zur erziehungswissenschaftlichen HF bestätigt meinen persönlichen Eindruck: *„Die wissenschaftstheoretischen Positionen sind wenig ausdifferenziert und häufig mehr von Programmatik und kritischer Argumentation gegenüber dem empirisch-analytischen Ansatz bestimmt als von Ableitung und Begründung“* (1982,37). Dem Anspruch einer schulnahen Curriculumrevision gemäß fordert Tschache eine Aktionsforschung, die von Lehrerseite aus versucht, den bestehenden schulinternen Gestaltungsspielraum für eine Reform der Unterrichtsinhalte zu nutzen. Sein Modell der Aktionsforschung orientiert sich an Moser (1975), wonach UF von den Lehrern selbst

getragen wird und nicht mehr an die Mitwirkung und Kompetenz von Experten gebunden ist. So einsichtig dieses HF-Paradigma mit den Phasen Informationssammlung/ Diskurs/ Ausarbeitung von Handlungsorientierungen/ Umsetzendes Handeln theoretisch auch sein mag, so sicher scheint mir, daß es an der Pragmatik eines mühsamen Lehreralltags scheitern wird. Tschaches Hoffnung auf eine forschungs- und innovationsfreudige Lehrergeneration mag aus seiner eigenen Biografie und Tätigkeit in unterschiedlichen Ausbildungsphasen sicher- berechtigt sein. Eigenen Untersuchungen zufolge (Bastian 1980, s. a. Brömse 1977) ist die Distanz zur offiziellen Musikpädagogik und Unterrichtstheorie bei Musiklehrern ausgesprochen groß und die Bereitschaft zur Rezeption neuerer Modelle und Reflexion von Unterrichtspraxis gering. Mein persönlicher Pessimismus läßt mich nicht so recht an den ‚Forschung in die Hand‘ nehmenden Lehrer glauben, die Tretmühle des schulischen Rituals läßt auf Dauer auch den geneigtesten Junglehrer resignieren.

Ansätze einer Handlungsforschung in der Musikpädagogik finden sich meines Wissens im Oldenburger Projekt „Mehr Schülerorientierung“ (Günther/ Ott/Ritzel 1982/1983). Hier pflastert man erste facheigene Wege zu einer intensiven Forscher-Praktiker-Begegnung mit dem Ziel, Planung und Realisierung von Unterricht durch mehr Schülerbezogenheit zu optimieren und Unterrichtstheorie zu ändern. Zum gegenwärtigen Zeitpunkt trägt dieses Projekt sicher noch Pionier- und Prozeßcharakter, eine umfassende fachinterne Diskussion ist zu erwarten.

### *UF als Praxisforschung oder ‚interpretative Forschung‘*

Unter Absetzung von der als „analytischer Fremdforschung“ betitelten empirischen Lehr- und Lernforschung entwickelte sich in der Erziehungswissenschaft das Konzept einer „interpretativen UF“, das all das vermeiden will, was empirischer UF angelastet wird: theorieloses Messen und Korrelieren, einander widersprechende Ergebnisse, strikte Trennung zwischen Forschung und Praxis, Ausklammerung der Subjektivität und Lebenswelt des Schülers. Praxisforschung sieht sich ganz in der Tradition hermeneutisch-lebensgeschichtlicher Forschung: *„Unterrichtssituationen werden nicht als komplexe Strukturgefüge von Variablen verstanden und allgemeingültig analysiert, sondern als Interaktionssituationen gedeutet, in denen Gruppen und Individuen im sozialen Kontext handeln“* (Heinze 1982, 23). Die Erforschung von Handlungssituationen geht vom Alltagswissen der Betroffenen aus und interpre-

tiert Unterricht als subjektive Erfahrungs- und Deutungssituation. „*UF als Interpretation von Lehr-Lernsituationen rehabilitiert die ‚Lebenswelt des Schülers und Lehrers‘, versucht seine Perspektive einzunehmen, thematisiert die von Lehrern und Schülern gedachten und praktizierten Strategien im alltäglichen Umgang mit der unterrichtlichen Komplexität in ihrer Genese, Struktur und Veränderbarkeit*“ (Heinze u. a. 1981, 24). In Absetzung von empirischer UF lassen sich folgende Merkmale einer Praxisforschung ausmachen:

- Interpretation statt Experiment, umfassende Beschreibung der Lehr-Lernsituation statt Reduktion auf zuvor definierte experimentelle Variablen.
- Erfahrungen der Schüler von Unterrichtsprozessen werden zum Brennpunkt der Forschung, Nach einer durchgängig festzustellenden Lehrerzentriertheit kapriziert sich UF auf Schülerforschung, wird zur Auftragsforschung im Interesse und zur „*Professionalisierung*“ der Schüler (Heinze 1975).
- Aufhebung der Trennung von Forschung und Praxis, von Forschungssubjekten und -objekten.
- Selbstaufklärung der Betroffenen: Analyse von Ritualen (Begrüßung, Zeugnisse, Impuls u. a.), von Schülertaktiken (Stören, Nicht-Zuhören u. a.), von unterschiedlichen Interaktionsformen, um durch Bewußtmachen unterrichtliche Strukturen offenzulegen und kritisches unterrichtliche Handeln aller Beteiligten zu ermöglichen. Schüler sind an der Planung und Gestaltung von Unterricht zu beteiligen, der vom Alltagswissen der Schüler auszugehen hat und nicht durch vorgegebene Ziele verplant wird.

Die Entwicklung und Erprobung interpretativer Methoden ist vor allem durch Terhart (1979) vorangetrieben worden. Man unterscheidet (zit. nach Heinze 1981, 27ff.):

- Dimensionale Protokollanalyse, ein schriftliches Unterrichtsprotokoll nach Dimensionen der Kommunikationstheorie (Ökonomie der Beziehungen, Komplexität, Integration von Lebensweltelementen u. a.),
- Analyse von Dokumenten aus dem Unterleben der Schule (Schulbankkritzeleien, Pausenhofverhalten, Schülerberichte über Schule),
- Analyse von Unterrichtsprotokollen,
- Mikro-Analyse von Unterrichtssequenzen (mit Hilfe von Video-Mitschnitten, Erfassen von Gestik, Mimik usw.),
- Einzelfallanalyse, pädagogische Biografie (Schulleben eines einzelnen Schülers als Gegenstand),
- narratives Interview (ein Interpret verlangt vom Lehrer über einen ganzen

Schultag hinweg die Begründungen für sein Handeln in bestimmten Situationen),

- schülergesteuerte Unterrichtsanalyse (Schüler äußern sich an bestimmten Punkten — critical points — zum erlebten Unterricht), auch „Unterricht über Unterricht“ genannt,
- Störtechnik (ein Lehrer begründet bei der audio-visuellen Reproduktion seines Unterrichts sein jeweiliges Verhalten. Diese Begründungen werden durch den Interviewer „gestört“, bezweifelt, in Frage gestellt. Dadurch soll nicht nur die handlungsleitende naive Verhaltenstheorie, sondern auch das sogenannte Legitimationswissen offengelegt werden.),
- Krisenexperimente (Kernproblem interpretativer UF): „Durch Störung und Verfremdung soll auf Alltägliches aufmerksam gemacht werden (z. B. Interpunktionsexperiment: in der Strukturierungsleistung eines nicht strukturierten Protokolls werden die alltäglichen Vorstellungen von Lehrersein/Schülersein offenkundig).

Die Erprobung dieser Verfahren sowie konkrete Forschungsberichte stehen einstweilen aus, und die Vertreter dieser Forschungsrichtung verstehen ihren Ansatz zunächst mehr als Programm, „das zukünftig durch Forschungsberichte aus der Praxis konkretisiert werden soll“ (Heinze 1981). „Am häufigsten zitiert wird in Anlehnung an Blooms (1953) „*Stimulated Recall Technic*“ (SWF) eine Konzeption des „Unterrichts über Unterricht“, eine Art Meta-Unterricht, der zum generellen Vehikel einer kritischen, aufgeklärten Unterrichtsarbeit werden könne.

„*Unterricht über Unterricht*“ in Fachkreisen präsentieren Schneider /Wittenbruch (1982, (1982, 716) in ihren Beiträgen Unterrichtsmodelle auf dem Prüfstand und registrieren im Gespräch mit Schülern: „*Schüler werden nur in Ausnahmesituationen des Unterrichtes befragt und ernst genommen, im normalen Alltag der Schule rollt alles ‚schematisch‘ nach dem Plan des Lehrers ab. Die nachträgliche Unterrichtsbewertung durch Schüler ‚wird zu deren Überforderung, ihnen fehlt eine klare Zielangabe, aus der die ‚Richtung des Unterrichtes‘ kommt*“ (720). Auch im Oldenburger Projekt wird „*Unterricht über Unterricht*“ zur Nachahmung empfohlen (1982, 57): Schüler nutzen die Gelegenheit, erlebten Unterricht zu reflektieren, seine Bedingungen und Wirkungen. Allen Projektbeteiligten schien „*bewußt geworden zu sein, daß nicht nur die Lehrer, sondern eigentlich auch die Schüler Unterrichtsexperten sind — als Betroffene und aus täglicher direkter Erfahrung heraus*“. Die Begründung für „*Mehr Schülerorientierung*“ wird im Vorwort genannt: „*... weil es uns an der Zeit zu sein scheint, die Vorschläge, wie Unterricht ‚eigentlich‘ sein sollte, durch Berichte darüber zu ergänzen, wie er wirklich*

war; denn Didaktik ... hat letztlich dem Unterricht zu dienen; und daran wiederum sind nicht nur die Lehrer, sondern in erster Linie Schüler beteiligt" (Günther/Ott/Ritzel 1982).

Auf einige Gefahren von UF auf der Basis von Alltagsverständnis und privat-theoretischen Deutungen sei verwiesen. Prinzipiell bleibt „mehr Schülerorientierung“ eine ernstzunehmende Maxime künftiger UF. Nur scheint mir die Argumentation zu einseitig und drastisch. So eindrucksvoll,- die Metapher in der erziehungswissenschaftlichen Praxisforschung, daß der Schüler sein Privat-Ich mit seinem Mantel am Garderobenhaken abgibt, auch sein mag, so klar ist doch, daß Unterricht in jeder institutionalisierten Form zur Reduzierung von Privatinteressen führen muß, ohne daß dann schon gleich „die Schule für die Schule Schule hält“ (Eggimann, 1979, 67). Nach Loser (1979, 93) schlüpft der Schüler „schulangepaßt in sein Schul-Ich, unter Zurücklassung seines (wahren?) Alltags-Ichs .. . Schülertaktiken sind die Reaktionen der Schüler auf das Monopol des Lehrers für die offizielle Definition der Situation Unterricht und auf die damit verbundene Beschneidung der Möglichkeit, ihre eigenen Erfahrungen, Bedeutungen und Betroffenheiten im offiziellen Unterricht ins Spiel zu bringen“, oder nach Heinze (1982, 18): „Die situativ und lebensgeschichtlich bedingten Erwartungen und Ziele der Schüler treten allenfalls als ‚Begleitumstände‘ oder ‚Bedingungsfaktoren‘ ... in Erscheinung. Sie erscheinen als Störgrößen, die die Verwirklichung der Pläne des Lehrers nur gefährden können.“ Dieses überspitzte Zuschneiden der Variable Schüler in bisherigen didaktischen Analysemodellen ist verfälschend. Daß auch Schüler an der Gestaltung und Planung von Unterricht beteiligt sind, ist keine „kolumbianische Entdeckung“ (Antholz). Und andererseits ist die Maxime, daß Unterricht nur noch über das Einverständnis der Schüler legitimierbar ist, eine gefährliche Offerte, die das endgültige Aus von Unterricht immer dort bedeuten muß, wo Schüler Funktion und Sinn eines Unterrichts nicht einsehen können oder gar wollen — im übrigen ein besonderes Problem des MUs —. Den Lehrer in seinem pädagogischen Auftrag stets nur als abhängige Variable vom Schüler-Wollen zu sehen, ist eine absurde Utopie. Auch in einem lehrerzentrierten Unterricht ist Schülerorientierung grundsätzlich nie ausgeschlossen, was Antholz in seiner Entgegnung zum Oldenburger Modell wie folgt formuliert: „Der Schüler findet nicht nur statt, wenn er mitbestimmt. Anders gewendet: Er findet auch im lehrerbestimmten Unterricht statt, der als solcher noch nicht das Interesse der Schüler zu verfehlen und an ihnen vorbeizununterrichten braucht. Daß die didaktische Konzeption, mit Schülern zu planen, nicht ausschließt, auch ohne sie und sogar gegen sie und deshalb gerade für sie zu planen, geht in den Projekt-

ansatz ein, wenn es heißt, der Lehrer müsse sich „gegenüber der aktuellen Bedürfnislage der Schüler zum Anwalt „(ler Kenntnisse und Fähigkeiten machen, die für sie existenznotwendig sind“ (1983, 8).

Weiter wird bezweifelt, ob der Schüler über den Forschungs Sonderfall hinaus für einen „*Unterricht über Unterricht*“ zu gewinnen ist, angesichts der Tatsache, daß Schüler Schule eher gerne hinter sich lassen. Der enorme Zeitaufwand eines Meta-Unterrichts ist zwar aus Gründen der Innovation von Unterrichtspraxis und -theorie allemal legitimiert, aber ist er auch den Schülern einsichtig zu machen, zumal dann, wenn sie mit einem Lehrerwechsel rechnen müssen, der alle Bemühungen und Erfolge eines „*Unterrichts über Unterricht*“ zunichte machen kann? Und kompliziert sich nicht etwa das Verhältnis von Forschern und Praktikern, wenn der Forscher in „Störtechniken“ und „Krisenexperimenten“ geradezu besserwisserisch und schulmeisterlich das unterrichtliche Handeln des Lehrers permanent kritisiert? Wird der der empirischen Forschung angelastete Objekt-Charakter des Praktikers dadurch nicht noch potenziert? Kann der Forscher nicht zu vorschneller Deutung gelangen und letztlich zur Überwältigung der Erforschten neigen? Wie kann nach der bewußten Herbeiführung von Konflikten, nach der permanenten Zerstörung routinierter Handlungsmuster eine Vertrauenskrise vermieden und ein konstruktiver Lernprozeß mit dem Ziel der kommunikativen Validierung von Erkenntnissen erreicht werden?

### *Resumee und forschungspraktische Perspektiven*

Eine in der Erziehungswissenschaft allgemein akzeptierte Auffassung von den Aufgaben einer Unterrichtsforschung gibt es weder in inhaltlicher noch in forschungsmethodischer Sicht. Einen Transfer der Fragestellungen und Verfahren, die uns näher darüber Auskunft geben sollen, „*what really goes on in classroom*“, hat die Musikpädagogik mit Ausnahme erfolgversprechender Ansätze noch nicht geleistet. Dies schließt kritische facheigene Korrektive ein. So berechtigt der Wunsch nach mehr Schülerorientierung in der UF, so sehr bleibt der Anspruch einstweilen Programm. Aber richtig ist auch, daß weniger durch Auflistung definitiver Lösungen und statistisch abgesicherter Trivialitäten, sondern durch mehr Phantasie in der Entwicklung von Verfahren weitergebracht werden kann. Empirisch-experimentelle und interpretative HF sollten in konstruktive Konkurrenz treten und ihre Befunde einer Meta-Analyse zur Verfügung stellen. Die Kontroverse zwischen Vertretern der jeweiligen Richtungen ist keineswegs so groß, wie es die Protago-

nisten der jeweiligen Position wahrhaben möchten. Jede der streitenden Parteien neigt dazu, das gegnerische Konzept mit roheren Strichen zu umreißen, für die eigene Meinung eine weniger drastische Fassung zu wählen. Die kritische Skepsis einer schülerorientierten UF hebt sich von einem Vulgär-Empirismus ab und ebenso ein auf Objektivität bedachter empirischer Ansatz von der Gefahr eines „Partikularismus“ der Praxisforschung durch Zentrierung auf das jeweils Konkret-Besondere. So stark das Trauma einer die Komplexität von Unterricht reduzierenden experimentellen Forschung auch sein mag, so falsch wäre es heute, in das Dogma des anderen Extrems zu verfallen, Unterricht ausschließlich aus der Perspektive des Schülers und seiner Alltagserfahrungen festzuschreiben zu wollen und so die Erwartungen einer Generation zur Norm dafür zu erheben, was eigentlich noch unterrichtet werden darf. Ist „empirisch-analytische Wissenschaft“ und „pädagogische Handlungsforschung“ doch nur eine „irreführende Alternative“ (Mollenhauer/Rittelnreyer 1975)? In Wirklichkeit sind beide Positionen nicht so weit entfernt: empirische Forschung verzichtet nicht auf die Integration der Lebenswelt des Lehrers und Schülers und gibt aus ihren Ergebnissen praxisanweisende und -ändernde Konsequenzen, und interpretative UF wird den aus einer zu vermittelnden Sache sich ergebenden Anspruch, die Formulierung existentiell wichtiger Lernziele aus der Sicht des verantwortlichen Lehrers und Planers nicht achselzuckend beiseite schieben können. Positionen bleiben natürlich, aber die eine sollte die andere nicht ausschließen wollen. Als Zielvorstellungen künftiger Unterrichtsforschung in der Musikpädagogik könnten gelten:

- Unterrichtstheoretische Modelle durch empirische Überprüfung in der Praxis zu überprüfen, zu ändern und zu erneuern. Ein Blick in die musikpädagogische Forschungsrunde zeigt, wie wenig didaktische Anweisungskonzepte durch UF sinnvoll flankiert werden.
- UF hätte vom empirischen Ansatz her eine rational kontrollierbare Unterrichtsplanung zu ermöglichen und vom interpretativen Ansatz her die heimlich wirkenden, für die Alltagspraxis aber ungemein wirksamen privaten Theorien von Unterricht aufzudecken. Dabei wären die unterschiedlichen Bedeutungsmuster, Wirklichkeitsdefinitionen, Alltagserfahrungen der vom MU Betroffenen zu ermitteln als Voraussetzung für Verständigungsprozesse, die Musiklernen per Enkulturationsinstanz Schule intensivieren und effektiver machen könnten, als es zum gegenwärtigen Zeitpunkt noch immer ist.
- Alle an Unterrichtsforschung Beteiligten sollten als Subjekte im Forschungsprozeß ernstgenommen werden; dies bedeutet nicht Egalisierung

von Kompetenzen, sondern die gegenseitige Anerkennung derselben. „*Erfahrungen defizitärer Schulpraxis (sollten) als eine wissenschaftliche Herausforderung Lehrer in Schule und Hochschule — ohne Mißtrauensvorschuß gegenüber den Schülern und ohne Selbsttestat rezeptologischer Besserwisserie — in der Unterrichtsforschung zusammenführen*“ (Antholz 1983, 2). Allen gemeinsam ist doch das eine Ziel: Probleme des Alltags mit Hilfe der UF effektiver bewältigen zu können. Musikpädagogische Forschung sollte sich nach Jahren intensiver Grundlagenforschung stärker dem Musikunterricht der Alltagspraxis zuwenden, um Lehrern in Schule und Hochschule Orientierungs- und Entscheidungshilfen geben zu können und neue Perspektiven für Theorie und Praxis zu vermitteln. Einstweilen haben wir mehr Fragen als kluge Antworten parat. Dies ist jedoch ein hoffnungsvolles Zeichen, denn Wissenschaft bedeutet auch, mehr zu suchen, als man im Moment findet.

## Literatur

- Abel-Struth, S./Groeben U.: Musikalische Hörfähigkeiten des Kindes, Mainz 1979.
- Achtenhagen, F. (Hrsg.): Neue Verfahren der Unterrichtsanalyse, Düsseldorf 1982.
- Alt, M.: Aufgaben des Arbeitskreises „Forschung in der Musikerziehung“, Beiheft zu MuB 1/1969, 1ff.
- Antholz, H.: Unterricht in Musik, Düsseldorf 1970.
- Antholz, H.: „Der Schüler — der findet gar nicht statt“. Zum Oldenburger Projekt „Mehr Schülerorientierung“ (zit nach Manusk.).
- Bastian, H. G.: Der Einfluß musikunterrichtlicher Lernprozesse auf Einstellungen und Werturteile 11-jähriger, in: FidME (Hrsg. Noll/Kraus), Mainz 1977.
- Bastian, H. G.: Neue Musik im Schülerurteil, Mainz 1980.
- Bastian, H. G.: Der Musikunterricht in Wunsch und Wirklichkeit, in: MO 3/1981, 162-166.
- Bastian, H. G.: Zusammenhänge zwischen Einstellungen zum Musikunterricht und Urteilen über Neue Musik, in: Ehrenforth (Hrsg.): Musikerziehung als Herausforderung der Gegenwart, Mainz 1981.
- Bastian, H. G.: Methoden empirischer Forschung in Musikpädagogik und Musikpsychologie, in: Kraemer/Schmidt-Brunner (Hrsg.): Musik pädagogische Forschung und Musikunterricht, Mainz 1983.
- Blankertz/Gruschka: Handlungsforschung: Rückfall in die Empiriefindlichkeit oder neue Erfahrungsdimension? in: ZfPäd 1975, 677-686.
- Bradley, J. L.: Repetition as a Factor in Development of Musical Preferences, in: JRME 3/1971, 295-298.
- Brömse, P.: Interessengebiete jugendlicher im Musikunterricht, in: FidME (Kraus, E., Hrsg.), Mainz 1974, 62ff.
- Brömse, P.: Über die Einstellung von Lehrern zum Musikunterricht, in: FidME (Kraus/Noll, Hrsg.) Mainz 1977, 108-133.

- Eckhardt/Lück: Das Petitem nach dem Schulmusikunterricht, in: MuB 7/8, 1976, 382 ff.
- Eckhardt/Lück: Jugend und Musik, Duisburg 1976.
- Eggmann, E.: Landschaft des Schülers, Zürich 1973, Die Arche.
- Eichner/Schmidt: Aktionsforschung — eine neue Methode? in: Soziale Welt 25/1974, 145-168.
- Fallois, Chr. v.: Musik in der Grundschule aus der Sicht einer Mutter, in: MuB 7/8, 1976:
- Faltin, P.: Verstehen oder Vollzug von Musik, in: FidME (Behne, K. E., Hrsg.), Mainz 1979, 110 ff.
- Fischer, A.: Über die Bedeutung des Experiments in der pädagogischen Forschung und die Idee einer exakten Pädagogik, in: Röhrs, II. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit, Frankfurt 21967.
- Fortin, V.: Schüler beurteilen Musikunterricht I, II, in: Musikerziehung, 3, 1976/77.
- Friedrichs, J.: Forschungspläne zur Analyse des musikbezogenen Verhaltens in der Schule und seiner außerschulischen Determinanten, in: FidME, (Kraus, E., Hrsg.), Mainz 1974.
- Gage, N. L.: Paradigmen für die Unterrichtsforschung, in: Feder/Holzcamp u. a. (Hrsg.): Strategien der UF, Weinheim/Basel 1973.
- Gold, V.: Die Musik in der Schule, in: MuB 6/1971, 315 ff.
- Graml/Reckziegel: Die Einstellung zur Musik und zum Musikunterricht, Mainz 1982.
- Günther/Ott/Ritzel: Musikunterricht 1-6, Weinheim/Basel 1982.
- Günther/Ott/Ritzel: Musikunterricht 5-11, Weinheim/Basel 1983.
- Gruhn, W. /Wittenbruch, W.: Wege des Lehrens im Fach Musik, Düsseldorf 1983.
- Habermas, J.: Erkenntnis und Interesse, in: ders.: Technik und Wissenschaft als Ideologie, Frankfurt 61973.
- Heinze, Th./Müller, E. u. a.: Handlungsforschung im pädagogischen Feld, München 1975,
- Heinze/Loser/Thiemann: Praxisforschung. Wie Alltagshandeln und Reflexion zusammengebracht werden können. München 1981.
- Herrmann, Th.: Psychologie als Problem, Göttingen 1979.
- Himmerich, W. u. Mitarbeiter: Unterrichtsplanung und -analyse, 2 Bde., Stuttgart 1976.
- Hübner/Rauh: Soziale Faktoren des Unterrichtsprozesses, in: Ingenkamp (Hrsg.): Handbuch der UF, Weinheim 1973.
- Holzcamp, K.: Kritische Psychologie, Frankfurt 1972.
- Ingenkamp/Parey/Tent: Schätzen und Messen in der Unterrichtsforschung (Teilausgabe des Handbuchs), Weinheim 1973.
- Jackson, Ph. W.: Life in classroom, New York 1969.
- Kaiser, H. J.: Musik in der Schule? Paderborn 1982.
- Larson, P.: The Effect of Musical and Extramusical Information upon Musical Preferences, in: JRME 3/1971, 350-354.
- Lay, W.: Experimentelle Didaktik, Leipzig 1903.
- Lay, W.: Experimentelle Pädagogik, Leipzig 1908.
- Mollenhauer, K./Rittelmeyer, C.: „Empirisch-analytische Wissenschaft“ versus „Pädagogische Handlungsforschung“: eine irreführende Alternative, in: ZfPäd 1975, 687-693.
- Loser, F.: Konzepte und Verfahren der Unterrichtsforschung, München 1979.
- Klafki, W.: Handlungsforschung im Schulfeld, in: Werres, W. (Hrsg.): Innovationsmodelle für Schule und Unterricht, Kastellaun 1976, s. auch ZfPäd 1973, 487ff.
- Kleinen, G.: Bedingungen von Lehren und Lernen im Musikunterricht, in: Systemati-

- sche Musikwissenschaft (Dahlhaus/de la Motte-Haber, Hrsg.), Wiesbaden 1982, 316ff.
- de la Motte-Haber, H./Jehne, S.: Zur Entwicklung des Werturteils bei 6- und 10-jährigen, in: MuB 1/1976, 5-9.
- Michel, P.: Musik und Musikunterricht im Urteil der Schüler, in: Musik in der Schule, 10/1969, 397-405.
- Moser, H.: Aktionsforschung als kritische Theorie der Sozialwissenschaften, München 1975.
- Noll, G.: Lernmotivation im Musikunterricht als Forschungsproblem, in: Musikpädagogik heute (Antholz/Gundlach, Hrsg.), Düsseldorf 1975, 134-148.
- Pause/Peters: Lehrer und soziale Interaktion in der Unterrichtsforschung, in: Handbuch der UF (Ingenkamp, Hrsg.), Weinheim 1973.
- Pape, W.: Der Musikunterricht in der Sicht der Schüler, in: MuB 5/73 256-258.
- Pape, W.: Musikkonsum und Musikunterricht, Düsseldorf 1974.
- Petersen, E. u. P.: Die Pädagogische Tatsachenforschung, Paderborn 1965.
- Plambeck, H.: Die gegenwärtige Situation der Schulmusikerziehung aus elterlicher Sicht, in: MuB 7/8, 1976, 380ff.
- Portugall, G.: Die Einstellung der Schüler zum Fach Musik, in: Musik in der Schule, 1965, 424-428.
- Ricker, G.: Didaktische Theorie und Unterrichtsforschung, Gießen 1976.
- Röhrs, H. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit, Frankfurt 1967.
- Roth, II.: Die realistische Wendung in der pädagogischen Forschung, in: Röhrs, a.a.O.
- Rumpf, H.: Sachneutrale Unterrichtsforschung? in ZfPäd, 1969, H 3.
- Schaffrath, H. u. a.: Studie zur Situation des Musikunterrichts und der Musiklehrer an allgemeinbildenden Schulen, Mainz 1982.
- Schaffrath, H. u. a.: Der Einfluß von Information auf das Musikurteil, Herrenberg 1978.
- Schulten, M. L.: Schülerwünsche zu Unterrichtsmethoden im Musikunterricht, in: MPF (Behne, Hrsg.) Bd. 1, Laaber 1980.
- Schmack, E.: Vorschläge zur Aufgliederung unterrichtlicher Vorgänge in: Rutt u. a. (Hrsg.): Beiträge zur empirischen UF, Ratingen 1971.
- Silbermann, A.: Beat oder Beethoven? Befragung zum MU, in: MuB 3/1976, 146 ff.
- Schmidt, H. Chr.: Jugend und Neue Musik, Köln 1975.
- Schulz/Teschner/Voigt/Weinert: Beobachtung und Analyse von Unterricht, in: Ingenkamp (Hrsg.): Handbuch der UF, Weinheim 1973.
- Terhart, E.: Interpretative Unterrichtsforschung, Stuttgart 1978.
- Thiemann, F.: Der Beitrag empirischer Unterrichtsforschung für die Konzeption von Unterricht, Bad Heilbrunn 1973.
- Treiber, B./Weinert, F. E. (Hrsg.): Lehr-Lernforschung. Ein Überblick in Einzeldarstellungen, München 1982.
- Tschache, H.: Handlungsorientierte Ansätze und Perspektiven praxisnaher Curriculumentwicklung im Schulfach Musik, Wolfenbüttel 1982.
- Vorsmann, N.: Wege zur Unterrichtsbeobachtung und Unterrichtsforschung, Ratingen 1972.
- Wellenreuther, M.: Handlungsforschung als naiver Empirismus? in: ZfPäd 22/3, 1976, 343-356.
- Zimmerschied, D.: Blick zurück im Zorn, in: MuB 10/1970, 428ff.
- Zimmerschied, D.: Beat—Background—Beethoven, Frankfurt 1971.

Prof. Dr. Hans Günther Bastian, Kneippstr. 20, D-6250 Limburg