pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Niessen, Anne; Lehmann-Wermser, Andreas

Musikunterricht im Spiegel mehrperspektivischer Sinnzuschreibungen

Knolle, Niels [Hrsg.]: Lehr- und Lernforschung in der Musikpädagogik. Essen : Die Blaue Eule 2006, S. 239-252. - (Musikpädagogische Forschung; 27)

Quellenangabe/ Reference:
Niessen, Anne; Lehmann-Wermser, Andreas: Musikunterricht im Spiegel mehrperspektivischer Sinnzuschreibungen - In: Knolle, Niels [Hrsg.]: Lehr- und Lernforschung in der Musikpädagogik. Essen : Die Blaue Eule 2006, S. 239-252 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-251091 - DOI: 10.25656/01:25109

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-251091
https://doi.org/10.25656/01:25109

in Kooperation mit / in cooperation with:

AMPF

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

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

Musikpädagogische Forschung

Niels Knolle
(Hrsg.)

Lehr- und Lernforschung in der Musikpädagogik

verlag DIE BLAUE EULE essen

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

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

Inhalt

Niels Knolle:

Vorwort 9

Beiträge zum Tagungsthema

Ilka Siedenburg:

„Lesende Frauen, hörende Männer?“ Geschlechtstypische Aspekte im Lernfeld Improvisation. Ergebnisse einer Befragung von Lehramtsstudierenden 13
Forschungspreis 2005 Lingen

Martin Eibach, Thomas Münch, Niels Knolle:

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

Gabriele Schellberg:

Zum Einfluss von Unterricht auf Musikpräferenzen von Grundschulkindern für Opernarien 71

Christoph Gotthardt:

Kinder malen Konzerte. Musikverarbeitung zwischen Erlebnisreflexion und Selbstvergewisserung 85

Halka Vogt:

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

Markus Meier:

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

Anja Rosenbrock:

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

Ulrike Kranefeld:

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

Anne Niessen:

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

Hans Jünger:

Musikunterricht ohne Schulbuch? Empirische Untersuchung zur Verwendung von Musiklehrbüchern 201

Wolfgang Martin Stroh:

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

Anne Niessen & Andreas Lehmann-Wermser:

Musikunterricht im Spiegel mehrperspektivischer Sinnzuschreibungen 239

Jochen Roth:

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

Sonja C.Ulrich:

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

Heiner Gembris & Gerhard Nübel:

Musik in Altenheimen oder: Künftige Arbeitsfelder der Musikpädagogik 283

Günter Kleinen:

Komparative Studie zur Musikpädagogik in der Schweiz 299

Freie Beiträge

Andreas Lehmann:

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

Matthias Stubenvoll:

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

ANNE NIESSEN / ANDREAS LEHMANN-WERMSER

Musikunterricht im Spiegel mehrperspektivischer Sinnzuschreibungen

1 Einleitung

Unterricht wird gegenwärtig oft von seinem Ergebnis, dem sog. „output" her untersucht, wobei in den großen und öffentlich wahr genommenen Studien quantitative Methoden überwiegen. Dabei gerät die Individualität von Lernen leicht aus dem Blick. Gerade sie aber ist wichtig, wenn die Qualität von Unterricht verbessert werden soll. Deshalb stehen im Zentrum unseres Forschungsprojekts einzelne Musikstunden in bislang zwei Gymnasialklassen (5. bzw. 6. Jahrgang). Vor und nach den Stunden wurden die Lehrerinnen zu ihrem Konzept von Unterricht allgemein und zur Planung und Durchführung ihrer Stunde befragt. Nach den Stunden fanden zeitgleich je drei Interviews mit einzelnen SchülerInnen und drei mit Schülergruppen statt, in denen nach Sinn- und Bedeutungszuschreibungen und der Einschätzung der Lehrerinnenperspektive gefragt wurde. Unterricht und Interviews wurden mit Videokameras aufgenommen, die Gespräche transkribiert und mit Hilfe qualitativer Methoden ausgewertet[1]. Das Setting fokussiert weniger die Interaktionen im Unterricht selbst als die Interpretationen von Unterricht. Wir skizzieren nun den Forschungsstand und zentrale Begriffe, ehe wir den Untersuchungsablauf und erste Ergebnisse darstellen sowie einen Ausblick auf anstehende Aufgaben geben[2].

---

1 Der Korpus umfasst zum Zeitpunkt dieser Niederschrift ca. 80.000 Wörter. Die Auswertung erfolgt über die Software ATLAS/-ti. Die erste, offene Kodierungsrunde wurde durch eine Kodierungsliste gestützt, um die intersubjektive Validität in der gemeinsamen Analysearbeit zu erhöhen. Zwei weitere Erhebungen sind für März 2006 geplant.

2 Eine ausführlichere Fassung, die insbesondere den Forschungsstand genauer dokumentiert und unser Design einzuordnen hilft, findet sich im Netz unter http://uk-online.uni-koeln.de/cgi-bin/show.pl/rm?uni=1&i_nr=151&f_nr=6&rac=1&kennung=d3379.

2 Zum Forschungsstand

Quantitative Unterrichtsforschung versucht möglichst viele Variablen und Bedingungen zu kontrollieren. Die dafür notwendige Reduktion des Geschehens auf bestimmte Aspekte ist allerdings schon vor langer Zeit kritisiert worden (vgl. Szego 2002). Als Alternative bietet sich interpretative Unterrichtsforschung an, in der Unterricht in größeren Zusammenhängen und als komplexes Geschehen dokumentiert und anschließend interpretiert wird, entweder von BeobachterInnen oder von den Beteiligten. Dabei ist methodisch und konzeptionell zu bedenken, dass es sich um die Analyse von Interpretationen auf einer Metaebene handelt.

In der Tradition der Ethnomethodologie bzw. des symbolischen Interaktionismus konzentrieren sich die meisten Studien in diesem Bereich auf die Prozesse im Unterricht selbst. Dabei werden entweder die Kompetenzen der Akteure im Sinne eines gelungenen Zusammenspiels oder die Auseinandersetzungen um Rollen und Rede- bzw. Handlungsanteile hervorgehoben3. Dieser Ansatz erscheint immer dann besonders produktiv, wenn es um allgemeine Mechanismen innerhalb einer Theorie von Schule und / oder Erziehung geht. Untersuchungen zum Musikunterricht wie etwa Combe / Helsper (1994) sehen deshalb auch weitgehend von den Unterrichts*inhalten* ab und konzentrieren sich auf das Handlungsgeflecht. Insgesamt allerdings sind in Deutschland wie etwa auch in den USA vergleichsweise wenige musikpädagogische Studien dieser Art entstanden[4].

Für die Einordnung unserer Studie in musikpädagogische Zusammenhänge sind zwei Ansätze mit ähnlichem Design interessant. Könneke-Bößmann (1991, 1992) dokumentierte Ende der 1980er Jahre ebenfalls Unterricht und befragte mit zeitlichem Abstand die Beteiligten zu den Video-Mitschnitten. Dabei ging es ihr einerseits um die Rekonstruktion der unterrichtlichen Interaktionen, andererseits um Lerninhalte. Ein wichtiges Ergebnis war, dass der

3 Vgl. den Überblick bei Breidenstein 2002.

4 Vgl. den Überblick speziell zur ethnografischen Forschung bei Szego (2002). Allgemeine Darstellungen zum nationalen und internationalen Stand der musikpädagogischen Unterrichtsforschung finden sich bei Schulten 1991 (bis ca. 1989), Froehlich-Rainbow 1984 (v.a. US-amerikanische Publikationen bis ca. 1982, vgl. auch Abel-Struth 1984a und die der amerikanischen Literatur verpflichteten Anmerkungen von Froehlich-Rainbow 1993) sowie Abel-Struth 1984 (bundesdeutsche Forschung bis ca. 1982).

Lehrer in erster Linie Unterrichtsziele reflektierte, während die SchülerInnen über Schule und LehrerInnen allgemein sprachen. Leinweber (1998), die ebenfalls Schüler- und Lehreräußerungen zu Musikunterricht untersucht, bietet inhaltlich und methodologisch keine Anknüpfungspunkte, weil sie die unterschiedlichen Perspektiven der Beteiligten nicht problematisiert. Es existieren eine Reihe von Studien, die mit der Frage nach dem, was langfristig Ertrag von Musikunterricht ist, ein ähnliches Forschungsinteresse zeigen (vgl. Bastian 1984, 1992; Schulten 1991, 1992; für die historische Musikpädagogik auch Lehmann-Wermser 2002). Allerdings beschäftigen sich diese Arbeiten kaum mit einzelnen Unterrichtsstunden und vernachlässigen den sozialen und kommunikativen Aspekt der Klassensituation.

Mühlhausen (1994) führte nach einer Unterrichtsstunde Schülerinterviews, die im Rahmen der Lehrerausbildung Grundlage für eine Rekonstruktion der Stunde durch Studierende waren. Die Studierenden schlossen auf sehr unterschiedliche Stunden, was auf die Heterogenität der Wahrnehmung durch verschiedene SchülerInnen verweist (Mühlhausen 1994, S. 227). Mühlhausen spekulierte über die Gründe für dieses Phänomen und gelangte zu folgendem Schluss: „Vermutlich erleben Schüler Unterricht nicht so sehr als geschlossenes Gesamtarrangement, wie es der Lehrer zu verwirklichen sucht ..., sondern aus der Perspektive ihrer eigenen Tätigkeiten und wichtigen gedanklichen Auseinandersetzungen.“ (Mühlhausen 1994, S. 230) Untersuchungen, in denen explizit die Wahrnehmung von Unterricht durch SchülerInnen thematisiert wird, sind vor allem in Veröffentlichungen anzutreffen, die theoretisch an die Bildungsgangdidaktik anknüpfen5. Die Schülerperspektive wird auch bei der Erforschung des Konstrukts „Unterrichtsklima“ in den Mittelpunkt gestellt (Dreesmann 1982), wobei sich herausgestellt hat, wie bedeutsam die persönliche Wahrnehmung der SchülerInnen für den Lernerfolg ist. Für beide Ansätze gilt allerdings, dass sie sich auf Interaktionen im Unterricht beziehen und in der Musikdidaktik kaum rezipiert wurden.

5 Meyer (2005), Meyer / Reynartz (1998), Hericks / Keuffer / Kräft / Kunze (2001). Explizit zum Thema gemacht wird die Wahrnehmung von Unterricht durch OberstufenschülerInnen in dem Forschungsprojekt „Schülermitbeteiligung im Fachunterricht an Schulen in den neuen Bundesländern“ (Meyer / Jessen 2000; Meyer / Schmidt 2000).

3 Bedeutung, Sinn und Verstehen

Mit den beiden Begriffen *Sinn* und *Bedeutung* beziehen wir uns auf Schlüsselbegriffe soziologischer Wissenschaftstraditionen, die die subjektive Interpretationsleistung des Individuums einerseits und die Interaktionen zwischen den Individuen andererseits umfassen[6]. Welt entsteht für das Subjekt erst in dessen Sinngebung, in den eigenen Bedeutungszuschreibungen und in denen anderer, um dessen Verständnis es sich bemüht. Der wesentliche Unterschied zwischen den Begriffen Sinn und Bedeutung scheint uns dabei in der Tatsache zu liegen, dass der Begriff *Sinn* stärker als der der *Bedeutung* in der Lage ist, die Reziprozität der wechselseitigen Zuschreibungen zu erfassen und forschungsmethodisch handhabbar zu machen. An zwei Fragen, die wir den SchülerInnen gestellt haben, möchten wir exemplarisch erläutern, inwiefern Sinn und Bedeutung in unserem Projekt eine Rolle spielen.

- Wir haben die SchülerInnen gefragt, welche „Überschrift" sie der Musikstunde geben würden. Inwiefern geraten *Sinn* und *Bedeutung* dabei in den Blick? Zunächst einmal erfordert diese Frage, dass die SchülerInnen Schwerpunktsetzungen vornehmen: Sie sind gezwungen, die vielfältigen Erfahrungen, die sie in der Stunde gesammelt haben, zu ordnen und zwar zum einen im Hinblick auf ihre Bedeutung und zum anderen im Kontext eines übergreifenden Sinnzusammenhangs. Den Annahmen des symbolischen Interaktionismus gemäß wird die *Bedeutung* der einzelnen Phasen und Inhalte der Stunde unter den SchülerInnen und auch zwischen SchülerInnen und Lehrerin ausgehandelt: Die SchülerInnen schließen aus dem Handeln der Lehrerin auf deren Bedeutungszuschreibungen, sie gewichten auch aufgrund des Handelns ihrer MitschülerInnen und nicht zuletzt aufgrund der Interaktionen zwischen allen Beteiligten in der Interviewsituation. Sie beteiligen sich durch ihr Handeln auch selbst an dem interaktiven Aushandeln von Bedeutung. Darüber hinaus stiften sie Zusammenhänge zwischen ihren heterogenen Erinnerungen an diese Stunde und ihrem Gesamtzusammenhang von Erfahrungen, indem sie ein Thema formulieren, das den von ihnen als dominant wahrgenommenen *Sinn*zusammenhang widerspiegelt.

6 Dieses komplexe Feld, das innerhalb des soziologischen Denkens zentral ist, kann hier aus Platzgründen nur gestreift werden. Für eine eingehendere Darstellung verweisen wir auf die oben (s. Fußnote 2) genannte Internetquelle, wo wir diesen Zusammenhang ausführlicher dargestellt haben.

- Außerdem haben wir die SchülerInnen gefragt, welche Vermutungen sie über die Sinnstiftungen ihrer Lehrerin bezüglich der Stunde hegen. Mit dieser Frage kommt noch eine weitere Brechung ins Spiel, weil die SchülerInnen nun aufgefordert sind, sich in die Lehrerin hineinzuversetzen – was dem Symbolischen Interaktionismus gemäß jeden Verstehensversuch kennzeichnet – und sich vorzustellen, welche Sinnstiftung sie vornimmt. Interessant ist dabei vor allem der Einblick, den die SchülerInnen mit ihren Antworten in ihre eigenen Einschätzungen erlauben: Welches Lehrerbild offenbaren sie? Sind sie in der Lage, die Planung der Lehrerin zu erschließen? Können sie sogar Diskrepanzen zwischen dem vermutlich geplanten und dem tatsächlichen Stundenverlauf erahnen[7]?

Vor allem aber wollen wir mit dieser zweiten Ebene die Prozesse des Aushandelns im Kontext der Rezeption von Musikunterricht genauer beleuchten. Beispielsweise ist ein interessanter Aspekt von Musikunterricht, ob im alltäglichen Umgang mit Musik der Sinn und die Bedeutung, die bestimmte Musiken für das Individuum erhalten haben, sprachlich vermittelt werden – Tia de Nora spricht in diesem Zusammenhang von „telling music".

4 Methodische Anmerkungen

Die prinzipielle Schwierigkeit bei der Arbeit mit narrativen Texten ist im Zusammenhang mit qualitativen Studien oft beschrieben worden: Unterricht ist ein äußerst komplexer Vorgang, der der Beobachtung nicht direkt zugänglich ist. Er kann nur durch die Interpretation der Forschenden beschrieben werden und ist deshalb – in der Begrifflichkeit der Erkenntnistheorie – als Konstruktion fassbar (vgl. Macke 1990, S. 139). In unserem Fall ist zu berücksichtigen, dass nicht die Beschreibungen von Unterricht durch (professionelle) BeobachterInnen Grundlage der Analyse sind, sondern die Interviewtexte. Unsere Untersuchung zielt auch nicht auf das Erleben der Musikstunde durch die SchülerInnen ab, sondern auf die Interpretation der Befragten zum Zeitpunkt des In-

7 Es hat sich herausgestellt, dass wir die Ebene des subjektiven Sinns in Bezug auf die gehörte und gemachte Musik im ursprünglichen Interviewleitfaden vernachlässigt haben - ein typisches Phänomen in qualitativ ausgerichteter Forschung, in der sich auch wichtige Fragestellungen erst im Laufe der Datenerhebung herauskristallisieren. Diesem Versäumnis wird durch einen überarbeiteten Leitfaden in der nächsten Phase der Datenerhebung Rechnung getragen.

terviews; die Annahme einer Sinnkonstituierung durch die Individuen rechnet geradezu mit Filter- und Verarbeitungsprozessen.

Wir haben uns für eine Mischung aus Gruppen- und Einzelinterviews entschieden, obwohl dieser Methode häufig entgegengehalten wird, dass Ergebnisse erst im Gespräch ausgehandelt würden und die Interpretationen deshalb nicht der Wahrnehmung und dem Handeln in der realen Situation entsprächen. Wenn aber pädagogisches Handeln, Lernen und Lehren als Sinnzuschreibungen verstanden werden, so gehören die Prozesse des nachträglichen Aushandelns dazu. Positiv gewendet treten in den Gruppeninterviews übergreifende Deutungsmuster stärker zutage (vgl. Bohnsack 1997, 492, 497). Bei der Auswertung von Interviews mit Kindern und Jugendlichen stellt sich in besonderer Weise ein Problem, das bei qualitativen Interviews allgemein auftritt: Es gilt nämlich, „die Situationsdefinitionen und Sinndeutungen von Lehrern und Schülern zu erfassen und nachzuzeichnen und diese doch interpretierend, kausal erklärend, nicht für bare Münze zu nehmen." (Haft / Höhn 1979, S. 21; vgl. Terhart 1979, S. 23-24). Die Grounded Theory erscheint uns für die Lösung dieses Problems geeignet, weil sie dazu anregt, auf der Basis empirisch gewonnener Daten zu theoretischen Aussagen zu gelangen[8]. Das bedeutet, dass wir versuchen nicht auf der Stufe der Beschreibung des Einzelfalles zu verharren, sondern – nach der Erfassung der genauen Struktur des „Falles" (Fatke 1997, S. 63) – auf eine Theorieentwicklung zuzusteuern.

5 Darstellung erster Ergebnisse

Wir haben aus den bisher erzielten Forschungsergebnissen in Bezug auf die erste Unterrichtsstunde zwei Aspekte ausgewählt, anhand derer wir verdeutlichen möchten, wie eng die Perspektiven von Lehrerin und SchülerInnen aufeinander bezogen sind und wie überraschend die Intentionen sein können, die dem Handeln der SchülerInnen im Unterricht zugrunde liegen. Dazu wird zunächst in groben Zügen die Interpretation des Interviews mit der Lehrerin aus der ersten Datenerhebung nachgezeichnet, bevor anschließend ein Aspekt aus den Äußerungen der SchülerInnen herausgegriffen wird, der sich auf das Individualkonzept der Lehrerin bezieht und zugleich auf Mechanismen verweist, die für das Unterrichtsgeschehen bedeutsam sind, sich aber der bloßen Beobachtung von Unterricht entziehen.

8 Für eine vertieftere Behandlung dieser Fragen vgl. auch Lehmann-Wermser / Niessen 2004.

5.1 Interpretation des Interviews mit der Lehrerin

So weit das auf der Grundlage der beiden Interviews möglich ist, wird in Anlehnung an das Forschungsprojekt zu Individualkonzepten von Lehrenden (Niessen 2004; 2006) das Individualkonzept der Musiklehrerin erschlossen. Frau B bekundet im Gespräch mehrfach, dass ihr Nachdenken über Unterricht gerade in einem Wandlungsprozess begriffen sei9. In der Entwicklung ihres Individualkonzepts sind zwei Orientierungen zu unterscheiden, von denen die eine gleichzeitig den Ausgangspunkt ihrer Entwicklung markiert; zunehmend bemüht sich Frau B aber um die Integration einer zweiten Orientierung, die die erste in ihrer Bedeutung relativiert, ohne sie völlig zu eliminieren.

Zunächst zur ursprünglichen Zielsetzung: Schon zu Beginn des ersten Interviews wird deutlich, dass Frau B das Stichwort „Handlungsorientierung" positiv bewertet. Mit diesem Schlagwort meint sie nicht den elaborierten Begriff, wie er von Rauhe, Reinecke und Ribke entfaltet wurde, sondern versteht ihn so, wie er landläufig im schulischen Kontext verwendet wird. Dort etikettiert er einen Unterricht, in dem SchülerInnen nicht nur kognitiv aktiv sind. Frau B sagt über die Unterrichtsreihe, in deren Rahmen die beobachtete Stunde stand und die aus dem Unterrichtswerk „RAAbits" stammt: „Ich find' die sehr schön, also die ist sehr handlungsorientiert." Tatsächlich hat sie die dort gegebenen Anregungen für Produktionsaufgaben aufgegriffen; an einer späteren Stelle des Gesprächs äußert sie noch einmal, wie wichtig sie es findet, dass SchülerInnen handelnd mit Musik umgehen: „Dann würde ich das eigentlich gerne mal mit denen singen und ausprobieren, also damit sie es einfach mal machen."

Daneben betont Frau B aber eine zweite Orientierung: Sie legt zunehmend Wert darauf, dass die SchülerInnen musikspezifische Inhalte lernen, wiederholen und anwenden. Kurz vor dem Interview hatten Studierende der Universität in ihren Klassen Unterrichtsversuche durchgeführt und dabei beobachtete Frau B, wie spurlos die im Unterricht benannten Begriffe an den SchülerInnen vorübergehen, wenn sie – so Frau Bs Vermutung – nicht genau erklärt und sorgfältig „gesichert" werden. Die Betonung des Lernens im Musikunterricht erfüllt in Frau Bs Augen eine den Unterricht legitimierende und möglicherweise auch die SchülerInnen disziplinierende Funktion. Sie möchte darauf in Zu-

9 Dieses Phänomen ist bei LehrerInnen, die sich in der ersten Dekade ihrer Berufstätigkeit befinden, häufig anzutreffen und wurde im Rahmen des o.g. Forschungsvorhabens in das Bild vom „Lehrer als Lerner" gefasst (Niessen 2006).

kunft stärker dringen: „Ich habe jetzt auch gemerkt ..., dass ich auch viel zu wenig darauf achte, wirklich Begriffe deutlich zu machen, dass die jetzt auch wichtig sind! ... Ich meine, sie [die SchülerInnen; AN] werden sie [die Begriffe; AN] (lacht:) wahrscheinlich trotzdem nicht lernen oder wirklich behalten. Aber dass man es wirklich noch einmal sagt! Also ich geh dann meistens oft sowieso davon aus: ‚Ach, das geht unter!', und versuche das dann einfach so über diese Erlebnisschiene, dass sie es irgendwie dann merken, ... Aber man kann ja auch wirklich dann drauf zurückkommen."[10]

Auffällig ist ein Widerspruch zwischen Frau Bs Versuch, die SchülerInnen im Unterricht zum nachhaltigen Lernen zu bewegen, und ihrer Vermutung, dass diese die im Unterricht behandelten Inhalte doch wieder vergessen werden. Frau B versucht, über die Änderung ihres eigenen Gestus' die SchülerInnen stärker zum Lernen zu motivieren – und ist gleichzeitig skeptisch, ob das gelingt. Diese widersprüchliche Haltung könnte ihrerseits Auswirkungen auf die SchülerInnen und den Unterricht haben, die an dieser Stelle nicht ausgeleuchtet werden können. Dennoch lohnt sich ein knapper Blick auf die Frage, inwiefern die SchülerInnen die in der beobachteten Stunde eingeführten und gesicherten Begriffe verstanden und behalten haben.

5.2 Interpretation der Interviews mit den SchülerInnen

Die SchülerInnen benennen einen Begriff als zentral, den nur wenige exakt behalten bzw. gar verstanden haben, nämlich den Begriff Quodlibet. Die beiden anderen als wichtig bezeichneten Begriffe, „homophon" und „polyphon", werden von vielen SchülerInnen kaum erinnert und auch hier sind offensichtlich große Wissenslücken geblieben – was die Lehrerin gerade hatte vermeiden wollen, andererseits aber befürchtet hatte. Die SchülerInnen ziehen aus ihrem Wissen über das, was sie eigentlich hätten lernen sollen, aber keine Konsequenzen und fragen nicht nach. Sie machen sich das zu Lernende also nicht selbst zu Eigen, sondern sind eher darauf fixiert, wie sie sich im Unterricht so verhalten können, dass ihre Unsicherheit nicht auffällt. Eine Schülerin formuliert: „Ich kann selbst keine Noten lesen, ... manchmal rate ich was, und wenn ich jetzt so was an der Tafel sehe: O Gott, hoffentlich schaffe ich das! Hoffentlich melde ich mich! Weil ich stehe jetzt auch zwischen 2 und 3 und möchte

10 Die Tatsache, dass Frau B über die Beobachtung anderer auf das aufmerksam wird, was sie in ihrem eigenen Unterrichten verbessern möchte, verweist darauf, wie wichtig auch nach dem Ende der Ausbildung die enge Zusammenarbeit mit anderen Lehrenden ist (vgl. Niessen 2006).

auf jeden Fall auf eine 2 kommen und dann versuche ich immer was, aber dann melde ich mich doch nicht, weil ich dann denke: Ach, nachher mache ich was falsch und die anderen sagen: ‚O Mann, bist du doof!'" Hier lässt sich deutlich ein „verstecktes Curriculum" ausmachen: Der Schülerin geht es im Unterricht in erster Linie darum, bei allen einen guten Eindruck zu hinterlassen. Ob sie und ihre MitschülerInnen die behandelten Gegenstände als persönlich bedeutsam erleben, wird weder im Unterricht verhandelt, noch tritt es in den anschließenden Interviews deutlich hervor - was darauf schließen lässt, dass diese Frage in der Schule kaum eine oder keine Rolle spielt. In Bezug auf die Ergebnisse von Lernen jedenfalls scheint die Fixierung auf Notengebung kaum förderlich.

5.3 Erste Bausteine zu einer Grounded Theory

Auch wenn unser Projekt noch in den Anfängen steckt, möchten wir an dieser Stelle auf der Grundlage der exemplarisch herausgegriffenen Beobachtungen eine erste These für eine gegenstandsgegründete Theorie über die mehrperspektivischen Sinnzuschreibungen von SchülerInnen und LehrerInnen in Bezug auf Musikunterricht aufstellen.

Dass die SchülerInnen nur einen mäßigen Lernerfolg erzielen und das Stundenziel der Lehrerin nicht erreicht wird, erscheint zunächst nicht besonders spektakulär. Das eigentlich brisante Ergebnis liegt in der Kombination dieser ersten Erkenntnis mit den offensichtlich gut „funktionierenden" wechselseitigen Sinnzuschreibungen verborgen: Die Lehrerin legt in ihrer Gestaltung des Musikunterrichts Wert darauf, dass die SchülerInnen etwas lernen. Allerdings vermutet sie, dass diese das nicht tun. Diese Einschätzung ist zutreffend. Die SchülerInnen wiederum erfassen die Intentionen der Lehrerin sehr genau und registrieren deutlich, nicht nur dass, sondern sogar was sie lernen sollen, aber sie bemühen sich nicht aktiv darum, sich beispielsweise durch Nachfragen die unklar gebliebenen Lerninhalte anzueignen.

Für dieses erstaunliche Phänomen könnte es verschiedene Gründe geben: Zum einen wird deutlich, dass die SchülerInnen das, was sie lernen sollen, als für sich nicht relevant erachten – oder nur auf einer sehr abstrakten Ebene. Außerdem ist ihr Lernen offensichtlich eng verbunden mit sozialen Aspekten: Die SchülerInnen versuchen, ihre Leistung im oberen Mittelfeld anzusiedeln, um bei den MitschülerInnen weder als Streber noch als Versager zu gelten und von der Lehrerin eine gute Note zu bekommen. Das führt dazu, dass sie „blenden": Sie möchten der Lehrerin auf jeden Fall den Eindruck vermitteln, dass

sie gute Leistungen erbringen; ob sie tatsächlich etwas gelernt haben, ist dabei zweitrangig. Wie in den Schülerinterviews deutlich wurde, besitzt dieses Vortäuschen unter den SchülerInnen den Status eines Kavaliersdelikts und ist als solches geduldet – wenn es nicht zu übertrieben geschieht.

6 Ausblick

Die Beobachtung, dass die SchülerInnen in dieser Stunde wenig lernten oder lernen wollten, ist umso brisanter, als ihre kognitiven und motivationalen Voraussetzungen Erfolg versprechend erschienen. Deshalb stellt sich dringlich im Anschluss die Frage nach der Qualität des beobachteten Unterrichts. Für uns als BeobachterInnen schien die Stunde motivierend und methodisch stringent zu sein. Sie enthielt durchaus Elemente, die im Sinne der Ergebnissicherung dem Lernprozess hätten förderlich sein können. Insofern ist sie nicht als „unglücklich verlaufen“ oder gar als schlechtes Beispiel abzutun. Eher könnte man kritisieren, dass die Lehrerin augenscheinlich keine präzise Vorstellung von der Komplexität der zu erbringenden Hörleistung hatte[11]. Uns interessiert die Qualitätsfrage hier allerdings nur insoweit, als uns sichergestellt schien, dass die SchülerInnen in dieser Stunde tatsächlich die Möglichkeit hatten, die behandelten Begriffe zu lernen – wenn auch vielleicht nur auf einer abstrakten, begrifflichen Ebene.

Einen Beleg für unsere Vermutung, dass die Stunde ausreichende Lernmöglichkeiten anbot, erblicken wir darin, dass die SchülerInnen die Stunde im Anschluss nicht nennenswert kritisierten und keine Lernprobleme benannten: Es ist vielmehr gar nicht so weit gekommen, dass sie sich um Verstehen und Lernen ernsthaft bemüht hätten.

Zu fragen ist auch, ob und wie dieses alarmierende Muster bei anderen SchülerInnen und in anderen Stunden wieder auftaucht bzw. in welcher Form es dort modifiziert ist. In der kommenden Auswertung wird sich erweisen, ob die hier vorgestellten Ergebnisse sich tatsächlich zu Bausteinen einer Grounded Theory verfestigen werden und welche Bedeutung sie im Rahmen der gesamten zu erstellenden Theorie über Musikunterricht im Spiegel mehrperspektivischer Sinnzuschreibungen einnehmen werden. Der Textkorpus eröffnet außerdem vielfältige weitere Möglichkeiten der Analyse wie zum Beispiel ge-

11 Dieses Phänomen zeigte sich übrigens auch in einer zweiten beobachteten, aber noch nicht vollständig ausgewerteten Stunde.

schlechtsspezifische und schichtenspezifische Wahrnehmungs- und Deutungsweisen. Auch die Frage nach dem Gelingen einer kulturellen Vermittlung – im Sinne einer „Einführung in die Musikkultur“ – könnte in diesem Zusammenhang zu interessanten Ergebnissen führen.

Literatur

Abel-Struth (1984): Deutsche Ansätze musikpädagogischer Unterrichtsforschung. Nachwort der Herausgeberin. In: Froehlich-Rainbow 1984. S. 217–236

dies. (1984a): Allgemeine und musikpädagogische Unterrichtsforschung. Gegenstand – Methoden –Probleme. In: Kleinen 1984. S. 360–374

Bastian, Hans Günther (1984): Unterrichtsforschung in der Musikpädagogik. Erkenntniskritische Aspekte und forschungspraktische Perspektiven. In: Kleinen 1984. S. 339–359

ders.: (1992): Musikunterricht im Schülerurteil. Ergebnisse und Konsequenzen aus qualitativer und quantitativer Forschung. In: Günther / Helms 1992. S.112–137

Bohnsack, Ralf (1997): Gruppendiskussionsverfahren und Milieuforschung. In: Friebertshäuser / Prengel 1997. S. 492–502

Breidenstein, Georg (2002): Interpretative Unterrichtsforschung – eine Zwischenbilanz und einige Zwischenfragen. In: Breidenstein / Combe / Helsper / Stelmaszyk 2002. S. 11–28

Breidenstein, Georg / Combe, Arno / Helsper, Werner / Stelmaszyk, Bernhard (Hg.) (2002): Interpretative Unterrichts- und Schulbegleitforschung. (= Forum Qualitative Schulforschung, 2). Opladen: Leske und Budrich

Colwell, Richard (Hg.) (2002): The New Handbook on Music Teaching and Learning. New York: Oxford University Press

Combe, Arno / Helsper, Werner (1994): Was geschieht im Klassenzimmer. Perspektiven einer hermeneutischen Schul- und Unterrichtsforschung. Weinheim: Deutscher Studien Verlag

Dreesmann, Helmut (1982): Unterrichtsklima. Wie Schüler den Unterricht wahrnehmen. Ein Beitrag zur "Ökologie des Lernens". Weinheim: Beltz

Fatke, Reinhard (1997): Fallstudien in der Erziehungswissenschaft. In: Friebertshäuser / Prengel 1997. S. 56–68.

Friebertshäuser, Barbara / Prengel, Annedore (Hg.) (1997): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim / München: Juventa.

Froehlich-Rainbow, Hildegard (1984): Systematische Beobachtung als Methode musikpädagogischer Unterrichtsforschung. Eine Darstellung anhand amerikanischer Materialien. (= Musikpädagogik, Forschung und Lehre, 21). Mainz: Schott

dies. (1993): Systematische Beobachtung in musikpädagogischer Unterrichtsforschung. Ein Nachtrag zur Methodologie. In: Kaiser / Nolte / Roske 1993. S. 31-38

Günther, Ulrich / Helms, Siegmund (Hg.) (1992): Schülerbild, Lehrerbild, Musiklehrerausbildung. (= Gegenwartsfragen der Musikpädagogik. Schriftenreihe der Bundesfachgruppe Musikpädagogik, 4). Essen: Die blaue Eule

Haft, Henning / Höhn, Karl-Rudolf (1979): Was Schüler und Lehrer voneinander wissen sollten. Ergebnisse der interpretativen Unterrichtsforschung. In: betrifft erziehung, 5. S. 20–21

Hericks, Uwe / Kueffer, Josef / Kräft, Hans / Kunze, Ingrid (Hg.) (2001): Bildungsgangdidaktik. Perspektiven für Fachunterricht und Lehrerbildung. Opladen: Leske + Budrich

Hofmann, Bernhard (Hg.) (2004): Was heißt methodisches Arbeiten in der Musikpädagogik. Essen: Die Blaue Eule

Kaiser, Hermann J. (Hg.) (1992): Musikalische Erfahrung. Wahrnehmen – erkennen – aneignen. Essen: Die Blaue Eule

Kaiser, Hermann J. / Nolte, Eckhard / Roske, Michael (Hg.) (1993): Vom pädagogischen Umgang mit Musik. Mainz: Schott

Kleinen, Günter (Hg.) (1984): Kind und Musik. (= Musikpädagogische Forschung, 5). Laaber: Laaber

Könneke (Bößmann), Heike (1991): Interaktionen im Unterricht – ein Forschungsgegenstand? In: Kraemer 1991a, S. 37–44.

dies. (1992): Methodologische Aspekte der Unterrichtsforschung im Schulfach Musik. (= Studien zur Musikpädagogik, 4). Essen: Die blaue Eule

Kraemer, Rudolf-Dieter (Hg.) (1991a): Musiklehrer. Beruf Berufsfeld Berufsverlauf. (= Musikpädagogische Forschung, 12). Essen: Die blaue Eule

ders.: (Hg.) (1991b): Musikpädagogik. Unterricht – Forschung – Ausbildung. Mainz: Schott

Lehmann-Wermser, Andreas (2002): „... es waren ja nicht viele Musikbegeisterte bei uns in der Klasse". Musikunterricht im Freistaat Braunschweig 1928 – 1938. Hannover: Institut für Musikpädagogische Forschung

Lehmann-Wermser, Andreas / Niessen, Anne (2004): „Deshalb weisen wir nochmals darauf hin, dass die von uns vorgeschlagenen Methoden keinesfalls als starre Regeln zu verstehen sind" Über die Individualität methodisch reflektierter Forschung. In: Hofmann 2004. S. 31–48

Leinweber, Anke (1998): Mozarts "Figaro" im Oberstufenunterricht aus der Sicht von Schülern, Lehrern und Beobachtern. (= Musikpädagogik konkret, 2). Augsburg: Wißner

Macke, Gerd (1990): Über einige Schwierigkeiten, Erziehungswissenschaft empirisch zu betreiben. Prolegomena zur Methodologie empirischer Erziehungswissenschaft aus forschungspraktischer Sicht. In: Strittmatter 1990. S. 131–142

Meyer, Meinert (2005): Allgemeine Didaktik und Fachdidaktik. In: Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik. (http://home.arcor.de/zf/zkm/05-meyer.pdf, gefunden am 31.10.2005)

Meyer, Meinert / Jessen, Silke (2000): Schülerinnen und Schüler als Konstrukteure ihres Unterrichts. In: Zeitschrift für Pädagogik, 5. S. 711–730

Meyer, Meinert A. / Reinartz, Andreas (Hg.) (1998): Bildungsgangdidaktik. Opladen: Leske + Budrich

Meyer, Meinert A. / Schmidt, Ralf (Hg.) (2000): Schülermitbeteiligung im Fachunterricht. Englisch, Geschichte, Physik und Chemie im Blickfeld von Lehrern, Schülern und Unterrichtsforschern. (= Schule und Gesellschaft, 22). Opladen: Leske + Budrich

Mühlhausen, Ulf (1994): Überraschungen im Unterricht. Situative Unterrichtsplanung. Weinheim: Beltz

Niessen, Anne (2004): Subjektive Theorien von MusiklehrerInnen - ein Thema für musikpädagogische Forschung? In: Pfeffer / Vogt 2004. S. 155–178

Niessen, Anne (2006): Individualkonzepte von Musikunterricht. (= Theorie und Praxis der Musikvermittlung, 6). Münster: Lit (i.Dr.)

Pfeffer, Martin / Vogt, Jürgen (Hg.) (2004): Lernen und Lehren als Themen der Musikpädagogik. Sitzungsbericht 2002 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik. (= Wissenschaftliche Musikpädagogik, 1). Münster: Lit

Schulten, Maria Luise (1991): Was bleibt? Ergebnisse des Musikunterrichts. In: Kraemer 1991b. S. 45–55

dies. (1992): Was sind Ergebnisse des Unterrichts? In: Kaiser 1992. S. 170–179

Strittmatter, Peter (Hg.) (1990): Zur Lernforschung: Befunde - Analysen - Perspektiven. Weinheim: Deutscher Studien Verlag

Szego, C. (2002): Music Transmission and Learning. A Conspectus of Ethnographic Research in Ethnomusicology and music Education. In: Colwell 2002. S. 707–729

Terhart, Ewald (1979): Unterrichtsforschung als Interpretation von Lehr-Lernsituationen. In: betrifft erziehung, 5. S. 22–25

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

Prof. Dr. Andreas Lehmann-Wermser
Beethovenstraße 66
38106 Braunschweig