

Allgemeine und musikpädagogische Unterrichtsforschung Gegenstand — Methoden — Probleme

SIGRID ABEL—STRUTH

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

Die Unterrichtsforschung wurde in pädagogischen und psychologischen Disziplinen entwickelt; sie setzt in diesen Disziplinen bereits kurz nach der Jahrhundertwende ein. Ihre Pioniere sind insbesondere W. Lay (Lay, 1920), E. Meumann (Meumann, 1911 und 1914), A. Fischer (Fischer, 1913) und P. Petersen, der seit 1924 Unterrichtsbeobachtungen durchführt (Petersen und Petersen, 1965). Hinsichtlich des Gegenstandes und der einsetzbaren Methoden zeichnet sich in dieser frühen Phase der Unterrichtsforschung ein recht weit ausgreifender Konsensus ab. Als Forschungsgegenstand gilt die pädagogische Tatsache,• verstanden als konkretes Geschehen in pädagogischen Zusammenhängen. Daraus ergibt sich die frühe methodische Entscheidung für Empirie, zunächst' in ihrem weitesten Sinne, Unterrichtsforschung damit methodisch sowohl gegenüber historischer Forschung im Bereich von Unterricht wie auch gegenüber allgemeiner Erörterung von Unterrichtsinhalten und Unterrichtsmethoden abgrenzend. Der Gegenstand der pädagogischen Tatsache wird in der weiteren Entwicklung recht übereinstimmend auf Unterricht eingegrenzt. Man versucht, diesen ebenfalls noch unübersehbar weiten Gegenstand mit Merkmal-Katalogen einzukreisen und die Forschungsmethoden zu verfeinern (Winnefeld, 1967 und 1969; Ingenkamp und Parey, 1971-1973; Schulz, 1972; Schulz u. a., 1973; Heidenreich und Heymann, 1976; Tausch und Tausch, 1979).

Man darf wohl mit einiger Berechtigung annehmen, daß die sog. Revision des Curriculum in den sechziger Jahren eine Blockierung erziehungswissenschaftlicher, psychologischer und fachpädagogischer Unterrichtsforschung verursachte. Die drängenden Wünsche nach (berechtigter) zeitspezifischer Verbesserung der Curricula setzen die Akzente auf Hoffnungen und Intentionen, doch nicht auf Wissen und Einsicht hinsichtlich der Voraussetzungen eines Curriculum. Gipfelnd in S. B. Robinsohns programmatischer Schrift zur Revision des Curriculum (Robinsohn, 1969) erscheint Unterricht zunehmend nur als Problem seiner Ziele; die Analyse seiner Komponenten, die systematische Beobachtung seiner Phänomene büßen an Bedeutung ein. Gerade in Fachpädagogik en, von Haus aus auf Aktualisierung ihrer Inhalte bedacht, vermochte die sog. Curriculum-Revision den Blick für die Zufälligkeit

der verwendeten Daten, den Mangel an Begründung der Zielsetzungen wie an empirischer Überprüfbarkeit des Konzepts zu trüben. Die sog. Curriculum-Revision verdeckte die Gegenstandsbereiche der Unterrichtsforschung im Interesse intendierter Veränderungen. Offensichtlich hat diese Entwicklung die Bundesrepublik heftiger als alle vergleichbaren europäischen und außereuropäischen Länder betroffen. Doch die Kritik an der Verfahrensweise einer nur curriculum-verändernden Unterrichtslehre beginnt auch bei uns schon in den sechziger Jahren. Die Dringlichkeit rationaler Begründung pädagogischer Entscheidungen wird zunehmend hervorgehoben (Achtenhagen und Meyer, 1972), die Notwendigkeit empirisch-rationaler Verfahrensweisen (in unterschiedlich gesehener Verbindung mit hermeneutischen Verfahren) betont und konkretisiert. Die Curriculum-Revision wendet sich in die Entwicklung von Forschungsstrategien zu einer analytischen Lehrplan- und Unterrichtsuntersuchung (Blankertz, 1966; Flechsig, 1969; Röhrs, 1971; Dohmen u. a., 1972; Vorsmann, 1972; Schulz u. a., 1973; Mees und Selg, 1977; u. a.). Hinter curricularen Nachhutgefechten entsteht auch im deutschsprachigen Raum eine spezielle Unterrichtsforschung (Achtenhagen und Menck, 1972), die Diskussion des Unterrichtsbegriffes, eine Fülle unterschiedlicher thematischer Ansätze sowie die Beschreibung und Erprobung unterschiedlicher Methoden umfassend.

Meute stellt sich Unterrichtsforschung als ein spezielles Forschungsgebiet dar, zu dem national wie international die pädagogisch-psychologisch-sozialwissenschaftlichen Disziplinen überaus zahlreiche Beiträge leisteten, verstärkt durch die — an Zahl wesentlich geringeren — Beiträge aus den Fachpädagogiken. Man geht von einem Begriff von Unterricht aus, der Unterricht von allen anderen Lehr-Lernprozessen dadurch unterscheidet, daß er als Merkmale die Planmäßigkeit, die Institutionalisierung und die Professionalisierung der Lehrenden aufweist. Die diesen Unterricht bedingenden Variablen, die in ihm ablaufenden Prozesse und die aus ihnen resultierenden Ergebnisse werden als Gegenstand der Unterrichtsforschung angesehen (Achtenhagen, 1982). Es ist ein weitreichender Konsens erkennbar, daß Unterrichtsforschung einzugrenzen sei auf Forschungen, die in systematischer Erkenntnisabsicht Unterrichtsprozesse kontrolliert beobachten und exakt aufzeichnen, ein möglichst genaues und vollständiges Bild des tatsächlichen Geschehensablaufes rekonstruieren lassen und auf dieser Basis Unterrichtsprozesse auf Ursachen, Folgen, Zusammenhänge und Gesetzmäßigkeiten hin analysieren (Vorsmann, 1972).

Die für den Unterrichtsbegriff konstitutive Faktorenkomplexion bedeutet zugleich das methodische Problem aller Unterrichtsforschung. Die Unter-

richtstheoretiker betonen die Komplexität der Faktoren als das konstitutive Merkmal von Unterricht, die Gleichzeitigkeit der vielen voneinander abhängigen Erscheinungen, halten fest, daß „*jedes einzelne Wechselwirkungsverhältnis von der Gesamtsituation der Klasse abhängig*“ ist (Koskenniemi, 1971). Tatsächlich bedeutet die Isolierung einzelner Faktoren des Unterrichtes die Gefahr unangemessener Bedeutungsakzentuierung und verfälschender Vernachlässigung von Mitfaktoren und öffnet damit subjektiver Interpretation der Ergebnisse Tür und Tor. Beim gegenwärtigen Stand des Wissens bedeutet eine alle Faktoren separierende Unterrichtsforschung eine unzulässige Vorfixierung von Ursache-Wirkungsverhältnissen. Dennoch ist angesichts des methodischen Dilemmas der Unterrichtsforschung eine Relativierung methodischer Strenge unvermeidbar: Die Gesamtaufnahme des Unterrichtes ist notwendig, doch es kann sich nur um eine relative Vollständigkeit handeln. Führende Methodiker der Unterrichtsforschung akzeptieren die unvermeidbaren Beschränkungen und verweisen auf die methodische Bedingung von Unterrichtsforschung, zwar „*die vielgestaltige Verflechtung einer. Unzahl von Faktoren zu durchdringen und die Abhängigkeit des pädagogischen Geschehens von einzelnen Faktoren oder Teilkomplexen von Faktoren herauszustellen, immer selbstverständlich mit Blick auf das Ganze der Geschehensgestalt*“. Das Einfangen des gesamten Unterrichtsprozesses wird als „Kinderkrankheit“ pädagogischer Forschung angesehen, zugleich aber auch vor der Gefahr wissenschaftlicher Fehlkonstruktion durch Nichtbeachtung der Komplexität des Unterrichtsgeschehens gewarnt (Winnefeld, 1969). Warnungen vor der Vernachlässigung—dieser Faktorenkomplexion durchziehen die Literatur, denn die Faktoren des Unterrichtes existieren ja nicht nur in der Isolation präskriptiven oder retrospektiven Denkens über Unterricht, sie existieren prinzipiell im konkreten Unterrichtsgeschehen selbst (Vorsmann 1972).

Damit werden die besonderen Möglichkeiten der Methode systematischer Unterrichtsbeobachtung erkennbar. Auch für diese sieht ihr früher Theoretiker P. M. Roeder, daß sie nur einige durch die Wahl der Beobachtungskategorien begrenzte Aspekte erfassen könne, doch eben mit hypothetischen Rückschlußmöglichkeiten auf das Ganze des Unterrichtsgeschehens (Roeder, 1965). Für diese Methode erwies sich der interaktionelle Ansatz von N. A. Flanders als besonders anregend; sein Instrument systematischer Beobachtung von Unterricht wurde international rezipiert. Er beginnt 1948 mit ersten Untersuchungen, stellt sein Modell der Interaktionsanalyse in den zentralen Publikationen von 1960, 1964 und 1967 vor und leistet 1970 die zusammenfassende Darstellung mit theoretischem Ansatz und umfassen-

dem Forschungsbericht über die Arbeit der Interaktionsanalyse (Flanders, 1948, 1960, 1964, 1967 und 1970). Das Flanderssche Beobachtungsinstrument basiert auf festgelegtem Kategoriensystem und Kodierungsschemata zur Analyse unterrichtlicher Interaktionen. Sein System fußt auf zehn Kategorien, von denen sich sieben auf das Sprechen des Lehrers, zwei auf das der Schüler und eine Kategorie auf Redepausen und nebensächliches Reden beziehen; bei guten Unterrichtsbedingungen wird im Abstand von drei Sekunden signiert. Die Kritik an dem Flandersschen Interaktionsmodell beruht nicht nur darauf, daß er die Beobachtung auf die verbalen und die verbal bedingten Vorgänge im Unterricht beschränkt und daß damit die Totalität der Schüler-Lehrerbeziehungen nicht ausreichend in den Blick genommen wird. Kritik löste auch aus, daß mit seinem Instrument „nur“ beobachtbares Verhalten erfaßt werden kann, das wiederum der Interpretation des Verhaltens durch die Beobachter unterworfen ist. Dazu tritt Kritik an der Dominanz des zu beobachtenden Lehrerverhaltens und — damit verbunden — die Kritik an der geringen Zahl der berücksichtigten Variablen, die das komplexe Unterrichtsgeschehen nur unzureichend zu fassen vermögen. Die Zusammenhänge mit den in den Unterricht einwirkenden, doch außerhalb des Geschehens im Klassenzimmer liegenden Phänomenen bleiben außer Blick. Das Flanderssche Interaktionsmodell hat das Verdienst, die Aufmerksamkeit auf die zwischen Lehrern und Schülern sich vollziehenden sozialen Interaktionen gelenkt zu haben; die Unterrichtsforschung wurde auf ein Phänomen von Unterricht, das Interaktionsgeschehen, gerichtet. Wegen der traditionellen Dominanz des Lehrerverhaltens in diesem Interaktionsgeschehen wurde aber zugleich auch das Lehrerverhalten in den Vordergrund der Untersuchungen gerückt. Dies führte zu spezifischen Verengungen der Fragestellungen und Ergebnisse und leistete generellen Bewertungen einzelner Lehrer- wie Schülerverhaltensweisen als positiven oder negativen Faktoren von Unterricht Vorschub. Vor allem aber gewann soziale Regelhaftigkeit von Interaktion Dominanz, damit eben das unterrichtliche Gesamtgeschehen auf die soziale Interaktion beschränkend und die Vielfalt der weiteren Interaktionsfaktoren zwischen Lehren und Lernen vernachlässigend. Das Flanderssche Interaktionsmodell hat nicht nur methodisch, sondern auch thematisch starken Einfluß auf die junge Unterrichtsforschung ausgeübt. Sozialwissenschaftliche Ansätze übernehmend, wird auch die Schule als Ort sozialer Organisation verstanden und insbesondere Sozialkonflikten in der Schule nachgegangen. Dieser Ansatz zielt auf Differenzierung des Verständnisses sozialer Konflikte in der Schule durch Analyse der Techniken, mit deren Hilfe die Beteiligten mit den sozialen Konflikten in der Schule fertig zu

werden versuchen; durch Analyse der verschiedenen Formen der Kontrolle und Abwehr sozialer Konflikte versucht man Aufschlüsse über deren Eigenart und Dynamik zu gewinnen. Man geht dabei davon aus, daß die sozialen Konflikte in der Schule eng mit dem Alltagsverständnis sozialer Konflikte verknüpft seien (Dahrendorf, 1962; Wellendorf, 1974). Umfassend sind auch die Untersuchungen zum Thema sozialer Interaktion, die von der Schulklasse als einer sozialen Gruppe ausgehen und in der Schulklasse Merkmalen von Gruppen nachspüren. Spezielles Interesse gilt Gruppenstrukturen in der Klasse, der Auswirkung von Kommunikationsnetzen auf Leistung und Zufriedenheit in einer Gruppe, ebenso der von Präferenz- bzw. Freundschaftsstrukturen. Befunde zu Beziehungen in der sog. Peer-Gruppe erlangten breite Bekanntheit: die Peer-Gruppen als Sozialisationsfaktoren wurden in ähnlich hohem Maße populär wie die Daten zu schichtspezifischem Verhalten in der Schulklasse (Ulich, 1977; Graumann, 1974 a und b). Seit den sechziger Jahren werden mit zunehmender Differenzierung Beziehungen zwischen Schülerverhalten und Lehrerverhalten untersucht (Ryans, 1969), versucht man Zusammenhänge zwischen speziellen Variablen des Lehrerverhaltens und solchen des Schülerverhaltens zu finden, bemüht, gerade in Hinblick auf die offenen Fragen der Praxis Auswirkungen von Variablen der Lehre auf das Leistungs- und Sozialverhalten von Schülern faßbar zu machen (Diederich, 1969; Dietrich, 1972; Grzenik, 1976). Doch zunehmend wird davor gewarnt, bestimmte Lehrerverhaltensweisen mit bestimmten Schülerverhaltensweisen oder gar Effektivität von Unterricht undifferenziert zu verknüpfen; bestimmte Lehrerverhaltensweisen können auf solche Weise prinzipielle Präferenz erhalten und in der Praxis ohne Berücksichtigung personeller und situativer Faktoren erwartet und eingesetzt werden (Hörner u. a., 1978). Wie schon in den Lehrertypologien, so zeigt sich auch bei Analyseverfahren die Gefahr von Wertungen des Lehrerverhaltens; Eigenschaften, die man bei einem Lehrer für wertvoll hält, avancieren zum Leitbild und wirken sich auf Rollenerwartungen an den Lehrer aus bzw. zu Verhaltenszwängen für den Lehrer. Doch *„das multifunktionale, und multikausale Unterrichtsgeschehen ist zwar, so ließ sich feststellen, wesentlich von der Persönlichkeit des Lehrers mitbestimmt, klare Eignungsprinzipien, die für jede Lage gelten können, ließen sich jedoch nicht ermitteln“* (Jendrowiak und Kreuzer, 1980).

Die Untersuchung des Lehrerverhaltens speziell — auch ohne interaktionale Bezüge — ist ebenfalls ein thematischer Schwerpunkt der Unterrichtsforschung. Ursache dieser Dominanz ist wohl die Denkweise, daß Unterricht, wenn auch auf Interaktionen von Lehrern und Schülern beruhend, dennoch durch die Maßnahmen des Lehrers innerhalb der Interaktionen bestimmt wer-

de; wahrscheinlich spielen auch forschungsmethodische Gründe eine Rolle. Die umfangreiche Erforschung des Lehrerverhaltens mit dem Lehrer als alleinigem Gegenstand wurde wesentlich inspiriert durch die Frage nach dem gesellschaftlich-politischen Bewußtsein des Lehrers und dessen Wandel in den sechziger und siebziger Jahren, auf Aufklärungs- und Aktivierungsstrategien für die Ausbildung von Lehrern zielend. Diese spezifische Lehrerforschung differenziert immer feinere Einzelfragen aus (Pause, 1972; Hopf, 1974), beginnt auch zwischen direktem und indirektem Lehrerverhalten zu unterscheiden. Neben den traditionell als besonders effektiv angesehenen Verhaltensweisen des Lehrers wie dem Loben, Bestätigen und Initiieren werden schließlich auch die Klarheit der Lehrersprache, die Flexibilität des Lehrers, die Sachorientierung des Lehrers, seine Fähigkeit, Fragen zu stellen und Übung anzuregen, als Kategorien des Lehrerverhaltens beschrieben und untersucht (Goepfert, 1977). Auch der thematische Bereich des Lehrer-Sprachverhaltens hat hohes Interesse gefunden, in der Gegenwart vor allem die Bemühung um Klärung der Vermittlungskomponente der Lehrersprache im Unterricht (Loch u. a., ab 1970; Priesemann, 1971; Spanhel, 1977).

Es mehren sich die Stimmen, die darauf verweisen, daß die nicht mehr überschaubare Fülle empirischer Arbeiten zur Unterrichtsforschung sich vielfach durch unzureichende theoretische Basis als unergiebig erwies (Zifrennd, 1970; vgl. auch Zifrennd, 1972), und die der weiteren Entwicklung des Forschungszweiges nur Chancen geben,' wenn auch „*theoretische Überprüfungen konsequent weiterentwickelt und verbessert*“ (Spanhel, 1977) und Merkmale aus der Geschichtlichkeit des Unterrichts gewonnen werden, wenn neben die „reine Deskription“ eine Methode der Materialgewinnung tritt, „*die von dein beobachtbaren Unterricht ausgeht, auf die strukturelle bzw. funktionale Erfassung zielt und mit diesen Einsichten legitimierte Handlungsimpulse für eine Praxis initiieren kann*“ (Maier und Pfistner, 1976). Unterrichtsforschung entstand aus dem Unbehagen an der Subjektivität traditioneller Lehrentscheidungen. Empirisch-analytische Methoden sind zur Korrektur dieser Traditionen unentbehrlich. Doch das Unbehagen könnte von einer neuen Unzufriedenheit über die Beziehungslosigkeit der Einzelergebnisse der Unterrichtsforschung abgelöst werden. Die sich ausbreitenden Hoffnungen auf eine wechselseitige Stärkung theoretischer Ansätze und empirisch-analytischer Verfahrensweisen hofft man (auch) an Unterrichtsforschung verstärken zu können (Loch, 1970; Priesemann, 1971; Achtenhagen 1982). Man erkennt zunehmend, daß bei der Erforschung von Unterricht nur empirische Methoden die Chance geben, den Prozeß konkreten Unterrichtsgeschehens differenziert fassen zu können. Aber diese allein vermögen Unter-

richt nicht zureichend aufzuklären; historische, begriffliche, phänomenologische und unterschiedliche analytische Methoden haben wohl ebenso ihre eigenen Aufgaben zur Erhellung der Eigenart von Unterricht.

Musikpädagogische Unterrichtsforschung hat ihren eigenen Forschungsgegenstand, den Musikunterricht. Dies bedingt spezielle begriffliche, forschungsthematische und -methodische Ansätze, die jedoch in engem und ständigem Kontakt mit den entsprechenden Ansätzen allgemeiner Unterrichtsforschung stehen. Korrespondenzen mit der Entwicklung und Situation allgemeiner Unterrichtsforschung sind ebenso im Blick zu halten wie sachspezifisch-musikalische Besonderheiten. Auch in der Musikpädagogik ließ die Einsicht in die Unzulänglichkeit der Setzungen historischer Unterrichtslehre und der ebenfalls in Präskription verharrenden musikalischen Curriculum-Revision die Notwendigkeit konkreten Wissens über Musikunterricht bewußt werden. Doch das methodische Problem aller auf konkretes Unterrichtsgeschehen gerichteten Unterrichtsforschung, die Faktorenkomplexion, potenziert sich für musikpädagogische Unterrichtsforschung nicht nur durch die materiale Komponente Musik, sondern dazu durch die mit allgemeinen Verhaltensweisen vielfältig verquickten musikalischen Verhaltensweisen Lernender und Lehrender im Musikunterricht. Wie die allgemeine, so muß auch die musikpädagogische Unterrichtsforschung wegen der methodischen Komplikation eine Relativierung der Notwendigkeiten vollständiger Erfassung des musikalischen Unterrichtsgeschehens akzeptieren; auch für musikpädagogische Unterrichtsforschung gilt, daß die einzelne Untersuchung nicht das Gesamt eines aktuellen Unterrichtsgeschehens grundsätzlich zum Ausgang nehmen kann, daß sie vielmehr relative Vollständigkeit akzeptieren muß, doch dies stets — und hier liegt die bestimmende Eingrenzungskategorie musikpädagogischer Unterrichtsforschung — mit Blick auf „das Ganze der Geschehensgestalt“. Doch vor allem hat musikpädagogische Unterrichtsforschung ihr Augenmerk auf die Entwicklung der spezifischen Fragestellungen eines Unterrichtes mit Musik und entsprechender Kategorien der Untersuchungsinstrumente zu richten.

Fragt man nun nach dem Stand musikpädagogischer Unterrichtsforschung, so darf man auf eine große Zahl musikpädagogischer Forschungsarbeiten verweisen, die letztlich wohl fast alle — nur graduell sehr unterschiedlich — in Anwendungsintention oder Forschungsgegenstand in Beziehung zum Musikunterricht stehen. Geht man jedoch von einem mit dem allgemeinen Begriff von Unterrichtsforschung übereinstimmenden Begriff von musikpädagogischer Unterrichtsforschung aus, so reduziert sich die Zahl erheblich. Überträgt man die dort vorgenommene Eingrenzung von Unterrichtsforschung auf den musikpädagogischen Bereich — und in dieser formalen Hinsicht wird

sich die Musikpädagogik schwerlich ausschließen können —, dann ist als musikpädagogische Unterrichtsforschung nur solche Forschung zu bezeichnen, die das sich konkret vollziehende Geschehen Musikunterricht, zürn Gegenstand hat. Ohne daß deren grundsätzliche musikpädagogische Relevanz davon berührt würde, sind damit der Bereich der Grundlagenforschung zu musikalischem Lernen und Lehren, die historische Forschung wie auch der gesamte Bereich der Zielreflexion und der präskriptiven .Unterrichtsratschläge als nicht der musikpädagogischen Unterrichtsforschung zugehörig auszugrenzen. Würde man auf solche Ausgrenzung verzichten, so ließe sich un schwer die gesamte musikpädagogische Forschung als Unterrichtsforschung auffassen. Durch solche Identifizierung musikpädagogischer Forschung mit musikpädagogischer Unterrichtsforschung entstünden nicht nur neue systematische Verwirrungen des jungen Wissenschaftsgebietes; auf diese Weise würden — und dies wiegt schwer — die zentralen Forschungsgegenstände des Faches eine Reduzierung ihrer grundlegenden Bedeutung erfahren und der Forschungsgegenstand Musikunterricht seiner eigenen Kontur und wissenschaftlichen Binnendifferenzierung leicht verlustig gehen.

Doch auch wenn man musikpädagogische Unterrichtsforschung zurückführt auf Forschungen, die das konkrete Geschehen Musikunterricht zum Gegenstand haben und Variablen dieses Unterrichtsgeschehens methodisch angehen, läßt die vorliegende musikpädagogische Forschungsthematik um Musikunterricht Fragen der Zuordnung zu musikpädagogischer Unterrichtsforschung offen. Denn Variablen des Musikunterrichtes werden mit graduell unterschiedlicher Verknüpfung mit dem Gesamtgeschehen Musikunterricht behandelt. Musikalische Präferenzen, Schülermeinungen zum Musikunterricht, Änderungen des Schülerurteils über musikalische Stilrichtungen durch Musikunterricht — diese zentralen Aspekte von Musikunterricht werden bei ihrer Untersuchung in. den einzelnen Arbeiten in sehr unterschiedlicher Weise mit dem Gesamtgeschehen Musikunterricht bzw. mit anderen Variablen von Musikunterricht verbunden. Auch dies hat mit der Qualität der einzelnen Untersuchung und ihrer musikpädagogischen Relevanz nichts zu tun. Der Unterschied wirkt sich lediglich hinsichtlich der Aussagekraft für den Forschungsgegenstand Musikunterricht aus. Die Feststellung einer Schülerpräferenz in Sachen Musik wird umso aussagekräftiger für Musikunterricht, je mehr das Gesamtgeschehen des Musikunterrichtes, der konkreten Unterrichtssituation, aus der die Aussagen stammen, mit erfaßt wurde. Was Entwicklung und gegenwärtiger Stand allgemeiner Unterrichtsforschung zeigen, verlangt Beachtung durch die musikpädagogische Unterrichtsforschung: Für Unterrichtsforschung ist die Gesamtaufnahme von Unterricht notwendig. Wenn es

sich auch stets nur um eine relative Vollständigkeit handeln kann, so ist doch methodisch gesehen die möglichst 'vollständige Aufnahme des Unterrichts mit möglichst angemessener Berücksichtigung der Faktorenkomplexion des Musikunterrichts Bedingung auch musikpädagogischer Unterrichtsforschung. Der Blick auf das Gesamt eines konkreten Ablaufs von Musikunterricht ist methodische Bedingung auch musikpädagogischer Unterrichtsforschung. Es wäre zu erwägen, ob man die hier unvermeidbaren graduellen Unterschiede durch eine Unterscheidung von musikpädagogischer Unterrichtsforschung 'in weiterem und in engerem Sinne abfängt, In jedem Fall wird jedoch musikpädagogische Unterrichtsforschung zu kennzeichnen haben, in welchem Maße das Gesamt des Geschehens Musikunterricht berücksichtigt wurde. Nicht nur der Bezug eines Gegenstandes zu Musikunterricht, sondern die Aussagefähigkeit für Musikunterricht durch das Bedenken des Gesamtzusammenhanges ist Kriterium musikpädagogischer Unterrichtsforschung. Es wäre sogar zu prüfen, ob die Separierung eines Einzelthemas unter Vernachlässigung des Gesamtzusammenhanges bereits Ergebnisse erbrachte, die als scheinwissenschaftliche Aussagen über Musikunterricht zu der Verwirrung der praktischen Musikpädagogik beitragen, beispielsweise die Präferenzenerfragung bei Schülern.

Die Methode systematischer Beobachtung gibt auch musikpädagogischer Unterrichtsforschung Möglichkeiten, das Unterrichtsgeschehen in relativer Vollständigkeit erfassen zu können. In den USA wird die Methode seit den siebziger Jahren an musikpädagogischen Fragestellungen erprobt. H. Froehlich-Rainbow leistete eine Beschreibung der Methode mit der Charakteristik ihrer musikpädagogischen Einsatzmöglichkeiten, verbunden mit der Darstellung der bisherigen musikpädagogischen Untersuchungen in USA, die auf dieser Methode systematischer Beobachtung beruhen (Froehlich-Rainbow, 1984). Die Methode systematischer Beobachtung begegnet in der amerikanischen Unterrichtsforschung zunächst vor allem bei der Beschreibung von Unterrichtsvorgängen im Fach Musik und zur Prüfung der Effektivität bestimmter ,Unterrichtsmethoden. Dafür wurden die Interaktionskategorien von N. A. Flanders durch musikspezifische Kategorien ergänzt (Mc Adams, 1970; Whitchill, 1970; Nolin, 1971; Pagano, 1972; Snapp, 1978; u. a.). Gemäß der amerikanischen Realsituation des Musikunterrichts wurden auch Instrumentarien zur Beobachtung musikalischer Lehrtätigkeit mit Ensembles entwickelt (Daellenbach, 1970; Erbes, 1972; Papke, 1972;-. Reynolds, 1975; Madsen und Yarbrough,• 1975; u. a.). 14. Froehlich-Rainbow legte bei ihren eigenen Untersuchungen mit der Methode systematischer Beobachtung den Akzent auf die speziellen musikalischen Unterrichtsgegenstände; sie

beobachtete Singen im Musikunterricht, die Erarbeitung rhythmischer Aufgaben und Musikhören (Froehlich-Rainbow, 1977 und 1981). Systematische Beobachtung als Methode amerikanischer musikpädagogischer Unterrichtsforschung begegnet des weiteren im theoretischen Zusammenhang von Verhaltensänderung im behavioristischen Sinne, als Beobachtung von Bekräftigungs- und Erfolgslernen. Hier zeichnet sich in vorläufiger Weise ab, daß aufmerksames Verhalten der Schüler eher Ergebnis bestimmter Unterrichtsaktivitäten als Folge eines positiv oder negativ verstärkenden Lehrer-Verhaltens sein könnte (Henderson, 1972; Forsythe, 1975; u. a.). Einen Überblick der behavioristischen Fragestellungen und Beobachtungssysteme im Fach Musik leistete C. Madsen (Madsen u. a., 1975). Weitere amerikanische Untersuchungen außerhalb theoretischer Vorgaben mit systematischer Beobachtung wurden im Bereich des allgemeinen Musikunterrichtes unternommen, vor allem im Musikunterricht der ersten Schuljahrgänge. Hier wurden Beobachtungsverfahren zur Beschreibung von Lehrverhalten eingesetzt (Moore, 1976; u.a.). Dazu wurden auch Verfahren zur systematischen Beobachtung der Relationen zwischen Lehrverhalten und Lernleistung im Musikunterricht entwickelt (Taebel und Coker, 1980; u. a.). Eine größere Zahl von Untersuchungen mit der Methode systematischer Beobachtung wurde auch der Entwicklung von Selbstbeobachtungssystemen für die Musiklehrerbildung gewidmet (Verrastro, 1970; Hedrik, 1976; u. a.), wie sie auch in der deutschen allgemeinen Unterrichtsforschung im Rahmen von Mikro-Teaching-Ansätzen vorliegen.

So viele Probleme die musikpädagogische Unterrichtsforschung in Methode und Theorie auch aufgeben mag, so nutzt sie doch dem Musikunterricht bereits dadurch, daß sie die Aufmerksamkeit auf konkretes Unterrichtsgeschehen richtet. Die durch musikpädagogische Unterrichtsforschung als deren unverzichtbare Voraussetzung verlangte Konkretisierung der Komponenten und Variablen des Unterrichtsgeschehens bedeutet für die praktische Musikpädagogik, bestimmt von einer alten Tradition künstlerisch-erzieherischer Freizügigkeit, eine Verstärkung des Bewußtseins von den Einzelvorgängen und -ergebnissen des Musikunterrichtes. Musikpädagogische Unterrichtsforschung führt zudem zu tatsächlichen Problemen des Musikunterrichtes. Nach den vielen Reformen, die von „außen“ durch Richtlinien und Curricula auf Musikunterricht Einfluß nahmen, setzt Unterrichtsforschung „innen“ an, bei dem Unterrichtsgeschehen selbst, nicht mit der Absicht, es zu verändern, sondern um es in seinen Eigenarten deutlicher zu machen. Wie viele Möglichkeiten vertiefter Einsicht in Phänomene des Musikunterrichtes durch

Unterrichtsforschung im Fach Musik zu gewinnen wären, lassen schon die wenigen Ergebnisse erkennen, die bisher vorliegen.

Besondere Bedeutung kommt der musikpädagogischen Unterrichtsforschung in der Lehrerbildung zu. Wie insgesamt in der Ausbildung von Lehrern ist auch für den künftigen Musiklehrer wesentlich, daß er durch die Methoden musikpädagogischer Unterrichtsforschung nicht nur Einblick in die Relationen von Verhaltensweisen des Lehrers und des Schülers im Zusammenspiel mit musikalischem Material erhält und dadurch Aspekte effektiven Unterrichts kennenlernt; er gewinnt durch die Beteiligung an musikpädagogischer Unterrichtsforschung auch die Möglichkeit, künftig sich selbst methodisch zu beobachten. Der Student kann zudem hier Forschungsprinzipien kennenlernen, die in direktem Zusammenhang mit seinem späteren Beruf stehen; er wird mit wissenschaftlichem Denken vertraut, das in Bezug zu seinen beruflichen Problemen steht, er lernt die auf seine Tätigkeit bezogenen wissenschaftlichen Fragestellungen. Aus den genannten Gründen verdient musikpädagogische Unterrichtsforschung stärkeres Interesse und könnte für die nächste Arbeitstagung des AMPF ein anregendes Thema sein.

Literatur

- Achtenhagen, F. (Hrsg.): Neue Verfahren zur Unterrichtsanalyse. Düsseldorf 1982. = Studien zur Lehrforschung. Hrsg. von K. J. Klauer, H.J., Kornadt. Bd. 22.
- Achtenhagen, F./Menck, P.: Langfristige Curriculumentwicklung und mittelfristige Curriculumforschung. In: Curriculumrevision. Möglichkeiten und Grenzen. Hrsg. von F. Achtenhagen; H. L. Meyer. 3. Aufl. München 1972 (1971), S. 179ff.
- Achtenhagen, F./Meyer, H. L. (Hrsg.): Curriculumrevision. Möglichkeiten und Grenzen. 3. Aufl. München 1972 (1971).
- Blankertz, H.: Pädagogische Theorie und empirische Forschung. In: Zur Bedeutung der Empirie für die Pädagogik als Wissenschaft. Hrsg. von M. Heitger. Bochum 1966, S. 65ff. = Untersuchungen zu pädagogischen Zeitfragen. Neue Folge der Ergänzungshefte zur Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik. H. 5.
- Daellenbach, C. Ch.: Identification and Classification of Overt Music Performance Learning Behaviors Using Videotape Recording Techniques. Diss. University of Rochester 1970 (unveröffentlichtes Ms.). 'Lit nach H. Froehlich-Rainbow 1984.
- Dahrendorf., R.: Elemente einer Theorie des sozialen Konflikts. In: R. Dahrendorf: Gesellschaft und Freiheit. München 1962, S. 197ff.
- Diederich, 9.: Zuhören: die häufigste Schülertätigkeit. Ein Versuch, rezeptives Schülerverhalten operational zu definieren. In: Z. für Pädagogik 15 (1969), II. 5, S. 545ff.
- Dietrich, G.: Die Auswirkung von Unterrichtsstilen auf das Leistungs- und Sozialverhalten von Schülern. In: Unterrichtspsychologie der Sekundarstufe. Hrsg. von G. Dietrich. Donauwörth 1972, S. 137ff.

- Dohmen, G. u. a. (Hrsg.): Unterrichtsforschung und didaktische Theorie. 2. Aufl. München 1972 (1970) = Erziehung in Wissenschaft und Praxis. Hrsg. von A. Flitner. Bd. 11.
- Erbes, R. I.: The Development of an Observational System for the Analysis of Interaction in the Rehearsal of Musical Organizations. Unveröffentlichte Diss. University of Illinois at Urbana-Champaign 1972. 'Lit. nach li. Froehlich-Rainbow 1984.
- Fischer, A.: Über die Bedeutung des Experiments in der pädagogischen Forschung und die Idee einer exakten Pädagogik. In: 3. Jahrbuch der Pädagogischen Zentrale des Deutschen Lehrervereins. Hrsg. von C. L. A. Pretzel, Leipzig 1913, S. 299ff. Nachdruck in: Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit. Hrsg. von H. Röhrs. 2. Aufl. Frankfurt a. M. 1967 (1964), S. 35ff. = Akademische Reihe. Hrsg. von Ch. Zwingmann. Pädagogik.
- Flanders, N. A.: Verbalization and Learning in the Classroom. In: Elementary School J. 48 (1948), S. 385ff.
- Flanders, N. A.: Teacher, Influence, Pupil Attitudes and Achievement. University of Minnesota. Minneapolis 1960. Cooperative Research Project Nr. 397 = V. S. Office of Education Cooperative Research Monograph. Nr. 12.
- Flanders, N. A.: Interaction Analysis in the Classroom. A. Manual for Observers. Ann Arbor/Michigan 1964. (Revidierte Fassung: Ann Arbor/Michigan'1966).
- Flanders, N. A.: Interaction Models of Critical Teaching Behaviors. In: Interaction Analysis. Theory, Research and Application. Hrsg. von E. J. Amidon, J. B. Hough. Reading 1967, S. 360ff.
- Flanders, N. A.: Analyzing Teaching Behavior. Reading/Mass. u. a. 1970.
- Flechsig, K. H.: Die Funktion des Experiments in der Unterrichtsforschung. In: Empirische Forschungsmethoden. Hrsg. von S. Oppolzer. München 1969, S. 195ff. = Denkförmern und Forschungsmethoden der Erziehungswissenschaft. Hrsg. von S. Oppolzer. Bd. 2.
- Forsythe, J. L.: The Effect of Teacher Approval, Disapproval, and Errors on Student Attentiveness. Music versus Classroom Teachers. In: Research in Music Behavior. Modifying Music Behavior in the Classroom: Hrsg. von C. K. Madsen; D. Greer; Ch. H. Madsen Jr. Columbia University 1975. S. 49ff.
- Froehlich, H.: The Relationship of Selected Observational Variables to the Teaching of Singing. In: JRME 25 (1977), Nr. 2, S. 115ff.
- Froehlich, H.: The Use of Systematic Classroom Observation in Research on Elementary General Music Teaching. In: CRME 66-67/1981, S. 15ff.
- Froehlich-Rainbow, H.: Systematische Beobachtung als Forschungsmethode in der amerikanischen Musikpädagogik. Mainz 1984 = Musikpädagogik — Forschung und Lehre. Hrsg. von S. Abel-Struth. Bd. 22.
- Goepfert, H. (Hrsg.): Sprachverhalten im Unterricht. Zur Kommunikation von Lehrer und Schüler in der Unterrichtssituation. München 1977 b. = Unitaschenbücher Bd. 642.
- Graumann, C. F.: Die Klasse als Gruppe. In: Pädagogische Psychologie. Hrsg. von F. E. Weinert u. a. 2 Bde. Frankfurt a. M. 1974a. Bd. 1, S. 473ff. = Funk-Kolleg Pädagogische Psychologie. Bd. 1:
- Graumann, C. F.: Mikroanalyse des Unterrichtsverhaltens. In: C. F. Graumann/M. Hoffer: Lehrerpersönlichkeit und Lehrerverhalten. In: Pädagogische Psychologie. Hrsg. von F. E. Weinert u. a. 2 Bde. Frankfurt a. M. 1974b. Bd. 1, S. 523ff. = Funk Kolleg Pädagogische Psychologie. Bd. 1.

- Grzesik, J.: Die Steuerung von Lernprozessen im Unterricht. Heidelberg 1976.
- Hedrik, G. L.: The Development of a Verbal Analysis System for Self-Evaluation of Preservice Music Teachers. Unveröffentlichte Diss. Florida State University 1976. Zit. nach H. Froehlich-Rainbow 1984.
- Heidenreich, W. D./Heymann, H. W.: Lehr-Lern-Forschung. In: Z. f. Pädagogik 22 (1976), S. 225ff.
- Henderson, C. E.: The Effect of In-Service Training of Music Teachers in Contingent Verbal and Nonverbal Behavior. Unveröffentlichte Diss. Columbia University 1972, Zit. nach H. Froehlich-Rainbow 1984.
- Hörner, H./Maier, H./Pfstner, H. J.: Beurteilung von Unterricht. Grundlagen, empirische Befunde, Folgerungen für die Praxis. Rheinstetten 1978.
- Hopf, A.: Lehrerbewußtsein im Wandel. Düsseldorf 1974.
- Ingenkamp, K./Parey, F. (Hrsg.): Handbuch der Unterrichtsforschung. 3 Teile. Teil 1: 3. Aufl. Weinheim/Berlin/Basel 1973 (1970). Teil 2: 2. Aufl. Weinheim/Berlin/ Basel 1972 (1971). Teil 3: Weinheim/Berlin/Basel 1971. = Pädagogisches Zentrum. Veröffentlichungen. Hrsg. von C.-L. Furck. Reihe C: Berichte. Bd. 6. Teil 1. (Handbook of Research on Teaching. Chicago 1963/65).
- Jendrowiak, H. W./Kreuzer, K. J.: Lehrer beurteilen Lehrer. Düsseldorf 1980 = SchwannSeminar. Hrsg. vom Institut für Lehrerfortbildung Essen-Werden.
- Koskenniemi, M.: Elemente der Unterrichtstheorie. München 1971. = Erforschung und Veränderung der Schule. (Opetuksen teorian perusaineksia. Helsinki o. J.)
- Kuhn, T. L.: The Effect of Teacher Approval and Disapproval on Attentiveness, Musical Achievement and Attitude of Fifth-Grade Students. In: Research in Music Behavior. Modifying Music Behavior in the Classroom. Hrsg. von C. K. Madsen/R. D. Greer/Ch. H. Madsen Jr. Columbia University (USA) 1975, S. 40ff.
- Lay, W. A.: Experimentelle Didaktik. 2 Bde. 4 Aufl. Leipzig 1920 (Wiesbaden 1903).
Loch, W.: Sprache. In: Handbuch pädagogischer Grundbegriffe. Hrsg. von J. Speck/G. Wehle. 2 Bde. München 197_0- Bd. 2, S. 481ff.
- Loch, W./Paschen, H./Priesemann, G. (Hrsg.): Sprache und Lernen. Internationale Studien zur pädagogischen Anthropologie. Düsseldorf 1970ff.
- Madsen, C. K./Yarbrough, C.: The Effect of Experimental Design on the Isolation of Dependent and Independent Variables. In: Research in Music Behavior. Modifying Music Behavior in the Classroom. Hrsg. von C. K. Madsen/R. D. Greer/Ch. H. Madsen Jr. Columbia University (USA) 1975, S. 226ff.
- Madsen, C. K./Greer, R. D./Madsen Jr., Ch. H. (Hrsg.): Research in Music Behavior. Modifying Music Behavior in the Classroom. Columbia University (USA) 1975.
- McAdams, Ch. D.: A Comparison of Behavior Patterns of Music Teachers in Selected Universities Utilizing Interaction Analysis and the Fundamental Interpersonal Relations Orientation-Behavior Scabe. Unveröffentlichte Diss. East Texas State University 1970. Zit nach H. Froehlich-Rainbow 1984.
- Meumann, E.: Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik und ihre psychologischen Grundlagen. 2. Aufl. Leipzig 1911 (1907).
- Meumann, E.: Abriß der experimentellen Pädagogik. Leipzig, Berlin 1914.
- Nolin, 1-1. W.: Patterns of Teacher-Student Interaction in Selected Junior High School General Music Classes. In: JRME 19 (1971), H. 4, S. 314ff.
- Papke, R. E.: An Investigation of Instrumental Music Directors' Rehearsal Behavior Utilizing an Evaluative Instrument with Implications for Broadening Perspectives

- in Secondary School Instrumental Music Curricula. Unveröffentlichte Diss. Michigan State University 1972. Zit. nach H. Froehlich-Rainbow 1984.
- Pagano, A. L.: A Study of the Classroom-Interaction Patterns of Selected Music Teachers in First-Grade and Sixth-Grade General Music Classes. Unveröffentlichte Diss. American University 1972. Zit. nach H. Froehlich-Rainbow 1984.
- Pause, G.: Merkmale der Lehrerpersönlichkeit. In: Handbuch der Unterrichtsforschung. Hrsg. von K. Ingenkamp/F. Parey. 3 Teile. 3. Aufl. Weinheim/Berlin/Basel 1973 (1970/71). Teil 2.: 2. Aufl. Weinheim/Berlin/Basel 1972, S. 1353ff.
- Peterson, P./Petersen, E.: Die pädagogische Tatsachenforschung. Paderborn 1965 = Schönings Sammlng pädagogischer Schriften.
- Priesemann, G.: Zur Theorie der Unterrichtssprache. Düsseldorf 1971. = Sprache und Lernen. Hrsg. von W. Loch/G. Priesemann. Bd. 11.
- Reynolds, K.: Modification of the Observational System for Instructional Analysis Focusing an Appraisal Behaviors of Music Teachers in Small Performance Classes. In: Contributions to Music Education 3 (1975) S. 75ff.
- Robinson, S. B.: Bildungsreform als Revision des Curriculum. 2. Aufl. Neuwied 1969 (1967) = Aktuelle Pädagogik. Hrsg. von H. J. Gramm u. a.
- Roeder, P.-M.: Versuche einer kontrollierten Unterrichtsbeobachtung. In: Psychologische Beiträge 8 (1965), S. 408ff.
- Röhrs, H.: Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 2. verm. Aufl. Stuttgart 1971 (1968) = Urban-Taschenbücher. Bd. 111.
- Schulz, W.: Aufgaben der Didaktik. Eine Darstellung aus lehrtheoretischer Sicht. In: Allgemeine Didaktik - Fachdidaktik - Fachwissenschaft. Hrsg. von D. C. Kochan. 2. Aufl. Darmstadt 1972 (1970), S. 403ff. = Wege der Forschung. Bd. 68.
- Schulz, W./Teschner, W. P./Voigt, J.: Verhalten im Unterricht. Seine Erfassung durch Beobachtungsverfahren. In: Handbuch der Unterrichtsforschung. Hrsg. von K. Ingenkamp/F. Parey. 3 Teile. 3. Aufl. Weinheim/Berlin/Basel 1973 (1970/71). Teil 1, S. 633ff.
- Snapp, D.: A Study of the Accumulative Musical and Verbal Behavior of Teachers and Student in Fifth Grade. Unveröffentlichte Magister-Arbeit. Ohio State University 1978. Zit nach H. Froehlich-Rainbow 1984.
- Spanhel, D.: Die Sprache des Lehrers. Grundformen des diaktischen Sprechens. 3. Aufl. Düsseldorf 1977 (1971) = Sprache und Lernen. Hrsg. von W. Loch/H. Paschen/G. Priesemann. Bd. 12.
- Tausch, R./Tausch, A. M.: Erziehungspsychologie. 9. neugestaltete Aufl. Göttingen/Toronto/Zürich 1979 (1963).
- Ulich, D.: Gruppendynamik in der Schulklasse. 6. Aufl. München 1977 (1971) = Unterricht, Erziehung, Wissenschaft und Praxis. Bd. 27.
- Verrastro, R. E.: An Experimental Investigation of Verbal Behavior Analysis as a Supervisory Technique with Student Teachers of Music. Unveröffentlichte Diss. Pennsylvania State University 1970. Zit. nach H. Froehlich-Rainbow 1984.
- Vorsmann, N.: Wege zur Unterrichtsbeobachtung und Unterrichtsforschung. Ratingen u. a. 1972. = Henn's Pädagogische Taschenbücher. Hrsg. von E. Schmack.
- Wellendorf, F.: Soziale Konflikte in der Schule. In: Pädagogische Psychologie. Hrsg. von F. E. Weinert u. a. 2 Bde. Frankfurt a. M. 1974. Bd. 1, S. 451ff. = Funk-Kolleg Pädagogische Psychologie. Bd. 1.
- Whitehill, Ch. D.: The Application of Flanders' System of Classroom Interaction Analy-

sis to General Classroom Music Teaching. Unveröffentlichte Diss. University of West Virginia 1970. Zit. nach H. Froehlich-Rainbow 1984.

Winnefeld, F. u. a.: Pädagogischer Kontakt und pädagogisches Feld. 4. Aufl. München u. a. 1967 (1957) = Erziehung und Psychologie. Hrsg. von H.-R. Lückert. H. 7.

Winnefeld, F.: Psychologische Analyse des Pädagogischen Lernvorganges. In: Pädagogische Psychologie. Hrsg. von F. Weinert. 4. Aufl. Köln u. a. 1969 (1967), S. 51ff. = Neue Wissenschaftliche Bibliothek. Hrsg. von G. Gäfgen u. a.

Prof. Dr. Sigrid Abel-Struth

Dörnweg 36

D-6236 Eschborn