

Zur Bildung musikalischer Formbegriffe im Musikunterricht: Ergebnisse und methodische Aspekte einer Evaluationsstudie als Beitrag zur empirischen musikpädagogischen Unterrichtsforschung¹

GEORG MAAS

*Rudolf-Dieter Kraemer (Hg.): Musik und Bildende Kunst. - Essen: Die Blaue Eule 1990.
(Musikpädagogische Forschung. Band 10)*

Vorbemerkung

Ausgehend von meiner Einschätzung, daß Begriffsbildung in einem zeitgemäßen Musikunterricht eine ganz wesentliche Rolle zukommt, geht es mir in meinen Ausführungen vor allem um die Behandlung der folgenden drei Fragen:

1. Welche Rolle spielt Begriffsbildung im heutigen Musikunterricht?
2. Eignen sich die methodischen Implikationen des musikpädagogischen Ansatzes des Schulbuchs „Die Musikwerkstatt“ (Schmidt-Köngernheim et al. 1984a, b) zur Förderung musikalischer Begriffsbildung im Musikunterricht?
3. Kann die allgemeine Lehr-Lerntheorie Hans Aebelis, die vor allem durch Wilfried Fischer in die musikpädagogische Diskussion der letzten Jahre einbracht wurde (zuletzt Fischer 1986), Anhaltspunkte für „besseres“ Lehren im Musikunterricht geben?

Diese Schwerpunkte mögen zunächst etwas beliebig und zusammenhanglos erscheinen; ich hoffe aber, daß im Verlauf meiner Ausführungen die sachlichen Bezüge zwischen den Fragen innerhalb meiner Untersuchung deutlicher werden.

Begriffe - eine terminologische Vorklärung

Was sind Begriffe? - eine scheinbar überflüssige Frage, da zahlreiche Wissenschaften bzw. wissenschaftliche Teildisziplinen sich der Erforschung von Begriffen gewidmet haben und sich ihr weiterhin widmen. Stellvertretend erinnere ich nur an die Linguistik, Lern- oder Entwicklungspsychologie, Philosophie. Und trotzdem - oder vielleicht gerade deswegen - ist es nicht einfach zu erklären, was

1 Der vollständige Forschungsbericht erschien 1989 im Musikverlag Schott als Band 28 der Reihe „Musikpädagogik, Forschung und Lehre“.

ein Begriff denn nun ist. Frei nach Augustinus könnte man feststellen: „Wenn mich jemand fragt, was ein Begriff ist, so weiß ich es; wenn ich es erklären soll, so weiß ich es nicht mehr.“

(1) Zunächst läßt sich konstatieren, daß Begriffe und Sprache eine auffällige Affinität aufweisen, nicht selten werden gar „Begriff“ und „Wort“ synonym gebraucht. In der hier nötigen Knappheit möchte ich lediglich darauf hinweisen, daß zwar Sprache und Begriff tatsächlich sehr verwandt sind, das sprachliche Zeichen aber nur Symbol für den Begriff ist. Diese Beziehung wird in der Linguistik üblicherweise durch ein Dreieck veranschaulicht (vgl. Abb. 1).

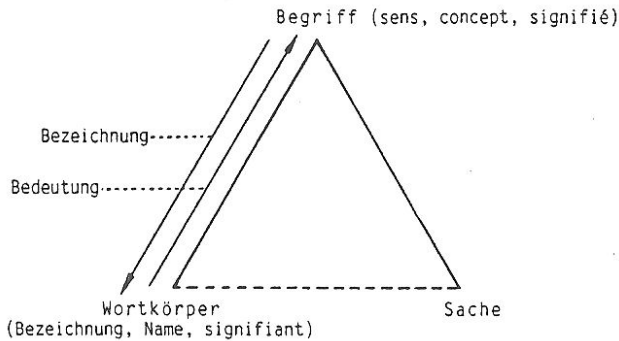
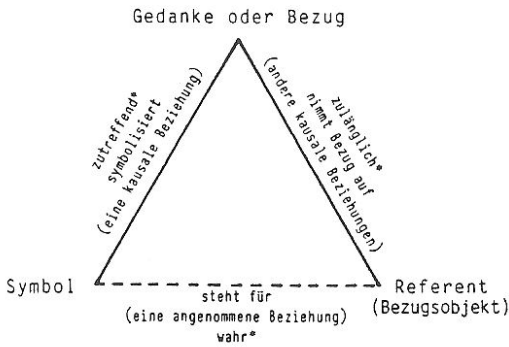


Abb. 1: Ogden-Richards-Dreieck (oben; n. Ogden/Richards 1974, 18), modifiziert nach Ullmann (unten; n. Baldinger 1960, 552)

Begriffe sind demnach Bestandteile der geistigen Ausstattung des Menschen, Einheiten seiner kognitiven Struktur, während die Sprache diese kommunizierbar macht. Die Zuordnung von Vorstellungsinhalten zu sprachlichen Symbolen ist konventionalisiert, eine wesentliche Voraussetzung für sprachliche Kommunikationsprozesse. Nicht thematisieren möchte ich hier die Frage, wie weit die Verflechtung von Sprache und Begriffen (bzw. Denken) reicht und wie sie am vielleicht extremsten in der sog. Sapir-Whorf-Hypothese formuliert wurde oder bei Wygotski anklingt (Denken als inneres Sprechen).

(2) Häufig wird darauf hingewiesen, daß ein Begriff eine zusammenfassende abstrakte Bezeichnung für ähnliche Gegenstände sei, die (begriffs-)spezifische Gemeinsamkeiten aufweisen. Beispielsweise lassen sich recht unterschiedliche Musikwerke mit dem Begriff „klassizistisch“ bezeichnen oder der Gattung „Oper“ zurechnen. In der Tat wird mit dieser Feststellung eine wesentliche Leistung vieler Begriffe angesprochen: das Klassifizieren von Wahrnehmungen, von „Gegenständen“ im weitesten Sinne. Durch Begriffe ist es möglich, eine Komposition als „Fuge“ einzuordnen, das Spiel des Geigers als „unrein“ zu beurteilen. Voraussetzung solcher Klassifikationen sind einerseits die Kenntnis dessen, was den Begriff „ausmacht“, ihn konstituiert, andererseits die Fähigkeit, die begriffsspezifischen Merkmale sinnlich wahr-zunehmen (i.S.v. Perzeption)².

Hiermit ist nun ein sehr wichtiges Stichwort gefallen: „begriffsspezifische Merkmale“. Offensichtlich werden „Gegenstände“ einem bestimmten Begriff zugeordnet oder nicht, weil sie bestimmte Merkmale aufweisen. Welche Merkmale für die Klassifikation bedeutsam sind und welche nicht, hängt von dem jeweiligen Begriff ab. Dasselbe Musikstück kann den Begriffen „Fuge“, „Spätromantik“, „schwierig“, „langweilig“ zugewiesen werden; obwohl das Werk stets unverändert bleibt, treten jeweils einzelne (begriffsspezifische) Merkmale in den Vordergrund, werden dominant. In einigen Fällen (z.B. „Fuge“) läßt sich recht genau angeben, welche Merkmale den Begriff konstituieren, seinen „Begriffsinhalt“ bilden, in anderen Fällen (z.B. „langweilig“) wird der Begriffsinhalt schwer zu bestimmen sein oder von Individuum zu Individuum variieren.

Es gibt jedoch Begriffe - und dies schränkt das oben Gesagte ein -, die sich nicht auf mehrere Gegenstände beziehen, sondern auf nur genau einen. Beispielsweise gibt es nur eine Komposition, die den Begriff „Bachs h-moll-Messe“ repräsentiert. Kann hier überhaupt noch von einem Begriff gesprochen werden?

2 Diese Bedingung entfällt bei nicht wahrnehmbaren, „geistigen“ Begriffen.

Ich meine schon, denn auch in diesem Fall wird eine Fülle von Merkmalen in einem sprachlichen Zeichen auf spezifische Art und Weise zusammengefaßt - allerdings mit der Einschränkung, daß sich all diese „kritischen“ Merkmale ausschließlich in einem einzigen Musikwerk vereinigt finden.

(3) Das Bilden von Begriffen ermöglicht die Zusammenfassung von Wissen, das wiederum (u.a.) als begrifflicher Baustein weiterer Begriffsbildungen fungieren kann. Dadurch entstehen begriffliche Vernetzungen innerhalb der kognitiven Struktur. Beispielsweise muß bei der Bildung des Begriffs „Sonatenhauptsatzform“ auf die Begriffe „Thema“, „Wiederholung“ u.ä. zurückgegriffen werden.

Begriffsbildung, das Lernen neuer Begriffe, stellt eine geistige Tätigkeit dar, die der Mensch seit seiner frühesten Kindheit ausübt. Die gesamte sprachliche Entwicklung des Kindes wäre beispielsweise gar nicht möglich, wenn das Kind nicht in seiner Umwelt begriffliche Konstanten erkennen könnte, weil es die entsprechenden (kognitiven) Begriffe gebildet hat; solche Begriffe liegen ja den meisten Wörtern zugrunde.

Begriffsbildung als ein Ziel des Musikunterrichts

Welche Rolle spielt Begriffsbildung im Musikunterricht? Ein Blick in jedes beliebige Musikschulbuch der letzten Jahrzehnte wird zeigen, daß Begriffsbildung ganz selbstverständlich im schulischen Musikunterricht betrieben wird, sofern sich der Unterricht nicht im unreflektierten Singen und Musizieren genügt. Drei Beispiele sollen dies belegen:

- (1.) „Was bedeutet in der Musik das Wort komponieren?“ (Lugert 1979, 14)
- (2.) „Der 1. Satz steht in der Sonatenhauptsatzform. Sie ist die beherrschende Form in der 'Klassik', und ihr Einfluß reicht bis ins 20. Jahrhundert hinein. Die Sonatenhauptsatzform ist ein Modell, das in der Klassik- und erst recht im 19. und 20. Jahrhundert immer wieder abgewandelt wurde. Sie besteht aus den folgenden Hauptteilen... [usw.]“ (Binkowski 1988, 7)
- (3.) „Eine Tonreihe, die nur aus Halbtonschritten besteht, d.h. alle 12 Töne innerhalb einer Oktave verwendet, heißt chromatische Tonleiter.“ (Hammaleser/Taubald 1983, 36)

Leider hat sich die wissenschaftliche deutschsprachige Musikpädagogik der Begriffsbildung im Musikunterricht so gut wie gar nicht zugewandt. Der in der Praxis des Unterrichts wie der Schulbuchgestaltung selbstverständlich berücksichtigten Bildung von Begriffen steht ein regelrechtes Desinteresse auf seiten der Wissenschaft gegenüber; die Musikpädagogik hat es zumindest im deutsch-

sprachigen Raum bislang weitgehend unterlassen, sowohl die Rolle der Begriffsbildung in einem zeitgemäßen Musikunterricht angemessen zu reflektieren³ als auch danach zu fragen, welche lehr-lerntheoretischen Aussagen gemacht werden können über das Lehren und Lernen von Begriffen im Musikunterricht.⁴ Mit anderen Worten: Wie lernen (bzw. bilden) Schüler Begriffe und wie müssen Lehrprozesse beschaffen sein, damit sie diese Lernprozesse bestmöglich unterstützen?⁵

Diese Formulierung greift eine - meiner Meinung nach - selbstverständliche Forderung auf: Lehren muß sich nach den Prozessen des Lernens ausrichten (vgl. Straka/Macke 1981). Ehe Lehren geplant werden kann, muß demnach gefragt werden, welche Lernprozesse zu dem angestrebten Lehrziel führen und welche Aussagen über die Qualität dieser (vermuteten) Lernprozesse getroffen werden können. In diesem Sinne hat Tulodziecki (1983) ein Modell entwickelt zur theoriegeleiteten Entwicklung und Evaluation von Unterrichtskonzepten: Ausgehend von einem Lehr-Lernproblem des Unterrichts wird nach theoretisch begründeten Aussagen über das Lehren und Lernen gesucht, die Hilfestellung bei der konkreten methodischen Unterrichtsplanung bieten können (z.B.: „Zur Erreichung des Lehrziels X eignet sich die Methode Y besser als Z; vgl. Tulodziecki 1982, 372). Der Gewinn dieses Modells besteht vor allem darin, daß Erträge der (empirischen) Lehr-Lernforschung einfließen in die Unterrichtsplanung und -gestaltung und im Rahmen der Evaluation die Ergebnisse der Unterrichtspraxis Aussagen zulassen über die Tauglichkeit der gewählten Theorie.

3 Ausnahmen finden sich in mehreren Arbeiten H.H. Eggebrechts (bes. 1979a, b) und relativ ausführlich auch bei Vogelsänger (1970).

4 Die musikalische Entwicklungspsychologie hat sich durchaus mit Begriffsbildungsprozessen beschäftigt. Allerdings ging es dabei um die Frage, in welchem Alter sich welche Klassifizierungsleistungen entwickeln (z.B. das Erkennen von Tonhöhenbeziehungen). Daß diese Fragestellung abweicht vom schulischen Interesse an genereller musikalischer Begriffsbildung, dürfte auf der Hand liegen.

5 Wie bereits die wenigen Beispiele aus dem Bereich der Musik zeigen (s.o.), unterscheiden sich die zu bildenden Begriffe hinsichtlich der begriffsinhaltlichen Komplexität, des Abstraktionsgrads, der Begriffsschärfe (d.i. die Exaktheit, mit der der Begriffsinhalt bzw. Umfang bestimmt werden kann) usw. Bedenkt man ferner, daß auch viele umgangs- und fachsprachliche Begriffe gebildet oder modifiziert werden müssen, um überhaupt über Musik sprechen, Musik beschreiben zu können (vgl. Johné 1982), so drängt sich die Vermutung auf, daß nicht eine einzelne Lehr-Lerntheorie oder ein einziges Unterrichtskonzept ausreichen, um alle Formen der Begriffsbildung im Musikunterricht zu erfassen. Pointiert: die Bildung des Begriffs „gute Musik“ dürfte „anders“ erfolgen als in den Fällen „Gitarre“, „kleine Terz“ oder „Fuge“.

Im Falle meiner Untersuchung führte das Modell Tulodzieckis zu folgendem Gedankengang:

- Begriffsbildung stellt ein (offensichtlich) anerkanntes Lehrziel des Musikunterrichts dar (auch wenn es kaum explizit thematisiert wurde); dies gilt auch für die Bildung musikalischer Formbegriffe wie z.B. „Rondo“, „Fuge“, „Sonatenhauptsatzform“.⁶
- Welche Lehr-Lerntheorie gibt Hinweise für schulische Begriffsbildung, die auf den Musikunterricht anwendbar sind?

Aus verschiedenen Gründen, die ich an dieser Stelle nicht ausführen kann, fiel die Wahl auf die Theorie Aebli (1980; 1981; 1983). Als Kernaussage Aebli könnte man formulieren, daß das Denken seine (ontogenetischen wie phylogenetischen) Ursprünge im Handeln hat und eine Anbindung von Lehren bzw. Lernen an das reale Handeln zu besonders „guten“ Lernergebnissen führt. Da ja der Musikunterricht sozusagen immanent einen erheblichen Handlungsbezug aufweist (nämlich zu der speziellen Handlungsform „Musizieren“, ohne die es „Musik“ gar nicht geben könnte), schien mir die bereits von Fischer (1986) vorgeschlagene Anwendung der Aebli'schen Theorie auf den Musikunterricht sehr sinnvoll.

Zwei Unterrichtskonzepte zur Begriffsbildung

Auf der Basis der Aebli'schen Theorie habe ich für die weitere Untersuchung ein unterrichtliches Lehrkonzept zur Bildung des Begriffs „Rondo“ entwickelt, das empirisch evaluiert werden sollte. Dieses Konzept weist Parallelen zu dem Unterrichtswerk „Die Musikwerkstatt“ (Schmidt-Köngernheim et al. 1984a, b) auf:

- die Begriffsbildung erfolgt beim gemeinsamen Musizieren der Schüler;
- als Instrumente werden aus Gründen der besonderen musikpädagogischen Tauglichkeit kleine elektronische Tasteninstrumente verwendet.⁷

Der Begriff Rondo wird aus einem musizierend erarbeiteten Rondo der Form A-B-A-C-A entwickelt und danach durch weitere Rondo-Beispiele modifiziert

6 Die Einschränkung auf Formbegriffe erfolgte, um einen relativ homogenen begrifflichen Gegenstandsbereich zu umreißen: vgl. Fußnote 5!

7 Der Einfachheit halber wird dieses Unterrichtskonzept im folgenden abkürzend als „handlungsorientiert“ bezeichnet.

(Übertragung in einen anderen musikalischen Stil; Wiederholung des ersten Refrains; Wiederaufgreifen des ersten Couplets in der Bogenform).

Diesem Konzept wird ein konventioneller Unterrichtsentwurf gegenübergestellt, der im wesentlichen durch Notentext- und Höranalysen sowie durch intensive verbale Begriffserklärung die Begriffsbildung durch die Schüler zu fördern versucht.

Evaluationsstudie zur Begriffsbildung

Zur Evaluation des theoriegeleitet entwickelten Unterrichtskonzepts zur Begriffsbildung wurde ein Vergleich mit der konventionellen Strategie durchgeführt, ähnlich wie es beispielsweise Schaub und Schaub auf der AMPF-Tagung 1980 vorgestellt haben.⁸ Die Vergleichskriterien wurden als Hypothesen formuliert, die sowohl die Konstruktion der Untersuchungsinstrumente (Fragebögen) als auch die statistische Auswertung vorzeichneten.

Hypothesen und Meßinstrumentarium

Die Hypothesen waren drei Vergleichsaspekten zugeordnet:

- Qualität der erfolgten Begriffsbildung [Hypothese A];
- Verknüpfung des gebildeten Begriffs mit positiven Wertungen [Hypothese B]
- Beurteilung des jeweiligen Unterrichts (bzw. Unterrichtskonzepts) durch die Schüler [Hypothese C].

Die Hypothesen A und B wurden weiter ausdifferenziert (s. Übersicht Abb. 2).

Für die weitere Untersuchung wurden Fragebögen entwickelt, die neben der einmaligen Erfassung einiger Persönlichkeitsdaten (Geschlecht, musikal. Vorbildung) Aufschluß über Vorwissen, Lernerfolg, Einstellungsmagen und Einstellungsänderungen geben sollten. Der einzige Test, der übernommen werden konnte, war der MEBI-B von Schaub (1984; Faktoren EVA und STR), der nur geringfügig verkürzt wurde (u.a. nur 3 Items zur Strukturordnung).

⁸ Der Nutzen der Untersuchung von Schaub/Schaub wird leider dadurch geschmälert, daß die verwendeten Unterrichtskonzepte nicht genau beschrieben werden.

Hypothese A

Handlungsorientierter Musikunterricht mit Tasteninstrumenten führt beim Bilden musikalischer Formbegriffe zu besseren Lernergebnissen als ein konventionelles Lehrverfahren.

Teilhypothese A-1

Der gebildete Begriff kann in seiner Intension sprachlich genauer bestimmt werden, die Übertragung der Begriffsstruktur in Aussagen bzw. in eine symbolische Darstellung gelingt besser.

Teilhypothese A-2

Die Anwendung des Begriffs weist eine geringere Fehlerquote auf.

Teilhypothese A-3

Der Lernerfolg (gern. A-1 und A-2) ist dauerhafter.

Hypothese B

Die von den Schülern im Verlauf der Begriffsbildung an den Begriff geknüpften wertenden Konnotationen sind im Falle handlungsorientierten Unterrichts positiver als beim konventionellen.

Teilhypothese B-1

Der Begriff selbst - repräsentiert durch das Begriffswort - ist positiver besetzt.

Teilhypothese B-2

Ein den Begriff repräsentierendes Musikstück wird positiver beurteilt

Hypothese C

Handlungsorientierter Musikunterricht mit Tasteninstrumenten wird von den Schülern positiver beurteilt als ein konventionelles Lehrverfahren.

Abb. 2: Übersicht über die Untersuchungshypothesen

Im einzelnen wurden folgende Operationalisierungen der Hypothesen vorgenommen:

- [A-1]. Definitionsleistung; Aussagen zum Begriffsinhalt; graphische Darstellung
- [A-2]: 6 Hörbeispiele als Referenten/nicht Referenten erkennen; 1 Höranalyse (Formverlauf)
- [A-3]: Aufgaben zu [A-1] und [A-2] - Differenz zwischen Nach- und Behaltenstest
- [B-1]: Aussagenbewertung zum Begriffswort
- [B-2]: Bewertung eines Hörbeispiels (MEBI-B, 2 Skalen)
- [C]: Aussagenbewertung zum Musikunterricht; Zensurenbewertung des Unterrichts

Untersuchungsdesign und Durchführung

Das Untersuchungsdesign sah 3 Parallelklassen (7. Klasse) für die Studie vor, von denen zwei handlungsorientiert unterrichtet wurden (Versuchsklassen VK1 und VK2) und eine konventionell (Kontrollklasse KK).

Die Unterrichtsreihen wurden an einem Dortmunder Gymnasium durchgeführt, weil diese Schule über die für die Versuchsreihen notwendige Ausstattung an Instrumenten verfügt. In einer Versuchsklasse, die schon seit einem halben Schuljahr mit den elektronischen Tasteninstrumenten unterrichtet wurde, führte die Fachlehrerin den Unterricht durch, in den beiden anderen Klassen übernahm ich für die Dauer der Versuchsreihe den Unterricht.

Diese etwas unorthodoxe Versuchsanordnung - mit Campbell/Stanley (1970) ließe sich von einer „quasi-experimentellen“ Anordnung sprechen - ermöglichte neben dem direkten Vergleich zwischen den Parallelklassen auch die weitgehende Abschätzung bestimmter Fehlerquellen (vor allem Novitätseffekt, Versuchsleitereffekt, Hawthorne-Effekt).

Getestet wurde jeweils vor Beginn der Unterrichtsreihen, unmittelbar nach deren Abschluß und nach einem Vergessenszeitraum von 7 Wochen.

Auswertung

Da die Fragebögen fast ausnahmslos geschlossene Fragen enthielten, konnte die Übertragung der Antworten in Rohpunkte weitestgehend objektiv durchgeführt werden. Bei der statistischen Auswertung der so gewonnenen Daten wurde große Sorgfalt auf die Abschätzung des Skalenniveaus gelegt, auch um die (schmale) Datenbasis nicht zu überfordern. Daraus resultiert die häufige Anwendung „schwacher“ non-parametrischer Verfahren. Aus heuristischen Gründen wurde in einigen Fällen zusätzlich auf empfindlichere Auswertungsverfahren zurückgegriffen, sozusagen das Skalenniveau angehoben.⁹

9 Im Einzelfall ließ sich diese Entscheidung i.d.R. auch durch die Qualität der jeweiligen Datenbasis rechtfertigen.

Zusammenfassung der Ergebnisse

Aus Platzgründen werden die Ergebnisse nur knapp dargestellt, wobei die Reihenfolge der Hypothesen und Teilhypothesen beibehalten wird (vgl. Abb. 2).

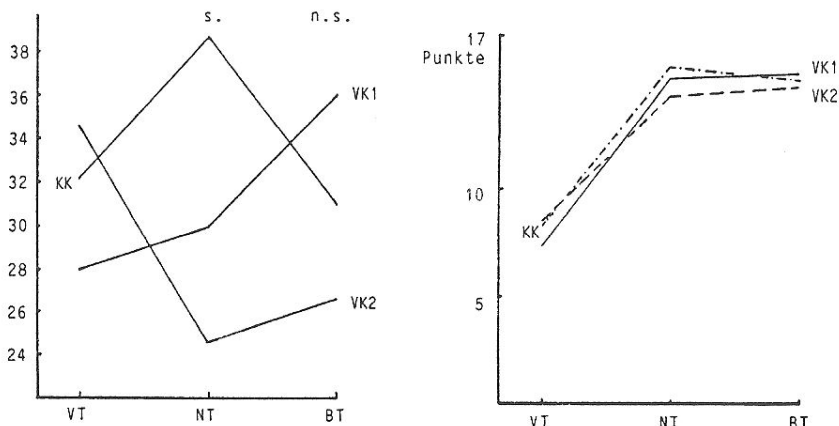


Abb. 3: Durchschnittliche Rangplätze und Punktwerte (Teilhypothese A-1)¹⁰

- [Teilhypothese A-1] Die handlungsorientierte Unterrichtsstrategie erbrachte im Vergleich mit der konventionellen keine besseren Lernergebnisse bzgl. der Bildung des Begriffsinhalts (vgl. Abb. 3). In allen Fällen hatten die Schüler den Begriff Rondo weitgehend gebildet. Im Nachtest war gar ein signifikant besseres Abschneiden der KK gegenüber einer VK festzustellen; der Unterschied verschwand jedoch im Behaltenstest (s.u.).

¹⁰ Um zu veranschaulichen, wie nah die Punktwerte aller Klassen beieinander lagen, sind die gemittelten Punktwerte in der zweiten Graphik angegeben, auch wenn dies strenggenommen auf Rangskalen-Niveau nicht zulässig ist.

- [Teilhypothese 13-1] Handlungsorientiert unterrichtete Schüler verbanden Positivere Wertungen mit dem Begriff Rondo als konventionell unterrichtete. Der eindeutige Trend erreichte jedoch nicht Signifikanzniveau, was möglicherweise an dem kleinen Stichprobenumfang liegt (vgl. Klauer 1973, 94).

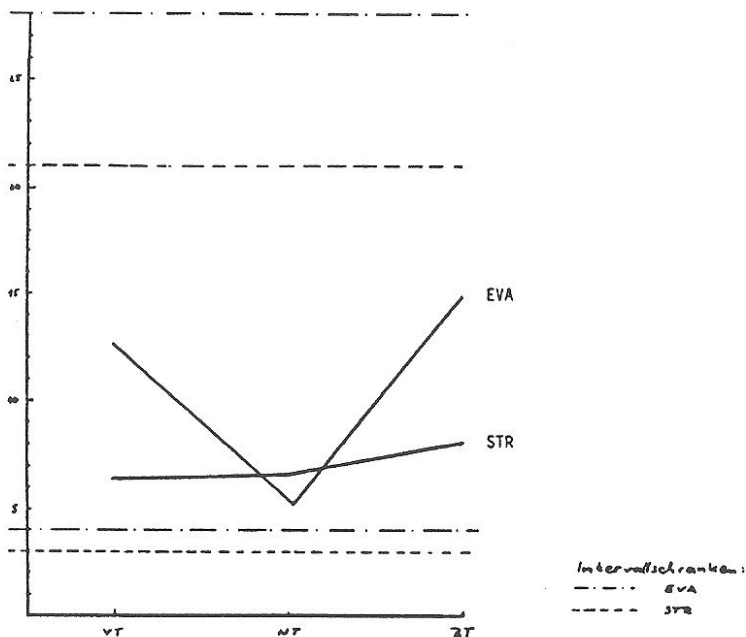
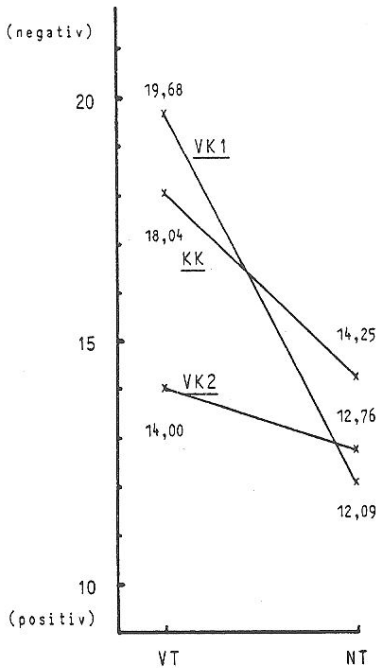
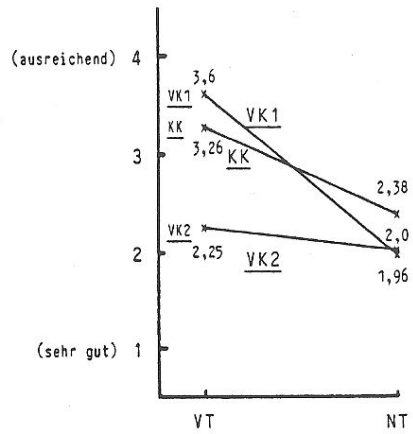


Abb. 5: Der mächtigste Cluster (n=38) (Teilhypothese B-2)

- [Teilhypothese B-2] Die Beurteilung eines Rondos in Abhängigkeit vom begriffsbildenden Unterricht führte zur Unterscheidung verschiedener Hörertypen (Schaub MEBI-B; Clusteranalyse). Die weitaus meisten Schüler (42 von 64) änderten durch den Unterricht ihre wertenden Aussagen über das Hörbeispiel (Bach: Violinkonzert E-dur, 3. Satz) hin zum positiven Pol (EVA). Diese Wertungsverbesserung verlor sich im Behaltenstest (vgl. Cluster 2, Abb. 5). Die Zugehörigkeit zu bestimmten Hörertypen war nicht (signifikant) abhängig von der Klassenzugehörigkeit, d.h. nicht abhängig von dem jeweiligen Unterrichtskonzept.



6a



6b

Abb. 6: Mittlere Einschätzungswerte (6a) und Durchschnittszensuren (6b) (Teilhypothese C)

- [Hypothese C] Der handlungsorientierte Unterricht wurde von den Schülern selbst positiver beurteilt als der konventionelle (vgl. Abb. 6a, b). Dies erscheint mir in Hinblick auf die Konkurrenzsituation, in der sich der schulische Musikunterricht gegenüber dem musikalischen Freizeitverhalten befindet, sehr bedeutsam.

Schlußbemerkung

Aus der Sicht der musikpädagogischen Unterrichtspraxis halte ich neben der höheren Stabilität der handlungsorientierten Begriffsbildung für besonders wesentlich, daß die handlungsorientierte Unterrichtskonzeption sowohl bei be-

griffsbezogenen Wertungen als auch bei der Beurteilung des Unterrichts Vorteile gegenüber einem herkömmlichen Unterricht bietet. Möglicherweise liegt die Ursache hierfür in der von Aebli beschriebenen Ursprünglichkeit des Handelns und der bekannten Zufriedenheit, wenn man ein Handlungsziel erreicht hat. Die ebenfalls von Aebli angeführte „Anschaulichkeit“ des Handlungsergebnisses¹¹ als Faktor des Lernens verursachte eventuell die bessere Behaltensleistung der Schüler in den Versuchsklassen.

Allerdings führt handlungsorientierter Unterricht nicht - quasi automatisch - zu besonders erfolgreichen Begriffsbildungsprozessen. Begriffsbildung, und dies müßte auch Eingang in die Konzeption der Musikwerkstatt finden, erfordert ausdrücklich *zusätzliche* (sprachliche) Anleitung in der Phase des „Durcharbeitens“ (Aebli). Erst recht gilt dies für weitere mit dem Begriff verbundene Fertigkeiten, z.B. die symbolische Darstellung des Formverlaufs als Buchstabenkette.

Im Zusammenhang mit der Evaluationsstudie hätten noch wesentliche forschungsmethodische Aspekte angesprochen werden müssen (Fragebogenentwicklung, Skalenniveaus, Testgütekriterien). Ich muß hier auf den vollständigen Forschungsbericht verweisen (vgl. Fußnote 1).

Literatur

- H. Aebli: Denken: Das Ordnen des Tuns. Band 1: Kognitive Aspekte der Handlungstheorie. Stuttgart 1980
- Ders.: Denken: Das Ordnen des Tuns. Band 2: Denkprozesse. Stuttgart 1981
- Ders.: Zwölf Grundformen des Lehrens: Eine allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage. Stuttgart 1983
- K. Baldinger: Alphabetisches oder begrifflich gegliedertes Wörterbuch? In: Zeitschrift für romanische Philologie 76 (1960), S. 521-536
- B. Binkowski (Hrsg.): Musik um uns für den Kursunterricht in den Klassen 12 und 13. Stuttgart 1988

11 Gemeint ist hiermit, daß das Handlungsergebnis in sich den Handlungsablauf bzw. -vollzug quasi objektiviert. Übertragen auf die Bildung des Rondo-Begriffs bedeutet dies, daß die Schüler aus der Erinnerung an die musizierten Rondos möglicherweise ggf. den Begriffsinhalt rekonstituieren konnten, indem sie sich an das Musizieren und damit an den formalen Ablauf der Stücke erinnerten.

- D.T. Campbell / J.C. Stanley: Experimentelle und quasi-experimentelle Anordnungen in der Unterrichtsforschung / E. Schwarz (deutsche Bearbeitung). In: K. Ingenkamp (Hrsg.): Handbuch der Unterrichtsforschung. Bd. 1. Weinheim 1970, Sp. 445-631
- H.H. Eggebrecht: Musikverstehen und Musikanalyse. In: Musik und Bildung 11 (1979a), Nr. 3, S. 150-154
- Ders.: Zur Methode der musikalischen Analyse. In: ders.: Sinn und Gehalt: Aufsätze zur musikalischen Analyse. Wilhelmshaven 1979b, S. 7-42
- W. Fischer: „Didaktische Interpretation von Musik“ und „Handlungsorientierter Musikunterricht“. In: H.-Chr. Schmidt (Hrsg.): Geschichte der Musik. Kassel 1986 (Handbuch der Musikpädagogik 1), S. 297-341
- L. Hammaleser / R. Taubald: Musicassette für die 7. Jahrgangsstufe. München 1983
- K. Johne: Anwendungsbereites Wissen und Können entwickeln: Erfahrungen zur Vermittlung und Aneignung eines Begriffssystems für die Bezeichnung musikalischer Ausdrucks- und Bewegungsmerkmale in den Klassen 1 bis 4. In: Musik in der Schule 33 (1982), Nr. 11, S. 368-375
- K. J. Klauer: Das Experiment in der pädagogischen Forschung. Düsseldorf 1973 (Studien zur Lernerforschung 3)
- W. D. Lugert: Musik hören, machen, verstehen: Arbeitsbuch für den Musikunterricht in den Klassen 5/6. Stuttgart 1979
- Ch. K. Ogden / I. A. Richards: Die Bedeutung der Bedeutung. Frankfurt a.M. 1974
- S. Schaub: Methodenbeiträge zur Erforschung des Musik-Lernens. Mainz 1984 (Musikpädagogik Forschung und Lehre 24)
- Ders. / B. Schaub: Kleine empirische Untersuchung zur Wirksamkeit handlungsorientierten Musikunterrichts auf den affektiven Lernzielbereich. In: K.-E. Behne (Hrsg.): Musikpädagogische Forschung. Bd. 1: Einzeluntersuchungen. Laaber 1980, S. 84-95
- W. Schmidt-Köngernheim / A. Hintz / E. Itoh / Chr. Wanjura-Hübner: Die Musikwerkstatt (5/6). Mainz 1984a
- Dies. / G. Maas: Die Musikwerkstatt (5/6): Lehrer-Handbuch, Mainz 1984b
- G. A. Straka / G. Macke: Lehren und Lernen in der Schule. 2. durchgesehene Aufl. Stuttgart 1981
- G. Tulodziecki: Zur Bedeutung von Erhebung, Experiment und Evaluation für die Unterrichtswissenschaft. In: Unterrichtswissenschaft 1982, Nr. 4, S. 364-377

- Ders.: Theoriegeleitete Entwicklung und Evaluation von Lehrmaterialien als eine Aufgabe der Unterrichtswissenschaft. In: Unterrichtswissenschaft 1983, Nr. 1, S. 29-45
- S. Vogelsänger: Musik als Unterrichtsgegenstand. Mainz 1970 (Bausteine für Musikerziehung und Musikpflege B 18)

Dr. Georg Maas
c/o Universität-GH Paderborn
Fachbereich 4, Musik
Warburger Straße 100
4790 Paderborn