

Eine Musikstunde - viele Interpretationen Musikunterricht aus der Sicht von Beteiligten und Beobachtern

ULRICH GÜNTHER

Rudolf-Dieter Kraemer (Hg.): Musiklehrer. Beruf, Berufsbild, Berufsverlauf. - Essen: Die Blaue Eule 1991. (Musikpädagogische Forschung. Band 12)

1

Die Bildungs- und Schulreform in den 60er und 70er Jahren hatte - neben Leistungssteigerung, Chancengleichheit und Mobilisierung von Bildungsreserven - auch den Sinn und das Ziel, dem einzelnen 'Schüler besser gerecht zu werden. Dazu sollten nicht zuletzt psychomotorische, kognitive und affektive Lernziele dienen, deren Erreichen durch den einzelnen Schüler der Lehrer immer wieder überprüfen sollte, um die Lernfortschritte der Schüler, aber auch seine eigenen Unterrichtserfolge feststellen zu können. Zwar wirken tatsächlich die drei Lernzieltypen ständig zusammen, zumal in musikalischen Zusammenhängen; sie wurden lediglich aus praktisch-methodischen Gründen unterschieden. Aber bald schon war klar, wie schwierig, ja weitgehend unmöglich es ist, psychomotorische und affektive Lernziele zu „taxieren“; infolgedessen blieben schließlich lediglich die kognitiven übrig - ein, schon für sich genommen, fragwürdiger Aspekt.

Die Folge war, daß weiterhin selbst die schülerbezogenen Überlegungen letztlich dazu dienten, den Unterrichtserfolg des Lehrers zu optimieren. Auch in der unterrichtspraktischen Ausbildung von Studierenden und Referendaren geht es primär um die Aufgabe, „den Schülern“ und „der Klasse“ die Unterrichtsinhalte zu vermitteln; deshalb haben Sachanalyse und didaktisch-methodische Fragestellungen Vorrang. Sie bilden auch den Kern des Zweiten Examens, wo denn auch vom Verhalten des Praktikanten oder des Prüflings „vor der Klasse“ oder gegenüber „den Schülern“ die Rede ist, von einzelnen dagegen nur, wenn diese in irgendeiner Weise aufgefallen waren. Aber - so ist zu fragen - kann Unterricht, so verstanden und praktiziert, dem *einzelnen* Schüler, um den es doch wohl letztlich geht, gerecht werden?

An alledem hat auch die umfangreiche Literatur, die diese Problematik kritisch aufbereitet hat, kaum etwas verändert. Zwar werden in den musikpädagogischen Veröffentlichungen gelegentlich Erkenntnisse der erziehungswissenschaftlichen Forschung erwähnt oder gar zitiert; aber wo findet man Beiträge, die daraus theoretische und/oder praktische Folgerungen ziehen? Im Grunde bleibt alles

beim alten, und das ist der pseudofortschrittliche Stand der Lernzieldiskussion aus der Phase der Bildungsreform, die namhafte Erziehungswissenschaftler schon in den 70er Jahren als „mißratenen Fortschritt“ und sogar als „schulgefährdend“ kritisiert hatten.

2

Dieser Problematik ist Heike BÖSSMANN, eine Oldenburger Absolventin, in einer Untersuchung für ihre Examensarbeit¹ nachgegangen. Ihr Ausgangspunkt war der Musikunterricht als eine soziale Situation, in der Menschen in verschiedenen Rollen sowie mit individueller Sozialisation, Kompetenz und Erwartung interagieren. Unterricht ist zudem eine künstliche Situation („natürlicher Unterricht“, wie er manchem Schulreformer der 20er Jahre vorschwebte, ist eine Fiktion, ein Wunschbild). Diese Künstlichkeit hat zur Folge, daß

„der Schulalltag spröde und kompliziert (ist); die zwischenmenschlichen Beziehungen und Handlungen sind durch vielerlei Faktoren vom steten Zusammenbruch bedroht“ (RUMPF S. 89). „Angesichts der Ärmlichkeit der Repräsentanz von Wirklichkeit im schulischen Unterricht nimmt die Orientierung auf 'das Leben' die Form der Orientierung auf gute Zeugnisse und Zensuren an.“ (THIEMANN S. 29)

Und Titel wie „Kinder zwischen Angst und Leistung. Muß die Schule Angst erzeugen?“ (OESTREICH) oder „Kinder im Schulstreß. Die Krankheit, die Schule heißt“ (ROSEMANN) lassen erkennen, daß Schule und Unterricht auf Schüler und Schülerinnen ganz anders wirken können, als Lehrer und Didaktiker sich dies vorstellen und wünschen, beobachten und analysieren, beurteilen und benoten: „Im Spiegel der Schüleraussagen erscheint der Schulvormittag als ein Geflecht ständig wechselnder Anforderungen, Überstehens- und Anpassungsstrategien.“ (HAGSTEDT/HILDEBRANDT-NILSHON S. 9) So entsteht, was REINERT und ZINNECKER als „Vorderbühne“ und „Hinterbühne“ bezeichnen:

„Alle Handlungssituationen, in denen die Beteiligten die offiziellen Zwecke und Regeln in den Vordergrund ihres Handelns rücken, fassen wir als die 'Vorderbühne' der Institution zusammen. Alle Handlungen, in denen das Unterleben der Institution vorrangig thematisiert wird, rechnen

1 Heike BÖSSMANN: Interaktion im Musikunterricht. Analyse einer aufgezeichneten Unterrichtsstunde aus den Perspektiven der Beteiligten und eines Beobachters, Unveröff. Examensarbeit, Oldenburg 1988

wir zur 'Hinterbühne'." Und weiter: „Die Lehreranwesenheit zwingt die Schüler dazu, die Äußerungsformen des Unterlebens zu verschlüsseln und, wenn möglich, als unterrichtskonforme Handlungen zu tarnen... Das Unterleben der Schüler entfaltet sich demgemäß hinter dem Rücken der Vorderleute, unter der Bank, hinter einem aufgestellten Federmäppchen und dann, wenn der Lehrer der Klasse den Rücken zuwendet.“ (REINERT/ZINNECKER S. 34 und 95)

3

Diese nachdenklich machenden Überlegungen und Erkenntnisse zur Unterrichtssituation veranlaßten Heike Bößmann, eine Musikunterrichtsstunde von den verschiedenen Positionen der Beteiligten aus zu analysieren. Von den in der Unterrichtsforschung bekannten Methoden wählte sie, nach ausführlicher Erörterung und kritischer Prüfung ihrer Vor- und Nachteile, eine aus: die Methode des „Nachträglichen lauten Nachdenkens“, indem

„die Beteiligten direkt befragt bzw. instruiert (werden), beim Ansehen der Video-Aufzeichnung einer gemeinsam erlebten Unterrichtsstunde zu berichten, was ihnen in bestimmten Situationen durch den Kopf gegangen ist. Das Ziel ist, konkrete Verhaltensweisen und Entscheidungsprozesse festzuhalten.“ (BÖSSMANN S. 8 f.)

Die (zufällig ausgewählte) Unterrichtsstunde, um die es hier geht, war die erste einer siebenstündigen Unterrichtsreihe im Rahmen eines größeren Projekts zum Thema Musiklehre, an dem insgesamt vier Lehrer mit ihren Fachklassen in verschiedenen Schularten und -stufen teilnahmen. Ausgangspunkt für alle war: ein oder mehrere lange Töne.²

Die 26 SchülerInnen einer 7. Realschulklasse, die der Lehrer seit drei Monaten lediglich von den zwei Wochenstunden Musikunterricht her kannte, hatten kaum musikalische Vorkenntnisse, aber einen starken Drang zu den Instrumenten, besonders zum Schlagzeug. Mit Hilfe der relativ guten Ausstattung mit chromatischen Instrumenten (Stabspiele, 4 Keyboards) wollte der Lehrer versuchen, eine gemeinsame Grundlage für den *bewußten* Umgang mit diesen Instrumenten zu finden. Mittelpunkt der 1. Stunde war die Melodiebildung mit einigen wichtigen

2 Ulrich GÜNTHER u.a.: Musikalische Materialerkundung. 4 Unterrichtsreihen zu Themen der Allgemeinen Musiklehre. In: Spiel-Räume fürs Leben, hg. von K.H. EHRENFORTH, Mainz 1989, S. 49-65

Kennzeichen, speziell das Moment der wechselnden *Tonhöhe*. Entscheidend für den Lehrer war es, zu versuchen, über sinnliche Erfahrungen an den Instrumenten Grundbegriffe der Musiklehre - außer Tonhöhe: Notation und Gehörbildung - mit konkretem Inhalt zu füllen und dadurch die Fähigkeiten der Schüler zu planvoll differenzierendem Zugriff weiter zu entwickeln. Kommunikationsmittel war primär die Alltagssprache der Schüler, die schrittweise durch Fachtermini ergänzt und teilweise ersetzt wurde.

Der Stundenverlauf: Das einleitende Anhören eines Instrumentalkonzerts löste ein Gespräch darüber aus, womit die Musiker sich wohl kurz vor Beginn des Konzertes beschäftigt haben könnten: mit Stimmen und Einspielen. Das taten dann auch die Schüler an den Instrumenten, die im „Stimmzimmer“ nebenan bereitstanden. Sie sollten sich mit leiterförmigen Melodien „warmspielen“ und dann ihr Spiel beschreiben. Die folgende Aufgabe: den Ton, der „von c aus sechs Töne aufwärts“ liegt, visuell suchen und ihn erst dann spielen. Falsche Töne wurden herausgehört und korrigiert, schließlich das Unisono erreicht. Nächste Aufgabe: je nach Zeichen (Lehrer) die Stammtonleiter „rauf und runter“ spielen und den erreichten Ton aushalten, um das Unisono, aber auch noch abweichende Töne heraushören zu können. Sodann: um die Struktur der Tonleiter (weiße und schwarze Tasten; räumlich versetzte Stäbe bzw. Platten) besser zu verstehen, Töne suchen und spielen, ohne auf die Tastatur zu schauen. Nächster Schritt: beliebige Töne beliebig oft wiederholen - mit Pausen beim Wechsel der Tonhöhen; Vorführen einzelner Ergebnisse; zusätzliche Aufgabe: nach einer Generalpause auf anderer Tonhöhe einsetzen. Dabei zeigte der Lehrer die Tondauern durch Zusammenführen seiner Hände an. Wechsel von Metall-, Holzinstrumenten und Keyboards. Letzte Übung: Entwicklung vom verabredeten Durcheinanderspielen zu einem vorher verabredeten Ton, diesen dann zusätzlich singen; dabei leise beginnen und stufenweise abwärts spielen. - Eine Erweiterung: Anfangstöne nicht mehr beliebig, sondern zwischen c, e und g wählen und auf Zeichen jeweils eine Stufe aufwärts oder abwärts (bzw. nach rechts oder links) wandern. (Diese letzte Aufgabe mündete allerdings infolge nachlassender Konzentration in ein Durcheinander.)

4

Wie fast alle anderen Unterrichtsstunden dieses Projekts (insgesamt 28) hospitierte und protokollierte ich auch diese erste Stunde der Unterrichtsreihe

dieser 7. Realschulklasse. Die Videoaufzeichnung wurde bald darauf mit den Teilnehmern eines Begleitseminars analysiert und diskutiert. Positive Eindrücke: Der Versuch des Lehrers, die Stunde so zu konzipieren und zu strukturieren, daß praktische Erfahrungen und deren Reflexion durch Verbalisierung, also Abstrahierung, ständig Hand in Hand gingen - eine Grundvoraussetzung für Lernen; das Bemühen des Lehrers, die Aufgaben so zu stellen und die Schritte nur so groß zu machen, daß möglichst jeder der 26 Schüler sie mitgehen konnte; sein Bemühen um jeden einzelnen Schüler, besonders beim Lösen von Teilaufgaben, die sich als schwieriger herausstellten als vorausgesehen; schulspezifischer Einsatz der Instrumente und Keyboards. - Kritische Vorbehalte: methodisch zu einförmig und straff („Lehrer ist der Gefangene seines Programms“); trotz handlungsorientierter Erfahrungsbasis methodischer Ansatz für diese Schüler und diese Thematik (Allgemeine Musiklehre) zu abstrakt („Kein Bezug zu ihrer musikbezogenen Welt“; „War die *Wechselbeziehung* zwischen Aufgaben, Anleitungen, Korrekturen, Ergebnissen, Reflexionen auch eine Wechselwirkung?“); Nachlassen der Kraft und Konzentration bei den Schülern trotz (oder wegen) straffer methodischer Führung durch den Lehrer? Gleichwohl waren wir alle beeindruckt und angetan von der vertrauensvoll anmutenden Atmosphäre, die diese Stunde kennzeichnete.

Die im 3. Abschnitt skizzierte Analyse der Unterrichtsstunde erfolgte unter primär didaktischen Aspekten und stand im Zusammenhang des gesamten Projekts. Sie wurde daher, im Hinblick auf die noch folgenden Stunden *dieser* Unterrichtsreihe, auch von ihrer Auftaktfunktion und damit von ihrem Vorläufigkeitscharakter her beeinflußt und zielte auch auf einen Vergleich mit den Ansätzen in den anderen drei Klassen unter der Fragestellung: Wie hat jeder der vier Lehrer unter seinen konkreten Bedingungen und Voraussetzungen die Thematik 'Konkrete Erfahrungen mit Aspekten der Allgemeinen Musiklehre - Ausgangspunkt: ein oder mehrere lange Töne' - angepackt, hier also speziell der Lehrer in der 7. Realschulklasse?

Heike Bößmann dagegen sah sich vor eine andersgeartete Aufgabe gestellt. Sie kannte die Zielsetzungen und Planungen des gesamten Projekts nur aus Informationen und schriftlichen Unterlagen sowie die Unterrichtsstunde in Form einer Videoaufzeichnung. Ferner stellte sie daran ganz andere Fragen, die in erster Linie nicht didaktische und inhaltliche, sondern interaktive Aspekte betrafen.

Da es in unserm Zusammenhang nicht möglich ist, die Analysen der Autorin, des Lehrers und der Schüler ausführlich und im einzelnen darzustellen - zumal da auch auf die Wiedergabe der Unterrichtsaufzeichnung verzichtet werden muß -, beschränke ich mich auf einige Aspekte. Dabei beziehe ich mich auf die Fragen, die Heike Bößmann am Schluß der Beschreibung und Analyse der Unterrichtsstunde aus ihrer Sicht als nicht beteiligte Beobachterin formuliert hat, und zwar „unter Berücksichtigung der Tatsache, daß das Lehrer-Schüler-Verhältnis durch Schul- und Unterrichtszwecke bestimmt ist und durch 'offizielle Regelungen und Zielsetzungen' (FEND S. 61) beeinflußt wird. Wie schätzen die Schüler sich selbst ein, wie den Lehrer? Stimmt dies mit dem Bild des Lehrers von seinen Schülern überein? Ist sich der Lehrer der vermehrten Aufmerksamkeit, die er den betreffenden Schülern geschenkt hat, bewußt? Charakterisiert er sie überhaupt wie ich, aufgrund meiner Beobachtungen, oder sieht er sie ganz anders?“ (BÖSSMANN S. 37)

5

Dem Lehrer ging es vornehmlich darum, jedem Schüler die Möglichkeit zu geben, sein Spiel selbst zu korrigieren, also selbständiger und sicherer zu werden. Das forderte vom Lehrer intensives Arbeiten auch und vor allem mit einzelnen, von den Schülern größte Konzentration, von allen Beteiligten Geduld, Rücksicht und Disziplin. Dieser Ansatz stand jedoch in Spannung zu dem Drang der Schüler, auf ihren Instrumenten gemeinsam zu spielen. Dadurch geriet der Lehrer in ein didaktisch-methodisches Dilemma, das er am Schluß des Gesprächs selbstkritisch so zusammenfaßte: „Es war vielleicht eine Überforderung für die Schüler, so lange unterfordert zu sein,“ Sein Anspruch, ihnen nichts „eintrimmen zu wollen“, auch als die Zeit knapp wurde, und dennoch zu einem gemeinsamen Ergebnis zu kommen, das alle befriedigen konnte, ließ sich immer weniger verwirklichen, und das machte ihn nervös und unzufrieden und ließ ihn an der Richtigkeit seines Vorgehens zweifeln. Dementsprechend reagierten die Schüler: mit Unruhe und punktuellen Störungen. Darauf mit Disziplinierungen zu antworten, verzichtete der Lehrer, vielmehr versuchte er, durch noch konzentrierteres Arbeiten die Sache attraktiver zu machen. Dies entsprang nicht einem vorgetäuschten Wohlverhalten vor der Kamera, sondern entsprach seiner pädagogischen Grundeinstellung.

6

Ein einleitendes Gespräch mit allen Schülern machte deutlich, wie groß deren Bedürfnis war, sich mitzuteilen; der Hauptpunkt: die großen Belastungen vor allem der Fahrschüler, insbesondere vor wichtigen Arbeiten und vor den Zensuren. Im Anschluß an dieses einleitende Gespräch zeigte Heike Bößmann den Schülern einen ca. 15min. Zusammenschnitt der Unterrichtsaufzeichnung und ließ anschließend jeden einen Fragebogen ausfüllen, bevor sie ein jeweils 45min. Gespräch in zwei Gruppen führte, wobei sie in einer Gruppe diejenigen Schüler zusammengefaßt hatte, die ihr besonders aufgefallen waren (8 Jungen, 1 Mädchen).

Zwar verliefen die Gruppengespräche sehr unterschiedlich: lebhaft und kontrovers in der einen, zurückhaltend und eher erläuternd in der anderen Gruppe; aber beiden gemeinsam war, daß sich die Schüler vornehmlich daran erinnerten, womit sie sich „inoffiziell“ beschäftigt und „die Zeit vertrieben“ hätten, was sie über ihre Lehrer und über die Schule insgesamt und speziell über den Musikunterricht und den Musiklehrer dachten.

Um bei diesen Gesprächen relevant fragen und gezielt ansetzen zu können, ließ Heike Bößmann sich auch von Eindrücken leiten, die die Sicht des Lehrers von der Stunde bei ihr hinterlassen hatte, um die Meinungen der Schüler dazu zu erfahren: Wie beurteilten sie die Art des Lehrers, mit Störungen und Pannen umzugehen (nämlich tolerant), und ihre eigene Reaktion darauf? Wie sahen sie die inhaltlich-methodischen Probleme und deren mögliche Gründe - im Vergleich mit der Lehrermeinung? Sodann: Wie beurteilten sie ihr eigenes Verhalten? Wie haben sie es wahrgenommen?

„Ein gedankliches Hineinversetzen der Schüler in ihren Lehrer“, schreibt Heike Bößmann, „der Versuch, über dessen Sicht von der Stunde Vermutungen anzustellen, sollte für mich eine Möglichkeit sein, Informationen darüber zu erhalten, ob und welche Ziele des Lehrers den Schülern bewußt waren und welche Lehrer-Kriterien sie hierbei vermuteten und voraussetzten.“ (S. 56)

Auch in Gruppengesprächen - wie in den Fragebogenantworten - dominierten, trotz ständigen Insistierens, die „Nebenhandlungen“ der Schüler; so habe „das Scheißebauen“ oder „das Faxenmachen“ am meisten Spaß gemacht. Demgegenüber waren die inhaltsbezogenen Erinnerungen eher blaß und unpräzise. Nur einzelne Schüler nannten Schwierigkeiten mit dem praktischen Umsetzen der Aufgaben und Spielanweisungen, die meisten dagegen erklärten die Unter-

richtsinhalte als für sie zu einfach und deswegen langweilig: Sie „hatten nur etwas gemacht, was sie schon konnten“ und daher „einfach keine Lust“ gehabt. Diese Einschätzung stand freilich in direktem Gegensatz zu den Eindrücken von den Schwierigkeiten in dieser Stunde, wie alle Beobachter sie gewonnen hatten und diese zu der Überzeugung führten, daß das Urteil der Schüler in diesen Punkt unrealistisch war. Wie aber war dieser Widerspruch zu erklären? Heike Bößmann vermutet, daß die fehlende Einsicht der Schüler in Sinn und Zweck der Stunde sie lustlos gemacht habe, was wiederum die tatsächlichen Schwierigkeiten zur Folge hatte. Eine andere Vermutung, gleichermaßen begründet, zielt auf die Überlegung, daß der Rückblick auf die gesamte Unterrichtsreihe, die zu konkreten Fähigkeiten und Fertigkeiten, Kenntnissen und Erkenntnissen führt, die tatsächlich vorhandenen Anfangsschwierigkeiten in der ersten Stunde als Bagatelle erscheinen ließen. Eine dritte Erklärung gründet sich auf die Verlegenheit, die die Schüler zeigten, als sie sich auf dem Bildschirm wiedersehen: Möglicherweise wollten sie durch die Verleugnung ihrer Schwierigkeiten sich vor den anderen „rehabilitieren und einem befürchteten Statusverlust, der durch ein Offenbarwerden von 'Schwächen' drohen kann, entgegenwirken“. (BÖSSMANN, S. 80)

7

Immer wieder kam das Gespräch in beiden Gruppen auf den Schulalltag zurück, auf die damit verbundenen Strapazen und Zeitverluste, aber auch auf Lehrermarotten. Besonders ärgerte es die Schüler, daß ihr Musiklehrer so häufig in die Pausen hinein unterrichtete und sich nicht einmal durch den Hinweis auf eine unmittelbar bevorstehende Klassenarbeit davon abhalten ließ, obwohl er doch wisse, daß der Gedanke daran die erbetene oder geforderte Aufmerksamkeit gegenüber den letzten Minuten des Musikunterrichts blockiere. Diese große Bedeutung des Schulalltags für diese Schüler, zumal im Zusammenhang der einen Musikstunde, überraschte; man findet sie jedoch in der Literatur bestätigt. So befaßt sich auch Ulich in „Schüler und Lehrer im Schulalltag“ mit den großen Belastungen, die sich durch die institutionellen Bedingungen für die Schüler ergeben, und erläutert, wie diese versuchen, damit fertig zu werden: Der Schulzwang und das Leistungsprinzip, das den Schulalltag dominiert und dadurch Konkurrenz unter den Schülern erzeuge, ließen Schüler-Subkulturen entstehen, die dazu dienen,

„in der Institution Schule zu überleben und ihre Definitions- und Sanktionsmacht zu brechen“ (ULICH S. 40) oder - wie Reiner und Zinnecker es ausdrücken - „mit dem Alltag in einem staatlichen Großbetrieb, der auf Lehren und Lernen spezialisiert ist, fertig zu werden“ (S. 11).

Auch die Lehrer, für die dies gleichermaßen gilt, entwickeln Abwehrmechanismen, die wiederum auf das Schülerverhalten zurückwirken. Schließlich sei an die häufige Praxisferne des Unterrichts erinnert und an sein Ziel, *abstrakte* Leistungen hervorzubringen, sowie an die Dominanz des Bewertens dieser Leistungen, wodurch der „Herrschaftscharakter unterrichtlicher Interaktion“ (HEINZE/ TAUSENDFREUND) deutlich hervortrete. Alles dies prägt Zusammenleben und Verhalten der Beteiligten in ihrer Rolle.

8

Sehr vielfältig und vielschichtig traten in den Schüleräußerungen deren wechselseitige Einschätzungen zutage. Auf dem Bildschirm zu erscheinen, rief bei den meisten zwiespältige Reaktionen hervor: Einerseits fühlte man sich wichtig genommen, andererseits empfand man die Art und Weise seines Auftretens und Verhaltens als peinlich. Umso offener und unbefangener äußerte man sich über die Mitschüler. Zwei davon, „die Guten“ „mit Lust auf Musik“, die immer so „rumstreben“ - so das abfällige Urteil über deren Engagement im Unterricht -, waren die beliebteste Zielscheibe, nahmen aber diese Kritik, zumindest scheinbar, gelassen hin. Über das auffällige Verhalten eines dritten Schülers - „wirklich kein Engel“ - wunderte sich indes niemand; man war dies von ihm gewohnt. Kritisiert wurde dagegen der Lehrer, weil der - wie alle anderen Lehrer auch - diesen Schüler „ständig angemacht“ habe.

Dieser partiellen Kritik stand eine fast einhellig positive Einstellung zu ihrem Musiklehrer gegenüber, die freilich auf den Erfahrungen nicht nur in dieser einen Stunde beruhte. Besonders wurde hervorgehoben, daß er auf Drohungen, Disziplinierungen oder gar Strafen verzichte - im Unterschied von ihren sonstigen Erfahrungen. Einige Schüler deuteten allerdings seine Großzügigkeit und Kulanz als „Gleichgültigkeit“ und waren sogar enttäuscht, daß er ihre „Faxen kaum beachtet“ habe. Beinahe stolz war man darauf, bei allen als die schlimmste und berüchtigtste Klasse der Schule zu gelten - „aber bei unserem Musiklehrer macht das nichts“.

Diese wechselseitigen Einschätzungen riefen bei Heike Bößmann drei Fragen hervor: Inwieweit werden die Einschätzungen von dem institutionellen Rahmen bedingt, beeinflusst und geprägt? Welche kognitiven Verarbeitungsmuster führen zu solchen Sichtweisen und Urteilen? Welche außerschulischen Gegebenheiten spielen dabei eine Rolle?

9

Hier ist - so Minsel/Roth (S. 112) - die Rolle bedeutsam, die der einzelne Schüler spielt und die er sich auch zu spielen bemüht, um die Erwartungen der Mitschüler zu erfüllen, aber auch um seine Position in der sozialen Rangordnung der Klasse nicht zu verlieren. Diese wird auch, häufig sogar erheblich, von seinen Leistungen, nicht nur in der Schule, bestimmt. ULICH (S. 63 f.) und BEISENHERZ (S. 42 f.) weisen darauf hin, daß die Beziehungen nicht nur zwischen Lehrern und Schülern, sondern auch zwischen Schülern einer Klasse konfliktreicher und problematischer geworden seien. Druck auf die Schüler erzeugen auch die Erwartungen der Familie an die Schulleistungen der Töchter und Söhne. Diese Belastungen sollen dann durch Freundschaften, Cliquen oder eine 'gute Klassengemeinschaft' aufgefangen werden. Auffällig sei jedoch, so Beisenherz, daß Schüler an den „`Rändern' der Leistungshierarchie" von ihren Mitschülern häufig negativ stereotypisiert, damit aus der Klassengemeinschaft gedrängt und zu Außenseitern gemacht werden. Dies war immer wieder auch in den Schülergesprächen zu beobachten und zu spüren, aber auch die „institutionell geregelte soziale Beziehung zwischen Schülern und Lehrern", die „sich durch Momente von Ungleichheit und Subjektneutralität charakterisieren" läßt (BEISENHERZ S. 32). Damit ist der Wunsch nach Gleichbehandlung aller Schüler durch den Lehrer und zugleich nach einem persönlichen Bezug zu ihm gemeint.

Nicht nur die sozialen Beziehungen zwischen Schülern und Lehrer, sondern auch die Lehrer-Schüler-Interaktion werden vom institutionell-normativen Bedingungsgefüge der Schule geprägt, meint Ulich (S. 74 ff.), und er macht „Wissensvermittlung, Leistungs- und Verhaltenskontrolle für die prinzipiell sehr ungleichen Beziehungen zwischen Lehrern und Schülern" verantwortlich und nennt als wichtigste Kennzeichen die „Machtverteilung, Kompetenz und Wissensunterschiede sowie recht einseitige Kommunikationsformen". Gleichwohl haben diese ungleichen Bedingungen zwischen Lehrern und Schülern „für deren schulisches Lernen eine konstitutive Bedeutung" (BÖSSMANN); denn

„Schüler erfahren in der Regel die Lerninhalte unmittelbar oder in Vermittlung durch den Lehrer; bei der Leistungserbringung orientieren sie sich an den Lehrern, die auch ihre Leistungen beurteilen" (BEISENHERZ S. 32 f.). „Und Schüler beurteilen die Sinnhaftigkeit der Schule (und des betreffenden Fachs samt seiner Inhalte - UG) nach der Qualität der sozialen Beziehung in ihr." (BOHNSACK S. 20).

10

Auf derselben Linie liegt, daß die Schüler immer wieder auf den Sinn und Zweck des Unterrichtsinhalts zurückkamen: „Was soll man damit anfangen? Das verstehe ich echt nicht. Wozu muß man das lernen, so chromatische Tonleitern und allen möglichen Scheiß?" Im Gegensatz zu solchen Äußerungen waren alle Beobachter davon überzeugt, daß es dem Lehrer trotz aller Schwierigkeiten, die auch er sah und einräumte, gelungen war, den Schülern wie vorgesehen den `sinnvollen' Umgang mit ihren Instrumenten eröffnet und ihnen weitreichende Möglichkeiten an die Hand gegeben zu haben,

„das zu Spielende tastend, fühlend und spürbar, also konkret erfahrbar, nachzuvollziehen. Das Ziel, bewußtes musikalisches Gestalten zu erlernen und anzuwenden, scheint den Schülern jedoch verborgen geblieben zu sein; denn sie schilderten gerade das Nachspielen bekannter Pop-Stücke auf ihren Instrumenten als das, was sie am liebsten im Musikunterricht machen würden. Ich frage mich allerdings", so Heike Bößmann hierzu abschließend, „ob es den Schülern mit ihren noch mangelhaften Kenntnissen und Fähigkeiten - und damit ohne nötige Voraussetzungen zur Realisierung ihrer Wünsche - überhaupt schon möglich sein kann, diese Grundlagen, um die es in der ersten Stunde (I) vordringlich ging, als solche zu erkennen und als Weg zum Ziel zu akzeptieren." (S. 98)

11

Von hier ist der Schritt zur Frage nach der Notwendigkeit speziell des Musikunterrichts nur klein, Die Äußerungen der Schüler hierzu machen deutlich, daß sich dieses Fach - im Gegensatz etwa zum „notwendigen" und „wichtigen", wengleich ebenso „uninteressanten" und „langweiligen" Erdkundeunterricht - immer wieder legitimieren muß. Die Gründe? ZIEHE (S. 117; 127) verweist auf den Verlust der Selbstdeutungsmuster von Schule, Lehrern und Schülern infolge

der gesellschaftlichen Veränderungen. Das dadurch entstehende Vakuum mache eine „Legitimationsleistung“ erforderlich; denn „die Möglichkeiten, Schule zu kritisieren, in Frage zu stellen, absurd zu empfinden, (sind) auf vielfältige Weise gewachsen“. Das trifft, so KAISER (S. 190 f.), auch und verstärkt auf den Rechtfertigungszwang von Musikunterricht zu, der geradezu brisant geworden sei. SCHMIDT (S. 296) sieht den Musiklehrer „schutzloser“ als seine Mathematikoder Physikkollegen, deren „achtungsgebietender Gegenstand“ für Distanz Sorge. Demgegenüber gehe es im Musikunterricht vorrangig um Gefühlsresonanzen und um Subjektivität, die, verglichen mit anderen Fächern, kaum eine Beweisbarkeit zuließen. Die Subjektivität wird dadurch noch verstärkt, daß heutzutage jeder Schüler seine musikalischen Präferenzen in den Unterricht einbringt und verteidigt; „denn in keinem anderen Lernbereich sind so ausgeprägte Vorerfahrungen der Schüler anzutreffen wie in den ästhetischen Fächern“ (JANK/MEYER/OTT S. 113). Und nicht zuletzt gilt das Schulfach Musik als eine reizende, jedoch überflüssige Nebensache nicht nur in den Augen von Schülern und Kollegen, sondern auch von Eltern und in der Öffentlichkeit aufgrund eines falschen Bildungsbewußtseins. „Daß sich derartige Einstellungen schnell sowohl auf Schüler als auch auf Schulverwaltungsorgane übertragen, braucht nicht zu wundern.“ (SCHMITT S. 47)

Alles dies fand Heike Bößmann in den Äußerungen der Schüler bestätigt, die offenbar an den Musikunterricht andere Kriterien anlegen als an andere Fächer. Was sie „später“ brauchen, ist ihnen wichtig, auch wenn es ihnen langweilig und uninteressant vermittelt wird; der Musikunterricht dagegen soll das behandeln, was ihnen Spaß macht und was sie interessiert.

12

Die Ergebnisse ihrer Untersuchung faßt Heike BÖSSMANN (S. 103 ff.) so zusammen: Alle Beteiligten, Schüler und Lehrer - so ihre Analyse der Unterrichtsaufzeichnung zu Beginn - waren mit der Stunde unzufrieden, Diese Analyse bekam allerdings durch das Gespräch mit dem Lehrer einen anderen Akzent, insofern als es dem Lehrer primär um Lernfortschritte eines jeden einzelnen Schülers gegangen war; dafür nahm er die allgemeine Unruhe in Kauf und tolerierte vereinzelte Störungen. Daraus ergab sich auch der Widerspruch, daß der Lehrer die Schüler für überfordert hielt, sie selbst sich dagegen unterfordert fühlten. Im Verlauf der Untersuchung verstärkte sich allerdings der Eindruck, daß die Schi-

ler nach Abschluß der gesamten Reihe deren erste Stunde - trotz Videozuschnitts und Gesprächs - nicht mehr hinreichend erinnern konnten. Ihnen ging es dann auch vornehmlich um ihren Schulalltag, um Fähigkeiten und Verhalten der Mitschüler und des Lehrers sowie, immer wieder, um das Legitimationsproblem des Schulfachs Musik, vor allem wohl, weil „sie nicht erkennen konnten, wo und wie sie das in der Unterrichtsreihe Gelernte anwenden konnten“ (S. 105). Der Vergleich der so verschiedenen Perspektiven von Lehrer und Schülern machte nachhaltig klar, „wie vielfältig die den Unterricht beeinflussenden Faktoren sein können und wie personengebunden das Erlebte von Schule insbesondere für die Schüler ist“ (Bössmann S. 106).

Die entscheidende Frage: Welche Folgerungen sind aus der Untersuchung, ihren Ergebnissen und Erkenntnissen zu ziehen? läßt sich auf Anhieb nicht beantworten³, denn sie sind m.E. weitreichend und betreffen die Ziele und Methoden des Musikunterrichts ebenso wie die Aus- und Fortbildung der Musiklehrer, vor allem in pädagogischer und psychosozialer Hinsicht.

Literatur

BEISENHERZ, H. u.a.: Schule in der Kritik der Betroffenen, München 1982

BOHNSACK, Fritz (Hg.): Sinnlosigkeit und Sinnperspektive. Die Bedeutung gewandelter Lebens- und Sinnstrukturen für die Schulkrise, Frankfurt 1984 FEND, Helmut: Theorie der Schule, München 1981

HAGSTEDT, Herbert/HILDEBRANDT-NILSHON, Martin: Schüler beurteilen Schule, Düsseldorf 1980

HEINZE, Thomas/TAUSENDFREUND, Detlef: Die institutionalen Bedingungen der Konstitution von Alltagssituationen, in: Thiemann (s.d.)

3 In ihrer Magisterarbeit hat Heike Bößmann/Könneke ihre Forschungen zu dieser Thematik fortgesetzt. Die Ergebnisse werden die Zielsetzung und die Methoden der anschließend geplanten Dissertation wesentlich mitbestimmen.

- JANK, Werner/MEYER, Hilbert/Ott, Thomas: Zur Person des Musiklehrers im Musikunterricht, in: Musikpädagogische Forschung, Band 7: Unterrichtsforschung, hg. von H.J. KAISER, Laaber 1986, S. 87-131
- KAISER, Hermann J.: Musik in der Schule? Paderborn 1982
- MINSEL, Beate/ROTH, Wolfgang Klaus (Hg.): Soziale Interaktion in der Schule, München 1978
- OESTREICH, Gisela: Kinder zwischen Angst und Leistung. Muß die Schule Angst erzeugen? Freiburg i.B. 1975
- REINERT, Gerd-Bodo/Zinnecker, Jürgen (Hg.): Schüler im Schulbetrieb, Hamburg 1978
- ROSEMANN, Hermann: Kinder im Schulstreß. Die Krankheit, die Schule heißt, Berlin 1976
- RUMPF, Horst: Unterricht und Identität, München 21982
- SCHMIDT, Hans-Christian: Über die Ängste des Lehrers im Musikunterricht, in: Musik und Bildung 3-6/1988
- SCHNITT, Rainer: Musikunterricht - eine reizende Nebensache? In: Neue Musikzeitung nmz, Febr./März 1982
- THIEMANN, Friedrich (Hg.): Konturen des Alltäglichen. Interpretationen zum Unterricht, Königstein 1980
- ULICH, Klaus: Schüler und Lehrer im Schulalltag, Weinheim 1983
- ZIEHE, Thomas: „Ich bin heute wohl wieder unmotiviert...“ Zum heutigen Selbstbild von Schülern und Lehrern, in: Bohnsack 1984

Prof. Dr. Ulrich Günther
 Husbrot 4
 2900 Oldenburg