

Erfolgstyp Musiklehrer. Dimensionen der Interaktionskompetenz

RENATE MÜLLER

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

Musik ist etwas Schönes. Sie macht den Menschen Freude und entlastet sie von Gefühlen wie Angst und Trauer. - Wie schön muß es sein, Musikunterricht zu geben! Umso mehr überrascht die von Fachleuten häufig vertretene Ansicht, daß Musiklehrerinnen¹ alles andere haben als einen Traumberuf (BASTIAN 1987, SCHMIDT 1988, BEHNE 1990, GÜNTHER 1990). Warum werden Ängste und Unzufriedenheit gerade der Musiklehrer so häufig thematisiert? Was steht einem erfolgreichen Musikunterricht entgegen?

Aus der Sicht einer interaktionistischen Musikpädagogik² liegen die Bedingungen für einen erfolgreichen Musikunterricht, für die Zufriedenheit der Musiklehrerinnen und ihrer Schüler in der sozialen Kompetenz der Musiklehrer, d.h. darin, wie sie ihr Verhältnis zu ihren Schülerinnen und die soziale Situation „Musikunterricht“ gestalten. Angst, Unzufriedenheit und Mißerfolg von Musiklehrerinnen lassen sich aus mangelnder sozialer Kompetenz erklären, Eine Musikpädagogik, die auf Defizittheorien über Rezeptionsbarrieren basiert und die Gebundenheit jugendlicher Musikrezeption an soziale Kontexte ignoriert, ist für eine resignative musikpädagogische Einstellung mitverantwortlich.

Sind Sie ein erfolgreicher Musiklehrer, eine erfolgreiche Musiklehrerin?

Gehen Sie sich für jede Aussage, der Sie zustimmen, einen Punkt:

1. Viele Schüler sind nicht an richtiger Musik interessiert.
2. Gegen die Dauerberieselung durch Walkman & Co. kann der Musikunterricht nicht ankommen.
3. Eine an der Musik der Schülerinnen orientierte Musikpädagogik ist eine Gefälligkeitsdidaktik.

1 Die Begriffe „Lehrerinnen“ und „Lehrer“ sowie „Schülerinnen“ und „Schüler“ werden hier synonym verwendet

2 Hier werden praktische Konsequenzen aus einer theoretischen und empirischen Untersuchung über die sozialen Bedingungen der Umgehensweisen Jugendlicher mit Musik gezogen (MÜLLER 1990).

4. Rock- und Popmusik kann ich nicht kompetent unterrichten, denn dafür wurde ich nicht ausgebildet.
5. Ich möchte meinen Schülern nur die großen Musikwerke des Abendlandes näherbringen.
6. Der Musikunterricht soll die Schülerinnen über ihre Fremdbestimmtheit durch die Kulturindustrie aufklären.
7. Am liebsten hätten die Schüler einen Musiklehrer, der ihnen den DJ macht.
8. Die heutigen Schülerinnen wollen sich nicht sachgerecht mit Musik auseinandersetzen.
9. Die Schüler wollen alle denselben Einheitsbrei und nichts anderes hören.
10. Die Schülerinnen wollen nicht, daß ihre Musik zum Unterrichtsgegenstand gemacht wird.
11. Am schönsten wäre es, wenn ich im Musikunterricht nur mit den musikalisch begabten Schülern arbeiten könnte.
12. Ich kriege nicht die Gelder bewilligt, die man braucht, um einen modernen Musikunterricht zu machen.
13. Schülerinnen haben so viele Hemmungen, zu singen, zu tanzen, zu musizieren; das kann man im Musikunterricht vergessen.
14. Musikunterricht heute muß sozialisationsbedingte Defizite kompensieren.
15. Die Schule reibt mich auf; ich kann mich in der Schule nicht künstlerisch entfalten.

Wenn Sie mehr als 0 Punkte haben, müssen Sie sich nicht wundern, wenn Ihr Musikunterricht wenig Resonanz bei den Schülern findet. Was können Sie tun?

Wege zum Erfolg

1. Erfolgreiche Musiklehrerinnen akzeptieren ihre Schülerinnen, die Musik, die sie mögen und ihre Umgehensweisen mit Musik.
2. Sie fragen, welche Musik ihre Schüler mögen und wie sie mit Musik umgehen.
3. Erfolgreiche Musiklehrer vermuten, daß musikalische Lernprozesse auf sozialer Erfahrung basieren und erklären das musikalische Verhalten ihrer Schülerinnen aus sozialen Bedingungen.
4. Sie ziehen methodische und inhaltliche Konsequenzen daraus: da musikalische Lernprozesse an soziale Kontexte gebunden sind, gestalten sie Musikunterricht als soziale Situation, in der sie vielfältige musikalische Erfahrungen anbieten.

5. Sie versuchen, ihre Schüler mitverantwortlich zu machen für den Erfolg des Musikunterrichts, indem sie sie an der Unterrichtsplanung beteiligen und ihnen etwas zutrauen.
6. Erfolgreiche Musiklehrerinnen sind an realistischen Zielen orientiert.

Relevant für einen erfolgreichen Musikunterricht erscheint hier nicht allein die musikalische Kompetenz von Musiklehrern, sondern auch ihre soziale Kompetenz: Dazu gehört es, ihre Schülerinnen annehmen zu können, ihr musikalisches Verhalten kennenzulernen und zu verstehen, Musikunterricht als einen sozialen Prozeß zu begreifen und als eine soziale Interaktionssituation zu gestalten, in der vielfältige Erfahrungsmöglichkeiten mit Musik erprobt und positive soziale Erfahrungen gemacht werden können. Das heißt, erfolgreiche Musiklehrerinnen wählen realistische Wege zur Erreichung ihrer musikpädagogischen Ziele. Sie haben realistische Zielvorstellungen.

Hier liegt eine sozialpsychologische Sichtweise der Interaktion zwischen Lehrern und Schülern zugrunde.³ Daher stehen weniger Persönlichkeitsmerkmale von erfolgreichen Musiklehrerinnen im Mittelpunkt als vielmehr die Lehrerpersönlichkeit als interagierende Person, die mit Schülerinnen umgeht und sich als Person in den Musikunterricht einbringt.⁴

Dies wird im folgenden erläutert bzw. begründet. Ggf. werden überprüfbare Hypothesen formuliert.

Theoretische Begründung und Hypothesen

Erfolgreicher Unterricht ist angewiesen auf positive Interaktionsbeziehungen und -situationen im Klassenraum. Schüler und Lehrerinnen als Interaktionspartner beeinflussen sich gegenseitig, u. a.

- durch ihre Einstellungen gegenüber dem Anderen,
- durch die von ihnen wahrgenommenen (interpretierten, projizierten) Einstellungen des Anderen sich selbst gegenüber,
- durch ihr Selbstbild.

³ Angeregt zu diesen Überlegungen wurde ich durch eine frühe Fassung von BEHNE 1990.

⁴ Ausgeklammert, jedoch keineswegs für irrelevant gehalten, wird hier z. B. das Leistungsmotiv: Es könnte vermutet werden, daß gerade Musiklehrer in stärkerem Maße mißfolgsorientiert sind als andere Lehrer.

Die drei genannten Aspekte von Interaktion sind nicht unabhängig voneinander (WATZLAWICK u.a. 1967, S. 50 ff.; MEAD 1934, S. 177 ff; KRAPPMANN 1971, S. 97 ff). Ich nehme an, daß ein Lehrer, der sich selbst nicht leiden mag, solange Lehrerfeindlichkeit in seine Schülerinnen projiziert, bis sie tatsächlich lehrerfeindlich werden. Er kann seine Schüler nicht leiden, weil er als sicher annimmt, daß sie ihn nicht leiden mögen. Umgekehrt wird vermutlich ein negatives Selbstbild eines Schülers dadurch entwickelt, daß er ständig eine negative Einstellung der Lehrerin zu sich wahrnimmt. Trifft dies zu, wäre es Aufgabe des Lehrers, den Schülerinnen als Voraussetzung für Lernprozesse positive Selbstkonzepte interaktiv zu vermitteln: er muß seine Schüler akzeptieren, ihnen etwas zutrauen und ihnen dieses glaubhaft vermitteln. Denn Schülerinnen trauen sich vermutlich selbst etwas zu, wenn ihnen etwas zugetraut wird und werden dadurch leistungsfähiger. Das kann der Lehrer möglicherweise nur, wenn er selbst ein positives Selbstkonzept hat und sich selbst etwas zutraut. Über die genannten Zusammenhänge lassen sich Hypothesen spezifizieren und empirisch überprüfen.⁵

zu 1.) Wer seine Schüler annimmt, hat keine Angst vor ihnen, etwa davor, daß sie ihn nicht akzeptieren könnten. Wer akzeptierend auf seine Schülerinnen zugeht, interpretiert ihre Äußerungen nicht als feindlich gegen sich. Ich behaupte, daß die meisten Schüler nicht lehrerfeindlich sind. Vielmehr scheint Lehrerfeindlichkeit von Schülerinnen eine Projektion ängstlicher Lehrerinnen zu sein, die ihre Schüler nicht akzeptieren. Wer seine Schülerinnen annimmt, schafft Voraussetzungen dafür, daß ihn seine Schüler akzeptieren und sich auf seine unterrichtlichen Angebote einlassen.

Das gilt nur, wenn den Schülerinnen glaubhaft vermittelt wird, daß sie, ihre Musik und ihre musikalischen Verhaltensweisen angenommen werden. Dies setzt voraus, daß es stimmt; es läßt sich schlecht vortäuschen. Dabei hat es derjenige, der Schüler mag und sich für ihre Musik begeistern kann, leichter. Sonst besteht die Gefahr inkonsistenter bzw. paradoxer Kommunikation (WATZLAWICK u.a. 1967, S. 194 ff), d.h. die Musiklehrerin sendet auf verschiedenen Kommunikationskanälen sich widersprechende Informationen. Es ist z.B. möglich, daß der Lehrer seine Nichtakzeptierung, sei es von Musik oder von Schülerinnen, auf den nonverbalen Kanälen „verrät“, während das inhaltliche

⁵ Vgl. z. B. KINCH 1963, wo überprüfbare Hypothesen formuliert werden über den Zusammenhang zwischen dem Selbstbild des Individuums und seiner Wahrnehmung dessen, wie Andere mit ihm interagieren.

Unterrichtsangebot und die verbalen Äußerungen Akzeptierung ausdrücken sollen. Als Konsequenz solcher doppelbindungsartiger Kommunikation im Musikunterricht auf die Mitarbeit der Schüler, auf ihre Einstellungen zur Musiklehrerin und möglicherweise zur Musik lassen sich Teilnahmslosigkeit, Desinteresse, Feindseligkeit vermuten. Solche Vermutungen sind empirisch überprüfbar. Auch könnte man die Vermutung überprüfen, daß halbherzige Akzeptierungen dieselben negativen Konsequenzen haben wie offene Nicht-Akzeptierung.

zu 2.) Wer etwas über die musikalischen Erfahrungen seiner Schülerinnen wissen will, gibt sich nicht zufrieden mit generellen Informationen über Präferenzen Jugendlicher und tägliche Hördauern, sondern führt mit ihnen Gespräche darüber, was sie gerade hören, was sie gern hören und warum. Wer sein Ohr an den Schülern hat, schaltet hin und wieder sein Radio ein, nimmt aktuelle Titel auf und hat Ideen zum Einbezug in den Unterricht. Eine erfolgreiche Musiklehrerin kennt vor allem das Problem, daß die Schülerinnen verschiedene Vorlieben haben.

zu 3.) Erfolgreiche Musiklehrerinnen gehen davon aus, daß die Definition adäquaten musikalischen Verhaltens Jugendlicher durch die Peergruppe vorgenommen wird und einen wichtigen Teil der sozialen Identität von Jugendlichen ausmacht. Sie interpretieren Rezeptionsbarrieren als Vorbehalte nicht nur gegenüber Arten von Musik sondern auch gegenüber Umgehensweisen mit Musik. Sie erklären sie aus der Angst der Schüler vor dem Verlust der Akzeptierung durch die Klasse, gleichbedeutend mit dem Verlust sozialer Identität. Sie wissen, daß die Verfügung über vielfältige musikbezogene Wahrnehmungs- und Ausdrucksmöglichkeiten nicht gelernt wird, wo Entscheidungsprozesse über Musik überflüssig sind, weil Präferenzentscheidungen von der Gruppe getroffen werden, und wo individueller musikalischer Ausdruck sozial unerwünscht ist, weil er die Zugehörigkeit zur Gruppe gefährdet. Sie berücksichtigen, daß eine ganze Reihe musikalischer Lernziele die jugendliche Identität gefährdet bzw. Angst vor den Mitschülerinnen hervorruft.

zu 4.) Erfolgreiche Musiklehrer wissen also, daß in erster Linie die Angst der Schüler voreinander Unterrichtserfolg verhindern kann.⁶ Erfolgreicher Musik-

unterricht wird daher als eine möglichst angstfreie Interaktionssituation gestaltet. Dazu gehört u.a. die Gestaltung der Lehrer-Schüler-Beziehung, wie sie unter 1. skizziert wurde. Zur Gestaltung positiver Beziehungen der Schülerinnen untereinander ist es notwendig, systematisch und spielerisch Hemmungen der Schüler abzubauen und ihre Kontaktfreude, soziale Sensibilität und Kooperationsfähigkeit zu fördern (MÜLLER 1985). Das bedeutet nicht, daß Musikunterricht überwiegend für soziale Lernprozesse funktionalisiert werden soll; musikalische Erfahrungen setzen aber soziale Lernprozesse voraus. Ängste und Hemmungen lassen sich durch gemeinsame positive Erfahrungen abbauen; dafür ist zunächst eine Voraussetzung, daß die Musik, die im Unterricht im Mittelpunkt steht, möglichst allen Schülerinnen gefällt. Ängste und Hemmungen gegenüber ungewohnter Musik und ungewohnter Umgehensweisen mit Musik lassen sich nicht abbauen durch die Konfrontation mit Musik, die aversiv erlebt wird. Indem vielfältige Erfahrungsmöglichkeiten mit Musik angeboten werden, erhöht sich die Chance, daß für jeden Schüler etwas dabei ist, das ihm Freude macht, und wo er erfolgreich mitmachen kann.⁷

zu 5.) Mitverantwortlich für gestalterische Arbeit bis ins kleinste Detail fühlen sich Schülerinnen z.B., wenn sie die Entscheidung, mehrere Wochen bzw. Monate lang für eine Aufführung zu planen und zu üben, selbst getroffen haben. Gerade auch schwierige Klassen werden dadurch sehr motiviert, daß man ihnen etwas zutraut und sie wirklich machen läßt. An dieser Stelle wird deutlich, daß der Erfolgstyp Musiklehrerin durchaus auch schlaflose Nächte hat, umso mehr, wenn die eigene Gestaltung der Schüler wesentlich zu ihrer Erfolgsdefinition gehört und wenn man an das Risiko denkt, das sie eingeht, wenn sie eine Klasse für eine Aufführung anmeldet, im Vertrauen darauf, daß in der gemeinsamen Arbeit mit den Schülerinnen etwas Aufführungsreifes, d.h. ein sehens- und hörenswertes ästhetisches Objekt, herauskommt. Dieses Vertrauen, das in die Schüler gesetzt wird, wirkt als selffulfilling prophecy. Dasselbe ist als Mißerfolgszirkel mit umgekehrten Vorzeichen denkbar! (ROSENTHAL/JACOBSON 1966; HÖHN 1967; WATZLAWICK u.a. 1967, S. 95; WATZLAWICK 1983, S. 57 ff.)

Bei dieser Art der Unterrichtsgestaltung lernen die Schülerinnen u.a., Entscheidungsprozesse über Musik zu treffen und ihre musikalische Ausdrucksfähig-

6 Daß Rezeptionsbarrieren aus Angst vor Identitätsverlust entstehen bzw. daß Rezeptionsbarrieren durch relativ angstfreie Situationen eher aufgehoben werden, konnte in der o.a. Untersuchung bestätigt werden (MÜLLER 1990).

7 Zur Evaluation von Unterrichtsprozessen, die auf positiven sozialen Erfahrungen basieren, vgl. PEERY/PEERY 1986. Musikunterricht, der systematisch soziale Lernprozesse initiiert, ist m.W. noch nicht evaluiert worden.

keit zu entwickeln. Das heißt, der Unterricht schafft Situationen, in denen diese Umgehensweisen mit Musik sozial notwendig werden (wegen des gemeinsamen Ziels einer Aufführung), in die bisher nicht eingeübt wurde, weil sie in der sozialen und musikalischen Erfahrungswelt der Schüler keine Bedeutung haben oder sogar sozial unerwünscht sind.

zu 6.) Über Erfolg und Mißerfolg von Musikunterricht kann nicht gesprochen werden, ohne die Zielfrage zu stellen. Hier kann sie nur kurz angerissen werden: Wenn Erfolg als Zielerreichung angesehen wird, setzt Erfolg realistische Zielsetzungen voraus, Es lassen sich viele Zielsetzungen für den Musikunterricht vorstellen, die nur zu Unzufriedenheit auf Lehrer- und auf Schülerseite führen können: Alle Schülerinnen sollen Klassik-Liebhaber werden, Flöte spielen, Noten können, sich der Manipulation durch die Medien widersetzen, strukturell hören oder Jugend-musiziert-Wettbewerbe gewinnen.⁸ Es ist hingegen *kein unrealistisches Ziel*, daß Kinder und Jugendliche sich gleichermaßen mit vertrauten und mit ungewohnten musikalischen Erscheinungsformen und Umgehensweisen intensiv auseinandersetzen und eigene ästhetische Objekte gestalten und präsentieren. Auch ist es nicht unrealistisch anzustreben, daß Musikunterricht Lehrern und Schülern Freude macht und alle Schülerinnen erreicht.

Voraussetzung für den Erfolg ist das Wissen um die Vorbehalte, die diesen Zielen auf seiten der Schüler und auf seiten der Lehrerinnen entgegenstehen können, und damit die Beherrschung der Bedingungen 1.-5., um Vorbehalte behutsam aus dem Weg zu räumen.

Dann kann regelmäßig im Unterricht auch andere als die von den Schülerinnen präferierte Musik thematisiert werden. Da es ja bekannt und akzeptiert ist, daß es sich nicht um ihre Lieblingsmusik handelt, muß dieses auch nicht demonstriert werden, etwa durch Augenverdrehen, Lachen (das sich meist sehr unsicher anhört, weil es gar nichts zu lachen gibt), Theater spielen („Um Himmels willen, was ist denn das für Musik?“ „Hoffentlich glaubt hier niemand, daß ich das mag.“) oder ganz offene Unmutsäußerungen. Der Erfolgstyp Musiklehrer interpretiert solche Mißfallensäußerungen von Schülern über Musik im Musikunterricht nicht als negative inhaltliche Aussagen über die Musik, sondern als Beziehungsäußerungen, und zwar nicht als negative Äußerungen sich selbst gegen-

über, sondern als Äußerungen, die die Zusammengehörigkeit der Peergruppe signalisieren („Das ist natürlich nicht unsere Musik!“). Denn es handelt sich um Äußerungen, die die Angst des Einzelnen ausdrücken, die Zugehörigkeit zur Gruppe dadurch zu verlieren, daß ihm diese Musik gefällt. D.h. der Erfolgstyp nimmt solche Schüleräußerungen nicht persönlich, sondern professionell. Indem er sie theoretisch interpretiert und seine theoretische Interpretation praktisch nutzt, erweist er sich als kompetent, zwischen Inhalts- und Beziehungsaspekt in sozialen Interaktionsprozessen zu unterscheiden (WATZLAWICK u.a. 1967, S. 53 ff., S. 79 ff.).

Darüber hinaus ist es für den Unterricht sehr fruchtbar, negative Äußerungen über Musik als solche ernst zu nehmen und im Gespräch zu versuchen, Gründe für die Ablehnung von Musik zu erfahren bzw. Schülerinnen dazu zu ermutigen, darüber überhaupt nachzudenken und sich zu äußern. Ablehnung von Opernmusik⁹ wird z.B. häufig so begründet: „Da singen die so laut und hoch und schrill, daß man gar nichts verstehen kann.“¹⁰ Es handelt sich hier um ein ernstzunehmendes Argument, das signalisiert, daß Jugendliche mit Musik nichts anfangen können, die sie nicht als für sich gemacht ansehen.¹¹

Durch die selbstverständliche Hereinnahme der Musik der Schüler (z.B. Hip-Hop) und ihrer Umgehensweisen mit Musik (z.B. Tanzen) in den Unterricht bedeutet Musikunterricht für die Schülerinnen eine Situation, in der sie schöne musikalische und soziale Erfahrungen machen können. Das regelmäßige Umgehen mit ungewohnter Musik kann dann ebenso selbstverständlich werden, weil die Zusammengehörigkeit der Gruppe dadurch nicht in Frage gestellt wird. Wenn nämlich von den Schülern ausdrücklich keine Begeisterung erwartet wird, wenn nicht auf bestimmten Musikstücken bestanden wird, wenn nicht wochenlang auf

8 Natürlich können wir den Musikunterricht anspruchsmäßig neben der Infinitesimalrechnung ansiedeln: niemand erwartet im Ernst, daß alle Schülerinnen Infinitesimalrechnung lieben, warum also sollten sie einen entsprechenden Musikunterricht lieben?

9 Wir sehen hier einmal davon ab, daß Schüler fast alles, was ihnen fremd oder alt vorkommt, „Oper“ nennen, und reden hier wirklich von „Oper“.

10 Es handelt sich dabei übrigens um ein Argument, daß ebenfalls bei der Ablehnung von Heavy Metal bzw. Hardrock herangezogen wird.

11 Die Fragen, für wen eigentlich Opern- und Konzertmusik gemacht ist und ob sich Haupt- und Realschülerinnen damit auseinandersetzen sollen, müssen hier ausgeklammert werden. Angemerkt sei lediglich, daß immer wieder versucht wird, Musiklehrerinnen (die Autorin eingeschlossen) und ihre Schüler (vorzugsweise Haupt- und Realschüler) aus Konzerten hinauszuerwerfen, selbst wo es sich um reine Schülerkonzerte handelt. Diese werden nämlich von Lehrern frequentiert, die für einen Eintritt für DM 2.- einen von Schülerinnen ungetriebenen Kunstgenuß erwarten.

einem Stück herumgeritten wird, wenn ungewohnte Musik über gewohnte Umgehensweisen angeeignet wird (z.B. sich bewegen, mitspielen, mitsingen, gestalten) und in soziale Kontexte gestellt wird (z.B. „tafeln“ zu Tafelmusik), werden Rezeptionsbarrieren gegenüber bestimmten Genres (z.B. Oper) und Umgehensweisen (z.B. Zuhören, Form erkennen) abgebaut. Die Schülerinnen setzen sich verbal (analysierend und emotional) und aktiv (singend, tanzend, musizierend) mit ihnen ungewohnter Musik auseinander und finden sie dann vielleicht sogar schön.

Die Kehrseite: Musikpädagogik als Anleitung zum Unglücklichsein

Die genannten Bedingungen für erfolgreichen Musikunterricht lassen sich in Bedingungen (Erklärungen) für Mißerfolg umformulieren: So ist der musikpädagogische Mißerfolg z.B. vorprogrammiert, wenn Lernziele an den Schülern vorbei gesetzt werden, wenn Schülerinnen für unwillig und unfähig gehalten werden, wenn Hemmungen von Schülern als gegeben hingenommen werden. Weitere Anleitungen zum Mißerfolg stellt eine auf Defizittheorien über Rezeptionsbarrieren basierende Musikpädagogik bereit:

Wenn die defizitären Rezeptionsweisen Jugendlicher mit der Musik erklärt werden, die sie rezipieren, die sich allerdings dem musikpädagogischem Zugriff entzieht, ist der Mißerfolg musikpädagogischer Bemühungen um den Abbau von Rezeptionsbarrieren von vornherein abzusehen und darüber hinaus entschuldigt.

Eine musikpädagogische Position, die die von Jugendlichen rezipierte Musik für die Rezeptionsweisen Jugendlicher verantwortlich macht, kann daraus die Konsequenz ziehen, diese Musik aus dem Musikunterricht zu entfernen, sie im Musikunterricht zu diffamieren oder die Schülerinnen dagegen zu erziehen. Damit, daß sie diese Musik nicht aus dem Leben der Schüler herausnehmen kann, kann Musikdidaktik ihre eigene Erfolglosigkeit voraussagen und obendrein noch rechtfertigen.

Entsprechendes gilt, wenn die Massenmedien und das Elternhaus als die für die defizitäre musikalische Sozialisation verantwortlichen Instanzen angesehen werden: auch sie entziehen sich dem musikpädagogischem Zugriff. Kompensation von Defiziten ist demnach ein musikpädagogisches Anliegen (WIECHELL

1977, S. 179; KLOPPENBURG 1987, S. 216), das von vornherein als nicht sehr erfolgversprechend angesehen werden kann.

Diese pessimistische Didaktikkonzeption ist nicht nur mitverantwortlich für die soziale Inkompetenz von Musiklehrerinnen, weil sie die soziale Bedeutung von Musik für Jugendliche ignoriert, sondern auch für ihre musikalische Inkompetenz gegenüber den für die Schülerinnen relevanten musikalischen Erscheinungen und Umgehensweisen mit Musik, weil sie diese als defizitär diffamiert. Aus Angst und Unzufriedenheit hilft sie den Musiklehrern nicht heraus.

Literatur

- BASTIAN, Hans Günther: Schulmusiker werden? - nein danke! Ein Berufsbild in der kritischen Bewertung instrumentaler Talente, in: Musik und Bildung, 1987, S. 735-741
- BEHNE, Klaus-Ernst: Die Zufriedenheit des Lehrers - ein paradoxes, ein utopisches Lernziel? In: Rudolf-Dieter KRAEMER (Hrsg.): Musikpädagogik. Unterricht - Forschung - Ausbildung, Mainz, 1991 S. 28-36
- GÜNTHER, Ulrich: Musik und Bewegung in der Unterrichtspraxis. Bericht über eine Befragung von Musiklehrern, in: Werner PÜTZ (Hrsg.): Musik und Körper, Musikpädagogische Forschung, Bd. 11, Essen, 1990, S. 205-222
- HÖHN, Elfriede: Der schlechte Schüler, München, 1967
- KINCH, John W.: A Formalized Theory of the Self-Concept, in: Jerome G. MANIS, Bernard N. MELTZER (Hrsg.): Symbolic Interaction, A Reader in Social Psychology, 2. Aufl., Boston, 1972 (1963), S. 245-252
- KLOPPENBURG, Josef: Soziale Determinanten des Musikgeschmacks Jugendlicher, in: Hans-Christian SCHMIDT (Hrsg.): Handbuch der Musikpädagogik, Bd. 4: Psychologische Grundlagen des Musiklernens, hg. von Helga DE LA MOTTE-HABER, Kassel, Basel, London, 1987, S. 186-220
- KRAPPMANN, L.: Soziologische Dimensionen der Identität, 5. Aufl., Stuttgart, 1978 (1971)
- MEAD, George Herbert: Geist, Identität und Gesellschaft, Frankfurt am Main, 1968 (1934)
- MÜLLER, Renate: Rockmusik und Tanz im Musikunterricht, in: Günter KLEINEN, Werner KLÜPPELHOLZ, Wulf Dieter LUGERT (Hrsg.): Handbuch Musikunterricht Sekundarstufen. Rockmusik, Düsseldorf, 1985, S. 95-128

- MÜLLER, Renate: Soziale Bedingungen der Umgangsweisen Jugendlicher mit Musik. Theoretische und empirisch-statistische Untersuchung zur Musikpädagogik, Essen, 1990
- PEERY, C.J., I.W. PEERY: Effects of Exposure to Classical Music on the Musical Preferences of Preschool Children, in: Journal of Research in Music Education, 1986, S. 24-33
- ROSENTHAL, Robert, Leonore JACOBSON: Lehrererwartungen als Determinanten der R-Gewinne ihrer Schüler, in: Heinz STEINERT (Hrsg.): Symbolische Interaktion. Arbeiten zu einer reflexiven Soziologie, Stuttgart, 1973 (1966), S. 208-212
- SCHMIDT, Hans-Christian: Über die Ängste des Musiklehrers im Musikunterricht. Viele Vermutungen und wenige Lösungsvorschläge, in: Musik und Bildung, 1988, S. 211-214, 296-298, 442-445, 523-525
- WATZLAWICK, Paul, Janet H. BEAVIN, Don D. JACKSON: Menschliche Kommunikation, Bern-Stuttgart, 1969 (1967)
- WATZLAWICK, Paul: Anleitung zum Unglücklichsein, München, 1983
- WIECHELL, Dörte: Musikalisches Verhalten Jugendlicher, Frankfurt, 19770

Dr. Renate Müller
Blütenweg 8
2087 Ellerbek



Das Berufsbild wandelt sich: Jede Zeit entwirft ihre eigenen Vorstellungen vom Musiklehrer.
Aus: Musikerziehung in der Grundschule, hrsg. v. H. Fischer, Berlin, 1958, S. 379