

# Was sind Ergebnisse des Musikunterrichts?

MARIA LUISE SCHULTEN

*Hermann J. Kaiser (Hg.): Musikalische Erfahrung : Wahrnehmen, Erkennen, Aneignen. - Essen: Die Blaue Eule 1992. (Musikpädagogische Forschung. Band 13)*

Die Frage nach dem, was am Ende einer Stunde, einer Unterrichtssequenz, eines mehrjährigen Schulbesuchs, einer Schülerkarriere steht, läßt sich derzeit kaum beantworten. Das gilt für Unterricht und Schule ganz allgemein und für den Musikunterricht, der hier im Mittelpunkt stehen soll, in spezieller Weise.

Der Musikunterricht gilt hier als Ausgangs- und Endpunkt der Untersuchungen zu einer Schulwirkungsforschung, deren Anliegen es ist, mögliche Ergebnisse des Unterrichts in ihrer Komplexität zu beobachten und zu beschreiben. Daß das Allgemeine durch die Erforschung des Speziellen gefunden werden kann, mag in den Bedingungen, Verfahren, Inhalten und Begründungen für den Musikunterricht auszumachen sein, da der Musikunterricht mit einigem Recht als eines der anspruchsvollsten und schwierigsten Schulfächer angesehen werden kann.

Am Sonderfall Musikunterricht wird das studierbar, was die Regel ausmacht. Fachspezifisch ist evtl. zu erwarten, daß der Musikunterricht im Vergleich zu anderen Fächern unter den gegebenen Bedingungen (vgl. Schaffrath, Funk-Hennigs, Ott, Pape 1982) wesentlich mehr leistet. Die Schüler also prozentual im Musikunterricht mehr lernen als, in anderen Fächern. Sie lernen in einer Stunde ein Musikstück kennen, aber kaum in einer Stunde Mathematik das ganze lx1.

Diese Zusammenhänge zwischen den jeweiligen Gegebenheiten, den Inhalten, Verfahrensweisen und den Ergebnissen von Unterricht zu recherchieren: entsprechende Hypothesen zu formulieren und zu überprüfen, wird perspektivisch zu leisten sein.

In charakteristischerweise verschieden ist die Einschätzung, das Erleben, der Umgang der am Unterricht beteiligten Personen, Schüler und Lehrer mit den beiden angegebenen Bereichen, so daß es sich anbietet, diese zwei Perspektiven zum Ausgangspunkt zu nehmen.

Es gilt demnach zunächst das herauszufiltern und zu beschreiben, 1. was die Dimensionen der Ergebnisse von Unterricht aus der Sicht der Schüler kennzeichnet, und

2. was aus dem Blickwinkel der Lehrer sich unter den gegebenen Bedingungen als Ergebnisse konstituiert.

### *1. Die Sicht des Schülers auf das Unterrichtsergebnis*

Schüler, ohne es zu wollen, lernen fürs Leben. Das Leben wiederum lehrt sie, dies anzunehmen. Das Schülerleben, so läßt sich weiter deduzieren, unterscheidet in Schulwissen, einer Art von Sonderwissen am Morgen und einem Bündel von Allgemeinwissen am Nachmittag; Relevanz des Wissens im Uhrzeigersinn.

Musikunterricht, Mikrokosmos schulischen Musikalisierens, vereint auf kunstvolle Weise beides. Und so lautet die These: der Unterricht schafft sich seine eigene Welt, dessen Karte zunächst einmal im Hinblick auf Wege und Eigenheiten zu überprüfen sein wird.

Ein wesentliches Merkmal von Unterricht sind die Ergebnisse. Diese werden im allgemeinen mit einer Zunahme des Wissens und der Kenntnisse verknüpft. Die Pädagogik definiert Unterrichtsergebnisse allerdings in einem etwas weiteren Sinne:

„Im Unterricht als einer pädagogischen Situation, als einer eigenständigen sozialen Realität werden Arbeitsergebnisse produziert, verbindliche Bedeutungen Problemlösungen. Diese Arbeitsergebnisse, die im Unterricht hervorgebracht werden, nicht aber das, was gleichsam in den Köpfen der Schüler entsteht, werden als „Unterrichtsergebnisse“ bezeichnet. Der den Lernzielen entsprechende Lernerfolg muß der Lerntheorie überlassen bleiben. Für den „Unterrichtsinhalt“ ist er nur insofern relevant, als die Verbindlichkeit der unterrichtlichen Arbeit mit erwarteten Lernerfolgen begründet und pädagogisch legitimiert wird“ (Menck 1986, 130)

Diese Arbeitsergebnisse, die Menck, dessen Auffassung für viele andere stehen kann, als Arbeitsergebnisse definiert, stellen sich aus der Sicht der Schüler, der Lehrer, der Schule und letztlich der Gesellschaft völlig verschieden dar. Dies insofern, als die Erwartungen, Ziele, Wünsche an den Unterricht differieren. Vor allem in bezug auf das Wissen selbst, die Relevanz des Wissens, der Kurz- oder Langfristigkeit des Wissens werden je nach der Instanz, die für die Unterrichtsergebnisse zeichnet, die Dimension der Unterrichtsinhalte bewertet.

Um die Bedeutungen und Dimensionen des Wissens, als Element des Unterrichts näher beschreiben zu können, wird Im nachfolgenden versucht, einige Aspekte der Wissenssoziologie zu übertragen. Dies bietet sich in diesem Fall an, obgleich die Extrahierung eines einzelnen Begriffs aus einem ganzen Ansatz den Vorwurf des Eklektizistischen nahe legt. Ich sehe allerdings den Vorteil, zunächst pragmatisch einige Begriffe aufzugreifen, mit denen bereits gearbeitet wird, zumal sowohl die Ansätze der Wissenssoziologie, wie die Lebenswelt bisher nur vereinzelt auf musikalische Bereiche übertragen oder speziell ausgearbeitet wurden.

Zur Beschreibung von Zusammenhängen zwischen den subjektiven und gesellschaftlich objektivierten Wissensdimensionen mögen hier die Ausführungen Luckmanns dienen.

Das Wissen, mit dem der Schüler in den Musikunterricht kommt, ist eingebettet In einen allgemeinen subjektiven Wissensvorrat. Das Ausgangswissen des Schülers enthält dessen

„(...) Sediment von Erfahrungen (d.h. „sinnvollen“, bewußt erfaßten und thematisierten, erinnerungsfähigen Erlebnissen im Bewußtseinsstrom. Von besonderer Wichtigkeit unter all den sedimentierten Erfahrungen sind jedoch die Ablagerungen von Problemlösungserfahrungen“, d.h. mehr oder minder expliziten Deutungsakten, die problematische Situation zu bewältigen halfen. Die Sedimentierung erfolgt nach der Relevanz der Lösung in einer gegebenen Situation eines gegebenen Problemtyps für das handelnde Subjekt. Man kann allgemein sagen, daß die Ablagerung von Erfahrungen von Situation und Biographie bestimmt werden.“ (Luckmann 1981, 40)

Die Sedimentierung geschieht in Abhängigkeit von der jeweiligen Relevanz für die Person. Die Hierarchie der Relevanzen wird situations- und problemspezifisch erworben und aufgebaut. Es handelt sich demnach um ein ordinales System von Zuschreibungen, das sich aus dem Erfahrungshorizont der Person über eine bestimmte Zeit hinweg und in Abhängigkeit vom Kontext bildet.

Inhaltlich setzen sich die einzelnen Stationen zusammen aus „impliziten Grundelementen“, das sind Annahmen, die in jedem Erfahrungsablauf enthalten sind, Routinewissen, wozu Fertigkeiten, Gewohnheitswissen und Rezeptwissen gehören und darüber hinaus explizites Wissen. (vgl. Luckmann 1981, 40)

Man kann nun die Schüler dem Aufbau und Inhalte dieser Zusammenstellungen ihres Wissens gemäß im Hinblick auf die Voraussetzungen, Erwartungen und Strategien für den Musikunterricht ganz grob und hypothetisch typisieren. Als Kriterium dient hierbei die Erfahrung, die der Schüler mit Musik bereits gemacht hat. Entscheidend, und die Art und Weise der Lernvorgänge beeinflussend, ist das Ausmaß und die Qualität der Problemlösungserfahrungen über die der Schüler verfügt, weil zugleich die Relevanzstrukturen bzw. Hierarchien ausgebildet wurden.

Die nachfolgenden drei Schülergruppen unterscheiden sich jeweils in ihren Ausprägungen der Strukturen subjektiver Wissensvorräte, wobei die einzelnen Elemente (implizite Grundannahmen, Routinewissen, explizites Wissen) jeweils andere Gewichtungen erfahren.

Die erste Gruppe umfaßt alle die Schüler, die durch wenige Situationen veranlaßt wurden, Problemlösungserfahrungen zu gewinnen und folglich über wenig Sedimentierungen im musikalischen Wissensbereich verfügen. Die gleichen Personen können jedoch durchaus über ein großes Reservoir an Annahmen über Musik vor allem über Funktionen von Musik, an Routinewissen und auch einigem explizitem Wissen verfügen. Darin besteht im wesentlichen ihre Kompetenz. Verschlungen ist dieser Gruppe lediglich der Zugang zu solchen Instanzen, die die Notwendigkeit von Problemlösungserfahrungen fördert oder fordert. Es bestand bisher für diese Gruppe kein Anlaß diese Erfahrungen einzuholen.

Zur zweiten Gruppe gehören diejenigen, die über Erfahrungsmomente der ersten Gruppe hinaus bereits über mehr explizites Wissen verfügen. Dies wurde u.a. in der musikalischen Früherziehung, dem Musikunterricht angeeignet, führte jedoch nicht dazu, ein eigenes Relevanzsystem in der Weise auszubilden, das sie dazu bewegen würde, eigene Problemlösungserfahrungen zu machen, oder entsprechende Situationen aufzusuchen, in denen ein solches Verhalten von Vorteil wäre. Besondere Kompetenzen verfügt diese Gruppe im Bereich der musikalischen Allgemeinbildung, jedoch ohne fachspezifisches Expertenwissen, dafür aber mehr Erfahrungen auf den Gebieten, bei denen Musik in sozial kommunikativen Zusammenhängen eine bedeutende Rolle spielt.

Die dritte Gruppe unterscheidet sich von den beiden anderen Gruppen durch Spezialwissen. d.h. ein umfangreiches explizites Wissen. Die Mitglieder dieser Gruppe sind häufig in Situationen, in denen erfolg-

reich musikalische Problemlösungserfahrungen gemacht werden konnten. Auf diese Weise verfügen sie über viel Erfahrungen allerdings nur in speziellen Situationen.

Diese Einteilungen zeigen, in welchem Umfang Konsequenzen für die einzelnen Gruppen von Schülern im Musikunterricht zu erwarten sind, bzw. auch, über welche Verarbeitungsstrategien Schüler verfügen und worauf das Lernverhalten der Schüler bezogen sein wird.

Einteilen lassen sich diese Wissensvorräte nach Luckmann weiterhin nach soziologischen Gesichtspunkten. Diese subjektiven Wissensvorräte, von denen bereits gesprochen wurde, implizieren einerseits sowohl Allgemeinwissen wie auch Sonderwissen (Luckmann 1981, 41). Diese beiden letztgenannten Wissensvorräte sind ihrer Struktur nach gesellschaftliche Wissensvorräte. Aus den subjektiven Wissensvorräten entstehen in dem Fall gesellschaftliche Wissensvorräte, in dem sich die Problemlösungsvorgänge objektivieren lassen, oder aber (und das ist für den Musikunterricht von besonderer Bedeutung), wenn sich eine allgemeine Relevanz der Problemlösungen ausmachen läßt. (vgl. Luckmann 1981) Dieser Vorgang der Objektivierung über nicht-subjektive Prozesse führt zu Sedimentierungen gesellschaftlicher Wissensvorräte.

„Dieser Vorgang ist die geschichtliche Häufung von Wissen in Institutionen (unabhängig von subjektiver Endlichkeit).“ (Luckmann 1981, 42)

Diese Institutionen sind u.a. Schulen und Universitäten. Auf den Musikunterricht bezogen ermöglichen die Unterscheidungen zwischen Allgemeinwissen und Sonderwissen eine weitere Typologie der Voraussetzungen der Schüler im Hinblick auf den Zugang zu den gesellschaftlichen Wissensvorräten. Wenn man davon ausgeht, daß sich solche Sedimentierungen objektivieren, die von allgemeiner Relevanz sind, so weist dieser Zirkel einerseits auf die Gradlinigkeit und Eindimensionalität der Rekrutierung der Unterrichtsergebnisse hin. Zum anderen schließt er die Vermutung ein, daß die Zugänge zu diesen Sedimentierungen von Erfahrungen sozial geregelt werden und zwar mit ungleicher Verteilung.

Im Hinblick auf diese Hypothesen möchte ich noch einmal die drei Schülergruppen näher betrachten und sie um die Zugänge zu gesellschaftlichen Wissensvorräten erweiternd unterscheiden.

Die Gruppe eins verfügt mit ihrem eher alltagsorientierten Allgemeinwissen über wenig Möglichkeiten, ihr Wissen in Form einer Objektivierung und allgemeiner Relevanz wiederzufinden oder dazu beizutragen. Denn Kennzeichen für ihr Relevanzsystem ist die Alltagstauglichkeit ihres Wissensvorrats. Ihr Wissen muß in allen Lebenslagen wirksam sein, ausschließlich in Alltagssituationen tauglich und zugleich den subjektiven Ansprüchen adäquat (vgl. Luckmann 1981, 49). Das institutionalisierte Wissen ist daher in der derzeitigen Situation für diese Gruppe geradezu dysfunktional. Nur eine Veränderung der Relevanz würde dazu verhelfen, Problemlösungserfahrungen und Sedimentierungen zu bewirken, die dann auch eine Chance hätten sich in institutionalisiertem Wissen objektiviert wiederzufinden. Das Ausklammern dieser Gruppe aus der Bildung durch institutionalisiertes Wissen ist nicht nur sozial- oder sozialisationsbedingt. Es schließt auch diejenigen aus, die Kompetenzen in der Funktionalisierung von Musik haben und Musik instrumentalisieren. Diese Schüler kommen nicht als völlige Laien in den Musikunterricht und gehen aber auch nicht als Experten. Der Musikunterricht geht an ihnen vorbei.

Anders ist es bei der zweiten Gruppe, deren Vorverständnis nicht in dem Maße funktionalisiert ist wie bei der ersten Gruppe. Da über die Brücke der Vertrautheit mit institutionalisiertem Wissen bereits Zugänge und Beteiligungen an Sedimentierungsvorgängen möglich sind. Sie haben das Relevanzsystem der bereits durchlaufenen Institutionen kennengelernt und wissen die Relevanzen wieder auf das jeweilige System rückzubeziehen. Auf den Musikunterricht bezogen heißt das z.B., sie sind bereit, Notenkenntnisse zu erwerben, wissen aber nur, daß man diese in erster Linie für den Unterricht lernt.

Die dritte Gruppe nun verfügt über solche Problemlösungserfahrungen, die sich irgendwann als „historische Eigengesetzlichkeit“ (Luckmann 1981, 48) in den Institutionen wiederfindet. Für diese Gruppe ist der Musikunterricht oder umgekehrt, diese Gruppe ist für den Musikunterricht der Idealfall, weil sich deren Relevanzstrukturen decken.

Die Frage nach den Ergebnissen des Musikunterrichts wird demnach nicht nur in der Weise zu beantworten sein wie es bei Menck zu lesen ist. Es ist nicht alles das, was im Musikunterricht erarbeitet wird als Unterrichtsergebnis allein anzusehen. Wie mit Hilfe der Typologie deutlich gezeigt werden konnte, ist es derzeit so, daß aufgrund der unterschiedli-

chen Relevanzstrukturen, die Lernprozesse im Musikunterricht zwar stattfinden, jedoch dem jeweiligen Vorverständnis gemäß sehr unterschiedlich ausgewertet werden. Für die erste Gruppe endet spätestens nach dem Unterricht der Lernprozeß, da er nicht an die vorhandenen Relevanzstrukturen anknüpft. In der zweiten Gruppe bezieht er sich auf die Institutionen zurück, führt u.U. zu guten Schulzensuren, nicht aber zu längerfristigen Lernprozessen. Lediglich die dritte Gruppe, deren Erfahrungen sich bereits im Wissen, das angeboten wird, historisch sedimentiert hat, hat die Möglichkeit der Dysfunktionalität und der Institutionalisierung zu entkommen, wenngleich gerade diese Gruppe im Musikunterricht prozentual gesehen am wenigsten lernt.

## 2. *Lehrer blicken auf Unterrichtsergebnisse*

Wissen tun viele etwas. Das Wissen macht oft keinen Unterschied zwischen Lehrern und Nicht-Lehrern aus. Des Lehrers eigentliche Stütze der Professionalität sind die Methoden, aus denen er im richtigen Moment die rechte auszuwählen versteht. Allerdings wird häufig dabei das gleiche für richtig befunden. Frontalunterricht ist nach wie vor die meist verbreitete Methode (vgl. Hage 1986, 147). Ein Ergebnis des Unterrichts ist demzufolge das Erlernen der Lehrerdominanz, ohne daß sich etwa dieses in den abgefragten Unterrichtsergebnissen niederschlagen würde. Die Lehrer haben sich verändert, die Schüler ebenso, die Methoden kaum. Jeweils kann der Frontalunterricht auf viele Konzeptionen von Unterricht zurückblicken, bei denen zwar etwas empfohlen, selten aber realisiert wurde.

Die Aufgabe des Lehrers in bezug auf ansehnliche Unterrichtsergebnisse ist oft eingezwängt in ein enges organisatorisches Korsett. So wird z.B. vom Musiklehrer verlangt, trotz didaktischer Reduktionen, bei den Schülern am Ende in 45 Minuten ein Verständnis für Sinfonien erzeugt zu haben, und trotz fehlender Instrumente einen Einblick in den Bau eines Klaviers zu vermitteln. Musik wird von Schallplatten, jetzt CDs, abgespielt, die der Lehrer von zu Hause mitbringt, die aber vom Finanzamt unter Amusement rubriziert werden.

Es ist auch merkwürdig. Ob ein Lehrer nun an einer bundesrepublikanischen Bronx unterrichtet oder an einer westwestfälischen Dorfschule,

das Gehalt unterscheidet sich nur in der Höhe des Ortszuschlages. Die Lehrpläne und Richtlinien stellen die gleichen Anforderungen und für das Eigentliche der Arbeit, die Vermittlung, das Pädagogische, fehlen die Kriterien, wonach es entsprechend honoriert werden könnte. So teilt das Gehalt, schließlich auch ein Ausdruck der Wertschätzung der Arbeit, Tätigkeiten am Gymnasium als per se gehaltvoller ein als solche an der Grundschule, obgleich diese uns doch allen das in die Wiege legt, was später einmal als Grundlage lange halten muß.

Was haben Lehrer, und speziell Musiklehrer, vor Augen, wenn sie Unterrichtsergebnisse meinen: Klassenarbeiten, Rückmeldungen durch die Schüler, das, was Kollegen erwähnen, das, was aus ihren Schülern geworden ist, das Unterrichtsklima, die einzelnen Schüler mit ihren Eigenheiten, die, die dann doch etwas erreicht haben, die brillanten, motivierten, die freiwillig ins Schulorchester gehen, und diejenigen, die den weiten Weg zur Schule im Nachbarstadtteil nicht scheuen, um einen Leistungskurs in Musik belegen zu können.

Manchmal haben Unterrichtsergebnisse etwas an sich von der Entdeckung Amerikas; es werden auch Ergebnisse, Ziele erreicht, die nicht beabsichtigt waren und trotzdem sinnvoll sind.

Aber die anderen? Welche Ergebnisse werden nicht erreicht? Welche Ergebnisse bleiben unentdeckt, weil sie unerwünscht, lästig sind, nicht bekannt werden?

Man hätte anstelle dieser schlaglichtartigen Beobachtungen auf einige Untersuchungen verweisen können (*Schulwirkungsforschung*, Hage, Bauer, Schulten). Keine Untersuchung erbringt jedoch bisher einen systematischen Einblick in das, was im Unterricht als Bilanz am Ende steht, weder in bezug auf den Musikunterricht noch für andere Fächer.

### 3. *Ergebnisse*

Ich möchte die vorangegangenen Ausführungen zusammenfassen:

1. Die Verschiedenheit der Voraussetzungen in bezug auf das Wissen und insbesondere der Ausbildung von Relevanzstrukturen führt zu ungleichen Lernprozessen im Musikunterricht. In erster Linie lernen solche

Schüler etwas, deren Relevanzsystem mit dem der Schule übereinstimmt.

2. Die Umstände, unter denen Musikunterricht stattfindet, bedingen die Auswahl der Methoden und die Art der Unterrichtsinhalte.

3. Die Motivation der Lehrer wie die der Schüler ist auf die Institution gerichtet, die allerdings nur für die Schüler ein feed-back-System qua Institution vorsieht.

4. Sowohl auf der inhaltlichen Ebene dominieren die Bedingungen der Institution den Lernprozeß wie auf der methodischen. Man kann von einer Dominanz der Randbedingungen sprechen.

Empirische Untersuchungen folgen.

### *Literatur*

Bauer, K.-O.: Kindern was beibringen müssen, auch wenn sie keine Lust auf Schule haben — überblick über den Stand der Lehrerforschung, in Rolff, Bauer, Klemm & Pfeiffer (Hrsg.) 1990, S. 217-243

Berger, P.L. & Luckmann, Th.: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt a.M. 1970

Hage, K., Bischoff, H., Dichanz, H., Oehlschläger, H.-J. & Schwittmann, D.: Das Methodenrepertoire von Lehrern. Eine Untersuchung zum Unterrichtsalltag in der Sekundarstufe I. Opladen 1985

Janich, P. (Hrsg.): Wissenschaftstheorie und Wissenschaftsforschung. München 1981

Luckmann, Th.: Vorüberlegungen zum Verhältnis von Alltagswissen und Wissenschaft. in: Janich (Hrsg.) 1981, S. 39-51

Menck, P.: Unterrichtsinhalt oder Ein Versuch über die Konstruktion der Wirklichkeit im Unterricht. Frankfurt a.M. 1986

Rolff, H.G., Bauer, K.-O., Klemm, K. & Pfeiffer, H. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspektiven. Weinheim, München 1990

Rolff, H.G.: Wie gut sind gute Schulen? Kritische Analysen zu einem Modethema. in: Rolff, Bauer, Klemm & Pfeiffer (Hrsg.) 1990, S. 243-259

Rutter, M., Maughan, B., Mortimer, P. & Ouston, J.: Fünfzehntausend Stunden. Schulen und ihre Wirkung auf die Kinder. Weinheim 1980

Schaffrath, H., Funk-Hennigs, E., Ott, Th. & Pape, W.: Studien zur Situation des Musikunterrichts und der Musiklehrer an allgemeinbildenden

Schulen der Bundesrepublik Deutschland und West-Berlin. Mainz  
1982

Schulden, M.L.: Was bleibt? Ergebnisse des Musikunterrichts. In: Kraemer,  
R.-D. (Hrsg.): Musikpädagogische Forschung Bd. 12. Musiklehrer.  
Essen 1991, S. 45-55

PD Dr. Maria Luise Schulden  
Institut für Musikwissenschaft/Musikpädagogik  
Universität Gießen  
Karl-Glöckner-Straße 21  
6300 Gießen