

Universität Dortmund
Institut für Musik und ihre Didaktik
(Fachbereich 16)

Unterrichtsalltag im Fach Musik:
Bestandsaufnahme des Musikunterrichts
an allgemein bildenden Schulen der Sekundarstufe I
in Dortmund im Schuljahr 1997/98

wissenschaftliche Betreuung:
Prof. Dr. Martin Geck

vorgelegt von

Beate Nemecek
Marbacher Straße 5
40597 Düsseldorf

Düsseldorf 2002

Inhaltsverzeichnis

1.	<u>Vorwort</u>	1
2.	<u>Stand der musikpädagogischen Unterrichtsforschung</u>	4
2.1	Wandel musikpädagogischer Forschungsmethoden	4
2.2	Positionierung der vorliegenden Untersuchung	11
3.	<u>Empirisch-methodische Konzeption der Arbeit</u>	13
3.1	Hypothese	14
3.2	Fragestellungen	15
3.3	Zielsetzung	17
3.4	Vorgehensweise	18
3.4.1	Datenerhebung	18
3.4.2	Stichprobenauswahl	20
3.4.3	Datenaufbereitung und Datenauswertung	22
3.4.3.1	Qualitative Bestandsaufnahme der Unterrichtswirklichkeit	24
3.4.3.2	Vergleich der Lehrplanvorgaben mit der Unterrichtspraxis	27
4.	<u>Quantität des Musikunterrichts (Dortmund 1997/98)</u>	28
4.1	Lehrpersonal	28
4.2	Planmäßige Unterrichtsstunden	30
4.3	Entwicklung in den 90er Jahren	31
5.	<u>Beschreibung der Stichprobe</u>	34
5.1	Lehrpersonal und dokumentierte Unterrichtsstunden	34
5.2	Lerngruppen	36
6.	<u>Auswertung der dokumentierten Unterrichtsstunden</u>	38
6.1	Inhaltliche Unterrichtskategorien im Fach Musik	38
6.2	Unterrichtsphasen: Methodik und Sozialform	47
6.2.1	Obligate und optionale Unterrichtsphasen	47
6.2.2	Schulformabhängige und jahrgangsstufenspezifische Besonderheiten von Unterrichtsphasen	51
6.2.3	Aufgabentypen der Stillarbeit	54
6.2.4	Hausaufgaben als unterrichtsergänzende Arbeitsform	56
6.3	Verbale Beiträge von Lehrenden und Lernenden	57
6.4	Arbeitsmittel	59
6.5	Unterrichtsklima	62

7.	<u>Vergleich von Lehrplanvorgaben und Unterrichtswirklichkeit</u>	64
7.1	Klassifizierung der Lehrplanvorgaben	65
7.1.1	Hauptschulbereich	65
7.1.1.1	Jahrgangsstufenübergreifende Lehrplanvorgaben	65
7.1.1.2	Jahrgangsstufenspezifische Lehrplanvorgaben	68
7.1.1.2.1	Jahrgangsstufen 5/6	69
7.1.1.2.2	Jahrgangsstufen 7/8	69
7.1.1.2.3	Jahrgangsstufen 9/10	70
7.1.2	Realschulbereich	70
7.1.2.1	Jahrgangsstufenübergreifende Lehrplanvorgaben	70
7.1.2.2	Jahrgangsstufenspezifische Lehrplanvorgaben	73
7.1.2.2.1	Jahrgangsstufen 5/6	73
7.1.2.2.2	Jahrgangsstufen 7/8	74
7.1.2.2.3	Jahrgangsstufen 9/10	75
7.1.3	Gymnasialbereich	76
7.1.3.1	Jahrgangsstufenübergreifende Lehrplanvorgaben	76
7.1.3.2	Jahrgangsstufenspezifische Lehrplanvorgaben	78
7.1.3.2.1	Jahrgangsstufen 5/6	78
7.1.3.2.2	Jahrgangsstufen 7/8	79
7.1.3.2.3	Jahrgangsstufen 9/10	79
7.1.4	Gesamtschulbereich	80
7.1.4.1	Jahrgangsstufenübergreifende Lehrplanvorgaben	80
7.1.4.2	Jahrgangsstufenspezifische Lehrplanvorgaben	83
7.1.4.2.1	Jahrgangsstufen 5/6	83
7.1.4.2.2	Jahrgangsstufen 7-10	85
7.1.5	Vergleich der schulformspezifischen Lehrpläne (Fazit I)	
87		
7.2	Vergleich der klassifizierten Lehrplanvorgaben mit den dokumentierten Unterrichtsstunden	92
7.2.1	Hauptschulbereich	92
7.2.2	Realschulbereich	97
7.2.3	Gymnasialbereich	100
7.2.4	Gesamtschulbereich	104
7.2.5	Vergleich von Lehrplänen und Unterrichtsstunden (Fazit II)	109
8.	<u>Sprechen über Musik</u>	114
8.1	Formen des themengebundenen Unterrichtsgesprächs	116
8.2	Inhalte des themengebundenen Unterrichtsgesprächs	121
8.2.1	Musiktheoretische Ordnungssysteme	123
8.2.2	Musikkundliche Sachverhalte	127
8.2.3	Außermusikalische Bedingungen von Musik	131

8.2.4	Reflexion des eigenen Musizierens	137
8.2.5	Wirkung und Struktur des musikalischen Klangereignisses	139
8.2.5.1	Beschreibung des Höreindrucks durch Zuordnung von Fachbegriffen	143
8.2.5.2	Beschreibung des Höreindrucks mit Dichotomien in Anlehnung an musikalische Parameter	146
8.2.5.3	Beschreibung des Höreindrucks mit außermusikalischen Begriffen und Inhaltsassoziationen	149
8.3	Fazit	169
9.	<u>Zusammenfassung</u>	174
9.1	Quantität des Musikunterrichts im Schuljahr 1997/98 in Dortmund und Beschreibung der Stichprobe	174
9.2	Inhaltliche Unterrichtskategorien im Fach Musik	175
9.3	Unterrichtsphasen: Methodik und Sozialform	177
9.5	Verbale Beiträge von Lehrenden und Lernenden	180
9.6	Arbeitsmittel und Medien	181
9.7	Verhältnis von Lehrplanvorgaben und Unterrichtswirklichkeit	181
9.7.1	Vergleich der schulformspezifischen Lehrplanvorgaben	181
9.7.2	Vergleich der Lehrplanvorgaben mit den dokumentierten Unterrichtsstunden	184
9.8	Sprechen über Musik	187
10.	<u>Schlussfazit</u>	191
10.1	Schulformvergleich	191
10.2	Hypothesengenerierung und Ausblick	194
11.	<u>Literaturverzeichnis</u>	199

1. Vorwort

Die problematische Situation des gegenwärtigen Schulalltags im Fach Musik wird sowohl von Theoretikern als auch von Praktikern beklagt. Problempunkte wie Mangel an Fachkräften, Kürzungen im Stundenplan, unzureichende Materialausstattung etc. gehören zu den äußeren Bedingungsfaktoren, die auf die gegenwärtige Unterrichtspraxis im Fach Musik in negativer Weise Einfluss nehmen. Angesichts einer solchen Vielzahl von erschwerenden Einflussfaktoren müssen die Musiklehrenden bei der Gestaltung des Musikunterrichts viel organisatorisches Improvisationstalent und persönliches Engagement unter Beweis stellen. Dadurch wird die Vergleichbarkeit des Musikunterrichts und der Kenntnisse der Lernenden im Fach Musik kaum noch realisierbar. Bei der Lehrerausbildung und Curriculumentwicklung scheint diese Situation jedoch bisher kaum hinreichende Berücksichtigung gefunden zu haben. Vielmehr stehen dort theoretische Prinzipien der allgemeinen Pädagogik und der Fachdidaktik in Bezug auf Methodik und Inhalt im Vordergrund, die von den Möglichkeiten, Grenzen und Anforderungen der Praxisarbeit losgelöst zu sein scheinen. Diese Kluft zwischen didaktischer Theorie und schulischem Alltag wird möglicherweise durch den Informationsbedarf jener verursacht, denen die aktuelle Praxis des Musikunterrichts aus dem Blick geraten ist.

Gemäß den Richtlinien und Lehrplänen sollte der Musikunterricht an allgemein bildenden Schulen die Aufgabe haben, Heranwachsenden wesentliche Hilfen in Form von Identifikations- und Aktionsmöglichkeiten bei ihrem Selbstfindungsprozess anzubieten, um sie zur mündigen, selbstbestimmten und sachkundigen Teilnahme am vielschichtigen kulturellen Leben einschließlich des Musikkonsums durch Massenmedien zu befähigen. Durch die Ausbildung einer solchen umfassenden, kommunikativen Kompetenz im Bereich der musikalischen Kultur sowie die Förderung der Identitätsentwicklung der Heranwachsenden wäre ein sinnvoller Musikunterricht über den Erwerb von Fachwissen hinaus für die Förderung selbstbestimmter, kulturell kompetenter Individuen von Bedeutung. Inwiefern dieser hohe Anspruch jedoch angesichts der gegenwärtigen Unterrichtssituation überhaupt ansatzweise erfüllt

werden kann, ist überaus fragwürdig. Deshalb erscheint es notwendig zu sein, punktuell beobachtete Missstände innerhalb der Praxis des Musikunterrichts im kritischen Vergleich mit einem theoretischen Anforderungskatalog in Form der Lehrpläne systematisch zu erfassen. Je besser die einzelnen Elemente des Systems aus Unterrichtspraxis, Lehrplänen und Lehrwerken ineinander greifen, desto eher wird es möglich sein, die vielfältigen und gesellschaftlich relevanten, pädagogischen und kulturellen Aufgaben des Musikunterrichts anzugehen. Ziel sollte es sein, die Anforderungen der Lehrpläne als verbindlichen und realisierbaren didaktischen Rahmen auch an den besonderen Bedingungen des Unterrichtsalltags im Fach Musik auszurichten, wobei die Lehrwerke effiziente Hilfsmittel zur Umsetzung der Lehrpläne darstellen sollten. Des Weiteren sollte auch die Musiklehrerausbildung durch eine stärkere Berücksichtigung der heutigen Unterrichtsbedingungen im Fach Musik praxisnäher konzipiert werden.

In diesem Zusammenhang stellt die Arbeit eine Bestandsaufnahme der Unterrichtspraxis im Fach Musik dar, deren Ergebnisse für die Curriculumentwicklung und Musiklehrerausbildung zur Verfügung stehen. Dazu wird versucht, Probleme im Fach Musik systematisch zu beschreiben, mögliche Ursachen zu erschließen und gegebenenfalls Konsequenzen aufzuzeigen. Dokumentiert werden soll die heutige Unterrichtspraxis, wie sie sich innerhalb eines problembelasteten Bedingungsgefüges im Vergleich mit den geltenden Lehrplänen für das Fach Musik in der Sekundarstufe I (Jahrgangsstufen 5 bis 10) am Beispiel einer Großstadtregion in Nordrhein-Westfalen (Dortmund) darstellt, um empirisch fundierte Anhaltspunkte zur Unterrichtsevaluation im Fach Musik zu gewinnen. Dabei soll die unterrichtliche Kommunikation über Musik als ausgewähltes Problemfeld besondere Berücksichtigung finden.

Bisherige Studien haben sich meist mit Einzelaspekten wie der Person des Musiklehrers befasst und dabei als Datenerhebungsmethode den Fragebogen verwendet. Nur wenige Untersuchungen beziehen wie die breit angelegte *Studie zur Situation des Musikunterrichts und der Musiklehrer* von Helmut Schaffrath u.a. von 1982 die materielle Ausstattung sowie die Verwendung von Lehrmitteln und in Ansätzen auch die Haltung der Musiklehrenden

zum Musikunterricht ein.¹ Aus methodischer Hinsicht stellen zudem Untersuchungen, die sich ausschließlich der Datenerfassungsmethode des Fragebogens bedienen, Dokumentationen der subjektiven Einschätzung der Lehrenden dar, die unter Umständen von der tatsächlichen Unterrichtswirklichkeit abweichen können. Vor diesem Hintergrund zielt die vorliegende Arbeit durch die Erhebung authentischer Daten in Form von Tonbandaufnahmen einzelner Unterrichtsstunden sowie durch das methodisch praxisnahe Verfahren der systematischen Beobachtung in eine Lücke des aktuellen Forschungsstands der Musikpädagogik. Des Weiteren ist es durch die Beschränkung auf Schulen der Sekundarstufen I im Raum Dortmund in der vorliegenden Untersuchung eher möglich gewesen, mehrere Phänomene tiefer gehend zu analysieren und aus verschiedenen Perspektiven zu beleuchten, als das in bisherigen Untersuchungen der Fall war.

Die Arbeit besteht aus einem einleitenden Teil, einem Hauptteil und einer abschließenden Zusammenfassung und Interpretation der Ergebnisse. Im ersten Abschnitt wird der Stand der musikpädagogischen Unterrichtsforschung skizziert. Dabei wird sowohl ein Überblick über gegenwärtig bedeutsame methodische Forschungsansätze als auch über die Inhalte und Gegenstandsbereiche der jüngsten Unterrichtsforschung im Fach Musik geliefert. Zugleich wird eine methodische und inhaltliche Positionierung der vorliegenden Arbeit vorgenommen. Anschließend erfolgt eine genaue Beschreibung der Konzeption der Arbeit. Im Hauptteil steht eine ausführliche Ergebnisdarstellung, wobei wesentliche Teilergebnisse jeweils in einem kurzen Fazit festgehalten werden, um sie aus der Summe der Informationen hervorzuheben. Bei der abschließenden Zusammenfassung, Interpretation und Reflexion der Ergebnisse wird der Versuch unternommen, die ermittelten Tendenzen innerhalb der Unterrichtspraxis im Fach Musik im Hinblick auf eine weiterführende Hypothesengenerierung zu bewerten.

¹ Schaffrath u.a., 1982. In dieser Studie wurden über 1300 Musiklehrende aller Jahrgangsstufen und

2. Stand der musikpädagogischen Unterrichtsforschung

2.1 Wandel musikpädagogischer Forschungsmethoden

Nicht nur der Gegenstandsbereich musikpädagogischer Forschung ist einem Wandel unterworfen, auch die empirischen Forschungsansätze sind in den letzten zwanzig Jahren aufgrund eines erweiterten Problembewusstseins in methodischer Hinsicht in beträchtlichem Maß differenziert bzw. weiterentwickelt worden. Vor allem durch den Einfluss der Sozialwissenschaften und ihrer Wende zur qualitativen Sozialforschung kam es Ende der 80er Jahre auch im musikpädagogischen Bereich zu einer Kombination von qualitativen und quantitativen Erhebungsverfahren.² Neue Forschungsinhalte forderten Untersuchungsmethoden, die dem Untersuchungsgegenstand stärker gerecht wurden, als es durch die traditionellen quantitativ-statistischen Verfahren (Fragebogen, Test, Experiment, statistische Beobachtung) möglich gewesen wäre. Bereits 1985 prognostizierte Bastian in einem Methodenkolloquium des AMPF, *ein Forschungsproblem werde um so wirklichkeitsnäher zu bestimmen sein, je mehr Forscher >>ins Feld<< gingen.*³ In der Dokumentation der jüngsten musikpädagogischen Forschungsprojekte in Deutschland konstatiert Bastian indes, *die musikpädagogische Forschung habe im empirischen Zentrum die Maximen qualitativer Sozialforschung umgesetzt*⁴. Die Vielfalt an Forschungsdesigns, die bei der Durchsicht der dokumentierten Forschungsprojekte offenbar wird, scheint diese Äußerung nur zu bestätigen. Neben rein qualitativen Analyseverfahren wie der Inhaltsanalyse, dem Interview, der biographischen Methode und vor allem der teilnehmenden Beobachtung kommen verstärkt methodenkombinierte Vorgehensweisen aus quantitativen, qualitativen und hermeneutischen Ansätzen zum Zuge. Bastian sieht darin mit einiger Berechtigung einen wesentlichen methodologischen Entwick-

Schulformen in den alten Bundesländern befragt.

² Vgl. Lamnek, 1993, und Mayring, 1990.

³ Bastian, „Umgang mit Musik“, a.a.O., 1985, 10.

⁴ Bastian / Kraemer, 1992, 49.

lungsschritt dahingehend, dass bei diesen Methodenkombinationen *nicht mehr die Methode im Vordergrund (steht), sondern ein Problem, das mit unterschiedlichen Zugängen gelöst werden soll.*⁵ Insgesamt belegt die Dokumentation jedoch noch immer ein Übergewicht hermeneutisch-analytischer Arbeiten gegenüber empirischen Forschungsprojekten.

Hinsichtlich der Gegenstandsbereiche stellt Bastian / Kraemer zufolge die Musikerziehung an allgemein bildenden Schulen den derzeit größten musikpädagogischen Forschungsbereich dar.⁶ Folgende Themenfelder sind dabei als Inhalte empirischer Arbeiten bislang hauptsächlich berücksichtigt worden:⁷

- Musikunterricht in unterschiedlichen Schulstufen;
- Musikunterricht aus Schülersicht (Wie erleben Schüler Musikunterricht, wie bewerten sie ihn?);
- Lehr- und Lernbedingungen im Musikunterricht;
- Ziele und Funktionen von Musikerziehung (v. a. in Bezug auf Keyboard- und Computereinsatz);
- Berufsbild des Schulmusikers.

Im Gegensatz zu dem aktuellen Forschungsüberblick von Bastian / Kraemer favorisierte Sigrid Abel-Struth in den 80er Jahren hingegen noch einen deutlich engeren Begriff von Unterrichtsforschung, der die Untersuchung der Grundlagen des Musikunterrichts wie z. B. den Bedingungen des musikalischen Lernens, den Lernvorgängen und –ergebnissen sowie den historischen Dimensionen von Musikunterricht einschließlich seiner Institutionen eben nicht umfasste.⁸ Vielmehr sollte sich Unterrichtsforschung im engeren Sinn im musikpädagogischen Bereich auf den Musikunterricht als solchen konzentrieren und vorrangig das Unterrichtsgeschehen zum Gegenstand haben. Eine ohne den Kontext von konkretem Unterrichtsgeschehen erhobene Sammlung

⁵ Vgl. Bastian / Kraemer, 1992, 52.

⁶ Bastian / Kraemer, 1992, 36.

⁷ Die folgende Zusammenfassung stützt sich auf die Auswertung von Bastian / Kraemer, 1992, 67-77.

⁸ Zur Frage der inhaltlich-methodischen Kriterien und Grenzen musikpädagogischer Unterrichtsforschung leistete Sigrid Abel-Struth eine einführende Übersicht mit der Skizzierung wesentlicher For-

von Urteilen bleibe laut Abel-Struth außerhalb dessen, was als musikpädagogische Unterrichtsforschung im engeren Sinne angesehen wird (228). Demnach exponiert die Autorin folgende Kriterien musikpädagogischer Unterrichtsforschung (229):

- Bezug des Forschungsgegenstandes zum Musikunterricht;
- Einbeziehung von Variablen des Unterrichtsgeschehens;
- Bedenken des unterrichtlichen Gesamtzusammenhangs.

Angesichts dieser Kriterien rückt die systematische Beobachtung als Methode musikpädagogischer Unterrichtsforschung zunehmend in den Vordergrund, da sie vornehmlich das direkte Unterrichtsgeschehen erfasst. Innerhalb der Forschungsarbeiten, die demnach in engerem Sinn zur musikpädagogischen Unterrichtsforschung zu zählen sind und sich der Methode der systematischen Beobachtung bedienen, haben die Aspekte „musikalisches Material“ und „Unterrichtsmethode“ bislang besondere Berücksichtigung gefunden. So erschlossen beispielsweise Brömse / Kötter (1971) Regelmäßigkeiten der Musikrezeption bei Jugendlichen in unterschiedlichen Unterrichtssituationen.⁹ Bastian (1980) zeigte Möglichkeiten der Veränderung des musikalischen Urteils durch bestimmte Unterrichtsmethoden am Beispiel Neuer Musik auf.¹⁰ Eine ältere Arbeit zum Zusammenhang von Unterrichtsmethode und Lernergebnissen ging dieser Untersuchung bereits mit dem Versuch zur Steigerung des musikalischen Hörinteresses und zur Steigerung höranalytischer Fähigkeiten (Abel-Struth / Groeben, 1979) voraus.¹¹

Thematische Schwerpunkte musikpädagogischer Forschungsarbeiten, die gemäß den oben zitierten Kriterien dagegen nicht oder nur bedingt zur musikpädagogischen Unterrichtsforschung im engeren Sinn zu zählen wären, sind folgende:

schungstendenzen in Deutschland. Vgl. Abel-Struth, „Deutsche Ansätze musikpädagogischer Unterrichtsforschung“, a.a.O., 1984, 217-236.

⁹ Brömse / Kötter, 1971.

¹⁰ Bastian, 1980.

¹¹ Abel-Struth / Groeben, 1979.

- Erhebungen zur Realsituation des Musikunterrichts;
- Befragungen zur Beurteilung von Musikunterricht.

Die Erhebungen zur Realsituation des Musikunterrichts betreffen insbesondere organisatorische Mängel wie Lehrermangel, Stundenausfall, Mangel an Fachräumen und hinreichender technischer Ausstattung. Diese Untersuchungen berücksichtigen den äußeren Rahmen von Musikunterricht, lassen jedoch das eigentliche Unterrichtsgeschehen an sich außer Acht. Bei den Befragungen zur Beurteilung von Musikunterricht sieht Abel-Struth zwei Meinungstrends dokumentiert: Zum einen die Unzufriedenheit mit dem erhaltenen Musikunterricht, zum anderen die Präferenz populärer Musik bei Lernenden, wobei gerade Schülerurteile unter dem Verdacht stünden, von speziellem Unterrichtsgeschehen abhängig zu sein und damit in der Tragweite ihrer Aussagekraft unter Vorbehalt zu sehen seien. Die Erforschung der Ursachen und internen Zusammenhänge dieser Realsituation des Musikunterrichts haben sich Graml / Reckziegel (1982) zur Aufgabe gemacht, indem sie die Einstellung der Eltern hinsichtlich Musik und Musikunterricht untersuchten.¹² In der Studie von Schaffrath / Funk-Hennigs / Ott / Pape (1982) wird das Augenmerk hingegen auf die Person des Musiklehrenden gelegt, die eine Vielzahl an Bedingungsfaktoren von Musikunterricht in sich vereint.¹³

Die Schwierigkeit gegenwärtiger Unterrichtsforschung in musikpädagogischem Bereich liege laut Abel-Struth in dem Zwiespalt, auf der einen Seite angesichts eines multifaktoriellen Unterrichtsgeschehens unvermeidbare Beschränkungen bei der systematischen Erfassung von Unterricht hinzunehmen, ohne andererseits den „Blick auf das Ganze der Geschehensgestalt“ zu verlieren (218). Eine unüberschaubare Fülle empirischer Arbeiten lasse daher eine Wende innerhalb der Unterrichtsforschung zu theoretischem Bezug hermeneutischer und empirisch-analytischer Untersuchungen sinnvoll erscheinen. Zudem ermangele es der Musikpädagogik derzeit noch immer an einer empirisch fundierten Unterrichtstheorie, sodass der theoretische Bezug

¹² Graml / Reckziegel, 1982.

¹³ Schaffrath u.a., 1982.

und die Entwicklung einer musikpädagogischen Unterrichtstheorie forschungsleitend sein sollten.

Der Blick über die Grenzen deutscher Unterrichtsforschung hinaus lässt hingegen weitere inhaltliche wie methodische Schwerpunkte deutlich werden. Wie Froehlich-Rainbow (1984) in ihrer zusammenfassenden Darstellung amerikanischer Untersuchungen zur Praxis des Musikunterrichts referiert, lagen bis zur Erscheinung ihrer Sammlung empirisch fundierte Kenntnisse hauptsächlich im Bereich der Lehrverfahren und Lehrstile vor, während der Bereich der Unterrichtsinhalte bis dahin weitgehend unerhellte geblieben ist.¹⁴ Folgende Ergebnisse konnten nach Froehlich-Rainbow bis dahin als gesichert gelten:

1. Lehrstile können erlernt werden, ohne dass jedoch die Effektivität eines Lehrstils im Vergleich zu einem anderen erwiesen ist.¹⁵
2. Es besteht ein Zusammenhang zwischen einem erhöhten Maß an Schülerinitiative im Unterricht und höheren Lernleistungen. (Ungeklärt ist hingegen, ob diese Schülerinitiative von dem im Unterricht praktizierten Lehrstil abhängt.)
3. Musiklehrende legen während nonverbaler Unterrichtsaktivitäten wie Musizieren und Dirigieren ein positiveres Verhalten an den Tag, als wenn sie zu Lernenden sprechen. (Froehlich-Rainbow sieht darin einen wesentlichen Hinweis für die Persönlichkeitsmerkmale und das Rollenverständnis von Musiklehrern.)

In methodischer Hinsicht sei des Weiteren bestätigt worden, dass die Technik systematischer Beobachtung auch in der musikpädagogischen Unterrichtsforschung erfolgreich eingesetzt werden könne.

Zahlreicher als die Liste der gewonnenen Ergebnisse sind die Bereiche empirischer Unterrichtsforschung im musikpädagogischen Bereich, die bis dahin laut Froehlich-Rainbow weniger Beachtung gefunden haben. Das sind folgende Aspekte:

¹⁴ Vgl. Froehlich-Rainbow, 1984, 136-138.

- Paralinguistische Phänomene und nonverbales Verhalten;
- Kompetenzen der Lehrer als Musiker und Dirigenten;
- Effektivität des Lehrerverhaltens;
- Inhalte des Musikunterrichts in Kombination mit den jeweiligen Lehrmethoden.

Im Gegensatz zu Abel-Struths Forderung nach einer theoriegeleiteten Forschung plädiert Froehlich-Rainbow dafür, die zu entwickelnden Beobachtungskategorien von den Unterrichtsgeschehnissen abzuleiten. Im Zusammenhang mit der Erfassung der Effektivität des Lehrverhaltens merkt sie an:

Vor allem dann, wenn Beobachtungskategorien theoretische Positionen reflektieren, die von fachexternen Quellen stammen, kann der Begriff „wünschenswertes Verhalten“ breiter gefasst sein als für erfolgreiches und effektives Musik-Lehren angemessen sein mag. Wünschenswertes Verhalten ist gegebenenfalls das Produkt „philosophischer“ Trends, Moden oder persönlicher Vorlieben, muss sich aber nicht unbedingt in positiv verändertem Schülerverhalten und erhöhten Lernleistungen auf fachlichen Teilgebieten beweisen.(...) Kategorien für die Beobachtung von Musikunterricht sollten also die Realität einer Musikstunde reflektieren, nicht aber vorgefasste Meinungen und Vermutungen darüber, woraus Unterricht bestehen könnte. (137)

Demnach besteht die Voraussetzung für eine möglichst unverzerrte Erfassung des Unterrichtsgeschehens darin, die Beobachtungskategorien des jeweiligen Analyseansatzes aus dem Datenmaterial, d. h. dem Unterrichtsgeschehen heraus zu entwickeln. Ein offenkundiges Problem eines solchen jeweils in Abhängigkeit vom Analyseobjekt entwickelten Analyseverfahrens liegt in der mangelnden Vergleichbarkeit mit anderen Forschungsansätzen. Dennoch scheint beim aktuellen Stand der musikpädagogischen Unterrichtsfor- schung die Notwendigkeit gegeben zu sein, zunächst unabhängig von einer Unterrichtstheorie zu erfassen, was gegenwärtig im Musikunterricht ge-

¹⁵ Zur Effektivität handlungsorientierten Musikunterrichts vgl. Maas, 1989.

schieht, bevor man eine empirisch gesicherte Theorie als Grundlage künftiger Untersuchungen heranziehen könnte. In ihrer Stellungnahme zur validen Beobachtung von Unterrichtsgeschehen im Fach Musik plädiert Froehlich-Rainbow des Weiteren vor dem Hintergrund des oben zitierten Denkansatzes sowie ihrer eigenen Forschungsergebnisse dafür, bei der Analyse von Unterrichtsgeschehen mehrere Beobachtungssysteme miteinander zu kombinieren, um der Unterrichtswirklichkeit in seiner Ganzheit gerecht zu werden, statt einzelne Teilaspekte zu Zwecken systematischer Beobachtung zu isolieren.

Als Beispiel für den methodischen Forschungsansatz der systematischen Beobachtung führt Froehlich-Rainbow eigene Studien aus den 70er und frühen 80er Jahren zum amerikanischen Elementarunterricht an, in denen ausgewählte Lehrinhalte und –methoden zu den Themenfeldern „Singen im Unterricht“, „Erarbeitung rhythmischer Konzepte“ und „Hören von Musik“ in ihrem Verhältnis zueinander analysiert worden sind.¹⁶ Die Musikstunden von vierzehn Musiklehrerinnen wurden viermal zwanzig Minuten lang systematisch beobachtet und auf Tonband dokumentiert. Die Beobachtungskategorien wurden jeweils entsprechend dem gewählten Beobachtungsaspekt aufgrund eigener Unterrichtserfahrungen der Autorin entwickelt und im Rahmen einer Voruntersuchung geprüft. Ziel der Studien war es, im Rahmen einer Hypthesengenerierung das theoretische Konstrukt empirisch zu prüfen, demzufolge „Lehrmethode und –inhalt als untrennbare Einheit in der systematischen Beobachtung von Musikunterricht verstanden werden sollte[n]“.¹⁷ Folgendes Ergebnis stellt die Autorin aus ihrer Forschungsarbeit vor: Eine relativ isolierte Unterrichtsaktivität wie das Singen kann systematisch in beobachtbare Komponenten zerlegt und analysiert werden. So gelang es ihr, bestimmte Unterrichtsmuster als Merkmale qualitativ unterschiedlichen Singens offenzulegen. Anstelle einer Generalisierung dieses Ergebnisses beschränkte sich Froehlich-Rainbow jedoch darauf, lediglich die Tatsache eines Zusammenhangs von Lehrinhalt und Lehrmethode zu belegen sowie zu zeigen, dass die Methode der systematischen Beobachtung ein probates Mittel dabei sein kann, eben solche Unterrichtszusammenhänge zu dokumentieren.

¹⁶ Froehlich-Rainbow, 1984, 139-201.

2.2 Positionierung der vorliegenden Untersuchung

Bei der vorliegenden Arbeit handelt es sich um eine deskriptive Feldstudie im Sinne einer Bestandsaufnahme der Unterrichtswirklichkeit im Fach Musik an allgemein bildenden Schulen in der Sekundarstufe I. Neben den thematisierten Inhalten und den praktizierten Methoden des Musikunterrichts wird ein besonderes Augenmerk auf den Aspekt des Sprechens über Musik gelegt, da dies ein wesentliches Moment bei der unterrichtlichen Auseinandersetzung mit Musik darstellt. In methodischer Hinsicht sind dabei Aspekte der qualitativen Sozialforschung (teilnehmende Beobachtung, hermeneutische Analyse von authentischem Datenmaterial) mit einigen grundlegenden Methoden der deskriptiven Statistik kombiniert worden.¹⁸ In engerem Sinn ist insbesondere an den von Froehlich-Rainbow favorisierten Forschungsansatz der systematischen Beobachtung unter Berücksichtigung der Unterrichtswirklichkeit „in seiner Ganzheit“ angeknüpft worden. Das bedeutet im Wesentlichen, dass die Analysekategorien aus den beobachteten und per Tonband konservierten Unterrichtsstunden heraus entwickelt worden sind. Zum anderen ist versucht worden, der Faktorenkomplexität von Unterricht darin gerecht zu werden, dass mehrere Einflussvariablen wie Schulform, Jahrgangsstufe, Lerngruppenstruktur, Inhalt und Methodik berücksichtigt worden sind, statt den Blick auf einen Aspekt zu verengen. Das Problem der mangelnden Vergleichbarkeit dieses Untersuchungsansatzes mit anderen empirischen Arbeiten wird aufgrund der Wirklichkeitsnähe dieses Verfahrens bewusst toleriert.

Hinsichtlich des Leitaspektes „Sprechen über Musik“ knüpft die Untersuchung an die theoretisch fundierten Ausführungen von Ursula Brandstätter zu diesem Thema an.¹⁹ Brandstätter untersucht in ihrer Dissertation die Eigenheiten von Sprache als Vermittlungsmedium für das Verstehen von Musik mit dem Ziel, Schlussfolgerungen zur Frage der didaktischen Interpretation von Musik für die pädagogische Praxis zu gewinnen. Im Mittelpunkt von

¹⁷ Froehlich-Rainbow, 1984, 141.

¹⁸ Als Basisliteratur zur qualitativen Sozialforschung sind die Grundlagenwerke von Lamnek (1993) und von Mayring (1990) herangezogen worden. Die Anwendung quantitativer Verfahren der deskriptiven Statistik stützt sich auf die Lehrbücher von Clauss u.a. (1995) und von Knieper (1993).

¹⁹ Brandstätter, 1990.

Brandstätters Arbeit stehen sieben sprachanalytische Untersuchungen zu ausgewählten Werkinterpretationen von Thomas Mann, Hans Mersmann, Hermann Kretzschmar, Theodor W. Adorno, Dieter Schnebel, Heinz Rudolf Kunze sowie Hans-Heinrich Eggebrecht, bei denen versucht wird, die jeweils zugrunde liegende Musikanschauung der jeweiligen Verfasser offenzulegen. Das theoretische Fundament für diese Analysen besteht in der Erörterung der folgenden drei Problemfelder:

- Probleme des Musikverstehens (unter Ausleuchtung wahrnehmungspsychologischer sowie hermeneutisch-philosophischer Aspekte);
- Symbolfunktionen von Sprache und Musik (auf der Grundlage der Symboltheorie des amerikanischen Sprachphilosophen Nelson Goodman zu den Sprachen der Kunst);
- Funktionen und Verwendung unterschiedlicher verbaler Sprachsysteme (am Beispiel der Wissenschaftssprache, der poetischen Sprache und der Gemeinsprache).

Neben der zugrunde liegenden Musikanschauung wird erörtert, auf welche musikalischen und sprachlichen Symbolfunktionen Bezug genommen wird und welche sprachlichen Systeme verwendet werden. Bei der Frage nach dem Zusammenhang von Verstehen und Sprache wendet sich Brandstätter gegen den sprachlich orientierten, hermeneutischen Verstehensbegriff Gadammers und schließt sich dem erweiterten Verstehensbegriff Eggebrechts an, der auch das begriffslose, ästhetisch-sinnliche Verstehen von Musik einschließt.²⁰

Aufgrund ihrer Untersuchungen kommt Brandstätter zu dem einleuchtenden Ergebnis, dass es „eine ausgesprochen große und nur schwer kategorisierbare Vielfalt von sprachlich sich manifestierenden Umgangsweisen mit Musik gibt“.²¹ Wie Musik verstanden wird, hänge zudem auch von unbewussten Vorentscheidungen ab, die als zugrunde liegende Musikanschauungen im Sinne von Vor-Urteilen das Wesen und die Funktion der Musik betref-

²⁰ Brandstätter, 1990, 23-25.

fen. Ein besonderes Qualitätsmerkmal des Sprechens über Musik sieht Brandstätter schließlich in der Annäherung der darstellenden Sprache an die dargestellte Musik durch die sprachliche Nachbildung musikalischer Gestaltungsprinzipien, durch die Verstehensprozesse ausgelöst werden könnten.²²

Im Anschluss an die sprachanalytischen Erörterungen führt Brandstätter einige pädagogische Anmerkungen dazu an, welche Bedeutung dem Sprechen über Musik im Rahmen eines bewussten Umgangs mit der Sprache ihrer Ansicht nach innerhalb des Musikunterrichts zukommen sollte. Zu Recht weist sie in diesem Zusammenhang auf das Problem der anschauungslosen und schablonenhaften Anwendung musikwissenschaftlicher Fachtermini im Musikunterricht hin und plädiert für eine Individualisierung der Sprechens, bei dem sowohl abstrakte Begriffe als auch Metaphernreichtum ihren Platz haben und stets an sinnliche Erfahrungen gebunden werden.²³ Ergänzt wird diese Stellungnahme durch einige unterrichtspraktische Anregungen zur Entwicklung der sprachlichen Darstellungsfähigkeit.

Brandstätters Studie beschränkt sich auf die geschriebene Sprache mit dem deutlichen Hinweis auf die Notwendigkeit einer empirischen Untersuchung der gesprochenen Äußerungen über Musik vor allem im pädagogischen Feld.²⁴ Dieser Hinweis ist in der vorliegenden Arbeit aufgegriffen worden, wobei hier der Schwerpunkt auf der empirischen Erhebung des Ist-Zustandes und nicht, wie bei Brandstätter, auf dem theoretischen Hintergrund des Sprechens über Musik gelegt wird.

3. Empirisch-methodische Konzeption der Arbeit

Das multifaktorielle Geschehen „Unterricht“ bringt als Forschungsgegenstand in methodischer Hinsicht zahlreiche Probleme mit sich, die nur in Kompromisslösungen minimiert, nicht aber gänzlich behoben werden können. Dementsprechend enthält auch die hier gewählte und im Folgenden beschriebene

²¹ Brandstätter, 1990, 182.

²² Brandstätter, 1990, 183.

²³ Brandstätter, 1990, 184-185.

Vorgehensweise einige Problempunkte beispielsweise hinsichtlich der Stichprobenauswahl oder der Trennschärfe von Analysekatoren, die entweder aus organisatorischen Gründen nicht gemindert werden konnten oder aber aus methodischen Gründen bewusst toleriert werden.

3.1 Hypothese

Der vorliegenden Untersuchung zum Unterrichtsalltag im Fach Musik an allgemein bildenden Schulen der Sekundarstufe 1 in Dortmund liegt die folgende Hypothese zugrunde:

Es bestehen Differenzen zwischen den Vorgaben der Lehrpläne und der Unterrichtspraxis im Fach Musik an allgemein bildenden Schulen der Sekundarstufe I, die von den Einflussvariablen *Schulform* und *Jahrgangsstufe* abhängig sind.²⁵

Damit wird die Behauptung aufgestellt, dass in dem didaktischen System der Lehrplanvorgaben und dem Unterrichtsalltag im Fach Musik ein effizientes Ineinandergreifen der einzelnen Elemente nicht gelingt, sondern vielmehr eine eklatante Kluft zwischen Lehrplantheorie und der Unterrichtspraxis besteht, die von Schulform und Jahrgangsstufe abhängig ist. Den Anstoß zu dieser Annahme gab weniger die fachwissenschaftliche Literatur, als vielmehr eine Vielzahl an Vorgesprächen mit Lehrenden vor Ort. Aus diesen Vorgesprächen ergab sich eine Voreinschätzung des Unterrichtsgeschehens im Fach Musik, derzufolge die Differenzen zwischen Theorie und Praxis durch eine unterschiedliche Prioritätensetzung begünstigt werden. Während bei der Curriculumentwicklung allgemeinpädagogische sowie fachdidaktische Prinzi-

²⁴ Brandstätter, 1990, 10.

²⁵ Auf eine eingehende Lehrwerkanalyse im Vergleich zur musikalischen Unterrichtspraxis ist aus zwei Gründen verzichtet worden: Zum einen ist im Laufe der Auswertungsarbeit deutlich geworden, dass Lehrwerke im dokumentierten Unterrichtsgeschehen nur eine marginale Rolle gespielt haben. Zum anderen erschien es notwendig, den inhaltlichen Rahmen der Arbeit zugunsten einer Qualitätssicherung und größeren Ergebnistiefe zu beschränken. Die Bedeutung und Funktion der Lehrwerke für das Unterrichtsgeschehen im Fach Musik muss somit hier im Wesentlichen unbeantwortet bleiben und verlangt weiterhin nach einer fundierten empirischen Untersuchung.

pien wesentlich sind, wird der Unterrichtsalltag im Fach Musik vorrangig durch die für das Fach Musik spezifischen Unterrichtsbedingungen geprägt:

- Unterrichtskürzungen und Mangel an fachlich qualifizierten Lehrkräften;
- die problematische Motivationslage und heterogene musikalische Vorkenntnisse der Lernenden;
- der Stellenwert, den das Fach Musik im Denken der Eltern, Lernenden und Lehrenden einnimmt;
- die materielle und räumliche Ausstattung der Schulen.

Diese Unterrichtsvoraussetzungen scheinen bei der Curriculumgestaltung zu wenig Beachtung zu finden.

3.2 Fragestellungen

Um eine wert- und ideologiefreie Deskription der aktuellen Musikunterrichtspraxis in den Dortmunder Schulen der Sekundarstufe I zu gewinnen, schien es notwendig zu sein, den Unterrichtsalltag im Fach Musik zunächst voraussetzungslos, d.h. losgelöst von den theoretischen Vorgaben der Lehrpläne zu betrachten. Folgende Aspekte standen dabei im Vordergrund:

- Wie viel Musikunterricht soll planmäßig erteilt werden?²⁶
- Wie häufig wird der Musikunterricht von einer fachfremden Lehrperson, d.h. ohne fachliche Lehrbefähigung durchgeführt?
- Wie sieht die Lerngruppenstruktur insbesondere im Hinblick auf den Anteil der Lernenden ohne Deutsch als Muttersprache sowie der Lernenden, die ein Instrument spielen können, aus?

²⁶ Der Anteil des tatsächlich erteilten Unterrichts bzw. die Höhe des Unterrichtsausfalls konnte hier aus organisatorischen Gründen nicht ermittelt werden.

- Welche Inhalte, Methoden, Arbeits- und Sozialformen werden im Musikunterricht bevorzugt?
- Wie hoch ist der Anteil der nicht-themenbezogenen Unterrichtsphasen wie Organisation oder Störung?
- Welche Arbeitsmittel und Medien werden am häufigsten verwendet?
- Wie stellt sich die Gesprächsstruktur zwischen Lehrperson und Lernenden dar?
- Gibt es hinsichtlich der oben genannten Aspekte tendenzielle Unterschiede in Abhängigkeit von Schulform und Jahrgangsstufe?

Darüber hinaus ergeben sich aus der Hypothese folgende Fragestellungen:

- Inwieweit wird die Unterrichtspraxis im Fach Musik den jeweils gültigen Lehrplänen gerecht?
- Inwieweit hängen Differenzen zwischen Unterrichtspraxis und Lehrplanvorgaben mit den Einflussvariablen Schulform und Jahrgangsstufe zusammen?

Zudem soll der Aspekt der verbalen Musikreflexion einer besonderen Betrachtung unterzogen werden. Das hat zwei Gründe: Wie erste Vorgespräche mit Musiklehrenden ergeben haben, scheint das Sprechen über Musik angesichts der heterogenen fachlichen und instrumentalen Vorkenntnisse der Lernenden eine für den Musikunterricht besonders wichtige Ausdrucks- und Auseinandersetzungsmöglichkeit im Umgang mit Musik zu sein, da es nicht allen Lernenden möglich ist, sich musizierend angemessen zu betätigen. Hingegen stellt das Sprechen über Musik insbesondere für musikalisch wenig vorgebildete Lernende eine praktikable Möglichkeit dar, die eigene Individualität im Verhältnis zum musikalischen Gegenstand wie auch zur Umwelt zu reflektieren. Aus dieser Sicht könnte das Sprechen über Musik Aufschluss über den Zugang der Lernenden zur Musik geben, da in Äußerungen über Musik gegebenenfalls individuelle Werturteile, Interessen und Einstellung sowohl gegenüber Musik als auch gegenüber dem Musikunterricht zum Aus-

druck kommen. Zudem gehört das „Sprechen über Musik“ unabhängig von der Schulform zu den grundlegenden Forderungen der gültigen Lehrpläne aller vier Schulformen der Sekundarstufe I. In dieser Arbeit sollen die Reflexionsprozesse über Musik in Form eines übergeordneten Leitaspekts besondere Berücksichtigung finden. Folgende Fragestellungen sollen dabei bearbeitet werden:

- Welchen Raum nimmt die verbale Musikreflexion im Musikunterricht der einzelnen Schulformen und Jahrgangsstufen ein?
- In welchen Unterrichtssituationen setzen Kommunikationsprozesse über Musik ein und wodurch zeichnen sie sich aus?
- Welche Beschreibungsmuster ziehen Lernende bei ihren unterrichtsbezogenen Äußerungen über Musik heran?

Die Frage nach den sprachlichen Mustern der Lernenden beim Sprechen über Musik erhält eine zentrale Bedeutung, wenn man die Anwendung von Fachsprache bzw. von fachspezifischem Sprechen innerhalb des Unterrichtszusammenhangs als einen Indikator für Lernerfolg versteht.²⁷ Innerhalb dieser Untersuchung soll allerdings nicht geklärt werden, welchen Lernzuwachs die Lernenden gemessen an ihrer Anwendung von Fachbegriffen in den beobachteten Musikstunden zeigen, sondern auf welche Weise sich Gesprächsprozesse über Musik im Musikunterricht vollziehen und wie sie sich im Gesprächsverlauf entwickeln.

3.3 Zielsetzung

Das Ziel der Arbeit besteht darin, eine deskriptive Bestandsaufnahme der gegenwärtigen Unterrichtswirklichkeit im Fach Musik am Beispiel einer Groß-

²⁷ Zweifellos sind im Musikunterricht nicht nur kognitive, sondern insbesondere affektive, psychomotorische und soziale Lernziele von Bedeutung. Von daher kann der Zuwachs an Lernerfolg im Musikunterricht nicht allein auf die vermehrte Anwendung einer didaktisch reduzierten Fachsprache zurückgeführt werden. Vielmehr wäre hier die richtige Verwendung fachsprachlicher Begriffe als ein Indikator für Lernerfolg unter weiteren anderen zu sehen.

stadtreion (Dortmund) in Nordrhein-Westfalen zu leisten und diese mit den Vorgaben der jeweils gültigen Lehrpläne zu vergleichen. Indem diese empirische Untersuchung von der aktuellen Unterrichtspraxis ausgeht und diese mit den Anforderungen der Lehrpläne vergleicht, soll ein Beitrag dazu geliefert werden, die Kluft zwischen didaktischer Theorie und alltäglicher Unterrichtspraxis im Fach Musik zu überwinden und Tendenzen im gegenwärtigen Musikunterricht aufzuzeigen. Dabei sollen tendenzielle Zusammenhänge zwischen den ermittelten Differenzen von Soll- und Ist-Zustand und den Einflussvariablen Schulform und Jahrgangsstufe ermittelt werden. Die Ergebnisse sollen als Grundlage für eine abschließend Hypothesengenerierung dienen.

3.4 Vorgehensweise

3.4.1 Datenerhebung

Ausgehend von der oben beschriebenen Hypothese ist als Methode der Datenerfassung die systematische Beobachtung einzelner, durch Tonbandaufnahme konservierter Unterrichtsstunden gewählt worden. Auf diese Weise konnte für die Beschreibung des Ist-Zustandes von Musikunterricht im Querschnitt authentisches Datenmaterial gewonnen werden. Begleitend dazu sind die dokumentierten Unterrichtsstunden durch Notizen zum Verhalten von Lehrperson und Lerngruppe protokolliert worden. Diese während der Stundenaufnahme erstellten Beobachtungsnotizen dienen vor allem dazu, die Rekonstruierbarkeit der Unterrichtsstunden bei der Auswertung der Tonbänder sicherzustellen. Jede aufgenommene Musikstunde ist zudem in einem kurzen Interview von der beteiligten Lehrperson hinsichtlich ihres Ablaufs kommentiert worden. Die wesentlichen Aspekte dieser Interviews sind ebenfalls stichpunktartig festgehalten worden. Von besonderem Interesse waren dabei die folgenden Fragen:

- Wie setzt sich die Lerngruppe zusammen? (Anzahl und Geschlecht der Lernenden; Anteil der Lernenden ohne Deutsch als Muttersprache; Anteil der Lernenden, die ein Instrument spielen.)
- Besitzt die Lehrperson eine fachliche Lehrbefähigung oder wird der Unterricht fachfremd erteilt?
- Verließ die Unterrichtsstunde hinsichtlich der Verhaltens der Lernenden sowie der Lehrperson erwartungsgemäß?

Auch wenn durch die Stundenaufnahmen authentisches Unterrichtsmaterial für die Auswertung vorlag, muss doch die Einschränkung gemacht werden, dass es sich bei den dokumentierten Unterrichtsstunden aufgrund der angekündigten Beobachtungssituation um keine alltäglichen Stunden handeln konnte, da alle Beteiligten bis hin zu den Erziehungsberechtigten der Lernenden um ihre Zustimmung für die geplante Unterrichtsdokumentation gebeten werden mussten und der Beobachtungstermin lange vorher angekündigt worden ist. Von daher sind Verzerrungen sowohl hinsichtlich des Verhaltens von Lehrperson und Lerngruppe als auch hinsichtlich der Planung und Vorbereitung der betreffenden Stunde durch die betreffende Lehrperson („Vorzeigestunde“) nicht auszuschließen. Um dieses Problem zumindest ansatzweise zu mindern, wurden die Musiklehrenden darüber informiert, dass diese Untersuchung das Ziel verfolgt, den Unterrichtsalltag im Fach Musik zu erfassen und außergewöhnliche Unterrichtsstunden deshalb für die Dokumentation nicht von Interesse sind. Allen Betroffenen wurde die vertrauliche und anonyme Behandlung der Daten selbstverständlich zugesichert. Zudem sollte der Kommentar der betreffenden Lehrperson zum Ablauf der Stunde zumindest aus der persönlichen Sicht dieser beteiligten Lehrpersonen andeuten, inwieweit sich der Mikrofoneffekt auf die Lerngruppe ausgewirkt hat. Doch auch diese Kommentare bleiben aufgrund ihrer Subjektivität als Maßstab für die Alltäglichkeit der betreffenden Musikstunde letztendlich in ihrer Aussagekraft zweifelhaft.

Zur quantitativen Untersuchung der Kapazität der Musikunterrichts an allen Dortmunder Schulen der Sekundarstufe I (mit Ausnahme der Sonder-

schulen) wurden darüber hinaus Daten des Landesamtes für Statistik und Datenverarbeitung Düsseldorf (LDS) verwendet. Dies geschah durch den Vergleich der Kennwerte²⁸ für die Variablen Geschlecht, Alter und fachliche Lehrbefähigung der tätigen Lehrpersonen sowie für die erteilten Unterrichtsstunden je nach Schulform und Doppeljahrgangsstufe²⁹. Dabei kam den Angaben der Unterrichtsstunden im Fach Musik für die Beschreibung des Ist-Zustandes eine größere Bedeutung als den Angaben zum Lehrpersonal zu, da die Anzahl der zu erteilenden Musikstunden pro Lehrperson mitunter stark differierte. Durch die Gegenüberstellung dieser Angaben für die Schuljahre 1990/91, 1995/96 und 1997/98 wurde zudem die Entwicklung der Unterrichtskapazität im Fach Musik während eines Zeitraums von acht Jahren sichtbar gemacht. Die Erhebung dieser Daten zur Kapazität der Musikunterrichts war als Informationshintergrund für eine fundierte Beurteilung der Stichprobenauswahl notwendig.

3.4.2 Stichprobenauswahl

Die Grundlage dieser empirischen Forschungsarbeit bilden 111 Unterrichtsstunden³⁰ im Fach Musik, die im Zeitraum von Januar 1997 bis März 1998 an allgemein bildenden Schulen Dortmunds in der Sekundarstufe I beobachtet und per Tonband dokumentiert worden sind. Bei der Auswahl der Stichprobe wurde angestrebt, von jeder Lehrkraft mindestens eine, jedoch nicht mehr als drei Musikstunden aufzunehmen, da zu vermuten ist, dass der Musikunterricht durch den individuellen Lehrstil der einzelnen Lehrkräfte entscheidend

²⁸ In den meisten Fällen handelte es sich dabei um den arithmetischen Mittelwert. In den Fällen, in denen die Verwendung des arithmetischen Mittels aus statistischer Sicht problematisch schien (so bei offensichtlichen „Ausreißern“, d.h. extremen Werten), wurde dieser Wert durch den Median ersetzt.

²⁹ Zwei aufeinanderfolgende Jahrgangsstufen wurden hier sowie bei allen weiteren Auswertungen der Einfachheit halber zu jeweils einer Kategorie von Doppeljahrgangsstufen (5/6, 7/8, 9/10) zusammengefasst, da der Musikunterricht an den meisten Schulen nur epochal, d. h. durchschnittlich jedes zweite Schuljahr erteilt wurde. Vgl. dazu auch die Ausführungen zur Stichprobenauswahl im folgenden Kapitel.

³⁰ Unterrichtsdoppelstunden wurden hier wie Einzelstunden gewertet. Da die erteilten Doppelstunden inhaltlich meist kohärent waren, erschien es sinnvoll, sie in ganzer Länge aufzunehmen. Bei der Auswertung wurden sie jedoch als "verlängerte Einzelstunden" behandelt, da die doppelte Berücksichtigung ein und desselben Unterrichtsinhaltes das Bild verzerrt hätte.

geprägt wird.³¹ Eine Beschränkung hinsichtlich der Jahrgangsstufen erschien nicht sinnvoll, da sich der Musikunterricht an den einzelnen Schulen in Dortmund in der Quantität stark unterschied und selten durchgängig erteilt wurde, sodass bei einer Beschränkung auf einzelne Jahrgangsstufen keine hinreichende Anzahl an Musikstunden hätte erfasst werden können.³² Zudem ist die Zustimmung für die Unterrichtsdokumentation seitens der betreffenden Lehrperson bzw. der Schulleitung in zahlreichen Fällen verweigert worden.³³ Deshalb erschien es notwendig, jede Musikstunde, die dokumentiert werden konnte, in die Stichprobenmenge aufzunehmen, um überhaupt eine hinreichende Anzahl an Musikstunden zu erreichen. In den wenigen Fällen, in denen eine Lehrperson in mehreren Jahrgangsstufen ihre Zustimmung zur Tonbandaufnahme gegeben hatte, ist nach dem Zufallsprinzip pro Doppeljahrgangsstufe und Lehrperson maximal eine Unterrichtsstunde ausgewählt worden.

Aufgrund der oben beschriebenen Gegebenheiten ist es nicht gelungen, eine ausgewogene Verteilung in Hinsicht auf Schulform, Jahrgangsstufe, fachliche Lehrbefähigung und Geschlecht der Lehrperson bei der Sammlung des Datenmaterials zu erlangen. Vielmehr wurde darauf zugunsten einer größeren Gesamtzahl an Musikstunden bewusst verzichtet. Auch die Forderung nach Repräsentativität der Stichprobe konnte aus den oben genannten Gründen nur unzureichend erfüllt werden. So sind die Stunden des Realschulbereiches im Vergleich zu der Stundenkapazität, die aus den Daten des Landesamtes für Datenverarbeitung und Statistik (LDS) ermittelt wurde, leicht überrepräsentiert, die Stunden des Gymnasialbereiches hingegen unterrepräsentiert. Bei den Doppeljahrgangsstufen ist die Orientierungsstufe leicht

³¹Vgl. die Untersuchungen von Schulten (1979) und von Pfeiffer (1994).

³²Dem Personalmangel im Fach Musik wird mit verschiedenen Lösungen begegnet: An manchen Schulen wird das Fach Musik nur epochal im Halbjahreswechsel mit Kunst angeboten, oder der Musikunterricht setzt (vor allem in der Mittelstufe) in ein bis mehreren Jahrgangsstufen ganzjährig aus bzw. wird nur in ein bis zwei Jahrgangsstufen (meist Orientierungsstufe) erteilt. In einem Extremfall ist überhaupt kein Musikunterricht gegeben worden.

³³Allen angesprochenen Lehrkräften wurde das Ziel der Erhebung, eine Bestandsaufnahme der Unterrichtswirklichkeit im Fach Musik zu erstellen, im weitesten Sinn bekannt gegeben. Auf eine detaillierte Beschreibung der geplanten Vorgehensweise wie zum Beispiel den Vergleich mit den Lehrplanvorgaben wurde hingegen verzichtet, um Verzerrungen des alltäglichen Unterrichtsbetriebs entgegenzuwirken.

überrepräsentiert, während die folgenden Jahrgangsstufen 7 bis 10 in der Stichprobe zu schwach vertreten sind. Deutlich unterrepräsentiert sind zudem Musikstunden weiblicher Lehrkräfte sowie (vor allem im Hauptschulbereich) fachfremd erteilte Musikstunden. Somit handelt es sich bei der Stichprobe um keine kontrollierte, repräsentative Zufallsauswahl.

Da fachfremd erteilter Musikunterricht zum Schulalltag im Fach Musik gehört, wurden auch solche Unterrichtsstunden bei der Unterrichtsdokumentation berücksichtigt, die von einer Lehrperson ohne fachliche Lehrbefähigung für das Fach Musik erteilt worden sind. Diese Stunden wurden bei der Auswertung nicht gesondert betrachtet, da sie insbesondere im Hauptschulbereich unverzichtbarer Bestandteil des Unterrichtsalltags sind. Auf eine systematische Gegenüberstellung von fachspezifischem und fachfremdem Musikunterricht musste hingegen wegen des geringen Anteils von fachfremd erteilten Musikstunden in der Gesamtstichprobe (7%) verzichtet werden. Ein punktueller Vergleich konnte lediglich Hinweise für die Hypothesengenerierung liefern (vgl. Kap. 10.3).

Im Hinblick auf den Unterrichtsinhalt ist bei der Stichprobenauswahl ebenfalls keine Vorauswahl getroffen worden, da dies bereits eine Vorgabe darstellen würde, die der Unterrichtsrealität unter Umständen nicht gerecht werden würde und die Ergebnisse dadurch verzerren könnte. Davon abgesehen war die Ermittlung der bevorzugten Unterrichtsinhalte und -gegenstände in der Unterrichtspraxis gerade von besonderem Interesse für die vorliegende Untersuchung.

3.4.3 Datenaufbereitung und Datenauswertung

Die dokumentierten Musikstunden sind anhand von grundlegenden Inhaltskategorien vorstrukturiert und anschließend mit Hilfe des Statistikprogramms SPSS analysiert worden.³⁴ Im Blickpunkt dieser Auswertung standen neben inhaltlichen und methodischen Aspekten einer Unterrichtsstunde auch ihre

Randbedingungen wie Schulform, Jahrgangsstufe, fachliche Lehrbefähigung der Lehrperson sowie Größe und Beschaffenheit der Lerngruppe. Folgende Aspekte sind als Inhaltskategorien berücksichtigt worden:

- Schulform;
- Zugehörigkeit zu einer Doppeljahrgangsstufe³⁵;
- Fachliche Lehrbefähigung der Lehrperson;
- Lerngruppe (Gesamtanzahl, Anteil der Schülerinnen, Anteil der Lernenden ohne Deutsch als Muttersprache, Anteil der Lernenden, die ein Instrument spielen);
- Inhalt;
- Methodik und Sozialformen von Unterrichtsphasen;
- Arbeitsmittel und Medien;
- Redebeiträge von Lehrperson und Lernenden;
- Lehrplanvorgaben.

Bei den meisten Variablen handelte es sich um ein nominales Datenniveau mit zwei Ausprägungen (ja – nein), sodass in diesen Fällen nur die Ermittlung von Häufigkeiten möglich war. Allenfalls bei den Daten zur Lerngruppenstärke und Lerngruppenstruktur, zur Dauer von Arbeits- und Sozialformen sowie der Quantität der Redebeiträge konnten aufgrund des metrischen Datenniveaus Kennwerte (Mittelwert bzw. Median) ermittelt werden.³⁶

Einige Einflussfaktoren wie zum Beispiel die Struktur der Einzugsgebiete der einzelnen Schulen, das Schulklima sowie die Rolle einzelner, verhaltensauffälliger Schüler oder Schülerinnen konnten aus methodischen Gründen nicht eingebunden werden. Zudem ist auch auf eine ursprünglich geplante Lehrwerkanalyse aus zwei Gründen verzichtet worden: Bei den Stundenaufnahmen bzw. den darauf folgenden Nachbesprechungen mit den betreffenden Lehrkräften ist deutlich geworden, dass nur wenige der beteilig-

³⁴ Die Auswertung orientierte sich in freier Form an den Hinweisen für die Beobachtung von Lerngruppen nach Cornell, Lindvall und Saupe. Vgl. dazu Ingenkamp / Parey, 1970, S. 710-713.

³⁵ Vgl. Anm. 29.

³⁶ Vgl. Anm. 28.

ten Lehrkräfte mit einem oder einigen wenigen Lehrwerken im Musikunterricht arbeiten. Die Mehrzahl der befragten Musiklehrenden gaben in den Nachbesprechungen an, ihr Unterrichtsmaterial für das Fach Musik aus vielen verschiedenen, zum Teil auch nicht-didaktischen Quellen wie z.B. der Presse, der fachwissenschaftlichen Literatur oder auch durch persönlichen Austausch mit anderen Musiklehrenden zu beziehen bzw. selbst didaktisch aufzubereiten. Die Lehrwerke im Fach Musik scheinen daher im Musikunterricht aller Jahrgangsstufen und Schulformen der Sekundarstufe I nur eine marginale Rolle zu spielen. Von einer Lehrwerkanalyse ohne direkten Bezug zur dokumentierten Unterrichtspraxis muss aus methodischer Hinsicht Abstand genommen werden, da dies den Aufgaben musikpädagogischer Unterrichtsforschung, deren Gegenstand die Unterrichtspraxis sein sollte, nicht in direkter Weise entsprechen würde.³⁷ Eine vom Unterrichtsgeschehen isolierte, im Umfang hinreichende Lehrwerkanalyse würde den Rahmen dieser Arbeit zudem überschreiten.³⁸

Darüber hinaus wurden die Tonbänder mit den dokumentierten Unterrichtsstunden zur eingehenden Behandlung des Leitaspekts „Sprechen über Musik“ im Rahmen der Datenaufbereitung in ausgewählten Auszügen wörtlich transkribiert. Die weitere Analyse der erhobenen Unterrichtsdaten ging in folgenden zwei Etappen vor sich:

3.4.3.1 Qualitative Bestandsaufnahme der Unterrichtswirklichkeit

Die dokumentierten Unterrichtsstunden sind zunächst unabhängig von den gültigen Lehrplanvorgaben im Hinblick auf die Aspekte Inhalt, Methodik, Arbeits- und Sozialformen, Form und Dauer der Redebeiträge von Lehrperson

³⁷Vgl. Abel-Struth, „Deutsche Ansätze musikpädagogischer Unterrichtsforschung“, a.a.O., 1984, 227.

³⁸Des Weiteren wären folgende Aspekte für eine Weiterführung dieser Untersuchung interessant: Zum einen die landesweite Erhebung der betreffenden Daten zur Unterrichtswirklichkeit im Vergleich mit den Dortmunder Ergebnissen, zum anderen der Vergleich mit der Unterrichtssituation in verwandten Fächern wie Kunst. Abschließend wäre auch der Rückbezug der Ergebnisse in Form eines Fragebogens an die Lehrkräfte im Sinne einer „kommunikativen Validierung“ (Huber / Mandel, 1982) sinnvoll, mit dem der Grad der Übereinstimmung zwischen den gewonnenen Ergebnissen und dem subjektiven Meinungsbild der Lehrkräfte ermittelt werden könnte.

und Lernenden sowie Arbeitsmittel und Medien untersucht worden. Diese Aspekte sind samt ihren verschiedenen Ausprägungen auf der Basis der Unterrichtsbeobachtung als wesentliche Faktoren der beobachteten Musikstunden aus dem Datenmaterial erwachsen.

In inhaltlicher Hinsicht konnten fünf Grundtypen von Musikunterricht unterschieden werden, deren nähere Beschreibung im Zuge der Ergebnisdarstellung in Kap. 6.1 erfolgt. Des Weiteren konnten für den Bereich der Unterrichtsmethodik im weitesten Sinn obligate und optionale Unterrichtsphasen³⁹ voneinander unterschieden und in ihrer Dauer gemessen werden. Obligate Unterrichtsphasen wie Organisation, Störungen, Unterrichtsgespräch und Lehrervortrag traten meist mehrfach in derselben Unterrichtsstunde auf. Die Dauer dieser einzelnen Phasenabschnitte wurde zu einer Gesamtdauer addiert. Die Häufigkeit des Auftretens der obligaten Unterrichtsphasen pro Unterrichtsstunde blieb bei der weiteren Auswertung unberücksichtigt. Von besonderem Interesse vor allem im schulform- und jahrgangsstufenspezifischen Vergleich war lediglich die Gesamtdauer der einzelnen obligaten Phasen pro Musikstunde. Mit den optionalen Unterrichtsphasen wie Stillarbeit, Musikrezeption oder Musikpraxis waren in der Regel zugleich typische Sozialformen wie Plenum, Einzel- oder Gruppenarbeit⁴⁰ verknüpft, sodass die Aspekte Arbeitsmethode und Sozialform im Untersuchungsabschnitt Unterrichtsmethodik miteinander kombiniert worden sind.⁴¹

³⁹ Die Bezeichnung „Unterrichtsphasen“ folgt hier nicht der gängigen Verwendung in der didaktischen Literatur, wonach mit Phasen von Unterricht eher funktionelle Unterrichtsabschnitte bezeichnet werden, die in jeder Unterrichtsstunde in unterschiedlicher Ausprägung zu finden sind, d.h. zur typischen Grundstruktur von Unterricht gehören wie z. B. Einstieg, Erarbeitung, Übung, Anwendung, Sicherung etc. Für die Beschreibung der Unterrichtswirklichkeit ist die Angabe der Dauer dieser funktionellen Phasen in Bezug auf Methodik, Sozialform etc. nicht sonderlich aussagekräftig. Deshalb sind hier mit Unterrichtsphasen mit Ausnahme der obligaten Phasen „Organisation“ und „Störung“ vielmehr typische Unterrichtsabschnitte wie Unterrichtsgespräch, Musikrezeption etc. gemeint, die besondere methodische Arbeitsformen umfassen. Dies hat nach Ansicht der Verfasserin bei der Beschreibung der Unterrichtswirklichkeit im Fach Musik eine größere Aussagekraft als die Messung rein funktioneller Unterrichtsphasen wie „Erarbeitung“ und „Anwendung“, die über die unterrichtsmethodische Arbeitsform keine Information enthalten.

⁴⁰ Hier und im Folgenden werden verschiedene Sozialformen der Stillarbeit wie Einzel- und Gruppenarbeit als gesonderte Kategorien unterschieden. Die Kategorie „Gruppenarbeit“ beinhaltet als Kleingruppenarbeitsform mit mindestens zwei Lernenden auch die Partnerarbeit.

⁴¹ Wenn auch die Trennung von Methodik und Sozialform aus theoretischer Sicht durchaus berechtigt ist, erschien sie bei der Untersuchung der dokumentierten Unterrichtsstunden unerheblich zu sein, da vielfach stereotype Verbindungen von Arbeitsmethode und Sozialform zu beobachten waren. So wurden musikpraktische Übungen nur mit einer Ausnahme in allen Fällen im Klassenplenum durchge-

Ein weiterer Untersuchungsabschnitt widmete sich speziell den Kommunikationsprozessen im Musikunterricht, zum einen unter dem Gesichtspunkt der Interaktion zwischen der Lehrperson und den Lernenden, zum anderen unter dem Leitaspekt der „verbalen Musikreflexion“. Die Sprechbeiträge von Lehrperson und Lernenden sind also nicht nur in quantitativer Hinsicht durch ihre Dauer erfasst, sondern auch in ihrer Qualität untersucht worden.⁴² Dazu wurden ausgewählte Unterrichtsstunden in exemplarischen Auszügen wörtlich transkribiert und im Hinblick auf Charakteristika der verbalen Musikreflexion analysiert. Dabei wurden die unterrichtsbezogenen, themengebundenen Redebeiträge der Lernenden zum einen im Hinblick auf ihre sprachliche Form und Ausführlichkeit untersucht. Es wurde unterschieden, wie viele Äußerungen der Lernenden satzfragmentarischer Art waren und in wie vielen Fällen ausführliche Sprechbeiträge in vollständigen Sätzen zu verzeichnen gewesen sind. Dieser Aspekt wurde nicht nur der Form halber untersucht. Vielmehr stellt die sprachliche Form eines Sprechbeitrags ein wichtiges Indiz für den Stellenwert einer sprachlichen Äußerung im Gesprächszusammenhang dar. Zum gleichen Zweck wurden auch unterschiedliche Gesprächsformen hinsichtlich des Lenkungsgrades durch die Lehrperson zwischen den beiden Polen Lehrer- bzw. Schülerzentrierung (wie z. B. der Lehrervortrag, die Diskussion oder das Schülerreferat) unterschieden und in ihrer Häufigkeit betrachtet. Des Weiteren wurden die unterrichtsbezogenen, themengebundenen Sprechinhalte kategorisiert. Die dabei unterschiedenen Kategorien unterrichtsbezogener Sprechinhalte korrespondieren mit den fünf inhaltlichen Grundkategorien des Musikunterrichts, die im Wesentlichen die Bereiche Musiktheorie, Musikkunde, Musikpraxis, Werkanalyse und außermusikalische Bedingungen von Musik umfassen. Im letzten Schritt wurde die Art der verwendeten Beschreibungsmuster bei der Reflexion der Wirkung von Musik untersucht. Dies schien im Blick auf das curricular geforderte „Sprechen über Musik“ sowie auf die bei der Unterrichtsbeobachtung verzeichneten Schwie-

führt. Lediglich in zwei Musikstunden konnten die Lernenden auch in Einzelarbeit musikpraktisch tätig sein.

⁴² In methodischer Hinsicht stützt sich die Analyse der Sprechbeiträge in modifizierter Form auf die Ausführungen zur Inhaltsanalyse von Huber / Mandl (1982). Bei der Entwicklung der Analysekategorien für verbale Daten wurde die empirische Untersuchung von Weber (1972, 79-114) berücksichtigt

rigkeiten im sprachlichen Ausdruck über Gehörtes notwendig zu sein. Dabei ergaben sich wiederum fünf Ober- und drei Unterkategorien, die in Relation zu den Faktoren Schulform und Jahrgangsstufe gesetzt wurden.

Darüber hinaus war für die Beschreibung der Stichprobe hinsichtlich der betreffenden Lehrpersonen von Interesse, ob der Unterricht mit oder ohne fachliche Lehrbefähigung erteilt wurde. Bei den Lerngruppen wurden die Angaben zur Gruppenstärke und –struktur (Gesamtanzahl, Geschlecht, Anteil der Lernenden ohne Deutsch als Muttersprache sowie Anteil der Lernenden, die ein Instrument spielen) miteinbezogen. Das Ziel dieser qualitativen Bestandsaufnahme war es, zu ermitteln, wie sich die Unterrichtswirklichkeit in diesen Aspekten darstellt und welche schulform- und jahrgangsstufenspezifische Besonderheiten diesbezüglich festzustellen sind.

3.4.3.2 Vergleich der Lehrplanvorgaben mit der Unterrichtspraxis

In Anlehnung an die zugrunde gelegte Hypothese sind die jeweils gültigen Lehrpläne des Faches Musik in Hinblick auf ihre wesentlichen didaktischen Vorgaben klassifiziert und mit dem dokumentierten Datenmaterial verglichen worden. Die Kernfrage dieses Untersuchungsteils war, inwieweit die Unterrichtswirklichkeit in den dokumentierten Unterrichtsstunden von den theoretischen Vorgaben der Lehrpläne abweicht und inwiefern diese Differenzen von den Einflussfaktoren „Schulform“ und „Jahrgangsstufe“ beeinflusst werden. So wurden die dokumentierten Musikstunden mit Hilfe der vorliegenden Tonbänder und Beobachtungsprotokolle dahin gehend untersucht, ob darin diese Lehrplanvorgaben (zumindest ansatzweise) erfüllt worden sind oder nicht. Dazu standen allerdings nur zwei Ausprägungen zur Verfügung, nämlich „erfüllt“ oder „nicht erfüllt“ (nominales Datenniveau). Graduelle Unterschiede hinsichtlich der Ausprägungsintensität im Sinne von „besonders erfüllt“ oder „kaum erfüllt“ wurden hierbei nicht weiter verfolgt, da eine solche Differenzierung weitere messtechnische Probleme aufgeworfen hätte. Dieser Aspekt fand jedoch in der inhaltsanalytischen Auswertung (vgl. Kap. 6) stärkere Be-

rücksichtigung. Das Ziel dieses Vergleiches von Lehrplanvorgaben und dokumentierten Musikstunden bestand darin zu ermitteln, welche inhaltlichen oder unterrichtsmethodischen Vorgaben besonders häufig vernachlässigt werden und inwieweit schulform- bzw. jahgangsstufenspezifische Unterschiede dabei eine Rolle spielen.

4. Quantität des Musikunterrichts in Dortmund (1997/98)⁴³

4.1 Lehrpersonal

Im Folgenden wird die Quantität des Lehrpersonals im Fach Musik in den Dortmunder Schulen der Sekundarstufe I beschrieben. Im Schuljahr 1997/98 war die Anzahl der Musiklehrenden an Gesamtschulen und Gymnasien am höchsten. Die geringste Anzahl praktizierender Musiklehrkräfte war an Realschulen zu finden. Zudem ist an allen Schulformen mit Ausnahme des Hauptschulbereichs ein tendenzielles Übergewicht männlicher Lehrpersonen mit Lehrbefähigung für das Fach Musik zu verzeichnen. An den Hauptschulen ist hingegen die herausragend hohe Anzahl weiblicher Musiklehrkräfte bemerkenswert, die das Fach Musik ohne fachliche Lehrbefähigung, d. h. fachfremd unterrichteten. Einen systematischen Überblick über die Anzahl der Musiklehrenden nach Geschlecht und Lehrbefähigung liefert die folgende Übersicht:⁴⁴

⁴³ Den folgenden Ausführungen liegen die Daten des Landesamtes für Datenverarbeitung und Statistik Düsseldorf zugrunde.

⁴⁴ Diese Werte beziehen sich auf die Anzahl der Lehrpersonen. Sie sagen noch nichts über die Anzahl der tatsächlich erteilten Musikstunden pro Lehrperson aus. Dieser Untersuchungsaspekt wird gesondert im folgenden Unterkapitel behandelt. Insgesamt betrachtet sind die Angaben über die tatsächlich erteilten Unterrichtsstunden im Fach Musik für das Bild der Unterrichtswirklichkeit aufschlussreicher als die Daten zum Lehrpersonal. Der Vollständigkeit halber wird hier sowohl die Kapazität des Lehrpersonals als auch der erteilten Unterrichtsstunden aufgeführt.

Lehrpersonal im Fach Musik
in der Dortmunder Sekundarstufe I
(Schuljahr 1997/98)

Schulform	Anzahl der Schulen	Anzahl der Musiklehrenden				Summe d. Musiklehrenden
		weibl. Lp. mit fachl. Lehrbefähigung	männl. Lp. mit fachl. Lehrbefähigung	weibl. Lp. ohne fachl. Lehrbefähigung	männl. Lp. ohne fachl. Lehrbefähigung	
Hauptschule	16	4	8	17	9	38 (22%)
Realschule	12	12	15	2	3	32 (19%)
Gymnasium	15	16	20	6	5	47 (27%)
Gesamtschule	8	19	21	8	7	55 (32%)
Summe	51	51 (30%)	64 (37%)	33 (19%)	24 (14%)	172 (100%)

Tab.1: Quantität der Musiklehrenden nach Geschlecht und fachlicher Lehrbefähigung der Lehrperson

An den Hauptschulen war die Anzahl weiblicher Lehrpersonen für das Fach Musik um ca. 5% größer als die Summe der männlichen Kollegen. Dagegen gab es an Realschulen und Gymnasien einen leichten Überschuss männlicher Kollegen im Fach Musik (3% bzw. 5%), während sich die Verteilung der Musiklehrenden an Gesamtschulen mit einem minimalen Überschuss männlicher Kollegen von 1% als nahezu gleich gewichtet erwies.

Der Anteil fachfremd unterrichtender Lehrkräfte im Fach Musik war an den Hauptschulen insgesamt deutlich höher als an den übrigen Schulformen. Mehr als zwei von drei Musiklehrenden erteilten das Fach Musik an Hauptschulen ohne fachliche Lehrbefähigung. An den anderen Schulformen lag der Anteil fachfremder Musiklehrkräfte jeweils unter 30%, im Realschulbereich sogar bei knapp 20%.

Das Durchschnittsalter lag insgesamt bei 44,5 Jahren. Aus schulspezifischer Sicht war das Durchschnittsalter an den Hauptschulen mit 48 Jahren am höchsten und an den Realschulen mit 42 Jahren am niedrigsten.

4.2 Planmäßige Unterrichtsstunden⁴⁵

Der größte Anteil an Musikunterricht stand im Gymnasialbereich auf dem Stundenplan. Den geringsten Anteil an Musikstunden wiesen hingegen die Hauptschulen auf. Mit Ausnahme des Gesamtschulbereichs sollte der Musikunterricht in den meisten Fällen von einer männlichen Lehrkraft mit fachlicher Lehrbefähigung erteilt worden sein. An den Gesamtschulen war das Verhältnis der Musikstunden weiblicher und männlicher Lehrpersonen ausgewogen. Der Anteil der fachfremd zu erteilenden Musikstunden war hingegen an den Hauptschulen mit Abstand am höchsten, wobei der größte Anteil davon planmäßig von weiblichen Lehrkräften übernommen werden sollte. An den übrigen Schulformen lag der durchschnittliche Anteil fachfremd zu erteilender Musikstunden unter 16%, im Realschulbereich sogar bei 7%. Eine detaillierte Übersicht über die Anzahl der planmäßig zu erteilenden Unterrichtsstunden im Fach Musik an den allgemein bildenden Schulen der Sekundarstufe I in Dortmund liefert die folgende Tab. 2:

Musikwochenstunden in der Dortmunder Sekundarstufe I **(Schuljahr 1997/98)**

Schulform	Anzahl der Wochenstunden im Fach Musik				Summe der Wochenstunden im Fach Musik
	weibl. Lp. mit fachl. Lehrbefähigung	männl. Lp. mit fachl. Lehrbefähigung	weibl. Lp. ohne fachl. Lehrbefähigung	männl. Lp. ohne fachl. Lehrbefähigung	
Hauptschule	19	70	51	22	162 (12,2%)
Realschule	126	183	7	10	326 (24,7%)
Gymnasium	207	259	33	24	523 (39,6%)
Gesamtschule	132	131	23	25	311 (23,5%)
Summe	484 (36,6%)	643 (48,6%)	114 (8,6%)	81 (6,2%)	1322 (100%)

Tab. 2: Planmäßige Anzahl der Wochenstunden im Fach Musik nach Geschlecht und fachlicher Lehrbefähigung der Lehrperson

⁴⁵ Die Ausführungen zu den Unterrichtsstunden im Fach Musik betreffen die planmäßig vorgesehenen Wochenstunden. Über die Höhe der Ausfallsquote bzw. über die Quantität des tatsächlich erteilten Unterrichts wurden keine Angaben eingeholt.

Hinsichtlich der Verteilung der Stundenkapazität auf die einzelnen Doppeljahrgangsstufen ist vor allem bei den Schulformen Hauptschule, Realschule und Gymnasium sowie in geringerem Maß auch bei den Gesamtschulen ein deutlicher Schwerpunkt auf der Orientierungsstufe 5/6 erkennbar. Zugleich sind an Realschulen und Gymnasien auffallende Unterrichtskürzungen in den Jahrgangsstufen 7/8 im Fach Musik erkennbar. An den Gesamtschulen ist zudem ab Jahrgangsstufe 7 verstärkt fachfremder Musikunterricht eingesetzt worden (vgl. Tab. 3):

Musikwochenstunden pro Doppeljahrgangsstufe **(Schuljahr 1997/98)**

Schulform	Anteil der erteilten Musikstunden pro Doppeljahrgangsstufe					
	5/6		7/8		9/10	
	lehr- befähigt	fach- fremd	lehr- befähigt	fach- fremd	lehr- befähigt	fach- fremd
Hauptschulen	21,5%	22,1%	18,4%	9,5%	16,5%	12,0%
Realschulen	53,7%	3,3%	15,3%	0,3%	26,0%	1,3%
Gymnasien	46,1%	11,6%	14,7%	1,0%	25,1%	1,5%
Gesamtschulen	33,5%	3,6%	17,3%	13,3%	20,6%	9,3%

Tab. 3: Planmäßige Musikwochenstunden nach Schulform, Doppeljahrgangsstufe und fachlicher Lehrbefähigung der Lehrperson

4.3 Entwicklung in den 90er Jahren

Von den Unterrichtskürzungen im Fach Musik ist in den Schuljahren 1990/91 bis 1997/98 vor allem der Hauptschulbereich in Dortmund betroffen gewesen. Dort ist das Fach Musik mit einer Verringerung des Lehrpersonals um 40% sowie einer Kürzung der Musikwochenstunden um 32% im Fächerdurchschnitt (jeweils 25% bei Lehrpersonal und Unterrichtsstunden) auffallend

stark betroffen gewesen. Die Kürzungen an Hauptschulen betrafen vor allem den fachfremd zu erteilenden Musikunterricht. Die Anzahl der Lernenden mit Musikunterricht ist von 75% auf 37% gefallen. Im Schuljahr 1997/98 erhielt damit nur ca. jeder dritte Hauptschüler Musikunterricht. Zudem ist die gesamte Schüleranzahl im Hauptschulbereich um 18% gesunken. Fünf der 21 Hauptschulen sind deshalb geschlossen worden.

An den Realschulen ist dagegen die Anzahl der Musiklehrenden um 6% gestiegen. Diesem leichten Anstieg steht eine starke Zunahme der planmäßig zu erteilenden Musikwochenstunden um 44% gegenüber. Das bedeutet, dass die Musiklehrenden mit einer höheren Stundenzahl für das Fach Musik eingesetzt wurden als in den Jahren zuvor. Dennoch ist der Anteil der Lernenden mit Musikunterricht in demselben Zeitraum geringfügig gesunken. Dies ist darauf zurückzuführen, dass sich die gesamte Schüleranzahl im Dortmunder Realschulbereich um 30% als Folge der „Hauptschulflucht“ erhöht hat. Im Schuljahr 1997/98 erhielten immerhin rund 60% der Lernenden Musikunterricht. Diese für das Fach Musik im Realschulbereich positive Entwicklung steht in deutlichem Gegensatz zu den Unterrichtskürzungen im Fächerdurchschnitt (jeweils 27% bei Lehrpersonal und Unterrichtsstunden). Die Erhöhung im Fach Musik betraf hier insbesondere den Anteil der mit fachlicher Lehrbefähigung zu erteilenden Musikstunden bzw. den Anteil der Musikfachlehrenden, dabei vor allem die Anzahl und Stundenzahl weiblicher Lehrpersonen. Die Stundenzahl und Anzahl der fachfremd unterrichtenden, männlichen Kollegen hat sich im Gegenzug deutlich verringert. Im besagten Zeitraum ist eine von 13 Realschulen geschlossen worden.

Im Gymnasialbereich hat sich die Anzahl der Musiklehrkräfte um 11% erhöht. Dabei sind verstärkt Lehrende ohne fachliche Lehrbefähigung für das Fach Musik als fachfremde Musiklehrende hinzugekommen. Im Kontrast dazu hat sich die Summe des gesamten Lehrpersonals im Fächerdurchschnitt um 13% verringert. Trotz dieses Zuwachses an Lehrpersonal im Fach Musik ist die Anzahl der planmäßig zu erteilenden Musikwochenstunden um 6% reduziert worden. Die Unterrichtskürzung betraf vor allem die mit fachlicher Lehrbefähigung zu erteilenden Musikstunden. Im Gegenzug dazu hat sich der An-

teil fachfremd erteilter Musikstunden erhöht. Das bedeutet, dass die Unterrichtskürzungen im Fach Musik von fachfremden Lehrkräften aufgefangen werden sollten, die das Fach Musik nur mit vergleichsweise wenigen Wochenstunden unterrichteten. Dementsprechend hat sich der Anteil der Lernenden im Fach Musik um 2% auf 45% geringfügig verringert, wohingegen die Gesamtschülerzahl um 10% gestiegen ist. Insgesamt steht die Stundenreduzierung im Fach Musik von 6% jedoch durchaus im Verhältnis zu den Unterrichtskürzungen im Fächerdurchschnitt. Zwei von 17 Gymnasien sind in diesem Zeitraum geschlossen worden.

Eine ähnliche Entwicklung ist auch im Gesamtschulbereich festzustellen. Die Zahl der Musiklehrenden ist geringfügig gestiegen, während sich die Anzahl der planmäßig zu erteilenden Musikstunden leicht verringert hat. Im Gegensatz dazu ist die Stundenanzahl im Fächerdurchschnitt um 3% gestiegen. Das heißt, dass die Musiklehrenden im einzelnen mit weniger Stunden im Fach Musik eingesetzt worden sind und der Musikunterricht durch eine größere Anzahl von fachfremden Musiklehrenden aufrecht gehalten werden sollte. Der Anteil der Lernenden mit Musikunterricht ist dementsprechend um 15% auf 48% gesunken, wobei allerdings auch die Gesamtschülerzahl um 13% gestiegen ist. Das bedeutet, dass im Schuljahr 1997/98 nur knapp jeder zweite Gesamtschüler Musikunterricht erhalten hat. Damit ist das Fach Musik auch an Gesamtschulen im Fächervergleich von überdurchschnittlichen Unterrichtskürzungen betroffen gewesen. Im besagten Zeitraum ist neben den sieben bestehenden noch eine weitere Gesamtschulen eröffnet worden.

Insgesamt betrachtet ist das Fach Musik an den Dortmunder Hauptschulen im Schulformvergleich von außergewöhnlich hohen Kürzungen sowohl in Bezug auf die Lehrkräfte als auch auf die Stundenzahl betroffen gewesen. An den Realschulen ist das Fach Musik hingegen am stärksten von Unterrichtskürzungen bewahrt geblieben. Dort ist dem hohen Zuwachs der Gesamtschüleranzahl mit einem deutlichen Anstieg der planmäßig zu erteilenden Musikwochenstunden von Lehrkräften mit fachlicher Lehrbefähigung begegnet worden. An den Gymnasien und Gesamtschulen ist versucht wor-

den, die Unterrichtskürzungen durch vermehrten Einsatz fachfremder Lehrkräfte im Fach Musik zu mindern.

5. Beschreibung der Stichprobe

5.1 Lehrpersonal und dokumentierte Unterrichtsstunden

Insgesamt wurden 111 Musikstunden der Sekundarstufe I im Schuljahr 1997/98 aufgenommen und ausgewertet. Das sind ca. 8,4% aller erteilten Wochenstunden im Fach Musik an allen allgemein bildenden Schulen der Sekundarstufe I in Dortmund mit Ausnahme der Sonderschulen. Rund 61% aller allgemein bildenden Schulen und ca. 35% aller im betreffenden Zeitraum tätigen Musiklehrenden waren an der Untersuchung beteiligt. Dabei waren 43% der Musikkollegen mit zwei Unterrichtsstunden an der Untersuchung beteiligt, 41% trugen eine Musikstunde bei, und nur 16% der Lehrkräfte waren mit drei Musikstunden vertreten. Innerhalb der dokumentierten und ausgewerteten Musikstunden sind die Stunden des Hauptschulbereichs sowie die Stunden der Jahrgangsstufen 7/8 am schwächsten vertreten. Am häufigsten konnten Musikstunden aus der Orientierungsstufe 5/6 beobachtet werden. Die folgende Tabelle liefert eine genaue Übersicht über die dokumentierte Stundenanzahl pro Schulform und Jahrgangsstufe:

Anzahl der dokumentierten Musikstunden

Schulform	Anzahl der dokumentierten Musikstunden pro Doppeljahrgangsstufe			Summe
	5/6	7/8	9/10	
Hauptschule	9	5	5	19 (17%)
Realschule	14	8	11	33 (30%)
Gymnasium	14	6	11	31 (28%)
Gesamtschule	13	8	7	28 (25%)
Summe	50 (45%)	27 (24%)	34 (31%)	111 (100%)

Tab. 4: Musikstunden der Stichprobe nach Schulform und Doppeljahrgangsstufe

Knapp zwei Drittel der dokumentierten Stunden sind von männlichen Lehrpersonen erteilt worden. Der Anteil fachfremd erteilter Musikstunden liegt insgesamt bei 7%. Allerdings sind in diesem Wert beträchtliche schulformabhängige Unterschiede enthalten. Rund ein Viertel der dokumentierten Stunden des Hauptschulbereichs ist ohne fachliche Lehrbefähigung erteilt worden. Von den aufgezeichneten Stunden des Gymnasialbereichs sind 10% fachfremd unterrichtet worden. Hingegen konnte im Real- und Gesamtschulbereich keine einzige fachfremd durchgeführte Stunde beobachtet werden.

Damit entspricht die Stichprobe lediglich in der Tendenz der Grundgesamtheit gemäß der ermittelten Daten für die Quantität der Unterrichtswochenstunden im Fach Musik. Folgende Abweichung zwischen der Struktur der Stichprobe und der Grundgesamtheit im Schuljahr 1997/98 sind im Detail anzumerken: Die Musikstunden aus dem Realschulbereich sind quantitativ leicht überrepräsentiert, die Stunden des Gymnasialbereichs hingegen unterrepräsentiert. Die Gesamtschulen und vielmehr noch die Hauptschulen sind im Gegensatz dazu in der Stichprobe stärker repräsentiert. Im Hinblick auf die einzelnen Doppeljahrgangsstufen sind die Stunden aus der Orientierungsstufe in der Stichprobe stärker vertreten als in der Grundgesamtheit. Demgegenüber sind die Stunden der Jahrgangsstufen 7 bis 10 leicht unterrepräsentiert.

tiert. Eine größere Diskrepanz stellt sich zudem im Hinblick auf die Geschlechtsspezifität dar: Nur ca. ein Drittel der dokumentierten Musikstunden aus der Stichprobe sind von weiblichen Lehrpersonen erteilt worden. Demgegenüber stellt sich die geschlechtsspezifische Verteilung in der Grundgesamtheit durchaus ausgewogen dar. Des Weiteren ist die Anzahl der fachfremd erteilten Stunden in der Stichprobe insbesondere im Vergleich zu den Daten aus dem Hauptschulbereich deutlich unterrepräsentiert.⁴⁶

5.2 Lerngruppen

Insgesamt befanden sich in den besuchten Lerngruppen im Durchschnitt 27 Lernende, in den Jahrgangsstufen 9/10 tendenziell weniger. Knapp die Hälfte der Lernenden waren weiblich (48%). Der Anteil der Lernenden ohne Deutsch als Muttersprache lag mit durchschnittlich vier Lernenden bei 15%. In der Regel konnten ca. drei Teilnehmende ein Instrument spielen (11%). Das Verhalten der Lerngruppe ist von der jeweiligen betreffenden Lehrperson nach der Unterrichtsdokumentation in der Mehrzahl der Fälle als erwartungsgemäß eingeschätzt worden (61%). In rund einem Viertel der Fälle ist es als gehemmter als sonst bewertet worden. Nur in wenigen Fällen erschien es der Lehrperson lebhafter als sonst (13%). Diese Durchschnittswerte beinhalten jedoch zum Teil wesentliche schulformabhängige Besonderheiten, die aus der folgenden Übersicht ersichtlich sind:

⁴⁶ Zur Problematik der Stichprobenauswahl vgl. Kap. 3.4.2.

Lerngruppenstrukturen in der Stichprobe

Schulform	Lernende pro Gruppe	Anteil der Schülerinnen	Anteil der Lernenden ohne Deutsch als Muttersprache	Anteil der Lernenden, die ein Instrument spielen
Hauptschule	20	40%	40%	(>5%) ⁴⁷
Realschule	27	52%	11%	14%
Gymnasium	28	57%	3%	39%
Gesamtschule	27	45%	15%	11%
Gesamtdurchschnitt	27	48%	15%	11%

Tab. 5: Struktur der Lerngruppen in den dokumentierten Musikstunden nach Anzahl, Geschlecht sowie den Anteilen der Ausländerkinder und der „Instrumentalisten“

Folgende schulformabhängigen Abweichung vom Gesamtdurchschnitt sind besonders eklatant: Die durchschnittliche Anzahl der Lernenden pro Lerngruppe war mit 20 Lernenden in den Klassen des Hauptschulbereiches gegenüber einem Gesamtdurchschnitt von 27 Schülerinnen und Schülern in der Stichprobe auffallend niedrig. Ebenso fielen die Anteile der Schülerinnen pro Lerngruppe sowie der Lernenden, die in ihrer Freizeit musizierten, in den dokumentierten Stunden des Hauptschulbereichs geringer aus als im Gesamtdurchschnitt der Stichprobe. Dagegen war dort der Anteil der Lernenden ohne Deutsch als Muttersprache mit 40% auffallend hoch. Bei den Werten des Gymnasialbereichs hingegen sind die überdurchschnittlich hohen Anteile der Schülerinnen und der Lernenden, die in ihrer Freizeit musizierten, sowie die überaus geringe Ausländerquote bezeichnend. Im Realschulbereich ist der leicht höhere Anteil an Schülerinnen und an musizierenden Lernenden sowie die geringere Ausländerquote anzumerken. Die Werte des Gesamtschulbereichs stimmen im Gegensatz dazu in auffallend genauer Weise mit dem Ge-

⁴⁷ In elf der 19 besuchten Hauptschulklassen konnte kein Schüler ein Instrument spielen, in den restlichen Klassen befanden sich durchschnittlich zwei bis drei Lernende, die ein Instrument spielen konnten. Insgesamt ergibt sich daraus ein Mittelwert von 5%, wobei dieses statistische Maß hier in Anbetracht der vorliegenden Werteverteilung mit elf von 19 Nullwerten nur bedingt aussagekräftig ist.

samtdurchschnitt der Stichprobe überein. Lediglich der Anteil der Schülerinnen ist hier etwas niedriger. Damit ist der Gesamtschulbereich in Bezug auf die Lerngruppenstruktur in weitgehender Entsprechung mit dem Gesamtdurchschnitt zwischen Hauptschule und Realschule anzusiedeln.

Die Kommentare der beteiligten Lehrpersonen nach den beobachteten Unterrichtsstunden wiesen an Hauptschulen im Gegensatz zu den übrigen Schulformen darauf hin, dass das Verhalten der Lerngruppe durch die Anwesenheit einer fremden Person sowie die Aufnahmesituation mit dem sichtbaren Mikrofon in mehr als der Hälfte der Stunden beeinflusst worden ist. Dabei zeigten die Lernenden sich meist gehemmter als sonst. Nur in wenigen Fällen ist ein lebhafteres Verhalten der Schüler attestiert worden.

6. Auswertung der dokumentierten Unterrichtsstunden

6.1 Inhaltliche Unterrichtskategorien im Fach Musik

Auf der Grundlage einer inhaltsanalytischen Auswertung lässt sich das untersuchte Datenmaterial in vier Grundkategorien einteilen, die in den jeweiligen Unterrichtsstunden im Vordergrund standen. Die Einordnung der einzelnen Unterrichtsstunden in diese Grundkategorien erfolgte in Anlehnung an den inhaltlich-methodischen Schwerpunkt der Stunde. Inhaltliche Unterrichtsaspekte sind bei der Kategorienbildung den methodischen vorangestellt worden. In den meisten Fällen waren Elemente von zwei bis drei Kategorien miteinander verwoben, wobei ein Element meist eindeutig dominierte und für die kategoriale Zuordnung ausschlaggebend war. Die folgende systematische Unterscheidung ist allein aus dem Datenmaterial gewonnen worden und orientiert sich nicht an den Lehrplanvorgaben. Die vier Inhaltskategorien lauten:



Schaubild 1: Grundkategorien der Unterrichtsinhalte im Musikunterricht

Die Kategorie „Musikalische Elementarlehre“ umfasst musiktheoretische Inhalte und davon ableitbare musikalische Ordnungssysteme sowie Notationsformen von Musik. Als konkrete Inhalte dieser Kategorie aus der Unterrichtspraxis sind hier in erster Linie Klangeigenschaften, Intervalle und Skalen zu nennen. Zu der Inhaltskategorie „Instrumentenkunde und Akustik“ gehören die materiellen und akustischen Grundlagen der Klangerzeugung wie z. B. das Material und die Bauweise eines Instruments sowie die Art der Tonerzeugung unter Berücksichtigung der physikalisch-akustischen Vorgänge. Die beiden Kategorien „Musikalische Elementarlehre“ und „Instrumentenkunde und Akustik“ sind in den untersuchten Stunden des Öfteren miteinander verknüpft worden. Die Kategorie „Musikpraxis“ beinhaltet sowohl die klangliche Realisation vorgegebener Lieder und Arrangements wie auch (allerdings sel-

tener) den kreativen Umgang mit musikalischem Material beim Erfinden oder Verändern von Musik.⁴⁸

Innerhalb der Kategorie „Musikbetrachtung“ kristallisierten sich zwei Schwerpunkte heraus, von denen einer in den betreffenden Musikstunden jeweils gegenüber dem anderen dominierend gewesen ist: Bei dem Schwerpunkt „exemplarische Werkanalyse“ wurde ein Werkbeispiel exemplarisch für eine bestimmte musikalische Gattung, Stilrichtung bzw. Epoche oder für einen bestimmten Komponisten eingehend im Hinblick auf seine musikalische Form und Struktur, den Ausdruckscharakter und gegebenenfalls auch die Instrumentation untersucht. Bei sprachlich gebundener Musik wurden auch Text- bzw. Handlungsinhalt erörtert. Die sozialen oder historischen Bedingungen dieser Musik blieben gegenüber den werkimmanenten Inhalten weitgehend unberücksichtigt. Diese standen vielmehr bei den Unterrichtsstunden mit dem Schwerpunkt „außermusikalische Bedingungen von Musik“ im Mittelpunkt. Anhand von Texten oder Filmen wurden die sozialen, historischen und biographischen Bedingungen und Funktionen von Musik beleuchtet. Musikbeispiele dienten dabei lediglich der klanglichen Verdeutlichung und wurden nicht weitergehend analysiert. Die meisten Stunden der übergeordneten Kategorie „Musikbetrachtung“ weisen aufgrund ihres speziellen Schwerpunktes eine eindeutige Zugehörigkeit zu einer der beiden folgenden Unterkategorien auf. Lediglich in zwei Fällen traten beide Schwerpunktbildungen in etwa gleichem Verhältnis zueinander auf, sodass eine eindeutige Entscheidung nicht möglich gewesen ist. Diese beiden Fälle sind beiden Unterkategorien zugeordnet worden. Die prozentuale Verteilung der dokumentierten Unterrichtsstunden auf die unterschiedenen Unterrichtskategorien sieht in der Gegenüberstellung der vier Schulformen folgendermaßen aus:

⁴⁸ Der Begriff „Musikpraxis“ kann je nach Perspektive sowohl einen Unterrichtsinhalt, eine Methode sowie eine Unterrichtsphase bezeichnen. Im vorliegenden Zusammenhang wird der Begriff „Musikpraxis“ in unterrichtsinhaltlichem Sinn verwendet.

Inhaltliche Unterrichtskategorien und Schulform:

Schulform	Elementare Musiklehre	Instrumentenkunde u. Akustik	Musikpraxis	Musikbetrachtung	
				Exemplarische Werkanalyse	Außermus. Bedingungen von Musik
Hauptschule	11%	26%	26%	21%	16%
Realschule	18%	6%	18%	27,5%	30,5%
Gymnasium	30%	3%	16%	32%	19%
Gesamtschule	21,5%	21,5%	14%	25%	18%
Gesamt	20%	14%	18,5%	26,5%	21%

Tab.6: Anteil der Unterrichtsstunden pro Schulform, die auf die unterschiedenen inhaltlichen Unterrichtskategorien entfallen.

Im Hauptschulbereich waren die Kategorien „Akustik und Instrumentenkunde“, „Musikpraxis“ und „Musikbetrachtung“ mit dem Schwerpunkt „exemplarische Werkanalyse“ zu annähernd gleichen Teilen (21% bis 26%) am stärksten vertreten. Im Realschulbereich war hingegen eine deutliche Akzentuierung der übergeordneten Kategorien der „Musikbetrachtung“ zu verzeichnen, wobei der Schwerpunkt „außermusikalische Bedingungen von Musik“ gegenüber dem Schwerpunkt „exemplarische Werkanalyse“ leicht überwog. Auffallend selten war dort hingegen die Kategorie „Akustik und Instrumentenkunde“ vertreten. In den Stunden des Gymnasialbereichs waren in erster Linie die Kategorien „Elementare Musiklehre“ sowie die „exemplarische Werkanalyse“ als Schwerpunkt der Kategorie „Musikbetrachtung“ mit jeweils 30% bzw. 32% besonders stark repräsentiert, während hier die Kategorie „Akustik und Instrumentenkunde“ mit 3% nur marginal vertreten war. Die Stunden des Gesamtschulbereichs sind dagegen relativ ausgewogen auf die einzelnen Kategorien verteilt, wobei auch hier der Schwerpunkt „exemplarische Werkanalyse“ am häufigsten zu verzeichnen gewesen ist.

Insgesamt nahm die Musikbetrachtung bei allen Schulformen eindeutig den größten Anteil ein. Dabei lag – mit Ausnahme des Realschulbereichs – ein deutlicher quantitativer Schwerpunkt bei der exemplarischen Werkanalyse. Darüber hinaus sind folgende Tendenzen erkennbar: Die Unterrichtskategorie „Elementare Musiklehre“ war in den Stunden der Real- und Gesamtschulen sowie vor allem der Gymnasien vergleichsweise stark vertreten, während dieser Inhaltsbereich in den Hauptschulstunden die geringste Berücksichtigung fand. Die Kategorie „Instrumentenkunde und Akustik“ war in den Stunden der Realschulen und der Gymnasien auffallend schwach vertreten, wohingegen sie im Hauptschul- und Gesamtschulbereich überaus stark repräsentiert war. Die Kategorie „Musikpraxis“ stellte vornehmlich im Hauptschulbereich einen deutlichen Unterrichtsschwerpunkt dar. In den Stunden der übrigen Schulformen war diese Kategorie dagegen nur in mittlerem Maße vertreten.⁴⁹

Eine systematische Verknüpfung von Jahrgangstufe und Unterrichtskategorie konnte nicht festgestellt werden. Dagegen war ein Zusammenhang zwischen der Lehrperson und der inhaltlichen Unterrichtskategorie durchaus zu verzeichnen, demnach eine Lehrperson hinsichtlich der Wahl des Unterrichtsinhalts sowie der Unterrichtsgestaltung einen individuellen Lehrstil ausprägt, der trotz unterschiedlicher äußerer Gegebenheiten wie Lerngruppenbeschaffenheit, Jahrgangstufe und Curriculum bis zu einem gewissen Grad beibehalten wird.

Im Folgenden wird die unterrichtsmethodische Gestaltung der behandelten Unterrichtsinhalte konkreter beschrieben. Die Unterrichtsstunden der Kategorie „Elementare Musiklehre“ waren unabhängig von ihrer jeweiligen Schulformenzugehörigkeit durchgängig vom handlungsorientierten Prinzip geprägt. Die Unterrichtsinhalte dieser Kategorie wurden nicht nur theoretisch

⁴⁹ Der relativ geringe Wert von 14% im Gesamtschulbereich ist unter Vorbehalt zu betrachten: Er beinhaltet nur die Fälle, in denen das gemeinsame Musizieren eindeutig im Mittelpunkt des Unterrichts stand. Darüber hinaus wurden in den dokumentierten Gesamtschulstunden überaus häufig musikpraktische Übungen im Sinne einer handlungsorientierten Verfahrensweise in den Unterrichts eingebettet. Diese Fälle sind in dieser Zahl nicht enthalten, da sie das methodische Unterrichtsprinzip dieser Stunden kennzeichnen, aber nicht den Hauptinhalt des Unterrichts im eigentlichen Sinne darstellen. Damit lag der Anteil musikpraktischer Übungen im Gesamtschulbereich eigentlich höher, als es dieser Prozentangabe zu entnehmen ist.

besprochen, sondern auch in Verbindung mit musikpraktischen Übungen erarbeitet. Als Instrumente wurden dazu hauptsächlich Xylophone oder Keyboards verwendet. Mit Ausnahme des Hauptschulbereichs stammen die Stunden aus dieser Inhaltskategorie überwiegend aus den Jahrgangsstufen 5/6.

Hinsichtlich der Auswahl und der didaktischen Gestaltung der Inhalte unterschieden sich die Stunden der einzelnen Schulformen hauptsächlich im Komplexitätsgrad der behandelten Inhalte voneinander. So standen in den Stunden des Hauptschulbereichs vorwiegend kurze praktische Übungen einfachster Art zum Notenlesen beim Spiel auf dem Keyboard oder dem Xylophon im Vordergrund. Musiktheoretische Inhalte wurden dort ausschließlich deduktiv vermittelt. Im Realschulbereichs wurden die Aspekte Rhythmus, die Funktion von Versetzungszeichen und die Struktur der Dur-Skala in den Blick genommen. Hier konnten die musiktheoretischen Inhalte bei musikpraktischen Aufgaben wie z. B. dem Klatschen vorgegebener Rhythmusmuster oder dem Spiel einfacher Arrangements zur Liedbegleitung mit Keyboards angewendet und vertieft werden. In den Gymnasialstunden dieser Kategorie wurden die Inhaltsaspekte Takt, Metrum und Intervalle nicht nur durch musikpraktische Übungen wie Singen oder Klatschen, sondern auch mit Hilfe schriftlicher Aufgaben und durch das Hören erschlossen. In den Stunden des Gesamtschulbereichs wurde vornehmlich der Bereich Rhythmus behandelt. Die erarbeiteten Kenntnisse wurden in verstärktem Maß zur einfachen Liedbegleitung verwendet. Zudem wurden dort auch Hörübungen und kreative Gestaltungsversuche der Lernenden durchgeführt.⁵⁰

Die Stunden der Kategorie „Akustik und Instrumentenkunde“ waren vorwiegend durch die hörende Identifikation von Instrumenten bestimmt. Aus dem Realschulbereich sowie dem Gymnasialbereich konnten allerdings nur wenige Einzelfälle dieser Unterrichtskategorie zugeordnet werden. Die meisten Stunden dieser Kategorie stammen aus den Jahrgangsstufen 5 bis 7 des

⁵⁰ In einer Gesamtschulstunde wurden beispielsweise die musikalischen Parameter Tonhöhe und Tonstärke sowie Tempo und Klangcharakter durch die pantomimisch-tänzerische Improvisation zu dem Musikbeispiel „Pink Panther“ von Henry Mancini erfahren und in einer anschließenden Reflexion erörtert. Jedoch blieb diese fantasievolle Auseinandersetzung mit Musik im untersuchten Datenmaterial einzigartig.

Haupt- und Gesamtschulbereichs. In den Gesamtschulstunden stand neben der Erkundung ausgewählter Instrumente (Schlagzeug oder Klavier) auch die Auseinandersetzung mit akustischen Grundlagen bei der Klangerzeugung mit Alltagsgegenständen im Vordergrund. Die Instrumente wurden in ihrem Aufbau und ihren Bestandteilen von den Lernenden erkundet, erprobt und benannt. Zusätzlich wurde in kurzen Hörübungen Klangunterschiede in Abhängigkeit von Material und Spielweise ermittelt und durch Fachbegriffe beschrieben. In den Hauptschulstunden wurden die ausgewählten Instrumente in ihren Bestandteilen meist nur benannt. Akustische Zusammenhänge wurden überwiegend theoretisch im Unterrichtsgespräch erörtert. Klangbeispiele wurden zur Ergänzung hinzugezogen. In dem Einzelfall des Gymnasialbereichs wurde die Bauweise der Blockflötenfamilie unter Einbindung akustischer Zusammenhänge im Unterrichtsgespräch erarbeitet.

In den Stunden der Kategorie „Musikpraxis“ stand in erster Linie das Singen und Begleiten von Liedern im Vordergrund.⁵¹ Dabei wurde das gemeinsame Musizieren je nach Schulform auf jeweils unterschiedlichem Anspruchsniveau durchgeführt. In den Stunden des Hauptschulbereichs stand in fächerübergreifenden oder projektorientierten Zusammenhängen vornehmlich das reproduzierende Singen und Begleiten von Liedern im Vordergrund. Dagegen kam in den Stunden des Realschul- und Gymnasialbereichs zunehmend die Gestaltungsarbeit hinsichtlich des Ausdruckscharakters, des Zusammenspiels sowie unterschiedlicher Ausführungsmöglichkeiten hinzu. Unter Veränderung von Tempo, Dynamik und Stimmverteilung wurden verschiedene Versionen erprobt. Diese Gestaltungsarbeit wurde in den Gymnasialstunden zudem noch durch kreative Übungen wie der Umsetzung von Musik in Bewegung oder dem Erstellen eigener Liedtexte ergänzt. In den Stunden des Gesamtschulbereichs nahmen kreative gegenüber reproduzierenden Übungen hingegen einen deutlich geringeren Stellenwert ein. Allerdings wurden die Lernenden dort verstärkt bei der selbstkritischen Beurteilung ihrer Gestaltungsversuche zur Selbstreflexion herangezogen. Zudem wurde hier

⁵¹ Die Fälle, in denen Lieder zum Einstieg oder Ausklang der Stunde gesungen wurden, während im weiteren Verlauf der Stunde ein anderer Inhalt zentral war, sind dieser Kategorie nicht zugeordnet worden.

stärker als bei den übrigen Schulformen ein Augenmerk auf den Textinhalt der Liedbeispiele gelegt. Die Liedbeispiele der Gesamtschulstunden stammten dabei vornehmlich aus dem Bereich der populären Musik. Aus dem Gymnasialbereich sowie dem Realschulbereich stammen die meisten Stunden dieser Kategorie aus den Jahrgangsstufen 5/6.

Zum Schwerpunkt „exemplarische Werkanalyse“ der übergeordneten Kategorie „Musikbetrachtung“ sind folgende schulformspezifische Unterschiede anzumerken: In den Stunden des Hauptschulbereichs wurden Form und Struktur eines Musikstückes vornehmlich induktiv durch Höranalyse, zum Teil auch durch musikpraktische Übungen in handlungsorientierter Vorgehensweise erarbeitet. Als herausragendes Beispiel für die induktive und handlungsorientierte Entwicklung eines musikalischen Formprinzips ist eine Hauptschulstunde in einer neunten Jahrgangsstufe zu nennen, in der das Prinzip der klassischen Periode in improvisatorischer Weise entwickelt wurde, indem die Lehrperson jeweils einen improvisierten Vordersatz vorsang und die Lernenden den Nachsatz improvisatorisch ergänzten. Erstaunlicherweise war dieses solistische, freie Singen nahezu allen Lernenden dieser Gruppe in ernsthafter und ungezwungener Weise möglich; nur wenige enthielten sich eines Beitrags aufgrund persönlicher Hemmnisse. Die gewählten Werkbeispiele im Hauptschulbereich waren Beethovens Klavierstück „Für Elise“, Prokofjews „Peter und der Wolf“, „Nacht auf dem Kahlen Berge“ von Mussorgsky, Sinfonie „Aus der Neuen Welt“ von Dvorak sowie eine Sammlung von Gesellschaftstänzen. In den Realschulstunden dieser Kategorie fanden neben der Form eines Musikstückes auch der Ausdruckscharakter, die Instrumentation, die Spielweise sowie stiltypische Merkmale des Musikbeispiels besondere Berücksichtigung. Dabei repräsentierten die exemplarisch gewählten Werkbeispiele übergeordnete Gegenstandsbereiche wie Programmmusik, Rockmusik, Reggae oder Schlager. Für die Stunden des Gymnasialbereichs war die Untersuchung des Verhältnisses von musikalischer Wirkung und den musikalischen Mitteln, die diese Wirkung hervorrufen, charakteristisch. Die Höranalysen wurden hierbei meist durch die Hinzunahme des Notentextes unterstützt, während darauf in den Stunden der übrigen Schulformen in der Regel

verzichtet wurde. In den Gesamtschulstunden dieser Kategorie stellten hauptsächlich die Instrumentation und die musikalische Form eines Stückes die Leitaspekte bei der Werkanalyse dar. Die gewählten Werkbeispiele wiesen dabei häufig programmatischen Bezug auf („Der Zauberlehrling“ von Dukas oder Smetanas „Moldau“). Hier konzentrierte sich der Unterricht neben der Erörterung des zugrunde liegenden programmatischen Inhalts auf die Klangbeschreibung und Zuordnung der musikalischen Themenelemente zu den programmatischen Elementen sowie der Ermittlung des Formaufbaus aus der Reihenfolge des Auftretens der musikalischen Themenelemente. In einem anderen Fall wurde die Beschäftigung mit einem Werkbeispiel der Barockzeit durch fachübergreifende Aspekte ergänzt: Die Lernenden sollten in Gruppen Plakate mit Texten und Bildern zur Architektur, Kunst und Musik einschließlich ausgewählter Komponistenportraits gestalten.

Bei den Stunden mit Unterrichtsinhalten zu dem Schwerpunkt „außermusikalische Bedingungen von Musik“ der übergeordneten Kategorie „Musikbetrachtung“ sind folgende Beobachtungen allen Schulformen gemeinsam: Die Untersuchung historischer, gesellschaftlicher und biografischer Bedingungen und Funktionalisierungen von Musik wurde in methodischer Hinsicht vornehmlich deduktiv im Unterrichtsgespräch unter Einbezug von Texten und Filmausschnitten vollzogen. Musikbeispiele wurden als ergänzende Klangbeispiele meist ohne weitere Reflexion eingebunden. Projektarbeit, kreative Gestaltungsversuche oder Schülerreferate wurden nur in Einzelfällen hauptsächlich aus dem Realschulbereich integriert. Die meisten Stunden dieser Kategorie stammten aus den höheren Jahrgangsstufen ab Klasse 8. Daneben sind folgende schulformabhängigen Unterschiede bemerkenswert: Während im Hauptschulbereich in Abhängigkeit von ein und derselben Lehrperson die Gattung Musical besondere Berücksichtigung fand, war die Themenpalette im Real- und Gesamtschulbereich weiter gefächert. Der Schwerpunkt „außermusikalische Bedingungen von Musik“ umfasste dort Themenfelder wie die Funktionalisierung von Musik in der Werbung, Programmmusik, Filmmusik, Musik im Kaufhaus, südamerikanische Musik oder Nationalhymnen. Im Realschulbereich wurde die Auseinandersetzung mit der gewählten Thematik in

jedem zweiten Fall handlungs- bzw. projektorientiert (zum Teil auch mit kreativen Gestaltungsversuchen der Lernenden) durchgeführt. Beispielsweise wurden in einer Stunde zum Inhalt „Musik im Kaufhaus“ die Beschaffenheit, Funktion und Wirkung von Kaufhaus-Musik in einer von den Lernenden geplanten und durchgeführten empirischen Erkundung vor Ort untersucht und anschließend im Unterrichtsgespräch reflektiert.

6.2 Unterrichtsphasen: Methodik und Sozialform

Innerhalb der untersuchten Musikstunden sind zwei Kategorien von Unterrichtsphasen zu unterscheiden: Zum einen die obligaten Unterrichtsphasen Organisation, Störung, Unterrichtsgespräch und Lehrervortrag, die unabhängig von der Schulform in nahezu jeder Unterrichtsstunde zu finden waren, zum anderen optionale Unterrichtsphasen wie Stillarbeit in den Sozialformen der Einzel- bzw. Gruppenarbeit sowie Musikrezeption und musikpraktische Übungen⁵².

6.2.1 Obligate und optionale Unterrichtsphasen

Die Ermittlung der durchschnittlichen Dauer der obligaten Unterrichtsphasen liefert zunächst folgendes schulformübergreifende Gesamtergebnis: Die Organisationsphasen einer Musikstunde betragen insgesamt 9 Minuten, d.h. 20% einer Unterrichtsstunde. Störungsphasen nahmen einen durchschnittlichen zeitlichen Umfang von ca. viereinhalb Minuten ein (10%). Damit machten Organisations- und Störungsphasen im Schnitt zusammen immerhin knapp ein Drittel einer Unterrichtsstunde aus.

Das themenbezogene Unterrichtsgespräch nahm mit ca. 12 Minuten (27%) bei einer Spannweite von 0:00 bis 26:00 Minuten etwas weniger als ein Drittel einer Stunde ein. Dabei war die durchschnittliche Dauer des Unter-

⁵² Musikpraktische Übungen fanden in der Regel im Plenum statt.

richtsgesprächs in Stunden, die von weiblichen Lehrpersonen gehalten wurden, tendenziell höher als in den Stunden männlicher Lehrkräfte. Lehrervortragsphasen umfassten in der Regel ca. 5 Minuten (11%) mit einer Spannweite von 0:00 bis 14:00 Minuten; bei weiblichen Lehrpersonen war dieser Durchschnittswert etwas geringer. Die Durchführung von Schülerreferaten fand nur in Einzelfällen der Jahrgangstufen 9/10 statt. Damit stellt das Unterrichtsgespräch einschließlich des Lehrervortrags die am weitesten verbreitete, methodische Grundlage aller untersuchten Musikstunden dar.⁵³

Die Untersuchung der optionalen Unterrichtsphasen ergibt folgendes Bild: Die Durchschnittsdauer musikpraktischer Übungsphasen schwankte sehr stark zwischen einer und 28 Minuten, wobei nur in 64% der Fälle überhaupt musikpraktische Übungen durchgeführt worden waren, sodass der arithmetische Mittelwert in diesem Fall wenig Aussagekraft hat. Betrachtet man die Stunden mit musikpraktischen Übungen separat, dann beträgt die Durchschnittsdauer dieser Übungsphasen durchschnittlich ca. 9 Minuten (20%).⁵⁴ Zudem ist in den Fällen, in denen mehrere Stunden einer Lehrperson vorliegen, eine weitere Beobachtung bezüglich des persönlichen Lehrstils einer Lehrperson bemerkenswert: Führte eine Lehrkraft musikpraktische Übungsphasen in einer Unterrichtsstunde durch, so traten solche Übungen auch in allen anderen dokumentierten Stunden dieser Lehrkraft auf. Entsprechendes gilt für die Lehrpersonen, die keine praktischen Übungsphasen durchgeführt haben. Eine flexiblere Handhabung dieser Arbeitsform ist in dem untersuchten Datenmaterial nicht zu verzeichnen.

Phasen der Musikrezeption wurden in rund 72% der Stunden eingebunden. Die durchschnittliche Dauer dieser Rezeptionsphasen betrug in diesen Fällen fast fünfzehn Minuten (12%) mit einer relativ großen Spannweite.

⁵³ Darunter zählen verschiedene Ausprägungsformen vom stark gelenkten, lehrerzentrierten Frage-Antwort-Muster bis hin zu offenen Diskussionen. Diese Formen des Unterrichtsgesprächs werden in Kap. 8.1 eingehender untersucht. Hier sollen zunächst nur die beiden Extrempole „Lehrervortrag“ und „Schülerreferat“ unterschieden werden.

⁵⁴ In den Fällen, in denen „Null“ der häufigste Wert ist, d.h. die betreffende Unterrichtsphase überhaupt nicht realisiert wurde, erscheint der arithmetische Mittelwert wenig aussagekräftig. Bei der Angabe einer Durchschnittsdauer der betreffenden Unterrichtsphase werden dann nur solche Fälle herangezogen, in denen diese Phase überhaupt stattgefunden hat (Werte größer als Null).

te von 1:00 bis 21:00 Minuten.⁵⁵ Die Darbietung von Hörbeispielen erfolgte dabei insbesondere in den Jahrgangsstufen 7/8 vorwiegend medial. Daneben wurden in ca. jedem zweiten Fall zusätzlich auch Hörbeispiele im Lehrervortrag dargeboten. Eine musikalische Darbietung von Schülerseite kam nur in einem Einzelfall in der gymnasialen Orientierungsstufe vor.

Stillarbeitsphasen in Einzelarbeit fanden in zwei Drittel der Fälle statt und nahmen dort bei einer Spannweite von 1:00 bis 19:40 Minuten im Schnitt fünf Minuten (11%) einer Unterrichtsstunde ein. Gruppenarbeitsphasen wurden nur in ca. jeder fünften Stunde mit einer durchschnittlichen Dauer von 9:20 Minuten (knapp 21%) durchgeführt.⁵⁶ Hierbei war die Spannweite mit 1:00 bis 34:00 Minuten am größten. Einen Überblick über die durchschnittliche Häufigkeit und Dauer der obligaten wie auch optionalen Unterrichtsphasen im Vergleich der vier Schulformen sowie im Gesamtdurchschnitt liefern die folgenden Tab. 7 und Tab. 8:

⁵⁵ Froehlich-Rainbow referiert hingegen folgende Ergebnisse von Untersuchungen zum Musikhören im Musikunterricht aus dem amerikanischen Raum: Wagner und Strul (1976) hatten in ihrer Untersuchung zum Musikhören als „Anhören gespielter Musik“ festgestellt, dass diese Kategorie nicht mehr als 1% einer Unterrichtsstunde einnahm. Moore (1981) hatte dagegen im Musikunterricht britischer und amerikanischer Musiklehrer 6% Musikhören in einer Stunde beobachtet. Dieses Ergebnis wird in gewisser Weise auch von Baldrige (1981) gestützt. Vgl. Froehlich-Rainbow, 1984, 179-191.

⁵⁶ Die Sozialform der Gruppenarbeit umfasst in diesem Zusammenhang auch die soziale Kleingruppenform der Partnerarbeit.

Häufigkeit von Unterrichtsphasen:

Schulform:	Hauptschule	Realschule	Gymnasium	Gesamtschule	Gesamt
Unterrichtsphase:					
Organisation	100%	100%	100%	100%	100%
Störungen	94,7%	93,9%	77,4%	96,4%	90,1%
Unterrichtsgespräch	100%	93,9%	100%	100%	98,2%
Lehrervortrag	94,7%	93,9%	100%	100%	97,3%
Einzelarbeit	63,2%	48,5%	77,4%	78,6%	66,7%
Gruppenarbeit	15,8%	30,3%	22,6%	10,7%	20,7%
Musikrezeption	78,9%	57,6%	77,4%	78,6%	72,1%
Musikprakt. Übung	52,6%	66,7%	71%	60,7%	64%

Tab. 7: Durchschnittliche Häufigkeit einzelner Unterrichtsphasen (unabhängig von der Dauer) im Schulformvergleich

Dauer von Unterrichtsphasen:

Schulform:	Hauptschule	Realschule	Gymnasium	Gesamtschule	Gesamt
Unterrichtsphase (in Minuten):					
Organisation	7:59 (17,8%)	9:49 (21,8%)	8:23 (18,4%)	9:33 (21,1%)	9:02 (20%)
Störungen	6:02 (13,3%)	4:29 (10%)	3:07 (6,9%)	4:48 (10,7%)	4:26 (9,8%)
Unterrichtsgespräch	10:52 (24%)	12:50 (28,4%)	13:40 (30,4%)	10:42 (23,8%)	12:13 (27,1%)
Lehrervortrag	5:18 (11,8%)	3:43 (8,2%)	5:07 (11,3%)	6:11 (13,8%)	4:59 (11,1%)
Einzelarbeit	6:10 (13,8%)	5:33 (12,2%)	4:12 (9,3%)	5:00 (11,1%)	5:00 (11,1%)
Gruppenarbeit	3:30 (7,8%)	14:12 (31,6%)	6:06 (13,6%)	2:00 (4,4%)	9:20 (20,7%)
Musikrezeption	5:00 (11,1%)	5:24 (12%)	5:06 (11,3%)	6:06 (12,7%)	5:24 (12%)
Musikprakt. Übung	8:42 (19,3%)	10:00 (22,2%)	9:06 (20,2%)	8:20 (18,4%)	9:12 (20,4%)

Tab. 8: Durchschnittsdauer und Stundenanteil einzelner Unterrichtsphasen im Schulformenvergleich⁵⁷

6.2.2 Schulformabhängige und jahrgangsstufenspezifische Besonderheiten von Unterrichtsphasen

Wie die Angaben zur Häufigkeit der Unterrichtsphasen (vgl. Tab. 7) zeigen, gehören die obligaten Unterrichtsphasen Organisation, Störung, Unterrichts-

⁵⁷ Bei der Berechnung der Durchschnittswerte für die Unterrichtsphasen Einzelarbeit, Gruppenarbeit, Demonstration und Musikpraxis sind nur die Fälle berücksichtigt worden, in denen diese Phasen tatsächlich durchgeführt worden sind (Werte größer als Null).

gespräch und Lehrervortrag in typischer Weise zum Ablauf einer Musikstunde unabhängig vom jeweiligen Schulform. Bei der Ausprägung dieser Unterrichtsphasen sind jedoch einige schulformabhängige Besonderheiten festzustellen: Sind selbst minimale Ausprägungen von Organisationsabläufen in jeder Stunde unabdingbar, so waren Störungsphasen zwar sehr weit verbreitet, aber durchaus nicht in jeder Stunde zu finden. Insbesondere in den Stunden des Gymnasialbereichs waren Störungen nur in rund drei von vier Stunden (77,4%) vertreten. Im Kontrast dazu wies im Gesamtschulbereich ein vergleichsweise hoher Anteil der dokumentierten Unterrichtsstunden (96,4%) Störungsphasen auf. Auch die durchschnittliche Dauer der Störungsphasen war im Gymnasialbereich mit rund drei Minuten (ca. 7%) von allen Schulformen am geringsten. Die Unterrichtsstunden des Hauptschulbereichs wiesen hingegen mit sechs Minuten (13% einer Unterrichtsstunde) eine fast doppelt so lange Durchschnittsdauer an Störungen auf.

Phasen des Unterrichtsgesprächs fanden mit Ausnahme des Realschulbereichs in allen Stunden der übrigen Schulformen statt. Bei den rund 16% der untersuchten Realschulstunden ohne themenbezogenes Unterrichtsgespräch handelte es sich um musikpraktische Übungsstunden, in denen die Unterrichtsarbeit der vergangenen Stunde fortgesetzt wurde, ohne dass es am Schluss der Stunde zu einer abschließenden Ergebnisbesprechung oder Reflexion gekommen wäre. Dieses Phänomen ist insofern als schulformspezifische Besonderheit zu werten, als dort der Umfang musikpraktischer Übungen besonders ausgeprägt war. Die durchschnittliche Gesamtdauer der Unterrichtsgesprächsphasen insgesamt war mit 27% im Vergleich zu den anderen Unterrichtsphasen am längsten. Insbesondere in den Stunden des Gymnasialbereichs war die Durchschnittsdauer von Unterrichtsgesprächen mit 30,4% einer Unterrichtsstunde im Gegensatz zum Hauptschul- und Gesamtschulbereich (jeweils 24%) auffallend stark ausgeprägt. Die durchschnittliche Dauer von Lehrervortragsphasen war in den Stunden des Gesamtschulbereichs mit knapp 14% am höchsten und im Realschulbereich mit 8% am niedrigsten.

In rund zwei von drei Stunden waren optionale Unterrichtsphasen wie Einzelarbeit, Musikrezeption und Musikpraxis enthalten, während Phasen der Gruppenarbeit nur in einem von fünf Fällen praktiziert wurden. Betrachtet man die schulformabhängige Verteilung dieser optionalen Unterrichtsphasen, so kristallisieren sich folgende Unterschiede heraus: Im Gymnasial- und Gesamtschulbereich lag die Häufigkeit von Einzelarbeitsphasen mit ca. jeweils 78% deutlich höher als der Gesamtdurchschnitt, während im Realschulbereich nur in knapp jeder zweiten Stunde Einzelarbeitsphasen praktiziert wurden. In den Stunden des Hauptschulbereichs dauerten Einzelarbeitsphasen mit ca. sechs Minuten am längsten, im Gymnasialbereich waren sie mit ca. vier Minuten hingegen am kürzesten. Eine ähnliche schulformabhängige Tendenz ist auch im Hinblick auf die Häufigkeit der Musikrezeptionsphasen festzustellen: So wurde die Präsentation von Musikbeispielen im Realschulbereich mit ca. 58% deutlich seltener durchgeführt als an den übrigen Schulformen (jeweils ca. 78%).

Die Häufigkeit musikpraktischer Übungen war im schulformabhängigen Vergleich ebenfalls relativ starken Schwankungen ausgesetzt: Insgesamt wurden musikpraktische Übungsphasen in knapp zwei Drittel der Stunden veranstaltet; dabei waren sie in den Gymnasialstunden am häufigsten (71%) und im Hauptschulbereich am seltensten (53%) vertreten. Noch größeren schulformabhängigen Schwankungen waren Phasen der Gruppenarbeit unterworfen: Bei einem Gesamtdurchschnitt von 21% nehmen die Stunden des Gesamtschul- und des Realschulbereichs sowohl im Hinblick auf die Häufigkeit als auch auf die Dauer zwei extreme Randpositionen ein: Gegenüber den Stunden der Gesamtschulen (aber auch des Hauptschulbereichs) wurden Gruppenarbeitsphasen im Realschulbereich knapp dreimal (bzw. doppelt) so häufig durchgeführt (ca. 31%). Zudem nahmen Gruppenarbeitsphasen im Realschulbereich eine durchschnittliche Dauer von 14 Minuten, d.h. knapp ein Drittel einer Unterrichtsstunde ein, während sie im Gesamtschulbereich im Schnitt nur zwei Minuten (4,5%) dauerten.

Betrachtet man schließlich die einzelnen Doppeljahrgangsstufen separat, so werden folgende Abweichungen vom Gesamtdurchschnitt deutlich: In

der Orientierungsstufe lagen die Durchschnittswerte für die Dauer der Organisations- und Störungsphasen mit Ausnahme des Gesamtschulbereiches leicht höher als in den folgenden Jahrgangsstufen. Auch der Umfang und die Häufigkeit musikpraktischer Übungsphasen waren in der Orientierungsstufe 5/6 und – wenngleich auch etwas weniger deutlich - in den Jahrgangsstufen 9/10 größer als in den Jahrgangsstufen 7/8. Die Durchschnittsdauern des themenbezogenen Unterrichtsgesprächs sowie der Musikrezeption stiegen dagegen mit zunehmender Jahrgangsstufe tendenziell an. Im Gesamtschulbereich fällt hingegen abweichend von den übrigen Schulformen eine leichte Verschiebung der Unterrichtsphasen in den Jahrgangsstufen 7/8 auf. Dort fielen Organisationsphasen deutlich ausgedehnter (ca. 12 Minuten) und Phasen des themenbezogenen Unterrichtsgesprächs im Durchschnitt kürzer (8 Minuten) aus.

6.2.3 Aufgabentypen der Stillarbeit

Innerhalb der Stillarbeit mit den Sozialformen Einzel- und Gruppenarbeit konnten des Weiteren die drei Aufgabentypen „Textrezeption“, „Text übertragen“ und „Aufgabe lösen“ unterschieden werden. Einen Überblick über schulformabhängige Besonderheiten bei der Häufigkeit der unterschiedlichen Aufgabentypen von Stillarbeit liefert die folgende Tab. 9⁵⁸:

Aufgabentypen der Stillarbeit:

Schulform:	Aufgabentypen:		
	Textrezeption	Text übertragen	Aufgabe lösen
Hauptschule	10,5%	26,3%	10,5%
Realschule	6,1%	12,1%	48,5%
Gymnasium	16,1%	22,6%	42%
Gesamtschule	14,3%	50%	10,7%
Gesamtdurchschnitt	11,7%	27%	30,6%

Tab. 9: Häufigkeit spezieller Aufgabentypen der Stillarbeit

Insgesamt überwogen die beiden Aufgabentypen „Aufgabe lösen“ und „Text übertragen“ gegenüber der dritten Kategorie deutlich. Des Weiteren sind folgende schulformabhängige Besonderheiten zu beobachten gewesen: Der relativ weit verbreitete Aufgabentyp „Text übertragen“ war insbesondere in den Stunden des Gesamtschulbereichs von überdurchschnittlich hoher Bedeutung, während dort die Kategorie „Aufgabe lösen“ vergleichsweise selten vertreten war. Eine ähnliche Tendenz wiesen auch die Stunden des Hauptschulbereichs auf. Auch dort dominierte die vergleichsweise weniger anspruchsvolle Aufgabenkategorie „Text übertragen“ gegenüber den übrigen Aufgabentypen. Die Stunden des Gymnasialbereichs zeichneten sich hingegen dadurch aus, dass alle drei Aufgabentypen relativ häufig praktiziert worden sind. Am häufigsten und mit deutlichem prozentualen Abstand zum weniger anspruchsvollen „Text übertragen“ kam hier jedoch der Aufgabentyp „Aufgabe lösen“ vor. Auch im Realschulbereich überwog die Kategorie „Aufgabe lösen“ sowohl gegenüber den übrigen Schulformen als auch gegenüber den anderen Aufgabentypen stark. In dieser Beziehung weisen die Stunden

⁵⁸In wenigen Einzelfällen kamen auch kombinierte Aufgabenstellungen, bestehend aus zwei oder mehreren Aufgabentypen vor.

des Gymnasial- sowie des Realschulbereichs also eine Parallele auf. Die Kategorien „Textrezeption“ und „Text übertragen“ waren im Realschulbereich jedoch im Gegensatz zu den Gymnasialstunden vergleichsweise schwach vertreten. Zudem ist bei der Untersuchung der jahrgangsstufenspezifischen Unterschiede bei der Wahl des Aufgabentyps deutlich geworden, dass die Häufigkeit der Kategorie „Text übertragen“ insgesamt mit zunehmender Jahrgangsstufe tendenziell abnahm, während der Aufgabentyp der Textrezeption mit steigender Jahrgangsstufe häufiger auftrat.

6.2.4 Hausaufgaben als unterrichtsergänzende Arbeitsform

In durchschnittlich jeder vierten Stunde wurde die Unterrichtsarbeit durch Hausaufgaben ergänzt. Diese unterrichtsergänzende Arbeitsform nahm mit steigender Jahrgangsstufe an Häufigkeit zu. Zudem war die Ausweitung der Unterrichtsarbeit durch Hausaufgaben im Gymnasialbereich mit 42% doppelt so hoch wie im Haupt- oder Realschulbereich. Im Gesamtschulbereich wurde die Vergabe von Hausaufgaben am seltensten durchgeführt (vgl. Tab 10).

Häufigkeit der Vergabe von Hausaufgaben:

	Hauptschule	Realschule	Gymnasium	Gesamt- schule	Gesamt- durch- schnitt
Häufigkeit von Haus- aufgaben	21,1%	21,2%	41,9%	14,8%	25,5%

Tab. 10: Schulformabhängige Unterschiede bei der Häufigkeit der Hausaufgabenvergabe

6.3 Verbale Beiträge von Lehrenden und Lernenden

Die Gesprächsdauer in einer Unterrichtsstunde lag insgesamt bei durchschnittlich knapp 18 Minuten mit rund 50 Schüleräußerungen pro Stunde. Die durchschnittliche Redezeit der Lehrenden betrug ca. zwölfminhalb Minuten, das sind ca. 70% der gesamten Gesprächszeit. Die Redezeit der Lernenden umfasste hingegen insgesamt fünf Minuten (30%). In den Stunden der Jahrgangsstufen 9/10 lag die durchschnittliche Redezeit der Schülerschaft tendenziell etwas höher. Die Beiträge der Schüler bestanden zu 47% aus satzfragmentarischen Äußerungen. Weniger als ein Drittel der Beiträge beinhaltete ausführlichere, in vollständigen Sätzen formulierte Ausführungen. Redebeiträge aus eigener Initiative der Schüler machten einen Anteil von 16% aus. Den geringsten Anteil stellten Schülerfragen mit ca. 8% dar. Einen Überblick über die durchschnittlichen Redeanteile und die Art der Schülerbeiträge an den einzelnen Schulformen liefert die folgenden Tab. 11:

Gesprächsanteile von Lehrpersonen und Lernenden:

Durchschnittliche Redeanteile (in Minuten): Schulform:	Lehrpersonen	Lerngruppe	Gesamt
Hauptschule	13:23 (77%)	4:01 (23 %)	17:24 (100%)
Realschule	11:30 (69%)	5:30 (31%)	17:00 (100%)
Gymnasium	13:34 (67,5%)	6:30 (32,5%)	19:37 (100%)
Gesamtschule	12:26 (74%)	4:33 (26%)	16:59 (100%)
Gesamtdurchschnitt	12:38 (71%)	5:10 (29%)	17:48 (100%)

Tab. 11: Durchschnittliche Gesprächsanteile von Lehrpersonal und Lernenden im Schulformenvergleich

Wie aus Tab. 11 ersichtlich wird, ist an Gymnasien eine deutlich längere Gesprächsgesamtdauer als an den übrigen Schulformen festgestellt worden.

Das Verhältnis der Redeanteile von Lehrperson und Lerngruppe war an Gymnasien und Realschulen ausgewogener als an Hauptschulen oder an Gesamtschulen. So steht dem durchschnittlichen Redeanteil der Lerngruppe von ca. 32% an Gymnasien der beträchtlich geringere Gesprächsanteil der Lernenden an Hauptschulen mit nur 23% gegenüber.

Betrachtet man die Art der Schüleräußerungen in Bezug auf die einzelnen Schulformen genauer, so fällt auf, dass die durchschnittliche Anzahl der Schüleräußerungen im Vergleich zum Gesamtdurchschnitt in den Hauptschulstunden höher und in den Stunden der Gesamtschulen niedriger ausfällt. Dies kann jedoch nicht zwangsläufig mit einer stärkeren bzw. geringeren Mitarbeit der Lernenden im Unterricht in Zusammenhang gebracht werden, da noch andere Ursachen wie zum Beispiel die methodische Struktur der Stunde eine denkbare Erklärung für dieses Phänomen sein können.⁵⁹ Des Weiteren wird deutlich, dass der Anteil fragmentarischer Beiträge im Hauptschulbereich besonders groß ist. Als mögliche Ursachen kommen hier wiederum sowohl ein Mangel an Aktionsbereitschaft der Lernenden als auch eine bestimmte methodische Unterrichtsstruktur in Betracht. So könnte beispielsweise das im Hauptschulbereich verbreitete, stark gelenkte Unterrichtsgespräch mit starren Frage-Antwort-Mustern, die den Lernenden nur wenig Raum und Anreiz bieten, eigene Gedanken in angemessen ausführlicher Weise verbal zu artikulieren, in Zusammenhang mit einer geringen verbalen Unterrichtsbeteiligung der Lernenden stehen.⁶⁰ Im Gegensatz dazu ist der Prozentsatz an Schülerfragen mit 14% in den Stunden der Hauptschulen verglichen mit den anderen Schulformen außergewöhnlich hoch.

Die Stunden des Realschulbereichs zeichneten sich dagegen durch einen auffallend hohen Anteil an eigen-initiativen Schüleräußerungen (24%) vor allem in den Jahrgangsstufen 9/10 aus. Dort lag auch der Anteil ausführlicher Beiträge gegenüber fragmentarischen Äußerungen tendenziell höher als

⁵⁹ Dieser Aspekt könnte nur dann hinreichend überprüft und geklärt werden, wenn mehrere thematisch und methodisch gleiche oder zumindest ähnliche Stunden miteinander verglichen würden. Im Rahmen der vorliegenden Stichprobe ist den beteiligten Lehrpersonen jedoch weder das Thema noch die methodische Struktur der Stunden auferlegt worden, um die Realitätsnähe der Bestandsaufnahme nicht zu verfälschen.

⁶⁰ Zur Gesprächsführung im Musikunterricht vgl. Kap. 8.1. An dieser Stelle soll die quantitative Beschreibung der verbalen Beiträge in den untersuchten Musikstunden zunächst genügen.

in den unteren Jahrgangsstufen. Fragende Schüleräußerungen nahmen hier wie auch im Gymnasialbereich mit 6% jedoch einen vergleichsweise geringen Prozentsatz ein. Eine weitere schulformabhängige Besonderheit des Gymnasialbereichs lag darüber hinaus in dem großen Anteil ausführlicher Schüleräußerungen, der insbesondere ab der Jahrgangsstufe 7 sogar größer als der Anteil fragmentarischer Beiträge war und auch im schulformabhängigen Vergleich mit knapp 43% den höchsten Wert einnahm. Eigen-initiative Schüleräußerungen waren hier dagegen mit 10% relativ selten verbreitet (vgl. Tab. 12). Die Werte des Gesamtschulbereichs entsprechen in weitestem Sinne dem Gesamtdurchschnitt und zeigen keine nennenswerten schulformspezifischen Besonderheiten auf.

Art und Häufigkeit der Gesprächsbeiträge von Lernenden:

Schülerbeiträge: Schulform:	fragmentarisch	ausführlich	eigen-initiativ	fragend	Durchschnittliche Gesamtanzahl
Hauptschule	31 (54,5%)	10 (17,5%)	8 (14%)	8 (14%)	57
Realschule	24 (48%)	11 (22%)	12 (24%)	3 (6%)	50
Gymnasium	20 (40,8%)	21 (42,9%)	5 (10,2%)	3 (6,1%)	49
Gesamtschule	19 (44,2%)	13 (30,2%)	7 (16,3%)	4 (9,3%)	43
Gesamtdurchschnitt	23 (46,9%)	14 (28,6%)	8 (16,3%)	4 (8,2%)	49

Tab. 12.: Durchschnittliche Anzahl der Gesprächsbeiträge von Lernenden in einer Musikstunde im Schulformenvergleich

6.4 Arbeitsmittel

In den untersuchten Musikstunden wurden durchschnittlich drei verschiedene Arbeitsmittel bzw. Medien verwendet. Am häufigsten wurde die Tafel als traditionelles Unterrichtsmittel eingesetzt (70%). Musikinstrumente wurden in 61%

der Stunden, vor allem in der Orientierungsstufe 5/6, als Arbeitsmittel benutzt. Tonträger kamen, vor allem ab Jahrgangsstufe 7, ebenfalls in insgesamt 61% der Stunden zum Einsatz. Mit speziell für den jeweiligen Unterrichtszusammenhang erstellten Arbeitsblättern (54%) wurde ebenso wie mit den vergleichsweise selten eingesetzten Lehrbüchern bzw. Liedersammlungen (23%) verstärkt in den Jahrgangsstufen 9/10 gearbeitet. Der Tageslichtprojektor kam in 17% der Stunden zum Tragen. Weitere elektronische Medien wie Videogeräte oder Computer sowie sonstige Hilfsmittel wie Stimmgabeln und Gebrauchsgegenstände zur Erfahrung akustischer Gegebenheiten im Rahmen von Klangexperimenten wurden nur in wenigen Einzelfällen integriert. Einen Überblick über schulformspezifische Besonderheiten liefert die folgende Tab. 13:

Einsatz von Arbeitsmitteln und Medien:

Schulform: Arbeitsmittel:	Hauptschule	Realschule	Gymnasium	Gesamt- schule	Gesamt- durchschnitt
Tafel	47,4%	81,8%	80,6	57,1%	69,4%
Tageslicht- projektor	5,3%	18,2%	6,5%	35,7%	17,1%
Musikinstru- mente	68,4%	57,6%	74,2%	46,4%	61,3%
Tonträger	73,7%	57,6%	51,6%	67,9%	61,3%
Arbeitsblatt	63,2%	45,5%	48,4%	64,3%	54,1%
Lehrbuch / Liedersamm- lung	36,9%	15,2%	38,7%	7,1%	23,4%

Tab. 13: Durchschnittliche Häufigkeit der Verwendung von Arbeitsmitteln und Medien pro Unterrichtsstunde im Schulformenvergleich

Vergleicht man die Verwendung der einzelnen Arbeitsmittel und Medien innerhalb der vier Schulformen, so fallen folgende schulformabhängigen Besonderheiten ins Auge: Im Musikunterricht an Realschulen und Gymnasien stellte die Tafel das wichtigste bzw. am häufigsten benutzte Arbeitsmittel dar. An Gesamtschulen wurde dieses traditionelle Unterrichtsgerät in mehr als jeder dritten Stunde durch den Tageslichtprojektor ersetzt, während Hauptschulen und Gymnasien nur in relativ seltenen Fällen auf dieses mittlerweile zur Standardausstattung gehörende Hilfsmittel an Schulen zurückgriffen. Fasst man die Häufigkeit des Einsatzes der Präsentationsmedien „Tafel“ und „Tageslichtprojektor“ zusammen, so ergibt sich für den Hauptschulbereich eine beachtenswerte Besonderheit: Lag der gesamte Einsatz von Tafel und Tageslichtprojektor an den übrigen Schulformen bei mehr als 87%, im Realschulbereich sogar bei 100%, so war dieser Wert im Hauptschulbereich mit zusammen 52,7% auffallend gering. Dies könnte möglicherweise auf eine stärker theoretische Ausrichtung des Musikunterrichts an den anderen Schulformen als im Hauptschulbereich zurückgeführt werden. Ein weiterer Zusammenhang weist jedoch stärker darauf hin, die fachliche Lehrbefähigung der Lehrperson als mögliche Ursache für die Medienwahl im Hauptschulbereich heranzuziehen: Zum einen wurde dort die Tafel insbesondere von Lehrenden mit fachlicher Lehrbefähigung im Unterricht eingesetzt, zum anderen hat die Mehrzahl der Lehrpersonen (68%) das Fach Musik im betreffenden Zeitraum im Hauptschulbereich fachfremd unterrichtet. Der relativ geringe Einsatz der Tafel in den Musikstunden des Hauptschulbereichs könnte also im Zusammenhang mit der häufig fehlenden fachlichen Lehrbefähigung der Lehrkräfte stehen.

Der Einsatz von Musikinstrumenten und Tonträgern war im Musikunterricht aller Schulformen sehr stark ausgeprägt. An Gymnasien wurden Musikinstrumente mit drei von vier Stunden am häufigsten benutzt, während sie im Musikunterricht der Gesamtschulen am wenigsten eingesetzt wurden. Anstelle von Musikinstrumenten wurden dort wie auch im Hauptschulbereich verstärkt Tonträger verwendet. Speziell für den Unterrichtszusammenhang erstellte Arbeitsblätter kamen darüber hinaus an Haupt- und Gesamtschulen

deutlich häufiger als an den übrigen Schulformen zum Einsatz. Lehrbücher bzw. Liedersammlungen wurden zudem an Hauptschulen und Gymnasien in immerhin mehr als jeder zweiten Stunde als Informationsträger benutzt. In Gesamtschulen wurde hingegen nur in wenigen Fällen auf Lehrwerke und didaktisch aufbereitete Liedersammlungen zurückgegriffen. In den Stunden des Realschulbereiches war zudem eine überraschend ausgeprägte Verwendung des Mikrofons bei musikpraktischen Übungen kennzeichnend (12,1%).

Im Musikunterricht des Gesamtschulbereiches nahm der Einsatz von Arbeitsblättern und Tonträgern mit steigender Jahrgangsstufe zu, während die Arbeit mit der Tafel ebenso wie mit Musikinstrumenten dazu gegenläufig mit ansteigender Jahrgangsstufe seltener wurde. Insgesamt lag die durchschnittliche Anzahl der verwendeten Arbeitsmittel und Medien in der Orientierungsstufe des Gesamtschulbereichs tendenziell etwas höher als in den höheren Jahrgangsstufen. Im Gymnasialbereich war die durchschnittliche Anzahl der verwendeten Arbeitsmittel und Medien hingegen in den Jahrgangsstufen 9/10 etwas höher als in den unteren Jahrgangsstufen.

6.5 Unterrichtsklima

Zur Ermittlung des Unterrichtsklimas sind sowohl das Führungsverhalten der Lehrpersonen als auch die allgemeine Unterrichts Atmosphäre von der Verfasserin subjektiv eingestuft worden. Ein Überblick über das Gesamtergebnis sowie über schulformabhängige Charakteristika dieser persönlichen Einschätzung ist der nachfolgenden Tab. 14 zu entnehmen:

Führungsstil und Unterrichtsklima **in subjektiver Einschätzung:**

Unterrichtsklima: Schulform:	Führungsverhalten der Lehrperson			Unterrichtsatmosphäre	
	schwach durch- setzungsfähig	ausgewo- gen len- kend	stark dominierend	sachlich- freundlich	spannungs- voll-gereizt
Hauptschule	15,8%	52,6%	31,6%	52,6%	47,4%
Realschule	9,1%	87,9%	3%	84,8%	15,2%
Gymnasium	6,5%	87,1%	6,5%	74,2%	25,8%
Gesamtschule	21,4%	71,4%	7,1%	75%	25%
Gesamt	12,6%	77,5%	9,9%	73,9%	26,1%

Tab. 14: Persönliche Einschätzung des Führungsstils und des Unterrichtsklimas im Schulformenvergleich

Wie die Gesamtübersicht zeigt, ist das Führungsverhalten der Lehrperson in jeweils rund drei von vier Stunden als ausgewogen lenkend innerhalb einer sachlich-freundlichen Unterrichtsatmosphäre eingeschätzt worden. Darüber hinaus sind folgende schulformabhängige und jahrgangsstufenspezifischen Besonderheiten festgestellt worden: Stark dominierendes Lehrerverhalten trat in den Jahrgangsstufen 7/8 tendenziell häufiger auf als in den übrigen Jahrgangsstufen. Zudem wurden die Stunden der Jahrgangsstufen 5 bis 8 häufiger als „spannungsvoll-gereizt“ bewertet als die Unterrichtsstunden in den Jahrgangsstufen 9/10.

Darüber hinaus nehmen die Stunden des Hauptschulbereiches im Vergleich zu den übrigen Schulformen eine Sonderposition ein. So ist das Führungsverhalten der Lehrperson hier nur in ca. jeder zweiten Stunde als ausgewogen lenkend beurteilt worden. In knapp einem Drittel der Stunden schien das Verhalten der Lehrperson stark dominierend zu sein. Dementsprechend wurde auch die allgemeine Unterrichtsatmosphäre hier in knapp jeder zweiten Stunde als spannungsvoll-gereizt eingeschätzt. Eine weitere

Besonderheit ist darüber hinaus in den Stunden des Gesamtschulbereichs festzustellen: Obwohl dort die Einschätzung der allgemeinen Unterrichtsatmosphäre dem Gesamtdurchschnitt folgt, ist das Führungsverhalten der Lehrperson immerhin in einer von fünf Stunden als schwach durchsetzungsfähig beurteilt worden. Im Unterschied zum Hauptschulbereich begegneten die betreffenden Lehrpersonen dort Konflikten mit der Lerngruppe nicht durch dominantes Auftreten.

7. Vergleich von Lehrplanvorgaben und Unterrichtswirklichkeit

Zur Erfassung der Übereinstimmungen und Diskrepanzen zwischen den Lehrplanvorgaben⁶¹ und der Unterrichtswirklichkeit, wie sie sich in den dokumentierten Unterrichtsstunden dargestellt hat, ist es notwendig, zunächst die wesentlichen inhaltlichen und methodischen Vorgaben der Lehrpläne hervorzuheben. Dieses Kapitel enthält demnach schulform- und jahrgangsstufen-spezifische Abschnitte, in denen zunächst die wesentlichen Aspekte der Lehrpläne klassifiziert werden. Erst im Anschluss daran folgt die Darstellung der Ergebnisse aus dem Vergleich von Soll- und Ist-Zustand.

⁶¹ Den folgenden Ausführungen liegen die Lehrpläne zugrunde, die in dem betreffenden Zeitraum der Stundenaufnahmen (Schuljahr 1997/98) für das Fach Musik in der Sekundarstufe I in NRW gültig gewesen waren. Das sind im einzelnen: *Richtlinien und Lehrpläne für das Gymnasium – Sekundarstufe I - in Nordrhein-Westfalen, Musik*, Hg. Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen, 1993. *Richtlinien und Lehrpläne für die Hauptschule in Nordrhein-Westfalen, Musik*, Hg. Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen, 1989. *Richtlinien und Lehrpläne für die Realschule in Nordrhein-Westfalen, Musik*, Hg. Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen, 1993. *Richtlinien und Lehrpläne für die Gesamtschule – Sekundarstufe I - in Nordrhein-Westfalen, Musik*, Hg. Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen, 1980. Für den Gesamtschulbereich ist 1999 eine neue Version der Richtlinien und Lehrpläne erschienen, die hier aber nicht berücksichtigt wurde.

7.1 Klassifizierung der Lehrplanvorgaben

7.1.1 Hauptschulbereich

7.1.1.1 Jahrgangsstufenübergreifende Lehrplanvorgaben

Im Lehrplan für die Hauptschule werden für das Fach Musik vier Inhaltsbereiche unterschieden:

- Lied und Stimme;
- Instrumente;
- Musik in unserer Welt;
- Musiktheorie.

Unabhängig von diesen vier Inhaltsbereichen ist ergänzend die Berücksichtigung weiterer Inhaltsaspekte gefordert:

- Medienerziehung;
- Musik verschiedener Kulturen;
- Berufsorientierung;
- Populäre Musik.

Diesen Inhaltsfeldern stehen vier Verfahrenweisen gegenüber:

- Musik machen;
- Musik hören;
- über die Wirkung von Musik sprechen und reflektieren;
- Musik umsetzen in Bewegung, Bild, Sprache.

Zudem werden weitere Konkretisierungen zur verbalen Musikreflexion („Über Musik sprechen“) angeführt:

- Reflexion der Wirkung von Musik;
- Analyse von Form und Funktion;
- kritische Bewertung von Musik;
- Verwendung musikalischer Fachbegriffe und Sachverhalte.

In unterrichtsmethodischer Hinsicht werden die oben genannten vier Verfahrensweisen durch weitere Vorgaben ergänzt und konkretisiert, die im Folgenden zusammengefasst sind zu den allgemeindidaktischen Vorgaben:

- Handlungsorientierung;
- Projektorientierung;
- Individualisierung und Freiarbeit;
- Erfahrungsorientierung (z. B. durch die Berücksichtigung des (medialen) Umfelds der Schüler oder durch die Einleitung direkter Begegnungen mit Musikern);
- Vermeidung lehrgangsmäßigen Vorgehens;
- exemplarische Werks- und Gattungsauswahl;
- fachübergreifende Themenbehandlung.

Sowohl die Inhaltsbereiche als auch die Verfahrensweisen sind in der unterrichtspraktischen Realisation nicht eindeutig voneinander abgrenzbar, sondern überschneiden und ergänzen sich vielmehr gegenseitig.

Des Weiteren sind für die oben unterschiedenen Inhaltsbereiche zusätzlich inhaltliche und methodische Konkretisierungen in Form von Aufgaben benannt. Für den Inhaltsbereich „Lied und Stimme“ sind das die folgenden Aufgaben:

- Lieder singen;
- Liedkenntnisse ausländischer Schüler nutzen;
- Lieder in Bewegung und szenische Darstellung umsetzen;
- Rhythmusempfinden schulen (Liedbegleitung);
- experimentelles Erkunden der Stimme: Stimmklangspiele;
- Stimmpflege;
- Hörbeispiele moderner Vokalmusik kennenlernen,
- Besonderheiten in Melodie und Rhythmus erkennen;
- Verbindungen von Sprache und Musik bewusst machen.

Der Inhaltsbereich „Instrumentenkunde“ wird folgendermaßen konkretisiert:

- Vertreter verschiedener Gruppen und Gattungen anhand exemplarischer Beispiele kennenlernen;
- Experimentell-improvisatorische Erprobung: Klangspiele, Spielmöglichkeiten, Verwendung von alltäglichem Klangmaterial (Instrumentenbau);
- Hörerziehung: Instrumente am Klang unterscheiden;
- Liedbegleitung;

- Einsatzmöglichkeiten in unterschiedlichen Musikarten untersuchen.

Für den Inhaltsbereich „Musik in unserer Welt“ werden folgende Aufgaben aufgeführt:

- Rhythmus, Melodik und Formaufbau von Kompositionen untersuchen;
- Funktion von Musik beleuchten;
- Musikgeschichtliche Hintergründe berücksichtigen;
- typische Merkmale eines Komponisten bzw. einer Epoche erarbeiten;
- Erkundung des musikalischen Umfeldes (Presse, Interviews, Ankündigungen).

Beim Inhaltsbereich „Musiktheorie“ soll in erster Linie ein Lehrgangskarakter vermieden werden. Daraus resultieren die folgenden Forderungen:

- Integration in übergeordnete Themenzusammenhänge;
- musiktheoretische Inhalte der allgemeinen Musiklehre (Notation von Rhythmus und Melodie, Harmonik, musikalische Parameter, Formenlehre, Terminologie) durch Hören oder Tun selbständig erfahren.

Einen Überblick über die Struktur des Lehrplans für die Hauptschule gibt das folgende Schaubild 2:

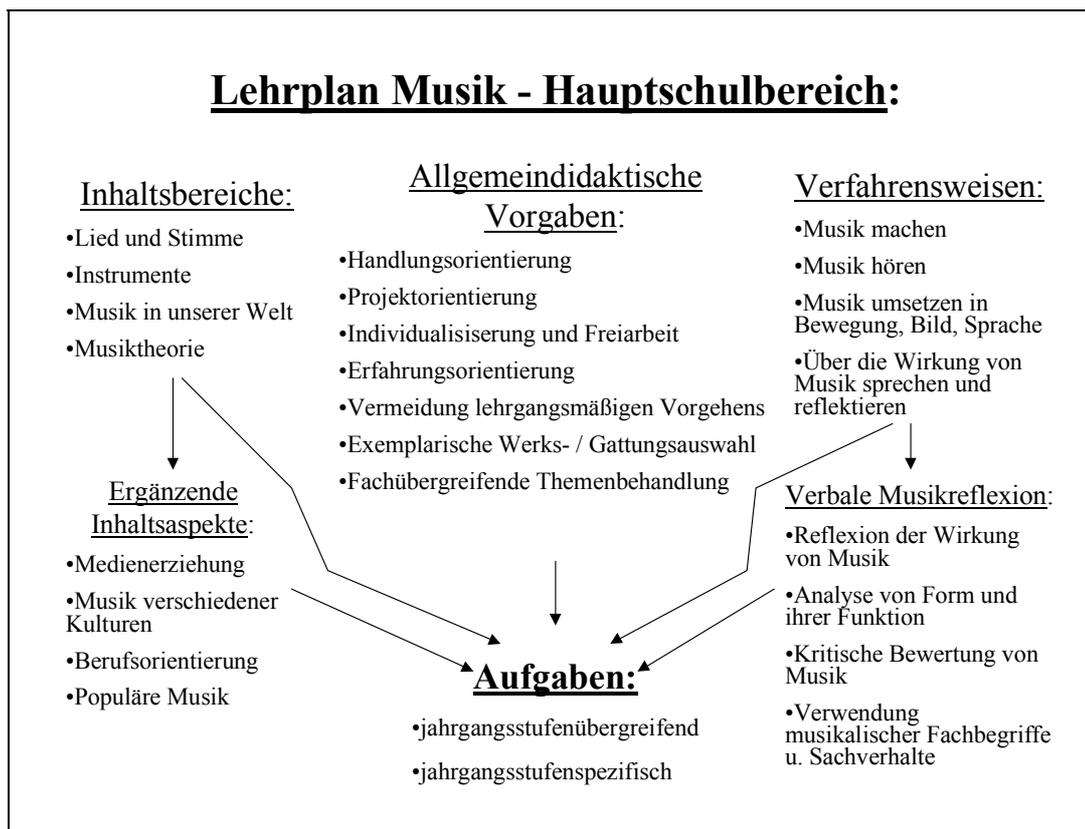


Schaubild 2: Inhaltliche Struktur des Lehrplans Musik für die Hauptschule in NRW (1989)

7.1.1.2 Jahrgangsstufenspezifische Lehrplanvorgaben

Neben den oben genannten jahrgangsstufenübergreifenden Vorgaben enthält der Lehrplan für die Hauptschule noch weitere Anmerkungen, die eine bestimmte Zuordnung einzelner Inhaltsaspekte zu den drei Doppeljahrgangsstufen nahe legen und Schwerpunktsetzungen im methodischen oder im inhaltlichen Bereich beinhalten. Allerdings sind nicht in jeder Doppeljahrgangsstufe alle vier Inhaltsbereiche notwendigerweise durch jahrgangsstufenspezifische Aspekte näher bestimmt. Die jahrgangsspezifischen Aufgaben für die Doppeljahrgangsstufen 5/6, 7/8 und 9/10 sind in Kürze nachfolgend aufgeführt:

7.1.1.2.1 Jahrgangsstufen 5/6

Der Inhaltsbereich „Instrumentenkunde“ ist für die Orientierungsstufe 5/6 durch folgende Aufgaben konkretisiert:

- Wechselwirkung von Bau und Klangerzeugung erkunden;
- Klangfarben erfahren;
- Klangspiele: Musikalische Verläufe gestalten und notieren;
- Instrumente selbst bauen (Alltagsmaterial).

Innerhalb des Inhaltsbereiches „Musik in unserer Welt“ soll darüber hinaus durch das Kennenlernen von Musikvereinigungen am Schulort vornehmlich das direkte kulturelle Umfeld der Lernenden erkundet werden.

7.1.1.2.2 Jahrgangsstufen 7/8

In den Jahrgangsstufen 7/8 sollen innerhalb des Inhaltsbereiches „Instrumentenkunde“ in erster Linie Tasteninstrumente, insbesondere das Keyboard, thematisiert werden. Zudem sollen im Rahmen einer integrativen und handlungsorientierten Behandlung musiktheoretischer Inhalte Rhythmusübungen durchgeführt werden. Des Weiteren wird der Inhaltsbereich „Musik in unserer Welt“ durch folgende Aufgaben umrissen:

- Musik aus verschiedenen Funktions- und Kulturbereichen kennenlernen;
- Erfahrungen ausländischer Schüler einbeziehen;
- Musikbeispiele in Form und Funktion untersuchen;
- Konzertbesuche und persönliche Kontakte mit Musikern initiieren und aufbereiten.

7.1.1.2.3 Jahrgangsstufen 9/10

Im Musikunterricht der Jahrgangsstufen 9/10 soll der Inhaltsbereich „Musik in unserer Welt“ eine tragende Rolle spielen. Dies lässt sich aus der Vielzahl der konkreten Aufgaben, die der Lehrplan zu diesem Bereich enthält, ersehen:

- Musik in verschiedenen Funktions- und Kulturbereichen (Werbung, Theater, Medien, Politik, Gesellschaft) untersuchen (Form, Struktur, Besetzung, Funktion und Wirkung reflektieren);
- musikpraktische Auseinandersetzung mit Musik;
- Komponistenportraits erstellen;
- Konzertbesuche und persönliche Kontakte mit Musikern initiieren und aufbereiten;
- Berufsorientierung.

7.1.2 Realschulbereich

7.1.2.1 Jahrgangsstufenübergreifende Lehrplanvorgaben

Der Lehrplan für die Realschule enthält folgende methodische Hinweise, die jahrgangsstufenübergreifend gelten sollen:

- Handlungsorientierung;
- Erfahrungsorientierung;
- fächerübergreifendes Lernen;
- Medienerziehung;
- entdeckendes Vorgehen;
- Projektorientierung;
- Methodenvielfalt;
- innere Differenzierung.

Zudem soll insbesondere in Bezug auf die Themengebiete Musikgeschichte und Musiktheorie ein Lehrgangskarakter vermieden werden. Darüber hinaus sollen Inhalte aus dem Bereich der Musiktheorie nur als Hilfsmittel zum besseren Werkverständnis in Verbindung mit konkreten, thematisch-inhaltlichen Zusammenhängen behandelt werden. Dabei sollte die Vorgehensweise induktiv sein und vom musikalischen Handeln bzw. Erfahren ausgehend den Begriff erreichen.

Des Weiteren werden für das unterrichtliche Handeln vier Handlungsfelder unterschieden. Beim Handlungsfeld „Musik machen“ sollen eigene Gestaltungsversuche sowohl in reproduzierender als auch in experimentell-improvisatorischer Weise unternommen werden (beispielsweise durch Liedbegleitung, Improvisation, Instrumentenbau oder beim Komponieren). Das Handlungsfeld „Musik hören“ soll Höranalysen unter Einbezug des Notentextes sowie die verbale Beschreibung der Höreindrücke unter Verwendung von Fachsprache umfassen. Innerhalb des Handlungsfeldes „Über Musik nachdenken“ ist neben einer allgemeinen Geschmacks- und Werturteilbildung die Reflexion der Bedeutung und Funktion von Musik in ihrem gesellschaftlich-geschichtlichen Zusammenhang zentral. Das Handlungsfeld „Musik umsetzen“ beinhaltet schließlich das Übersetzen von Musik in szenische, bildliche, textliche Darstellung oder Bewegung. Erfahrungen mit Musik sollen also auf der Basis dieser vier Handlungsfelder unter Zuhilfenahme musiktheoretischer Kenntnisse getätigt werden (vgl. Schaubild 3)⁶²:

⁶² Das Schaubild ist entlehnt aus: *Richtlinien und Lehrpläne für die Realschule in Nordrhein-Westfalen, Musik*, 1993, 37.

Erfahrungen mit Musik			
Musik machen	Musik hören	Über Musik nachdenken	Musik umsetzen
A) eigene Gestaltungs- versuche und Klang- experimente	Musik - erleben - bewußt wahr- nehmen - unterscheiden - analysieren	A) Aspekte - psychologisch - gesellschaftlich - geschichtlich - ethnologisch	Darstellung - in Bewegung - szenisch - bildlich - textlich
B) Aufführung vorgegebener Kompositionen - vokal - instrumental - apparativ		B) kritische Bewertung und Beurteilung	
Musiktheorie			

Schaubild 3: Handlungsfelder des Musikunterrichts aus dem Lehrplan für die Realschule in NRW (1993)

Diese Handlungsfelder sollen mit Inhalten aus den folgenden acht verbindlichen Themenbereichen verbunden werden:

- Lieder, Spielstücke, Tänze;
- Instrumente, Stimme;
- Musik aus verschiedenen Zeiten;
- musikalische Formen und Kompositionsprinzipien;
- Musik und Programm;
- Musik und Theater;
- Musik in unserer Umgebung;
- Populärmusik (Pop, Rock, Jazz).

Das folgende Schaubild 4 gibt die Struktur des Lehrplans Musik für die Realschule im Überblick wieder:

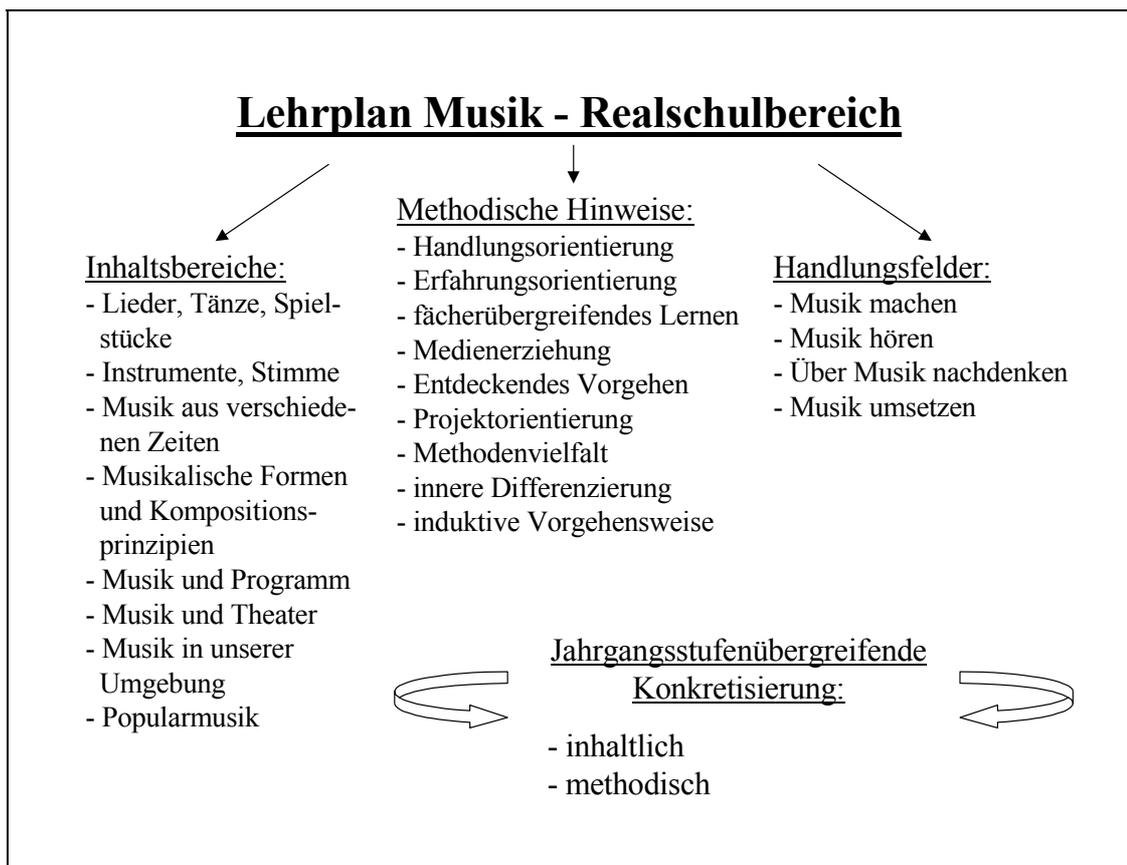


Schaubild 4: Inhaltliche Struktur des Lehrplans Musik für die Realschule in NRW (1993)

Darüber hinaus werden verbindliche inhaltliche Aufgabenbereiche und methodischen Hinweise für die drei Doppeljahrgangsstufen unterschieden, die nachfolgend in ihren wesentlichen Punkten zusammengefasst werden.

7.1.2.2 Jahrgangsstufenspezifische Lehrplanvorgaben

7.1.2.2.1 Jahrgangsstufen 5/6

In der Orientierungsstufe soll die Auseinandersetzung mit musikalischen Inhalten auf anschaulich-konkrete Weise gestaltet werden. Dabei sollte in erster Linie die Handlungsweise „Musik machen“ innerhalb der beiden Themenbereiche „Lieder, Spielstücke, Tänze“ sowie „Instrumente und Stimme“ im Vordergrund stehen. Der Bereich „Instrumente und Stimme“ sollte insbesondere auch in experimentell-improvisatorischer Erkundung bearbeitet werden. Als

Grundlage für die weitergehende Beschäftigung mit Musik sollen zudem elementare Kenntnisse aus dem Bereich der Musiktheorie in Verbindung mit konkreten, thematisch-inhaltlichen Zusammenhängen verankert werden. In Bezug auf die Handlungsweisen „Musik hören“ und „Über Musik sprechen“ ist darüber hinaus gefordert, einfache Formverläufe und Gestaltungsprinzipien zu erörtern. Werkbeispiele aus dem Bereich der Programmmusik sollen zudem im Hinblick auf ihren außermusikalischen Sinngehalt untersucht werden. Der Bereich der Musiktheaters soll ferner durch das Kennenlernen verschiedener Gattungen erschlossen werden. Die Beschäftigung mit dem Themenbereich „Musik in unserer Umgebung“ soll hier hauptsächlich als Orientierungshilfe innerhalb der lokalen Musikkultur und Musikvermittlung dienen.

7.1.2.2.2 Jahrgangsstufen 7/8

In den Jahrgangsstufen 7/8 soll Musik verstärkt als Reflexionsgegenstand behandelt werden. Im Gegensatz zu der Orientierungsstufe ist hier nicht so sehr die Handlungsweise „Musik machen“ als vielmehr „Musik hören“ sowie „über Musik nachdenken“ zentral. Bei der Auswahl der Musikbeispiele soll ein besonderes Gewicht auf die Stilbereiche der populären Musik gelegt werden. Des Weiteren sollen insbesondere in Bezug auf den Themenbereich „Instrumente / Stimme“ auch Musikbeispiele der Neuen Musik und der Folklore vertreten sein. Dabei sollen musikalische Gestaltungsprinzipien und Formverläufe erörtert werden. Bei der Beschäftigung mit Musikbeispielen aus dem Bereich der Programmmusik ist zudem gefordert, die Verwendung von Leitmotiven und Themen im Vergleich mit absoluter Musik zu beleuchten. Darüber hinaus sollen im Themenfeld „Funktionale Musik“ die außermusikalischen Funktionen von medial vermittelter Musik reflektiert werden. Bei der Beschäftigung mit dem Themenbereich „Musiktheater“ soll ferner ein exemplarisches Werk als Gesamtkunstwerk kennengelernt werden. Zudem sollte in dem Zusammenhang der „Blick hinter die Kulissen“ einen Beitrag zur Berufswahlorientierung durch das Kennenlernen typischer Berufsbilder aus diesem Bereich

leisten. Im Hinblick auf die allgemeindidaktische Forderung nach Erfahrungsorientierung sollte insgesamt die direkte Begegnung mit Musikern angestrebt werden.

7.1.2.2.3 Jahrgangsstufen 9/10

In den Jahrgangsstufen 9/10 steht das Vernetzen und Erweitern punktueller Kenntnisse zur Initiierung des Verständnisses größerer Zusammenhänge im Vordergrund. In methodischer Hinsicht sollte dem fächerübergreifenden Lernen sowie der Durchführung von Projekten und Experimenten unter Einbindung neuer Technologien der Vorzug gegeben werden. Im Hinblick auf ein erfahrungsorientiertes Lernen soll auch hier die direkte Begegnung mit Musikern initiiert werden. Die Beschäftigung mit Musik soll ferner unter Berücksichtigung ihrer geschichtlichen und regionalen Gebundenheit vollzogen werden, wobei insbesondere im Bereich Musikgeschichte ein lehrgangsmäßiges Vorgehen zu vermeiden ist. Vielmehr sollen exemplarische Stationen der Musikgeschichte anhand der beispielhaften Entwicklung einer bestimmten Gattung nachvollzogen werden. Im Rahmen der Handlungsfelder „Musik hören“ und „über Musik nachdenken“ sollen darüber hinaus komplexe Formverläufe untersucht werden. Die Beschäftigung mit Musikbeispielen aus dem Bereich Programmmusik soll vornehmlich unter dem Gesichtspunkt der Darstellung von menschlichen Stimmungen und Gefühlen unternommen werden. Bei der Behandlung von Werkbeispielen des Themenbereichs „Musiktheater“ sollten insgesamt komplexe Zusammenhänge thematisiert werden dergestalt, dass beispielsweise entweder verschiedene Werke zu einem Stoff vergleichend untersucht werden oder der Wandel des populären Musiktheaters in seiner historischen Entwicklung beleuchtet wird. Bei der Auswahl der Musikbeispiele sollten die Stilbereiche der populären Musik besondere Berücksichtigung finden.

7.1.3 Gymnasialbereich

7.1.3.1 Jahrgangsstufenübergreifende Lehrplanvorgaben

Im Lehrplan für die gymnasiale Sekundarstufe I sind folgende jahrgangsstufenübergreifenden Vorgaben methodischer Art enthalten:

- Handlungsorientierung;
- Projektorientierung;
- Methoden- und Sozialformwechsel;
- fachübergreifendes Lernen (Themenschwerpunkte: Medienerziehung, Friedenserziehung, Musik unterschiedlicher Kulturen, Musik und Sexualität, Gleichberechtigung von Frau und Mann, Umwelterziehung);
- selbständiges Erschließen;
- Einbezug neuer Medien;
- Einsatz von Instrumenten (auch in der populären Musik);
- Einleitung außerschulischer Musikerfahrungen;
- menschliche Grunderfahrungen als Ausgangspunkt für Musikerschließung: Reflexion der Wirkung, Bedeutung und des Lebensbezugs von Musik;
- Verbalisierung von Arbeitsergebnissen zur Förderung der Musikverstehens unter Einbindung von Fachsprache.

Darüber hinaus werden vier Inhaltsdimensionen des Musikunterrichts unterschieden:

- Musik beruht auf Ordnungen;
- Musik gewinnt Form und Ausdruck;
- Musik ist geschichtlich und kulturell gebunden;
- Musik wird gebraucht, Musik bewirkt etwas.

Der Inhaltsbereich „Musik beruht auf Ordnungen“ umfasst im Besonderen folgende Inhalte:

- Klangmaterial und Klangerzeugung;
- Notation;
- Parameter (Klangeigenschaften) und ihr Ausdruckswert;
- Skalen, Intervalle, Tonalität als Grundtonbezogenheit, Akkorde und ihre Funktionalität, Kadenz;
- Notenwerte, Metrum, Rhythmus, Takt;
- Klangfarben, Artikulation, Dynamik.

Beim Inhaltsbereich „Musik gewinnt Form und Ausdruck“ soll die Erfassung musikalischer Zusammenhänge durch folgende Vorgehensweisen gefördert werden:

- Strukturelles Hören;
- motorische Aktivität;
- Visualisierung durch traditionelle und grafische Formen der Notation;
- Analyse und Verbalisierung von Form- und Gestaltungsprinzipien.

Beim Inhaltsbereich „Musik ist geschichtlich und kulturell gebunden“ soll Musik im geschichtlich-gesellschaftlichen und biographischen Kontext als Beispiel und Dokument für das Denken, Fühlen und Verhalten von Menschen beleuchtet und hinsichtlich ihrer charakteristischen Stilmerkmale untersucht werden.

Der vierte Inhaltsbereich „Musik wird gebraucht, Musik bewirkt etwas“ soll schwerpunktmäßig erst ab der Jahrgangsstufe 7 behandelt werden. Dabei sollen die Funktion sowie der persönliche und der öffentliche Gebrauch von Musik thematisiert und im Hinblick auf musikpsychologische und -soziologische Faktoren des Musikerlebens beleuchtet werden. Musikalische Ereignisse sollen in diesem Zusammenhang hinsichtlich ihrer Wirkung sowie der damit verbundenen Absichten und Anlässe untersucht werden. Zwei beispielhafte Unterrichtsvorhaben zu diesem Inhaltsbereich wären beispielsweise die Erkundung des lokalen Musikangebots oder die Thematisierung der Vermarktung von Musik. Ziel dieses Inhaltsbereiches ist die Bewusstmachung der persönlichen Erfahrungen mit Musik sowie die musikalische Geschmacks- und Werturteilsbildung. Dies soll zum einen durch die Reflexion und Verbalisierung der eigenen Hörerfahrungen, zum anderen durch die musikpraktische Erprobung in eigenen Gestaltungsversuchen erreicht werden.

Neben den beschriebenen Inhaltsbereichen werden im Lehrplan vier grundlegende Umgangsarten mit Musik unterschieden, die in der unterrichtlichen Realisation ineinander greifen sollen:

- Musik machen;
- Musik hören und umsetzen (Verständigung über das Gehörte durch Sprache, Notation, Bild oder Bewegung);

- sich über Musik informieren;
- über Musik nachdenken.

Einen Überblick über die inhaltliche Struktur des gymnasialen Lehrplans für die Sekundarstufe I im Fach Musik liefert das folgende Schaubild 5:

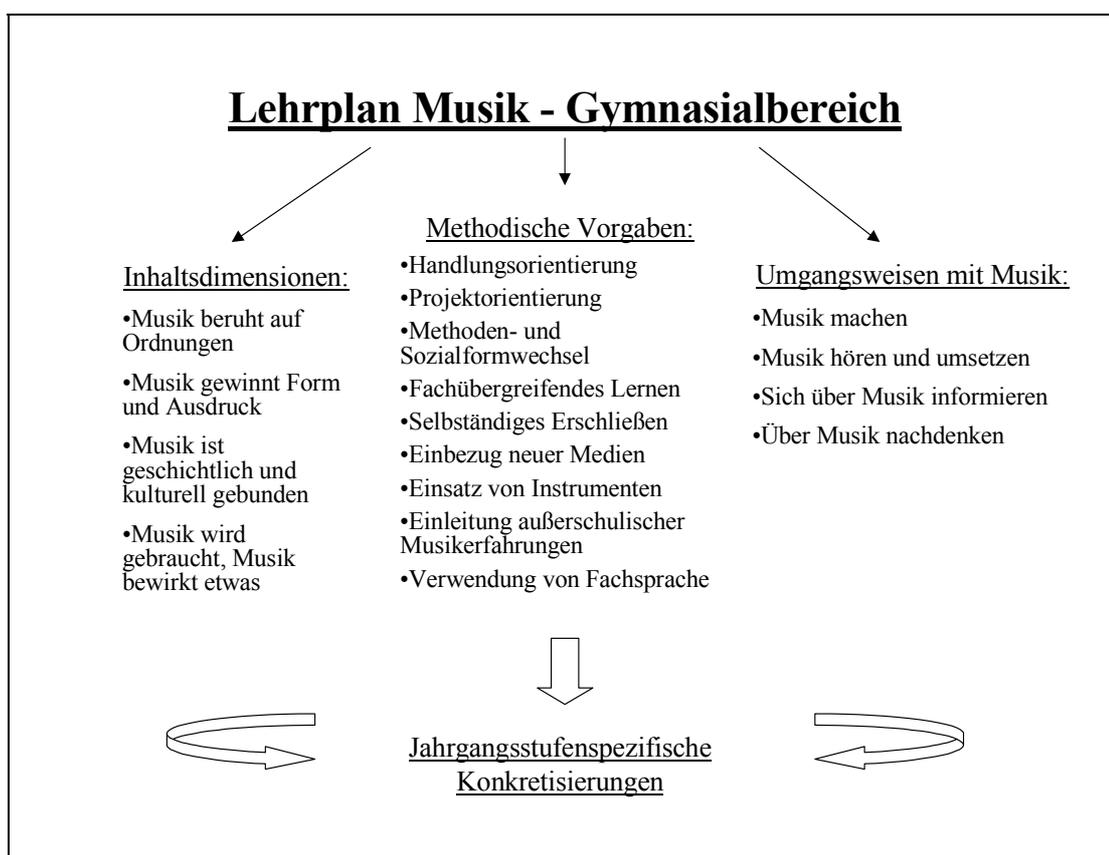


Schaubild 5: Inhaltliche Struktur des Lehrplans Musik für die gymnasiale Sekundarstufe I in NRW (1993)

7.1.3.2 Jahrgangsspezifische Lehrplanvorgaben

7.1.3.2.1 Jahrgangsstufen 5/6

Im Musikunterrichts der Orientierungsstufe sollen die Lernprozesse konkret, gegenständlich und anschaulich unter Einbindung von Freiarbeitsphasen gestaltet werden. Dabei sollte die Umgangsweise „Musik machen“ mit kreativen Gestaltungsversuchen im Vordergrund stehen. Der vierte Inhaltsbereich „Mu-

sik wird gebraucht, Musik bewirkt etwas“ soll sich hier auf das Kennenlernen der lokalen Musikangebote sowie die Erörterung der situativen Bedingungen von Musik beschränken. Zu den obligatorischen Qualifikationen der Orientierungsstufe gehören:

- Klangeigenschaften, Gestaltungsprinzipien, Ausdrucksgesten beschreiben;
- Umgang mit Formen der Notation;
- Musik in Verbindung mit Außermusikalischem kennenlernen;
- Orientierung im Musikangebot der musikalischen Umwelt;
- Musik durch Bewegung, Bild, Sprache umsetzen;
- Lebensbezug von Musik reflektieren.

7.1.3.2.2 Jahrgangsstufen 7/8

Die Durchführung eigener musikalischer Gestaltungsversuche soll in den Jahrgangsstufen 7/8 im Rahmen der Umgangsweise „Musik machen“ aus der Orientierungsstufe fortgeführt werden. Darüber hinaus sind für die Jahrgangsstufen 7/8 folgende obligatorische Qualifikationen angegeben:

- Verwendung von Fachsprache;
- Musikalische Mittel und ihre Wirkung in Verbindung mit Außermusikalischem kennenlernen;
- Umgang mit Formen der Notation bis hin zum Lesen einfacher Partituren;
- Kennenlernen von Musik in unterschiedlichen Epochen und Gattungen;
- Reflexion des Lebensbezugs von Musik.

7.1.3.2.3 Jahrgangsstufen 9/10

In den Jahrgangsstufen 9/10 sind die Umgangsweisen „sich über Musik informieren“ und „über Musik nachdenken“ im Hinblick auf die Vorbereitung der wissenschaftspropädeutischen Funktion der Sekundarstufe II von zentraler Bedeutung. Zudem sollen auch eigene musikpraktische Gestaltungsversuche

weitergeführt werden. Des Weiteren sind folgende Qualifikationen obligatorisch:

- Musik in Beziehung setzen zu ihrem geschichtlichen und kulturellen Kontext;
- Funktion von Musik in Verbindung mit Sprache, Bild oder Bewegung erörtern;
- Musikanalyse und -interpretation unter Zuhilfenahme des Notentextes;
- Reflexion des Lebensbezugs von Musik;
- Aspekte der Produktion, Verbreitung und Gebrauch von Musik kennenlernen;
- Unterrichtsprotokolle erstellen.

7.1.4 Gesamtschulbereich

Der Lehrplan Musik für die Sekundarstufe I der Gesamtschule⁶³ enthält in überwiegender Weise offene Anregungen, Impulse und Hinweise, die einen weiten Handlungsspielraum bei der unterrichtspraktischen Umsetzung offenhalten. Alle Anforderungen sind als Hilfen und Anregungen im Sinne eines Maßstabs zu verstehen und sollen situationsbezogen und schülergerecht ausgelegt werden. Zudem ist die allgemeindidaktische Vorgabe der inneren Differenzierung als schulformspezifische Besonderheit allen anderen Anforderungen übergeordnet.

7.1.4.1 Jahrgangsstufenübergreifende Lehrplanvorgaben

Folgende musikdidaktische Aufgabenbereiche sind jahrgangsstufenübergreifend angeführt:

- Hörerziehung;
- Musik machen;
- Beschreibung und Analyse der Gestalt- und Formprinzipien;

⁶³ Es wird auf die mittlerweile veraltete Lehrplanversion von 1980 Bezug genommen, da diese im Zeitraum der Stundenaufnahmen (Schuljahr 1997/98) gültig gewesen ist. Die überarbeitete Ausgabe des Lehrplans Musik für die Gesamtschule von 1999 konnte im Rahmen dieser Untersuchung nicht mehr berücksichtigt werden.

- Reflexion der Wirkung, Bedeutung, Funktion, Absichten von und mit Musik;
- Geschichtliche, soziokulturelle und situative Bedingungen von Musik;
- Geschmacks- und Werturteilbildung;
- Orientierung in der Hörwelt;
- Umgang mit Fachsprache;
- Umgang mit Formen der Notation.

Den oben genannten Aufgabenbereichen liegen fünf Lernfelder zugrunde:

- Musikalische Elementarlehre;
- Lied und Singen;
- verbundene Musik;
- Musik aus dem Lautsprecher;
- Musik in der Umwelt.

Das Lernfeld „musikalische Elementarlehre“ bezieht sich auf die Beschaffenheit der musikalischen Klangwelt. Zu den Inhalten dieses Bereichs gehören die Aspekte:

- Formen der Notation;
- Klangmerkmale;
- Klangerzeugung;
- Instrumentenkunde und neue Technologien.

Zum Lernfeld „Lied und Singen“ gehören sowohl musikpraktische als auch reflektierende Umgangsweisen. Innerhalb des reflektierenden Umgangs mit Liedern sollen Inhalt, Wirkung, Struktur und Funktion von Liedbeispielen untersucht werden. Bei musikpraktischen Gestaltungsübungen aller Lernfelder ist zu beachten, dass die Lernenden ihre musikalischen Produkte in kritischer Selbstreflexion bewerten und den kreativen Gestaltungsprozess qualitativ weiterentwickeln.

Im Lernfeld „Verbundene Musik“ steht das Verhältnis von Auditivem und Visuellem im Mittelpunkt. Dabei sollen Zusammenhänge von musikalischen Ereignissen und damit verbundenen optischen Vorgängen zum Unterrichtsgegenstand gemacht werden. Dies soll sowohl in reflektierender als auch in produktiver bzw. praktischer Weise (durch eigene Gestaltungsversuche der Lernenden) erfolgen.

Das Lernfeld „Musik aus dem Lautsprecher“ beschäftigt sich mit der massenmedialen Verbreitung von populären Musikstilen. Durch projektorientierte Verfahrensweisen wie Experiment, Interview, Fragebogenaktion, aber auch eigenen kreativen Gestaltungsversuchen soll eigenes und fremdes Musikverhalten bewusst gemacht werden. Mit der Musik verbundene Interessen und Funktionen sollen hierbei vor soziokulturellem und ökonomischem Hintergrund reflektiert werden.

Beim Lernfeld „Musik in der Umwelt“ kommen Institutionen zur praktischen Ausführung von Musik in den Blick. Damit umfasst dieser Bereich sowohl die Ebene der Musikerziehung (Lehren und Lernen im schulischen Bereich und im Freizeitbereich) als auch der Musikvermittlung an ein Publikum. Eine weitergehende Konkretisierung der didaktischen Realisation dieser fünf Lernfelder erfolgt in den jahrgangsspezifischen Lehrplanvorgaben, wobei für die Jahrgangsstufen 7 bis 10 im Lehrplan der Gesamtschule keine weitere jahrgangsstufenabhängige Unterscheidung getroffen wird. Das folgende Schaubild 6 gibt einen Überblick über die inhaltliche Struktur des Lehrplans:

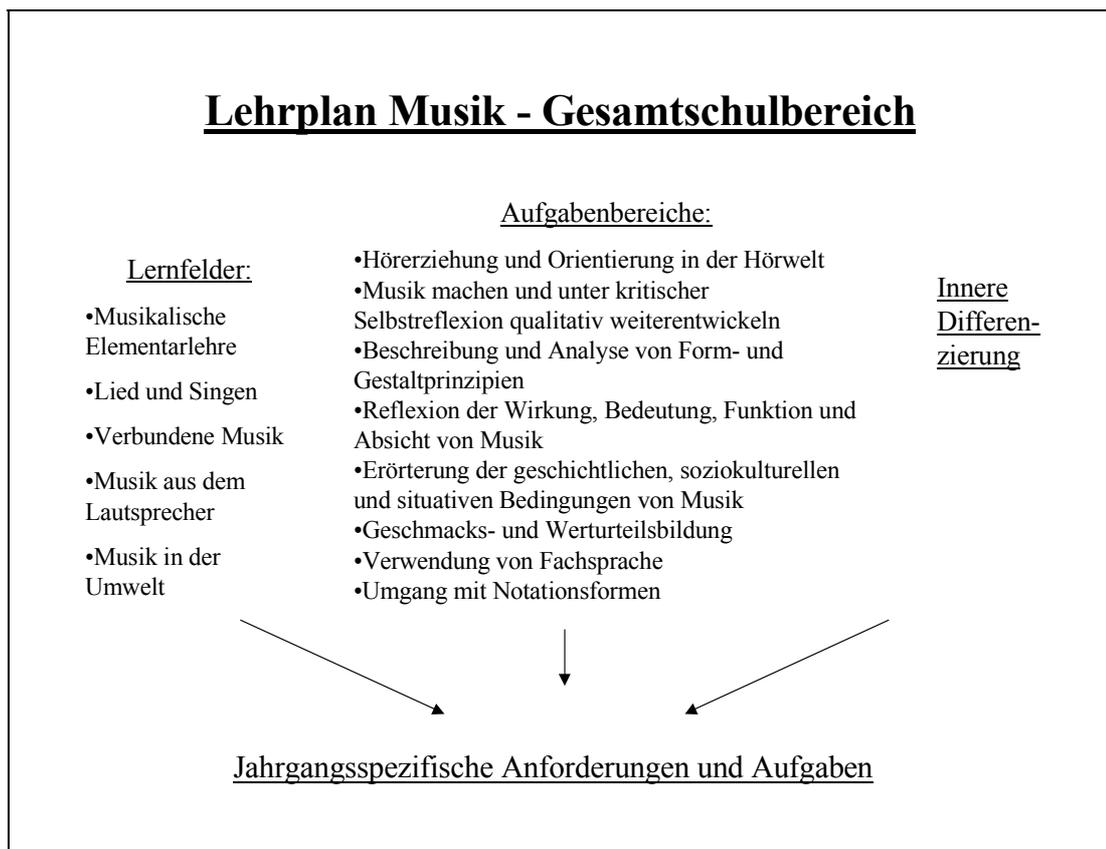


Schaubild 6: Inhaltliche Struktur des Lehrplans Musik für die Gesamtschule – Sekundarstufe I – in NRW (1980)

7.1.4.2 Jahrgangsspezifische Lehrplanvorgaben

Die jahrgangsstufenspezifischen Lehrplanvorgaben enthalten zu jedem Lernfeld konkrete didaktische Hinweise sowie maßgebliche Anforderungen, die bei der Realisation der Vorgaben als Richtschnur gelten. Dabei wird lediglich eine Unterscheidung zwischen der Orientierungsstufe und den Jahrgangsstufen 7 bis 10 vorgenommen.

7.1.4.2.1 Jahrgangsstufen 5/6

Das Lernfeld „musikalische Elementarlehre“ soll in der Orientierungsstufe durch das Hören und Beschreiben von Musik sowie durch das gemeinsame Musizieren erschlossen werden. Die Musikrezeption umfasst dabei auch die

Analyse von Musik im Hinblick auf charakteristische Merkmale und Formabschnitte, die unter Verwendung von Fachsprache beschrieben werden sollen. Des Weiteren sollen die Arten der Klangerzeugung systematisch erarbeitet und in Klangexperimenten sowie durch den Instrumentenbau erprobt werden. Neben der traditionellen Notation sollen auch grafische Notationsformen erprobt und verwendet werden. Folgende Anforderungen sind in diesem Bereich als Richtschnur angegeben:

- Merkmale von Musik unterscheiden;
- Formverläufe unter Zuhilfenahme von Fachbegriffen beschreiben;
- Arten der Klangerzeugung kennenlernen;
- Umgang mit Formen der Notation.

Beim Lernfeld „Lied und Singen“ steht der kreative Umgang mit Liedern im Vordergrund. Lieder sollen hier nicht nur gesungen, sondern auch selbst erfunden, verändert und instrumental begleitet werden. Darüber hinaus sollen Anlässe und Funktionen des Singens reflektiert und einzelne Lieder im Hinblick auf ihre Form sowie ihren Inhalt und Ausdruck untersucht werden. Als richtungsweisende Anforderungen werden die Gestaltung von Liedern sowie das Kennenlernen der soziokulturellen Funktionen von Liedern genannt.

Beim Lernfeld „Verbundene Musik“ sollen die Zusammenhänge von Musik und Bild erörtert und im produktiven Umgang erprobt werden. Folgende produktionsorientierte Verfahrensweisen werden dazu angeführt:

- Vertonung von Bilderfolgen;
- Malen nach Musik;
- Musik und Bewegung;
- szenisches Spiel.

Zu den Anforderungen in diesem Lernfeld gehören des Weiteren die folgenden Aspekte:

- Urteilsbildung zum Verhältnis von Musik und Bildlichkeit;
- eigene kreative Gestaltungsversuche;
- Funktionen von Musik im Verhältnis zum visuellen Inhalt.

Zum Lernfeld „Musik aus dem Lautsprecher“ gehört die Auseinandersetzung mit der Wirkungsweise und Bedeutung von elektroakustischen Medien. Ausgehend vom persönlichen Erfahrungsbereich der Lernenden soll die Verwen-

dung elektroakustischer Medien am Beispiel einer lokalen Band untersucht und durch eigene kreative Gestaltungsversuche aus dem Stilbereich populärer Musik erprobt werden. Folgende Anforderungen aus diesem Bereich werden maßgeblich vorgeschlagen:

- Bedeutung der Lautsprechermusik für das Musikverhalten erkennen;
- Aspekte der Produktion und Verbreitung von Lautsprechermusik;
- kreativer Umgang mit Lautsprechermusik.

Das Ziel des Lernfeldes „Musik in der Umwelt“ ist es, eine individuell angemessene Teilhabe am öffentlichen Musikleben anzubahnen. In diesem Zusammenhang sollen die Lernenden die Funktionen der institutionellen Musik reflektieren und sich ihrer persönlichen Interessen und Möglichkeiten der Teilnahme am Musikleben bewusst werden. Dies kann durch folgende projektorientierte Verfahren realisiert werden:

- Erkundung von Institutionen des lokalen Musiklebens (z.B. Musikschule);
- Interview mit einer aktiv am Musikleben beteiligten Person;
- Besuch einer öffentlichen Musikveranstaltung unter speziellen Beobachtungsaspekten.

Als maßgebliche Anforderung ist für diesen Bereich das Erkennen der Zielsetzung und Bedeutung von lokalen Musikinstitutionen angegeben.

7.1.4.2.2 Lehrplanvorgaben für die Jahrgangsstufen 7-10⁶⁴

Im Zentrum des Lernfeldes „Musikalische Elementarlehre“ stehen ab Jahrgangsstufe 7 musikalische Formzusammenhänge. Diese sollen in Höranalysen untersucht und verbal unter zunehmender Verwendung von Fachvokabular beschrieben werden. Darüber hinaus sollen musikalische Formen im Hinblick auf konkrete Wirkungs-, Funktions- und Lebenszusammenhänge reflektiert werden. Ergänzend dazu sollen musikalische Formzusammenhänge

⁶⁴ Im Lehrplan der Gesamtschule werden die jahrgangsspezifischen Angaben für die Jahrgangsstufen 7 bis 10 nicht weiter unterschieden.

auch im musikpraktischen Spiel entwickelt, grafisch skizziert und klanglich realisiert werden. Folgende Aspekte gehören demnach zu den Anforderungen dieses Lernfeldes:

- Hörendes Erkennen musikalischer Zusammenhänge;
- Beschreibung des Formverlauf unter Verwendung von Fachsprache;
- Planung und Ausführung von musikalischen Formzusammenhängen.

Das Lernfeld „Lied und Singen“ umfasst neben musikpraktischen Gestaltungsübungen auch die Untersuchung von Liedbeispielen im Hinblick auf die folgenden musikalischen und außermusikalischen Aspekte:

- Charakteristische Merkmale, Form, Stil;
- Inhalt, Intention, Funktion;
- Herkunft, geschichtlich-sozialer Hintergrund.

Zu den maßgeblichen Anforderungen dieses Lernfeldes gehört die Reflexion des gesellschaftlichen und geschichtlichen Hintergrundes von Liedbeispielen.

Im Lernfeld „Verbundene Musik“ sollen die Beziehungen zwischen auditivem und visuellem Bereich erörtert und in produktiven Praxisübungen angewendet werden. Dabei sollen klangliche und visuelle Gestaltungsmittel sowie ihre Wirkung und Funktion in Verbindung miteinander beleuchtet und erprobt werden. Als geeignete Gegenstandsbereiche werden dazu Programmmusik, Filmmusik, Werbung und Musiktheater vorgeschlagen. Zu den maßgeblichen Anforderungen gehören in diesem Bereich das Erkennen und das experimentelle Erproben von Wirkungen von Musik in Verbindung mit visuellen Erscheinungen.

Beim Lernfeld „Musik aus dem Lautsprecher“ soll die Reflexion des eigenen Musikkonsums vor dem Hintergrund sozioökonomischer Interessen bei der Vermarktung von Musik am Beispiel der Popmusik im Vordergrund stehen. Ergänzend dazu sollen auch geschichtliche Wandlungsprozesse von Musikpräferenz beleuchtet werden. In methodischer Hinsicht werden folgende projektorientierte Verfahren nahegelegt:

- Kontaktaufnahme mit Amateurbands;
- Befragungen zum Musikkonsum;
- Experimente zur Selbsterfahrung von musikalischer Manipulation.

Folgende Aspekte gehören zu den maßgeblichen Anforderungen dieses Lernfeldes:

- Reflexion des persönlichen Musikkonsums vor dem Hintergrund der Vermarktung von Musik;
- Entwicklung persönlicher musikalischer Präferenzen.

Im Lernfeld „Musik in der Umwelt“ sollen soziale, ökonomische und geschichtliche Bedingungen und Funktionen des öffentlichen Musiklebens thematisiert werden. Folgende Untersuchungsaspekte werden vorgeschlagen:

- Musikleben in historischer Zeit im Vergleich zur Gegenwart;
- städtische Kulturarbeit (Kulturetat etc.);
- Erkundungen des lokalen Musiklebens:
 - Kennenlernen der Institution Musiktheater;
 - Kontaktaufnahme mit Musikgruppen;
 - Besuch in einer Instrumentenwerkstatt.

Zu den maßgeblichen Anforderungen dieses Lernfeldes gehören die selbständige Teilnahme am Musikleben sowie das Erkennen der historischen Entwicklung und sozialen Bedeutung von Musikinstitutionen.

7.1.5 Vergleich der schulformspezifischen Lehrpläne (Fazit I)

Vergleicht man die Lehrpläne der einzelnen Schulformen miteinander, so fällt ihre dreigliedrige Struktur aus Inhaltsbereichen (auch Lernfelder oder Themenbereiche genannt), Verfahrensweisen (oder auch Handlungsfelder bzw. Umgangsweisen mit Musik) sowie methodischen Vorgaben ins Auge, die mit Ausnahme des Lehrplanes für die Gesamtschule in allen Lehrplänen der Sekundarstufe I zu finden ist. Im Lehrplan Gesamtschule wird auf eine gesonderte Auflistung der Umgangsweisen mit Musik verzichtet, und auch die methodischen Hinweise sind hier auf den Aspekt der inneren Differenzierung reduziert, der für diese Schulform wesentlich, allerdings auch fachunabhängig

gültig ist. Statt dessen steht dort eine durchaus umfangreiche, bereits fachspezifisch konkretisierte Anordnung von Aufgabenbereichen im Zentrum des Lehrplans, in denen die verschiedenen Verfahrensweisen mit Musik impliziert sind. Zudem sind in allen vier Lehrplänen jahrgangsstufenspezifische Hinweise, Anforderung und Aufgaben zur fachdidaktischen Umsetzung der drei grundlegenden Bereiche Inhalt, Unterrichtsmethodik und Verfahrensweisen (bzw. im Gesamtschulbereich: fachspezifische Aufgabenbereiche) enthalten. Sie beziehen sich mit Ausnahme des Gesamtschulbereichs jeweils auf die Doppeljahrgangsstufen 5/6, 7/8 und 9/10. Im Lehrplan Gesamtschule sind die jahrgangsstufenspezifischen Hinweise ab der Jahrgangsstufe 7 bis 10 in einer Gruppe zusammengefasst.

Vergleicht man die aufgelisteten Aspekte der Rubriken Inhalt, Unterrichtsmethodik und Verfahrensweisen mit Musik der einzelnen Lehrpläne miteinander, so werden weitere Parallelen deutlich: Mit Ausnahme des Realschulbereichs haben alle Lehrpläne einen musiktheoretischen Inhaltsbereich ausgewiesen. Im Realschulbereich ist die Erarbeitung musiktheoretischer Kenntnisse nicht als Inhaltsbereich gesondert aufgeführt, sondern im Zusammenhang mit übergreifenden Themenzusammenhängen nur soweit gefordert, *wie sie zum besseren Verständnis des Werkes notwendig sind*.⁶⁵ In den Lehrplänen für den Gesamtschul- sowie den Gymnasialbereich ist im musiktheoretischen Inhaltsbereich zugleich das Feld der Instrumentenkunde enthalten, während in den anderen Lehrplänen dieser Inhalt gesondert aufgeführt ist. Ebenso ist der Inhalt „Lied und Singen“ in allen Lehrplänen mit Ausnahme des Gymnasialbereichs zu finden, wenn auch im Lehrplan Realschule unterteilt in die Aspekte Lied- und Spielrepertoire sowie Stimme bzw. Instrumente. Im Gymnasialbereich ist der Inhalt „Lied und Singen“ durch die Umgangsweise „Musik machen“ indirekt impliziert.

Größere Unterschiede zwischen den Lehrplänen der einzelnen Schulformen werden hinsichtlich der weiteren Inhaltsbereiche deutlich. So ist die Inhaltsdimension „Musik in unserer Welt“ des Hauptschulbereiches in den Lehrplänen der übrigen Schulformen in unterschiedlichster Weise weiter diffe-

⁶⁵ *Richtlinien und Lehrpläne für die Realschule in Nordrhein-Westfalen, Musik*, 1993, 36.

renziert. Je nach schulformspezifischer Schwerpunktsetzung werden bestimmte Bedingungen, Erscheinungsweisen und Funktionsbereiche von Musik als Inhaltsbereich gesondert aufgeführt. Der Lehrplan Gesamtschule unterscheidet als weitere Lernfelder beispielsweise die institutionelle und die medial unterstützte Musik sowie den Zusammenhang von Musik und visuellen Erscheinungen. Im gymnasialen Lehrplan sind dagegen sowohl außermusikalische Bedingungen sowie die Funktion und Wirkung von Musik als auch die werkimmanente Musikanalyse maßgeblich. Die mit dem Inhaltsbereich „Musik aus unserer Welt“ aus dem Hauptschulbereich vergleichbaren Inhaltsaspekte sind im Lehrplan Realschule am detailliertesten aufgefächert. Dort werden neben Musikgeschichte und Musikanalyse die Aspekte Programmmusik, Musiktheater, Hörgewohnheiten und Populärmusik als eigene Themenbereiche unterschieden.

Die vier Handlungsfelder bzw. Umgangsweisen mit Musik, die mit Ausnahme des Lehrplans Gesamtschule in allen Lehrplänen aufgeführt sind, weisen wiederum weitgehende Gemeinsamkeiten auf. Grundsätzlich werden die Verfahrensweisen „Musik machen“, „Musik hören“, „Musik umsetzen“ und „Musikreflexion“ unterschieden. Der gymnasiale Lehrplan unterscheidet sich davon in einem Punkt: Dort sind die Umgangsweisen „Musik hören und umsetzen“ zusammengefasst und als schulformspezifische Besonderheit durch die Umgangsweise „Sich über Musik informieren“ ergänzt. Im Gesamtschulbereich sind solche Verfahrensweisen mit Musik nicht eigens aufgeführt, sondern in den Aufgabenbereichen und jahrgangsspezifischen Anforderungen impliziert.

Weitere Parallelen zwischen den Lehrplänen des Hauptschul-, Realschul- und Gymnasialbereichs sind hinsichtlich der unterrichtsmethodischen Vorgaben zu verzeichnen, während sich der Lehrplan Gesamtschule hierbei explizit auf den Aspekt der inneren Differenzierung beschränkt.⁶⁶ Die Forderungen nach Handlungs- und Projektorientierung, dem Einbezug neuer Me-

⁶⁶ Weitere unterrichtsdidaktischen Hinweise sind im Lehrplan Gesamtschule indirekt in den konkreten Aufgaben und Anforderungen enthalten.

dien⁶⁷, der Anwendung von Fachsprache sowie nach fachübergreifender Themenbehandlung sind in allen drei Lehrplänen ausdrücklich gestellt. Erfahrungsorientierung, Individualisierung und die Vermeidung von Lehrgangscharakter sind des Weiteren als unterrichtsmethodische Hinweise den Lehrplänen für die Haupt- und Realschulen gemeinsam. Der Aspekt der Methodenvielfalt ist hingegen sowohl im gymnasialen Lehrplan als auch im Realschulbereich gefordert. Eine Übersicht über die Gemeinsamkeiten und schulformspezifischen Besonderheiten der einzelnen Lehrpläne bezüglich der unterrichtsmethodischen Vorgaben liefert die folgende Tabelle⁶⁸:

⁶⁷ Im Lehrplan für den Hauptschulbereich ist diese Forderung als ergänzender Inhaltsaspekt „Medienerziehung“ aufgeführt.

⁶⁸ Alle Vorgaben sind indirekt in gewissem Maße in allen Lehrplänen, vor allem jedoch im Lehrplan Gesamtschule in konkreten Hinweisen und Aufgaben enthalten. In der oben genannten Tabelle sind

Unterrichtsmethodische Vorgaben im Lehrplanvergleich:

Lehrplan:	Hauptschule	Realschule	Gymnasium	Gesamt- schule
Unterrichtsmethodische Vorgabe:				
Handlungsorientierung	+	+	+	
Projektorientierung	+	+	+	
Fächerübergreifendes Lernen	+	+	+	
Medienerziehung	+	+	+	
Erfahrungsorientierung	+	+		
Methodenvielfalt		+	+	
Vermeidung von Lehr- gangscharakter	+	+		
Innere Differenzierung	+	+		+
Entdeckendes Vorgehen		+		
Exemplarische Stoffaus- wahl	+			
Anwendung von Fach- sprache			+	
Einsatz von Instrumenten			+	
Selbständiges Erschlie- ßen			+	

Tab. 15: Vergleich der schulformspezifischen Lehrpläne im Hinblick auf unterrichtsmethodische Vorgaben

Die wesentlichen Unterschiede zwischen den Lehrplänen liegen jedoch nicht nur in den verdeutlichten schulformspezifischen Besonderheiten und Schwer-

jedoch nur solche Vorgaben durch ein Kreuz bei den Schulformen vermerkt, die in den Lehrplänen auch explizit als methodische Hinweise aufgeführt sind.

punktsetzungen, sondern vor allem in dem spezifischen Anforderungsniveau bei der didaktischen Umsetzung dieser Vorgaben, das sich aus dem Grad der Ausführlichkeit, der Komplexität und der Abstraktion zusammensetzt.

7.2 Vergleich der klassifizierten Lehrplanvorgaben mit den dokumentierten Unterrichtsstunden

Im diesem Kapitel wird dargelegt, inwiefern die anhand der aufgenommenen Unterrichtsstunden dokumentierte Unterrichtswirklichkeit mit den Lehrplanvorgaben im Fach Musik übereinstimmt. Da nicht alle Lehrplanvorgaben in einer Unterrichtsstunde erfüllt sein können, wird untersucht, wie häufig die Vorgaben in der gesamten Stichprobe vertreten sind.

7.2.1 Hauptschulbereich

Im Lehrplan für den Hauptschulbereich sind vier Inhaltsbereiche, vier Verfahrensweisen im Umgang mit Musik sowie weitere ergänzende Inhaltsaspekte und allgemeindidaktische Vorgaben unterschieden (vgl. Schaubild 2). Darüber hinaus sind zur Konkretisierung sowohl jahrgangsstufenübergreifende als auch jahrgangsstufenspezifische Aufgaben aufgeführt. Die folgende Tab. 16 gibt in entsprechender Rangfolge an, wie häufig die vier Inhaltsbereiche in den untersuchten Stunden realisiert worden sind, wobei teilweise auch mehrere Inhaltsbereiche in einer Unterrichtsstunde vertreten waren:

Inhaltsbereiche im Musikunterricht der Hauptschulen

<u>Inhaltsbereich</u>	<u>Häufigkeit in Prozent</u>
Instrumente	63,2%
Lied und Stimme	47,4%
Musik in unserer Welt	47,4%
Musiktheorie	42,1%

Tab. 16: Häufigkeit der behandelten Inhaltsbereiche in den analysierten Unterrichtsstunden

Der Inhaltsbereich „Instrumente“ war in den meisten Unterrichtsstunden des Hauptschulbereichs vertreten. Innerhalb dieses Inhaltsbereichs wurde die Aufgabe „Vertreter verschiedener Gruppen und Gattungen anhand exemplarischer Beispiele kennenlernen“ (83,3%) am häufigsten bearbeitet, gefolgt von Hörerziehungsübungen zur Unterscheidung der Instrumente am Klang (41,7%).⁶⁹ Die praktische Verwendung von Instrumenten zur Liedbegleitung wurde ebenso wie die Untersuchung der Einsatzmöglichkeiten einzelner Instrumente in unterschiedlichen Musikarten nur in wenigen Fällen durchgeführt (jeweils 16,7%). Die experimentell-improvisatorische Erprobung von Instrumenten und Klangmaterial fand nur in einem Einzelfall statt. Die jahrgangsstufenspezifischen Vorgaben des Lehrplans zu diesem Inhaltsbereich fanden nur sehr bedingt Eingang in die Unterrichtsgestaltung. In der Orientierungsstufe 5/6 wurden nur in jeweils einer von fünf Stunden dieses Bereichs die Aufgaben „Klangfarben erfahren“ und „Wechselwirkung von Bau und Klangzeugung erkunden“ bearbeitet. Klangspiele, bei denen musikalische Verläufe gestaltet und notiert werden, konnten ebenso wie der Instrumentenbau mit Alltagsmaterial in keinem Fall beobachtet werden. Auch die Vorgaben des Lehrplans, in den Jahrgangsstufen 7/8 Rhythmusübungen durchzuführen und bei der Auswahl des Unterrichtsgegenstand die Tasteninstrumente, speziell

⁶⁹ Die Prozentangaben zur Häufigkeit der Aufgaben innerhalb eines Inhaltsbereichs beziehen sich auf die Anzahl der Stunden, in denen dieser Inhaltsbereich überhaupt vertreten war und nicht auf die Gesamtzahl der Hauptschulstunden.

das Keyboard, verstärkt zu berücksichtigen, fanden nur in einer von vier Stunden bzw. überhaupt keine Verwirklichung.

Die Inhaltsbereiche „Lied und Stimme“ sowie „Musik in unserer Welt“ waren in knapp jeder zweiten Stunde vertreten. Allerdings wich die Art der Realisation des Bereiches „Lied und Stimme“ in den betreffenden Unterrichtsstunden von den Vorgaben des Lehrplans enorm ab. In den meisten der betreffenden Unterrichtsstunden wurden Lieder nur reproduktiv gesungen. Eine darüber hinausgehende Beschäftigung mit Liedern fand nur in wenigen Fällen statt: In jeweils 22,2% der betreffenden Stunden wurden die Aufgaben „Rhythmusempfinden schulen durch Liedbegleitung“ sowie „Besonderheiten in Melodie und Rhythmus untersuchen“ bearbeitet. Das Umsetzen von Liedern in Bewegung und szenische Darstellung wurde nur in einem Einzelfall praktiziert. Experimentelles Erkunden der Stimme, die Einbindung der Liedkenntnisse ausländischer Schüler sowie die Bewusstmachung der Verbindung von Musik und Sprache wurden dagegen in keinem Fall realisiert.

Beim Inhaltsbereich „Musik in unserer Welt“ haben die Vorgaben des Lehrplans in stärkerem Maß in den betreffenden Unterrichtsstunden Berücksichtigung gefunden. Am häufigsten wurden Rhythmus, Melodik und Formaufbau von Kompositionen (55,6%) sowie die Funktion von Musik (44,4%) untersucht. Musikgeschichtliche Hintergründe wurden nur in wenigen Fällen (22,2%) bei der Auseinandersetzung mit Musik hinzugezogen. Die Erarbeitung typischer Merkmale eines Komponisten bzw. einer Epoche sowie die Erkundung des musikalischen Umfelds fanden jeweils nur in Einzelfällen statt. Die jahrgangsstufenspezifischen Vorgaben zu diesem Bereich wurden vor allem in den höheren Jahrgangsstufen realisiert. In der Orientierungsstufe 5/6 wurden Musikvereinigungen am Schulort in keinem Fall thematisiert. In den Jahrgangsstufen 7/8 wurden dagegen in immerhin jeweils zwei von drei Stunden Musikbeispiele aus verschiedenen Funktions- und Kulturbereichen vorgestellt und in Form und Funktion untersucht. Erfahrungen ausländischer Schüler wurden ebenso wie Konzertbesuche oder direkte Kontakte mit Musikern in keinem Fall in den Unterricht integriert. Die Vorgaben für die Jahrgangsstufen 9/10 fanden dagegen in ausgewogener Verteilung in den Unter-

richt: In jeweils zwei von drei Unterrichtsstunden wurden die Form, Struktur oder Besetzung von Musikbeispielen untersucht oder es wurde musikpraktisch gearbeitet. In jeweils einer von drei Stunden wurden Musikbeispiele aus verschiedenen Funktions- und Kulturbereichen untersucht, die Funktion und Wirkung von Musik reflektiert oder Konzertbesuche bzw. direkte Kontakte mit Musikern integriert. Lediglich das Erstellen von Komponistenportraits wurde in keinem Fall realisiert.

Der Inhaltsbereich „Musiktheorie“ ist im Gegensatz zum Bereich „Lied und Stimme“ mit 42,1% im Hauptschulbereich vergleichsweise selten vertreten gewesen. Allerdings fanden bei der Umsetzung dieses Bereiches die Vorgaben des Lehrplans weitgehende Berücksichtigung. Musiktheoretische Inhalte konnten in allen betreffenden Stunden durch Hören oder Tun der Lernenden selbständig erfahren werden. In jedem zweiten Fall wurden musiktheoretische Inhalte in übergeordnete Themenzusammenhänge eingebettet.

Von den ergänzenden Inhaltsaspekten fand der Gegenstandsbereich „populäre Musik“ mit 36,8% am stärksten Eingang in den Unterricht des Hauptschulbereiches. Die Aspekte „Medienerziehung“ und „Musik verschiedener Kulturen“ wurden dagegen nur in wenigen Fällen berücksichtigt (jeweils 10,5%). Der Inhaltsaspekt „Berufsorientierung“ kam in keiner Stunde zum Tragen.

Im Zentrum der methodischen Vorgaben des Lehrplans stehen die vier Verfahrensweisen im Umgang mit Musik. Die folgende Tab. 17 gibt an, in welchem Anteil der untersuchten Hauptschulstunden diese Umgangsweisen praktiziert worden sind. Auch hierbei war das Auftreten von mehreren Verfahrensweisen pro Stunde die Regel:

Umgangsweisen mit Musik im Unterricht der Hauptschulen

<u>Verfahrensweise</u>	<u>Häufigkeit in Prozent</u>
Über Musik sprechen	84,2%
Musik hören	63,2%
Musik machen	47,4%
Musik umsetzen	15,8%

Tab. 17: Häufigkeit der Umgangsweisen mit Musik in den analysierten Musikstunden des Hauptschulbereichs

Fasst man die Verfahrensweisen „Musik machen“ und „Musik umsetzen“ zusammen, so ergibt sich eine Häufigkeit von 63,2% an produktionsorientierten Handlungen mit Musik. Damit präsentiert sich in methodischer Hinsicht trotz des sachbedingten Übergewichts des Sprechens über Musik⁷⁰ ein durchaus ausgewogenes Bild in Bezug auf die Umgangsweisen mit Musik. Im Lehrplan wird die Umgangsweise des Sprechens über Musik durch weitere Vorgaben konkretisiert. Die daraus resultierende Forderung nach Verwendung musikalischer Fachbegriffe wurde in der überwiegenden Mehrzahl der untersuchten Stunden erfüllt (75%). Des Weiteren wurde die Wirkung von Musik mit 31,3% deutlich häufiger untersucht als die Form und Funktion von Musik (18,8%). Eine kritische Bewertung von Musik wurde aber nur in einem Einzelfall vorgenommen.

Von den weiteren allgemeindidaktischen Vorgaben wurden die Forderungen nach Vermeidung lehrgangsmäßigen Vorgehens (78,9%), nach exemplarischer Werks- und Gattungsauswahl (57,9%) sowie nach Handlungs- und Erfahrungsorientierung (57,9 % bzw. 52,6%) am häufigsten erfüllt. Die übrigen Vorgaben wie Projektorientierung, Individualisierung und Freiarbeit sowie fachübergreifende Themenbehandlung fanden nur in wenigen Stunden (jeweils 15,8%) Berücksichtigung.

7.2.2 Realschulbereich

Das Lernfach Musik ist im Lehrplan des Realschulbereichs in acht Inhaltsbereiche und vier Handlungsfelder (Musik machen, Musik hören etc.) sowie in begleitende methodische Hinweise und jahrgangsstufenspezifische Konkretisierungen gegliedert (vgl. Schaubild 4). Von den methodischen Hinweisen des Lehrplans wurden die Forderungen nach Methodenvielfalt, Vermeidung von Lehrgangscharakter sowie Handlungs- und Erfahrungsorientierung in der überwiegenden Mehrzahl der untersuchten Stunden zumindest im Ansatz erfüllt. Fächerübergreifendes Lernen sowie Medienerziehung fanden dagegen nur in weniger als jeder dritten Stunde Eingang. Eine Übersicht darüber, wie häufig die einzelnen methodischen Hinweise ansatzweise erfüllt worden sind, liefert die folgende Tab. 18:

Methodische Lehrplanhinweise in unterrichtspraktischer Realisierung

<u>Methodische Hinweise</u>	<u>Häufigkeit in Prozent</u>
Vermeidung von Lehrgangscharakter	93,9%
Methodenvielfalt	93,9%
Handlungsorientierung	69,7%
Erfahrungsorientierung	60,6%
Innere Differenzierung	48,5%
Entdeckendes Vorgehen	33,3%
Projektorientierung	33,3%
Fächerübergreifendes Lernen	27,3%
Medienerziehung	15,2%

Tab. 18: Häufigkeit der realisierten methodischen Hinweise des Lehrplans im Realschulbereich

⁷⁰ Das Übergewicht des Sprechens über Musik erklärt sich daraus, dass auch bei den übrigen Verfahrensweisen wie ohnehin in jeder unterrichtlichen Kommunikationssituation ein Mindestmaß an Spre-

Neben den oben genannten jahrgangsstufenübergreifenden methodischen Hinweisen beinhaltet der Lehrplan im Realschulbereich auch jahrgangsstufenspezifische Anweisungen für die methodische Gestaltung des Unterrichts. In der Orientierungsstufe 5/6 wurde der Lernstoff in den meisten Stunden (85,7%) in anschaulich-konkreter Form dargeboten. Das Handlungsfeld „Musik machen“ war in 78,6% der Fälle Teil des Unterrichts in diesen Stufen. Die Aneignung der Lerninhalte in experimentell-improvisatorischer Erkundung im Sinne des entdeckenden Lernens wurde dort hingegen nur in rund jeder fünften Stunde (21,4%) angeregt. Die Behandlung von Musik als Gegenstand der Reflexion innerhalb der für die Jahrgangsstufen 7/8 empfohlenen Handlungsfelder „Musik hören“ und „Über Musik nachdenken“ konnte in immerhin jeder zweiten Stunde verzeichnet werden (50%). Dagegen ist die Forderung nach einer direkten Begegnung mit Musikern im Sinne einer erfahrungsorientierten Unterrichtsstrategie hier wie auch in den Jahrgangsstufen 9/10 in keinem Fall erfüllt worden. Auch die Einbindung neuer Technologien, empfohlen in den Jahrgangsstufen 9/10, hatte in den untersuchten Stunden in keinem Fall Eingang in den Unterricht gefunden. Fächerübergreifendes Lernen, so selten es im Gesamtdurchschnitt des Realschulbereiches vertreten ist, wurde in den Stunden der Jahrgangsstufen 9/10 immerhin in knapp jeder zweiten Stunde (45,5%) realisiert. Die Durchführung von Projekten und Experimenten konnte in mehr als jeder dritten Stunde (36,4%) beobachtet werden.

Der unterrichtliche Umgang mit Musik ist im Lehrplan für den Realschulbereich in vier Handlungsfelder gegliedert. Die folgende Tab. 19 gibt in entsprechender Rangfolge an, wie häufig die einzelnen Handlungsfelder in den untersuchten Musikstunden realisiert wurden:

Handlungsfelder im Musikunterricht der Realschulen

<u>Handlungsfeld</u>	<u>Häufigkeit in Prozent</u>
Musik hören	57,6%
Musik machen	51,5%
Über Musik nachdenken	42,4%
Musik umsetzen	6,1%

Tab. 19: Häufigkeit der realisierten Handlungsfelder in den analysierten Musikstunden

Zwar wurde das Handlungsfeld „Musik hören“ in formaler Hinsicht am häufigsten realisiert. Allerdings ist dabei den Forderungen nach einer angemessenen Verwendung von Fachsprache bei der Beschreibung von Höreindrücken sowie dem Einbezug des Notentextes nur in relativ wenigen Fällen nachgekommen (36,8% bzw. 27,8%) worden. Innerhalb des Handlungsfeldes „Musik machen“ dominierten der vokale und der instrumentale Umgang mit Musik deutlich (64,7% bzw. 52,9%). Apparative Musikpraxis wurde demgegenüber in keinem Fall beobachtet. Auch beim Handlungsfeld „Über Musik nachdenken“ sind die richtungsweisenden Hinweise bezüglich der Art der Reflexion nur in sehr eingeschränktem Ausmaß beachtet worden: So wurden die Bedeutung und die Funktion von Musik innerhalb ihres gesellschaftlich-sozialpsychologisch-geschichtlichen Zusammenhang nur in 30,8% der Stunden, in denen „über Musik nachgedacht“ wurde, reflektiert. Noch seltener wurden Geschmacks- bzw. Werturteile diskutiert (14,3%). Das Handlungsfeld „Musik umsetzen“ fand nur in zwei Fällen Beachtung. In beiden Stunden wurde Musik in das Medium „Bewegung“ umgesetzt. Die szenische, bildliche oder textliche Umsetzung von Musik wurde in keinem Fall unternommen.

Bei der Wahl der Themenbereiche gab es ebenfalls deutliche Schwerpunkte in der unterrichtspraktischen Realisation, wie die folgende Tab. 20 zeigt:

Themenbereiche im Musikunterricht der Realschulen

<u>Themenbereich</u>	<u>Häufigkeit in Prozent</u>
Lieder, Spielstücke, Tänze	45,5%
Instrumente, Stimme	33,3%
Populärmusik	33,3%
Musik in unserer Umgebung	24,2%
Musikalische Formen und Kompositionsprinzipien	15,2%
Musik und Programm	15,2%
Musik aus verschiedenen Zeiten	12,1%
Musik und Theater	3,0%

Tab. 20: Häufigkeit der behandelten Themenbereiche in den analysierten Musikstunden

Zu diesen Themenbereichen enthält der Lehrplan jahrgangsstufenspezifische Konkretisierungshinweise, die jedoch nur in Einzelfällen bzw. überhaupt nicht beachtet wurden. Das bedeutet, dass in den untersuchten Unterrichtsstunden zwar Inhalte gewählt wurden, die sich in einen oder in mehrere dieser Themenbereiche einordnen lassen. Die didaktische Akzentuierung dieser Inhalte wich jedoch in dem meisten Fällen von den Vorgaben des Lehrplans ab.

7.2.3 Gymnasialbereich

Der Lehrplan für den Gymnasialbereich gliedert den Musikunterricht in vier Inhaltsdimensionen sowie in vier grundlegende Umgangsarten mit Musik. Daneben werden methodische Vorgaben sowohl allgemeindidaktischer als auch fachdidaktischer Art aufgeführt (vgl. Schaubild 5). Der folgenden Tab. 21 ist zu entnehmen, wie häufig die vorgeschriebenen methodischen Vorgaben in entsprechender Rangfolge innerhalb der untersuchten Unterrichtsstunden berücksichtigt worden sind:

Methodische Lehrplanvorgaben
in unterrichtspraktischer Realisierung

<u>Methodische Vorgaben</u>	<u>Häufigkeit in Prozent</u>
Handlungsorientierung	77,4%
Methoden- und Sozialformwechsel	77,4%
Verbalisierung von Arbeitsergebnissen unter Einbindung von Fachsprache	67,7%
Selbständiges Erschließen	64,5%
Einsatz von Instrumenten	61,3%
Projektorientierung	12,9%
Einbezug neuer Medien	9,7%
Fächerübergreifendes Lernen	6,5%

Tab. 21: Häufigkeit der realisierten methodischen Vorgaben des Lehrplans im Gymnasialbereich

Darüber hinaus sind für die Orientierungsstufen 5/6 im gymnasialen Lehrplan weitere jahrgangsstufenspezifische Vorgaben methodischer Art enthalten. Das Herbeiführen konkret-gegenständlicher, anschaulicher Lernprozesse konnte in allen untersuchten Stunden dieser Jahrgangsstufen als wesentliche didaktische Leitidee beobachtet werden. Die Durchführung von Freiarbeitsphasen fand hingegen nur in wenigen Einzelfällen statt.

Bei den Umgangsarten mit Musik dominierten die drei Handlungsweisen „Über Musik nachdenken“, „Musik machen“ sowie „Musik hören und umsetzen“ gegenüber dem „Sich über Musik informieren“ deutlich, wie die folgende Tab. 22 zeigt:

Umgangsarten mit Musik im Unterricht der Gymnasien

<u>Umgangsarten mit Musik</u>	<u>Häufigkeit in Prozent</u>
Über Musik nachdenken	67,7%
Musik machen	61,3%
Musik hören und umsetzen	58,1%
Sich über Musik informieren	19,4%

Tab. 22: Häufigkeit der Umgangsweisen mit Musik in den analysierten Musikstunden des Gymnasialbereichs

Darüber hinaus sind die Umgangsarten mit Musik jahrgangsstufenspezifisch weiter konkretisiert. Die Umgangsarten „Über Musik nachdenken“ und „Sich über Musik informieren“ sollten vor allem in den Jahrgangsstufen 9/10 praktiziert werden. Tatsächlich war das Nachdenken über Musik in den meisten Stunden dieser Jahrgangsstufen zu beobachten (90,9%). Informationen über Musik wurden immerhin in mehr als jedem zweiten Fall eingeholt. Die Anweisung, innerhalb der Umgangsart „Musik machen“ neben dem reproduktiven Musizieren auch kreative Gestaltungsversuche durchzuführen, ist für alle Jahrgangsstufen gültig. Sie wurde jedoch nicht auf allen Jahrgangsstufen gleichermaßen häufig umgesetzt. Am häufigsten wurde die Vorgabe des kreativen Gestaltens in den Orientierungsstufen 5/6 (26,7%) erfüllt. In den Jahrgangsstufen 7/8 wurde sie hingegen in keinem Fall, in den Jahrgangsstufen 9/10 nur in einem Fall realisiert.

In inhaltlicher Hinsicht wurde die Inhaltsdimension „Musik beruht auf Ordnung“ gegenüber den anderen Inhaltsbereichen deutlich bevorzugt, wie der folgenden Tab. 23 zu entnehmen ist:

Inhaltsdimensionen im Musikunterricht der Gymnasien

<u>Inhaltsdimension</u>	<u>Häufigkeit in Prozent</u>
Musik beruht auf Ordnung	67,7%
Musik gewinnt Form und Ausdruck	34,8%
Musik wird gebraucht, Musik bewirkt etwas	29%
Musik ist geschichtlich und kulturell gebunden	25,8%

Tab. 23: Häufigkeit der behandelten Inhaltsdimensionen in den analysierten Gymnasialstunden

Beim Inhaltsbereich „Musik beruht auf Ordnung“ wurden in der Mehrheit der Fälle die Notation von Musik (90%) sowie Parameter und ihr Ausdruckswert (70%) behandelt. Klangerzeugung und Klangmaterial wurden nur in einem Fall als Unterrichtsinhalt gewählt.

Die Aufgaben des Inhaltsbereiches „Musik gewinnt Form und Ausdruck“ sind im Lehrplan eng an die Umgangsart „Musik hören und umsetzen“ gebunden. Im untersuchten Stundenmaterial sind die Forderungen nach strukturellem Hören (58,8%) sowie nach Visualisierung von Musik durch traditionelle oder grafische Formen der Notation (52,9%) ebenso wie die Analyse und Verbalisierung von Form- und Gestaltungsprinzipien (47,1%) in rund jeder zweiten Stunde erfüllt worden. Die Umsetzung von Musik in motorische Aktivität fand nur in knapp jedem vierten Fall statt (23,5%).

Der Inhaltsbereich „Musik wird gebraucht, Musik bewirkt etwas“ wurde, wie empfohlen, vornehmlich ab Jahrgangsstufe 7 behandelt. In der überwiegenden Mehrheit dieser Fälle wurden Funktionen, Wirkungen, Absichten oder Anlässe von musikalischen Ereignissen untersucht oder der öffentliche Gebrauch von Musik thematisiert (88,9% bzw. 70%), während die persönlichen Hörerfahrungen der Lernenden (33,3%) deutlich seltener beleuchtet wurden. Die praktische Erprobung der Wirkung von Musik in eigenen Gestaltungsversuchen wurde nur in einem Fall unternommen. Die Umsetzung der jahrgangsstufenspezifischen Hinweise zu diesem Inhaltsbereich zeigt folgendes Bild: Die Funktion und Wirkung von Musik in Verbindung mit Außermusi-

kalischem wie Sprache, Bild oder Bewegung wurde in den Orientierungsstufen 5/6 in jeder dritten Stunde behandelt. In den Jahrgangsstufen 7/8 wurden diese Aspekte in 40% der Stunden und in den Jahrgangsstufen 9/10 in 45,5% der Stunden thematisiert. Produktion, Verbreitung und Gebrauch von Musik wurden in den Jahrgangsstufen 9/10 nur in 27,3% der untersuchten Fälle beleuchtet. Lediglich in einer Stunde der Jahrgangsstufen 5/6 wurde die Erkundung des Musikangebots in der musikalischen Umwelt durchgeführt.

Innerhalb des Inhaltsbereiches „Musik ist geschichtlich und kulturell gebunden“ sind die konkreten Lehrplanvorgaben durchweg berücksichtigt worden. In den meisten Fällen (70%) wurden Musikbeispiele im Hinblick auf ihre charakteristischen Stilmerkmale untersucht. In jeder zweiten Stunde wurde zudem der geschichtlich-gesellschaftliche oder biographische Kontext von Musikstücken berücksichtigt. Der Lebensbezug von Musik, bei dem menschliche Grunderfahrungen als Ausgangspunkt für die Musikerschließung herangezogen werden, wurde insgesamt in 41,9% der Fälle insbesondere in den Jahrgangsstufen 9/10 reflektiert.

7.2.4 Gesamtschulbereich

Die Ausführungen im Lehrplan für den Gesamtschulbereich gliedern den Musikunterricht in fünf Lernfelder und acht Aufgabenbereiche. Zudem ist die allgemeindidaktische Vorgabe der inneren Differenzierung für diese Schulform wesentlich. Die daraus erwachsenden Anforderungen und Aufgaben sind jahrgangsstufenspezifisch für die Orientierungsstufen 5/6 und für die Stufen 7 bis 10 unterschieden. Die folgende Tab. 24 zeigt in entsprechender Rangfolge an, wie häufig die einzelnen Aufgabenbereiche innerhalb der untersuchten Unterrichtsstunden berücksichtigt worden sind:

Aufgabenbereiche im Musikunterricht der Gesamtschulen

<u>Aufgabenbereiche</u>	<u>Häufigkeit in Prozent</u>
Umgang mit Fachsprache	71,4%
Hörerziehung	53,6%
Reflexion der Wirkung, Bedeutung, Funktion und Absicht von Musik	35,7%
Beschreibung und Analyse musikalischer Gestalt- und Formprinzipien	32,1%
Orientierung in der Hörwelt	25%
Reflexion der geschichtlichen, soziokulturellen und situativen Bedingungen von Musik	14,3%
Eigene musikalische Produkte qualitativ weiterentwickeln	10,7%
Geschmacks- und Werturteilbildung	0,0%

Tab. 24: Häufigkeit der behandelten Aufgabenbereiche in den analysierten Gesamtschulstunden

Die schulformspezifische, allgemeindidaktische Vorgabe der inneren Differenzierung wurde nur in 21,4% der Stunden realisiert.

Die vorgeschriebenen fünf Lernfelder waren in den untersuchten Unterrichtsstunden folgendermaßen verteilt (vgl. Tab. 25):

Lernfelder im Musikunterricht der Gesamtschulen

<u>Lernfeld</u>	<u>Häufigkeit in Prozent</u>
Musikalische Elementarlehre	78,6%
Lied und Singen	46,4%
Verbundene Musik	7,1%
Musik aus dem Lautsprecher	7,1%
Musik in der Umwelt	7,1%

Tab. 25: Häufigkeit der behandelten Lernfelder in den analysierten Gesamtschulstunden

Die Tabelle veranschaulicht die auffällige Dominanz der beiden Lernfelder „Musikalische Elementarlehre“ und „Lied und Singen“ gegenüber den übrigen Bereichen, die jeweils nur in wenigen Einzelfällen vertreten waren. Zwei dieser Lernfelder sind im Lehrplan durch zusätzliche jahrgangsstufenübergreifende, didaktische Hinweise konkretisiert worden. So soll das Lernfeld „Lied und Singen“ nicht nur musikpraktisch, sondern auch reflektierend in Bezug auf Inhalt, Wirkung, Struktur und Funktion der Lieder behandelt werden. In den beobachteten Stunden dominierte die musikpraktische Auseinandersetzung (76,9%) mit diesem Lernfeld gegenüber der reflektierenden Erörterung der genannten Aspekte (46,2%) deutlich. Von den Hinweisen zur didaktischen Gestaltung des Lernfeldes „Musik aus dem Lautsprecher“ wurden die Forderungen nach Durchführung eigener kreativer Gestaltungsversuche sowie nach Reflexion des eigenen und des fremden Musikverhaltens und der außermusikalischen Interessen und Funktionen von Musik zumindest in Ansätzen berücksichtigt. Projektorientierte Verfahrensweisen wie Experiment, Interview, Fragebogenaktion wurden hingegen in keinem Fall durchgeführt.

Zudem wird die didaktische Gestaltung der Lernfelder durch weitere jahrgangsstufenspezifische Hinweise angeleitet.⁷¹ Folgende Anweisungen

⁷¹ Eine genauere Unterscheidung der konkretisierenden Hinweise für die Jahrgangsstufen 7 bis 10 ist im Gegensatz zu den Lehrplänen der anderen Schulformen im Lehrplan für die Gesamtschule nicht enthalten.

waren innerhalb des Lernfeldes „Musikalische Elementarlehre“ in jeweils mehr als jeder dritten Stunde (36,4%) der Orientierungsstufen 5/6 vertreten:

- Musikanalyse im Hinblick auf charakteristische Merkmale und Formabschnitte;
- Systematische Erarbeitung von Arten der Klangerzeugung in Klangexperimenten;
- Verwendung verschiedener Notationsformen.

Die Anwendung von Fachsprache sowie die Durchführung gemeinsamer musikpraktischer Übungen erfolgten in jeweils knapp einer von fünf Stunden (18,2%). Bei der Gestaltung des Lernfeldes „Lied und Singen“ wurden in den Orientierungsstufen 5/6 vor allem kreative, musikpraktische Umgangsformen mit Liedern berücksichtigt. In Einzelfällen wurden auch die Anlässe und Funktionen des Singens von Liedern reflektiert. Form und Ausdruck einzelner Liedbeispiele wurden in diesen Jahrgangsstufen in keinem Fall beleuchtet. Beim Lernfeld „Verbundene Musik“ wurden in wenigen Einzelfällen die produktionsorientierten Verfahrensweisen „Musik und Bewegung“ sowie „Szenisches Spiel“ in eigenen kreativen Gestaltungsversuchen erprobt. Dabei wurden zugleich im Rahmen einer Urteilsbildung die Funktionen von Musik im Verhältnis zum visuellen Inhalt erörtert. Andere produktionsorientierte Verfahrensweisen wie die Vertonung von Bilderfolgen oder Malen nach Musik waren in keinem Fall vertreten. Die Hinweise zu den Lernfeldern „Musik aus dem Lautsprecher“ und „Musik in der Umwelt“ wurden in den Stunden der Orientierungsstufen 5/6 in keinem Fall berücksichtigt.

Hinweise zur didaktischen Gestaltung der Lernfelder ab Jahrgangsstufe 7 bis 10 sind im Lehrplan für die Gesamtschule zusammengefasst und nicht, wie bei den anderen Schulformen, in zwei Gruppen für die Jahrgangsstufen 7/8 sowie 9/10 unterschieden. Innerhalb des Lernfeldes „Musikalische Elementarlehre“ wurden in einem von drei Fällen (33,3%) Höranalysen durchgeführt. In jeder zweiten Stunde (50,0%) wurden zur verbalen Musikreflexion Fachbegriffe verwendet. Eigene kreative Gestaltungsversuche mit einhergehender grafischer Skizzierung von musikalischen Klangelementen wurden nur in einem Fall praktiziert. Die Reflexion konkreter Wirkungs-, Funktions- und Lebenszusammenhänge musikalischer Formen konnte in keinem

Fall beobachtet werden. Innerhalb des Lernfeldes „Lied und Singen“ sind in 72,7% der Stunden Lieder musikpraktisch gestaltet worden. Die Untersuchung von Liedbeispielen im Hinblick auf musikalische Aspekte wie charakteristische Merkmale, Form, Stil oder Inhalt fand in mehr als jeder dritten Stunde (36,4%) statt. In 27,3% der Fälle wurden die Herkunft und der gesellschaftlich-geschichtliche Hintergrund der Lieder reflektiert. Beim Lernfeld „Verbundene Musik“, das ebenso wie die Lernfelder „Musik aus dem Lautsprecher“ und „Musik in der Umwelt“ nur in Einzelfällen vertreten war, wurde die Wirkung von Musik in Verbindung mit visuellen Gestaltungsmitteln in einem Fall verbal erörtert, nicht aber praktisch erprobt. Die Hinweise zum Lernfeld „Musik aus dem Lautsprecher“ wie beispielsweise

- Reflexion des persönlichen Musikkonsums vor dem Hintergrund sozio-ökonomischer Interessen bei der Vermarktung von Musik am Beispiel der Popmusik;
- projektorientierte Verfahren wie Kontaktaufnahme mit einer Amateurband oder die Durchführung einer Befragung zum Musikkonsum bzw. von Experimenten zur Selbsterfahrung musikalischer Manipulation

wurden in keinem Fall berücksichtigt. In einem Fall wurden die geschichtlichen Wandlungsprozesse von Musikpräferenzen sowie die Bedeutung der Lautsprechermusik für das Musikverhalten (am Beispiel von Gesellschaftstänzen) beleuchtet. Beim Lernfeld „Musik in der Umwelt“ wurden in den wenigen Einzelfällen dieses Bereiches soziale, ökonomische und geschichtliche Bedingungen und Funktionen des öffentlichen, institutionellen Musiklebens zumindest ansatzweise thematisiert. Die übrigen Hinweise zu diesem Lernfeld wie etwa

- Bewusstmachung der persönlichen Interessen und Möglichkeiten bei der Teilnahme am Musikleben;
- projektorientierte Verfahren, z.B. Erkundung von Institutionen des lokalen Musiklebens, Interview mit einer aktiv am Musikleben beteiligten Person oder Besuch einer öffentlichen Musikveranstaltung unter speziellen Beobachtungsaspekten

wurden in keinem Fall berücksichtigt.

7.2.5 Vergleich von Lehrplänen und Unterrichtsstunden (Fazit II)

Der Vergleich von Lehrplänen und untersuchten Unterrichtsstunden hat folgende Ergebnisse gebracht: Im Hauptschulbereich waren die vier Inhaltsbereiche „Lied und Stimme“, „Instrumente“, „Musik in unserer Welt“ und „Musiktheorie“ trotz eines leichten Übergewichts des Bereiches „Instrumente“ im untersuchten Stundenmaterial relativ ausgewogen verteilt. Bei der Art der didaktischen Gestaltung dieser Inhaltsbereiche waren hingegen zum Teil enorme Abweichungen gegenüber den Hinweisen des Lehrplans zu finden. Bei der Behandlung des Inhaltsbereiches „Instrumente“ konzentrierte sich die Unterrichtsarbeit in den meisten Fällen auf das theoretische Kennenlernen exemplarischer Instrumentenbeispiele sowie auf Hörübungen zur klanglichen Unterscheidung der Instrumente. Praktische Formen der Auseinandersetzung mit diesem Inhaltsgebiet wie z.B. der Einsatz von Instrumenten zur Liedbegleitung oder experimentell-improvisatorisches Erkunden von Instrumenten waren nur selten zu verzeichnen. Auch die jahrgangsstufenspezifischen Hinweise zur didaktischen Umsetzung der Lehrplanvorgaben fanden im Unterricht kaum Berücksichtigung. Innerhalb des Bereiches „Lied und Stimme“ wurden die konkreten Forderungen wie z.B. Liedbegleitung und Liedanalyse sowie der kreativ-experimentelle Umgang mit Lied und Stimme ebenfalls kaum realisiert. Statt dessen wurden in den meisten Fällen Lieder nur reproduktiv gesungen. Beim Inhaltsbereich „Musik in unserer Welt“ fanden sowohl die jahrgangsstufenübergreifenden wie auch die jahrgangsstufenspezifischen Vorgaben des Lehrplans eine stärkere Beachtung. Dennoch ließen sich auch hier bestimmte Tendenzen feststellen: So dominierten werkimmanente Formen der Auseinandersetzung mit Musik wie z.B. die Untersuchung der Struktur und Form einer Komposition gegenüber der werkübergreifenden Musikbetrachtung, bei der musikgeschichtliche Hintergründe sowie die typischen Merkmale einer Epoche bzw. eines Komponisten zu behandeln gewesen wären. Ebenso wurden Erkundungen des musikalischen Umfelds sowie Konzertbesuche oder direkte Kontakte mit Musikern bei der Unterrichtsarbeit vernachlässigt. Der Inhaltsbereich „Musiktheorie“ wurde gemäß den Lehrplan-

vorgaben in den meisten Fällen handlungsorientiert und im Zusammenhang mit übergeordneten Themen behandelt. Von den ergänzenden Inhaltsaspekten fand nur die „Populäre Musik“ als Unterrichtsgegenstand in nennenswertem Maße Eingang in den Unterricht. Medienerziehung, Musik verschiedener Kulturen und Berufsorientierung nahmen in den untersuchten Fällen hingegen eine überaus marginale Rolle ein.

Die Verteilung der Verfahrensweisen mit Musik liefert trotz des Übergewichts der verbalen Musikreflexion ein ausgewogenes Bild, wenn man die Verfahrensweisen „Musik machen“ und „Musik umsetzen“ zu einer Gruppe des praktischen Umgangs mit Musik zusammenfasst. Für sich betrachtet nahm die Verfahrensweise „Musik umsetzen“ nur einen geringen Anteil in den beobachteten Stunden ein. Bei der verbalen Musikreflexion war die Verwendung musikalischer Fachbegriffe die Regel. Des Weiteren wurde die Wirkung von Musik deutlich öfter reflektiert als die Form oder als funktionale Aspekte eines Musikbeispiels. Kritisches Bewerten von Musik wurde dagegen kaum vorgenommen. Von den allgemeindidaktischen Vorgaben des Lehrplans wurden die Aspekte Handlungs- und Erfahrungsorientierung sowie die Forderung nach exemplarischer Stoffauswahl in der überwiegenden Mehrheit der Stunden realisiert. Projektorientierung, Individualisierung und fachübergreifende Themenbehandlung wurden nur in wenigen Fällen berücksichtigt.

Im Realschulbereich fanden die unterrichtsmethodischen Forderungen mit Ausnahme der Aspekte Medienerziehung, entdeckendes Vorgehen, Projektorientierung und fächerübergreifendes Lernen in den beobachteten Stunden durchgehend Beachtung. So wurden die Forderungen nach Vermeidung von Lehrgangscharakter und Methodenvielfalt in fast allen Stunden erfüllt. Handlungs- und Erfahrungsorientierung wurden in rund zwei von drei Fällen realisiert. In knapp jeder zweiten Stunden wurden Lernformen wie zum Beispiel aufgabenteilige Gruppenarbeit nach dem Prinzip der inneren Differenzierung organisiert. Entdeckendes Vorgehen, Projektorientierung und fächerübergreifendes Lernen wurden nur in rund einem von drei Fällen berücksichtigt. Medienerziehung spielte in den beobachteten Unterrichtsstunden eine marginale Rolle. Die Mehrzahl der jahrgangsstufenspezifischen Hinweise zur

konkreten Unterrichtsgestaltung dieser Vorgaben wurden unterrichtspraktisch umgesetzt. Bei den Aspekten, die wenig Berücksichtigung gefunden haben, handelte es sich in den Orientierungsstufen 5/6 um die Forderung nach experimentell-improvisatorischem Erkunden im Sinne des entdeckenden Lernens sowie nach direkter Begegnung mit Musikern im Rahmen eines erfahrungsorientierten Unterrichtens in den Jahrgangsstufen 7/8.

Die Handlungsfelder „Musik hören“, „Musik machen“ und „Über Musik nachdenken“ wurden bei leichter Dominanz der beiden erstgenannten Handlungsfelder in relativ ausgewogener Verteilung realisiert, während das Handlungsfeld „Musik umsetzen“ nur in Einzelfällen berücksichtigt wurde. Allerdings wurden die konkreten Hinweise zur didaktischen Umsetzung dieser Handlungsfelder nur in sehr eingeschränktem Maße beachtet. Beispielsweise wurde die sachgemäße Verwendung von Fachsprache oder der Einbezug des Notentextes bei der Musikrezeption nur in rund einem von drei Fällen einbezogen. Des Weiteren umfassten die musikpraktischen Übungen ausschließlich instrumentale oder vokale Aktionen. Apparative Musikpraxis konnten in keinem Fall beobachtet werden. Auch die richtungsweisenden Hinweise zu Fragen der Musikreflexion sind nur bedingt berücksichtigt worden.

Bei der Verteilung der im Lehrplan unterschiedenen Themenbereiche fallen ebenfalls Schwerpunktsetzungen auf. So fanden die Themenbereiche Musikanalyse, Musikgeschichte, Programmmusik und Musiktheater nur wenig bis kaum Eingang in den Unterricht. Statt dessen konzentrierte sich die Unterrichtsarbeit in den beobachteten Stunden auf die Themenbereiche „Lieder, Tänze, Spielstücke“, „Instrumente, Stimme“, „Populärmusik“ und „Musik in unserer Umgebung“. Die jahrgangsspezifischen Hinweise zu den Themenbereichen wurden allerdings in noch geringerem Maße als bei den Handlungsfeldern realisiert, sodass die didaktische Akzentuierung dieser Inhalte von den Vorgaben des Lehrplans in den meisten Fällen enorm abwich.

In den Stunden des Gymnasialbereiches waren ebenfalls Akzentuierungen bei der Realisation der Lehrplanvorgaben zu finden. Die meisten unterrichtsmethodischen Vorgaben wurden in der überwiegenden Mehrheit der Stunden erfüllt. Nur die Aspekte Projektorientierung, Einbezug neuer Medien

und fachübergreifendes Lernen sowie die Durchführung von Freiarbeitsphasen in den Orientierungsstufen 5/6 wurden bei der Unterrichtsgestaltung vernachlässigt. Bei den Umgangsarten mit Musik fand die Verfahrensweise „Sich über Musik informieren“ auch in den empfohlenen Jahrgangsstufen 9/10 relativ wenig Eingang in den Unterricht, während die anderen drei Umgangsarten ausgewogen verteilt waren. Hinsichtlich der Umgangsweise „Musik machen“ wurde das reproduktive Musizieren gegenüber kreativen Gestaltungsversuchen eindeutig bevorzugt. Von den konkreten Aufgaben zu der Umgangsweise „Musik hören und umsetzen“ ist die Forderung nach Musikanalyse unter Einbezug verschiedener Notationsformen berücksichtigt worden, während der Hinweis, Musik in Bewegung, Bild oder Sprache umzusetzen, nur selten Eingang in den Unterricht fand.

Bei der Wahl der Inhaltsdimensionen lag ein deutlicher Schwerpunkt auf dem Bereich „Musik beruht auf Ordnungen“. Die übrigen drei Inhaltsdimensionen waren in relativ ausgewogenem Maße verteilt. Innerhalb des Bereichs „Musik beruht auf Ordnungen“ wurden des Weiteren die Inhalte Notation sowie Parameter und ihr Ausdruckswert gegenüber der Behandlung von Klangmaterial und den Arten der Klangerzeugung bevorzugt. Der Inhaltsbereich „Musik wird gebraucht, Musik bewirkt etwas“ wurde gemäß der Empfehlung des Lehrplanes erst ab der Jahrgangsstufe 7 behandelt. In den untersuchten Stunden wurde dabei vorwiegend der Gebrauch von Musik im Hinblick auf die Funktionen, Wirkungen, Absichten oder Anlässe von musikalischen Ereignissen thematisiert. Persönliche Hörerfahrung wurden ebenso wie Aspekt der Produktion und Verbreitung von Musik seltener reflektiert. Praktische Erprobungsversuche der Wirkung von Musik wurden kaum unternommen. Die Funktion von Musik in Verbindung mit Außermusikalischem wie Sprache, Bild oder Bewegung wurden mit zunehmender Jahrgangsstufe umso häufiger behandelt. Die konkreten Hinweise zur didaktischen Gestaltung der Inhaltsdimension „Musik ist geschichtlich und kulturell gebunden“ wurden durchgehend berücksichtigt, wenn auch die Untersuchung charakteristischer Stilmerkmale von Musikstücken gegenüber der Reflexion des außermusikalischen Kontextes von Musik dabei dominierte.

Der Lehrplan des Gesamtschulbereiches folgt nicht der gleichen Struktur aus Inhalt, Unterrichtsmethodik und Umgangsweisen mit Musik wie die Lehrpläne der anderen Schulformen. Vielmehr sind hier inhaltlichen Lernfeldern bereits konkrete, fachdidaktische Aufgabenbereiche an die Seite gestellt, die unterrichtsmethodische Aspekte ebenso wie verschiedene Umgangsweisen mit Musik implizieren. Als unterrichtsmethodische Vorgabe ist nur die Forderung nach innerer Differenzierung ausdrücklich genannt. Dieser Aspekt wurde allerdings nur in rund einer von fünf Stunden realisiert, was angesichts der didaktischen Grundkonzeption der Gesamtschule erstaunlich ist. Bei der Verteilung der Aufgabenbereiche liegt eine deutliche Schwerpunktsetzung vor: Der Umgang mit Fachsprache sowie die Durchführung von Übungen zur Hörerziehung wurden in der überwiegenden Mehrheit der Stunden gepflegt. Musikanalyse, die Reflexion der Wirkung und Bedeutung von Musik sowie eine systematische Orientierung in der Hörwelt wurden in rund einer von drei bzw. vier Stunden betrieben. Vernachlässigt wurden hingegen die Reflexion der außermusikalischen Bedingungen von Musik sowie die Förderung einer musikalischen Geschmacks- und Werturteilsbildung.

Des Weiteren war bei der Verteilung der Lernfelder eine deutliche Bevorzugung der Bereiche „Musikalische Elementarlehre“ sowie „Lied und Singen“ festzustellen, während die übrigen Lernfelder nur in Einzelfällen behandelt wurden. Von den jahrgangsstufenübergreifenden Hinweisen dominierte beim Lernfeld „Lied und Singen“ der musikpraktische Umgang mit Liedern gegenüber der reflektierend-analytischen Auseinandersetzung deutlich. Beim Lernfeld „Musik aus dem Lautsprecher“ wurden projektorientierte Verfahrensweisen außer Acht gelassen. Statt dessen wurden in den wenigen Fällen, in denen dieses Lernfeld behandelt worden war, eigene kreative Gestaltungsversuche unternommen sowie außermusikalische Funktionen von Musik und Musikverhalten zumindest ansatzweise reflektiert. Bei den jahrgangsstufen-spezifischen Hinweisen für die Orientierungsstufen 5/6 wurden die Forderungen zum Bereich „Musikalische Elementarlehre“ durchgehend in ausgewogenem Maße berücksichtigt, wenn auch die Anwendung von Fachsprache in diesen Jahrgangsstufen eine marginale Rolle spielte. Beim Lernfeld „Lied und

Singen“ wurde kreativen, musikpraktischen Umgangsformen unter Berücksichtigung des Liedinhalts gegenüber der Reflexion der Form, des Ausdrucks und der Funktion von Liedern der Vorzug gegeben. Die jahrgangsstufenspezifischen Hinweise zu den übrigen Lernfeldern fanden bis auf wenige Ausnahmen keine Berücksichtigung in den beobachteten Stunden dieser Jahrgangsstufen. Von den jahrgangsstufenübergreifenden Hinweisen ab Jahrgangsstufe 7 bis 10 war für das Lernfeld „Musikalische Elementarlehre“ die Durchführung von Höranalysen unter Verwendung von Fachbegriffen zentral. Kreative Gestaltungsversuche, die Verwendung grafischer Notationsformen sowie die Reflexion der Wirkungs- und Funktionszusammenhänge musikalischer Formen spielten hier kaum eine Rolle. Bei den Hinweisen zum Lernfeld „Lied und Singen“ überwog die musikpraktische Auseinandersetzung mit Liedern gegenüber analytisch-reflektierenden Umgangsweisen. Charakteristische Merkmale, Form, Stil, Inhalt und außermusikalischer Hintergrund der Liedbeispiele wurden nur in rund jeder dritten Stunde erörtert. Die Hinweise zur didaktischen Gestaltung der übrigen Lernfelder wurden hier ebenfalls kaum berücksichtigt.

8. Sprechen über Musik

Bei der Auswertung der Tonbanddokumente erwies sich das themengebundene Unterrichtsgespräch neben dem Musikhören und dem Musikmachen als eine der tragenden methodischen Säulen des Musikunterrichts. Ziel dieses Kapitels ist es, die durch Unterrichtsbeobachtung ermittelten Unterrichtskategorien im Hinblick auf die Art der verbalen Musikreflexion durch konkrete Unterrichtsbeispiele in Detailanalysen zu erhellen.

Als erstes wird das Feld der verbalen Kommunikation im Unterricht strukturiert, um für darauf aufbauende Auswertungen dienlich gemacht zu werden: Generell ist zum Unterrichtsgespräch jeder im Klassenraum zur Unterrichtszeit stattfindende Wortwechsel zu zählen. Zur systematischen Beschreibung des Unterrichtsgesprächs ist zunächst das unterrichtsbezogene

vom nicht-unterrichtsbezogenen Gespräch zu unterscheiden. Nicht-unterrichtsbezogene Gespräche im Unterricht können sowohl unter Einbindung der Lehrperson zur Organisation unterrichtsübergreifender Inhalte als auch unter Ausschluss der Lehrperson in einzelnen Schülergruppen parallel zum eigentlichen Unterrichtsverlauf stattfinden. Dieser zweite Fall wird mit dem Begriff der „Nebenkommunikation“ bezeichnet und hat meist unterrichtsstörende Wirkung.

Innerhalb des unterrichtsbezogenen Gesprächs ist des Weiteren zwischen themengebundenen und nicht-themengebundenen Gesprächen zu unterscheiden. Gegenüber themengebundenen Unterrichtsgesprächen, die das jeweils gewählte Unterrichtsthema bzw. einen speziellen Unterrichtsinhalt behandeln, dienen nicht-themengebundene Unterrichtsgespräche der Unterrichtsorganisation, der Konfliktaustragung sowie der Sicherung der für einen erfolgreichen Unterrichtsverlauf notwendigen Bedingungen wie zum Beispiel der Aufmerksamkeit der Lernenden. Die folgende Übersicht verdeutlicht die beschriebene Systematik des Sprechens im Unterricht (vgl. Schaubild 7):

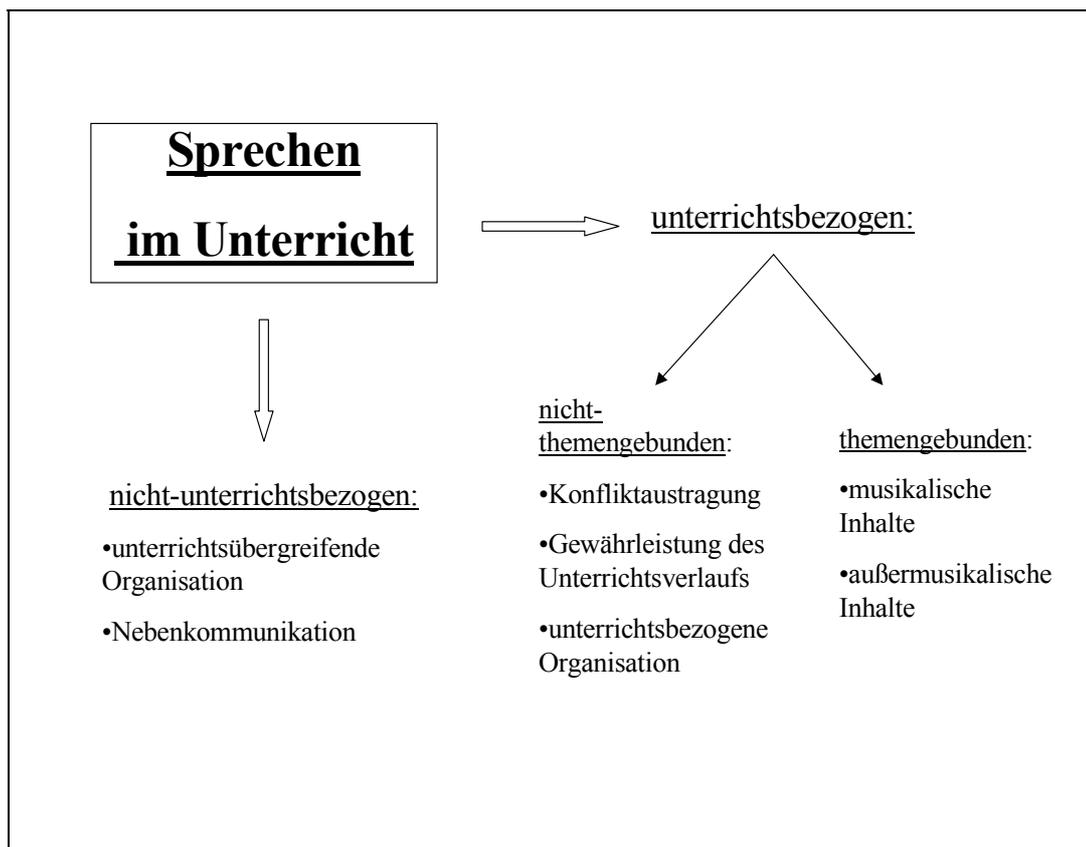


Schaubild 7: Systematik des Sprechens im Unterricht

Im vorliegenden Zusammenhang soll das themengebundene Unterrichtsgespräch näher beleuchtet werden. Dazu werden zunächst die unterschiedlichen formalen Ausprägungen skizziert und im zweiten Schritt einige Inhaltskategorien themengebundenen Sprechens im Unterricht unterschieden.

8.1 Formen des themengebundenen Unterrichtsgesprächs

Folgende Ausprägungen des themengebundenen Unterrichtsgesprächs konnten beobachtet und unterschieden werden, wobei die Übergänge zwischen den einzelnen Stufen fließend zu verstehen sind:

- Lehrermonolog;
- gelenktes, lehrerzentriertes Unterrichtsgespräch;
- offenes Unterrichtsgespräch mit zurückhaltender Lenkung durch die Lehrperson;
- Schülervortrag (im Rahmen eines Referats oder der Hausaufgabenbesprechung).

Die Quantität der Beiträge von Lehrperson und Lernenden sind in der oben stehenden Reihenfolge gegenläufig: Die Lehrerbeiträge nehmen ab, während die Schülerbeiträge quantitativ zunehmen. Beim Lehrermonolog nehmen die Lernenden ausschließlich die Hörerrolle ein. Inhaltlich handelte es sich dabei vorwiegend um herleitende, ergänzende oder korrigierende Erläuterungen.

Das gelenkte, lehrerzentrierte Unterrichtsgespräch ist häufig von einem relativ starren Frage-Antwort-Bewertung-Muster geprägt, wobei die Schülerantworten sehr kurz ausfallen und aus einzelnen Wörtern bzw. Ausdrücken oder aus Satzfragmenten, selten jedoch aus vollständigen Sätzen bestehen. Daran schließt sich in der Regel eine Bewertung der Schülerantwort durch die Lehrperson (häufig in reduzierter Form im Sinne von richtig bzw. falsch oder als Lehrer-Echo) an, bevor die Lehrperson die nächste Frage stellt. Diese Form des Unterrichtsgesprächs wurde häufig zur Wissensabfrage im Rahmen einer Wiederholung oder zur Sicherung behandelter Inhalte, aber auch zur entwickelnden Herleitung neuer Inhalte verwendet. Ein Beispiel für das gelenkte Unterrichtsgespräch liefert der folgende Transkriptionsauszug aus einer Unterrichtsstunde der Jahrgangstufe 6 zum Unterrichtsinhalt „Notenlehre“ aus dem Hauptschulbereich. Die Lehrperson ist weiblich und besitzt die seinerzeit so genannte Volksschullehrerausbildung (Lp5)⁷²:

- | | | |
|---|----|---|
| 1 | L: | Was wisst ihr denn über eine Tonleiter? Bisschen was wisst ihr schon darüber. |
| 2 | | |
| 3 | S: | Bei einer C-dur-Tonleiter fängt es mit c an und hört auch mit c auf. |
| 4 | | |
| 5 | L: | Und wie nennt man dieses c, diesen ersten Ton? Wisst ihr das |

⁷² Die Angabe „Lp5“ dient zur Identifizierung von Gesprächsausschnitten aus dem Unterricht gleicher Lehrpersonen.

- 6 noch?
- 7 S: Grundton.
- 8 L: Richtig. Und der Grundton gibt der Tonleiter den Namen. Wisst ihr denn auch noch die Töne, die zu dieser C-dur-Tonleiter gehören?
- 9 hören?
- 10
- 11 S: C, d, e, f, g, a, h, c.
- 12 L: Gut, ja. Wir haben auch gesagt, dass eine Dur-Tonleiter in Schritten aufgebaut ist... Einer, einer, einer, das ist mir zu wenig.
- 13
- 14 Och, nun mal los!
- 15 S: Ganzton- und Halbtonschritte.
- 16 L: In Ganztonschritten und in Halbtonschritten. Richtig. Wisst ihr denn noch, wo die Halbtonschritte lagen? (Es folgte ein Abfragen von Notennamen.)
- 17
- 18

Beim offenen Unterrichtsgespräch mit zurückhaltender Lenkung durch die Lehrperson nehmen die Lernenden stärker mit selbst-initiierten und ausführlicher formulierten Beiträgen am Unterrichtsgespräch teil. Es folgen häufiger mehrere Schülerbeiträge hintereinander, ohne dass die Lehrperson nach jedem einzelnen Beitrag einen Kommentar einfügt. Statt dessen findet die Rückmeldung bzw. Lenkung des Lehrer zusammenfassend nach größeren Gesprächsabschnitten statt. Die Beiträge der Lernenden beschränken sich dabei nicht auf das satzfragmentarische Antwortgeben, sondern beinhalten auch ausführlicher formulierte, eigen-initiierte Äußerungen. In methodischer Hinsicht war diese Gesprächsform in der Regel mit einer induktiv-entwickelnden Erarbeitung neuer Inhaltsgebiete verbunden. Ein Beispiel für ein offenes Unterrichtsgespräch liefert der folgende Transkriptionsauszug aus einer Unterrichtsstunde des Hauptschulbereichs zum Inhalt „Gesellschaftstänze“ in der Jahrgangstufe 8. Die Lehrperson ist männlich und besitzt Volksschullehrerausbildung (Lp6). Die Textstellen, die zur Veranschaulichung der offenen Gesprächsform dienen, sind kursiv gekennzeichnet.

- 1 L: Das Thema der Stunde heißt: Tänze erkennen. (...) Das ist vielleicht, wenn wir dazu Tänze nehmen, die sehr prägnant sind, und dann gehen wir zu den Tänzen, die etwas schwieriger zu erkennen sind. So, jetzt hört einfach mal. (Hörbeispiel).
- 2
- 3
- 4
- 5 S: *Das war Rock 'n' Roll.*

- 6 L: So, du meinst das ist Rock 'n' Roll. Mhm. Also ihr liegt da nicht
7 so ganz falsch, aber es war kein Rock 'n' Roll, aber ein sehr nah
8 Verwandter des Rock and Roll. (...) Der Jive. Der Jive ist wirklich
9 ganz eng mit dem Rock 'n' Roll verwandt, die kommen nämlich
10 wieder aus einem Tanz, der aus der Jazzmusik kommt, aus dem
11 Boogie Woogie. (...) Das Wichtige wäre jetzt also, das irgendwie
12 in Worte zu fassen, woran wir das erkennen, dass das zum Bei
13 spiel der Rock 'n' Roll oder der Jive oder der Boogie Woogie ist.
14 Woran erkennen wir das? Ich spiel euch das jetzt noch einmal
15 vor. (Hörbeispiel)
- 16 S¹: An den Instrumenten, wie das gespielt wird und an der Schnel-
17 ligkeit.
- 18 L: *Würdet ihr unterscheiden können zwischen Jive und Foxtrott?*
19 *Meint ihr, das ist schneller?*
- 20 S¹: *Ja.*
- 21 S²: *Nein, langsamer.*
- 22 S³: *Jive ist der Schnellste, oder?*
- 23 L: *Also Quick step ist noch schneller, wird auch noch schneller*
24 *getanzt. (...)Also die Instrumentierung, da bin ich einverstanden,*
25 *aber mit der Schnelligkeit nicht unbedingt. Ich glaub nicht, dass*
26 *ihr das an der Schnelligkeit erkennt.*
- 27 S: *Mit dem Rhythmus.*
- 28 L: *Mit dem Rhythmus. Habt ihr mal so ein bisschen auf den Hinter-*
29 *grund gehört?*
- 30 S: *Wie heißt das noch, Bass, glaub ich, dieses große Teil.*
- 31 L: *Ja, wie heißt das Teil, wer weiß das?*
- 32 S¹: *Cello?*
- 33 S²: *Kontrabass.*
- 34 L: Ja, genau, das ist der Kontrabass (...).

In Zeile 5 antwortet ein Teilnehmer der Lerngruppe selbständig ohne ausdrückliche Aufforderung der Lehrperson. In den Zeilen 20 bis 22 folgen mehrere Schülerbeiträge als Reaktion auf die in den Zeilen 18 und 19 gestellte Frage des Lehrers hintereinander, wobei sich die Äußerung in Zeile 21 („Nein, langsamer.“) auf jene in der vorangegangenen Zeile bezieht. Die korrigierende Rückmeldung des Lehrers folgt erst nach der fragenden Behauptung eines Schülers in Zeile 22. Die Schülerbeiträge setzen sich in Zeile 27 ohne weitere Aufforderung in selbständiger Gesprächsführung fort. Der Lehrerbeitrag in Zeile 28 bis 29 gleicht eher einem Impuls zur Lenkung der Auf-

merksamkeit der Lernenden auf den musikalischen Klanghintergrund als einer wörtlich gemeinten Frage. Dieser Impuls wird wiederum mit einer fragenden Behauptung von Schülerseite in Zeile 30 beantwortet. Daraufhin greift der Lehrer die Frage auf und gibt sie an die Lerngruppe weiter. In Zeile 34 folgt eine Rückmeldung der Lehrperson, die sich auf die beiden vorangegangene Schüleräußerungen bezieht. Aus dieser Detailanalyse wird sichtbar, dass bei der offenen Gesprächsform das gegenseitige Agieren und Reagieren von Lehrperson und Lernenden deutlich vielfältiger ist als beim gelenkten Gespräch. Die Gesprächstechnik der Lehrperson ist wesentlich von offenen Lenkungsimpulse bestimmt. Demgegenüber beinhalten die Beiträge der Lerngruppe nicht nur Ein-Wort-Antworten, die sich direkt auf die gestellte Lehrerfrage beziehen, sondern auch Fragen und eigeninitiierte Behauptungen. Der Lerngruppe wird mehr Raum für eigenständige Überlegungen gelassen, bevor die Lehrperson in den inhaltlichen Gesprächsverlauf durch korrigierende oder ergänzende Rückmeldungen eingreift.

Die Verbreitung dieser Gesprächsformen in den Musikstunden der einzelnen Schulformen sieht folgendermaßen aus: Im Hauptschulbereich überwogen der Lehrermonolog und das gelenkte, lehrerzentrierte Unterrichtsgespräch in durchschnittlich jeweils rund drei von vier Fällen. Offene Gesprächsphasen kamen nur in ca. 20% der untersuchten Hauptschulstunden vor. Die mit Abstand seltenste Gesprächsform im Hauptschulbereich war der Schülervortrag (10%). Dabei waren kurze Phasen des Schülervortrags meist im Rahmen eines Schülerreferats und einer Hausaufgabenbesprechung eingebunden. Bei der Art der Schülervorträge handelte es sich in den betreffenden Hauptschulstunden jedoch nicht um eine freie Darlegung, sondern vielmehr um das Vorlesen eines vorab schriftlich fixierten Textes. Des Weiteren wurde in ca. einem Drittel der untersuchten Hauptschulstunden nur eine Gesprächsform praktiziert, meist der Lehrermonolog oder das gelenkte Unterrichtsgespräch, was von einer bedenklichen Einseitigkeit im Musikunterricht an den beteiligten Hauptschulen zeugt. In den Stunden des Gesamtschulbereiches war die Verteilung der Gesprächsformen dem Befund des Hauptschulbereiches tendenziell ähnlich: Die gelenkte, lehrerzentrierte Gesprächs-

form war auffallend häufig, nämlich in fast allen Stunden vertreten. Phasen des Lehrermonologs waren dagegen auf 50% der beobachteten Unterrichtsstunden reduziert. Das offene Unterrichtsgespräch war hier wie auch im Hauptschulbereich nur in rund einer von fünf Stunden zu finden. Der Schülervortrag in Form eines Referates stellte im Gesamtschulbereich eine Ausnahme dar.

In den Musikstunden des Realschulbereichs und des Gymnasiums war ebenfalls das lehrergelenkte Unterrichtsgespräch mit rund 75% die häufigste Form innerhalb der themengebundenen, verbalen Unterrichtskommunikation. Phasen des Lehrervortrags waren in ca. zwei von drei Fällen und damit etwas seltener als im Hauptschulbereich zu finden. Das offene Unterrichtsgespräch fand in den Stunden dieser beiden Schulformen allerdings deutlich öfter als in den Hauptschulstunden statt (54,5% bzw. 60%). Eigenständige Schülervorträge kamen im Gymnasialbereich mit 25% am häufigsten vor. Im Realschulbereich konnte diese schülerzentrierte Gesprächsform dagegen in keinem Fall beobachtet werden. Insgesamt ist in den beobachteten Stunden des gymnasialen wie auch des Realschulbereichs im Vergleich zu den übrigen Schulformen ein häufigerer Wechsel der Gesprächsformen zu beobachten gewesen.

8.2 Inhalte des themengebundenen Unterrichtsgesprächs

Die Inhalte der Unterrichtsgespräche im Fach Musik entsprechen logischerweise den in Kap. 6.1 unterschiedenen inhaltlichen Unterrichtskategorien „Elementare Musiklehre“, „Instrumente und Akustik“, „Musikpraxis“ und „Musikreflexion“ mit den Schwerpunkten „Werkanalyse“ und „außermusikalische Bedingungen und Funktionen von Musik“: Im Folgenden werden die Gesprächsinhalte dieser Unterrichtskategorien durch beispielhafte Transkriptionsauszüge verdeutlicht und in ihrer jeweiligen Gesprächsstruktur analysiert. In einer Unterrichtsstunden können mehrere inhaltliche Gesprächskategorien zugleich vertreten sein. Darüber hinaus kann das themengebundene, an mu-

sikalische Inhalte geknüpftes Unterrichtsgespräch methodisch auf zwei Arten in den Unterricht eingebunden werden: Es kann mit und ohne Bindung an ein Klangereignis praktiziert werden. Das folgende Schaubild 8 gibt die aufgeführte Systematik der Inhalte des themengebundenen Unterrichtsgesprächs anschaulich wieder:

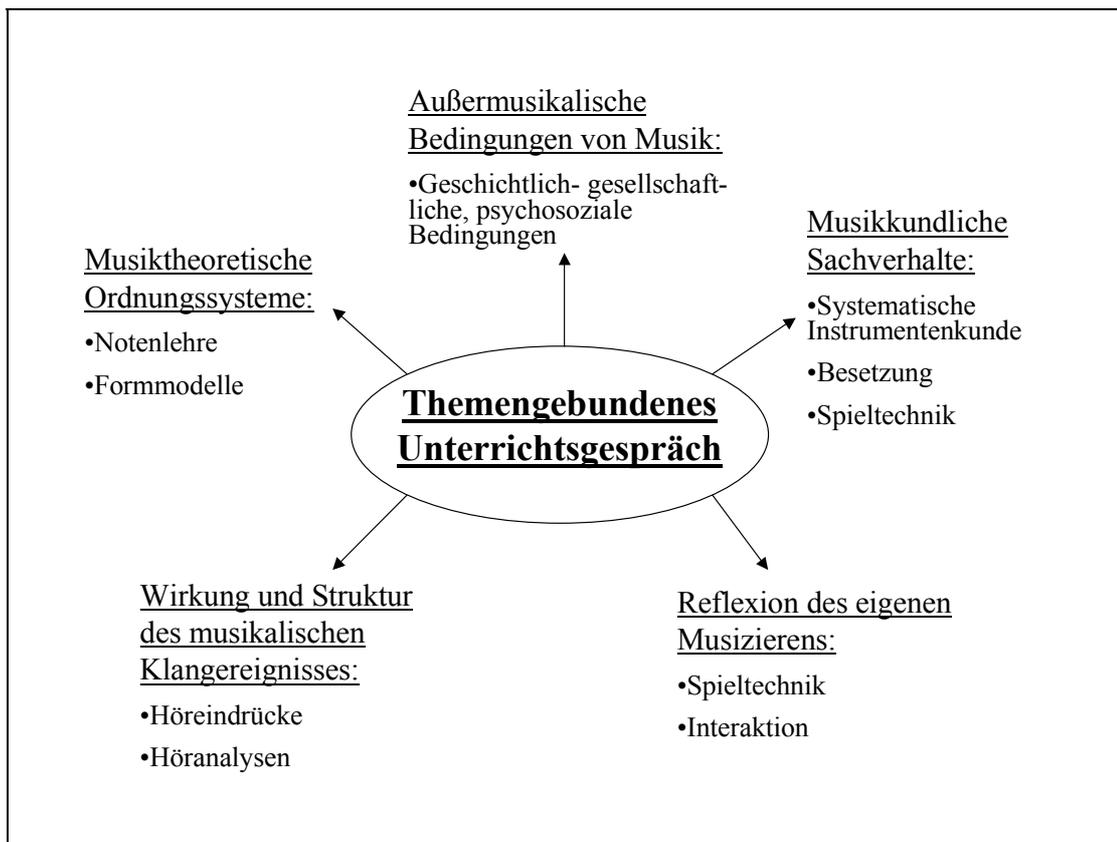


Schaubild 8: Inhaltskategorien des unterrichtlichen Sprechens über Musik

In rund 11% der Fälle fand im Hauptschulbereich kein themengebundenen, an musikalische Inhalte geknüpftes Unterrichtsgespräch statt. Im Zentrum dieser Stunden standen ausschließlich musikpraktische Arbeiten oder themengebundenen Unterrichtsgespräch über außermusikalische Inhalte. Das Sprechen über den Inhalt und den Handlungsverlauf eines Musicals ist in diesem Zusammenhang nicht als musikbezogenes Sprechen kategorisiert worden, da es sich ohne Bezugnahme zum musikalischen Klangereignis nicht

grundsätzlich von der inhaltlichen Besprechung eines Literaturstückes oder Filmes unterscheidet.

8.2.1 Musiktheoretische Ordnungssysteme

Zu den Gesprächsinhalten dieser Gruppe sind entsprechend der in Kap. 6.1 unterschiedenen Unterrichtskategorie „Musikalische Elementarlehre“ theoretische Ordnungssysteme und Formen zu zählen, die mit Hilfe von Fachbegriffen beschrieben werden. In den Unterrichtsstunden dieser Kategorie wurde nicht über das vergegenwärtige Klangereignis an sich gesprochen, sondern über abstrakte theoretische Ordnungssysteme, die unter Umständen handlungsorientiert verdeutlicht wurden. Ein Beispiel für diese Inhaltskategorie des Sprechens über Musik liefert neben dem bereits zitierten Transkriptionsauszug aus der Jahrgangstufe 6 zum Thema „Notenlehre“ der folgende Ausschnitt aus einer Wiederholungsstunde der Jahrgangstufe 7 als Testvorbereitung zum Thema „Elemente der Musik“, in der handlungsorientiert agiert worden ist. Die Lehrperson ist männlich und besitzt keine fachliche Lehrbefähigung (Lp3). Kurz vor diesem Gesprächsverlauf sollten die Lernenden zusammen unter Anleitung der Lehrperson den Grundschatz durch gleichmäßiges Gehen darstellen. Der Takt ist durch begleitendes Zählen von vier Zählzeiten und dem zusätzlichen Klatschen der ersten Zählzeit veranschaulicht worden. Ein rhythmisches Element wurde durch das Vorsingen der Lehrperson bzw. das Nachsingen einer frei improvisierten Phrase im Ruf-Antwort-Prinzip durch die Lernenden ergänzt. Auffällig ist hierbei die starre Redetechnik der Lehrperson, die sich durch eine Vielzahl an Ergänzungsimpulsen auszeichnet, wobei die Lernenden lediglich ein gewünschtes bestimmtes Wort ergänzen sollen und die Lehrperson nach nahezu jedem Schülerbeitrag einen korrigierenden bzw. bewertenden Kommentar im Sinne von richtig oder falsch äußert.

- | | | |
|---|----|---|
| 1 | L: | Erkläre bitte, was ist der Grundschatz? Der Grundschatz ist...? |
| 2 | S: | Mit den Füßen. Immer gleich. |

- 3 L: Gleichmäßig. Was gibt der Grundschatz an?
 4 S: Das Tempo.
 5 L: Richtig, genau. Wann wird aus dem Grundschatz ein Takt?
 6 Wann kann man erkennen, dass aus dem Grundschatz ein Takt
 7 wird?
 8 S: Wenn geklatscht wird.
 9 L: Richtig. Und das klatschen ist so was wie eine ...?
 10 S: Betonung.
 11 L: Genau. Eine Betonung. Aus dem Grundschatz wird durch eine
 12 Betonung ein Takt. Haben wir. Beides zusammen genommen ist
 13 dann ein ...?
 14 S: Rhythmus.
 15 L: Richtig. Der Rhythmus setzt sich also zusammen aus ...?
 16 S: Takt.
 17 L: Und...?
 18 S: Und Grundschatz.
 19 L: Richtig. Ok. Erste Wiederholung abgeschlossen.

Ein weiteres Beispiel aus dieser Inhaltskategorie liefert der folgende Gesprächsausschnitt aus einer einführenden Doppelstunde der Jahrgangsstufe 10 mit dem Unterrichtsinhalt „Rhythmus“. Die Lehrperson ist weiblich und besitzt die Lehrbefähigung für das Fach Musik (Lp7). Die Gesprächsform ist im Gegensatz zum gelenkten Gespräch des vorangegangenen Beispiels das offene Unterrichtsgespräch mit einer kurzen Phase des Lehrermonologs in den Zeilen 15 bis 20.

- 1 L: Ich wollte heute mit euch was zum Thema Rhythmus machen
 2 (...) und zwar wollen wir uns erst mal überlegen, was nun der
 3 Rhythmus überhaupt ist. (...)
 4 S: Das hat doch was mit Bewegung zu tun, oder?
 5 L: Wenn du dirigierst, hat das was mit Bewegung zu tun, ja. (...)
 6 S: Gleichmäßig, heißt das.
 7 L: Hat was mit Gleichmäßigkeit zu tun, meinst du. (...)
 8 S: Immer im gleichen Takt bleiben.
 9 L: Hat auch was mit Takt zu tun, genau. Gleicher Takt, Gleichmä-
 10 ßigkeit. Hat also was mit Gleichmäßigkeit in der Musik zu tun.
 11 (...) (Die Schüler schlagen die Definition von Rhythmus im
 12 Schülerduden Musik nach.) Lies mal bitte vor.
 13 S: „Rhythmus. Grundlegendes musikalisches Strukturelement von

- 14 gleicher Bedeutsamkeit wie Melodie und Harmonie und mit bei
 15 den eng verflochten. Er umfasst die Ordnung, Gliederung und
 16 sinnfällige Gestaltung des zeitlichen Verlaufs von Klangereignis
 17 sen.“ (...)
- 18 L: Einiges davon habt ihr eben schon gesagt, dass es was mit
 19 Gleichmäßigkeit zu tun hat, mit Ordnung, und zwar Ordnung in
 20 einer zeitlichen Abfolge. Jedes Musikstück hat eine bestimmte
 21 Dauer, und es muss irgendwo auch ein bisschen geordnet sein
 22 (...) Das haben wir nicht nur in der Musik, das haben wir auch
 23 anderswo. (Die Lehrperson greift außermusikalische Bezüge auf
 24 mit dem Beispiel des rhythmischen Sprechens zum Zweck des
 25 Memorierens einer Zahlenfolge wie beispielsweise einer Tele-
 26 fonnummer.) (...) So, jetzt hat jemand noch was von Takt ge-
 27 sagt. Was ist das denn? Hat auch was damit zu tun.
- 28 S: Ja, der Rhythmus, in was für Abständen der Takt, also dann
 29 zum Beispiel der Bass gegeben wird (...).
- 30 L: Wenn ich sage, ich hab einen Viervierteltakt. Was bedeutet das
 31 denn? Was hab ich denn dann?
- 32 S: Das geht immer in gleichen Abständen los, immer eins, zwei,
 33 drei, vier, eins, zwei, drei, vier.
- 34 L: Genau. (...)

Im Anschluss an diesen Gesprächsausschnitt sollten Hörbeispiele verschiedener Epochen (Hildegard von Bingen, Gregorianik, Barock, Ballettouvertüre aus dem „Nussknacker“ von Tschaikowsky sowie ein Auszug aus dem Musical „Anatevka“) im Hinblick auf ihren rhythmischen Charakter in handlungsorientierter Form untersucht werden. Die Schüler sollten im Metrum der Hörbeispiele klatschen, gehen oder dirigieren. Mit Ausnahme der abstuften Unterscheidungen von „kaum rhythmisch“ bis „stark rhythmisch“, mit denen die Lehrperson die Hörbeispiele in Relation zueinander brachte, fand - insbesondere von Schülerseite - keine weitere sprachliche Reflexion des rhythmischen Aspektes der Hörbeispiele statt.

In beiden Transkriptionsauszügen ist auffällig, dass die Lernenden in ihren Antworten dazu tendieren, innerhalb der theoretischen Betrachtung des musikalischen Parameters „Rhythmus“ körperliche oder klangliche bzw. musikpraktische Bezüge herzustellen. Im ersten Transkriptionsbeispiel sind in den Zeilen 2 und 8 bei der Erläuterung des Begriffes „Rhythmus“ von Schü-

lerseite Verweise auf den Aspekt der Bewegung in Form von Klatschen und Gehen sowie von Ordnung im Sinne von Gleichmäßigkeit (Z. 3) zu finden, ebenso im zweiten Transkriptionsbeispiel in Zeile 4 und 6. Darüber hinaus finden sich im zweiten Beispiel zur Definition des Begriffes „Takt“ Verweise auf den Aspekt der Ordnung in Gestalt des gleichmäßigen Durchzählens von 1 bis 4 (Z. 32, 33). Die Vermutung liegt nahe, dass sich die Lernenden durch die Bezüge auf konkrete Aspekte der abstrakten Begriffe „Rhythmus“ und „Takt“ eine Vorstellungshilfe zur Verständniserleichterung schaffen wollen, während die lenkenden und korrigierenden Kommentare der Lehrpersonen wiederholt zu den theoretischen Begriffsdefinitionen zurückführen. Steht im ersten Unterrichtsauszug die Unterscheidung zwischen Metrum, Rhythmus und Takt im Vordergrund, so wird im zweiten Beispiel auf eine genaue Differenzierung dieser Begriffe verzichtet.

Im Realschulbereich wurden in jeder dritten Stunde musiktheoretische Ordnungssysteme innerhalb des themengebundenen Unterrichtsgesprächs thematisiert. Im einzelnen handelte es sich dabei um Fachbegriffe zum klassischen Notationssystem unter besonders häufiger Berücksichtigung der Notenwerte. Aber auch Taktarten, Tonlage und Melodieumfang sowie die Struktur von Dur-Tonleitern aus Ganz- und Halbtönen wurden in Einzelfällen thematisiert. Im Vergleich zu den folgenden Inhaltskategorien fand die Beschäftigung mit musiktheoretischen Ordnungssystemen im Realschulbereich am seltensten statt.

Deutlich häufiger wurden im Gymnasialbereich Inhalte dieser Kategorie zur Sprache gebracht (42%). Dabei handelte es sich in den meisten Fällen um Übungen zum Notenlesen, d. h. der Zuordnung von Notennamen sowie der Bestimmung der Notenwerte oder des Taktes. Neben einer Reflexion verschiedener Notationsmöglichkeiten und einer Notentextanalyse wurden darüber hinaus folgende weiteren Inhaltsaspekte zum Teil ohne direkten Bezug zu einem gegenwärtigen Klangereignis thematisiert:

- Harmonieschema des Blues;
- Terzintervalle;
- Gemeinsamkeiten von Musik und Sprache;
- Liedformen.

Im Gesamtschulbereich konnte diese Kategorie des Sprechens über Musik nur in zwei Fällen der Jahrgangstufen 8 und 9 beobachtet werden. In einem Fall war das klassische Notations- und Skalensystem der Gegenstand der Betrachtung. Dabei sollte eine gegebene Melodie in eine andere Tonart transponiert werden. Dieser Vorgang fand jedoch in dieser Stunde keine musikpraktische Ergänzung durch Hören, Singen oder Spielen, sodass der Bezug zum eigentlichen musikalischen Klangereignis fehlte. Im anderen Fall fand – ausgehend von der diatonischen Skala - eine vereinfachte Einführung in die Stufentheorie statt, wobei die Verwendung der Akkorde der ersten, vierten und fünften Stufe musikpraktisch bei der Liedbegleitung erprobt und hinsichtlich ihrer Eignung in Form eines Werturteils („passt“ oder „passt nicht“) reflektiert wurden. Darüber hinaus wurde das Tongeschlecht der einzelnen Akkorde auf den verschiedenen Stufen der Skala mit Ausnahme der siebten Stufe hörend ermittelt und durch die Stereotypen „fröhlich / traurig“ bezeichnet (vgl. dazu auch Kap. X). Durch die musikpraktische und hörende Auseinandersetzung der theoretisch vermittelten Inhalte wurde der Bezug zum klingenden Objekt Musik im Gegensatz zum ersten Fall hergestellt.

8.2.2. Musikkundliche Sachverhalte

In diese Inhaltskategorie gehört das Sprechen über musikkundliche Sachverhalte entsprechend der Unterrichtskategorie „Instrumentenkunde und Akustik“ (vgl. Kap. 6.1). Im Zentrum stand dabei die Aneignung bzw. Anwendung von Kenntnissen und Fachbegriffen. Hörbeispiele dienten lediglich der exemplarischen Klangdemonstration einzelner Instrumente und wurden im Hinblick auf die Wirkung des Höreindrucks nicht reflektiert. Das Sprechen über Musik

erschöpfte sich in diesem Zusammenhang mit der Zuordnung des Klangbeispiels zum jeweiligen Instrument. Diese Inhaltskategorie war mit rund 42% am häufigsten in den untersuchten Stunden des Hauptschulbereichs anzutreffen. Ein Beispiel für ein themengebundenes Unterrichtsgespräch dieser Inhaltskategorie liefert der folgende Transkriptionsauszug aus einer Hauptschulstunde der Jahrgangstufe 7 zum Thema „Instrumentenkunde: Streichinstrumente“. Die Lehrperson ist männlich und hat Volksschullehrerausbildung (Lp8). Der Lehrer hat eine Geige mitgebracht und bespricht mit den Lernenden die Bezeichnung der einzelnen Teile sowie die Art der Tonerzeugung. Im Anschluss an diesen Gesprächsauszug hatte die Lerngruppe die Aufgabe, eine schematische Abbildung der Violine sowie den folgenden kurzen Text zur Bau- und Funktionsweise der Geige von der Tafel ins Arbeitsheft zu übertragen. Danach wurden drei kurze Hörbeispiele von J.S. Bach, Bartók und Strawinsky zur Demonstration des Streicherklanges eingeblendet und bis auf die Nennung des Komponisten ohne weitere Reflexion belassen. Die Lerngruppe war während der ganzen Unterrichtsstunde sehr unruhig. Der Unterrichtsverlauf wurde durch zahlreiche Störungen beeinträchtigt, die von der Lehrperson zunächst ignoriert wurden, bis es zu einem emotional erregten Konfliktausbruch kam, bei dem die Lehrperson einen Schüler aufforderte, den Raum zu verlassen und den Schulleiter aufzusuchen.

- 1 L: So! Jetzt wollen wir mal gucken, wie die einzelnen Teile hier
 2 dazu heißen, was wir so erkennen können. Könnt ihr hier was
 3 erkennen? (Die Lehrperson zupft eine Saite.)
 4 S: Die Saiten.
 5 L: Ja.
 6 S: Der Ton.
 7 L: Wie heißen denn diese Drähte hier?
 8 S: Saiten.
 9 L: Die heißen Saiten. Wie viele sind noch einmal an einer Geige
 10 drauf?
 11 S: Vier.
 12 L: Vier. So. (...) Und jetzt nimmt man dazu einen Bogen, denn eine
 13 Geige ist ja ein Streichinstrument, ja. Und dann wird das so ge-
 14 macht. (Die Lehrperson streicht einige Töne.)
 15 S: Können Sie spielen?

- 16 L: Ich kann nicht spielen, aber dass es so gemacht wird, weiß ich.
17 Dann wollen wir den Bogen bisschen spannen, ja. (Die Lehrper-
18 son spannt den Bogen.) Über den Bogen können wir auch gera-
19 de sprechen. Der hat hier so komische Fäden.
20 Was ist denn das? – Das sind Haare sind das. Und von wel-
21 chem Tier?
22 S: Vom Pferd.
23 L: Vom Pferd. Richtig. Pferdehaare sind das. (Die Lehrperson de-
24 monstriert einen Bogenstrich.) Man kann auch zwei Saiten
25 gleichzeitig streichen. Jetzt passt mal auf, was ich mit den Fin-
26 gern hier mache. So. Merkt ihr? (Die Lehrperson spielt einige
27 Töne.)
28 S: Hört sich total schief an.
29 L: So. Jetzt hört zu. So. Die Geige hat verschiedene Teile. Hier
30 unten, wie nennt man das hier unten? – Das nennt man den
31 Boden. Hier an den Saiten rum nennt man ...
32 S: Zargen.
33 L: Zargen, genau.
34 S: Darf ich einmal? (Lernender will auf der Geige spielen, wird ig-
35 noriert.)
36 L: Wir schreiben das gleich auf. Das Obere hier nennt man dann
37 Decke. Wie heißt der Unterteil noch mal?
38 S: Boden.
39 L: Richtig. Boden, Zargen, Decke. Jetzt sieht hier etwas so schön
40 geschnitzt aus.
41 Wie nennt man das?
42 S: Schnecke.
43 L: Richtig. Schnecke. Und dann, aus schwarzem Holz...Wie heißen
44 die? – Die heißen Wirbel. Mit den Wirbeln, was kann man damit
45 machen? (Die Lehrperson demonstriert die Tonhöhenverände-
46 rung durch das Drehen der Wirbel und Zupfen der Saiten.) (...)
47 Das nennt man hier Schnecke. Das nennt man...
48 S: (Große Unruhe.) Warum sagen Sie dazu nichts?
49 L: Dieses Teil hier nennt man Griffbrett, weil da die Saite gegriffen
50 wird. Dieses Teil hier nennt man Steg. So. Das Ganze, was
51 meinst du, ist das schwer oder leicht?
52 S: Leicht.
53 L: Leicht, denn die Geige ist hohl. Diesen ganzen Körper hier, den
54 nennt man Resonanzkörper oder Verstärker. Das ist hier eigent-
55 lich das... verstärkt die Töne. Nehmt jetzt mal eure Hefte raus.
56 Wir wollen etwas aufschreiben und zeichnen. (...)

Auch hier ist das starre Frage-Antwort-Rückmeldung-Prinzip mit den Ein-Wort-Antworten der Lerngruppe auffällig. Auf eine Erprobungsphase, in der die Lernenden den Umgang mit den besprochenen Instrumenten experimentell erproben konnten, wurde in dieser wie auch in den acht anderen Fällen des Hauptschulbereichs, die dieser Unterrichtskategorie zuzurechnen sind, verzichtet. Das Prinzip dieser Stunde wie auch der vergleichbaren Unterrichtsbeispiele besteht aus der Zuordnung von Bezeichnungen zu einzelnen Gegenstandsteilen der behandelten Instrumente sowie kurzer Verweise auf die Spieltechnik, die meist durch kleine Klangdemonstrationen der Lehrperson veranschaulicht wurden. Lediglich in zwei Fällen des Hauptschulbereichs wurde anhand von Blechblasinstrumenten zudem der akustische Zusammenhang zwischen Tonhöhe und Länge der Klangluftsäule erörtert sowie über verschiedene Besetzungsarten gesprochen.

Im Realschulbereich wurden in ca. 21% der Stunden musikkundliche Sachverhalte aus dem Bereich der Instrumentenkunde behandelt. In den meisten dieser Fälle sollten einzelne Instrumente am Klang identifiziert werden. Hörbeispiele dienten auch hier lediglich der akustischen Verdeutlichung und wurden in ihrem Werk- oder Ausdruckscharakter nicht weiter erörtert. Ergänzend zu der klanglichen Demonstration einzelner Instrumentenbeispiele wurden Besonderheiten der Spiel- und Funktionsweise erörtert, wobei jedoch auf eine tiefergehende Untersuchung der Zusammenhänge von Akustik und Instrumentenbau durchweg verzichtet wurde. Besonders häufig wurde dabei die in der populären Musik typische Zusammensetzung der Schlagzeuggruppe als exemplarisches Beispiel verwendet. In einzelnen Fällen wurden kurzen Hörbeispielen auch Stilbezeichnungen ohne tiefergehende Musikreflexion zugeordnet oder Informationen zur menschlichen Hörfähigkeit eingebunden.

Im Gymnasialbereich standen bei den insgesamt 32% der Fälle dieser Kategorie neben instrumentenspezifischen Merkmalen auch spieltechnische Unterweisungen bei der musikpraktischen Arbeit mit Blockflöte, Keyboard, Orffschen Schlaginstrumenten sowie beim Umgang mit einem Computerprogramm im Vordergrund. In einzelnen Fällen wurden darüber hinaus auch akustische Zusammenhänge und Artikulationsweisen erörtert sowie Hilfen zum

Partiturlesen gegeben. Die Behandlung dieser Aspekte war in den meisten Fällen unmittelbar an ein kurzes Hörbeispiel gebunden, das jedoch auch hier nicht weiter reflektiert wurde, sondern lediglich der akustischen Anschauung diente.

Im Gesamtschulbereich war die Thematisierung musikkundlicher Sachverhalte in ca. 28% der Stunden anzutreffen. Insgesamt war die Beschäftigung mit musikkundlichen Inhalten in allen Fällen mit Hörübungen verschiedener Art (z.B. zum Formaufbau, Rhythmus etc.) verbunden. In knapp jedem zweiten Fall fand die Identifikation einzelner Instrumente bzw. Instrumentengruppen in hörender Weise als ergänzender Nebeninhalt im Rahmen der Werkbetrachtung statt. In ca. jedem dritten Fall wurden die neuen Kenntnisse auch mit Spielversuchen im Rahmen eines handlungsorientierten Unterrichts verbunden, sodass der Bezug zum klingenden Musikereignis in den Gesamtschulstunden dieser Kategorie durchaus gegeben war.

8.2.3 Außermusikalische Bedingungen von Musik

Gegenstand dieser Kategorie sind entsprechend der gleichnamigen Unterrichtskategorie (vgl. Kap. 6.1) gesellschaftliche, geschichtliche und biographische Hintergrundinformationen zu Musikstücken bzw. zu Musikern wie zum Beispiel die gesellschaftlichen Rollen und Funktionen, die Musik und Musiker – auch aus in rezeptionshistorischer Sicht – einnehmen sowie die soziale Bedingtheit des individuellen Musikerlebens. Hörbeispiele nehmen auch in diesem Zusammenhang die Rolle von ergänzenden Anschauungsbeispielen ein. Im Vordergrund steht nicht die Reflexion des Klangereignisses, sondern das Faktenwissen und kognitive Nachvollziehen gesellschaftlicher und geschichtlicher Zusammenhänge, die das Umfeld eines Musikstückes bzw. Musikers determinieren. Diese Art der Musikbetrachtung ist eng mit gesellschaftswissenschaftlichen Betrachtungen verbunden. Aus dem Hauptschulbereich wiesen rund 21% der untersuchten Fälle diese Art der Musikbetrachtung auf. Ein Beispiel für diese Inhaltskategorie enthält der folgende Unterrichtsauszug ei-

ner Doppelstunde der Jahrgangstufe 9 aus dem Hauptschulbereich zu der Reihe "Instrumentalmusik: Von Programmmusik zur Sinfonie". Das Ziel der Stunde bestand in der handlungsorientierten, induktiven Erarbeitung des Formprinzips der klassischen Periode. Neben einer Höranalyse der ersten 16 Takte des Klavierstückes „Für Elise“ von Beethoven diente dazu folgende praktische Übung: Die Lehrperson sang jeweils einen improvisierten Vordersatz einer Periode vor. Die Lernenden sollten der Reihe nach einzeln den Nachsatz improvisatorisch singend ergänzen. Fast alle Schüler trauten sich das zu, nur wenige enthielten sich. Im Anschluss an diese Übung fand der folgende Gesprächsausschnitt statt. Durch die häufigen, eingeschobenen Phasen der Höranalyse sind darin auch Anklänge an die vierte Inhaltskategorie (Sprechen über die Wirkung und Struktur eines Klangereignisses) zu finden. Darauf soll hier der Systematik halber nicht näher eingegangen werden. Vielmehr soll dieser Inhaltsaspekt im nachfolgenden Abschnitt eingehender beleuchtet werden. Der folgende Gesprächsausschnitt stellt innerhalb des Unterrichtsverlaufs einen Exkurs zur musikalischen Sozialisation dar. Die Lehrperson ist männlich und besitzt Volksschullehrerausbildung (Lp6).

- 1 L: Warum funktioniert das, dass ich euch da was vorsinge und ihr
2 das beenden könnt? (...) Warum könnt ihr das?
3 S: Weil der Mensch ein eigenes Taktgefühl hat?
4 L: Weil der Mensch ein eigenes Taktgefühl hat, sagt er. (...)
5 S: Das hat mit den Tönen zu tun. Bei manchen Tönen hat man das
6 Gefühl, das Stück ist noch nicht zu Ende, also muss man min-
7 destens einen Ton hinten dransetzen, damit das überhaupt zu
8 Ende wirkt.
9 L: Das ist schon mal eine sehr gute Erkenntnis. (...) Warum könnt
10 ihr das zu Ende bringen, eine halb gesungene Melodie? (Die
11 Lehrperson berichtet von einem analphabetischen, neuen Mit-
12 schüler als außermusikalisches Beispiel zu den Auswirkungen
13 und der Kulturabhängigkeit von Sozialisation mit anschließendem
14 Transfer auf musikalische Sozialisation.)
15 S¹: Man wird ja mit Musik immer konfrontiert im Radio, im Fernse-
16 hen, und dann kriegt man das ja auch mit, und dann weiß man
17 auch, welche Töne dazu passen und welche nicht. Also wenn
18 das jetzt in Dur steht, kann man da nicht irgendwelche Moll-
19 Töne auf einmal reinsetzen, weil das absolut nicht passt. (...)

- 20 S²: Weil man das als Kleinkind vielleicht auch gehört hat von seiner
21 Mami. (...)
- 22 L: Ich darf das noch mal zusammenfassen. Also da wird vermutet,
23 dass das daran liegt, dass wir in unserer Kindheit vielleicht zum
24 Beispiel von der Mutter, vielleicht auch vom Vater etwas vorge-
25 sungen bekommen haben. Das hat sich bei uns so eingepägt.
26 Und dann werden wir tagtäglich noch von Radio, Fernsehen und
27 unseren eigenen Tonträgern, die wir so zu Hause haben, ich
28 sag das mal so allgemein jetzt, werden wir also auch beein-
29 flusst. Wir hören ja tagtäglich eine ganze Menge Musik. Aber
30 jetzt überlegt mal: Da hört ihr bestimmt nicht gerade die Melo-
31 die, die ich vorhin dann vorgesungen habe, garantiert nicht, und
32 trotzdem konntet ihr die auch weiterführen. Aber da sind Zu-
33 sammenhänge, das stimmt. (...) Und das hat auch was mit
34 Beethoven zu tun. Überlegt mal jetzt nur, wie haben die einzel-
35 nen die Melodien weitergeführt, die ich vorgesungen habe. (...)
- 36 S: Die meisten haben zumindest die ersten paar Töne von der
37 Melodie wiederholt und dann haben sie weitergesungen.
- 38 L: Die ersten paar Töne von der Melodie wiederholt und dann ir-
39 gendwie vielleicht anders weitergesungen. (...)Wir müssten ei-
40 gentlich noch herausfinden, warum es möglich ist, dass wir
41 Melodien, die wir überhaupt nicht kennen, weiterführen, die wir
42 also noch nie gehört haben, und jetzt spiel ich euch also den
43 Anfang von Für Elise noch mal vor, und beobachtet mal bitte,
44 wie diese Melodie aufgebaut ist. (...) (Es folgte wieder ein Rück-
45 bezug zum Anfangsteil von „Für Elise“ sowie eine Überleitung
46 zum Finalsatzes der Sinfonie „Aus der Neuen Welt“ von Dvorak,
47 wobei die gewonnenen Erkenntnisse höranalytisch überprüft
48 wurden.)
- 49 L: Und diese Art von Thema, die haben die klassischen Kompo-
50 nisten quasi hauptsächlich benutzt. (...) Sie haben sie vielleicht
51 nicht erfunden, aber sie haben sie benutzt, und aus dieser Zeit
52 (...) resultiert das, dass weil die klassische Musik so viel Einfluss
53 auf unsere Musikwelt überhaupt genommen hat, dass in unse-
54 ren Köpfen auch heute, zweihundert Jahre später, noch das
55 gleiche Schema im Kopf ist. (...) Das muss also doch damit
56 zusammenhängen, (...) dass sowohl in den Liedern, die eure
57 Eltern euch vielleicht mal als Kleinkindern vorgesungen haben,
58 und auch in der täglichen Musik, die euch beeinflusst und der
59 ihr ausgesetzt seid, dass da immer noch diese Art von Thema-
60 Aufbau benutzt wird. (...) Die meiste Musik ist in unseren Köpfen
61 immer noch klassisch, deswegen (...) das Wort „moderne Musik“
62 wird heute manchmal im falschen Zusammenhang benutzt. (...)

Ein weiteres Beispiel dieser Unterrichtskategorie stammt aus einer Hauptschulstunde der Jahrgangstufe 6 zum Thema „Rock- und Popmusik in der Schule“. Im Verlauf der Stunde sind im gelenkten, lehrerzentrierten Unterrichtsgespräch mit vielen Lehrermonologphasen drei Texte aus dem Lehrwerk *Die Musikstunde 5/6* besprochen worden⁷³. Anhand eines Textdialoges zweier Mädchen über ihre Musiklehrerin wurden die Pro- und Kontra-Argumente für die Behandlung von Rockmusik im Musikunterricht zusammengestellt. Des Weiteren wurden auf der Grundlage der Beschreibung einer typischen Familiensituation sowie eines Ausschnitts aus einem Fernsehprogramm unterschiedliche musikalische Vorlieben beleuchtet. Den Abschluss der Stunde bildete ein Liedbeispiel („Rock around the clock“ von Bill Haley), das die Lehrperson selbst vortrug und das jedoch in seiner Wirkung und Struktur nicht weiter behandelt wurde. Im folgenden Gesprächsausschnitt ist auf der Grundlage des Fernsehprogrammtextes erörtert worden, in welchen Sendungen Musik zu hören ist. Die Lehrperson ist männlich und unterrichtet mit fachlicher Lehrbefähigung das Fach Musik (Lp1).

- 1 L: Wir haben unten drunter einige Fernsehprogramme abgedruckt,
 2 und jetzt sagt ihr mir mal, wo schaut ihr denn rein, in welche
 3 Sender, wenn ihr zu Hause gerne Musik hören möchtet.
 4 S: MTV und Viva.
 5 L: So, entdeckt ihr da bei Viva oder MTV Sendungen, die ihr kennt,
 6 wo ihr wisst, da läuft besonders schöne Musik, das muss ich un-
 7 bedingt gucken, wenn ich schöne Musik hören und sehen will?
 8 Kennst du da eine Sendung von?
 9 S: Ja.
 10 L: Welche denn?
 11 S: Interaktiv.
 12 L: Sag mir mal, welcher Sender und wieviel Uhr.
 13 S: Viva. 15 Uhr.
 14 L: Auf Viva sollen wir gucken um 15 Uhr. Interaktiv. Was ist das
 15 denn für eine Sendung?
 16 S: (...) (Die Antwort ist nicht zu verstehen. Anm. d. Verf.)
 17 L: Mhm. Wer sucht hier die Musik aus, die da gespielt wird? Du
 18 hast gerade gesagt, Briefe werden da geschrieben.

⁷³ Meyer, *Die Musikstunde 5/6*, 1997, 154-156.

- 19 S: Die Zuschauer, die schreiben Briefe.
 20 L: Dann wünschen die sich Lieder, und die werden dann gespielt.
 21 Wer kennt noch eine Sendung? (...)
 22 S: Bei Viva um 21 Uhr.
 23 L: Was hört man denn da?
 24 S: Alle Musik. Alle, von den Plätzen, vom ersten bis zum letzten
 25 Platz.
 26 L: Mhm. Top 100. Welche Lieder werden da gespielt, wenn die
 27 Sendung „Top 100“ heißt?
 28 S: Von 100 bis 1.
 29 L: Die besten Hundert. Werden die wohl alle gespielt? Alle 100
 30 Lieder?
 31 S: Nein.
 32 L: Einige ausgesuchte Lieder. Wer sagt uns denn mal, wie so eine
 33 Hitparade funktioniert? Das hab ich euch, glaub ich, schon mal
 34 erklärt. Welches Lied darf, von welchem Lied darf man sagen,
 35 das ist die Nr. 1 in dieser Woche, und welches ist die Nr. 2? Wie
 36 rechnet man das denn aus? (...)
 37 S: Wer die meisten CDs verkauft hat.
 38 L: Mhm. So, das wird dann zusammengerechnet. So. Und warum
 39 ändert sich das jede Woche?
 40 S: Weil dann werden die CDs verkauft.
 41 L: Und dann wird wieder neue Musik verkauft. So. Habt ihr denn
 42 einen Fernsehsender gefunden, bei dem überhaupt keine Musik
 43 zu hören ist? (...)
 44 S: Im ZDF.
 45 L: Im ZDF ist keine Musiksendung, sagst du? Das glaub ich aber
 46 nicht. (...) Wenn Filme gespielt werden im Fernsehen, was ge-
 47 hört auch immer zu einem Film?
 48 S: Musik.
 49 L: Da gehört immer Musik dazu. Und wenn eine Nachrichtensen-
 50 dung kommt im Fernsehen, bevor die losgeht, kommt immer ein
 51 kleines bisschen Musik, eine Erkennungsmusik, dass man weiß,
 52 aha, jetzt kommt „Heute“, jetzt kommt die „Tagesschau“. (...)

Der Inhalt der Unterrichtsstunde orientiert sich an der Lebenswelt der Lernenden. Zu den Inhaltsbereichen „Populäre Musik“ und „Medien“ findet auf der Grundlage einer eingehenden Textarbeit ein Erfahrungsaustausch über das private musikalische Freizeitverhalten der Lernenden statt. Am Beispiel der Hitparade werden Aspekte der Musikindustrie beleuchtet. Durch die Frage, in welchen Fernsehsendungen Musik gehört wird, kann das Bewusstsein

für die Wahrnehmung von Musik gefördert werden. Diese Reflexionen beschränken sich jedoch auf einen Erfahrungsaustausch sowie auf die Nennung von Fakten. Der mediale Umgang mit Musik wird hingegen nicht kritisch hinterfragt. Den beiden zitierten Unterrichtsbeispielen ist gemeinsam, dass sie sich mit musiksoziologischen Themen beschäftigen. Dies gilt auch für die beiden anderen Fälle, die dieser Inhaltskategorie zuzurechnen sind. Die Behandlung musikgeschichtlicher Inhalte konnte in den Stunden des Hauptschulbereichs nur in rudimentärer Weise verzeichnet werden.

Im Realschulbereich spielten außermusikalische Bedingungen von Musik in nahezu jeder vierten Stunde (24%) eine Rolle. Die behandelten Themen beleuchteten ein breites Spektrum an gesellschaftlichen, geschichtlichen und psychologischen Aspekten. Am Beispiel von Volksliedern und Nationalhymnen wurden Herkunft, Urheberschaft, Inhalte und Funktionen von Musik erörtert. Aspekte des Gebrauchs, der Funktionalisierung und der Intentionalität von Musik wurden des Weiteren anhand der Erscheinungsformen von funktioneller Musik im Kaufhaus und in der Werbung sowie anhand der mittelalterlichen Vagabundenmusik unter Einbezug der stilisierten Fassung von Orffs „Carmina burana“ angesprochen. Einen Beitrag zur Umwelterziehung stellte zudem die Beschäftigung mit dem Phänomen „Lärm“ sowie seinen gesundheitlichen Folgen und gesellschaftspolitischen Konsequenzen dar: Neben persönlichen Gewohnheiten und Erfahrungen wurden dabei auch Fragen der Wahrnehmungspsychologie und der Bewertung von akustischen Erscheinungen einbezogen. Am Beispiel der Beatles wurden des Weiteren biografische und soziokulturelle Bedingungen von Musik in Abgrenzung zu musikgeschichtlich verwandten Rockmusikgruppen beleuchtet. Die gesellschaftspolitische Funktion von Musik als Form des sozialen Protests und Ausdruck von Freiheitsbestrebungen wurde am Beispiel Reggae untersucht. Damit ist diese Inhaltskategorie des Sprechens über Musik in den Stunden des Realschulbereichs am vielfältigsten ausgefüllt worden.

Im Gymnasialbereich stammen die Fälle dieser Kategorie (32%) vornehmlich aus den Jahrgangsstufen 9/10. Bei der Reflexion der Bedingungen von Musik lag ein besonderer Schwerpunkt auf dem Aspekt der Funktion ei-

ner musikalischen Erscheinung. Zudem standen auch soziale Bedingungen und biographische Begleitumstände im Mittelpunkt des Interesses. Gattungs- und kulturhistorische Aspekte wurden dagegen nur in einzelnen Fällen in sehr geringem Umfang thematisiert. In den meisten Fällen waren diese Betrachtungen an Hörbeispiele gebunden.

Am seltensten wurden geschichtliche, gesellschaftliche und psychosoziale Bedingungen von Musik im Gesamtschulbereich (ca. 18%) thematisiert. Bei Inhalten wie der Kulturepoche des Barock in Kunst und Musik, der Entwicklung der Rockmusik, der gesellschaftlichen Tänze am Beispiel des Wiener Walzers, der Entstehung und Funktion von Nationalhymnen am Beispiel Österreichs, Deutschlands und Japans und der Funktion von Musik im Zusammenhang mit Film wurden entwicklungsgeschichtliche Zusammenhänge und sozialpolitische Funktionen von Musik erörtert. In einzelnen Fällen, so beispielsweise bei den Inhalten „Barock“ und „Nationalhymnen“, fand die Erörterung fachübergreifend unter Einbeziehung wesentlicher Aspekte aus Kunst, Politik und Geschichte statt. In zwei Fällen wurde der Unterricht weitgehend durch die Demonstration von Dokumentarsendungen medial unterstützt.

8.2.4 Reflexion des eigenen Musizierens

Zum Sprechen über ein gegenwärtiges Klangereignis ist auch die Reflexion des eigenen Musizierens zu zählen. Im Rahmen des musikpraktischen Arbeitens im Musikunterricht entsprechend der Unterrichtskategorie „Musikpraxis“ (vgl. Kap. 6.1) bestand das Sprechen über Musik im Wesentlichen aus einer Bewertung des Klangresultats sowie aus darauf folgenden Anweisungen zur Verbesserung der Ausführung beim Musizieren. Dabei standen meist eher spielpraktische und interaktive Aspekte des Musizierens sowie die bewertende Rückmeldung der Lehrperson im Vordergrund. Die Reflexion des eigenen Musizierens ist innerhalb der dokumentierten Unterrichtsstunden allerdings nicht die Regel. Vielmehr wurden Phasen des Musizierens und Singens häu-

figer ohne eingehende Reflexion durchgeführt. Im Hauptschulbereich kam die Reflexion des eigenen Musizierens in rund 16% der untersuchten Stunden hauptsächlich in Form von kurzen Lehrermonologen vor. Die Lernenden selbst wurden in keinem Fall zur kritischen Reflexion der musikpraktischen Ausführung angehalten.

Durch die häufigen musikpraktischen Arbeitsphasen im Realschulbereich war dort auch die Reflexion des Musizierens mit ca. 46% am stärksten verbreitet. In den meisten Fällen handelte es sich dabei um Hinweise zur spielpraktischen Ausführung im Sinne einer Rückmeldung oder um individuelle Hilfen und Korrekturen seitens des Lehrenden. Diese Hinweise umfassten in der Regel Anmerkungen zu Tempo, Dynamik, Artikulation und Spieltechnik sowie zur Koordination im Falle des gemeinsamen Musizierens. Kreative Vorschläge der Lernenden zur musikalischen Gestaltung stellten jedoch im Vergleich zu den Anmerkungen der Lehrpersonen die Minderheit dar.

Aus dem Gymnasialbereich sind insgesamt ca. 40 % der untersuchten Stunden zu dieser Kategorie zu zählen, darunter neben wenigen Stunden der Jahrgangsstufe 10 vornehmlich Stunden der Orientierungsstufen 5/6. Die Reflexion des eigenen Musizierens umfasste dabei vorrangig spielpraktische oder motivierende Anregungen der betreffenden Lehrperson. In wenigen Fällen wurden die Lernenden dazu angehalten, unterschiedliche musikalische Gestaltungsmöglichkeiten zu finden oder das Klangergebnis insbesondere bei rhythmischen Spielübungen im Hinblick auf seine Richtigkeit bzw. auf Verbesserungsmöglichkeiten zu überprüfen.

Deutlich seltener war diese Kategorie im Gesamtschulbereich (28%) vertreten. Die Rückmeldung zu Spieltechnik und Spielverhalten kam dabei allerdings nicht nur in Form eines Lehrermonologs vor. In ungefähr der Hälfte dieser Fälle regten die beteiligten Lehrpersonen die Lerngruppe an, ihr Spielverhalten selbständig zu reflektieren, Schwierigkeiten zu erkennen und Verbesserungsvorschläge zu entwickeln.

8.2.5 Wirkung und Struktur des musikalischen Klangereignisses

Dieser Inhaltskategorie ist das eigentliche Sprechen über Musik bzw. über das vergegenwärtigte Klangereignis zuzurechnen. Es steht in engem Zusammenhang mit der Rezeption von Hörbeispielen, die als Grundlage für die Reflexion der Wirkung und Struktur von Musik an exemplarischen Beispielen dienen entsprechend der Unterrichtskategorie „Exemplarische Werkanalyse“ (vgl. Kap. 6.1). Ausgehend vom konkreten Klangereignis wird Musik hier durch das Verbalisieren persönlicher Höreindrücke beschrieben und durch Höranalysen erschlossen. Daraus ergeben sich enge Berührungspunkte mit der oben beschriebenen, dritten Inhaltskategorie anhand der weiterführenden Betrachtung der Funktion und geschichtlich-gesellschaftlichen sowie psychosozialen Bedingtheit von Musik. Diese Inhaltskategorie des Sprechens über Musik kam im Hauptschulbereich in rund 21% der untersuchten Fälle vor. Stunden der Doppeljahrgangstufe 5/6 waren dabei jedoch nicht vertreten. Der folgende Transkriptionsauszug stammt aus derselben Doppelstunde der Jahrgangstufe 9 des Hauptschulbereichs wie das erste Gesprächsbeispiel der Unterrichtsreihe „Instrumentalmusik: Von Programmmusik zur Sinfonie“ der dritten Inhaltskategorie. Im Vorfeld des folgenden Gesprächsabschnittes fand eine Wiederholung der bisher erarbeiteten Fachbegriffe zur Sonatenhauptsatzform statt. Im Anschluss an diesen Gesprächsausschnitt wurde der ganze Finalsatz aus Dvoraks Sinfonie Nr. 5 e-moll, op. 95 „Aus der Neuen Welt“ gehört, wobei die Schüler die Aufgabe hatten, auf die Gestaltung der Themen zu achten und die gewonnenen Erkenntnisse hörend zu überprüfen. Als Hausaufgabe sollte die Lerngruppe die gewonnenen Erkenntnisse zum Formprinzip der klassischen Periode auf die Melodie von „Hänschen klein“ übertragen. In formaler Hinsicht handelt es sich bei dem folgenden Gesprächsauszug um ein offenes Unterrichtsgespräch mit Phasen des Lehrermonologs.

- 1 L: (Hörbeispiel: Für Elise, Beethoven, T. 1-16). Überlegt mal, ihr
- 2 habt ja gesagt, dass ihr die Melodie ein wenig im Ohr habt, ist
- 3 da irgendwie ein Aufbau festzustellen, wie der Beethoven das

- 4 so aneinander gesetzt hat? Oder mal was über den Melodie-
 5 Einfall vielleicht, ist egal.
- 6 S: Schnell, langsam, schnell, schnell, oder wie, auch irgendwie so
 7 komisch...
- 8 L: Ja, also irgendwie veränderte sich da was.
- 9 S¹: Ja, wurde mal langsamer, mal schneller. (...) (Hörbeispiel)
- 10 S²: Ich würde sagen, es ist nicht langsam – schnell. Ich weiß ja, wie
 11 das Stück weitergeht, und ich würde sagen, es ist jetzt eher
 12 langsam und wird dann hinterher erst schnell. (...)
- 13 L: Also es waren da irgendwie so Abwechslungen drin. Sonst noch
 14 was?
- 15 S: Einmal hell, einmal dunkel.
- 16 L: Einmal hell, einmal dunkel.
- 17 S: Einmal tief, einmal hoch. Bitte?
- 18 L: Das sind so alles jetzt so die Kontraste, die es in der Musik gibt,
 19 die man einsetzen kann und die Komponisten auch benutzen.
 20 (...) (Praktische Übung: Die Lehrperson singt den Vordersatz
 21 einer Periode, die Schüler ergänzen den Nachsatz improvisato-
 22 risch. Es folgt der oben zitierte Gesprächsausschnitt. Hörbei-
 23 spiel.)
- 24 S: Langsam, schnell, langsam, schnell.
- 25 L: Versucht das mal in Verbindung zu bringen mit dem, was wir
 26 eben gemacht haben.
- 27 S¹: Das wiederholt sich.
- 28 L: Ja.
- 29 S²: Der springt immer auf dieselbe Stelle zurück. (...) (Hörbeispiel)
- 30 L: Also jetzt ist die Frage, ist das, was sich da wiederholt, ist es
 31 zweimal dasselbe? Dasselbe heißt, es ist absolut gleich. (...)
 32 (Hörbeispiel)
- 33 S: Die letzten Töne sind anders. (...)
- 34 L: Und jetzt müssen wir nur noch herausfinden, wieso die anders
 35 sind oder inwiefern die anders sind. (...) (Hörbeispiel) Hat man
 36 nach dem ersten Teil (...), hat man da das Gefühl, da könnte es
 37 zu Ende sein? Das ist jetzt die Frage. (...) (Hörbeispiel)
- 38 S¹: Nein. (...)
- 39 S²: Ja, weil der Ton bei dem nach oben geht, und wenn man das
 40 jetzt weiter hören würde, würde bei dem letzten Ton der Ton
 41 runtergehen.
- 42 L: Aha. (...) (Überprüfung durch weitere Hörbeispiele.) Also sind da
 43 doch irgendwie zwei Teile. (Tafelbild: Periodisches Thema -
 44 Klassik: Frage: 1. Phrase, 2. Phrase, offen; Antwort: abge-
 45 schlossen (Grundton)) Und wenn wir jetzt hier zwei Teile mal
 46 aneinander setzen, dann spricht man, das haben wir, glaub ich,
 47 auch schon mal hier erwähnt, bei so kleinen Teilen von Melo-

- 48 dien spricht man von Motiven. (...) In der Musik spricht man oft
49 von Phrasierung, ja. (...)Wir haben also gesagt, dass hier am
50 Schluss der Ton nach oben geht, dann kommt eine gewisse
51 Wiederholung, zweiter Teil, und der Ton geht nach unten. (...)
52 Und diesen ersten Teil, den nennt man jetzt erste Phrase, und
53 den zweiten nenn ich mal jetzt zweite Phrase. (...) Jetzt überlegt
54 mal, ob ihr noch Wörter findet, zum Beispiel, was ich euch vor-
55 gesungen hab, den ersten Teil, wie könnte man den nennen,
56 und was ihr dann gemacht habt, wie könnte man den zweiten
57 Teil dann nennen?
- 58 S: Einführung, Ende.
- 59 L: Einführung, Ende. Noch andere Vorschläge? (...) Also ich trag
60 euch was vor, und ihr..?
- 61 S: Wiederholt es.
- 62 L: Ihr wiederholt es. Aber es ist keine Wiederholung. Das war ja
63 anders. Ihr habt nämlich alle das geschafft, da runter zu gehen
64 und auf dem unteren Ton da zu landen.
- 65 S: Wir verändern es.
- 66 L: Ja, da war eine Veränderung drin. Wie wäre es denn einfach,
67 das Frage und Antwort zu nennen? Ich frag euch was musika-
68 lisch, ihr antwortet mir. Wäre doch auch eine Möglichkeit. Ihr
69 werdet nachher sehen, es gibt noch andere Möglichkeiten. (...)
70 Die Antwort benutzt eine Wiederholung. Und da ist auch wieder
71 eine erste und eine zweite Frage, äh Phrase, und das ganze
72 endet mit einem tiefen Ton. (...) Den ersten Ton einer Tonleiter
73 nennt man immer Grundton. Und bei einem solchen Thema ist
74 das ganz verblüffend, man endet in der Regel auf dem
75 Grundton, und erst dann hat man das Gefühl, die Sache ist zu
76 Ende. Also die erste und die zweite Frage, Phrase hat, erzeugt
77 das Gefühl (...), dass es noch nicht zu Ende ist. Und dann
78 kommt die Antwort, und die Antwort baut man automatisch so,
79 dass sie irgendein Ende bekommt, und das Ende ist der
80 Grundton. Hier würde ich also vielleicht noch offen dranschrei-
81 ben, da ist irgendwie noch nicht zu Ende, und hier vielleicht ab-
82 geschlossen. Dieses Thema hat auch einen Namen, das heißt
83 nämlich periodisches Thema (...).

Im Rahmen einer Höranalyse der ersten sechzehn Takte des Hörbeispiels „Für Elise“ von Beethoven versuchten die Lernenden, das Hörbeispiel zunächst mit Hilfe von dichotomischen Begriffspaaren der Parameter Tonhöhe bzw. Klangfarbe (tief / hoch bzw. hell / dunkel) sowie Tempo bzw. Rhythmik

(schnell / langsam) zu beschreiben. In der Schüleräußerung in Z. 10-12 wird durch die Antizipation des weiteren Stückverlaufs die Beschreibungskraft des Begriffspaares langsam-schnell jedoch bereits von Schülerseite selbst aufgrund seiner Relativität hinterfragt. Insbesondere nach der praktischen Übungsphase, vereinzelt aber auch schon vorher, kommen zu der dichotomischen Klangbeschreibung die Formprinzipien Wiederholung und Veränderung (Z. 8, 27, 29, 33) zur Beschreibung des musikalischen Entwicklungsverlaufs hinzu. Im dritten Schritt wird in Bezug auf die Schlusswirkung der einzelnen Phrasen des Hörbeispiels das ästhetische Urteilsvermögen der Lernenden herangezogen (Z. 36-38). Die Schlusswirkung wird mit dem Tonhöhenverlauf in Verbindung gebracht (Z. 39-41). Das Ergebnis der Stunde besteht in der Erkenntnis der Lernenden, dass die zweite Phrase mit absteigendem Tonhöhenverlauf am Phrasenende Schlusswirkung besitzt im Gegensatz zu der ersten Phrase mit aufsteigendem Tonhöhenverlauf. Im anschließenden Lehrermonolog und auf dem Tafelbild werden diese beiden Charakteristika der Phrasengestaltung mit den Begriffspaaren „Frage / Antwort“ und „offen / geschlossen“ anschaulich. Von Schülerseite werden auch die verwandten Bezeichnungen „Einführung / Ende“ assoziiert. Zudem führt die Lehrperson die Fachbegriffe „Motiv“, „Phrasierung“ und „Grundton“ ein, die jedoch im weiteren Unterrichtsverlauf nicht weiter vertieft oder angewandt werden. Dieses Unterrichtsbeispiel blieb im Hinblick auf das Leistungsniveau sowie den Differenzierungsgrad der sprachlichen Reflexion über ein musikalisches Klangergebnis und nicht zuletzt im Hinblick auf die methodisch vielseitige Vorgehensweise der Lehrperson innerhalb der dokumentierten Unterrichtsstunden aus dem Hauptschulbereich einzigartig.

Im Realschulbereich fand die verbale Erörterung der Wirkung und Struktur eines musikalischen Klangergebnisses deutlich häufiger statt (45,5%) als im Hauptschulbereich. In den meisten Fällen war diese Art der Musikreflexion in die Höranalyse eines exemplarischen Musikbeispiels oder in die vergleichende Gegenüberstellung mehrerer kurzer Hörbeispiele eingebunden. Im Gymnasial- und Gesamtschulbereich wurde die Reflexion der Wirkung und Struktur eines musikalischen Klangergebnisses am häufigsten unternommen

(in jeweils ca. 60% der Stunden). Als Besonderheit der Gymnasialstunden war auffällig, dass diese Betrachtungen als Reaktion auf die Rezeption eines Musikbeispiels vielfach mit einer Reflexion der möglichen musikalischen und außermusikalischen Funktionen des betreffenden Beispiels verbunden waren.

In diesem Zusammenhang sind wiederum drei Arten der verbalen Musikreflexion zu unterscheiden, die in den untersuchten Unterrichtsstunden allerdings in vielfältigen Verbindungen miteinander aufgetreten sind. Im Folgenden soll untersucht werden, wie und mit welchen sprachlichen Mitteln über die Wirkung und die Struktur von Klangereignissen im Unterricht gesprochen wird.⁷⁴

8.2.5.1 Beschreibung des Höreindrucks durch Zuordnung von Fachbegriffen

Diese Art des Sprechens über ein Klangereignis setzt als Grundlage die genaue Kenntnis musiktheoretischer Fachbegriffe bzw. musikkundlicher Bezeichnungen voraus. Klingende Musik wird zum einen mit Hilfe von musiktheoretischen Modellen wie Formschemata, harmonischen oder melodischen Satzprinzipien und zum anderen durch die Besetzung anhand von Fachbezeichnungen beschrieben. Innerhalb des Unterrichtsverlaufs steht diese Art der Musikreflexion meist im Zusammenhang mit Höranalysen ohne Hinzuziehung der Partitur. Ein Beispiel für diese Kategorie der verbalen Musikreflexion liefert der folgende Transkriptionsauszug, in dem sich diese Form des Sprechens über Musik bereits mit den nachfolgend beschriebenen Formen mischt. Die relevanten Textstellen erscheinen kursiv gedruckt. Es handelt sich dabei um den bereits zitierten Unterrichtsausschnitt aus der bereits im vorigen Kapitel erwähnten Hauptschulstunde der Jahrgangsstufe 8 zum Thema „Gesellschaftstänze“. Dieser Auszug wird nun in Fortsetzung wiedergegeben und aus verändertem Blickwinkel beleuchtet. Ziel der Stunde war es, die charakte-

⁷⁴ Die folgende Systematik orientiert sich in erster Linie an der sprachlichen Ausdruckform der Musikreflexionen und nicht an der musikalischen Struktur der Musikbeispiele, da in dieser Arbeit der didaktische Aspekt gegenüber dem musikwissenschaftlichen im Vordergrund steht.

ristischen Merkmale der beiden Gesellschaftstänze Jive und Tango in einer Höranalyse zu ermitteln. Die Lehrperson ist männlich und unterrichtet mit Volksschullehrerausbildung (Lp6).

- 1 L: Das Thema der Stunde heißt: Tänze erkennen. (...) Das ist viel
 2 leichter, wenn wir dazu Tänze nehmen, die sehr prägnant sind,
 3 und dann gehen wir zu den Tänzen, die etwas schwieriger zu
 4 erkennen sind. So, jetzt hört einfach mal. (Hörbeispiel).
 5 S: *Das war Rock 'n' Roll.*
 6 L: *So, du meinst das ist Rock 'n' Roll. Mhm. Also ihr liegt da nicht*
 7 *so ganz falsch, aber es war kein Rock 'n' Roll, aber ein sehr nah*
 8 *Verwandter des Rock and Roll. (...) Der Jive. (...) Das Wichtige*
 9 *wäre jetzt also, das irgendwie in Worte zu fassen, woran wir das*
 10 *erkennen, dass das zum Beispiel der Rock and Roll oder der*
 11 *Jive oder der Boogie Woogie ist. Woran erkennen wir das? Ich*
 12 *spiel euch das jetzt noch einmal vor. (Hörbeispiel)*
 13 S¹: *An den Instrumenten, wie das gespielt wird, und an der Schnel-*
 14 *ligkeit.*
 15 L: Würdet ihr unterscheiden können zwischen Jive und Foxtrott?
 16 Meint ihr, das ist schneller?
 17 S¹: Ja.
 18 S²: Nein, langsamer.
 19 S³: Jive ist der Schnellste, oder?
 20 L: Also Quick step ist noch schneller, wird auch noch schneller
 21 getanzt. (...) *Also die Instrumentierung, da bin ich einverstan-*
 22 *den, aber mit der Schnelligkeit nicht unbedingt. Ich glaub nicht,*
 23 *dass ihr das an der Schnelligkeit erkennt.*
 24 S: *Mit dem Rhythmus.*
 25 L: *Mit dem Rhythmus. Habt ihr mal so ein bisschen auf den Hinter-*
 26 *grund gehört?*
 27 S: *Wie heißt das noch, Bass, glaub ich, dieses große Teil.*
 28 L: *Ja, wie heißt das Teil, wer weiß das?*
 29 S¹: *Cello?*
 30 S²: *Kontrabass.*
 31 L: *Ja, genau, das ist der Kontrabass (...). So, dann gehen wir jetzt*
 32 *mal zu einem zweiten Tanz. (Hörbeispiel).*
 33 S: *Tango ist das.*
 34 L: *Also das erstaunt mich, dass wir sofort die richtige Antwort jetzt*
 35 *hatten. Das ist also toll. Aber jetzt überlegt, woran ihr das denn*
 36 *erkannt habt.*
 37 S¹: *An den Instrumenten.*
 38 S²: *An den Bässen.*
 39 L: Sollen wir noch einmal hören? (Hörbeispiel)

- 40 S¹: *An den Instrumenten im Vordergrund kann man das doch er-*
 41 *kennen.*
- 42 S²: *Der Bass wird nicht gezupft, sondern gestrichen.*
- 43 S³: *Bei jedem Tango ist der Hintergrund gleich.*
- 44 L: *Der Hintergrund ist immer gleich? Also wenn du sagst, immer,*
 45 *dann lass uns noch einen anderen hören. (Hörbeispiel) Was ist*
 46 *da immer gleich?*
- 47 S¹: *Die Tonart.*
- 48 S²: *Der Rhythmus. Irgendwie gleich.*
- 49 L: *Der Rhythmus. Wie ist der gleich? Wie ist der Rhythmus denn*
 50 *überhaupt? (...) Hört mal, der Rhythmus ist ja immer im Hinter-*
 51 *grund, das habt ihr vorhin auch schon gesagt. Und irgend je-*
 52 *mand sagte vorhin, hier beim Tango, da wird der Kontrabass*
 53 *gestrichen. Das wäre Instrumentierung. (...) Aber ich hab ja vor-*
 54 *hin gesagt, wenn der Tango jetzt nur vom Akkordeon gespielt*
 55 *wird, dann hört man keinen gestrichenen Kontrabass mehr.*
 56 *Aber es bleibt trotzdem der Tango, und das, was wichtig ist für*
 57 *den Tango, bleibt auch bestehen. Jetzt hört mal auf den*
 58 *Rhythmus, vielleicht kriegt ihr es raus. (Hörbeispiel)*
- 59 S: *Der Rhythmus ist immer gleich. (...)*

Hier sind musikkundliche Fachbezeichnungen bei der Zuordnung der Hörbeispiele zu bestimmten Musik- bzw. Tanzstilen wie Rock 'n' Roll bzw. Jive und Tango (Z. 5, 8, 33) sowie bei der Bezeichnung des erklingenden Bassinstrumentes und der Spielweise (Z. 25-31, 42) zu finden. Um weitere musikalische Fachbegriffe handelt es sich bei dem Versuch, die charakteristischen Merkmale des gehörten Musikbeispiels zunächst in Bezug auf die musikalischen Parameter Tempo bzw. Rhythmus und Klangfarbe bzw. Instrumentierung zu identifizieren (vgl. Z. 13/14, 21/22, 24, 37/38, 47). Dabei wird auf eine Unterscheidung von Rhythmus und Metrum seitens der Lehrperson verzichtet (vgl. Z. 50/51).

In den Hauptschulstunden, in denen über die Wirkung und Struktur des Klangereignisses gesprochen wurde, war diese Art der verbalen Musikreflexion zu 57% vertreten. Im Realschulbereich fand die fachsprachliche Beschreibung von Musik dagegen nur in ungefähr jeder dritten Stunde, in der die Höreindrücke reflektiert wurden, statt. Dabei konzentrierten sich die Betrachtungen ebenfalls im Wesentlichen auf die Instrumentenwahl einschließlich der

Spielweise bzw. der Artikulation sowie auf die Unterscheidung größerer Formteile wie zum Beispiel Vorspiel, Chor und Bridge bei der höranalytischen Untersuchung eines Reggae-Songs. In einzelnen Fällen wurden auch Taktart, Rhythmus und Tonumfang in die Betrachtungen miteinbezogen. Auf speziellere Untersuchungen (beispielsweise zur Harmonik) wurde in der Regel verzichtet. In Einzelfällen wurden Hörbeispiele durch die Zuordnung von Stilbezeichnungen klassifiziert.

Im Gymnasialbereich kam die Musikreflexion unter Verwendung musikalischer Fachbegriffe vor allem bei der notentextgestützten Werkanalyse, aber auch bei der Höranalyse ohne Notentext zum Tragen. Neben einzelnen vergleichsweise speziellen Fachbezeichnungen wie Anabasis, Jingle oder Leitmotivtechnik wurden vorwiegend allgemeine musikalische Sachverhalte identifiziert und fachsprachlich bezeichnet (Rezitativ, Arie, Chromatik, Notenwerte, Takt, Dynamik, Instrumentation und Spielweise). Insgesamt war die Musikbetrachtung mit Hilfe von musikalischen Fachbezeichnungen in knapp 30% der untersuchten Gymnasialstunden vertreten, in denen die Wirkung und Struktur von Klangereignissen reflektiert worden war.

Im Gesamtschulbereich umfasste die Musikreflexion unter Verwendung von Fachsprache in erster Linie die Zuordnung von Fachbezeichnungen, die sich auf die Form (Strophe, Refrain), Besetzung (solo, tutti) bzw. Instrumentierung und Spielweise (gedämpft, stärker gedrückt) oder auf einzelne Musikparameter (Dynamik: piano, forte) bzw. das Tongeschlecht beziehen. Diese Art der Musikbeschreibung war mit knapp 40% im Gesamtschulbereich am häufigsten anzutreffen.

8.2.5.2 Beschreibung des Höreindrucks mit Dichotomien in Anlehnung an musikalische Parameter

Im Gegensatz zu der oben beschriebenen Kategorie der sprachlichen Musikreflexion mit Hilfe von musikalischen Fachbegriffen kommt die dichotomische Beschreibung des Höreindrucks ohne Fachbegriffe aus. Statt dessen wer-

den Begriffspaare – zum Teil auch in differenzierteren Abstufungen - aus dem alltäglichen Sprachgebrauch meist adjektivisch zur Klangbeschreibung verwendet. Diese Bezeichnungen beziehen sich in erster Linie auf die musikalischen Parameter Tempo und Klangstärke im Sinne von schnell / langsam bzw. laut / leise sowie Tonhöhe (hoch / tief) und Tondauer (lang / kurz), wobei die Parameter Tempo und Rhythmus in den untersuchten Fällen nicht voneinander unterschieden wurden. Im weitesten Sinn lassen sich hier auch Entwicklungsbeschreibungen in Anlehnung an die grundlegenden Formprinzipien Wiederholung und Veränderung (gleich / anders) hinzurechnen (vgl. Z. 22 und 26 des nachfolgenden Transkriptionsauszugs). Ein Beispiel für diese Kategorie des Sprechens über das Klangereignis stammt aus der bereits zitierten Doppelstunde der Jahrgangstufe 9 des Hauptschulbereichs zum Thema „Instrumentalmusik: Die klassische Periode“. Die betreffenden Textstellen sind kursiv gedruckt.

- 1 L: (Hörbeispiel: Für Elise, Beethoven) Überlegt mal, ihr habt ge-
 2 sagt, dass ihr die Melodie ein wenig im Ohr habt, ist da irgend-
 3 wie ein Aufbau festzustellen, wie der Beethoven das so
 4 aneinander gesetzt hat? Oder mal was über den Melodie-
 5 Einfall vielleicht, ist egal.
- 6 S: *Schnell, langsam, schnell, schnell, oder wie, auch irgendwie so*
 7 *komisch...*
- 8 L: *Ja, also irgendwie veränderte sich da was.*
- 9 S¹: *Ja, wurde mal langsamer, mal schneller. (...) (Hörbeispiel)*
- 10 S²: *Ich würde sagen, es ist nicht langsam – schnell. Ich weiß ja, wie*
 11 *das Stück weitergeht, und ich würde sagen, es ist jetzt eher*
 12 *langsam und wird dann hinterher erst schnell. (...)*
- 13 L: *Also es waren da irgendwie so Abwechslungen drin. Sonst noch*
 14 *was?*
- 15 S: *Einmal hell, einmal dunkel.*
- 16 L: *Einmal hell, einmal dunkel.*
- 17 S: *Einmal tief, einmal hoch. Bitte?*
- 18 L: *Das sind so alles jetzt so die Kontraste, die es in der Musik gibt,*
 19 *die man einsetzen kann und die Komponisten auch benutzen.*
 20 *(...) Jetzt spiel ich euch also den Anfang von Für Elise noch mal*
 21 *vor, und beobachtet mal bitte, wie diese Melodie aufgebaut ist.*
 22 *(...) (Hörbeispiel)*

- 23 S: *Langsam, schnell, langsam, schnell.*
 24 L: Versucht das mal in Verbindung zu bringen mit dem, was wir
 25 eben gemacht haben.
 26 S¹: *Das wiederholt sich. (...)*
 27 S²: Der springt immer auf dieselbe Stelle zurück. (...) (Hörbeispiel)
 28 L: Also jetzt ist die Frage, ist das, was sich da wiederholt, ist es
 29 zweimal dasselbe? Dasselbe heißt, es ist absolut gleich. (...)
 30 (Hörbeispiel) (...)
 31 S: *Die letzten Töne sind anders. (...)*

Die Klangbeschreibung mittels dichotomischer Begriffspaare wie langsam / schnell oder hell / dunkel weist hinsichtlich ihrer Aussagefähigkeit enge Grenzen auf, da diese Begriffe metaphorisch gebraucht werden und aufgrund ihrer Relativität kaum eindeutig zu verstehen sind. Diese Form der Musikbeschreibung scheint jedoch für die Lernenden die naheliegendste zu sein, da sie häufig spontan als erste Äußerungsform bei der sprachlichen Musikreflexion verwendet worden ist. Im Hauptschulbereich war diese Sprachkategorie in ca. 71 % der Stunden, in denen Hörbeispiele reflektiert worden waren, verbreitet. Dabei wurden vor allem das Tempo und die Tonhöhe der Hörbeispiele in den Blick genommen.⁷⁵

Im Realschulbereich stellte neben der Instrumentenwahl die Untersuchung einzelner musikalischer Parameter wie Rhythmus bzw. Tempo, Dynamik, Tonhöhe und Tonlage das Kernstück der Musikanalyse in den untersuchten Stunden dar. Dabei wurden die Ausprägungen der einzelnen Parameter in den gewählten Musikbeispielen dichotomisch-vergleichend in adjektivischer Sprachform bei geringem Differenzierungsgrad beschrieben. Insgesamt war diese Form der Musikbeschreibung in knapp jeder vierten Realschulstunde zu finden, in der die Wirkung und Struktur von Musikbeispielen verbal reflektiert wurde.

⁷⁵ Die Beschreibungsweise von Ausdrucksgehalt und Klangfarbe des Klangereignisses wurde der nächsten Kategorie zugeordnet, da hierbei außermusikalische Konnotationen, selbst wenn sie so verbreitet sind wie im Fall des Begriffspaares fröhlich-traurig zur Beschreibung des Tongeschlechts Dur-Moll nicht auszuschließen sind. Der Übergang zwischen diesen beiden Sprachkategorien ist jedoch fließend.

Im Gesamtschul- und Gymnasialbereich war diese Art der sprachlichen Musikreflexion sogar in rund jeder dritten Stunden vertreten. Die dichotomischen Bezeichnungen aus dem Alltagssprachgebrauch bezogen sich dabei vorwiegend auf die Tonhöhe bzw. den Melodieverlauf, das Tempo und die Dynamik des rezipierten Hörbeispiels. In den meisten Fällen wurden melodische Linien in wenig differenzierter Form durch dichotomische Attribute wie „steigend / fallend“ bzw. „eher schnell / eher langsam“ in Bezug auf das Tempo und „leise / laut“ bzw. „leiser / lauter werdend“ in Bezug auf die Dynamik und Tonstärke beschrieben. In einigen Fällen waren die Begriffspaare aus anderen semantischen Wortfeldern wie z. B. Raum bzw. Bewegung oder Ausdehnung im Raum, Farbe oder Intensität entlehnt. Sie weisen damit bereits in die nächste Beschreibungskategorie hinüber. Aufgrund ihrer ausschließlich dichotomischen Verwendungsweise sind sie jedoch der vorliegenden Kategorie zugeordnet worden.

8.2.5.3 Beschreibung des Höreindrucks mit außermusikalischen Begriffen und Inhaltsassoziationen

Zu dieser Kategorie der sprachlichen Musikreflexion gehören außermusikalische Vorstellungen, die insbesondere zur Beschreibung von Entwicklungsverlauf, Ausdrucksgehalt und Klangfarbe des Höreindrucks, aber auch von Melodieverlauf oder Rhythmus dem Klangereignis assoziativ zugewiesen werden. Diese Vorstellungen sind individuell verschieden. Sie weisen jedoch in Bezug auf wesentliche Charakterzüge durchaus Gemeinsamkeiten auf. In sprachlicher Hinsicht handelt es sich dabei um metaphorische Beschreibungen oder Vergleiche, die sowohl hinsichtlich ihres Umfangs als auch hinsichtlich ihrer Nähe zum Klangereignis (von kurzen adjektivischen Beschreibungen bis hin zu ausgedehnten programmatischen Inhalten) stark differieren können. Grundsätzlich ist festzuhalten, dass der Musikbezug bei der Beschreibung des Klangereignisses abnimmt, je gegenständlicher und programmatischer die Klangbeschreibung ist. Ein Beispiel für eine Musikbe-

schreibung mit ausgeprägtem programmatischen Inhalt und rudimentärem Musikbezug stammt aus einer Hauptschulstunde einer männlichen Lehrperson mit Volksschullehrerausbildung (Lp2) aus der Jahrgangsstufe 7, in der die Lernenden innerhalb der Reihe „Programm Musik“ nach dem Hören von Mussorgskys „Nacht auf dem Kahlen Berge“ Phantasiegeschichten zu der gehörten Musik verfassen sollten. Drei Unterrichtsteilnehmer trugen ihre Texte vor. Die vorgetragenen Textbeispiele wiesen hinsichtlich ihres Spannungsverlaufs sowie ihres emotionalen Gehalts (Angst, Unruhe, Gefahr, Kampf) doch eine auffallende Übereinstimmung untereinander auf. Der Titel des Musikbeispiels war den Lernenden nicht bekannt. Zur Verdeutlichung wird der unvollendete Text eines Schülers zitiert:

Ein Junge und sein Freund wollten mit einem Boot auf das Meer fahren. Sie waren weit weg. Auf einmal wackelte das Boot und mein Freund fiel runter. Er konnte nicht schwimmen. Dann tauchte er unter. Überall war Blut. Ich wusste, dass mein Freund schon tot ist. Ich hatte sehr große Angst. Das Benzin war alle. Ich wusste nicht, was wir tun sollten. Ich sah zwei Haie, die waren sehr groß. Das Boot wackelte noch mal. Im letzten Moment habe ich mich noch festgehalten. Dann kam einer der Haie und biss das halbe Boot ab. Das Boot sank, und ich schwamm sofort weg. Ich war noch nie so schnell. Auf einmal packte er mich am Fuß, aber zum Glück hat er mich wieder losgelassen. Sie waren noch nicht weg, da kamen sie beide wieder...

Der Bezug zum musikalischen Klangereignis wird beim Erfinden von Phantasiegeschichten durch assoziative Vorstellungen in sehr freier Form hergestellt. Der in den Phantasiegeschichten erfundene und der Musik zugewiesene programmatische Inhalt weist innerhalb der möglichen Formen metaphorischer Musikbeschreibung den größten Abstand zum musikalischen Klangereignis an sich auf.

Die größte Nähe zum Klangereignis stellen innerhalb dieser Kategorie metaphorische Musikbeschreibungen her. Diese entstammen hauptsächlich den semantischen Inhaltsbereichen „Raum“ und „Bewegung“. Die folgende

Auflistung bietet eine Übersicht über die im Unterrichtsgespräch verwendeten Metaphern zum Inhaltsbereich „Raum bzw. Bewegung im Raum“.⁷⁶

Melodieverlauf:	-rauf und runter -von unten nach oben -von vorne nach hinten -auf dieselbe Stelle zurückspringen -Einwürfe -offen / geschlossen
Rhythmus:	-langgezogen -gleichmäßig -marschieren
Klangebenen:	-Vordergrund / Hintergrund -in die Tiefe schauen -von Ferne
Spannungsverlauf:	-Steigerung -abbrechen, abstürzen

Darüber hinaus waren in einzelnen Fällen adjektivische Beschreibungen der Klangfarbe aus dem visuellen (z.B. grell) und dem taktilen Wahrnehmungsbereich (z. B. rau, hart) zu verzeichnen.

Weniger Musikbezug und statt dessen mehr Gegenständlichkeit und Programmatik enthielten allegorische Klangbeschreibungen. Dazu wurden die Bereiche Tierwelt (z.B. Vogelgezwitscher), Technik (z.B. Autos, Hubschrauber) und Krieg (z.B. eine marschierende Armee) verwendet. Der Ausdrucksgehalt der erklungenen Musik wurde durch Charakterisierungen beschrieben, die seelische Zustände bzw. Erlebnisse betreffen (z.B. cool, vorsichtig, wild, unheimlich, romantisch etc.). In einzelnen Fällen wurde die Wirkung von Klangbeispielen auch durch klangmalerische Bezeichnungen (z.B. sausend, pfeifend, polternd, schrill, flirrend, schwirrend etc.) benannt. Insgesamt war diese Kategorie des Sprechens über Musik im Hauptschulbereich im Ver-

⁷⁶ Bei vielen metaphorischen Redewendungen sind die semantischen Inhaltsbereiche „Raum“ und „Bewegung“ nicht eindeutig voneinander zu trennen. Demzufolge enthält die oben aufgeführte Auflistung Metaphern beider Inhaltsbereiche.

gleich zu den anderen Schulformen am stärksten vertreten. Dort wiesen 86% der Stunden, in denen über die Struktur und Wirkung des Klangereignisses gesprochen wurde, diese Form des Sprechens über ein Klangereignis auf. Dabei stellten allegorische und metaphorische Musikbeschreibungen die häufigste Form der verbalen Musikreflexion innerhalb dieser Kategorie dar.

Auch innerhalb des Realschulbereichs fand die Beschreibung des Höreindrucks anhand von außermusikalischen Begriffen und Assoziationen im Vergleich zu den anderen Formen der verbalen Musikreflexion am häufigsten statt (45%). In einigen Fällen (12%) schloss sich hier auch ein persönliches Geschmacksurteil der Kategorie „gefällt / gefällt nicht“ an, das teilweise auch umgangssprachlich geprägt war („Das hört sich blöd an.“). In Einzelfällen beinhalteten die Schüleräußerungen auch ein eigenständig entwickeltes Werturteil, das sich allerdings an dem relativ subjektiven Maßstab „überzeugend bzw. nicht so überzeugend“ orientierte. Sachliche Begründungen wurden nur ansatzweise angedeutet. Dies geschah durchaus auch spontan ohne direkte Anregung durch die Lehrperson. In didaktischer Hinsicht erwies sich die Vorgehensweise vom subjektiven Höreindruck einschließlich eventueller Geschmacks- bzw. Werturteile hin zur höranalytischen Untersuchung des Klangbeispiels als typisch. Die beschriebenen subjektiven Höreindrücke wurden objektiv überprüft und auf die verursachenden musikalischen Mittel zurückgeführt.

Ein Beispiel für diese Kategorie des Sprechens über Musik liefert der folgende Auszug aus einer Unterrichtsdoppelstunde der Jahrgangsstufe 10 des Realschulbereichs. Im Mittelpunkt des Unterrichts stand das musikalische Phänomen der mittelalterlichen Vagantenlieder und des Minnesangs. Dieser Inhalt wurde aus drei musikalischen Perspektiven erörtert: Zum einen in der stilgetreuen Aufnahme mittelalterlicher Vagantenlieder, des Weiteren in der Stilisierung dieser Musik in Carl Orffs „Carmina burana“ („In Tabernam“) und schließlich durch Ausschnitte aus Verdis Oper „Der Troubadour“. Diese drei Musikbeispiele wurden in ihrem Charakter und ihrem Ausdrucksgehalt miteinander verglichen. Begleitend zur Höranalyse und zur Diskussion der subjektiven Höreindrücke wurden auch Besonderheiten der Entstehung, der Re-

zeption sowie der gesellschaftspolitischen Funktion bzw. Intentionalität der Musikbeispiele beleuchtet. Dem folgenden Unterrichtsauszug ging die Präsentation einer stilgetreuen Aufnahme eines Vagantenliedes, die anschließende Diskussion der Höreindrücke, eine situative Einordnung als Kneipenlied sowie die Erörterung der historischen Entstehungsbedingungen voraus. Im Folgenden Unterrichtsverlauf setzt eine höranalytische Fokussierung auf die instrumentelle Begleitung des Liedes ein. Der Lerngruppe stand dabei keine Partitur, sondern lediglich der Gesangstext zur Verfügung. Dem zitierten Unterrichtsauszug folgt als nächstes Hörbeispiel eine Szene aus dem ersten Akt der Oper „Der Troubadour“ von Verdi mit dem Auftritt des Troubadour Manrico (Romanze „Einsam steh ich“). Nach der Reflexion der Wirkung und der Instrumentation dieses Hörbeispiels sowie der zentralen historischen Aspekte des Minnesangs erfolgte zum Schluss der Unterrichtsdoppelstunde ein Vergleich dieser drei Musikbeispiele, wobei die Stilisierung von Orff als Klangsatire interpretiert wurde.

- 1 L: Wie sieht es denn überhaupt aus mit der Begleitung? Das war
 2 jetzt die Instrumentenwahl, jetzt kommt es mir so ein ganz
 3 kleines bisschen darauf an, was spielt die Begleitung da eigent-
 4 lich?
 5 S: Immer dieselbe Leier.
 6 L: Gutes Wort. Perfekt. (Die Lehrperson demonstriert die Haupttöne
 7 der Begleitung am Klavier.)
 8 S: Ja, erst geht das hoch von der Melodie her, ganz hoch, und
 9 wenn das auf dem Höhepunkt angekommen ist, geht es wieder
 10 runter.
 11 L: (Die Lehrperson demonstriert die Begleitung noch einmal sicht-
 12 bar am Klavier.)
 13 S: Ja, das ist beides gleich, egal wie man das so spielt, rückwärts
 14 oder vorwärts.
 15 L: Ja, nee, das ist weniger das Problem. Ich mach es mal noch
 16 deutlicher. (Die Lehrperson wiederholt die Haupttöne der Be-
 17 gleitung am Klavier und betont jeweils die Spitzentöne.)
 18 S: Das sind auch nur vier Griffe, also vier Tasten, die gespielt wer-
 19 den.
 20 L: Ja, nehmen wir mal die Tasten weg, dann sind es nur noch vier
 21 Töne. Das sind nur vier verschiedene Töne. Das schafft ja noch
 23 nicht mal „Alle meine Entchen“, sich auf vier Töne zu beschrän-
 24 ken, da sind es schon sechs.

- 25 S: Vielleicht weil die Leute da so besoffen waren, dass sie nicht
26 mehr spielen konnten und dass es halt einfach sein musste?
- 27 L: Ich wäre jetzt an eurer Stelle jetzt ein bisschen vorsichtig. Ihr
28 habt jetzt ein sehr starres Bild vor Augen. Die sitzen da in der
29 Kneipe, einen Bierhumpen in der Hand, und hauen da auf den
30 Tisch. So ungefähr stellt ihr euch das jetzt vor, so ganz, so ein
31 bisschen abschwächen muss ich das schon. Denn dieses Lied
32 ist
33 sicherlich vielleicht eins, dass man in der Kneipe gesungen hat,
34 aber ich denke mal, es soll eher das Kneipenleben so ein biss-
35 chen verdeutlichen, und das ist auch gar nicht so sehr der Inhalt
36 dieses Liedes. Ich möchte euch noch mal etwas anderes fragen.
37 Aus welcher Bevölkerungsschicht kamen denn die Leute her?
- 37 S: Ach so. Ja, aus der dritten, aus der letzten.
- 38 L: Ja.
- 39 S: Ja, Bauern.
- 40 L: Gut.
- 41 S: Die waren ziemlich arm, und dann konnten sie sich kein anderes
42 Instrument leisten.
- 43 L: Ich denke mal, die Instrumente konnten schon spielen, die hat-
44 ten, die konnten, also ein Krummhorn, das kann schon mehr
45 spielen als nur vier Töne, so ist das nicht.
- 46 S: Vielleicht kam das gar nicht so auf die Musik darauf an, sondern
47 mehr auf den Spaß, den sie damals eben hatten.
- 48 S: Ja, vielleicht konnten sie die Instrumente einfach nicht gut spie-
49 len.
- 50 L: Wäre ein Grund gewesen. Das muss sehr einfach sein, das habt
51 ihr ja schon rausgefunden.
- 52 S: Ja, vielleicht sollte die Musik einfach im Hintergrund sein.
- 53 L: Ja, der Text scheint ja wohl doch das Wichtigste zu sein. (Be-
54 sprechung des Textes.) Das war also eine Originalfassung als
55 Gegenüberstellung zu dem, was wir jetzt hören, da möchte ich
56 noch mal genau auf die Instrumentenwahl eingehen. (2. Hörbei-
57 spiel: Carl Orff, Carmina burana, „In Tabernam“).
- 58 S: Die Fassung hört sich besser an als dieses andere, weil es
59 spielen irgendwie die Instrumente auch eine Rolle mit und so, es
60 ist halt nicht so unbedingt der Text (...), das gleicht sich so ziem-
61 lich aus bei der Sache.
- 62 L: Mhm. Moment. Folgendes, du hast eine Wertung drin.
- 63 S: Das ist eher professionell gemacht im Gegensatz zu dem ers-
64 ten.
- 65 L: Wie meinst du das?
- 66 S: Ja, bei dem ersten oder bei dem Original wird das nicht so
67 schön gesungen wie da, ich glaub, da haben sie richtige Sänger

- 68 genommen und haben da auch ganz andere Instrumente, also
 69 das klingt eher nach irgendeinem Opernstück als nach einem
 70 Lied, das in einer Kneipe gesungen wurde. Beim ersten, beim
 71 Original hört sich das eher so an, als wäre das ein fröhliches
 72 Kneipenlied als ein Opernlied. (...)
- 73 S: Das zweite hört sich irgendwie kommerzieller an, als ob das
 74 wirklich für eine Oper oder für den Verkauf gemacht wäre. Das
 75 wurde noch so ein bisschen aufgebessert, dass das sich einfach
 76 besser anhört. (Hintergrundinformationen zur stilgetreuen Auf-
 77 führungspraxis und zu stilgetreuen Instrumenten; historische
 78 Aspekte zur Entstehungsgeschichte im Lehrervortrag.)
- 79 S: Bei der ersten Version, die wir uns angehört haben, hört sich
 80 das auch irgendwie so an, als würde das noch mehr verherrlicht,
 81 das Trinken, so richtig mit Freuden, und bei der zweiten ist das
 82 eigentlich, ist zwar auch gut gesungen, aber halt irgendwie, ist
 83 halt nicht so der Hintergrund, das hört sich nicht so überzeu-
 84 gend an, auch wenn sie da rumschreien irgendwie dann immer.
- 85 L: Ja.
- 86 S: Und es soll auch gar nicht also bei der ersten Version halt so
 87 perfekt klingen, weil ich denke, die werden auch nicht perfekt
 88 gesungen haben da.
- 89 L: Die können schon besser singen, die das hier machen, nur die
 90 wollen nicht. (...)

Bei der höranalytischen Untersuchung der Begleitung des ersten Musikbeispiels wird der melodische Verlauf anhand des dichotomischen Begriffspaares „hoch / tief bzw. runter“ beschrieben (vgl. Zeile 8-10). Im Anschluss werden zwar nicht die Tonhöhen, aber die Anzahl der Haupttöne identifiziert (Z. 18-21). Für dieses konstatierte musikalische Gestaltungsmerkmal der bewusst gewählten Schlichtheit werden im Anschluss daran Erklärungsmöglichkeiten gesucht, die zum einen die situative Einordnung des Hörbeispiels als Kneipenlied betreffen und sich auf die instrumentenspezifische Beschaffenheit, die soziale Herkunft und das Spielvermögen der ursprünglichen Ausführenden, d. h. der fahrenden Vaganten beziehen, aber auch die innermusikalische Begleitungsfunktion in Verbindung mit der intendierten Hervorhebung des unter Umständen sozialkritischen Gesangstextes betreffen (vgl. Z. 25-36, 41-45, 48-49, 52-57). Die Reflexion des folgenden Hörbeispiels von Carl Orffs „In Tabernam“ aus „Carmina burana“ beinhaltet fünf, zum Teil sachlich begrün-

dete Wert- bzw. Geschmacksurteile. In der ersten Schüleräußerung nach dem Hörbeispiel in Zeile 58-61 wird das persönliche Geschmacksurteil sachlich und musikimmanent durch das ausgewogene Verhältnis von Text und Musik begründet. Es schließt sich ein weiteres Werturteil mit der Bezeichnung „professionell“ (Z. 63-64) in Bezug auf die Gesangsqualität und auf stilistische Besonderheiten der Instrumentation (Z. 66-78) an, wobei die Zweideutigkeit dieser Begriffszuschreibung in diesem Zusammenhang im Hinblick auf die intendierte und professionell realisierte, stilgetreue Darbietung des ersten Hörbeispiels von der Lehrperson im Lehrervortrag problematisiert wird. Dieser Exkurs ist im zitierten Unterrichtsausschnitt ausgespart geblieben (vgl. Z. 72). Ein drittes Werturteil ist in der Bezeichnung „kommerziell“ (Z. 73) enthalten und tritt in Verbindung mit einem subjektiven Geschmacksurteil auf („das sich einfach besser anhört“, Z. 75-76), das jedoch bis auf die ungenaue Andeutung „Das wurde noch so ein bisschen aufgebessert“ (Z. 74-76) nicht weiter sachlich begründet wird. Ebenfalls ohne sachliche Begründung bleibt das vierte Werturteil („...ist zwar gut gesungen, aber ... das hört sich nicht so überzeugend an, auch wenn sie da rumschreien...“; Z. 82-84), das im Zusammenhang mit einer Interpretation steht („...als würde das noch mehr verherrlicht, das Trinken, so richtig mit Freuden...“; Z. 80-81). Die Schüleräußerung in Zeile 86-88 impliziert dagegen die Intention der Stiltreue bei dem ersten Hörbeispiel und enthält damit die sachliche Begründung für ein Werturteil, das hier nicht direkt ausgesprochen wird, möglicherweise weil sich diese Äußerung durch den Satzbeginn „und“ sowie durch die inhaltliche Gegensätzlichkeit auf das Werturteil der vorangegangenen Schüleräußerung in Zeile 66-72 bezieht und dieses durch den Aspekt der intendierten Stiltreue in Frage stellt.

Neben der Entwicklung von Geschmacks- bzw. Werturteilen orientierte sich die verbale Musikreflexion der Lernenden des Realschulbereichs bei der Wahl der außermusikalischen Inhaltsassoziationen vorwiegend an den Bedeutungsfeldern Räumlichkeit, Bewegung, Sinnlichkeit und Gefühl. Zudem wurden Assoziationen zu anderen Lebensbereichen wie z. B. der Tier- oder der Berufswelt geknüpft. In den Unterrichtsstunden, in denen Musikbeispiele

aus dem Bereich der Programmmusik behandelt wurden, beschränkte sich die Reflexion zum großen Teil auf die Zuordnung der vorgegebenen Programmelemente zu einzelnen Musikabschnitten.

Im Gymnasialbereich trat diese Form der verbalen Musikreflexion vorwiegend bei der Behandlung von vokalen musikalischen Werken auf, die bereits von sich aus durch die Verbindung mit Sprache und Bildlichkeit an außermusikalische Inhalte gebunden waren wie zum Beispiel bei den Inhaltsbereichen Oper, Kirchenkantate bzw. Messe, Kunstlied oder Filmmusik. Bei der Wahl der außermusikalischen Inhaltsassoziationen und Beschreibungen orientierten sich die Lernenden und die betreffenden Lehrpersonen ebenfalls an diesen vorgegebenen Inhalten. Im Vergleich zu den beiden anderen Sprachkategorien der verbalen Musikreflexion wurden die Struktur und Wirkung eines Klangbeispiels im Gymnasialbereich am häufigsten mittels außermusikalischer Begriffe und Inhaltsassoziationen beschrieben (ca. 42%). In einigen Fällen wurden auf der Grundlage der subjektiv wahrgenommenen Wirkung auch mögliche musikalische und außermusikalische Funktionen des jeweiligen Musikbeispiels erörtert. Das folgende Beispiel für die Erörterung einer möglichen Absicht des Komponisten bzw. der werkimmanenten Funktion eines musikalischen Gestaltungsverlaufs stammt aus einer gymnasialen Unterrichtsstunde der Jahrgangsstufe 10. Im Mittelpunkt der Stunde standen Rezitativ und Arie „Es begab sich aber / Großer Herr“ aus dem Weihnachtsoratorium von J. S. Bach. Anhand dieses Musikbeispiels sollten die charakteristischen Unterschiede zwischen einem Rezitativ und einer Arie erkannt werden. Nach einer Höranalyse mit punktueller Hinzuziehung des Notentextes entwickelte sich folgendes Unterrichtsgespräch zu der werkimmanenten Funktion der unterschiedlichen musikalischen Gestaltung von Rezitativ und Arie:

- | | | |
|---|----|---|
| 1 | L: | Ja, schnelle und komplexe oder komplizierte Musik, und im Re- |
| 2 | | zitativ eher einfache. (...) Warum macht das ein Komponist? |
| 3 | | Einmal so einfache Musik und einmal so schnelle, komplizierte? |
| 4 | | (...) |
| 5 | S: | Ich glaub, der will, dass man sich auf den Text konzentriert beim |
| 6 | | Rezitativ, weil die Musik läuft dann so, also man achtet dann |
| 7 | | nicht so drauf, die läuft nur im Hintergrund, und man hört halt |

8 der Geschichte zu, und bei der Arie, da geht es dann wohl so
9 eher um die Musik und der Text ist auch nicht so wichtig. (...)

In einzelnen Fällen wurden die Lernenden von der Lehrperson zur Bildung und Äußerung eines persönlichen Wert- bzw. Geschmacksurteils angeregt. Der wahrnehmbare Erfolg dieser Anregungen war jedoch gering, da sich die Lerngruppen bei der Äußerung eines persönlichen Werturteils innerhalb der Unterrichtssituation stark zurückhielten. Die Ursachen dafür mögen auf der einen Seite in der Befürchtung liegen, durch ein persönliches, in Bezug zu den musikalischen Vorlieben der Lehrperson möglicherweise konträres Geschmacks- bzw. Werturteil negative Konsequenzen auf sich zu ziehen. Auf der anderen Seite ist es denkbar, dass die Lernenden in der betreffenden Unterrichtssituation aufgrund der Konfrontation mit einem unter Umständen fremden oder befremdenden Musikstil noch nicht in der Lage gewesen sind, aus einer distanzierten Sichtweise heraus ein persönliches Urteil zu entwickeln bzw. sich bewusst zu machen. In den wenigen Fällen, in denen Lernende ein persönliches Urteil äußerten, wurde eine Unterscheidung zwischen „langweilig bzw. nicht ganz so langweilig“, „eher interessant als“ oder im Hinblick auf die Ausführungsqualität „besser / gefühlvoller bzw. schlechter gesungen“ vorgenommen. Aus der oben bezeichneten Unterrichtsstunde der Jahrgangsstufe 10 stammt auch der folgende Gesprächsauszug, in dem die männliche Lehrperson im Anschluss an den oben zitierten Unterrichtsausschnitt versucht, die Lerngruppe zu einer Urteilsäußerung zu bewegen. Die Auslassungen weisen dabei auf den schleppenden Unterrichtsverlauf zu diesem Zeitpunkt der Stunde hin:

10 L: Könnt ihr noch was dazu sagen zum Gefallen, inwieweit euch
11 diese Stücke gefallen? (..)
12 S: Also das ist jetzt nicht so langweilig, also ich find es besser.
13 L: Nicht so langweilig wie der Eingangschor. Was sagen die Koll-
14 egen? Keine Meinung? Traut sich keiner, was zu sagen? Wer
15 haut denn mal so richtig auf den Putz hier? (...)
16 S: Ja, ich weiß ja nicht, ich find, das, wo die Musik im Mittelpunkt
17 steht, das find ich eher interessant als das mit dem, wo der Text
18 da...(..).

Bei der Wahl der außermusikalischen Inhaltsassoziationen orientierten sich die betreffenden Unterrichtsteilnehmer vornehmlich an den inhaltlichen Vorgaben der sprachgebundenen Musikbeispiele. Darüber hinaus kristallisierten sich Bedeutungsfelder wie Gefühl, Bewegung, Form sowie bestimmte Lebensbereiche heraus, die mit der programmatischen Vorgabe des Musikbeispiels nicht in direktem Zusammenhang standen. Des Weiteren wurden Differenzierungen dieser außermusikalischen Beschreibungsversuche, wenn auch in relativ wenig spezifizierter Form, durch umgangssprachliche Beifügungen wie „ziemlich, bisschen, eher, mehr, weniger, ganz, richtig“ etc. vorgenommen. Insgesamt betrachtet war diese Art der verbalen Musikreflexion im Gymnasialbereich durch die Kombination mit musikalischen Fachbegriffen sowie einer Beschreibung der musikalischen Parameter gekennzeichnet. In didaktischer Hinsicht konnte eine typische Vorgehensweise in den untersuchten Gymnasialstunden identifiziert werden. Der typische Unterrichtsverlauf bestand demnach aus zwei Teilen: Zum einen aus der Reflexion der Wirkung, die ein Musikstück subjektiv hervorruft, und im zweiten Schritt aus der Analyse der musikalischen Mittel unter Hinzuziehung des Notentextes, mit denen die erlebte Wirkung hervorgerufen wird. Eine seltenere Variante dieses Typs bestand im Fall sprachlich gebundener Musik darin, dass nicht die subjektive Wirkung, sondern der Gesangstext als Grundlage für die musikalische Analyse herangezogen wurde. Es sollte untersucht werden, auf welche Weise und mit welchen Mitteln der Text musikalisch gedeutet wird. Die Wirkung des Klangbeispiels wurde dabei erst im dritten Schritte ergänzend zur Sprache gebracht. In jedem Fall war jedoch die musikalische Analyse der kompositorischen Mittel zentral. Ein Beispiel für diesen typischen Unterrichtsverlauf bietet der folgende Auszug aus einer Unterrichtsstunde der Jahrgangsstufe 10. Im Mittelpunkt der Stunde stand das „Kyrie eleison“ aus der Messe h-moll von J. S. Bach:

- | | | |
|---|----|--|
| 1 | L: | Macht euch Gedanken mal darüber, wie der Ausdruck dieser |
| 2 | | Musik ist. Unter Ausdruck, hatte ich ja schon mal gesagt, kann |
| 3 | | man ganz einfach auch beschreiben, wie klingt diese Musik, |

- 4 ohne Wertung, in Adjektiven beschreiben. (...)
- 5 Einfach mit Adjektiven mal den Charakter dieser Musik um-
- 6 schreiben. (...)
- 7 (Hbsp.) (...)
- 8 S: Tragend, schleppend, schwerwiegend, hoffnungsvoll, fle-
- 9 hend...(...)
- 10 S: Fordernd.
- 11 S: Bedrückt.
- 12 S: Tragend.
- 13 L: Tragend, ja, wie meinst du das denn, tragend?
- 14 S: Ja, man hört ja im Hintergrund immer so, das hört sich so an wie
- 15 ein Kreislauf ist das immer...
- 16 L: Ja, ich weiß was du meinst, aber welchen Begriff wählt man da-
- 17 zu? (...) Eine gewisse Unendlichkeit.
- 18 S: Ja, dass das immer so weitergeht.
- 19 L: Ja, treibend vielleicht.
- 20 S: Nee, treibend eher nicht. Das ist ja schon schleppend, aber
- 21 auch tragend.
- 22 S: Eher traurig. (Besprechung des Textes)
- 23 L: So, und jetzt müsste man überlegen, passt das vom Text auf
- 24 das, was ihr gehört habt. (...)
- 25 S: Ja, erst mal flehend, das passt ja zu dem Text auch, und hoff-
- 26 nungsvoll passt auch, aber da wird es auch denk ich an man-
- 27 chen Stellen hoffnungslos. (...)
- 28 L: Diese Bitte (Herr, erbarme dich) wird eurer Meinung nach hoff-
- 29 nungsvoll oder auch flehend, vielleicht auch fordernd dargestellt.
- 30 (...) Der bedrückte Mensch eben (...), aber der Mensch, der sich
- 31 bedrückt, vielleicht hoffnungsfroh, flehend und fordernd an den
- 32 Herrn wendet mit seiner Bitte. (...) Jetzt ist die Frage, wie hat der
- 33 Johann Sebastian Bach das denn erreicht, dass das also von
- 34 daher gesehen doch zum Text zunächst einmal eine starke
- 35 Affinität hat, eine starke Verbindung. Und jetzt geht es auf die
- 36 musikalischen Mittel los. (...) Also die Frage ist jetzt, wie wird
- 37 diese Wirkung erreicht. (...) Wie kommt das, dass sich das so
- 38 im Kreis dreht, nicht von der Stelle kommt? Das bewegt sich nur
- 39 ganz langsam vorwärts.(...)

Nach diesem Gesprächsausschnitt folgte eine detaillierte, notentextgestützte Analyse des Chorparts. Die Beobachtungen (Chromatik, latente Zweistimmigkeit, Vorhalte, Tonrepetition) wurden durch alltagssprachliche Umschreibungen musikalischer Entwicklungsverläufe im Hinblick auf einzelne musika-

liche Parameter unter besonderer Berücksichtigung der Melodik spezifiziert und nach Möglichkeit unter Verwendung musikalischer Fachbegriffe (z. B. Anabasis) objektiviert.

Im Gesamtschulbereich war diese Art der Musikbeschreibung mit ca. 21% der Fälle am geringsten vertreten. Sie war in besonderem Ausmaß in Stunden mit dem Unterrichtsinhalt Programmmusik zu beobachten. Das Sprechen über Musik wurde dabei weitgehend durch den Sinngehalt des musikalischen Programms beeinflusst. Darüber hinausgehende zusätzliche Beschreibungsmöglichkeiten durch andere Inhaltsassoziationen wurden nur in geringem Maße herangezogen. Meist handelte es sich um die Assoziation seelischer Zustände oder Haltungen (z. B. traurig, glücklich, fröhlich, verzweifelt, begeistert, stolz), bestimmter Lebensbereiche (kirchlich, „wie aus dem Gruselfilm“) oder auch alltäglicher Handlungen (Begrüßung, Befehlen). Insgesamt wurde die rhythmische Struktur des Klangereignisses vorrangig durch Beschreibungen aus den Bereichen „Bewegung“ und „Zeit“, aber auch durch die Begriffe der visuellen bzw. taktilen Wahrnehmung von Materialbeschaffenheit bezeichnet, während die Tonhöhe bzw. der melodische Verlauf durch Bezeichnungen aus dem Wortfeld „Raum“ unter Berücksichtigung der Bewegung im Raum skizziert wurde. Seelische Zustandsbeschreibungen betrafen in erster Linie den Stimmungsgehalt der Musik. Personifizierungen in Anlehnung an die Handlungselemente des außermusikalischen Programms der Musikbeispiele dienten der Charakterisierung musikalischer Themen. Weitergehende Inhaltsassoziationen erfolgten ebenfalls in deutlicher Anlehnung an den Inhalt des außermusikalischen Programms und bezogen sich auf größere musikalische Entwicklungsverläufe.

Im Zusammenhang mit dem Orchesterstück „Der Zauberlehrling“ von Paul Dukas konnte vor allem die Verwendung von Bewegungsbezeichnungen beobachtet werden (z.B. fließend, hölzern schreitend). Beim folgenden Unterrichtsausschnitt handelt es sich um eine Unterrichtsstunde einer weiblichen Lehrperson mit dem Inhalt „Programmmusik“ aus der Jahrgangsstufe 6. In den vorangegangenen Stunden war der Balladentext „Der Zauberlehrling“ besprochen und das Orchesterstück von Paul Dukas bereits in seiner gesamten

Länge kennengelernt worden. Die vorliegende Stunde beginnt mit einer zusammenfassenden Wiederholung der Höreindrücke sowie der zentralen Handlungselemente und Leitthemen (Lehrling, Wasser, Besen, Zauberspruch) des Stückes. Anschließend werden die Leitthemen in kurzen Hörbeispielen noch einmal separat demonstriert. Dabei sollten die Lernenden versuchen, die dazugehörigen Handlungselemente zu identifizieren, ihre Höreindrücke in Worte zu fassen und anschließend zu erörtern, welche musikalischen Mittel für diese Höreindrücke verantwortlich sein könnten. Die Erörterung der musikalischen Mittel wurde im Anschluss daran durch die Hinzunahme von Notenbeispielen zu den einzelnen Leitthemen vertieft. Die Transkription setzt am Anfang der Stunde ein. Die Reflexion über die vergewärtigten Hörbeispiele beginnt in Zeile 39. In methodischer Hinsicht ist das folgende Unterrichtsbeispiel vorrangig vom gelenkten, lehrerzentrierten Unterrichtsgespräch geprägt. Darüber hinaus sind darin kurze Phasen des Lehrermonologs enthalten. Sie dienen der Zusammenfassung und Korrektur der Schüleräußerungen, der Einführung und Erläuterung musikalischer Fachbegriffe (Leitthema, Programmmusik) sowie der Lenkung des Unterrichtsverlaufes durch das Erläutern der jeweiligen Aufgaben- bzw. Fragestellung.

- 1 L: Also: Der Zauberlehrling. Wisst ihr noch, wie der Komponist
 2 hieß?
 3 S: Goethe?
 4 L: Nee, das war nicht der Komponist, sondern der Dichter von der
 5 Ballade. Der Komponist heißt Paul Dukas, ein Franzose. So, der
 6 Paul Dukas lebte von 1865 bis 1935, so mal nur zur Kenntnis-
 7 nahme, also ganz so lange ist das noch gar nicht her, dass der
 8 das komponiert hat. Könntet ihr euch so noch an das Stück er-
 9 innern? Was haben wir da festgestellt? Wir kannten oder wir
 10 kennen den Text sehr gut und haben uns dann das Musikstück
 11 angehört.
 12 S: Das war ein sehr langes Stück.
 13 L: Mhm.
 14 S: Da hat man auch richtig gemerkt, wie der Besen... also um sau-
 15 berzumachen, wie die ankamen: (summt).
 16 L: Also man konnte den Besen erkennen. Was konnte man noch
 17 hören?
 18 S: Den Höhepunkt konnte man noch erkennen.

- 19 L: Mhm, also dass es sich gesteigert hat.
20 S: Das Wasser.
21 L: Mhm. Noch was?
22 S: Den Meister da ganz am Ende von dem Stück.
23 L: Richtig, als der seinen Zauberspruch da spricht.
24 S: Aber man hat doch auch gehört, wie der Zauberlehrling immer
25 so Angst hat.
26 L: Ja. Also ihr habt das ganz richtig in Erinnerung und damit wollen
27 wir auch heute also einsteigen, dass nämlich genau also in dem
28 Stück jede Person oder Dinge eine Melodie hat, an der man die
29 Person oder das Ding identifizieren kann. Und man nennt so
30 was in der Musik ein Leitthema. Also ein Thema, das den Zuhö-
31 rer durch das ganze Stück leitet. (...) Überlegt mal genau, wel-
32 che Leitthemen also jetzt hier in dieser musikalischen Ballade
33 vorhanden sind.
34 (...) So, ihr habt gerade schon ein paar Leitthemen genannt. (L.
35 schreibt an der Tafel mit.)
36 S: Das Wasser.
37 L: Ja. Also einmal das Wasser, was noch?
38 S: Den Besen.
39 S: Dass der Zauberlehrling Angst kriegt.
40 L: Ja, also Zauberlehrling überhaupt. Gut. Und?
41 S: Höhepunkte.
42 L: Ja, das ist allgemein. Das ist aber nicht ein bestimmtes Thema,
43 das durch die ganze Ballade geht.
44 S: Der Meister, wie er hinterher seinen Zauberspruch sagt.
45 L: So, der Zauberspruch. Haben wir ganz wichtige Sachen, die
46 also durch diese ganze Ballade sich ziehen. (Hbsp.: Erkennen
47 der Leitthemen)
48 S: Das Wasser.
49 L: Warum meinst du das Wasser? Dann ein bisschen versuchen,
50 diese Antwort zu begründen.
51 S: Besen.
52 S: Das ist der Zauberlehrling. Der Meister ist zum Beispiel gerade
53 am Gehen, und der Zauberlehrling sieht ihn, und vor Freude
54 springt er los, weil er ihn allein gelassen hat. Und guckt immer
55 wieder raus, ob er wirklich weggegangen ist und nicht hier ste-
56 hengeblieben ist.
57 L: Also wie wirkt diese Musik so auf dich?
58 S: Immer wieder freudig, fröhlich.
59 L: So fröhlich. Wie macht er es denn? Also du hast auch gleichzei-
60 tig gesagt, dann springt der so los, der Zauberer ist gerade weg.
61 Was meinst du denn, wie das kommt, dass sich das so anhört?
62 S: Weil immer wieder so ein hoher und ein tiefer Ton (singt).

- 63 L: Aha, also so Tonsprünge meinst du?
64 S: Das steigert sich dann immer so (...).Das hört sich dazwischen
65 so hopp an (singt).
66 L: Ja, was in der Musik macht das denn, dass sich das so hopp
67 anhört (singt)? Was ist das? Wie nennt man das denn? Das,
68 was wir auch immer klatschen. (L. klatscht).
69 S: Den Takt.
70 L: Mhm. Nicht ganz.
71 S: Der Rhythmus.
72 L: Der Rhythmus. Ja? Also so ein hüpfender Rhythmus ist das, der
73 das Ganze so unterstützt, dass sich das so fröhlich anhört. (...)
74 (Hbsp.)
75 S: Der Besen.
76 L: Warum meinst du der Besen?
77 S: Weil er immer so hin und her hüpf (singt).
78 L: Ja (singt). Wie kommt das, dass man dieses Hüpfen dieses Be-
79 sens so gut nachvollziehen kann?
80 S: (...)
81 L: Richtig, wir haben da so richtige Tonsprünge. (...) Ach wisst ihr
82 vielleicht, welches Instrument das hier war? Hört erst hin.
83 (Hbsp.) (...)
84 S: Also zum Schluss, da kommt die Geige, am Anfang ist der Bass,
85 Cello...
86 L: Ja, wir meinen aber jetzt das Thema. (...)
87 S: Tuba?
88 L: Tuba ist ein Blechblasinstrument. (...)
89 S: Oboe.
90 L: Das geht schon in die richtige Richtung, aber das ist noch tiefer
91 als die Oboe.
92 S: Fagott?
93 L: Das Fagott. Das große, lange Fagott mit dem dunklen Klang.
94 So, jetzt fehlen uns noch zwei. (Hbsp.)
95 S: Das ist das Wasser, das hat alles überschwemmt.
96 L: Ja, auf jeden Fall fließt es schon ganz ordentlich. Woran erkennt
97 man das, dass das so fließt? Wie macht das der Komponist?
98 S: Es wurde immer lauter und leiser.
99 L: Ja, ein bisschen wurde variiert in der Lautstärke.
100 S: Man konnte auch Geister hören, die Geister, die helfen sollen.
101 L: Woran hörst du die Geister?
102 S: (singt)
103 L: Ja, mit viel Phantasie sicherlich. Aber das Wasser, woran hört
104 man denn das Wasser?
105 S: Weil die so durcheinander spielen.
106 L: Spielen die durcheinander? Hört noch mal zu. (Hbsp.)

- 107 S: Die sind immer hoch und runter gegangen, das hört sich an, als
108 wenn die Wellen so hochschwappen.
- 109 L: Welche Instrumente sind denn dafür verantwortlich für die Auf-
110 und Abwärtsbewegung?
- 111 S: Violinen.
- 112 L: Die Violinen. Also die Streicher alle gemeinsam, die also dieses
113 Rauf und Runter...(Hbsp.) So, jetzt kommt noch ein Wasser.
114 (Hbsp.) Auch eine Wassergeschichte. Können wir die irgendwie
115 einordnen vielleicht?
- 116 S: Glockenspiele vielleicht?
- 117 L: Ja, da sind also sicherlich solche Dinge dabei.
- 118 S: Das ist, als wenn das Wasser so plätschern würde.
- 119 L: Mhm.
- 120 S: Das ist, als wenn der das Wasser bringt und ausschüttet, als
121 wenn der Besen das Wasser im Eimer dahinschleppt und dann
122 ausschüttet (singt).
- 123 L: Ja, genau. So von oben runter, wie so ein Wasserfall stürzt das
124 ganze Wasser da runter. Ja, prima, sehr schön macht ihr das.
125 (...) So, jetzt fehlt uns noch der Schluss des Ganzen. (Hbsp.)
- 126 S: Der Meister.
- 127 L: Der Meister, so. Warum?
- 128 S: Das ist wie der seinen Zauberspruch gesagt hat und das Was-
129 ser verschwindet.
- 130 L: Mhm.
- 131 S: Das ist, wie der Meister kommt, und dann sagt er den Zaubers-
132 pruch, und dann teilt sich das Wasser in zwei Spalten, und
133 dann plätschert das irgendwie raus (singt).
- 134 L: Durch diese letzten Töne, die dann noch mal kommen. Mhm.
- 135 S: Das hört sich so an, als ob der Meister sauer ist.
- 136 L: Warum hört sich das denn so ein bisschen grantig an? Wie
137 kommt das? (...)
- 138 S: Das hört sich mehr so an nach Angst?
- 139 L: Das ist ja der Zauberlehrling, aber wir sind jetzt beim Zauber-
140 meister.
- 141 S: Das hört man an den Trompeten und den Trommeln.
- 142 L: Das liegt an den Instrumenten, meinst du. Welche Instrumente
143 sind da in Aktion?
- 144 S: Trompeten.
- 145 L: Wie ist der Oberbegriff? Es sind nicht nur Trompeten.
- 146 S: Blasinstrumente.
- 147 L: Welche?
- 148 S: Blechblas.
- 149 L: Ja, so, die Blechbläser, die das ganze so mächtig erscheinen
150 lassen. Wütend, so ein bisschen. (...) Hören wir es uns noch mal

- 151 eben an. (Hbsp.)
- 152 S: Das hört sich so gruselig an.
- 153 L: Ja, wütend, das haben wir schon gesagt. Wie macht er das
- 154 aber, dieses Schimpfen, dass man das so richtig hört, dass der
- 155 da so wütend reinkommt und sagt, so, jetzt ist Feierabend?
- 156 S: Durch die tiefen Töne.
- 157 L: Mhm, das sind ja nicht unbedingt so tiefe Töne.
- 158 S: Dass die Töne so hoch sind, und dann werden sie wieder tief,
- 159 immer so abwechselnd.
- 160 L: Aha, so dieser erhobene Zeigefinger (singt und demonstriert).
- 161 Wie ist das denn mit den Notenwerten (singt)? (...)
- 162 S: Das sind so halbe Noten.
- 163 L: Also, brauchen wir gar nicht so genau zu zeigen, wie sind die
- 164 Notenwerte eher?
- 165 S: Sind groß.
- 166 L: Lang heißt das, lange Noten, die das ganze so auch in dem
- 167 ganzen Ausmaß mit den Blechbläsern richtig bedrohlich ma-
- 168 chen. Das heißt, wir haben hier einmal das Programm, das der
- 169 Komponist sich ausgesucht hat. Also wie nennt man diese
- 170 Musik auch - den Begriff kennen wir – die ein bestimmtes Pro-
- 171 gramm hat? Wir haben schon „Peter und der Wolf“ kennenge-
- 172 lernt oder „Karneval der Tiere“.
- 173 S: Orchester?
- 174 L: Nee, ein außermusikalisches Programm liegt dem zugrunde.
- 175 Wie nennt man diese Musik?
- 176 S: Programmmusik?
- 177 L: Programmmusik. Ja, bei „Peter und der Wolf“ war es das Mär-
- 178 chen, bei „Karneval der Tiere“ waren es verschiedene Tiere, die
- 179 eben musikalisch dargestellt sind, hier sind es verschiedene
- 180 Motive und Personen und Dinge auch. (...)

Innerhalb dieses Transkriptionsausschnitts sind alle drei Kategorien der verbalen Reflexion des Klangereignisses miteinander verwoben. Die Beschreibung der individuellen Höreindrücke erfolgt hauptsächlich unter Verwendung außermusikalischer Inhaltsassoziationen und ist demnach vorrangig der dritten Kategorie hinzuzuordnen. Diese individuell geprägte Beschreibungsform wird als Reaktion auf die lenkenden Impulse der Lehrperson objektiviert, indem durch dichotomische Beschreibungsmuster einzelner Musikparameter und die Identifikation der beteiligten Instrumente unter Verwendung musikali-

scher Fachbegriffe erörtert wird, durch welche musikalischen Mittel die individuellen Höreindrücke verursacht sein könnten.⁷⁷

Bei den Beschreibungen mit außermusikalischen Inhaltsassoziationen handelt es sich in erster Linie um die Zuweisung von Personifizierungen, die durch das inhaltliche Programm der Ballade vorgegeben werden (z. B. Besen, Wasser, Geister; vgl. Z. 14-15, 20, 22, 48, 51, 52, 75, 95, 100, 120-122, 126, 128-129 etc.). In einigen Fällen werden diese Personifizierungen durch konkrete Handlungselemente – zum Teil in der sprachlichen Form von Vergleichen (z. B. Z. 107-108, 118) - ergänzt (z. B. Z. 14-15, 23, 52-56, 95, 120-122, 128-129, 131-133, 153-155). In Verbindung mit diesen Handlungselementen, die den einzelnen musikalischen Themen zugeordnet werden, stehen seelische Zustandsbeschreibungen wie freudig, fröhlich, ängstlich oder wütend (vgl. Z. 58, 135, 138, 149-150). Bei der Beschreibung der rhythmischen Struktur des Zauberlehrling-Themas wird zunächst eine Lautmalerei („hopp“ in Z. 64-65) verwendet. Später wird diese Beschreibungsform durch die Zuordnung des Fachbegriffes Rhythmus präzisiert (Z. 71-73), wobei die Punktierung mit „hüpfend“ umschrieben wird.

Darüber hinaus sind auch die beiden anderen Sprachkategorien der verbalen Musikreflexion im zitierten Unterrichtsauszug enthalten. Sie werden vorrangig für die Erörterung der musikalischen Mittel, die für die Höreindrücke verantwortlich sein könnten, verwendet. Dies erfolgt in einer sachlichen Beschreibung der Hörbeispiele durch die Identifizierung der beteiligten Instrumente sowie durch die dichotomische Beschreibung einzelner musikalischer Parameter wie Lautstärke (laut / leise; vgl. Z. 98), Tonhöhe (hoch / tief, vgl. Z. 62, 107 etc.), Tondauer (groß bzw. lang; vgl. Z. 162, 165-166) und Klangfarbe (dunkel; vgl. Z. 93). Musikalische Fachbegriffe werden außer im Zusammenhang mit der Instrumentation auch bei der Beschreibung des Melodieverlaufs (Tonsprünge; vgl. Z. 63), der Funktion der musikalischen Thematik (Leitthema, vgl. Z. 29-31), der musikalischen Darstellung eines außermusikalischen Programms (Programm Musik, vgl. 174-180) sowie der rhythmischen Struktur

⁷⁷ Die Information zum Komponisten Paul Dukas (Z. 5-6) sind der übergeordneten Kategorie zur Betrachtung geschichtlicher, gesellschaftlicher und psychosozialer Bedingungen von Musik zuzuordnen (vgl. Kap. 8.2.3).

(Rhythmus, halbe Noten; vgl. Z. 71 und 162) meist seitens der Lehrperson verwendet.

In didaktischer Hinsicht lässt sich hier eine von der Lehrperson intendierte und initiierte Entwicklung von der Musikbeschreibung durch individuell geprägte außermusikalische Inhaltsassoziationen über intersubjektiv nachvollziehbare Beschreibungen einzelner Musikparameter bis hin zur Verwendung musikalischer Fachbegriffe erkennen. Das Ziel des Unterrichts liegt hier folglich darin, ein Klangereignis in sachlicher und intersubjektiv überprüfbarer Weise durch relativ eindeutige (Fach-)Begriffe zu beschreiben. Dies entspricht dem Prinzip der Wissenschaftsorientierung. Den Ausgangspunkt dieses unterrichtlichen Bestrebens bilden die individuellen Höreindrücke, die mit Hilfe von individuell geprägten, außermusikalischen Inhaltsassoziationen beschrieben und subjektiv reflektiert werden. Die Brücke zwischen diesen beiden Polen der Subjektivität und der Objektivität stellt die Beschreibung einzelner Musikparameter unter Verwendung von Alltagssprachlichen Bezeichnungen dar. Dabei wird das musikalische Hören auf einzelne musikalische Merkmale fokussiert. Dieser Zugewinn an Objektivität und Genauigkeit im Detail ist zwangsläufig mit einer Ausblendung des ganzheitlichen Hörerlebnisses verbunden. Auch die Musikbeschreibung mit Hilfe von Fachbegriffen bedeutet nicht nur einen Zugewinn an Objektivität. Die Etikettierung musikalischer Klangereignisse durch eine festgelegte Begrifflichkeit zieht wiederum einen Verlust an Genauigkeit und Erlebnistiefe mit sich. Denn bei theoretischen Fachbegriffen, so genau definiert sie auch sein mögen, handelt es sich doch um Modelle, die, obschon empirisch gewonnen, eine Quintessenz aus vielen, im Detail voneinander verschiedenen Einzelstücken darstellen. So können durch die Zuordnung von Fachbegriffen jeweils nur einige Aspekte des Klangereignisses beleuchtet werden, und zwar genau diejenigen Aspekte, die in der Begriffsdefinition enthalten sind. Musikalische Abweichungen von dem theoretischen Begriffsschema, die mitunter das Einzigartige einer Komposition darstellen, werden dabei ausgeblendet. Des Weiteren ist mit einer ausschließlich formalen, inhaltsleeren Zuordnung abstrakter Fachbegriffe die Gefahr eines Verlustes an Anschaulichkeit und subjektivem Verstehen

verbunden, da hierbei der Dialog zwischen dem Klangereingis und dem Hörer, der auf die Subjektivität des Hörers samt seinen musikalischen Vorerfahrungen angewiesen ist, aufgebrochen oder zumindest deutlich erschwert wird.

8.3 Fazit

Bei der Betrachtung des unterrichtlichen Sprechens über Musik konnten je nach Ausprägung der Lehrer- bzw. Schülerbeiträge vier Grundformen des themengebundenen Unterrichtsgesprächs unterschieden werden: der Lehrermonolog, das gelenkte, lehrerzentrierte Unterrichtsgespräch, das offene Unterrichtsgespräch mit zurückhaltender Lenkung durch die Lehrperson sowie der Schülervortrag. Am häufigsten war das gelenkte, lehrerzentrierte Unterrichtsgespräch vertreten, gefolgt vom Lehrervortrag, am seltensten der Schülervortrag, der sich als eine Domäne des Gymnasialbereichs herausstellte. Das offene Unterrichtsgespräch war darüber hinaus vor allem im Realschulbereich sowie im Gymnasialbereich zu finden (vgl. Tabelle 26):

Formen des themengebundenen Unterrichtsgesprächs

Gesprächsform	Lehrervortrag	Gelenktes Unterrichtsgespräch	Offenes Unterrichtsgespräch	Schülervortrag
Schulform				
Hauptschule	75,0%	75,0%	20,0%	10,0%
Realschule	66,7%	73,0%	54,5%	0,0%
Gymnasium	65,0%	77,0%	60,0%	25,0%
Gesamtschule	50,0%	97,8%	21,0%	3,3%
Gesamtdurchschnitt	64,2%	80,7%	38,9%	9,6%

Tab. 26: Häufigkeit der Formen des themengebundenen Unterrichtsgesprächs in den einzelnen Schulformen

In Bezug auf die Wahl der Gesprächsinhalte innerhalb des themengebundenen Unterrichtsgesprächs konnten entsprechend der unterschiedenen Unterrichtskategorien (vgl. Kap. 8.2) fünf Inhaltzusammenhänge formuliert werden: 1. Das Sprechen über musikkundliche Sachverhalte (insbesondere zum Bereich Instrumentenkunde); 2. die Besprechung musiktheoretischer Ordnungssysteme; 3. die Erörterung geschichtlicher, gesellschaftlicher und psychosozialer Bedingungen von Musik, 4. die selbstkritische Reflexion der eigenen musikalischen Gestaltungsversuche sowie 5. die Reflexion von Wirkung und Struktur eines musikalischen Klangereignisses. Mehrere Inhaltzusammenhänge der verbalen Musikreflexion konnten in einer Stunde zugleich vertreten sein. Insgesamt erwies sich die Verteilung dieser Sprechinhalte in den beobachteten Unterrichtsstunden trotz eines Übergewichts an Reflexion von Wirkung und Struktur des Klangereignisses als relativ ausgewogen.⁷⁸ Mit Ausnahme des Hauptschulbereichs war dieser Sprechinhalt bei allen anderen Schulformen stark repräsentiert. In den Hauptschulstunden wurden statt dessen musikkundliche Inhalte bevorzugt. In den Stunden des Gymnasialbereichs wurden tendenziell mehr Inhalte miteinander kombiniert als bei den anderen Schulformen, sodass auch die einzelnen Sprechinhalte, insbesondere die musiktheoretischen Ordnungssysteme sowie die außermusikalischen Bedingungen von Musik, an sich häufiger thematisiert worden sind. Als weitere schulformspezifische Besonderheiten sind die vergleichsweise seltene Besprechung musiktheoretischer Ordnungssysteme im Gesamtschulbereich sowie die ausgeprägte Reflexion der eigenen musikalischen Gestaltungsversuche im Realschulbereich zu werten. Darüber hinaus war bei der Auswertung auffällig, dass das Sprechen über ein vergegenwärtigtes Klangereignis hinsichtlich seiner Struktur und Wirkung tendenziell seltener in den Stunden der Orientierungsstufen 5/6 als in den höheren Jahrgangsstufen anzutreffen

⁷⁸ Bei der Häufigkeit der Inhaltzusammenhänge der verbalen Musikreflexion kann keine Übereinstimmung mit den Häufigkeitswerten der in Kap. 6.1 beschriebenen Unterrichtskategorien bestehen, da hier allein die Methode des Unterrichtsgesprächs im weitesten Sinn beleuchtet wird, aber ein Unterrichtsgegenstand natürlich in methodischer Hinsicht auf vielfältige Weise behandelt werden kann, z.B. in Einzelarbeit, in musikpraktischen Übungen etc. (vgl. Kap. 6.2 zur Unterrichtsmethodik).

war. Einen Überblick über die Verteilung der Sprechinhalte in den Musikstunden der einzelnen Schulformen verleiht die folgende Tab. 27:

Inhalte des unterrichtlichen Sprechens über Musik

Sprechinhalt	Musiktheoret. Ordnungssysteme	Musikkundl. Sachverhalte	Außermusik. Bedingungen von Musik	Wirkung und Struktur des Klangereignisses	Reflexion des eigenen Musizierens
Schulform					
Hauptschule	21%	42%	21%	21%	16%
Realschule	33,3%	21%	24%	45,5%	46%
Gymnasium	42%	32%	32%	60%	40%
Gesamtschule	3,1%	28%	18%	61%	28%
Gesamtdurchschnitt	24,8%	30,75%	23,75%	46,9%	32,5%

Tab. 27: Häufigkeit der Inhalte des Sprechens über Musik im Unterricht der einzelnen Schulformen

Aufgrund der Bedeutsamkeit der Reflexion der Wirkung und Struktur von Musik wurde dieser Sprechinhalt zudem dahingehend untersucht, mit welchen verbalen Ausdrucksmitteln über Musik gesprochen wurde. In sprachlicher Hinsicht konnten dabei wiederum drei Grundformen festgestellt werden: Die Beschreibung des Höreindrucks 1. mit Hilfe von außermusikalischen Begriffen und Inhaltsassoziationen, 2. mit dichotomischen Begriffspaaren in Anlehnung an die musikalischen Parameter sowie 3. durch die Zuordnung von musiktheoretischen Fachbegriffen bzw. musikkundlichen Bezeichnungen. Am häufigsten wurde die metaphorische Sprechweise zur Beschreibung des Klangeindrucks herangezogen (48,5%). Dabei wurden vor allem außermusikalische Inhaltsassoziationen der Bedeutungsfelder „Bewegung“, Form als „Bewegung im Raum“, „Gefühl und Stimmungen“, „Lebenswelten“ und „Sinnlichkeit“ bei der Beschreibung des musikalischen Höreindrucks gewählt. Das

folgend Schaubild 8 liefert auf der Grundlage der Gesprächstranskripte einen Überblick über die Vielfalt der dokumentierten Klangbeschreibungen:

Wortfelder des metaphorischen Sprechens über Musik

<p><u>Bewegung:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> •marschieren, laufen, schreiten, rennen, schnell gehen •abbrechen, abstürzen •sprudelnd •schwebend, sanft gleitend •leichtfüßig, elegant •schleppend •tanzen •hüpfen, Sprünge •fließend 	<p><u>Bewegung im Raum:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> •rauf und runter •von unten nach oben •oben / unten, hoch / tief •aufwärts / abwärts •von vorne nach hinten •auf dieselbe Stelle zurück •Einwürfe •offen / geschlossen •gleichmäßig •Vordergrund/ Hintergrund •in der Tiefe •von Ferne •Steigerung •Landschaft •Kreislauf, Wellenbewegung •Unendlichkeit •Gegensätze, Übergang •langgezogen 	<p><u>Gefühl und Stimmungen:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> •fröhlich, witzig, lustig, komisch, heiter, freudig, frohlockend, harmonisch •weinend, traurig, verzweifelt, entsetzt, bedrückt, traurig, flehend, ängstlich •nervenaufreibend, spannungsgeladen •hoffnungsvoll •fordernd, befehlend •temperamentvoll, feurig •wütend •stolz •ungewiß, schüchtern, vorsichtig •mächtig, durchdringend kräftig, tragend, schwerwiegend, bedeutend •gruselig •lasch, träge, einschläfernd, ruhig •spielerisch •schnulzig
<p><u>Lebenswelten:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> •Zirkusmusik •asiatisch, russisch, spanisch •wie aus dem Märchen •Sterbeszene, Tod •Stierkampf •religiös / weltlich •Wiedergeburt •Knalleffekt 	<p><u>Sinnlichkeit:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> •hell •hohl •dumpf •karg •verzerrt •holprig •hölzern 	

Schaubild 8: Klassifikation der Klangbeschreibungen beim unterrichtlichen Sprechen über Musik

In jeweils rund 40% der Fälle wurden alltagssprachliche Bezeichnungen in Anlehnung an die musikalischen Parameter sowie musiktheoretische Fachbegriffe zur Objektivierung des Höreindrucks ergänzt. Das Auftreten mehrerer Beschreibungsformen innerhalb desselben Unterrichtsgesprächs war dabei die Regel. In didaktischer Hinsicht schien die Entwicklung von der Musikbeschreibung mittels alltagssprachlicher Umschreibungen und Inhaltsassoziationen hin zur Musikbeschreibung anhand der Zuordnung musikwissenschaftlicher Fachbegriffe typisch und intendiert zu sein. So stellt die systematische Beschreibung der musikalischen Gestaltung im Hinblick auf einzelne

musikalische Parameter eine Zwischenstufe dar, während die außermusikalischen Inhaltsassoziationen sowohl als Ausgangspunkt wie auch als Abschluss im Sinne einer hermeneutischen Interpretation fungierten.

Als schulformabhängige Besonderheit des Realschulbereichs ist das relativ große Ausmaß an selbst-initiierten Schüleräußerungen von individuellen Geschmacksurteilen sowie von sachlich begründeten Werturteilen zu sehen (ca. 12%). Diese Ausprägung war in den dokumentierten Unterrichtsstunden der übrigen Schulformen nicht in dieser Intensität zu beobachten. Gründe für diese verbreitete Vermeidung von Urteilen über Musik im Musikunterricht mögen darin bestehen, dass die Bewertung von Musik die Gefahr einer undifferenzierten Klassifizierung des Klangereignisses nach dem Prinzip schön / gut – hässlich / schlecht gemäß individueller, bereits bestehender Musikpräferenzen birgt und eine weitergehende Auseinandersetzung mit dem Klangereignis unter Umständen behindert. Die Bewertung des Höreindrucks in Form eines differenzierten und begründeten ästhetischen Urteils nach einer vorangegangenen Phase der individuellen Auseinandersetzung mit einem Klangereignis setzt demgegenüber bereits ein differenziertes musikalisches Wahrnehmungsvermögen, zudem ein fortgeschrittenes Musikverständnis sowie ein hinreichend entwickeltes, sprachliches Ausdrucksvermögen voraus. Diese Voraussetzungen sind innerhalb des Musikunterrichts nicht immer gegeben.

Betrachtet man die zitierten Transkriptionsausschnitte, so entsteht insgesamt der Eindruck, dass den Lernenden ein differenzierter Sprachschatz, sei es in Form von musiktheoretischen Fachbegriffen oder in Form einer differenzierten Verwendung alltagssprachlicher Bezeichnungen zur Beschreibung eines Klangereignisses nur in mehr oder weniger rudimentärer Form zur Verfügung steht. Darüber hinaus ist in diesem Zusammenhang eine Wechselbeziehung anzunehmen: Zum einen mangelt es den Lernenden an sprachlicher Ausdrucksfähigkeit bei der Beschreibung dessen, was sie bei der Wahrnehmung eines Klangereignisses erleben und erkennen. Zum anderen ist anzunehmen, dass die differenzierte und bewusste Wahrnehmung des Klangeindrucks bei der Musikrezeption durch ein wenig differenziertes, sprachliches

Ausdrucksvermögen behindert wird. Diese Wechselbeziehung spricht auf der einen Seite für die Bedeutsamkeit der sprachlichen Musikreflexion im Unterricht; auf der anderen Seite wird dadurch auch die Notwendigkeit praktischer bzw. handlungsorientierter Reflexionsmethoden zum Ausgleich sprachlicher Defizite bei der Auseinandersetzung mit einem Klangereignis deutlich. Des Weiteren kann sich die einseitige Bevorzugung stark gelenkter Gesprächsformen gegenüber offenen Diskussionsansätzen und Schülervorträgen auf das Sprachvermögen der Lernenden nicht förderlich auswirken. Daher bestünde ein wichtiger Ansatzpunkt bei der Unterstützung des verbalen Ausdrucksvermögens darin, die Lernenden zum freien Sprechen innerhalb einer auf gegenseitigem Zuhören und Aufeinanderbeziehen basierenden Diskussionskultur anzuhalten, sie in erster Linie jedoch auch aussprechen zu lassen. Ideal wäre der hermeneutische Entwicklungsgang von der ersten Beschreibung des Höreindrucks durch freie Inhaltsassoziationen und Metaphern, gefolgt von der schrittweisen Objektivierung der individuellen Wahrnehmungen durch den Blick auf die musikalischen Parameter mit dem Ziel der begründeten Anwendung von Fachbegriffen sowie einer erneuten Musikreflexion auf einer nun höheren Erkenntnisstufe, bei der metaphorisches Sprechen ebenso wie fachsprachliche Begriffe miteinander kombiniert zur Begründung eines ästhetischen Werturteils verwendet werden. Dieser Gesprächsverlauf konnte ansatzweise in den Unterrichtsstunden des Gymnasialbereichs beobachtet werden.

9. Zusammenfassung

9.1 Quantität des Musikunterrichts im Schuljahr 1997/98 in Dortmund und Beschreibung der Stichprobe

Der größte Teil der planmäßig zu erteilenden Musikstunden fand innerhalb aller Schulformen in den Orientierungsstufen 5/6 statt. Dort war auch – mit Ausnahme des Gesamtschulbereichs – der Anteil des fachfremd zu erteilen-

den Musikunterrichts am höchsten. Im Hauptschulbereich sollte der Musikunterrichts ohne fachliche Lehrbefähigung insgesamt mehr als doppelt so häufig von weiblichen Lehrpersonen als von männlichen erteilt werden.

In der Stichprobe setzte sich eine Lerngruppe der Sekundarstufe I im Durchschnitt aus 27 Lernenden zusammen. Darunter befanden sich in der Regel 48% Schülerinnen, 15% Lernende ohne Deutsch als Muttersprache sowie 11% Schülerinnen und Schüler, die in ihrer Freizeit musizierten. Im Hauptschulbereich war die Anzahl der Unterrichtsteilnehmer ebenso wie die Anteile der Schülerinnen und der musizierenden Lernenden allerdings deutlich niedriger, während der Ausländeranteil dort mit 40% eklatant höher war als im Gesamtdurchschnitt. Demgegenüber zeichnete sich der Gymnasialbereich innerhalb der Stichprobe durch einen höheren Anteil an Schülerinnen und vielmehr noch an musizierenden Lernenden (39%) aus. Die Ausländerquote fiel hingegen dort mit 3% überaus gering aus.

9.2 Inhaltliche Unterrichtskategorien im Fach Musik

Auf der Basis der dokumentierten Unterrichtsstunden konnten vier inhaltlich-methodische Kategorien des Musikunterrichts unterschieden werden, in die sich die Stunden aller Schulformen einordnen ließen. Diese vier Kategorien lauten:

- Elementare Musiklehre;
- Instrumentenkunde und Akustik;
- Musikpraxis;
- Musikreflexion mit den Schwerpunkten:
 - a) Exemplarische Werkanalyse;
 - b) Analyse außermusikalischer Bedingungen von Musik.

Die Kategorie „Musikreflexion“ mit dem Schwerpunkt der „exemplarischen Werkanalyse“ nahm in den untersuchten Stunden eindeutig den größten

Raum ein. Der Vergleich zwischen den Schulformen bringt darüber hinaus folgende Unterschiede ans Licht: Die Kategorie „Musikpraxis“ stellt besonders im Hauptschulbereich einen deutlichen Schwerpunkt dar. „Instrumentenkunde und Akustik“ sind sowohl im Hauptschul- als auch im Gesamtschulbereich auffallend stark repräsentiert. „Elementare Musiklehre“ ist als Unterrichtskategorie dagegen in den Stunden aus Gymnasium und Realschule besonders häufig vertreten.

Bei der methodischen Realisation der Unterrichtsinhalte aus den Kategorien „Elementare Musiklehre“ und „Instrumentenkunde und Akustik“ dominierte in den dokumentierten Unterrichtsstunden weitgehend das Prinzip der Handlungsorientierung.⁷⁹ Die Stunden der Kategorie „Musikpraxis“ unterschieden sich im Hinblick auf die einzelnen Schulformen dahin gehend voneinander, dass im Realschul- und Gymnasialbereich neben dem reproduktiven Musizieren die kreative Gestaltungsarbeit in besonderem Maß hinzu kam. Dagegen zeichneten sich die Stunden des Gesamtschulbereiches der Kategorie „Musikpraxis“ durch die Aufforderung an die Lernenden zur selbstkritischen Reflexion sowie zur selbständigen Entwicklung von Verbesserungsvorschlägen der Lernenden aus. Auffallend ist auch, dass die Liedbeispiele hier vornehmlich aus dem populären Bereich gewählt waren, was als besondere Ausprägung des Prinzips der Schülerorientierung interpretiert werden kann.

Beim Schwerpunkt der exemplarischen Werkanalyse aus der übergeordneten Kategorie „Musikreflexion“ wurden in den meisten Fällen die Form und Struktur der Musikbeispiele sowie die Instrumentation und die Spielweise in Höranalysen untersucht. In den Stunden des Gymnasialbereichs stand darüber hinaus die Frage im Vordergrund, welche Wirkung das Musikbeispiel hervorruft und auf welche musikalischen Mittel diese Wirkung zurückgeführt werden kann. Der zweite Schwerpunkt der Kategorie „Musikreflexion“, die „Analyse der

⁷⁹ Dabei ist prinzipiell zu bedenken, dass dieses Ergebnis auch durch die besondere, nicht-zufällige Zusammensetzung der Stichprobe bedingt sein kann. Lehrpersonen, die ihren Unterricht nicht nach dem in der modernen Didaktik befürworteten Prinzip der Handlungsorientierung ausrichten, beteiligten sich womöglich erst gar nicht an der Untersuchung, oder aber es wurde für die Aufnahmesituation eine „Vorzeigestunde“ arrangiert, die möglicherweise nicht dem Unterrichtsalltag entspricht.

außermusikalischen Bedingungen von Musik“, wurde in methodischer Hinsicht vorrangig deduktiv auf der Grundlage von Texten oder Filmausschnitten im lehrerzentrierten Unterrichtsgespräch vollzogen. Alternative Arbeitsformen wie Projektarbeit, Schülerreferate etc. waren nur in Einzelfällen des Real-schulbereichs zu verzeichnen.

9.3 Unterrichtsphasen: Methodik und Sozialform⁸⁰

Bei der Untersuchung der dokumentierten Unterrichtsstunden im Hinblick auf die darin durchgeführten Unterrichtsphasen konnten zwei Kategorien unterschieden werden: Obligate und optionale Unterrichtsphasen. Zu der Kategorie der obligaten Unterrichtsphasen gehören die Abschnitte von Unterricht, die in fast allen Stunden enthalten waren: Organisation, Störungen, Unterrichtsgespräch und Lehrervortrag. Im Gesamtdurchschnitt nahmen die Phasen Organisation (20%) und Störungen (10%) zusammen knapp ein Drittel einer Unterrichtsstunde ein. Mehr als ein weiteres Drittel wurde insgesamt mit den obligaten Phasen des themenbezogenen Unterrichtsgesprächs und des Lehrervortrags (11%) bestritten, wobei das Unterrichtsgespräch mit 27% von allen Phasen im Durchschnitt am längsten dauerte. Innerhalb des Unterrichtsgesprächs waren von der offenen Diskussion bis zum gelenkten, lehrerzentrierten Frage-Antwort-Muster verschiedene Ausprägungsstufen zu finden. Das „Schülerreferat“ war als Ausprägungsform des Unterrichtsgesprächs allerdings nur marginal vertreten. Im verbleibenden, knappen Drittel der durchschnittlichen Unterrichtsstunde hatten optionale Unterrichtsphasen wie Stillarbeit in Einzel- bzw. Gruppenform, Musikrezeption und Musikpraxis Raum. Im Gesamtdurchschnitt fanden die optionalen Phasen Einzelarbeit, Musikrezeption und Musikpraxis jeweils in rund zwei von drei Stunden statt. Phasen der Gruppenarbeit kamen dagegen nur in einer von fünf Stunden vor. Die Dauer der optionalen Unterrichtsphasen wies eine große Spannweite auf. Tendenziell dauerten Phasen der Musikpraxis mit ca. 9 Minuten (20 % einer

⁸⁰ Zur Verwendung des Begriffs „Unterrichtsphasen“ vgl. Anm. 39 in Kap. 3.4.3.1.

Unterrichtsstunde) ungefähr doppelt so lange wie Phasen der Einzelarbeit oder der Musikrezeption. Die Musikbeispiele wurden insbesondere ab Jahrgangsstufe 7 vornehmlich medial dargeboten. Der musikalische Lehrervortrag war hauptsächlich der Orientierungsstufe 5/6 vorbehalten. Dort wurde in der Regel jedoch die musikpraktische Übung der Musikrezeption als methodische Form der Auseinandersetzung mit Musik vorgezogen. Zudem wurde in jedem vierten Fall, in den Gymnasialstunden sogar tendenziell noch häufiger, die Unterrichtsarbeit durch Hausaufgaben ergänzt.

Darüber hinaus haben sich bei der Auswertung der dokumentierten Unterrichtsstunden im Hinblick auf obligate und optionale Unterrichtsphasen folgende schulformabhängige sowie jahrgangsstufenspezifische Charakteristika abgezeichnet: Die Stunden des Gymnasialbereichs wiesen in Häufigkeit und Dauer ein relativ geringes Ausmaß an Störungen auf. Unterrichtsgespräche waren hier am längsten, Phasen der Einzelarbeit hingegen am kürzesten ausgeprägt. Zudem deutet die starke Verbreitung aller Unterrichtsphasen auf häufige Phasenwechsel innerhalb einer Unterrichtsstunde dieser Schulform hin. Stunden des Realschulbereichs waren dagegen durch vergleichsweise häufige und in der Dauer ausgedehnte Gruppenarbeitsphasen gekennzeichnet, während Phasen der Einzelarbeit und der Musikrezeption hier eher selten waren. Darüber hinaus gehörten musikpraktische Übungseinheiten zu den typischen optionalen Phasen einer Stunde des Realschulbereichs. In den Hauptschulstunden waren im Gegensatz zum Realschulbereich Phasen der Gruppenarbeit sowohl hinsichtlich der Häufigkeit als auch der Dauer auffallend schwach ausgeprägt. Statt dessen wiesen die Hauptschulstunden im Durchschnitt die längste Dauer von Störungs- und Einzelarbeitsphasen auf. Zudem war die Musikrezeption innerhalb der optionalen Unterrichtsphasen für die Stunden des Hauptschulbereichs von wesentlicher Bedeutung. Die Stunden des Gesamtschulbereichs zeigten hinsichtlich ihrer Phasenstruktur auffällige Gemeinsamkeiten mit dem Hauptschulstunden auf. Auch hier waren Phasen der Gruppenarbeit in Dauer und Häufigkeit ausgesprochen schwach vertreten. Zu den typischen optionalen Phasen im Gesamtschulbereich gehörten die Einzelarbeit und – wie auch im Hauptschulbereich – die Musikre-

zeption. Lehrervortragsphasen dauerten in den Stunden des Gesamtschulbereichs zudem im Schnitt am längsten.

Die Phasenstruktur einer Unterrichtsstunde war des Weiteren auch von der jeweiligen Jahrgangsstufe abhängig: So waren Organisations- und Störungsphasen sowie Phasen der Musikpraxis in den Orientierungsstufen 5/6 insbesondere gegenüber den Jahrgangsstufen 7/8 hinsichtlich ihrer Dauer und Häufigkeit stark ausgeprägt. Phasen des Unterrichtsgesprächs und der Musikrezeption nahmen mit ansteigender Jahrgangsstufe in ihrer durchschnittlichen Dauer zu. Eine Ausnahme stellen diesbezüglich jedoch die Stunden der Jahrgangsstufen 7/8 des Gesamtschulbereichs dar: Dort fielen Organisationsphasen ausgedehnter und Phasen des themenbezogenen Unterrichtsgesprächs kürzer aus. Die Kategorie der Einzelarbeit war für die Unterrichtsstunden der höheren Jahrgangsstufen (ab Jahrgangsstufe 7) kennzeichnend. Im Rahmen der Einzelarbeit traten die Aufgabentypen „Aufgabe lösen“ und „Text übertragen“ am häufigsten auf, wobei der Aufgabentyp „Text übertragen“ eher für den Gesamtschul- und den Hauptschulbereich typisch war. Der anspruchsvollere Aufgabentyp „Aufgabe lösen“ war statt dessen vor allem im Gymnasial- und Realschulbereich vorherrschend. Der Aufgabentyp „Text übertragen“ nahm mit ansteigender Jahrgangsstufe an Häufigkeit ab und verhielt sich damit gegenläufig zum Aufgabentyp „Textrezeption“, der ebenso wie die ergänzende Unterrichtsarbeit in Form von Hausaufgaben (insgesamt durchschnittlich 25%) mit steigender Jahrgangsstufe zunahm. Innerhalb der Einzelarbeit gehörten „Aufgabe lösen“ und „Text übertragen“ gegenüber der „Textrezeption“ zu den bevorzugten Aufgabentypen.

Des Weiteren ist ein Zusammenhang zwischen dem persönlichen Unterrichtsstil einer Lehrperson und der jeweiligen methodischen Unterrichtsstruktur insbesondere in Bezug auf die Durchführung von musikpraktischen Übungsphasen anzunehmen, wie beim Vergleich von mehreren Stunden ein- und derselben Lehrperson deutlich geworden ist. Demnach führte eine Lehrperson musikpraktische Übungen möglicherweise aufgrund ihrer persönlichen Neigung bzw. ihrer Kompetenz entweder durchgehend in den untersuchten Stunden unabhängig von Jahrgangsstufe, Unterrichtsstoff und Lerngruppen-

beschaffenheit durch oder eben nicht. In diesem Punkt war innerhalb der untersuchten Stunden nur eine relativ geringe Verhaltensflexibilität der Lehrpersonen festzustellen.

9.5 Verbale Beiträge von Lehrenden und Lernenden

Die durchschnittliche Gesprächsdauer pro Unterrichtsstunde lag bei knapp 18 Minuten. An Gymnasien fiel die Gesamtgesprächsdauer tendenziell länger als an den übrigen Schulformen aus. Das Verhältnis der Redeanteile von Lehrperson und Lerngruppe betrug 70% zu 30%, d.h. die Redezeit der Lehrenden umfasste durchschnittlich zwölfminuten, die der Lerngruppe fünf Minuten. An Gymnasien und Realschulen waren diese Redeanteile etwas ausgewogener verteilt als im Real- und insbesondere im Hauptschulbereich. Pro Stunde fielen durchschnittlich rund 50 Schüleräußerungen. Knapp die Hälfte der Schülerbeiträge bestand aus satzfragmentarischen Äußerungen. Ausführliche Beiträge der Lernenden machten weniger als ein Drittel der Gesamtäußerungen aus. Eigen-initiative Beiträge und Fragen nahmen lediglich einen Anteil von 16% bzw. 8% ein. Der Anteil satzfragmentarischer Äußerungen war vor allem im Hauptschulbereich besonders hoch, was zum einen mit einer geringeren Aktionsbereitschaft der Hauptschüler im Vergleich zu den Lernenden anderer Schulformen zusammenhängen könnte. Zum anderen könnte dieses Phänomen aber auch auf die methodische Unterrichtsstruktur, in diesem Fall das im Hauptschulbereich weit verbreitete, stark gelenkte Unterrichtsgespräch mit starren Frage-Antwort-Mustern, zurückgeführt werden. Eine schulformabhängige Besonderheit der Gymnasialbereichs lag hingegen in dem hohen Anteil ausführlicher Schülerbeiträge, die sogar den Prozentsatz satzfragmentarischer Äußerungen überstiegen.

9.6 Arbeitsmittel und Medien

In den untersuchten Musikstunden wurden durchschnittlich drei verschiedene Arbeitsmittel bzw. Medien verwendet. Am häufigsten kamen als traditionelles Unterrichtsmittel die Tafel sowie Musikinstrumente und Tonträger zum Einsatz. Im Unterricht der Gesamtschulen wurde die Tafel als Präsentationsmedium verstärkt vom Tageslichtprojektor abgelöst. Insgesamt wurden die Präsentationsmedien Tafel oder Tageslichtprojektor mit Ausnahme des Hauptschulbereiches in mindestens 87% der Fälle gebraucht. Der relativ geringe Einsatz dieser Medien im Hauptschulbereich könnte mit dem hohen Anteil des fachfremd erteilten Musikunterrichts an den Hauptschulen zusammenhängen. Des Weiteren wurden insgesamt in mehr als jeder zweiten Stunde Arbeitsblätter im Unterricht verwendet. Lehrwerke und Liedersammlungen spielen dagegen für die Lernenden eine eher untergeordnete Rolle bei der Unterrichtsarbeit.

Darüber hinaus haben sich beim schulformabhängigen Vergleich hinsichtlich der Medienwahl wiederum deutliche Parallelen zwischen den Stunden des Hauptschul- und des Gesamtschulbereichs ergeben: Im Unterricht beider Schulformen wurden im Vergleich zu den übrigen Schulformen besonders häufig Tonträger – zum Teil anstelle von Musikinstrumenten - sowie speziell für den Unterrichtszusammenhang erstellte Arbeitsblätter verwendet.

9.7 Verhältnis von Lehrplanvorgaben und Unterrichtswirklichkeit

9.7.1 Vergleich der schulformspezifischen Lehrplanvorgaben

Vergleicht man die Lehrpläne der vier Schulformen miteinander, so fällt als wichtigste Gemeinsamkeit der klassischen Schulformen Haupt-, Realschule und Gymnasium die dreigliedrige Struktur auf, bestehend aus Inhaltsbereichen, unterrichtsmethodischen Vorgaben und Umgangsweisen mit Musik.

Diese drei Grundkategorien werden durch jahrgangsspezifische Konkretisierungen zur didaktischen Unterrichtsgestaltung in den drei Doppeljahrgangsstufen 5/6, 7/8 und 9/10 ergänzt. Der Lehrplan für die Gesamtschule weicht von diesem Muster ab, indem er neben inhaltlichen Lernfeldern bereits fachdidaktisch relativ konkret gehaltene Aufgabenbereiche auflistet, in denen die Umgangsweisen mit Musik impliziert sind. Zudem wird hier die Forderung nach innerer Differenzierung als einzige unterrichtsmethodische Vorgabe ausdrücklich benannt, die jedoch im Sinne der didaktischen Konzeption dieser Schulform fachübergreifend Geltung hat und keine fachdidaktische Besonderheit des Musikunterrichts an Gesamtschulen darstellt. Darüber hinaus werden die jahrgangsspezifischen Konkretisierungen für die Jahrgangsstufen 7 bis 10 im Gesamtschulbereich nicht weiter nach Doppeljahrgangsstufen differenziert. Das folgende Schaubild 9 verdeutlicht diesen Sachverhalt:

Lehrpläne der Sekundarstufe I im Überblick

<u>Lehrpläne:</u>			
Hauptschule	Realschule	Gymnasium	Gesamtschule
<u>dreigliedrige Struktur:</u>			<u>Abweichung:</u>
<ul style="list-style-type: none"> • Inhaltsbereiche • Unterrichtsmethodische Vorgaben • Umgangsweisen mit Musik 			<ul style="list-style-type: none"> • Inhaltsbereiche (Lernfelder) • Aufgabenbereiche

Schaubild 9: Struktur der Lehrpläne für die Sekundarstufe I im Schulformvergleich

Weitere Parallelen zwischen den Lehrplänen der drei klassischen Schulformen sind hinsichtlich der Unterscheidung von Inhaltsbereichen, Umgangsweisen und unterrichtsmethodischen Vorgaben festzustellen. So werden die Inhaltsbereiche Musiktheorie, Instrumentenkunde (wenn sie nicht im Bereich Musiktheorie impliziert sind) sowie Lied und Singen in allen vier Lehrplänen in

irgendeiner Form als zu behandelnde Inhaltsfelder aufgeführt.⁸¹ Auch die Umgangsweisen mit Musik stimmen in den drei klassischen Lehrplänen weitestgehend miteinander überein. Eine Besonderheit enthält allein der gymnasiale Lehrplan mit der schulformspezifischen Umgangsweise „Sich über Musik informieren“. Die Forderungen nach Handlungs- und Projektorientierung, Medienerziehung, Anwendung von Fachbegriffen sowie nach fächerübergreifendem Unterricht werden als unterrichtsmethodische Vorgaben unabhängig von der Schulform in allen drei klassischen Lehrplänen gestellt. Des Weiteren ist der Hinweis nach innerer Differenzierung bzw. Individualisierung in allen Lehrplänen mit Ausnahme des Gymnasialbereiches zu finden. Erfahrungsorientierung sowie die Vermeidung von Lehrgangscharakter sind zudem in den Lehrplänen für die Haupt- und die Realschule gefordert. Die Lehrpläne Realschule und Gymnasium haben dagegen Methodenvielfalt als Forderung exponiert.⁸²

Betrachtet man die unterschiedenen inhaltlichen Lernfelder der Lehrpläne, so fallen allerdings nicht nur Gemeinsamkeiten auf. Unterschiede zwischen den Lehrplänen der vier Schulformen resultieren in Bezug auf die weiteren Inhaltsbereiche aus den spezifischen Schwerpunktsetzungen sowie aus dem jeweiligen Anforderungsniveau der intendierten Lernprozesse. Das Anforderungsniveau wiederum wird durch die drei Elemente Komplexität, Ausführlichkeit und Grad der Abstraktion bedingt. Hinsichtlich des Abstraktionsgrades lässt sich folgende Rangfolge feststellen: Der Lehrplan für die Hauptschule zeigt beim vierten Inhaltsbereich „Musik in unserer Welt“ den geringsten Abstraktionsgrad, indem dieser Inhaltsbereich ohne konkrete Inhaltsschwerpunkte bei der didaktischen Gestaltung viel Raum lässt. Innerhalb dieses Inhaltsbereiches ist prinzipiell die Auseinandersetzung mit Musikerscheinungen jeglicher Art möglich, sofern sie dem Erfahrungsbereich der Lernen-

⁸¹ Im Lehrplan Realschule ist Musiktheorie nicht als Inhaltsbereich gesondert enthalten, sondern im Sinne einer fachdidaktischen Vorgabe zur didaktischen Gestaltung als notwendige Grundlage im Zusammenhang mit allen anderen Inhaltsbereichen gefordert. Ebenso wird der Bereich „Lied und Singen“ im gymnasialen Lehrplan nicht als eigener Inhaltsbereich benannt, sondern indirekt bei der Verfahrensweise „Musik machen“ sowie den dazugehörigen Konkretisierungen berücksichtigt.

⁸² Unterrichtsmethodische Forderungen, die in einem Lehrplan nicht ausdrücklich als solche benannt werden, können durchaus indirekt in den konkreten fachdidaktischen Vorgaben und Aufgaben enthal-

den in angemessener Weise nahestehen. Während diese Vielfalt an möglichen Inhalten im Lehrplan der Hauptschule in unspezifischer Weise zu dem Bereich „Musik in unserer Welt“ zusammengefasst ist, werden in den übrigen Lehrplänen die geforderten Inhaltsgebiete in diesem übergeordneten Bereich differenzierter umrissen. Die inhaltliche Akzentuierung ist im Lehrplan für die Realschule am konkretesten vorgenommen worden. Dort werden insgesamt acht relativ deutlich eingegrenzte Inhaltsbereiche wie z.B. Musiktheater oder Programmmusik aufgelistet. Der Abstraktionsgrad liegt bei der inhaltlichen Fokussierung im Lehrplan Gesamtschule dagegen höher, da bei Lernfeldern wie „Musik aus dem Lautsprecher“; „Verbundene Musik“ oder „Musik in der Umwelt“ differenziertere Blickwinkel gewählt worden sind. Am höchsten ist der Abstraktionsgrad im Gymnasialbereich bei Inhaltsbereichen wie „Musik ist geschichtlich und kulturell gebunden“ oder „Musik wird gebraucht, Musik bewirkt etwas“.

Des Weiteren nimmt der gymnasiale Lehrplan zudem hinsichtlich der unterrichtsmethodischen Vorgaben sowie der Umgangsweisen mit Musik mit den Forderungen nach selbständigem Erschließen und der Verfahrensweise „Sich über Musik Informieren“ zwei weitere schulformische Besonderheiten für sich in Anspruch.

9.7.2 Vergleich der Lehrplanvorgaben mit den dokumentierten Unterrichtsstunden

Der Vergleich von Lehrplanvorgaben mit den dokumentierten Unterrichtsstunden hat folgende Ergebnisse erbracht: Bei allen Schulformen sind die konkreten Vorgaben der Lehrpläne zur didaktischen Gestaltung der vorgeschriebenen Inhalte und Verfahrensweisen nur teilweise berücksichtigt worden. Bei den Stunden des Realschulbereichs wichen die didaktischen Hinweise des Lehrplans sogar durchweg enorm von der beobachteten Unterrichtspraxis ab. In den Stunden des Gymnasial- und Gesamtschulbereiches

ten sein. Jedoch wird der Umstand, dass sie eben ausdrücklich betont werden, hier als schulformspezi-

wurden nicht nur konkrete Lehrplanvorgaben, sondern auch übergeordnete Inhaltsbereiche zum Teil völlig vernachlässigt. Folgende didaktische Tendenzen sind festgestellt worden: Bei den Stunden des Gesamtschulbereiches dominierten kreativ-praktische Verfahrensweisen gegenüber reflektierenden Formen der Stoffbehandlung. In den Stunden des Hauptschulbereiches sowie des Gymnasiums wurde zwar auch praktisch gearbeitet, jedoch handelte es sich dabei vornehmlich um reproduktive statt um kreative Übungen. Des Weiteren blieb das entdeckende Lernen mit experimentell-improvisatorischen Erkundungsübungen im Haupt- und Realschulbereich weitgehend unberücksichtigt. Der unterrichtsmethodischen Vorgabe der inneren Differenzierung wurde in den Stunden des Gesamt- wie auch des Hauptschulbereichs wenig Raum gegeben, wohingegen in der Hälfte der Realschulstunden durchaus Arbeitsformen nach dem Prinzip der inneren Differenzierung durchgeführt worden sind. Des Weiteren sind die expliziten Forderungen nach Projektorientierung und fächerübergreifendem Lernen in den Stunden der traditionellen Schulformen Haupt- und Realschule sowie Gymnasium selten realisiert worden. Dagegen war das Prinzip der Handlungsorientierung in den beobachteten Stunden unabhängig von der Schulform durchaus häufig vertreten. Die Anwendung von Fachsprache konnte in den Stunden des Realschulbereiches überraschenderweise am seltensten beobachtet werden.

Die Realisation der Umgangsweisen mit Musik war bis auf die Verfahrensweise „Musik umsetzen“ durchweg relativ ausgewogen. Das Umsetzen von Musik in Sprache, Bild oder Bewegung wurde unabhängig von der Schulform nur selten erprobt. Die Umgangsweise „Sich über Musik informieren“, eine Besonderheit des Gymnasialbereichs, war in den Stunden der betreffenden Schulform ebenfalls von marginaler Bedeutung. Damit ist versäumt worden, einen wesentlichen Aspekt unterrichtspraktisch zu realisieren, der den gymnasialen Musikunterricht von den Musikstunden der übrigen Schulformen unterscheiden sollte.

In den beobachteten Stunden aller drei traditionellen Schulformen wurde die Vernachlässigung medienpädagogischer Inhalte festgestellt. Den

fische Besonderheit beim Vergleich der Lehrpläne interpretiert.

Stunden aus dem Gymnasial- und dem Gesamtschulbereich war hingegen die bevorzugte Behandlung des musiktheoretischen Inhaltsbereiches („Musik beruht auf Ordnungen“ bzw. „Elementare Musiklehre“) gemeinsam. Des Weiteren überwog unabhängig von der Schulform die werkimmanente Musikbetrachtung gegenüber der Erörterung werkübergreifender Fragen oder außermusikalischer Bedingungen von Musik. Inhalte der Instrumentenkunde wurden mit Ausnahme der Gymnasialstunden häufig behandelt, wenn auch im Hauptschulbereich meist in theoretischer Form ohne praktische Erprobung. Weiterhin wurden musikanalytische Übungen in den Stunden aus Hauptschule, Realschule und Gesamtschule im Gegensatz zum gymnasialen Musikunterricht überaus selten durchgeführt. Hinsichtlich der unterrichtsmethodischen Vorgaben sind ebenfalls deutliche Diskrepanzen zwischen Soll und Ist zu verzeichnen. Insbesondere improvisatorische, erkundende, projektorientierte und kreative Arbeitsformen wurden vernachlässigt. Auch die Öffnung von Schule und Unterricht durch die Einbeziehung außerschulischer Lernstätten und Aktivitäten konnte nur in rudimentären Ansätzen festgestellt werden. Des Weiteren wurde bezüglich des Unterrichtsmaterials überraschenderweise festgestellt, dass die unterrichtliche Einbindung von Lehrwerken innerhalb der untersuchten Musikstunden sehr gering war. Die mediale Unterstützung des Unterrichts durch Computer und Video fand ebenfalls nur in Einzelfällen statt.

Innerhalb des Unterrichts erwiesen sich vor allem im Hauptschulbereich Disziplinprobleme als wesentlicher Hinderungsfaktor bei der Unterrichtsdurchführung. Diese können wiederum auf eine Vielzahl von möglichen Ursachen zurückzuführen sein. Jedoch ist eine wesentliche Wechselwirkung zwischen der methodischen Gestaltung des Unterrichtsablaufes und der Kooperationsbereitschaft der Lernenden zu vermuten. In Stunden, in denen die Lernenden nahezu ausschließlich den Unterricht rezeptiv zu verfolgen haben und selbständiges Denken und Handeln innerhalb starrer Frage-Antwort-Rückmeldungsmuster und Lehrermonologe weder gefordert noch ermöglicht, sondern vielmehr unterdrückt wird, stellt die Erwartung eines durchgehend disziplinierten, aufmerksam rezeptiven Schülerverhaltens eine Überforderung dar. Die Abnahme der Konzentrationsfähigkeit, des Lerninteresses und der

Arbeitsbereitschaft bei gleichzeitiger Zunahme von Störungen, denen wiederum eine stärkere Kontrolle durch eine noch intensivere Lenkung des Unterrichtsverlaufs seitens der Lehrperson bei weiterer Einschränkung der unterrichtsbezogenen Schüleraktivitäten in methodischer Hinsicht folgt, führt in eine Spirale, in der sich Disziplinprobleme und eine einseitige, lehrerzentrierte, die Schüler zur Passivität und Unselbständigkeit anhaltende Unterrichtsmethodik gegenseitig verstärken. Der hohe Anteil von Organisations- und Störungsphasen (im Hauptschulbereich beispielsweise zusammen ca. 30% einer durchschnittlichen Unterrichtsstunde) rückt dieses Problem in den Vordergrund. Einen Ausweg aus diesem Dilemma scheint derzeit die verstärkte Durchführung musikpraktischer Arbeitsformen, d.h. singen und musizieren, darzustellen. Doch auch die stärkere Berücksichtigung projektorientierter Arbeitsformen mit intensiver Beteiligung der Lernenden nicht nur an der Durchführung, sondern auch an der Planung, Vor- und Nachbereitung böte noch offene Lösungsmöglichkeiten des geschilderten Problems.

9.8 Sprechen über Musik

Die Auswertung der Unterrichtstranskripte im Hinblick auf die Leitfrage „Wie wird über Musik im Musikunterricht gesprochen?“ hat zu folgenden Ergebnissen geführt: Offensichtlich sind die verbalen Ausdrucksmöglichkeiten der Lernenden aller Schulformen nur in beschränktem Maße dazu geeignet, sich über die Erscheinungsform, Wirkung und Funktion von Musik in tiefgreifender Weise zu äußern.⁸³ In formaler Hinsicht überwogen der Lehrervortrag sowie das lehrerzentrierte Unterrichtsgespräch gegenüber freieren Gesprächsformen. Diskussionsähnliche Formen des themengebundenen Unterrichtsgesprächs nahmen lediglich in den Stunden des Gymnasial- und Realschulbe-

⁸³ Inwiefern die Ursache dafür in der fehlenden Sprachkompetenz oder bereits in eventuellen Wahrnehmungsdefiziten wie etwa einem Unvermögen, Musik strukturell hörend zu erfassen, liegt, wurde nicht eingehender untersucht. Dies wäre eine interessante Fragestellung für eine weitere Arbeit. Hier soll zunächst der Ist-Zustand festgehalten werden. Beide Aspekte können ungeachtet dessen als Anknüpfungspunkt zur Verbesserung der verbalen Reflexionskompetenz der Lernenden in Betracht gezogen werden.

reichs einen nennenswerten Anteil ein. Im Hinblick auf die als notwendig erachtete Förderung der Sprachkompetenz der Lernenden wäre eine Ausweitung offener Gesprächsformen wünschenswert, da sich das gelenkte, lehrerzentrierte Unterrichtsgespräch auf die verbalen Ausdrucksmöglichkeiten der Lernenden offenbar hemmend auswirken kann, wie die zitierten Unterrichtsauszüge gezeigt haben. In inhaltlicher Hinsicht wurden beim Sprechen über Musik in den meisten Stunden mit Ausnahme des Hauptschulbereichs vorwiegend die Struktur und Wirkung von Klangereignissen im Sinne einer Werkanalyse erörtert. Im Hauptschulbereich wurden statt dessen musikkundliche Inhalte wie Instrumentenkunde bevorzugt. Nur in wenigen Fällen wurden bei der werkanalytischen Betrachtung auch außermusikalische Bedingungen von Musik ergänzend herangezogen.

Hinsichtlich der Art und Weise über die Wirkung und Struktur von Musik zu sprechen, war eine ausgewogene Verteilung der drei unterschiedenen Kategorien (Fachsprache, alltagssprachliche Parameterbeschreibung, Metaphorik) mit einem leichten Übergewicht der metaphorischen Sprechweise mit außermusikalischen Inhaltsassoziationen zu verzeichnen. Die Metaphorik konzentrierte sich dabei vornehmlich auf die Bedeutungsfelder Bewegung, Form als Bewegung im Raum, Gefühl und Stimmungen, Lebenswelten und Sinnlichkeit. Ansätze zu einer Diskussion persönlicher Wert- bzw. Geschmacksurteile konnten nur in wenigen Fällen vornehmlich aus dem Real-schulbereich in rudimentärer Form verzeichnet werden. In vielen Fällen ist eine didaktisch intendierte Vorgehensweise beobachtet worden, die von der metaphorischen Musikbeschreibung durch die subjektive Assoziation von außermusikalischen Inhalten ausgeht und über die Beschreibung des Höreindrucks anhand der Betrachtung separater Musikparameter in die Zuordnung musiktheoretischer Fachbegriffen mündet, was als Versachlichung bzw. Objektivierung des Höreindrucks bezeichnet werden kann. Dies entspricht der Prämisse, die Anwendung von Fachsprache als einen möglichen Indikator für Lernzuwachs zu verstehen.

Darüber hinaus kann diese Vorgehensweise aus mehreren Gründen als sinnvoll und wünschenswert erachtet werden: Zum einen wird sie durch

die Berücksichtigung des persönlichen Klangeindrucks sowie seiner metaphorischen Versprachlichung den Forderungen nach Lebensbezug und Schülerorientierung gerecht. Zum anderen ist die stufenweise Objektivierung des persönlichen Höreindrucks durch die sachgemäße Anwendung von Fachsprache als Basis für einen Erkenntnisgewinn in hermeneutischem Sinn zu sehen. Aufgrund dieser empirisch belegten Vorgehensweise lässt sich folgender hermeneutische Idealtypus der verbalen Musikreflexion festhalten: Im Anschluss an den persönlichen Höreindruck, der metaphorisch-assoziativ in Worte gefasst wird, kommt es zu einer werkanalytischen Erörterung, bei der die musikalischen Parameter in ihrer jeweiligen Ausprägung durch alltags-sprachliche Abstufungen beschrieben werden. Begleitend werden außermusikalische Bedingungsaspekte herangezogen. Auf der Grundlage dieser detaillierten Auseinandersetzung mit dem Klangereignis sowie seinem außermusikalischen Bedingungs-zusammenhang können die ermittelten Ergebnisse sodann durch die Anwendung fachsprachlicher Begriffe objektiviert werden. Zur Vermeidung eines „leeren“ Faktenwissens ohne persönlichen Bezug wäre an dieser Stelle der Rückschluss im Sinne einer vorerst abschließenden Deutung der empirisch gewonnenen Ergebnisse auf der Folie der persönlichen Hörerfahrung wesentlich. In sprachlicher Hinsicht würden dabei fachsprachliche Termini mit persönlichen Inhaltsassoziationen im Sinne einer „überprüften“ Bildlichkeit kombiniert werden (vgl. folgendes Schaubild 10)⁸⁴.

⁸⁴ Die Reihenfolge der Positionen 2a und 2b im Schaubild können auch miteinander getauscht werden.

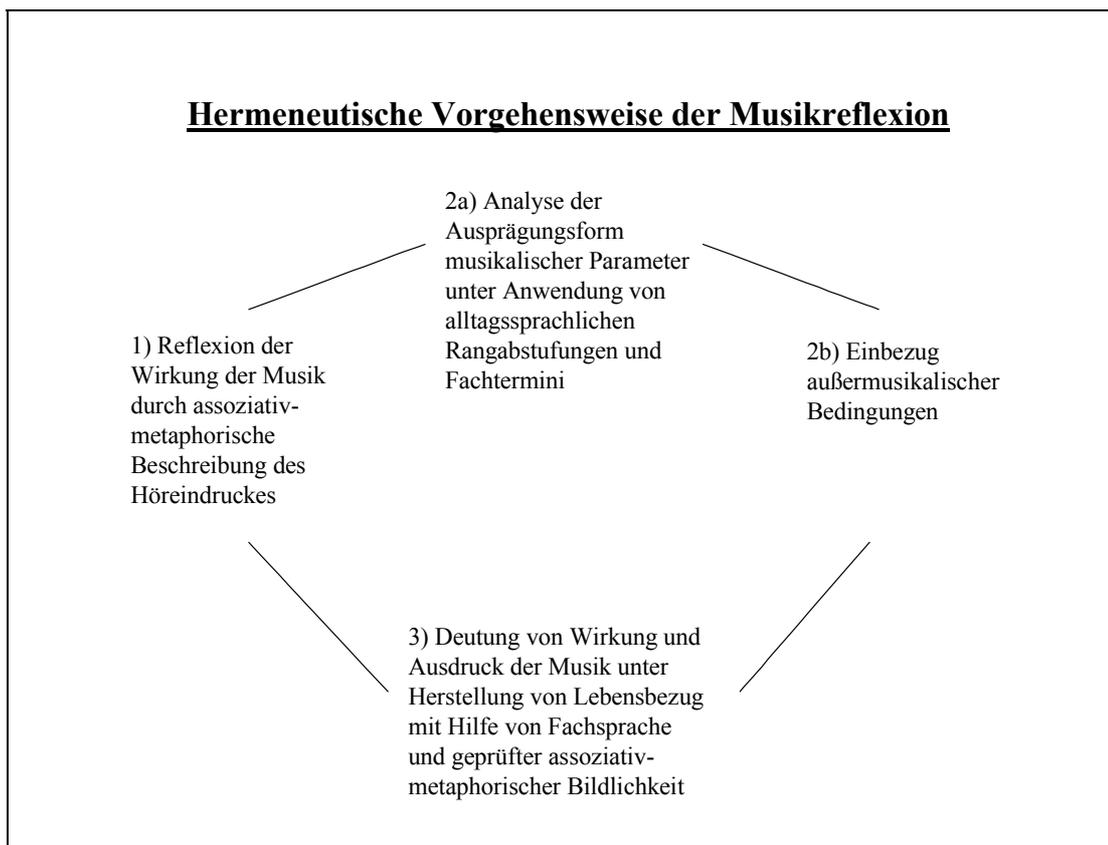


Schaubild 10: Ideale Vorgehensweise bei der verbalen Musikreflexion im Musikunterricht

Darüber hinaus ließen sich Sprachkompetenz und musikalische Wahrnehmungsfähigkeit der Lernenden in zweifacher Hinsicht fördern: 1. Es könnten gezielte Ausdrucksübungen und -hilfen zur assoziativen Herstellung eines Lebensbezug zum erfahrenen Höreindruck angeboten werden (vgl. Schaubild 10: Position 1). Dabei bestünde die Aufgabe darin, absolute Musik bewusst unter Einbezug außermusikalischer Inhalte metaphorisch zu beschreiben. Zur Erleichterung könnte den Lernenden eine Liste an Ausdrücken zu den ermittelten Bedeutungsfeldern wie „Sinnlichkeit“, „Gefühl und Stimmungen“, „Bewegung“ bzw. „Bewegung im Raum“ oder „Lebenswelten“ zur Verfügung gestellt werden. Durch die Forderung nach einer möglichst präzisen und begründeten Beschreibung könnte dabei gesichert werden, dass sich die metaphorischen Beschreibungen nicht zu stark vom Klangereignis entfernen. 2. Die musikalische Wahrnehmungs- und Deutungsfähigkeit könnte auch auf anderem Weg als durch die verbale

Musikreflexion gefördert werden. Alternative Interpretationsmethoden wären beispielsweise die Übersetzung des gewonnenen Höreindrucks in andere Medien wie Bild oder Bewegung (vgl. Schaubild 10: Position 3). Damit würde die in den Lehrplänen geforderte Verfahrensweise „Musik umsetzen“ einen größeren Stellenwert einnehmen, als dies in den untersuchten Musikstunden der Fall war. Für die Positionen 2a) und 2b) im Schaubild ist dagegen der Erwerb von Fachkenntnissen wesentlich. Grundlegend für jegliche Art der Förderung des verbalen Ausdrucksvermögens der Lernenden wäre jedoch die Bevorzugung offener, schülerzentrierter Gesprächsformen sowie die Forderung nach ausführlichen Redebeiträgen statt knapper Ein-Wort-Antworten der Lernenden.

10. Schlussfazit

10.1 Schulformenvergleich⁸⁵

Beim Vergleich der empirisch ermittelten Ergebnisse sind in mehrfacher Hinsicht deutliche Parallelen zwischen den Schulformen Haupt- und Gesamtschule einerseits sowie Realschule und Gymnasium andererseits beobachtet worden: Im Haupt- und Gesamtschulbereich überwiegt der Bereich „Instrumentenkunde“ bei den inhaltlichen Grundkategorien des Musikunterrichts gegenüber den anderen Inhaltskategorien deutlich. In unterrichtsmethodischer Hinsicht ist für den Musikunterricht dieser Schulformen die Musikrezeption von wesentlicher Bedeutung. Dementsprechend wurden hinsichtlich der Arbeitsmittel Tonträger bevorzugt und häufig anstelle von Instrumenten eingesetzt. Im Rahmen der Einzelarbeit war die vergleichsweise anspruchslose Aufgabenstellung „Text übertragen“ typisch. Phasen der Gruppenarbeit waren dort hingegen selten zu beobachten. Im Unterrichtsgespräch waren an beiden Schulformen die Lehrpersonen in ihrem Redeanteil auffallend dominant. Da-

⁸⁵ Bezüglich der Einflussvariable „Jahrgangsstufe“ konnten ähnliche Tendenzen in vergleichbarer Deutlichkeit nicht gefunden werden. Dies hängt möglicherweise auch mit der Beschaffenheit der Stichprobe (vgl. Kap. 3.4.2 und Kap. 5) zusammen.

gegen war bezüglich des Führungsverhaltens der Lehrpersonen ein wesentlicher Unterschied zu beobachten: Während das Führungsverhalten der Lehrenden im Hauptschulbereich bei vergleichsweise kleinen Lerngruppen mit hohem Ausländeranteil von der Beobachterin als größtenteils dominant eingestuft worden war, erschien das Lehrerverhalten im Gesamtschulbereich bei durchschnittlich großen Lerngruppen überwiegend als durchsetzungsschwach, wobei der Ausländeranteil nicht als auffallend hoch verzeichnet wurde. Dies mag seine Ursachen in der unterschiedlichen Lerngruppengröße sowie im möglicherweise größeren Leistungsgefälle der Lernenden im Gesamtschulbereich, jedoch offensichtlich nicht im Anteil der Lernenden ohne Deutsch als Muttersprache haben. Allerdings beruht diese Einschätzung lediglich auf dem persönlichen Eindruck der Beobachterin und kann somit allenfalls als möglicher Untersuchungsaspekt für weitere empirische Arbeiten dienen.

In Abgrenzung zu diesen Erscheinungen innerhalb der Schulformen Haupt- und Gesamtschule waren in den Musikstunden des Gymnasial- und des Realschulbereichs folgende Gemeinsamkeiten zu beobachten: In inhaltlicher Hinsicht dominierte dort die Unterrichtskategorie „Elementare Musiklehre“. Aus unterrichtsmethodischer Sicht ist beiden Schulformen im Rahmen der Musikpraxis die Bevorzugung kreativer Gestaltungsversuche gegenüber reproduktiven Übungen sowie die Bevorzugung des Aufgabentyps „Aufgabe lösen“ innerhalb der Einzelarbeit gemeinsam. Beim Gesprächsverhalten waren die Redebeiträge von Lehrenden und Lernenden ausgewogener als im Haupt- oder im Gesamtschulbereich. Zugleich war dort neben dem lehrerzentrierten Unterrichtsgespräch das offene, diskussionsähnliche Gespräch vergleichsweise stark vertreten.

Die beiden einzigen Gemeinsamkeiten der untersuchten Musikstunden des Gymnasial- und des Gesamtschulbereichs bestehen in der Häufigkeit der ergänzenden Arbeitsform von Hausaufgaben, die an den beiden anderen Schulformen kaum registriert wurde, sowie im vergleichsweise häufigen Auftreten ausführlicher Redebeiträge seitens der Lernenden. Vergleicht man die Ergebnisse des Hauptschulbereichs sowie des Gymnasialbereichs miteinan-

der, so werden folgende offenkundigen Unterschiede im Hinblick auf die Lerngruppenstruktur deutlich: Im Hauptschulbereich waren die Lerngruppen bei höherer Ausländerquote im Durchschnitt kleiner als im Gymnasialbereich. Zugleich war in den gymnasialen Lerngruppen ein höherer Anteil an Instrumentalisten zu verzeichnen.

Darüber hinaus traten folgende Besonderheiten der einzelnen Schulformen zu Tage: Im Hauptschulbereich wurden musikkundliche Aspekte als Sprechinhalt gegenüber der sonst typischen Reflexion von Wirkung und Struktur eines Musikstücks bevorzugt. Die Musikstunden des Realschulbereichs zeichneten sich hingegen durch vergleichsweise häufige und lange Gruppenarbeitsphasen aus. Bei der verbalen Musikreflexion wurden hier auch Geschmacks- und Werturteile der Lernenden erbracht. Im Gymnasialbereich beinhalteten die Musikstunden bei insgesamt häufigem Phasenwechsel besonders lange Unterrichtsgesprächsphasen. Außerdem waren dort die Dauer und die Häufigkeit von Störungsphasen am geringsten. In den Musikstunden des Gesamtschulbereichs war das lehrerzentrierte Unterrichtsgespräch auffallend stark vertreten. Zudem wurde der Musikunterricht hier selten fachfremd erteilt. Bei der Wahl der Musikbeispiele sowohl für die Musikrezeption als auch für die Musikpraxis wurden populäre Musikstücke bevorzugt. Innerhalb der musikpraktischen Arbeit wurde allein im Gesamtschulbereich die Forderung nach selbstkritischen Stellungnahmen und Verbesserungsvorschlägen von den Lernenden gestellt.

Betrachtet man die Lehrpläne für die vier Schulformen, so wird ersichtlich, dass es für jeden Schulform einige wenige Aspekte gibt, die das didaktische Konzept schulformspezifisch determinieren. Für den Haupt- und Realschulbereich sind das die Forderungen nach Erfahrungsorientierung und nach Vermeidung lehrgangsmäßigen Vorgehens. Zudem ist für den Realschulbereich und für den Gymnasialbereich der Aspekt der Methodenvielfalt charakteristisch. Der gymnasiale Lehrplan zeichnet sich des Weiteren durch die geforderte Vorgehensweise „Sich über Musik informieren“ und die Forderung nach selbständigem Erschließen von Inhalten aus. Für den Lehrplan Gesamtschule ist eine solche charakteristische Abgrenzung nicht offensicht-

lich. Das Prinzip der inneren Differenzierung bzw. Individualisierung im Unterricht ist zwar ein spezifisches konzeptionelles Element des Lehrplans Gesamtschule. Diese Forderung taucht aber auch in den Lehrplänen der Haupt- und Realschule auf. Allein im gymnasialen Lehrplan ist dieser Aspekt nicht explizit aufgeführt.

Beim Vergleich der geforderten Lehrplanvorgaben mit den dokumentierten Unterrichtsstunden sind folgende schulformenabhängige Diskrepanzen festgestellt worden: Medienpädagogische Inhalte sowie die unterrichtsmethodische Vorgehensweise des experimentell-improvisatorischen Erprobens im Sinne des entdeckenden Lernens wurden vor allem in den Stunden des Haupt- und Realschulbereiches vernachlässigt. Die unterrichtsmethodischen Prinzipien der Projektorientierung und des fächerübergreifenden Lernens wurden mit Ausnahme des Gesamtschulbereichs an allen anderen Schulformen wenig berücksichtigt. Das Postulat der inneren Differenzierung fand erstaunlicherweise allein im Realschulbereich nennenswerte Beachtung. In den Stunden des Gesamtschulbereiches spielte diese Forderung entgegen der Erwartung keine zentrale Rolle. Ein wesentlicher Unterschied zwischen den Stunden des Hauptschul- und Gymnasialbereichs einerseits sowie des Gesamtschulbereichs andererseits beruht auf der Art und Weise der musikpraktischen Übungen. Während im Hauptschul- und Gymnasialbereich eher reproduktiv statt schöpferisch-kreativ gearbeitet wurde, erlangten kreativ-praktische Aufgabenstellungen im Gesamtschulbereich – vor allem gegenüber zu reflektierenden Fragen – wesentliche Bedeutung.

10.2 Hypothesengenerierung und Ausblick

Wie die oben dargestellten Ergebnisse gezeigt haben, konnte eine Reihe von Parallelen innerhalb des Musikunterrichts an Hauptschulen und Gesamtschulen einerseits sowie an Gymnasien und Realschulen andererseits bezüglich Inhalt, Methodik, Unterrichtsphasen, der verbalen Beiträge der Teilnehmenden sowie der medialen Organisation des Unterrichts attestiert werden. Diese

Parallelen konnten unabhängig vom persönlichen Unterrichtsstil, der fachlichen Lehrbefähigung der Lehrperson und der Lerngruppe festgestellt werden, sodass die Annahme naheliegt, dass es sich bei den beschriebenen Merkmalsausprägungen um systemimmanente Erscheinungen handelt. Damit würde die Differenziertheit unseres viergliedrigen Schulsystems der Sekundarstufe I im Fach Musik in Frage gestellt und der gegenwärtigen Unterrichtspraxis in Musik eine Bipolarität bescheinigt werden. Es bleibt zwar fraglich, inwieweit dieser aufgrund von dokumentierten Musikstunden ermittelte Befund fachunabhängig ist. Dennoch erscheint vor diesem Hintergrund die Rolle bzw. die tatsächliche Leistung der Gesamtschulen zumindest im Fach Musik in einem neuen Licht. Wenn sich die Gesamtschulen hinsichtlich ihrer didaktischen Leistung in der Nähe des Hauptschulbereichs statt des Gymnasial- oder zumindest des Realschulbereichs ansiedeln, ist die praktische Realisierbarkeit der Idee von der Durchlässigkeit des Schulsystems zweifelhaft. Die Studie „Bildungsverläufe und psychosoziale Entwicklung im Jugendalter (BIJU)“ des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung in Berlin verweist bereits auf die Vergleichbarkeit des Leistungsniveaus von Haupt- und Gesamtschule in den Fächern Englisch, Mathematik und Physik, was ebenfalls für die oben genannte Annahme spricht.⁸⁶

Des Weiteren weisen die zahlreichen Diskrepanzen, die aus dem Vergleich der Lehrpläne mit der Unterrichtswirklichkeit resultierten, auf die engen Grenzen der praktischen Realisation der geltenden Lehrplanvorgaben im Musikunterricht hin, die wiederum im Gegensatz zu der Fülle an inhaltlich-methodischen Forderungen der Lehrpläne stehen. Insbesondere schülerzentrierte, projektorientierte und kreativ-experimentelle Arbeitsformen sind in den Stunden aller Schulformen äußerst vernachlässigt worden. Darüber hinaus ist der enorme Mangel an fachübergreifenden Unterrichtsabschnitten und medienpädagogischen Inhalten angesichts der technologischen Komplexität unserer Umwelt frappierend. Da diese Beobachtungen ebenfalls unabhängig von Schulform, Lerngruppe und Lehrperson verzeichnet worden sind, liegt die Vermutung nahe, dass bestimmte Aspekte wie die organisatorische und kon-

⁸⁶ Köller, „Die Entwicklung der Schulleistungen und psychosozialer Merkmale während der Sekundar-

zeptionelle Unterrichtsgestaltung (z.B. Lerngruppengröße, zeitliche Rahmenbedingungen, monopersonale Unterrichtsführung, Unterrichtsstil und fachliche Lehrbefähigung der Lehrpersonen, unzureichende Ausstattung der Unterrichtsräume) in ursächlichem Zusammenhang zu diesen Defiziten stehen könnten. Sollte diese Vermutung empirisch bestätigt werden, so wäre eine mögliche Schlussfolgerung daraus, dass eine noch so differenzierte Evaluation der curricularen Seiten von Unterricht gegenüber den vorgefundenen Missständen wirkungslos wäre. Auch kann eine Wende in der gängigen Unterrichtspraxis im Fach Musik erst im zweiten Schritt erfolgen. Im ersten Schritt müssten zunächst Änderungen der organisatorischen Rahmenbedingungen für den Musikunterricht vorgenommen werden. Dies beinhaltet nicht zuletzt auch Konsequenzen für die Musiklehrausbildung in Richtung Praxisnähe, damit künftige Musiklehrende realitätsgerechter auf die Bedingungen und Anforderungen des Unterrichtsalltags vorbereitet werden können. Qualitätssicherung müsste auch im schulischen Bereich beispielsweise durch eine praxisgerechte Aus- und Weiterbildung der Lehrkräfte systematisch betrieben werden.

Angesichts der problematischen Motivationslage der Lernenden wären insbesondere in den Jahrgangsstufen 7 bis 10 Änderungen bezüglich der Unterrichtsorganisation von Bedeutung. Zwei Aspekte wären für einen erfolgreichen Musikunterricht wesentlich: Zum einen müsste der Unterricht durchgehend erteilt werden, damit musikalische Kenntnisse bei den Lernenden systematisch aufgebaut werden können. Lange Unterrichtspausen wie sie im Fall einer epochalen Unterrichtsregelung entstehen, wirken sich möglicherweise negativ auf die ohnehin problematische Motivationslage der Lernenden aus, da der Unterricht jeweils aufs Neue auf einem relativ geringen Niveau ansetzen muss und Erfolgserlebnisse durch größere Lernfortschritte für die Lernenden dadurch kaum zu erreichen sind.

Zum anderen sollte der Musikunterricht ab Jahrgangsstufe 7 dem Wahlpflichtbereich zugeteilt werden, um akzeptable Unterrichtsbedingung für Lehrende und Lernende zu schaffen. Angesichts der heterogenen Interessen-

und Kenntnislage der Lernenden im Fach Musik kann es beim Pflichtunterricht im Klassenverband schnell zu einer Unterforderung musikalisch von Haus aus vorgebildeter Schülerinnen und Schüler kommen, da sich das Unterrichtsniveau am Leistungsstand der gesamten Klasse orientieren muss. Musikalisch desinteressierte Lernende sind hingegen aufgrund des lückenhaft und spärlich erteilten Unterrichts ab Jahrgangsstufe 7 kaum in der Lage, einen systematischen Kenntnisstand aufzubauen. Im Pflichtunterricht der Jahrgangsstufen 5/6 erhielten alle Lernenden als Basis eine „musikalische Grundversorgung“ und könnten auf dieser Grundlage ihre Interessenlage im Hinblick auf den Wahlpflichtbereich ab Jahrgangsstufe 7 prüfen. Martin Geck hat bereits 1995 die Forderung nach einer Eingliederung des Faches Musik innerhalb eines breit gefächerten Wahlpflichtbereichs anstelle des Pflichtfachunterrichts ab Jahrgangsstufe 7 erhoben, da seiner Ansicht nach *musikalische Unterweisung nur dort sinnvoll [ist], wo sie von den Schülerinnen und Schülern freiwillig angenommen wird*.⁸⁷ Durch die Reduktion des Musikunterrichts auf den Wahlpflichtbereich ab Jahrgangsstufe 7 nach einem durchgehend erteilten Pflichtunterricht in den Orientierungsstufen 5/6 könnten die freigewordenen finanziellen Mittel verstärkt in die Organisation und Ausstattung eines ebenfalls durchgehend erteilten, zweistündigen Wahlpflichtunterrichts in den Jahrgangsstufen 7 bis 10 geleitet werden. Bereits

Für die Jahrgangsstufen 5/6 könnte zudem mit der Einrichtung von „Orchesterklassen“ ein Modell der Unterrichtsorganisation eingeführt werden, das den bereits praktizierten „bilingualen“ Klassenzügen verwandt ist. Für den Musikunterricht könnten dabei alle Lernenden einer Jahrgangsstufe in einer Orchesterklasse zusammengefasst werden, die ein Instrument erlernen möchten. Der Musikunterricht dieser Lerngruppe hätte dann zum Ziel, den Lernenden grundlegende Kenntnisse und basale spieltechnische Fertigkeiten auf einem Instrument (ihrer Wahl) zu vermitteln. Beim Klassenmusizieren könnten diese Kenntnisse und Fertigkeiten angewendet werden.

Eine weitere Möglichkeit zur Steigerung der Qualität des Musikunterrichts besteht in dem Angebot von Instrumentalunterricht in Form von Ar-

⁸⁷ Geck, a.a.O., 1995, 2.

beitsgemeinschaften oder auch als Wahlpflichtmöglichkeit anstelle des bestehenden Pflichtunterrichts im Klassenverband. In Zusammenarbeit mit Musikschulen und frei arbeitenden Instrumentallehrern könnte interessierten Lernenden in Kleingruppen (eventuell im Nachmittagsunterricht) die Möglichkeit gegeben werden, ein Instrument zu erlernen und aktiv zu musizieren.

Hinsichtlich des Sprechens über Musik stellt sich des Weiteren die Frage, welchen Stellenwert das themengebundene Unterrichtsgespräch neben dem musikpraktischen Arbeiten im Musikunterricht sinnvoller Weise einnehmen sollte und wie diese Gespräche über Musik gestaltet werden können, damit sie die Distanz der Lernenden zum Unterrichtsinhalt zu überbrücken helfen. Auch hier scheinen ein stärkerer Lebensbezug bei der Werkinterpretation sowie die Liebe zum Detail im Sinne eines intensiveren Verweilens bei einzelnen musikalischen Phänomenen anstelle eines schnellen Abhandelns mehr Tiefgang zu erreichen als eine einseitige Beschränkung auf formale Höranalysen oder auf die Benennung der Instrumentation exemplarischer Werkbeispiele. Möglicherweise könnte das Sprechen über Musik auch durch ein verstärktes Schreiben über Musik zum Teil der Unverbindlichkeit entzogen werden.

Die anspruchsvolle Zielsetzung der Richtlinien und Lehrpläne nach selbstbestimmter und mündiger Teilhabe der Lernenden am kulturellen Geschehen kann dem Musikunterricht nicht überschrieben werden, ohne dass äußere Bedingungen wie die Medienwelt oder die individuelle musikalische Vorbildung der Lernenden als Einfluss nehmende Faktoren bei der musikalischen Sozialisation berücksichtigt werden. Will man die Einflussnahme und damit auch die Leistung des Musikunterrichts steigern, so sind die beschriebenen Änderungen bei der Unterrichtsorganisation sowie ein höheres Mindestmaß an Quantität und Regelmäßigkeit des Musikunterrichts statt Unterrichtskürzungen und Unterrichtsausfall unabdingbar. In didaktischer Hinsicht könnten des Weiteren viel versprechende Ansätze ausgebaut werden, indem der Lebensbezug der musikalischen Lerninhalte im Unterricht stärker deutlich gemacht würde oder das musikpraktische Arbeiten des Unterrichts durch Arbeitsgemeinschaften auf den schulischen Freizeitbereich ausgedehnt würde.

Auch die Öffnung des Musikunterrichts für außerschulische Lebensbereiche in Form von gemeinsamen Aufführungsbesuchen, musikalischen Darbietungen der Lernenden sowie kulturellem Austausch jeder Art scheint auf die Lernenden einen nachhaltigen Einfluss auszuüben und sollte verstärkt werden. Nicht zuletzt ist eine stärkere Zielorientierung sowohl im curricularen als auch im unterrichtspraktischen Bereich nötig, um eine größere Effektivität des Musikunterrichts zu gewährleisten und den Lernenden Erfolgs- und damit auch Leistungserlebnisse im musikalischen Bereich zu ermöglichen.

11. Literaturverzeichnis

- Abel-Struth, Sigrid. „Allgemeine und musikpädagogische Unterrichtsforschung. Gegenstand - Methoden - Probleme“. *Kind und Musik. Musikpädagogische Forschung* 5. Hg. Arbeitskreis für Musikpädagogische Forschung e.V. (AMPF) durch Günter Kleinen. Laaber: Laaber-Verlag, 1984. 360- 374.
- Abel-Struth, Sigrid (Hg.). „Deutsche Ansätze musikpädagogischer Unterrichtsforschung“. *Systematische Beobachtung als Methode musikpädagogischer Unterrichtsforschung. Eine Darstellung anhand amerikanischer Materialien*. Hildegard Froehlich-Rainbow. Musikpädagogik. Forschung und Lehre. Bd. 21. Mainz: Schott, 1984. 217-236.
- Abel-Struth, Sigrid. „Zum Theorie-Praxis-Problem der Musikpädagogik“. *Musik und Bildung* 12 (71). 1980. 2: 101-107.
- Abel-Struth, Sigrid / Groeben, Ulrich. *Musikalische Hörfähigkeiten des Kindes*. Mainz: Schott, 1979.
- Adorno, Theodor Wiesengrund. „Fragment über Musik und Sprache“. *Quasi una fantasia*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 1963. 9-16.
- Bastian, Hans Günther. „Der Musikunterricht in Wunsch und Wirklichkeit. Interpretation von Teilergebnissen einer Befragung hessischer Musiklehrer“. *Musik und Bildung* 13 (72). 1981. 3: 162-166.
- Bastian, Hans Günther. „Methoden empirischer Forschung in Musikpsychologie und Musikpädagogik. *Musikpsychologische Forschung und Musikunterricht. Eine kommentierte Bibliographie zu Forschungsberei-*

chen musikpädagogischer Psychologie. Hg. Rudolf-Dieter Kraemer und Wolfgang Schmidt-Brunner. Mainz: Schott, 1983. 101-147.

- Bastian, Hans Günther. „Musikunterricht vor dem Kollaps? Woran krankt die staatliche Schulmusik? Schülerurteile zur Diskussion gestellt“. *Identität in der Vielfalt. Musikunterricht in den Schulen Deutschlands und Europas*. Kongressbericht der 19. Bundesschulmusikwoche Augsburg 1992. Hg. Dieter Zimmerschied. Mainz: Schott, 1992. 153-163.
- Bastian, Hans Günther. *Neue Musik im Schülerurteil. Eine empirische Untersuchung zum Einfluss von Musikunterricht*. Veröffentlichung des Musikwissenschaftlichen Institutes der Justus-Liebig-Universität Gießen. Hg. Ekkehard Jost. Mainz: Schott, 1980.
- Bastian, Hans Günther. „Schüler und Musikunterricht. Neue Daten zu alten Fragen an 13-16jährige“. *Musik und Bildung* 18 (77). 1986. 1: 34-46.
- Bastian, Hans Günther. „Versuch einer Antwort auf PISA und Erfurt“. *Musik und Bildung* 34 (93). 2002. 3: 66-68.
- Bastian, Hans Günther. *Umgang mit Musik*. Musikpädagogische Forschung 6. Hg. Arbeitskreis für Musikpädagogische Forschung e.V. (AMPF). Laaber: Laaber-Verlag, 1985.
- Bastian, Hans Günther. „Unterrichtsforschung in der Musikpädagogik. Erkenntniskritische Aspekte und forschungspraktische Perspektiven“. *Kind und Musik*. Musikpädagogische Forschung 5. Hg. Arbeitskreis für Musikpädagogische Forschung e.V. (AMPF) durch Günter Kleinen. Laaber: Laaber-Verlag, 1984. 339-359.
- Bastian, Hans Günther / Kraemer, Rudolf-Dieter (Hg.). *Musikpädagogische Forschung in Deutschland - Dokumentation und Analyse*. Mainz: Schott, 1992.
- Behrenbeck, Meike. „Gibt es den besseren Menschen durch mehr Musik? Eine Untersuchung über den Einfluss des Musikunterrichts in der Schule auf musikalische Präferenzen und die Persönlichkeit von SchülerInnen“. *Musik und Bildung* 33 (92). 2001. 6: 44-49.
- Bellack, Arno A. u.a. *Die Sprache im Klassenzimmer*. Sprache und Lernen 15. Hg. Hans A. Reich. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann, 1974.
- Brandstätter, Ursula. *Musik im Spiegel der Sprache. Theorie und Analyse des Sprechens über Musik*. Stuttgart: Metzler, 1990.

- Brandstätter, Ursula. „Sprechen über Musik - zur Sprache gebracht. Ein Literaturbericht". *Musik und Unterricht* 3. 1992. 15: 9-13.
- Brömse, Peter / Kötter, Eberhard. *Zur Musikrezeption Jugendlicher. Eine psychosomatische Untersuchung*. Mainz: Schott, 1971.
- Clauss, Günter / Finze, Falk-Rüdiger / Partzsch, Lothar (Hg.). *Statistik für Soziologen, Pädagogen, Psychologen und Mediziner*. 2. überarb. und erw. Aufl. Thun, Frankfurt a.M.: Deutsch, 1995.
- Ehlich, Konrad / Rehbein, Jochen (Hg.). *Kommunikation in Schule und Hochschule. Linguistische und methodologische Analysen*. Kommunikation und Institution 2. Tübingen: Narr, 1983.
- Ehlich, Konrad / Rehbein, Jochen. *Muster und Institution. Untersuchungen zur schulischen Kommunikation*. Kommunikation und Institution 15. Tübingen: Narr, 1986.
- Ehlich, Konrad / Switalla, Bernd. „Transkriptionssysteme - Eine exemplarische Übersicht." *Studium Linguistik* 1. 1976: 78-105.
- Ehrenforth, Karl Heinrich. *Verstehen und Auslegen. Die hermeneutischen Grundlagen einer Lehre von der didaktischen Interpretation der Musik*. Schriftenreihe zur Musikpädagogik. Frankfurt a.M.: Diesterweg, 1971.
- Finger, Hildegard. „Musik vernetzt. Anmerkungen zu den neuen Richtlinien und Lehrplänen Musik für die Sekundarstufe I". *Musik und Unterricht* 7. 1996. 41: 39-43.
- Fischer, Wilfried. „Zur Situation des Musikunterrichts in der Hauptschule". *Musik und Bildung* 21 (80). 1989. 10: 558-564.
- Froehlich-Rainbow, Hildegard. *Systematische Beobachtung als Methode musikpädagogischer Unterrichtsforschung. Eine Darstellung anhand amerikanischer Materialien*. Musikpädagogik. Forschung und Lehre. Bd. 21. Hg. Sigrid Abel-Struth. Mainz: Schott, 1984.
- Fuß, Hans-Ulrich. „Ohne die Krücke der Sprache. Methoden klingender Musikanalyse". *Musik und Unterricht* 7. 1996. 37: 39.
- Geck, Martin. „Musikunterricht – Anspruch, Wirklichkeit, Chancen". *Musik und Bildung* 27 (86). 1995. 3: 2.

- Gembris, Heiner. „Biographische Untersuchungen zum Berufsalltag von Musiklehrern“. *Musiklehrer: Beruf, Berufsfeld, Berufsverlauf*. Musikpädagogische Forschung 12. Hg. Rudolf-Dieter Kraemer. Essen: Die Blaue Eule, 1991. 57-72.
- Gembris, Heiner / Kraemer, Rudolf-Dieter / Maas, Georg (Hg.). *Musikpädagogische Forschungsberichte 1992*. Forum Musikpädagogik 2. Augsburg: Wißner, 1993.
- Graml, Karl / Reckziegel, Walter. *Die Einstellung zur Musik und zum Musikunterricht. Ein Beitrag zur Elternbefragung*. Musikpädagogik, Forschung und Lehre 6. Hg. Sigrid Abel-Struth. Mainz: Schott, 1982.
- Gruhn, Wilfried. „Musikunterricht und Alltag“. *Zeitschrift für Musikpädagogik* 9. 1984. 28: 15-21.
- Gruhn, Wilfried. „Schulmusik in der Krise?“ *Musik und Unterricht* 7. 1996. 36: 34-38.
- Gruhn, Wilfried / Richter, Christoph. „Was heißt Musik verstehen?“ *Musik und Unterricht* 5. 1994. 28: 12-21.
- Günther, Franziska. „Auswahlbibliografie Musiklehrerausbildung“. *Musik und Bildung* 33 (92). 2001. 6: 50.
- Günther, Ulrich. „Eine Musikstunde - viele Interpretationen. Musikunterricht aus der Sicht von Beteiligten und Beobachtern“. *Musiklehrer: Beruf, Berufsfeld, Berufsverlauf*. Musikpädagogische Forschung 12. Hg. Rudolf-Dieter Kraemer. Essen: Die Blaue Eule, 1991. 23-36.
- Günther, Ulrich. „Musik und Bewegung in der Unterrichtspraxis. Bericht über eine Befragung von Musiklehrern“. *Musik und Körper*. Musikpädagogische Forschung 11. Hg. Arbeitskreis für Musikpädagogische Forschung e.V. (AMPF) durch Werner Pütz. Essen: Die Blaue Eule, 1990. 205-222.
- Harnitz, Matthias. „Lehren und Lernen im Schatten von Konflikten“. *Musik und Bildung* 32 (91). 2000. 3: 22-27.
- Heise, Walter / Weber, Rudolf. „Gespräch mit Hauptschullehrern“. *Zeitschrift für Musikpädagogik* 8. 1983. 24: 3-14.
- Herbort, Heinz-Josef. „Wie buchstabiert man eine Cello-Sonate? Über die Schwierigkeit, musikalische Ereignisse zu beschreiben“. *Neue Musikzeitung* 27. 1978. 3: 1-5.

- Huber, Günter Ludwig / Mandl, Heinz. (Hg.). *Verbale Daten. Eine Einführung in die Grundlagen und Methoden der Erhebung und Auswertung*. Weinheim: Beltz, 1982.
- Ingenkamp, Karlheinz / Parey, Evelore (Hg.). *Handbuch der Unterrichtsforschung*. 3 Bde. Weinheim: Beltz, 1970.
- Kirch, Klaus. „Warum die Schulmusik so wenig musiziert. Zur Frage der schulischen Anerkennung instrumentaler Leistung“. *Musikpädagogik - Spiegel der Kulturpolitik. Ausgewählte Texte aus der Musikalischen Jugend / Neuen Musikzeitung 1965-1985*. Hg. Siegmund Helms. Regensburg: Bosse, 1987. 193-194.
- Kleinen, Günter. „Disziplin Konflikte im Musikunterricht“. *Jahrbuch für Musiklehrer* 4. 1984. Hg. Günter Kleinen, Werner Krützfeldt, Heinz Lemmermann. Lilienthal: Eres, 1984. 113-133.
- Knieper, Thomas (Hg.). *Statistik. Eine Einführung für Kommunikationsberufe*. München: Ölschläger, 1993.
- Köller, Olaf. „Die Entwicklung der Schulleistungen und psychosozialer Merkmale während der Sekundarstufe“. *Bildungsverläufe und psychosoziale Entwicklung im Jugendalter (BIJU). 2. Bericht für die Schulen*. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung. Berlin: 1996. 13-23.
- Kraemer, Rolf-Dieter / Brunner, Georg. „Visualisierung und Verbalisierung musikalischer Vorstellungen“. *Musik und bildende Kunst. Musikpädagogische Forschung* 10. Hg. Arbeitskreis für Musikpädagogische Forschung e.V. (AMPF) durch Klaus-Ernst Behne. Essen: Die Blaue Eule, 1990. 308-309.
- Kraemer, Rudolf-Dieter / Schmidt-Brunner, Wolfgang (Hg.). *Musikpsychologische Forschung und Musikunterricht. Eine kommentierte Bibliographie zu Forschungsbereichen musikpädagogischer Psychologie*. Mainz: Schott, 1983.
- Kuhn, Jörg Hannes. „Musiklehrer Sisyphus an einer Hauptschule. Unterricht in einer Großstadt: Bilanz, Analyse und Ausblick“. *Musikpädagogik - Spiegel der Kulturpolitik. Ausgewählte Texte aus der Musikalischen Jugend / Neuen Musikzeitung 1965-1985*. Hg. Siegmund Helms. Regensburg: Bosse, 1987. 73-80.
- Lamnek, Siegfried. *Qualitative Sozialforschung*. 2 Bde. 2. überarb. Aufl. Weinheim: Beltz, Psychologie Verlags Union, 1993 (1988 /1989).

- Lienert, Gustav A / Raatz, Ulrich. *Testaufbau und Testanalyse*. Weinheim: Beltz, 1994.
- Loos, Helmut. „Zur Schwierigkeit angemessenen Sprechens über Musik". *Musikpädagogik als Hochschulfach*. Forschung in der Musikerziehung 1981. Hg. Walter Gieseler und Rudolf Klinkhammer. Mainz: Schott, 1982. 146-150.
- Lugert, Wulf Dieter. „Musikunterricht 1993. Ergebnisse der Untersuchung". *Die Grünen Hefte* 42. 1995: 32-35.
- Lugert, Wulf Dieter. „Praxis des Musikunterrichts 1993. Fragebogen". *Die Grünen Hefte* 37. 1995: 23-26.
- Lugert, Wulf Dieter. „Untersuchung zur Situation der Populärmusik in den allgemein bildenden Schulen". *Populäre Musik im Unterricht* 16. 1986: 25-27.
- Maas, Georg. *Handlungsorientierte Begriffsbildung im Musikunterricht. Theoretische Grundlagen, Entwicklung und vergleichende Evaluation eines Unterrichtskonzepts*. Musikpädagogik, Forschung und Lehre 28. Mainz: Schott, 1989.
- Mackensen, Johannes. „Der Musikunterricht an den allgemein bildenden Schulen der Bundesrepublik Deutschland". *In Grenzen - über Grenzen hinaus*. Kongressbericht der 18. Bundesschulmusikwoche Lübeck 1990. Hg. Karl Heinrich Ehrenforth. Mainz: Schott, 1991. 222-224.
- Mayring, Philipp. *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken*. München: Psychologie-Verlag-Union, 1990.
- Meyer, Heinz. *Die Musikstunde 5/6. Ein Unterrichtswerk für allgemein bildende Schulen*. Frankfurt / Main: Diesterweg, 1997.
- Naused, Erich. „Den Musikhörer muss man zum Reden bringen. Schwierigkeiten der Musikpädagogik - Genauere Begriffsbildung erforderlich". *Musikpädagogik - Spiegel der Kulturpolitik. Ausgewählte Texte aus der Musikalischen Jugend / Neuen Musikzeitung 1965-1985*. Hg. Siegmund Helms. Regensburg: Bosse, 1987. 213-216.
- Neumann, Peter Horst. „Warum reden wir über Musik?" *Musik und Bildung* 18 (77). 1986. 3: 223-224.

- Niessen, Albert. „Die Schulmusik und die Musikschule. Kritische Bilanz eines Lehrers, der in beiden Institutionen arbeitete". *Musikpädagogik - Spiegel der Kulturpolitik. Ausgewählte Texte aus der Musikalischen Jugend / Neuen Musikzeitung 1965-1985*. Hg. Siegmund Helms. Regensburg: Bosse, 1987. 117-120.
- Nolte, Eckhard. „Zu den heutigen Lehrplänen für den Musikunterricht in den allgemein bildenden Schulen (Klassen 5-10)". *Identität in der Vielfalt. Musikunterricht in den Schulen Deutschlands und Europas*. Kongressbericht der 19. Bundesschulmusikwoche Augsburg 1992. Hg. Dieter Zimmerschied. Mainz: Schott, 1992. 193-202.
- Pfeiffer, Wolfgang. *Musiklehrer: Biographie, Alltag und berufliche Zufriedenheit von Musiklehrern an bayrischen Gymnasien. Eine theoretische und empirische Analyse*. Essen: Blaue Eule, 1994.
- Pütz, Werner. „Musikverstehen durch Musikmalen". *Musik und bildende Kunst*. Musikpädagogische Forschung 10. Hg. Arbeitskreis für Musikpädagogische Forschung e.V. (AMPF) durch Klaus-Ernst Behne. Essen: Die Blaue Eule, 1990. 309-313.
- Pütz, Werner. „Persönlichkeit und Unterrichtsverhalten. Fragen zur Person des Musiklehrers". *Unterrichtsforschung*. Musikpädagogische Forschung 7. Hg. Arbeitskreis Musikpädagogische Forschung e.V. (AMPF) durch Hermann J. Kaiser. Laaber: Laaber-Verlag, 1986. 133-146.
- Ramge, Hans (Hg.). *Studien zum sprachlichen Handeln im Unterricht*. Beiträge zur deutschen Philologie 44. Gießen: Wilhelm Schmitz, 1980.
- Reiß, Gunter / Schoenebeck, Mechthild von. „Musikpraxis an den Schulen Nordrhein-Westfalens". *Musik und bildende Kunst*. Musikpädagogische Forschung 10. Hg. Arbeitskreis für Musikpädagogische Forschung e.V. (AMPF) durch Klaus-Ernst Behne. Essen: Die Blaue Eule, 1990. 305-307.
- Reiß, Gunter / Schoenebeck, Mechthild von. *Schulkultur. Beispiele aus Nordrhein-Westfalen*. Ergänzungsband: *Daten und Fakten. Ergebnisse der empirischen Untersuchung in Nordrhein-Westfalen*. Frankfurt a.M.: Athenäum, 1987.
- Richter, Christoph. „Die Sprache als Medium im Musikunterricht". *Musik und Bildung* 19 (78). 1987. 7/8: 569-576, 588-593.

- Richter, Christoph. „Sprachspiele zum Verstehen von Musik. Sekundarstufe I". *Musik und Unterricht* 3. 1992. 15: 26-31.
- Richter, Christoph. „Über den Umgang mit Musik im Unterricht". *Musik in der Schule* 44. 1993: 89-95.
- Richtlinien und Lehrpläne für das Gymnasium – Sekundarstufe I - in Nordrhein-Westfalen. Musik.* Hg. Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen. Frechen: Ritterbach, 1993.
- Richtlinien und Lehrpläne für die Gesamtschule – Sekundarstufe I - in Nordrhein-Westfalen. Musik.* Hg. Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen. Frechen: Ritterbach, 1980.
- Richtlinien und Lehrpläne für die Hauptschule in Nordrhein-Westfalen. Musik.* Hg. Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen. Frechen: Ritterbach, 1989.
- Richtlinien und Lehrpläne für die Realschule in Nordrhein-Westfalen. Musik.* Hg. Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen. Frechen: Ritterbach, 1993.
- Schaffrath, Helmut u.a. *Studie zur Situation des Musikunterrichts und der Musiklehrer an allgemein bildenden Schulen der Bundesrepublik Deutschland und West-Berlins.* Musikpädagogische Forschung und Lehre 20. Hg. Sigrid Abel-Struth. Mainz: Schott, 1982.
- Schleuning, Peter. „Sprechen über Musik". *Musik und Unterricht* 3. 1992. 15: 4-9.
- Schmitt, Rainer (Hg.). *Musikunterricht in der Schule zwischen Anspruch und Wirklichkeit.* Musik im Diskurs 7. Regensburg: Bosse, 1990.
- Schoenebeck, Mechthild von. „Musikpraxis in der Schule. Anmerkungen zu einem empirischen Befund". *Musikpädagogik zwischen Tradition und Medienzukunft.* Musikpädagogische Forschung 9. Hg. Arbeitskreis Musikpädagogische Forschung e.V. (AMPF) durch Christa Nauck-Börner. Laaber: Laaber-Verlag, 1989. 179-196.
- Schoenebeck, Mechthild von. „Schulische Musikkultur heute - eine Bestandsaufnahme. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung in Nordrhein-Westfalen im Schuljahr 1985/86". *Musik und Bildung* 20 (79). 1988. 1: 32-37.

- Schulte-Bunert, Dieter. „Das Schulfach Musik als Spiegel eines Wertewandels. Wie reagiert die Jugend auf Musikunterricht? - Kritische Bestandsaufnahme". *Musikpädagogik - Spiegel der Kulturpolitik. Ausgewählte Texte aus der Musikalischen Jugend / Neuen Musikzeitung 1965-1985*. Hg. Siegmund Helms. Regensburg: Bosse, 1987. 133-136.
- Schulten, Maria Luise. *Das Berufsbild des Musiklehrers*. Beiträge zur Systematischen Musikwissenschaft 2. Hg. Helga de la Motte-Haber. Hamburg: Wagner, 1979.
- Stegemann, Michael. „'Milch gegen Gift' oder: Von der Schwierigkeit, Töne in Worte zu fassen". *Neue Zeitschrift für Musik* 143. 1982. 12: 4-8.
- Störel, Thomas. „Metaphern für musikalische Eindrücke in Wissenschaft und Dichtung". *Kontrastive Fachsprachenforschung*. Forum für Fachsprachenforschung 20. Hg. Klaus-Dieter Baumann und Hartwig Kalverkämper. Tübingen: Narr, 1992. 211-220.
- Vogt, Jürgen. „Praxisbezug als Problem. Musiklehrerausbildung zwischen Professionalisierung und Praxisbezug". *Musik und Bildung* 33 (92). 2001. 6: 16-23.
- Weber, Alexander. *Verbales Verhalten im Schulunterricht. Vergleich zweier Lehrergruppen mit unterschiedlicher langer Berufspraxis. (Ein Beitrag zur empirischen Unterrichtsforschung)*. Essen: Neue Deutsche Schule, 1972.
- Weber, Rudolf. „Zum Problem der sprachlichen Vermittlung von Musik". *Zeitschrift für Musikpädagogik* 4. 1979. 9: 49-54.