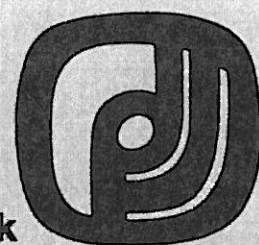


6

Dortmunder Beiträge zur Musik in der Sonderpädagogik



Franz Amrhein

Die musikalische Realität des Sonderschülers

**Situation und Perspektiven
des Musikunterrichts
an der Schule für Lernbehinderte**

GUSTAV BOSSE VERLAG

Franz Amrhein
Die musikalische
Realität des
Sonderschülers

Dortmunder Beiträge zur Musik in der Sonderpädagogik

herausgegeben von
**Karl-Jürgen Kemmelmeyer
und Werner Probst**

Band 6
Franz Amrhein

Die musikalische Realität des Sonderschülers

Situation und Perspektiven
des Musikunterrichts
an der Schule für Lernbehinderte

1983

GUSTAV BOSSE VERLAG REGENSBURG

Die musikalische Realität des Sonderschülers

Situation und Perspektiven
des Musikunterrichts
an der Schule für Lernbehinderte

von

Franz Amrhein

1983

GUSTAV BOSSE VERLAG REGENSBURG

CHRIS und TRAUDL,
allen Schülern,
vor allem den Sonderschülern
in der Hoffnung auf eine freudvollere Schule gewidmet

© Copyright 1983 by
Gustav Bosse Verlag GmbH & Co. KG, Regensburg
Alle Rechte vorbehalten – Printed in Germany
Nachdruck, auch auszugsweise,
bedarf der Genehmigung des Verlages
ISBN 3 7649 1355 X

Gesamtherstellung: **aku** - Fotodruck GmbH, 8600 Bamberg

V o r w o r t

Die musikalische Realität des Schülers einer Schule für Lernbehinderte wird geprägt durch die ihn umgebende Musik im häuslichen und im Freizeitbereich und durch Musik und Musikinformationen wie sie im Musikunterricht vermittelt werden. Beide Bereiche stehen in einem ambivalenten Verhältnis zueinander. So gelten die Vorlieben weitgehend der im weiten Sinne mit Popmusik zu umschreibenden Musikart, während dem Unterricht in Musik ein traditionelles Musikverständnis zu Grunde zu liegen scheint. Eine weitgespannte Erwartung von Schülern einerseits und offiziellen Richtlinien andererseits steht im Gegensatz zur Schulrealität.

Franz Amrhein gebührt das Verdienst, der musikalische Realität des Schülers und der Schule für Lernbehinderte in einer grundlegenden Untersuchung nachgegangen zu sein und daraus die Konsequenz für einen effektiven Musikunterricht gezogen zu haben.

In drei großen Komplexen werden die Ergebnisse der Untersuchung interpretiert, wobei die ersten beiden Komplexe sich musikbezogen um die Erhellung der Lebens- und Schulsituation der Sonderschüler bemühen, während der dritte Komplex die Konsequenzen für den zukünftigen Musikunterricht und die Ausbildung von Lehrern zieht.

Nach einer Darstellung der sozialen Merkmale der Lern-, Leistungs- und Verhaltensbesonderheiten von Schülern der Schule für Lernbehinderte werden äußerst differenziert die Situationen der musikalischen Realität des Schülers aus den Daten eruiert. Im Hinblick auf die qualitativen Aspekte des konsumptiven Verhaltens kommt der Autor zu dem Schluß, daß "die Schüler Aspekte des zur Debatte stehenden Unterrichtsgegenstandes Musik ... zur Sprache bringen, die dem Lehrer in der Regel unbekannt sind". An dieser Stelle wird ein Unterricht als notwendig erachtet, "bei dem die Erwachsenen bereit sind, von den Jüngeren zu lernen".

Der zweite Teil der Arbeit geht der gegenwärtigen Situation des Musikunterrichts an der Schule für Lernbehinderte nach, wie sie

sich aus der Sicht der Schüler und auch der Lehrer darstellt. Hier zeigt sich in besonderem Maße der Kontrast zwischen offizieller Erwartung, niedergelegt in Richtlinien und Lehrplänen und der Unterrichtswirklichkeit, zwischen Fachbegriffen und Handlungsmöglichkeiten der Schüler. Das Urteil der Schüler und Lehrer über den Musikunterricht, der Vergleich der Angebote und Anforderungen des gegenwärtigen Musikunterrichts mit den Voraussetzungen der Schüler hebt schließlich die mangelnde Qualität des gegenwärtigen Musikunterrichts besonders hervor.

Der letzte Teil der Arbeit entwickelt auf der Basis der gewonnenen Einsichten Perspektiven für einen künftigen Musikunterricht, wobei quasi ermunternd, zu Beginn dieser Überlegungen dem positiven Einfluß des Musikunterrichts auf Schülerwünsche nachgegangen wird, denn "je häufiger die einzelnen Inhalte im Unterricht vorkommen, desto größer ist die Zustimmung und desto geringer die Ablehnung der Schüler" (Seite 161). Die Bereitschaft und die Fähigkeit der Schüler zum musikalischen Lernen sind nach den Ergebnissen der Untersuchung davon abhängig, ob Lernangebote gemacht und Lernanforderungen gestellt werden.

Mit dieser Untersuchung liegt eine wissenschaftliche Arbeit vor, die sich bei Beachtung korrekter Auswertungskriterien durch Ideenreichtum und Aufzeigen praxisnaher Konsequenzen auszeichnet. Die Untersuchung füllen ein seit vielen Jahren bestehendes Vakuum. Erstmalig wird in einer derart umfassenden und schlüssigen Arbeit der musikalischen Realität des lernbehinderten Sonderschülers nachgegangen. Die Perspektiven einer Neuorientierung werden von Bedeutung sein für den zukünftigen Stellenwert des Faches Musik an Sonderschulen.

Die Herausgeber

Inhaltsverzeichnis

O. Einleitung	1
O.1. Zielsetzung und Begründung	1
O.2. Zur Vorgehensweise	4
a. Die Schülerbefragung	4
b. Die Lehrerbefragung	6
c. Didaktische Überlegungen	6
1. Die musikalische Realität des Schülers	8
1.1. Soziale Merkmale, Lern-, Leistungs- und Verhaltensbesonderheiten des Schülers der SfL	9
1.2. Situationen der musikalischen Realität des Schülers	12
1.2.1. Der Schüler als Konsument von Musik	13
1.2.1.1. Quantitative Aspekte des konsumptiven Verhaltens	13
a. Besitz von Radiogeräten und Kassettenrekorder	14
b. Täglicher Musik- und Fernsehkonsum	14
c. Diskothek- und Konzertbesuch	19
d. Jugendzeitschriften	21
1.2.1.2. Qualitative Aspekte des konsumptiven Verhaltens	22
1.2.1.2.1. Art der gehörten Musik in Funk, Fernsehen und Konzert	22
1.2.1.2.2. Die Lieblingsmusik des Schülers	25

1.2.1.2.2.1.	Kategoriale Nennungen	30
1.2.1.2.2.2.	Auf Gruppen, Interpreten und Titel bezogene Nennungen	30
	a. Discomusik	31
	b. Englische/amerikanische Rockmusik	33
	c. Deutscher Schlager	34
	d. Deutsche Rockmusik	35
	e. Übrige Musikarten	36
1.2.1.2.2.3.	Zusammenfassung	
1.2.1.2.3.	Merkmale der Lieblingsmusik des Schülers	39
	a. Elektroakustische Aufbereitung	39
	b. Personen- oder Gruppenbezogenheit	40
	c. Neuheit	41
	d. Allgegenwart und Endlosigkeit	43
1.2.1.2.4.	Musikalische Hörgewohnheiten der Schüler	44
1.2.2.	Instrumentalspiel bei den Schülern	48
1.2.2.1.	Die Lieblingsinstrumente der Schüler	52
1.2.3.	Die Wünsche der Schüler an den Musik- unterricht	53
1.2.4.	Einflüsse des konsumptiven Verhaltens und des Instrumentalspiels auf die Schülerwünsche an den Musikunterricht	61
	a. Täglicher Musikkonsum, Musiksendungen im Radio und Fernsehen, Diskothekenbe- such, Lektüre von Bravo	61
	b. Konzertbesuch	65
	c. Instrumentalspiel	66
1.3.	Zusammenfassung	68

2. Die gegenwärtige Situation des Musikunterrichts an der SfL	74
2.1. Die quantitative Situation des Musikunterrichts	75
2.2. Die qualitative Situation des Musikunterrichts - Fragen nach den Inhalten	79
2.2.1. Die Abhängigkeit der qualitativen Situation des Musikunterrichts vom Unterrichtsausfall	82
2.2.2. Die gegenwärtige Situation bei regelmäßig stattfindendem Unterricht	84
2.2.3. Inhalte und Themen des Musikunterrichts	90
2.2.4. Diskussion der Inhalte des gegenwärtigen Musikunterrichts	92
2.2.4.1. Exkurs: Vom Gesangsunterricht zum Musikunterricht	93
2.2.4.2. Singen	96
2.2.4.3. Musik und Bewegung	102
2.2.4.4. Fremde Musik	109
2.2.4.5. Technische Medien	111
2.2.4.6. Klangexperimente	114
2.2.4.7. Orff-Instrumente	117
2.2.4.8. Andere Instrumente	120
2.2.4.9. Instrumente basteln	123
2.2.4.10. Pop- und Klassische Musik	124
- Exkurs: Klassische gegen Popmusik?	126
2.2.4.11. Diskussion	138

2.2.4.12. Instrumentenkunde	140
2.2.4.13. Notenlernen	142
2.2.4.14. Musik und Zeichen	144
2.2.4.15. Musikgruppen	148
2.3. Zusammenfassung: Das Unbehagen der Lehrer und die Unlust der Schüler am Musikunter- richt	150
3. Perspektiven des Musikunterrichts	156
3.1. Die Abhängigkeit der Lernvoraussetzungen der Schüler von den Angeboten des Musik- unterrichts	156
3.2. Der Rahmenlehrplan Musik für die SfL in Hessen	164
3.2.1. Der Unterrichtsgegenstand Musik	167
3.2.2. Musikalische Fähigkeiten und Bedürfnisse - musikalisches Verhalten	170
3.2.3. Die allgemeinen Ziele des Musikunterrichts	174
3.2.4. Teilbereiche und Lernfelder des Musik- unterrichts	175
3.2.4.1. Musik mit der Stimme	177
3.2.4.2. Musik mit Instrumenten	179
3.2.4.3. Musik in der Umwelt	182
3.2.4.4. Musik und Bewegung	185
3.2.4.5. Neigungs- und Fördergruppen	186

3.2.5.	Weitere Überlegungen zum Rahmenlehrplan	187
a.	Das "Behindertenspezifische" des Rahmenlehrplans	187
b.	Zur Frage des Lernaufbaus	191
3.3.	Die Bedeutung des Lehrers für den Musik- unterricht	192
3.3.1.	Aussagen der Lehrer über Ursachen der gegenwärtigen Situation des Musikunter- richts	193
3.3.2.	Die Qualifikation des Lehrers für den Musikunterricht	196
3.3.2.1.	Die Ausbildung der Lehrer im Fach Musik	198
3.3.2.2.	Die allgemeine pädagogische Ausbildung der Lehrer	200
3.3.2.3.	Lehrerfortbildung für den Musikunter- richt	202
a.	Kontaktlehrer für das Fach Musik	204
b.	Pädagogische Konferenzen zum Thema Musikunterricht	204
c.	Umsetzungslehrgänge in der zentralen Lehrerfortbildung	205
d.	Veranstaltungen in der regionalen Lehrerfortbildung	206
3.4.	Ausblick: Memorandum zur Situation des Musikunterrichts	208
	Literaturverzeichnis	212

O. Einleitung

O.1. Zielsetzung und Begründung

Die vorliegende Arbeit will einen Beitrag zur Verbesserung des Musikunterrichts an der Schule für Lernbehinderte (SfL) leisten. Vorschläge zur Verbesserung des Unterrichts erhalten ihre Legitimation durch den Nachweis, daß der gegenwärtige Unterricht dem zweifachen Anspruch, der an jedes Schulfach zu stellen ist, nicht gerecht wird: Der Unterricht soll - im Hinblick auf das oberste Ziel von größtmöglicher Selbstbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit und unter dem Anspruch der Chancengleichheit für alle - dem Schüler den Wirklichkeitsbereich, den er vertritt - hier die Musik - erschließen, und er soll zur allseitigen Förderung seiner auf diesen Wirklichkeitsbereich bezogenen - hier seiner musikalischen - Fähigkeiten und Bedürfnisse beitragen. Sowohl der Nachweis der Unzulänglichkeit als auch Vorschläge zu einer Verbesserung müssen erfolgen im Blick auf diese beiden Grundgegebenheiten des Musikunterrichts: im Blick auf den Realitätsbereich Musik als "objektiven" Faktor und im Blick auf die musikalischen Fähigkeiten und Bedürfnisse des Schülers als "subjektive" Faktoren sowie natürlich im Blick auf den engen Zusammenhang zwischen diesen beiden Gegebenheiten. Weder die Musik noch die musikalischen Fähigkeiten und Bedürfnisse dürfen isoliert betrachtet werden. Musik erscheint stets eingebettet in soziale, ökonomische, situative usw. Zusammenhänge, und die musikalischen Fähigkeiten und Bedürfnisse müssen im Zusammenhang mit den allgemeinen Lebensumständen, den allgemeinen Fähigkeiten und Bedürfnissen gesehen werden.

Die notwendige genauere Bestimmung dieser objektiven und subjektiven Gegebenheiten muß unter zwei Gesichtspunkten erfol-

gen:

Zum einen muß der Musikunterricht ausgehen von dem - mehr oder weniger - diffusen Bild, das der Schüler von Musik hat, von der Bedeutung und Funktion, die sie für ihn gegenwärtig hat sowie von seinen vorhandenen musikalischen Fähigkeiten und Bedürfnissen. Insofern sind Musik und musikalische Fähigkeiten als Bedingungen und Voraussetzungen des Unterrichts anzusehen.

Zum andern zielt der Musikunterricht darauf ab, im Hinblick auf das o.g. Ziel dem Schüler den Gegenstand Musik zu erschließen und seine auf Musik bezogenen Fähigkeiten und Bedürfnisse möglichst umfänglich und allseitig zu entwickeln bzw. zu befriedigen. Insofern sind Musik und musikalische Fähigkeiten und Bedürfnisse als Zielpunkte und als Anforderungen des Musikunterrichts anzusehen.

Ziele und Inhalte, Lernanforderungen und -angebote können nur aufgestellt bzw. ausgewählt werden im Blick auf die Lernvoraussetzungen, auf die Situation und die Möglichkeiten des Schülers.

Während in der musikdidaktischen Diskussion das Problem der Lernanforderungen, die Ebene der "didaktischen Entscheidungsfelder", breiten Raum einnimmt, wird die Frage der Lernvoraussetzungen, die Ebene der "didaktischen Bedingungsfelder", weitgehend vernachlässigt. Dieser Frage ist der erste Teil der Arbeit gewidmet, wobei keine Lösung dieser komplexen Problematik erwartet werden darf, die vor allem in der Verschränkung ihrer physiologischen, individual- und sozialpsychologischen, sozio-ökonomischen sowie situativen Aspekte zu sehen ist. Es soll vielmehr anhand von statistischem Material aufmerksam gemacht werden auf die musikalische Realität des Schülers, die in seiner musikalischen Umwelt sowie in seinen auf Musik bezogenen Wünschen zum Ausdruck kommt. Diese Realität nimmt der Unterricht bisher kaum zur Kenntnis, obwohl angenommen werden muß, daß von ihr die musikalischen Lernvoraussetzungen des Schülers in hohem Maß geprägt werden.

Im zweiten Teil wird nach den Lernangeboten und -anforderungen des gegenwärtigen Musikunterrichts gefragt. Dazu wird berichtet, wie sich die quantitative Situation dieses Unterrichts (seine Häufigkeit bzw. sein Ausfall) und seine qualitative Situation (die vermittelten Inhalte, die angestrebten Ziele und eingesetzten Methoden) gegenwärtig darstellen. Nicht nur bei der Beschreibung der musikalischen Realität des Schülers, sondern auch bei der Analyse der Unterrichtssituation wird der Versuch gemacht, gleichermaßen die "objektiven" Aspekte des Gegenstandsbereichs Musik und die "subjektiven" Aspekte der Fähigkeiten und Bedürfnisse der Schüler zu berücksichtigen.

Da es sich erweist, daß der gegenwärtige Unterricht mit seinen Angeboten und Anforderungen weder dem Wirklichkeitsbereich Musik noch dem Schüler gerecht zu werden vermag, werden im dritten Teil Perspektiven für diesen Unterricht aufgezeigt. Diese Perspektiven werden gesehen in einer Neuorientierung des Musikunterrichts von seinen Zielen und Inhalten her, die von einem erweiterten Begriff sowohl vom Gegenstand Musik als auch von den Fähigkeiten der Schüler sowie von einer Orientierung an ihren Bedürfnissen ausgehen muß. In Umrissen wird ein Konzept vorgestellt, das versucht, diesen Ansprüchen zu genügen. Da sich im Lauf der Untersuchung herausstellt, daß die Qualifikation des Lehrers von entscheidender Bedeutung ist, werden als weitere Aspekte einer Perspektive für den Musikunterricht auf der Grundlage der konzeptionellen Neuorientierung Vorschläge für Veränderungen in der Lehrerbildung und für besondere Maßnahmen in der Lehrerfortbildung unterbreitet und begründet.

Ein Ansatz zur Verbesserung des gegenwärtigen Musikunterrichts und somit eine Perspektive wird gesehen in dem hessischen Rahmenlehrplan Musik für die SfL, an dessen Erstellung der Verfasser maßgeblich beteiligt war und der die Diskussionsgrundlage für den dritten Teil der Arbeit darstellen soll.

Da sich dieser Plan bei Abschluß der vorliegenden Arbeit bereits seit drei Jahren in der Phase der Erprobung befindet, können ihn die im ersten und zweiten Teil der Arbeit vorgebrachten Argumente nur im Nachhinein in Frage stellen bzw. bestätigen. In jedem Fall sollen Umrisse einer Perspektive des Musikunterrichts nicht nur im letzten Teil der Arbeit, sondern bereits bei der Betrachtung der musikalischen Realität des Schülers und bei der Darstellung der gegenwärtigen Situation des Musikunterrichts deutlich werden.

0.2. Zur Vorgehensweise

a. Die Schülerbefragung

Die wesentlichen Argumente wurden von denen eingeholt, die von der vorliegenden Problemstellung am stärksten betroffen sind, den Schülern selbst. Dazu wurde im Juni 1980 eine Befragung von Schülern der Hauptstufe (Klassen 7-9/10) an verschiedenen SfL in Hessen durchgeführt. Die Antworten sollten Aufschluß geben über das musikbezogene Verhalten der Schüler, über die Situation ihres Musikunterrichts und über ihre Einstellungen zu diesem Unterricht. Diese Befragung mit Hilfe eines Fragebogens (s. Anhang) sollte in den einzelnen Klassen in einer Musikstunde durchgeführt werden, wozu den Lehrern eine ausführliche Instruktion beigegeben war.⁺ Die Befragung fand an 22 verschiedenen Schulen (ca. 15% aller SfL in Hessen) statt, unter denen sich 7 kleinere Schu-

⁺ Außer den beteiligten Klassenlehrern sei vor allem den "Kontaktlehrern Musik" (deren Funktion im letzten Kapitel erläutert wird) für ihre Hilfe gedankt. Die hohe Ausfüllquote und die relativ geringen Fehlwerte bei Schülern, die zum großen Teil noch nie einen Fragebogen ausgefüllt haben, deuten auf das Interesse der Schüler, aber auch auf sachkundige Anleitung von seiten der Lehrer hin.

len (mit 2-8 Klassen), 11 mittlere Schulen (mit 10-15 Klassen) und 4 größere Schulen (mit 18-24 Klassen) befanden. Die Verteilung der beteiligten Schulen auf Groß-, Mittel- und Kleinstädte entspricht in etwa der Verteilung aller SfL in Hessen. Es konnten die Antworten von 1208 Schülern (ca. 6% aller Schüler oder ca. 14% aller Hauptstufenschüler, die zum Zeitpunkt der Befragung die SfL in Hessen besuchten) ausgewertet werden.

Die Verteilung der Schüler nach Klassenstufen und Geschlechtern stellt sich wie folgt dar:

	Mädchen:	Jungen:
Klasse 7: 362 (30%) ⁺	137 (38%)	223 (62%)
Klasse 8: 434 (36%)	153 (35%)	281 (65%)
Klasse 9: 412 (34%)	182 (44%)	230 (56%)
Insgesamt: 1208 (100%)	472 (39%)	734 (61%)

Die Schüler der SfL in Hessen bestanden zum Zeitpunkt der Untersuchung nach dem Bericht des stat. Landesamtes zu 40,1% aus Mädchen und zu 59,9% aus Jungen. In der vorliegenden Stichprobe sind also in der 8. Klasse die Jungen und in der 9. Klasse die Mädchen etwas überrepräsentiert.

Bei der Übertragung der Ergebnisse für die elektronische Datenverarbeitung war Herr WOLFGANG MEINERT behilflich. Besonderer Dank gebührt Herrn PETER ZÖFEL vom Rechenzentrum der Philipps-Universität Marburg, wo die Rechnungen durchgeführt wurden, für fachkundigen und geduligen Rat bei der Auswertung der Daten.

⁺ Wegen der besseren Übersichtlichkeit und da die vorliegende Arbeit nur allgemeine Tendenzen aufzeigen kann, werden - trotz der relativ hohen Anzahl der Vpn. - in der Regel nur gerundete %-Zahlen mitgeteilt.

Eine weitere Untersuchung wurde im Frühjahr 1981 mit einem modifizierten Fragebogen an 142 Schülern der Mittelstufe (Kl. 5 und 6) unter Anleitung des Verfassers von RUDOLF SPALKE durchgeführt, auf deren Ergebnisse an einigen Stellen Bezug genommen wird.

b. Die Lehrerbefragung

Neben den Angaben der Schüler dürften - vor allem was die Situation und die Perspektiven des Musikunterrichts angeht - Aussagen und Einschätzungen der Lehrer von Bedeutung sein. Unter Anleitung des Verfassers wurden drei Lehrerbefragungen (KLIMO 1978, GRÜNNAGEL 1979 und STROZYK 1979) und eine Befragung von Schulleitern (v. ASCHERADEN/WITTKE 1978) zur Situation des Musikunterrichts an der SfL in Hessen durchgeführt.

Für die vorliegende Arbeit wurden die Ergebnisse der drei Lehrerbefragungen zusammengefaßt, für die elektronische Verarbeitung zubereitet und ebenfalls im Rechenzentrum der Philipps-Universität Marburg ausgewertet. Sowohl die Angaben der Lehrer (N=251) als auch die der Schulleiter (N=94) sollen in die folgenden Diskussionen Eingang finden. Dabei können bei weitem nicht alle erhobenen Daten mitgeteilt werden, sondern es sollen jeweils nur die für die vorliegende Fragestellung relevanten Daten einbezogen werden.

c. Didaktische Überlegungen

Die mitzuteilenden empirischen Befunde müssen jedoch auf dem Hintergrund didaktischer Argumente auf der Ebene der Bedingungs- und Entscheidungsfelder gesehen und interpretiert werden.

Diese Argumente finden sich in der wissenschaftlichen Diskussion innerhalb der allgemeinen und innerhalb der

Fachdidaktik, in zahlreichen Veröffentlichungen, in musikdidaktischen Konzeptionen sowie in Lehrplänen und Richtlinien. Als weitere Argumente werden Erfahrungen in der Schulpraxis, in der Lehrerbildung und Lehrerfortbildung sowie in der Lehrplanarbeit eingehen.

Für die Erfahrungen in der Schulpraxis bedanke ich mich vor allem bei den Schülern und Lehrern der Pestalozzi-Schule Marburg, wo ich seit 7 Jahren zusammen mit Studenten unterrichtspraktische Übungen durchführe. Für die Erfahrungen in der Lehrerbildung danke ich den Studenten der Fachrichtung Heil- und Sonderpädagogik im Fachbereich Erziehungswissenschaften der Philipps-Universität Marburg, wo ich seit 12 Jahren tätig bin. Für die Erfahrungen in der Lehrerfortbildung danke ich den zahlreichen Teilnehmern an verschiedenen Fortbildungsveranstaltungen des Hessischen Instituts für Lehrerfortbildung. Wesentliche Anregungen kamen von den Mitgliedern der Rahmenlehrplangruppe Musik in der SfL, mit deren Leitung mich der Hessische Kultusminister beauftragt hat. Den Mitgliedern der Rahmenlehrplangruppe, meiner Lebensgefährtin MARGRET BIEKER sowie den Freunden ARNE BORG, HORST KOCH und MARGRIT WEBER-RANNENBERG bin ich zu besonderem Dank verpflichtet. Dank für Anregungen und Kritik schulde ich den Hochschullehrern WOLFGANG KLAFFKI und REINHARD KUTZER (Marburg) sowie WERNER PROBST (Dortmund).

1. Die musikalische Realität des Schülers

Der Musikunterricht erhält seine Legitimation und damit eine Perspektive, wenn für den Schüler erreichbare Ziele aufgestellt und aus dem Gegenstandsbereich Inhalte ausgewählt werden, die für sein Leben bedeutsam sind. Diese Perspektive auf der Ebene der didaktischen Entscheidungsfelder kann jedoch nur entwickelt werden im Blick auf die didaktischen Bedingungsfelder, im Blick auf die Voraussetzungen des Schülers.

Die Voraussetzungen des Schülers zum Musikunterricht spiegeln sich in seiner musikalischen Realität wieder, worunter die Lebenssituationen zu verstehen sind, die in irgendeiner Weise von Musik mitbestimmt werden.

Bei der Betrachtung dieser musikalischen Realität muß man zunächst unterscheiden zwischen den äußeren, objektiven Gegebenheiten von Musik, Musikleben, Musikmarkt usw., die auf den Schüler einwirken, und den inneren, subjektiven Gegebenheiten seiner auf Musik bezogenen Fähigkeiten und Bedürfnisse, ohne die enge Abhängigkeit zwischen subjektiver und objektiver musikalischer Realität aus dem Auge zu verlieren.

Vor der Darstellung der konkreten Situationen, die Aufschluß geben können über die subjektive und objektive musikalische Realität des Schülers, müssen einige Merkmale genannt werden, die den Schüler der SfL vom Schüler der Regelschule unterscheiden, weil anzunehmen ist, daß die allgemeinen Bedingungen und Umstände der Realität des Schülers auch für den Teilbereich seiner musikalischen Realität mitbestimmend sind.

1.1. Soziale Merkmale, Lern-, Leistungs- und Verhaltensbesonderheiten des Schülers der SfL

Die Realität der Schüler der SfL ist vor allem davon geprägt, daß 80-90% von ihnen den unteren und untersten sozialen Schichten entstammen, ein Sachverhalt, den vor allem BEGEMANN (1970), KLEIN (1971), JANTZEN (1981) und PREUSS-LAUSITZ (1981) ausführlich darlegen. Der Zusammenhang zwischen sozialer Struktur und den Möglichkeiten des Lernens wird außer von den genannten Autoren insbesondere von BERNSTEIN (1970) belegt. Erweisen sich die Schüler der SfL aufgrund ihrer Herkunft und ihres häuslichen Milieus als "soziokulturell Benachteiligte" (BEGEMANN), so muß man die mittelschichtorientierte Schule, die sich aufs Ganze gesehen als Trägerin der "herrschenden Kultur" versteht, wenigstens teilweise als Mitverursacherin von Lernbehinderung ansehen. Wie im Verlauf der Arbeit deutlich wird, geschieht die Behinderung, die der Musikunterricht mitverursacht, weniger dadurch, daß er es kaum vermag, dem Schüler Zugang zur musikalischen Hochkultur zu verschaffen, sondern vielmehr dadurch, daß dieser Unterricht die eigene musikalische Kultur der Schüler kaum zur Kenntnis nimmt.

Mit der besonderen Betonung des exogenen Faktors "soziokulturelle Benachteiligung" wird nicht in Abrede gestellt, daß bei einem Teil der Schüler auch endogene Faktoren eine Rolle spielen können. "Langsam aber stetig setzt sich jedoch die Einsicht durch, daß Lernbehinderte im ursprünglich definierten Sinn eines Schulversagens durch 'Anlageschwäche' nur einen Teil der heute als lernbehindert klassifizierten Kinder darstellen" (KUTZER 1976, S. 2).

Wenn auch die im folgenden aufgeführten Lern-, Leistungs- und Verhaltensbesonderheiten des Schülers der SfL nicht in jedem Fall nur von seiner soziokulturellen Deprivation her zu erklären sind, so herrscht doch weitgehend Einigkeit darüber, daß diese Besonderheiten in der Regel von seiner sozialen Situa-

tion mitverursacht und verstärkt werden. KANTER (1977) stellt fest, daß sich "für die gesamte Bandbreite der Beeinträchtigungen auf keinen Fall einheitliche Aussagen über einzelne kennzeichnende Lern-, Leistungs- und Verhaltensmerkmale machen lassen" und fährt fort: "Die Autoren stimmen insgesamt darin überein, daß Lernen und Lernaufbau bei Lernbehinderten nicht grundsätzlich anderer Art als bei Nicht-Behinderten sind, wohl aber ergeben sich vielfältige Muster struktureller Verschiebungen und zeitlicher Verzögerungen im Lernprozeß ... Dimensional lassen sich dabei drei Felder, aus denen Lernbesonderheiten erwachsen, aufzeigen. Sie betreffen

- perzeptionelle und zentrale Verarbeitungsprozesse
wie Auffassungsumfang, -differenziertheit und -genauigkeit, kognitive Verarbeitung (Strukturierung, Gliederung, Abstraktivität), Mediation (durch Sprache, Zeichensysteme usw.)
u. dgl.
- die Lerndynamik
wie Tempo, Motiviertheit, Ausdauer, Spontaneität, Gehemtheit u. dgl.
- das Ausmaß an Lernmöglichkeiten
Häufigkeit, Umfang und Differenziertheit von Lernkontakten, Stimulation u. dgl.

In allen genannten Bereichen wurden Ergebnisse gewonnen, die sowohl Besonderheiten im Lernprozeß aufwiesen, aber gleichzeitig auch deutlich machten, daß ohne Ausnahme Veränderungsmöglichkeiten im Sinne der sonderpädagogischen Erziehungshilfe gegeben sind" (S. 61f.).

Die genannten Besonderheiten sind zu beobachten beim Lernen in der Schule, die - wie schon angedeutet - dem Schüler aus unteren sozialen Schichten in vielen Punkten nicht eben entgegenkommt. Es ist aber nicht erwiesen, daß diese Besonderheiten auch durchgehend die Leistung, das Lernen und das Verhalten des Schülers in seinem außerschulischen Alltag bestimmen. Abge-

sehen von den Lerninhalten, könnten die genannten Besonderheiten im Lernverhalten der Schüler auch mit den Besonderheiten (oder Absonderlichkeiten) der Institution Schule zusammenhängen.

Was die Inhaltlichkeit des Unterrichts angeht, konnte KUTZER (1976) für den Mathematikunterricht nachweisen, daß das Versagen der Schüler in hohem Maß mit unzureichenden didaktischen Entscheidungen, vor allem mit Fehlern, die der Lehrer bei der Lernorganisation macht, zusammenhängen kann. Wie einige im folgenden zu berichtende Daten zeigen, kann solches - sowohl was die Institution Schule als auch was die Frage der Inhaltlichkeit angeht - auch für den Musikunterricht nicht ausgeschlossen werden. Trotzdem müssen die von KANTER aufgeführten Lern-, Leistungs- und Verhaltensbesonderheiten des Schülers zunächst ernstgenommen werden, weil ihnen der Lehrer - auch im Musikunterricht - auf Schritt und Tritt begegnet. Die von KANTER in Übereinstimmung mit anderen Autoren getroffene Feststellung, daß "ohne Ausnahme Veränderungsmöglichkeiten ... gegeben sind", bedeutet jedoch, daß der Unterricht sich zunächst auf den langsamen Lerner, den unkonzentrierten, unmotivierten, bewegungsgehemmten, spracharmen usw. Schüler, wie er sich in der Schule zeigt, einstellen muß; er sollte aber weniger fixiert sein auf fagwürdige gesellschaftliche Normen, die den Schüler als lernbehindert ausweisen, sondern vielmehr - auch im Fach Musik - seine besonderen Lernmöglichkeiten aufsuchen.

Legt man jedoch die Kriterien, mit denen die Fachwissenschaft versucht, ihren Gegenstand Musik in Begriffe zu fassen, als Maßstab an, oder fragt man nach dem, was in der allgemeinen Schule oder im öffentlichen Bewußtsein als Norm für musikalisches Lernen und musikalische Leistung gilt, so werden kaum die Möglichkeiten, sondern vielmehr die Behinderungen des Schülers deutlich. Deshalb ist es nötig, nach den konkreten Situationen, in denen Musik für den Schüler bedeutsam ist, nach seiner musikalischen Realität zu fragen.

1.2. Situationen der musikalischen Realität des Schülers

Es werden drei Gruppen von Situationen unterschieden: Situationen im Alltag des Schülers, in denen er im wesentlichen als Konsument von Musik erscheint, Situationen in seinem Alltag, in denen er handelnd mit Musik umgeht und als weitere Situation der Musikunterricht der Schule selbst.

Zur ersten Gruppe sind die in der Regel privaten Situationen zu zählen, in denen Musik dem Schüler durch Tonträger, Rundfunk und Fernsehen oder durch Jugendzeitschriften, deren Hauptinhalt Musik und ihr Kontext ist, vermittelt wird, ebenso aber auch die öffentlichen Situationen Diskothek und Konzert. Nach der Darstellung des quantitativen Aspekts dieser Situationen, ihrer Häufigkeit und zeitlichen Ausdehnung wird zur näheren Bestimmung des qualitativen Aspekts dieser Situation nach der Art der von diesen Medien dem Schüler vermittelten Musik und gezielt nach seiner Lieblingsmusik gefragt, und es wird der Versuch gemacht, aus diesen Antworten die Musik selbst und das Verhältnis, das der Schüler zu ihr hat, näher zu bestimmen. Als Situationen, in denen der Schüler handelnd mit Musik umgeht, werden die Situationen angesehen, in denen er selbst ein Instrument spielt. Was die "Situation Musikunterricht" angeht, so wird zunächst nur berichtet, welche Wünsche die Schüler im Bezug auf diesen Unterricht äußern (während auf die Situation dieses Unterrichts erst im nächsten Kapitel eingegangen wird), weil in diesen Wünschen bestimmte Einstellungen, Vorlieben usw. gegenüber verschiedener Musik und verschiedenen musikalischen Tätigkeiten - Aspekte der subjektiven musikalischen Realität der Schüler - zum Ausdruck kommen. Schließlich wird aufgezeigt, daß die Wünsche der Schüler an den Musikunterricht auch von den beiden erstgenannten Situationen beeinflusst werden. (Über den Einfluß, den der Musikunterricht selbst auf die Schülerwünsche hat, soll erst im letzten Kapitel berichtet werden.)

Aus den Zusammenhängen dieser Situationen läßt sich ein Bild der musikalischen Realität des Schülers, seiner Einstellungen und Haltungen der Musik gegenüber gewinnen; es werden Aspekte seiner objektiven und subjektiven musikalischen Realität deutlich, die man als wesentliche Aspekte seiner Voraussetzungen zum Lernen im Musikunterricht ansehen muß.

1.2.1. Der Schüler als Konsument von Musik

Die Situationen, von denen hier die Rede ist, sind dadurch gekennzeichnet, daß Musik erklingt und vom Schüler wahrgenommen wird, wobei man aus den Antworten der Schüler nur mittelbar auf die Art ihrer Wahrnehmung, ihres Hörverhaltens schließen kann. Zur näheren Bestimmung ihres konsumptiven Verhaltens der Musik gegenüber wurden die Schüler gefragt nach dem Besitz von Radiogeräten und Kassettenrekordern, nach ihren durchschnittlichen täglichen Musikhör- und Fernsehzeiten, nach der Art der Musik, die sie hören, nach Diskothek- und Konzertbesuch, nach der Lektüre von Musikzeitschriften und nach ihrer Lieblingsmusik. Schließlich wird der Versuch gemacht, sowohl die Musik, die die Schüler bevorzugen, als auch ihr Verhältnis zu dieser Musik näher zu bestimmen.

Obwohl die quantitativen und qualitativen Aspekte des Konsums von Musik eng zusammenhängen, werden im folgenden - der besseren Überschaubarkeit wegen - zunächst einige quantitative und anschließend einige qualitative Aspekte des konsumptiven musikalischen Verhaltens der Schüler diskutiert.

1.2.1.1. Quantitative Aspekte des konsumptiven Verhaltens

Hier wird vor allem nach dem Umfang des täglichen Umgangs mit Musik gefragt, nach dem Platz, den Musik und ihr Kontext im Zeitbudget des Schülers einnimmt, wozu auch die Frage nach der Ausstattung mit technischen Medien von Bedeutung ist.

a. Besitz von Radiogeräten und Kassettenrekordern

Da der Umgang mit Musik ohne technische Medien heute kaum denkbar ist, wurden die Schüler nach dem Besitz von Radiogeräten und Kassettenrekordern gefragt, die erfahrungsgemäß die unter Jugendlichen am weitesten verbreiteten Medien sind. Nach ihren Angaben besitzen 85% (1009 Schüler) ein eigenes Radiogerät und 84% (997 Schüler) einen eigenen Kassettenrekorder. 77% besitzen beides, 16% entweder Radio oder Rekorder und nur 7% weder Radio noch Rekorder, wobei die Schüler der höheren Klassen sowie Jungen jeweils etwas häufiger im Besitz der Geräte sind. Das Statistische Jahrbuch gibt zum Vergleich an, daß im Jahr 1980 von 100 Haushalten in der BRD 84 ein Rundfunkgerät, 72 einen Kassettenrekorder (jedoch 97 ein Fernsehgerät) hatten (1981, S. 542). Die Angaben der Schüler, nach denen sie bei den Radiogeräten leicht, bei den Kassettenrekordern deutlich über dem Durchschnitt liegen, sind nicht überprüfbar. Einerseits lehrt die Erfahrung, daß Schüler mit geringem Selbstbewußtsein, wie sie häufig in der SfL anzutreffen sind, leicht zu Aussagen neigen, die ihr Prestige heben könnten, und der Besitz eines solchen Gerätes ist für den Schüler sicher ein Prestigegewinn. Auf der anderen Seite ist bei diesen Schülern häufig eine Überfütterung mit Gebrauchsgütern - u.U. auch mit technischen Medien - festzustellen. Was diese angeht, hat also der Schüler die Möglichkeit des permanenten Umgangs mit Musik, wobei man jedoch davon ausgehen kann, daß außer den Geräten, die der Schüler selbst besitzt, in der Familie noch weitere vorhanden sind.

b. Täglicher Musik- und Fernsehkonsum

Die Frage nach dem Umfang des täglichen Umgangs mit Musik wurde wie folgt beantwortet:

- ich höre nicht jeden Tag Musik	238 (20%)
- ich höre jeden Tag etwa 1/2 Stunde Musik	223 (19%)
- ich höre jeden Tag etwa 1-2 Stunden Musik	285 (24%)
- ich höre jeden Tag etwa 3-4 Stunden Musik	155 (13%)
- ich höre jeden Tag mehr als 4 Stunden Musik	278 (24%)

Man kann sicher nicht davon ausgehen, daß mit den stundenmäßigen Angaben die Hörzeiten der Schüler exakt wiedergegeben werden. KLAUSMEIER (1963) und WIECHELL (1977), die ähnliche Fragen an Schüler gestellt haben, stimmen darin überein, "daß die Hörzeiten von den Schülern eher unter- als überschätzt werden" (WIECHELL 1977, S. 117). Faßt man die Zeit von 1/2-2 Stunden zu einer mittleren und die Zeit über 3 Stunden zu einer großen Hörzeit zusammen, so ergibt sich, daß neben den 20%, die nicht täglich Musik hören, 43% eine mittlere Hörzeit angeben und 37% viel hören. Vergleichbar wären damit die Ergebnisse, die PAPE an 1493 Hauptschülern ermittelt hat, nach denen ebenfalls 20% nicht täglich Musik hören, 49% eine Zeit von 1/2-2 Stunden und 31% eine Zeit von 3 und mehr Stunden angeben (1974, S. 47), wobei sowohl bei der vorliegenden Untersuchung als auch bei der von PAPE in den Gruppen mit mittlerer und großer Hörzeit eine deutliche Tendenz zum Maximum der angegebenen Zeitspannen zu beobachten ist. Dieser Vergleich würde die Feststellung WIECHELLs nach einem Vergleich zwischen Berufsschülern und Gymnasiasten bestätigen, daß "die sozio-ökonomisch Schwächeren im Vergleich länger Musik hören als die Schüler in sozio-ökonomisch bevorzugten Verhältnissen" (1977, S. 118). Die Behauptung MOOGs allerdings, Lernbehinderte hörten etwa doppelt so lange Musik wie Nichtbehinderte (1979, S. 75f.), scheint etwas hoch gegriffen.

Zwar beträgt der Anteil der eigentlichen Musiksendungen in beiden Programmen des Fernsehens nur ca. 3%, da jedoch die vom Schüler vermutlich bevorzugten unterhaltenden Sendungen in der Regel von Musik eingeleitet, begleitet oder unterbrochen werden, muß man davon ausgehen, daß "Fernsehen" für den Schüler immer - wenngleich meist unbewußt - auch "Musikhören" bedeuten kann.

Die Frage nach der durchschnittlichen täglichen Fernsehzeit beantworten die Schüler wie folgt:

- ich sehe nicht jeden Tag fern	182 (15%)
- ich sehe jeden Tag etwa 1/2 Stunde fern	89 (8%)
- ich sehe jeden Tag etwa 1-2 Stunden fern	204 (17%)
- ich sehe jeden Tag etwa 3-4 Stunden fern	260 (22%)
- ich sehe jeden Tag mehr als 4 Stunden fern	448 (38%)

Faßt man die angegebenen Zeiten wie beim Musikhören zusammen, so ergibt sich:

- Während 20% nicht jeden Tag Musik hören, sehen nur 15% nicht jeden Tag fern.
- Eine mittlere Zeit geben für Musikhören 43%, für Fernsehen 25% an.
- Eine große Zeit geben für Musikhören 37%, für Fernsehen jedoch 60% an.

Lediglich hinsichtlich der Zeitspanne von 1/2-2 Stunden hat das Musikhören größeres Gewicht als das Fernsehen. Ein Tag ohne Fernsehen ist für die Schüler seltener als ein Tag ohne Musikhören, und was die Zeiten über 3 Stunden angeht, wird das Musikhören vom Fernsehen weit überflügelt. Das bedeutet, die Schüler sehen weit mehr fern als daß sie Musik hören.

Beim Vergleich der Klassenstufen ergaben sich beim Musikhören hochsignifikante⁺, beim Fernsehen signifikante Unterschiede; der Vergleich der Geschlechter ergab sowohl beim Musikhören als auch beim Fernsehen hochsignifikante Unterschiede. Die Ergebnisse werden in den folgenden Tabellen mitgeteilt.

⁺ Bei der vorliegenden Problemstellung reicht es aus, die Aussagen auf dem 5- bzw. 1%-Niveau abzusichern. Es wird daher auch bei folgenden Vergleichen lediglich mitgeteilt, ob die Unterschiede bedeutsam (signifikant) bzw. sehr bedeutsam (hochsignifikant) sind.

Vergleich der Musikhörzeiten nach Klassen und Geschlechtern

	nicht tägl.	ca. 1/2 Std.	ca. 1-2 Std.	ca. 3-4 Std.	mehr als 4 Std.
	%	%	%	%	%
Klasse 7 (N 356)	24	22	25	10	19
Klasse 8 (N 421)	20	20	26	13	21
Klasse 9 (N 402)	16	16	22	16	30
Mädchen (N 467)	18	15	23	14	30
Jungen (N 710)	22	21	25	13	19

Vergleich der Fernsehzeiten nach Klassen und Geschlechtern

	nicht tägl.	ca. 1/2 Std.	ca. 1-2 Std.	ca. 3-4 Std.	mehr als 4 Std.
	%	%	%	%	%
Klasse 7 (N 357)	15	8	15	19	43
Klasse 8 (N 422)	12	7	18	26	37
Klasse 9 (N 404)	20	7	18	21	34
Mädchen (N 466)	18	10	18	22	32
Jungen (N 715)	13	6	17	22	42

Schüler der unteren Klassen generell und Jungen speziell geben geringere Hörzeiten an, während sich die Verhältnisse bei den Fernsehzeiten umkehren.

Der geringere Musikkonsum bei jüngeren Schülern kann z.T. damit erklärt werden, daß diese nicht so häufig über technische Geräte verfügen. Die deutlich größeren Hörzeiten der Mädchen dürften mit ihrer, in fast allen Punkten der Untersuchung zu beobachtenden größeren Aufgeschlossenheit für Musik zusammenhängen. Eine weitergehende Erklärung PAPes dürfte auch für die vorliegende Stichprobe gelten: "Mitbedingt durch die bei Unterschichtkindern vorherrschenden 'machtorientierten' Erziehungspraktiken, die sich vielfach in der Schule fortsetzen,

sowie eine oft mangelhafte affektive Zuwendung von seiten der Eltern ... suchen die Mädchen dieser Stichprobe (Hauptschüler; F.A.) in Schlager und Popmusik einen größeren emotionalen Ausgleich ... als die Jungen" (1974, S. 48f.).

Die geringere Fernsehzeit der älteren Schüler und der Mädchen kann auch damit zusammenhängen, daß deren frei verfügbare Zeit häufig geringer ist. Generell aber zeigen die Daten, daß das Musikhören zunehmend von der Attraktion des Fernsehens verdrängt wird, wie es in dem Schlagertitel "Video kill the Radio Star" zum Ausdruck kommt. Konnte KLAUSMEIER in der ersten repräsentativen Untersuchung über den jugendlichen Musikkonsumenten noch sagen: "Die Spieler sieht er nicht, wird vielleicht nie im Leben ein Bild von ihnen gewinnen" (1963, S. 2), so ist inzwischen häufig das Bild, das die Medien, vor allem das Fernsehen, von der Musik und den Musikern vermitteln, maßgeblich für das Musikerleben, wovon später noch die Rede sein wird.

Daß sich dieses Problem bei jüngeren Schülern noch verschärft darstellt, wird deutlich in der Untersuchung von SPALKE, in der 141 Schüler aus den Klassen 5 und 6 der SfL die Frage nach dem täglichen Fernsehkonsum wie folgt beantworten:

- | | |
|---------------------------------------|-----|
| - ich sehe nicht jeden Tag fern | 17% |
| - ich sehe jeden Tag einen Film | 12% |
| - ich sehe jeden Tag mehr als 2 Filme | 25% |
| - ich sehe fast alles was kommt | 46% |

(aus SPALKE 1981, S. 40).

Alleine der zeitliche Umfang der Situation "Musikhören", vor allem aber der Situation "Fernsehen" liegt häufig über dem des schulischen Unterrichts. Bedenkt man noch, wie hoch diese Situationen den Unterricht durch ihre Attraktivität übertreffen, muß man zu Recht nach der reellen Chance nicht nur des Musikunterrichts, sondern eines jeden Unterrichts fragen.

c. Diskothek- und Konzertbesuch

Dem vielschichtigen Phänomen "Disco", das einerseits ein Lokal, andererseits aber auch einen wesentlichen Aspekt der musikalischen Jugendkultur darstellt, kann hier nicht weiter nachgegangen werden. Nach der Untersuchung von ZINNECKER (1981) bezeichnen sich 51% der 15- bis 17jährigen Jugendlichen als Discofans, d.h. sie gehen, wenn irgend möglich, dorthin.

Dabei zeigen sich jedoch - je nach sozialer Herkunft - Unterschiede, die in der folgenden Tabelle zum Ausdruck kommen:

	Discofans in %
Hauptschule	54
Realschule	34
Gymnasium	12
Unterschicht	53
Mittelschicht	26
Obere Mittelschicht	21

(aus ZINNECKER 1982, S. 494)

In der vorliegenden Untersuchung antworten die Schüler auf die Frage "Gehst Du in die Disco?" wie folgt:

nie: 474 (42%) - selten: 386 (34%) - oft 278 (24%).

Da der Discobesuch mit steigender Klassenstufe deutlich steigt und da in den unteren Klassen der Hauptstufe auch jüngere Schüler sind, denen der Diskothekenbesuch noch nicht erlaubt ist, sollen zum Vergleich nur die Schüler des 9. Schuljahres herangezogen werden. Von diesen 396 Schülern gehen 31% nie, 38% selten und 32% oft in die Disco. Obwohl die überwiegende Herkunft der Schüler der SfL aus der Unterschicht erwiesen ist und obwohl die SfL von den o.g. Schularten die größte Nähe zur Hauptschule hat, lassen sich diese Schüler in den bei ZINNECKER zum Ausdruck kommenden Trend nicht einordnen.

Das heißt, die Schüler der SfL sind in den Diskotheken nicht nur im Vergleich zur Gruppe der Gleichaltrigen, sondern auch innerhalb ihrer sozialen Gruppe deutlich unterrepräsentiert. Dies könnte außer mit finanziellen Gründen damit zusammenhängen, daß Diskotheken häufig von Cliques besucht werden (s. MEZGER 1980, S. 100ff.), es aber unter den Schülern der SfL schon durch das größere Einzugsgebiet der Sonderschule weniger häufig zu Climbildungen kommen dürfte. Ein wesentlicher Grund aber, der diese Schüler vom Besuch einer Disco abhält, dürfte ihr geringes Selbstbewußtsein sein, das sie als Schüler eines "Brettergymnasiums", wie sie ihre Schule häufig nennen, haben und ihre Angst, in der Öffentlichkeit als Sonderschüler diskriminiert zu werden. Die Tatsache, daß Schüler der SfL sich wegen des Sonderschulbesuchs schämen und daß sie von ehemaligen Mitschülern aus der Regelschule häufig diskriminiert werden, wird durch die Untersuchungen von HOEHN (1980), KAUFMANN (1970) und AMMANN/PETERS (1981) belegt.

Gegen die bisher aufgezählten Situationen, in denen Musik aus der Konserve erklingt, erscheinen die Möglichkeiten originaler Begegnung mit Musik sehr gering. Auf die Frage "Warst Du in diesem Schuljahr in einem Konzert?" (die Untersuchung fand zum Ende des Schuljahres statt), antworteten 151 Schüler (13%) mit "ja" und 1025 Schüler (87%) mit "nein".

Über den Konzertbesuch von Jugendlichen waren keine Vergleichsdaten zu erhalten. Man muß jedoch annehmen, daß auch hier die Schüler der SfL unter dem Durchschnitt liegen, wobei sich die Gründe hierfür im Wesentlichen mit den beim Discobesuch genannten decken dürften.

d. Jugendzeitschriften

Die Funktionen und Wirkungen der kommerziellen Jugendzeitschriften werden in der Analyse, die BAACKE unter dem Titel "Der traurige Schein des Glücks" (1971) vorgelegt hat, ausführlich beschrieben. Diese dürfte - trotz veränderter Inhalte und weiterentwickelter Methoden dieser Zeitschriften - auch heute noch gültig sein. Für die vorliegende Problematik ist von Bedeutung, daß im Mittelpunkt dieser Zeitschriften (vor allem "Bravo", auf die sich auch BAACKEs Analyse stützt, aber auch "Mädchen" und "Pop/Rocky") Bilder und Poster von Stars und Gruppen aus der Pop- und Schlagerszene sowie Stories und plakative Berichte über diese Gruppen und Stars stehen und daß die Wochenhitparade jeweils über die erfolgreichsten Stars, Gruppen und Titel Auskunft gibt, daß diese Zeitschriften den Leser also vor allem mit Musik konfrontieren. Unter diesen Zeitschriften ist die Wochenzeitschrift "Bravo" mit einer Auflage von über 1.300.000 (nach Auskunft des Verlages) am weitesten verbreitet, wobei man davon ausgehen muß, daß auf ein Heft (ca. 90 Seiten, Preis 1,30 DM) mindestens 3 Leser kommen.

Auf die Frage "Liest Du die Zeitschrift 'Bravo'?" antworten die Schüler wie folgt: nie: 206 (17%) - selten: 355 (30%) - oft: 627 (53%). - Die Mittelstufenschüler bei SPALKE beantworten diese Frage so: nie: 44% - selten: 18% - oft: 38% (s. S. 73).

Eine weitere Frage "Liest Du eine andere Zeitschrift, in der etwas über Musik oder über Sänger steht?" wird folgendermaßen beantwortet: nie: 524 (46%) - selten: 352 (31%) - oft: 260 (23%).

Von den Schülern, die hier "selten" oder "oft" ankreuzen, nennen ca. 80% die Zeitschriften "Mädchen" oder "Pop/Rocky", die in Inhalt und Tendenz mit "Bravo" vergleichbar sind.

BAACKE untersucht die Funktionen und Wirkungen dieser Zeitschriften unter dem Aspekt der "visuellen Kommunikation". Es

dürfte jedoch kein Zweifel bestehen, daß durch diese Medien, in denen dem Schüler - wie einseitig auch immer - der Kontext von Musik vor Augen geführt wird, auch sein Verhältnis zur Musik, zur "auditiven Kommunikation", beeinflußt wird.

Während es sich bei den angegebenen Hörzeiten, bei Diskothek- und Konzertbesuch sowie beim Umgang mit den Jugendzeitschriften vor allem um Situationen handeln dürfte, in denen der Schüler sich mehr oder weniger bewußt der Musik und ihrem Kontext zuwendet, muß man davon ausgehen, daß Musik im Fernsehen - sieht man von den relativ wenigen Musiksendungen ab - in der Regel kaum ins Bewußtsein dringt (z.B. in der Werbung, in Spielfilmen, als Pausenfüller). Man kann weiter davon ausgehen, daß - über die angegebenen Zeiten hinaus - der Schüler sowohl im privaten als auch im öffentlichen Bereich (z.B. Kaufhaus, Gaststätte) häufig von Musik umgeben ist, diese jedoch wegen des Gewöhnungseffektes in der Regel kaum wahrnimmt. Musik ist unabhängig von der Art der Wahrnehmung als Realität vorhanden.

Im Rahmen der genannten Realität des Schülers kommt also dem Teilbereich musikalische Realität - alleine von der zeitlichen Ausdehnung, von der Quantität her - eine überragende Bedeutung zu. Diese Bedeutung wird noch dadurch erhöht, daß Musik weniger isolierter Teilbereich, sondern vielmehr integraler Bestandteil des Alltags ist, worauf bei der Betrachtung der Musik, die der Schüler hört, noch näher eingegangen wird. Nach der Art der gehörten Musik und damit nach den qualitativen Aspekten der musikalischen Realität des Schülers, soll also im folgenden gefragt werden.

1.2.1.2. Qualitative Aspekte des konsumptiven Verhaltens

1.2.1.2.1. Art der gehörten Musik in Funk, Fernsehen und Konzert

Die Antworten der Schüler auf die Frage, welche Musiksendungen sie in Rundfunk und Fernsehen hören bzw. sehen und welche Kon-

zerte sie besucht haben, werden zunächst ohne Kommentar berichtet, weil die Musik, auf die sich diese Antworten fast ausschließlich beziehen, bei der Frage nach der Lieblingsmusik im Mittelpunkt ausführlicher Betrachtungen stehen wird.

Bei der Frage nach den gehörten Musiksendungen im Rundfunk beziehen sich von den 1213 Nennungen, die von 807 Schülern erbracht werden, 86% auf 47 verschiedene Musiksendungen, die ausnahmslos von den ersten Programmen oder von den sog. Servicewellen (z.B. HR3, WDR2) ausgestrahlt werden (z.B. Hitparade, Hits nach der Schule, HR-Toptime, Mittagsdiskothek, Pop-Shop, Plattenteller usw.).

Auf 12 erreichbare Sender (z.B. HR3, WDR2, RTL, AFN) beziehen sich 12% und auf verschiedene Musikarten (8 x Schlager, 6 x Volksmusik, 1 x Rockmusik, 1 x klassische Musik) 2% der Nennungen.

Bei der Frage nach den Musiksendungen, die die Schüler im Fernsehen anschauen, verteilen sich die 2234 Nennungen von 950 Schülern auf 19 verschiedene unterhaltende Musiksendungen, wobei auf "Disco", "Hitparade", "Musikladen" und "Plattenküche" 85% aller Nennungen entfallen. Das "Sonntagskonzert", in dem häufig auch klassische Musik dargeboten wird, wird ein einziges Mal genannt.

Die Frage nach den Musiksendungen im Radio wird von 67%, die nach den Musiksendungen im Fernsehen von 79% der befragten Schüler beantwortet. Auf einen Schüler kommen bei der Frage nach den Musiksendungen im Radio 1,5 Antworten, bei der Frage nach den Musiksendungen im Fernsehen 2,4 Antworten. Die Tatsache, daß das Fernsehen für die Schüler größeres Gewicht hat als der Rundfunk, kommt noch deutlicher in der Befragung von SPÄLKE zum Ausdruck. Dort wurden die Schüler der Klassen 5 und 6 gefragt "Welche Musiksendungen aus Radio und Fernsehen kennst Du?". Von den 251 Nennungen, die von 129 Schülern

erbracht wurden, beziehen sich lediglich 3% auf Musiksendungen aus dem Rundfunk (s. ebd., S. 71). Die Schüler der Hauptstufe und noch deutlicher die Schüler der Mittelstufe geben also mehr Musiksendungen des Fernsehens als des Rundfunks an, obwohl der Anteil der Musiksendungen bei ARD und ZDF im Berichtsjahr nur bei 3% lag. Im ersten Programm des Hessischen Rundfunks betrug der Musikanteil 60,3% (die sog. Ernste Musik hatte daran einen Anteil von 0,5%) und im 3. Programm dieses Senders lag der Musikanteil bei 63,8%, wobei es sich ausschließlich um sog. Leichte Musik handelte (s. Stat. Jahrbuch 1981, S. 367). Daß weit mehr Musiksendungen des Fernsehens als des Rundfunks genannt werden, dürfte mit dem schon hervorgehobenen größeren Fernsehkonsum zusammenhängen, sicher aber auch damit, daß Bild und Ton zusammen viel einprägsamer sind, und dies, obwohl die genannten Rundfunksendungen in der Regel wöchentlich (einige sogar täglich), die genannten Fernsehsendungen jedoch höchstens einmal im Monat ausgestrahlt werden.

Die Antworten auf die Fragen nach der in Rundfunk und Fernsehen gehörten Musik machen deutlich, daß es sich dabei so gut wie ausschließlich um sog. Leichte Musik oder Unterhaltungsmusik handelt.

Von den 151 Schülern, die Konzertbesuch angeben, machen 123 auch nähere Angaben über die besuchten Konzerte. Da einige Schüler mehr als ein Konzert nennen, ergeben sich 149 Nennungen. Davon beziehen sich 76 Nennungen auf 30 verschiedene Popinterpreten oder -gruppen, 37 auf klassische Musik, 22 auf ein Gospelkonzert, 6 auf Volksmusik, 4 auf Schlager und 4 auf sonstige musikalische Veranstaltungen. Von den Schülern, die klassische Musik nennen, waren über 90% mit der Klasse in einem "Werkstattkonzert" des städtischen Sinfonieorchesters, und auch der Besuch des Gospelkonzerts, auf das sich 22 Schüler beziehen, wurde von der Schule initiiert. Auch im Konzert hören die Schüler also vorwiegend sog. Unterhaltungsmusik, und

die Schüler, die Konzerte mit anderer Musik besuchten, taten dies fast ausschließlich im Zusammenhang mit der Schule.

Um nun nähere Aufschlüsse über die Art der Musik zu erhalten, die bisher im Gegensatz zur sog. Ernsten, klassischen Musik als Leichte- oder Unterhaltungsmusik gekennzeichnet wurde und die die Schüler fast ausschließlich hören, wurden sie nach ihrer Lieblingsmusik befragt.

1.2.1.2.2. Die Lieblingsmusik der Schüler

PAPE (1974) gibt den Hauptschülern, die er befragte, folgende musikalische Kategorien an und erläutert diese durch einen oder mehrere Namen von Komponisten, Interpreten, Gruppen oder Titeln: Volkslieder - Beat/Popmusik - Neue Musik - deutsche Schlager - ausländische Schlager - klassische Musik - Jazz - Tanzmusik - Elektronische Musik - Chansons - Operettenmusik - Marschmusik - Opernmusik - Protestsongs - Musicals - ausländische Lieder. Darüber hinaus werden den Schülern je 19 Gruppen und Interpreten angegeben. Sowohl bei den Kategorien als auch bei den Namen der Gruppen und Interpreten sollen die Schüler je einen ersten, einen zweiten und einen dritten Rangplatz vergeben (s. ebd., S. 99ff.). Ähnlich wie PAPE verfahren auch KLEINEN (1971), HARTWICH (1973) und andere Autoren.

Dagegen wurde für die vorliegende Untersuchung aus mehreren Gründen die Form der offenen Fragestellung gewählt:

- Der Umgang mit einem Kategoriensystem dürfte erst dann sinnvoll sein, wenn den Schülern alle benutzten Kategorien halbwegs bekannt sind, wovon man bei der vorliegenden Stichprobe kaum ausgehen kann.
- Bei der Vielzahl der vorhandenen Gruppen und Interpreten könnte durch eine Vorauswahl das tatsächliche Bild der Lieblingsmusik verfälscht werden.
- Gerade Schüler, die mit Befragungsmethoden nicht vertraut sind, könnten von vorgegebenen Kategorien oder Namen leicht

zum Ankreuzen ermuntert werden, selbst wenn das Angekreuzte für sie von geringer Bedeutung ist.

- Durch das - gerade für den Schüler der SfL - mühsamere Aufschreiben kann man den Antworten größeres Gewicht zumessen als durch bloßes Ankreuzen von Vorgegebenem.
- Das Problem, daß den Schülern dabei manches nicht einfallen könnte, kann man vernachlässigen, da nicht nach ihren Kenntnissen, sondern nach ihren Präferenzen gefragt wird.
- Trotzdem kann man erwarten, daß die Antworten auch Aufschlüsse geben über die von den Schülern im Zusammenhang mit Musik vor allem gebrauchten Namen und Begriffe, über ihr musikalisches Vokabular, das auch ein Teil ihres musikalischen Wissens darstellt.

So wurden also die größeren Schwierigkeiten bei der Auswertung in Kauf genommen und den Schülern folgende Frage gestellt: "Welches ist Deine Lieblingsmusik (Dein Lieblingstitel, Dein Lieblingsinterpret, Deine Lieblingsgruppe oder Deine Lieblingsmusikrichtung)? - Du kannst auch 2 Beispiele nennen." In der Voruntersuchung zeigte sich, daß die in der Klammer angegebenen Kategorien "Titel", "Interpret", "Gruppe" und "Richtung" den Schülern verständlich und als Hinweise hilfreich waren.

Obwohl es sich bereits um die dreißigste Frage des Fragebogens handelt, wird sie von 1037 Schülern (86% der Befragten) mit insgesamt 2449 Nennungen beantwortet, die sich wie folgt auf die Schüler verteilen:

bei 246 Schülern (24%)	eine Nennung
bei 452 Schülern (43%)	2 Nennungen
bei 175 Schülern (17%)	3 Nennungen
bei 164 Schülern (16%)	4-9 Nennungen.

43% also gehen auf die Anregung des Fragebogens ein "Du kannst auch 2 Beispiele nennen" und ca. 1/3 geben darüber hinaus noch mehr an. Bedenkt man die generelle Abneigung vieler dieser Schüler gegen das Schreiben sowie die Tatsache, daß die meisten

Nennungen in einer für die Schüler fremden Sprache erfolgen, muß man hinter der hohen Beteiligung an der Beantwortung dieser Frage wohl ein hohes musikalisches Interesse und Engagement bei den Schülern vermuten. Dies kommt auch zum Ausdruck in der Tatsache, daß unter den vielen Nennungen lediglich ca. 1% nicht zu entziffern waren und daß trotz zahlreicher (nicht verwunderlicher) Schreibfehler doch erstaunlich vieles korrekt geschrieben wurde, was wiederum zeigt, daß die Leistungsfähigkeit der Schüler offensichtlich eng mit ihren Interessen zusammenhängt.

Die 2449 Nennungen verteilen sich nun sehr ungleichmäßig auf 290 verschiedene Antworten.

Zunächst wird berichtet, wie sich die Schülerantworten auf die im Fragebogen vorgegebenen Kategorien "Musikrichtung", "Gruppe", "Interpret" und "Titel" verteilen, da sich auch aus dieser Verteilung gewisse Rückschlüsse ziehen lassen:

- 777 Schüler geben mit 1307 Nennungen 84 verschiedene Gruppen an (53,4% aller Nennungen).
- 368 Schüler geben mit 467 Nennungen 34 verschiedene kategoriale Bezeichnungen ("Musikrichtungen") an (19,1% aller Nennungen).
- 339 Schüler geben mit 403 Nennungen 81 verschiedene Interpreten an (16,5% aller Nennungen).
- 213 Schüler geben mit 266 Nennungen 87 verschiedene Titel an (10,8% aller Nennungen).
- 5 Schüler geben mit 6 Nennungen 4 verschiedene Komponisten an (0,2% aller Nennungen).

(Da den Schülern der Voruntersuchung der Begriff Komponist nicht geläufig war, wurde er im Fragebogen nicht erwähnt, was nachträglich zu bedauern ist.)

Mehr als die Hälfte aller Antworten beziehen sich auf Musikgruppen; 3/4 der Schüler nennen eine oder mehrere Musikgruppen. Zählt man zu den auf die Personen einer Gruppe bezogenen

Nennungen die auf die Person eines Interpreten bezogenen und auch die Antworten, die sich auf einen Titel beziehen, hinzu (da die überwiegende Mehrheit der Schüler, die einen Titel angeben, auch die dazugehörige Gruppe bzw. den Interpreten nennen), so ergibt sich, daß über 80% aller Antworten mehr oder weniger auf konkrete Stars oder Gruppen bezogen sind.

Lediglich 12% der verschiedenen Antworten beziehen sich auf eine kategoriale Bezeichnung. Von den Schülern sind es nur 11%, die außer einer "Musikrichtung" nichts weiter angeben. Die relativ geringe Bedeutung der "Musikrichtungen" wird noch deutlicher, wenn man bedenkt, daß davon 86% auf die sehr allgemeinen Bezeichnungen "Pop", "Rock", "Disco" und "Schlager" entfallen.

Das eindeutige Übergewicht der personenbezogenen Nennungen dürfte einmal damit zusammenhängen, daß Vorlieben, affektive Beziehungen also, vor allem bei Jugendlichen weniger auf Kategorien als vielmehr auf konkrete Gegebenheiten, wie z.B. Personen, gerichtet sind, zum anderen aber auch damit, daß - wie noch zu zeigen ist - der Hauptfaktor der in Frage kommenden Musik die Personen oder Gruppen sind, die sie hervorbringen.⁺

Die Antworten der Schüler sollen vollständig mitgeteilt werden, weil in diesen Antworten eine erstaunliche Vielfalt zum Ausdruck kommt, weil darin aber auch die tiefe Kluft sichtbar wird, die besteht zwischen der musikalischen Sprache (und damit der musikalischen Welt) der Schüler einerseits und der der Schule, der meisten Lehrer und aller Lehrpläne andererseits.

⁺ Da als weiterer Faktor die Beziehung der Schüler zu verschiedenen Musikinstrumenten anzusehen ist, wurden sie auch nach ihrem Lieblingsinstrument gefragt. Die Antworten auf diese Frage werden in dem Abschnitt über das Instrumentalspiel der Schüler mitgeteilt.

Schwierigkeiten ergaben sich bei dem Versuch, die Schülerantworten, die sich nicht auf Volksmusik, klassische Musik, Jazz usw. beziehen, bestimmten musikalischen Kategorien oder bestimmten Musikarten zuzuordnen, weil viele der genannten Begriffe weder innerhalb der Fachdiskussion (s. dazu PAPE 1978) noch bei den Schülern einheitlich gebraucht werden. Ähnlich schwierig ist - bei der Kurzlebigkeit vieler Musiktitel und bei dem häufigen Wandel der Gruppen und Interpreten - die Einordnung der Gruppen, Interpreten und Titel.

Wenn dabei auch wiederholt Jugendliche zu Rate gezogen wurden, die sich in der "Szene" auskennen⁺, so läßt sich sicher über einige der im folgenden getroffenen Zuordnungen streiten.

Da sich die kategorialen Nennungen noch stärker einer Einordnung entziehen, werden diese zunächst unter der groben Kategorisierung "Popmusik - andere Musikarten" mitgeteilt. Die auf Gruppen, Interpreten und Titel bezogenen Antworten wurden den musikalischen Kategorien "Discomusik - englische/amerikanische Rockmusik - deutscher Schlager - deutsche Rockmusik - übrige Musikarten" zugeordnet und jeweils im Zusammenhang dieser Kategorien mitgeteilt.

Die Musik, für die hier der Begriff Popmusik steht, kann vorläufig mit der Definition von HARTWICH-WIECHELL beschrieben werden: "Sie (die jugendliche Konsumentenschaft) versteht darunter eine überwiegend stark motorisch stimulierende 'progressive' Musik ... bei der sich der Akzent der schöpferischen Kräfte von den musikalischen Primärkomponenten wie Melodik, Rhythmik, Harmonik, Form hinweg zu den Sekundärkomponenten der klanglichen Aufbereitung und Wiedergabe verlagert hat ... Um "Pop" im Sinn von "populär" zu sein, muß ein Stück tonal, homophon, harmonisch, melodisch und formal redundant, dabei aber mit elektronisch verstärkten Gitarren lautstark

⁺ Meinem Sohn Chris und den übrigen Mitgliedern der Marburger Rockgruppe SPOKANE bin ich hier zu besonderem Dank verpflichtet.

und aggressiv aufbereitet sein, und: Die Menschenstimme muß dabei sein." (1974, S. 2ff.)

Diese vorläufige Beschreibung soll im Lauf der weiteren Diskussion noch differenziert werden.

1.2.1.2.2.1. Kategoriale Nennungen

a. Popmusik: 434 Nennungen (93%)

(Die Zahlen geben die Häufigkeit der jeweiligen Nennung an)

Popmusik 183, Discomusik 72, Rockmusik 72, Schlager 46, Rock'n'Roll 13, amerikanische Musik 8, Hardrock 8, englische Musik 6, Hits 4, Oldies 4, Soul 4, Country-Music 3, Deutscher Rock 3, Punk 3, Progressive Musik 2, Reggae 2, Beat.

b. Übrige Musikarten: 33 Nennungen (7%)

- Volkstümliche Musik/Volksmusik (4,3%)

Blasmusik 7, Trinklieder 2, Volksmusik 2, Alte Volkslieder, Alte Lieder, Neue Lieder, Melodien, Heimatlieder, Jagd-, Marsch-, Tirol-, Tanzmusik.

- Klassische Musik (1,7%)

Klassische Musik 8

- Jazz (0,6%)

Blues, Jazz, Negermusik

- Folklore (0,4%)

Folklore 2

Die Diskussion dieser Antworten soll im Zusammenhang mit den folgenden, auf Gruppen, Interpreten und Titel bezogenen Antworten erfolgen.

1.2.1.2.2.2. Auf Gruppen, Interpreten und Titel bezogene Nennungen

Die verbliebenen 1982 Nennungen wurden den Kategorien "Discomusik - amerikanische/englische Rockmusik - deutscher Schlager -

deutsche Rockmusik - übrige Musikarten (Jazz, klassische Musik, volkstümliche Musik/Volksmusik, Song/Chanson)" zugeordnet. Nach kurzen Erläuterungen zur jeweiligen Kategorie werden die Antworten der Schüler mitgeteilt.

a. Discomusik: 926 Nennungen (46,7%)

KNEIF (1979) gibt folgende Beschreibung dieser Musik: "Die ersten Plätze der derzeitigen Single-Hitlisten in der ganzen westlichen Welt werden von Discoklängen bestritten. Disco ist eine schlagerartige Tanzmusik ohne Kunst-Ambitionen, deren hauptsächliche Merkmale ein schwirrender Phasing-Klang, eine "funky" geführte Baßlinie, höchste Klangpräsenz und die Anhäufung trivialer Melodiebrocken bildet. Die interpretatorische Selbständigkeit der eingesetzten Musiker ist gleich Null. Disco entsteht als Studioproduktion, die in einem Konzertsaal zu wiederholen sich nicht empfiehlt und sich auch nicht lohnt. Das Beispiel von Boney M. (die von den Schülern am häufigsten genannte Gruppe; F.A.) zeigt, zu welcher Belanglosigkeit die rein für optische Zwecke ausgewählten Gruppenmitglieder sinken können. Die Texte kreisen um's Tanzen, um die Wochenend-Vergnügungen, um den Discosound selbst und dergleichen ..." (S. 520).

76% der Nennungen beziehen sich auf Gruppen, 9% auf Interpreten und 15% auf Titel.

- Gruppen:

Boney M. 199⁺, ABBA 189, Smokie 108, Teens 88, Bee Gees 29, Sugarhill Gang 14, Racey 12, Dr. Hook 9, Goombay Dance Band 8, Luv 5, Aqua 4, Earth & Fire 4, Saragossa Band 4, Hot Chocolate 3, Clout 2, Commodores 2, Matchbox 2, Ottawan 2, Secret-Service 2, Village People 2, Baccara, Bay City Rollers, Chic, Chilly, Dolly Dots, Eruption,

⁺ Auf die Unterstreichungen wird später Bezug genommen (eine unterstrichene Gruppe, Interpret oder Titel bedeutet, daß diese zum Zeitpunkt der Befragung in den "Hitlisten" der Schallplattenindustrie platziert waren).

Exile, Kelly Family, Lipps Inc., "M", Orlando Riva Sound,
Peaches & Herb, Rubettes, Supermax, Swinging Blue Jeans.

- Interpreten:

Leif Garrett 20, Johnny Logan 12, Peter Kent 6, John
Travolta 6, Tommi Ohrner 4, Suzi Quatro 4, Andy Gibb 3,
Kevin Keegan 3, Amii Stewart 3, Thom Pace 2, Bernie Paul 2,
Donna Summer 2, Bobby Vinton 2, Marti Webb 2, Paul Anka,
Harry Belafonte, Bino, Shaun Cassidy, Tony Christie,
Marianne Faithfull, Engelbert Humperdinck, Amanda Lear,
Olivia Newton-John, Chris Norman.

Italienische Interpreten: Adriano Celentano 2, Alan Sorrenti,
Umberto Tozzi.

- Titel:

Sun of Jamaica (Goombay D.B.) 32, Gimme gimme (ABBA) 18,
Rappers delight (Sugarhill G.) 10, Weekend (Earth & Fire) 9,
Give me more (Teens) 8, 1-2-3-4-Fire (McLean) 6, D.I.S.C.O.
(Ottawan) 5, Sexy eyes (Dr. Hook) 4, Rivers of Babylon
(Boney M.) 3, Go west (Village People) 3, What's another
year (Logan) 3, Mamas boy (Quatro) 2, Oh Susie (Secret
Service) 2, San Francisco Bay (Smokie) 2, Some girl (Racey) 2,
Aloa ohe (Goombay D.B.), Bahama Mama (Boney M.), Boy oh boy
(Racey), Daniel (John), Desiree (Gibb), Don't stopp till you
get enough (Jackson), Fernando (ABBA), Funkitown (Lipps Inc.),
Go Johnny go (Eruption), I see a boat (Boney M.), It's a
real good feeling (Kent), Liverpool docks (Smokie), Mama
Leone (Bino), Ma Baker (Boney M.), Mono (Monotones), No doubt
about it (Hot Chocolate), Put your head on my shoulder (Anka),
Rama lama ding dong (Sharp), Rockabilly Rebel (Matchbox),
Rock'n'Roll in old Blue Jeans (Ohrner), We are the popkings
(Chilly), What's the matter Babe (Foley), Zabadak (Saragossa B.)

Italienische Titel: Gloria (Tozzi) 3, Azuro (Celentano) 2.

b. Englische/amerikanische Rockmusik: 710 Nennungen (35,8%)

Darunter kann man die Musik und die dazugehörige "Szene" verstehen, deren Anfänge im amerikanischen Rock'n'Roll Mitte der fünfziger Jahre und im englischen Beat Mitte der sechziger Jahre liegen, eine Musik, die in ihren verschiedenen Richtungen (z.B. Folk-, Hard-, Jazz-, Classic-Rock) gekennzeichnet ist durch die Auseinandersetzungen vor allem mit den Phänomenen Jazz, Folk, Elektronik, klassische Musik und/oder die, was die musikalischen Äußerungen sowie was Lebensart und -anschauung der Musiker angeht, sich als Alternative zur herrschenden Auffassung von Lebensart und Musik versteht.

Die Texte handeln häufig von Problemen wie Gewalt, Drogen, Beziehungen usw. So gesehen steckt in dieser Musik wohl ein emanzipatorisches Potential; die Frage ist nur, ob dies nicht unter den Gesetzen von Profit und Markt verkommt. Konnte BAACKE noch enthusiastisch schreiben "Seine Welt (die des Beat, des Vorgängers des Rock; F.A.) bestimmen gleichsam Aphrodite und Appollon, Eros und Narziß (und Merkur als Handelsgott)" (1968, S. 208), so wird das, was BAACKE verschämt in die Klammer setzt, bei WIECHELL ohne Illusion zur Hauptsache, wenn sie feststellt: "Nicht nur nach meiner Beobachtung ist die gegenwärtige Rock-Szene ein Negativ-Photo der Leistungs- und Konsumgesellschaft, und von 'Selbststeuerung' kann keine Rede sein" (1974, S. 47). Diese Gefahr, aber auch die Möglichkeiten, die im primären Selbstverständnis dieser Musik liegen, müssen bei ihrer Betrachtung beachtet werden. 76% dieser Nennungen beziehen sich auf Gruppen, 18% auf Interpreten und 6% auf Titel.

- Gruppen:

AC/DC 157, Kiss 119, Pink Floyd 99, Beatles 39, Queen 19, Status Quo 12, Barclay James Harvest 9, Blondie 8, Deep Purple 8, Styx 8, The Alan Parsons Project 6, Electric Light Orchestra 5, Rolling Stones 5, Sweet 5, Led Zeppelin 4, Nazareth 4, Supertramp 4, Fleetwood Mac 3, Scorpions 3,

Creedence Clearwater Revival 2, Emmerson Lake & Palmer 2, Manfred Mann 2, Omega (ungar. Gruppe) 2, Santana 2, Van Halen 2, Bad Company, Cheap Trick, The Doors, Genesis, The Hotlegs, Jethro Tull, Kansas, Police, Rainbow, Titanic, The Who, Yellow Magic.

- Interpreten:

Elvis Presley 89, Frank Zappa 14, Cliff Richard 5, Bill Haley 3, Patti Smith 3, Kate Bush 2, Jean Michael Jarre 2, Paul McCartney 2, Bob Marley 2, Cat Stevens 2, Eric Burdon, Tom Jones, Frankie Miller.

- Titel:

T.N.T. (AC/DC) 10, Another Brick in the wall (Pink Floyd) 7, Love me tender (Presley) 5, Highway to hell (AC/DC) 4, Touch too much (AC/DC) 4, Computergame (Yellow Magic) 2, Help (Beatles) 2, My way (Presley) 2, Oxygen (Jarre) 2, I was made for loving you (Kiss), Smoke on the water (Deep P.), Viva Las Vegas (Presley), Yesterday (Beatles).

c. Deutscher Schlager: 260 Nennungen (13,1%)

KNEIF charakterisiert den Schlager als einen Typus, der in Text und Musik "Glücksuche, Weltschmerz, flotte Lebensart usw. in banalen Bildern zum Ausdruck bringt, in der Grundstimmung sentimental ist und verbrauchte Reizwörter ... bis zum Überdruß wiederholt. Seine musikalische Faktur ist auf leichte Eingängigkeit bedacht und besteht daher aus einer Aneinanderreihung von Wendungen melodischer, harmonischer und rhythmischer Art, die profillos und untereinander austauschbar sind" (1978, S. 182). 20% dieser Nennungen beziehen sich auf Gruppen, 51% auf Interpreten und 29% auf Titel.

- Gruppen:

Dschinghis Khan 41, Truck Stop 11.

- Interpreten:

Howard Carpendale 17, Costa Cordalis 15, Mike Krüger 13, Andrea Jürgens 11, Peter Alexander 8, Heino 8, Bernhard Brink 6, Udo Jürgens 6, Katja Ebstein 3, Tony Holiday 3, Roland Kaiser 3, Peter Orloff 3, Paola 3, Freddy Quinn 3, Chris Roberts 3, Vadder Abraham 2, Christian Anders 2, Jürgen Drews 2, Karel Gott 2, Heintje 2, Manuel & Pony 2, Michael Holm 2, Ilja Richter 2, Michael Schanze 2, Martin Mann 2, Gitte, Ted Herold, Hoffmann & Hoffmann, Tony Marshall, Marianne Rosenberg, Lena Valeitis, Gottlieb Wendehals.

- Titel:

Der Nippel (Krüger) 18, Moskau (Dschinghis Khan) 6, Nie mehr allein sein (Holiday) 6, Pan (Cordalis) 6, Wie frei willst du sein (Carpendale) 5, Ruf Teddybär 1-4 (Hill) 4, Der wilde Westen (Truck Stop) 3, Heidi (Gitte) 3, Ich wär so gern wie du (Brink) 3, El Lute (Holm) 2, Laß meine Hand nicht los (Roberts) 2, Ich geh meinen Weg allein (Susanna) 2, Herbert (Wendehals) 2, Nachts wenn alles schläft (Carpendale) 2, Und dabei mag ich euch beide (A. Jürgens) 2, Dann geh doch (Carpendale), Die Schlümpfe (Abraham), Ein Herz für Kinder (A. Jürgens), Istanbul (Quinn), Manuel (Manuel & Pony), Nimm deinen Fuß aus der Tür (Roos), Rom (Dschinghis Khan), Schwarzes Gold (Alexander), Sirtaki (Holm), Theater (Ebstein).

d. Deutsche Rockmusik: 60 Nennungen (3%)

Für diese Musik gilt im Grunde das über englisch/amerikanische Rockmusik Gesagte mit dem Unterschied, daß es sich hier ausnahmslos um deutsche Texte handelt. Von diesen Nennungen beziehen sich 12% auf Gruppen, 78% auf Interpreten und 10% auf Titel.

- Gruppen:

Kraftwerk 3, Ougenweide, Panik Orchester, Wallenstein, Puhdys.

- Interpreten:

Peter Maffay 23, Nina Hagen 12, Udo Lindenberg 12.

- Titel:

African Reggae (Hagen), Bis ans Ende der Welt (Lindenberg),
Du hattest keine Tränen mehr (Maffay), So bist du (Maffay) 2,
Wir sind die Rocker (Lindenberg).

e. Übrige Musikarten: 26 Nennungen (1,4%)

Da diese Musikarten für den Schüler eine verschwindend geringe Rolle spielen und da deren Eigenarten hinlänglich bekannt sind, erübrigen sich weitere Erläuterungen. Es sei nur darauf hingewiesen, daß unter der Kategorie "volkstümliche Musik/Volksmusik" weniger das von der Schule favorisierte Volkslied, sondern vielmehr die Musik der Blas- und Trachtenkapellen erscheint.

- Jazz (0,5%)

Glenn Miller 5, Louis Armstrong 2, St. Louis Blues, Red Hot
Hottentots (= Frankfurter Jazzband)

- klassische Musik (0,4%)

Bach 2, Mozart 2, Beethoven, Chopin, Abschiedswalzer, Tannhäuser.

- Volksmusik/volkstümliche Musik (0,3%)

Egerländer, Oberkrainer, Schwarzwaldmusikanten, Slavko Avsenik,
Kein schöner Land.

- Song/Chanson (0,2%)

Reinhard Mey 2, George Moustaki, Hannes Wader.

1.2.1.2.2.3. Zusammenfassung

In den von den Schülern genannten Namen und z.T. auch Begriffen kommt ein Sachverhalt zum Ausdruck, der in der Schule sonst kaum vorkommen dürfte: daß die Schüler Aspekte des zur Debatte stehenden Unterrichtsgegenstandes Musik (denn als solche muß man wohl die Antworten der Schüler ansehen) zur Sprache bringen, die dem Lehrer in der Regel unbekannt sind. Da der Lehrer aber wenig Chancen hat, diesen Vorsprung der Schüler einzuholen, könnte nur ein Unterricht vom "präfiguralen Typus" (MEAD) Abhilfe schaffen, bei dem die Erwachsenen bereit sind, von den Jüngeren zu lernen.

Eine tabellarische Zusammenfassung des Versuchs, die Schülerantworten bestimmten Musikkategorien zuzuordnen, ergibt - getrennt nach den auf Musikrichtungen bezogenen Antworten einerseits und den auf Gruppen, Interpreten und Titel bezogenen andererseits - folgendes Bild:

<u>Musikrichtungen:</u>		<u>Gruppen/Interpreten/Titel:</u>		
Popmusik	434 (93,0%)	Disco	926 (46,7%)	} 98,6%
		Engl. Rock	710 (35,8%)	
		Dt. Schlager	260 (13,1%)	
		Dt. Rock	60 (3,0%)	
Volksmusik/Volkst. M.	20 (4,3%)	Jazz	9 (0,5%)	
Klassische Musik	8 (1,7%)	Klass. Musik	8 (0,4%)	
Jazz	3 (0,6%)	Volksm./Volkst. M.	5 (0,3%)	
Folklore	2 (0,4%)	Song/Chanson	4 (0,2%)	

Die Übersicht zeigt, daß neben Disco/Rock/Schlager die übrigen Musikarten kaum ins Gewicht fallen. Daß bei den übrigen Musikarten - mit Ausnahme des Jazz - vergleichsweise mehr Begriffe als Namen genannt werden, könnte noch einmal mehr darauf hindeuten, daß die Beziehung der Schüler zu übrigen Musikarten nicht eben eng ist, aber auch darauf, daß sie von diesen übrigen Musikarten kaum etwas kennen.

Vergleicht man die vorliegenden Daten mit den Ergebnissen der Untersuchungen von WIECHELL (1977), die Gymnasiasten, Real- und Hauptschüler befragte, und von PAPE (1974), der Hauptschüler befragte, so unterscheiden sich die Schüler nicht hinsichtlich ihrer eindeutigen Präferenzen für Disco/Rock/Schlager, sondern durch das, was außer dieser Lieblingsmusik noch bleibt, wobei sich zeigt, daß der "Spielraum" für andere Musikarten - und damit für andersartige musikalische Erfahrungen - beim Schüler der SfL mit Abstand am geringsten ist. Im Vergleich zur Untersuchung von PAPE fällt noch das schlechte Abschneiden des deutschen Schlagers in der vorliegenden Stichprobe auf, was aber weniger die Aussage WIECHELLs widerlegt "Schlager sind die Musik der geistig Anspruchslosen, weniger Geförderten"

(zit. PAPE 1974, S. 43), sondern vielmehr eine musikalische (oder wirtschaftliche) Entwicklung der letzten Jahre anzeigt, in deren Verlauf der deutsche Schlager von den englisch-amerikanischen Produktionen weit abgedrängt wurde.

Zum Vergleich sollen noch die Ergebnisse der Untersuchung von SPALKE herangezogen werden. Auch hier wird die Frage nach der Lieblingsmusik von ca. 90% der Schüler beantwortet (128 Schüler, 45 verschiedene Antworten, 344 Nennungen). 52% aller Nennungen beziehen sich auf Gruppen, 34% auf Interpreten, 10% auf Titel und 4% auf Musikrichtungen. Eine Rangreihe für die Klassen 5 und 6 sieht wie folgt aus:

Deutscher Schlager:	43 %
Disco:	37 %
Engl./amerik. Rock:	18 %
Deutscher Rock:	1,5%
Deutsches Volkslied:	0,5%

(s. SPALKE, S. 66ff. u. S. 91f.)

Der wesentliche Unterschied zu den Schülern der Hauptstufe ist in der deutlich höheren Bewertung des deutschen Schlagers zu sehen, womit auch eine stärkere Gewichtung der Interpreten einhergeht. Auch unter den auf den deutschen Schlager bezogenen Antworten der Hauptstufenschüler haben die Interpreten das größte Gewicht, was wieder mit dem individualistischen Pathos des Schlagers zusammenhängt. Die stärkere Beziehung der Mittelstufenschüler zum deutschen Schlager dürfte vor allem damit zusammenhängen, daß seine Gefühlsbetontheit, Verständlichkeit und Konkretheit den 10- bis 13jährigen entgegenkommt. In der Beziehung der jüngeren Schüler zum Schlager wird auch deren größere Nähe zur Ausdruckswelt der Generation ihrer Eltern deutlich, die erfahrungsgemäß auch häufiger Schlager hören.

1.2.1.2.3. Merkmale der Lieblingsmusik der Schüler

Da aus den vorliegenden Daten keine Festlegung von Schülern auf Schlager, Rock oder Disco festzustellen ist, sondern sie sich fast durchweg auf zwei oder mehr Arten ihrer Lieblingsmusik beziehen, sollen in der weiteren Diskussion einige wesentliche gemeinsame Merkmale dieser Musik dargestellt werden, die auch für das Verhältnis des Schülers zu dieser Musik bestimmend sein dürften. Die übrigen Musikarten sollen außer Betracht bleiben, da sie als Lieblingsmusik des Schülers kaum eine Rolle spielen.

a. Elektroakustische Aufbereitung

Trotz riesiger Unterschiede vieler Erscheinungen der Rock-, Disco- und Schlagerszene (z.B. Klangbild, musikalische Verarbeitung) beziehen sich doch die den Kategorien Disco, Rock, Schlager zugeordneten Antworten auf eine Musik, deren hervorstechendste Merkmale die Gegebenheiten ihrer elektroakustischen Aufbereitung sind.

Wesentlich an dieser Musik ist ihr "Sound", der sich aus dem Zusammenspiel von elektrischen Tonabnehmer- und Verstärkersystemen sowie immer raffinierteren Effektgeräten ergibt. Diese elektroakustischen Gegebenheiten sind keine Zutaten, sondern wesentliche Grundprinzipien dieser Musik. Die häufig bis an die Schmerzgrenze gehende Lautstärke, das Pulsieren der verstärkten Bässe, sind wesentliche Komponenten, ebenso aber auch das Raumgefühl oder das Gefühl der Nähe, das elektroakustisch vermittelt wird.

Als wesentliches Moment dieser elektroakustisch aufbereiteten Musik stellt BLAUKOPF (1974) ihre "Körperlichkeit" heraus und sieht in den "neuen musikalischen Verhaltensweisen der Jugend" vor allem eine "Revolte gegen die Entkörperlichung der Musik" (S. 59) im Laufe unserer musikalischen Tradition, eine Tatsache, die er nicht isoliert, sondern im Bezug auf den soziokulturellen Rahmen der Jugendlichen konstatiert. Auch aus einer

Untersuchung von RAUHE (1974), sowie aus der alltäglichen Beobachtung von Jugendlichen geht hervor, daß sie sich vor allem auf eine Musik beziehen, die sie in der Hauptsache körperlich anspricht. Mit der unmittelbar körperlichen Wirkung dieser Musik dürfte auch die Stärke ihrer psychischen Wirkungsmechanismen zusammenhängen, die vor allem BAACKE (1968), RAUHE (1972), BLAUKOPF (1974) und WIECHELL (1975) ausführlich beschreiben. Dazu merkt BLAUKOPF an: "Obwohl die ideologischen Motivationen dieser von vielen Jugendlichen bevorzugten Musik keineswegs unterschätzt werden sollten, muß doch darauf aufmerksam gemacht werden, daß die auffallenden Merkmale dessen, was häufig als musikalische Subkultur bezeichnet wird, vor allem durch die unmittelbare Einwirkung dieser technisch manipulierten Musik auf den Organismus zu erklären sind" (ebd. S. 50).

b. Personen- oder Gruppenbezogenheit

Auf das zweite wesentliche Kennzeichen dieser Musik, die Personen- oder Gruppenbezogenheit, das durch die Tatsache, daß fast 80% aller Nennungen sich auf Personen oder Gruppen beziehen, eindrucksvoll belegt wird, wurde schon hingewiesen. Die schon erwähnte Konkretheit dieser Stars und Gruppen, deren Bilder von den Medien verbreitet werden, erleichtert und provoziert die Identifikation mit ihnen. Was ADORNO über den Schlager sagt, gilt auch für die Lieblingsmusik der Schüler: "Die Wirkung von Schlagern, genauer vielleicht: ihre soziale Rolle, wird man umreißen dürfen als die von Schemata der Identifikation. Sie ist vergleichbar mit der der Filmstars, der Illustriertenkaiserinnen und der Schönheiten von Strumpf- und Zahnpastareklame. Der Hörer, der einen Schlager behält und wieder erkennt, wird dadurch in einen imaginären, aber psychologisch sehr besetzten Bereich, zu dem Subjekt, für das idealiter der Schlager spricht" (1968, S. 36f:).

c. Neuheit

Auch das dritte Kennzeichen der Lieblingsmusik der Schüler, die Neuheit, läßt sich eindeutig aus den Schülerantworten belegen.

Auf die Frage, was das Spezielle an den genannten Gruppen, Interpreten und Titeln sei, lautet die Antwort, sie stellen die Lieblingsmusik der Schüler im Juni 1980 dar, und eine Befragung, die 3 Monate später stattfände, würde mit Sicherheit ein anderes Bild ergeben. Die Lieblingsmusik der Schüler sind zum großen Teil die "Hits" dieses Monats, d.h. ein großer Teil der genannten Gruppen, Interpreten und Titel waren in den Monaten Mai und Juni 1980 auf den 75 meistverkauften Singles zu hören und/oder gehörten zu den 50 meistgespielten Gruppen, Interpreten und Titeln in 24 ausgewählten Rundfunkprogrammen. Diese Daten werden 14tägig vom "media control" im Auftrag des Bundesverbandes der phonographischen Wirtschaft e.V. ermittelt und in der Fachzeitschrift "Der Musikmarkt" veröffentlicht.

Von den Gruppen, Interpreten und Titeln, die die Schüler nennen, waren ca. 66% in den Monaten Mai und Juni in den Hitlisten von "media control" plazierte. (Dabei handelt es sich um die im Bericht unterstrichenen Gruppen, Interpreten und Titel.) Der Zusammenhang zwischen der Vorliebe des Schülers und dem, was ihm eine geschickte Marktstrategie suggeriert, wird außerdem deutlich bei einem Blick in die Zeitschrift "Bravo" und in die Musiksendungen des Fernsehens.

Bei der Durchsicht der 12 Hefte der Zeitschrift "Bravo" von April, Mai und Juni 1980 ergab sich, daß 81% der genannten Gruppen und Interpreten dort wenigstens zweimal mit einem Bild oder einer Story Erwähnung fanden. Den Heften dieser Zeitschrift sind jeweils Poster von Gruppen und Interpreten beigegeben, die sich bei Schülern großer Beliebtheit erfreuen

und im Zimmer zu Hause oder auch - wenn dies erlaubt wird - im Klassenzimmer aufgehängt werden. 48% der genannten Gruppen und Interpreten waren im genannten Zeitraum durch ein Poster repräsentiert.

In den von den Schülern am häufigsten gesehenen Musiksendungen des Fernsehens, "Disco", "Hitparade", Musikladen und "Starparade", waren in den Monaten Februar bis Juni 1980 ca. 60% der unter "Discomusik" und ca. 61% der unter "deutscher Schlager" eingeordneten Gruppen, Interpreten und Titel zu hören.

Wie ein Blick auf die Antworten der Schüler zeigt, ist der Zusammenhang zwischen dem, was die genannten Medien als "Hit" präsentieren, und der Vorliebe des Schülers bei der Discomusik am deutlichsten, gefolgt vom deutschen Schlager, während dieser Zusammenhang - obwohl sicher vorhanden - bei der englischen, amerikanischen und deutschen Rockmusik nicht so eng erscheint. Es sieht also so aus - wofür auch die Eigenart der jeweiligen Musik spricht - (Disco- und Schlager-Musik ist in der Regel eingängiger, Rockmusik häufig "sperriger"), als hätten Rockfans gegenüber den Disco- und Schlagerfans etwas mehr Spielraum bei der Wahl ihrer Musik. Dieser Frage kann hier aber nicht weiter nachgegangen werden, da sich die Schüler, wie schon erwähnt, nicht auf eine Kategorie von Musik festlegen.

Der Vergleich der Schülerantworten mit den Verkaufslisten der Phonoiindustrie, den Programmen von Funk und Fernsehen sowie mit den von "Bravo" favorisierten Gruppen und Interpreten weist auf die Bedeutung des Kriteriums Neuheit hin, das vor allem auch besagt, daß die Lieblingsmusik der Schüler von den raffinierten Gesetzen des Musikmarktes bestimmt wird, über den FRITSCH sagt: "Die wichtigste soziale Funktion dieser Branche liegt nicht in ihrer informativen oder unterhaltenden Seite, sondern im Bereich der Erziehung: Ein kollektives

Wertsystem, Idole und Rituale unterstützen die Jugendlichen in ihrer Entwicklung zum angepaßten Medienbürger. Wie in vielen Kulturen Initiationsriten die Pubertät bewältigen, wird sie bei uns, wo Schule und Elternhaus die Entwicklung nicht mehr steuern können, zum Geschäft einer Industrie im Medienverbund. Der sogenannte freie Wille oder gar der Geschmack der jungen Käufer dürfte ohne Einfluß auf die Verkaufszahlen dieser Ritualmusik sein ... Was als Hörerwunsch suggeriert wird, ist Marktstrategie" (1980, S. 74).

Die Daten geben allerdings auch Hinweise darauf, daß der Zusammenhang zwischen Werbung (und damit zum großen Teil Fremdbestimmtheit) und Lieblingsmusik nicht bei allen Arten dieser Musik gleich groß ist und daß es neben dem allgemeinen Trend zu den "Hits" durchaus auch individuelle Vorlieben der Schüler gibt.

d. Allgegenwart und Endlosigkeit

Zu den Kriterien der elektro-akustischen Verarbeitung, der Personenbezogenheit und der Neuheit, die sich aus den Antworten der Schüler ableiten lassen, kommt ein weiteres Kriterium, das sich vor allem aus der Dauer des täglichen Musikkonsums herleitet, daß nämlich Musik integrierter Bestandteil des Alltags der Schüler ist. "Musik ist allgegenwärtig geworden, ein Element des Lebens ... Zur Allgegenwart kommt noch die Endlosigkeit dieser akustischen Tapete" (BLAUKOPF 1980, S. 19). Diese Endlosigkeit wird durch die technischen Möglichkeiten, insbesondere durch die Technik des Ausblendens, des "Fading" garantiert, wodurch der Hörer das Gefühl hat, die Musik gehe weiter, selbst wenn sie nicht mehr zu hören ist, ebenso auch durch die Tatsache, daß in den Musiksendungen des Rundfunks die einzelnen Musikstücke nicht getrennt werden, sondern ineinander übergehen. Dies hat zur Folge, daß der Schüler kaum in der Lage ist, Musik als etwas Eigenständiges, als "Gestalt"

wahrzunehmen, da durch diese Art der Darbietung das erste der Gestaltkriterien "Abgesetztheit gegen beziehungsweise Einbettung in einen Grund" (WELLEK 1963, S. 20) - wobei als "Grund" die Stille oder Pause zu verstehen ist - quasi zerstört wird. Auch durch die Kürze der einzelnen Stücke, die in der Regel 2-4 Minuten dauern, braucht die Aufmerksamkeit nie längere Zeit auf einen Gegenstand gerichtet zu werden.

Wenn also die Merkmale "elektroakustische Aufbereitung" und die damit verbundene "Körperlichkeit", "Personen- und Gruppenbezogenheit", Neuheit" sowie "Allgegenwart und Endlosigkeit" bestimmend sind für die Lieblingsmusik der Schüler, so muß man annehmen, daß von diesen Kriterien auch die Einstellung des Schülers zur Musik in hohem Maß beeinflußt wird.

Geht man von der allgemeinen Definition von Einstellung als "Wahrnehmungsorientierung und Reaktionsbereitschaft in Beziehung zu einem besonderen Objekt" (WILSON 1971, S. 447) aus und geht man weiter davon aus, daß diese schon vorhandene Wahrnehmungsorientierung und Reaktionsbereitschaft sowohl die Bereitschaft zu lernen als auch den Lernprozeß weitgehend beeinflussen, so muß man konsequenterweise die Einstellung des Schülers, die in der hohen Zuwendung zu einer bestimmten Art von Musik zum Ausdruck kommt, als wesentlichen Faktor seiner musikalischen Lernvoraussetzungen ansehen.

1.2.1.2.4. Musikalische Hörgewohnheiten der Schüler

Der Einfluß der genannten Kennzeichen oder Kriterien der Lieblingsmusik des Schülers auf seine Einstellung zur Musik kommt zum Ausdruck in der Art, wie er mit Musik umgeht, in seinen Hörgewohnheiten oder Rezeptionsweisen. Für die Kennzeichnung dieser Rezeptionsweisen können die von RAUHE (1968/75) entwickelten Rezeptionstypen hilfreich sein.

Die "zerstreute Rezeption" wird vor allem begünstigt durch die Allgegenwart und Endlosigkeit der Musik, die durch die Medien

ermöglicht wird, wobei bestimmte Möglichkeiten der elektroakustischen Verarbeitung dafür sorgen, daß Musik unaufdringlich "Background" bleibt. Mit der weitgehenden Gewöhnung an Musik als Klangtapete dürfte es zusammenhängen, daß sich Schüler im Unterricht häufig gegen jede Unterbrechung der Musik wehren, die dazu dienen soll, Gehörtes ins Bewußtsein zu bringen, und daß sie häufig erstaunt darüber sind, daß Musik überhaupt Gegenstand der Betrachtung und des bewußten Handelns sein kann.

Die "motorisch-reflexive Rezeption ... korrespondiert mit dem elektronisch verstärkten, von aufnahmetechnisch angeordneten Rhythmusinstrumenten gespielten pulsierenden beat, besonders in Verbindung mit dem off-beat" (RAUHE 1975, S. 138). Hier kommt vor allem der Zusammenhang zwischen elektroakustischer Aufbereitung und Körperlichkeit der Musik zur Geltung. Zu den unmittelbar Bewegung auslösenden Faktoren kommt noch als weiteres Moment die Lautstärke hinzu, die nicht unbedingt sichtbare Bewegung stimulieren muß, sondern auch als Vibrationsgefühl erlebt wird. Nach den Untersuchungen HARRERS (1971) wirkt die Lautstärke direkt auf das Vegetativum ein, so daß man die motorisch-reflexive Rezeption durch den Aspekt der "vegetativen Rezeption" ergänzen müßte.

Die "assoziativ-emotionale Rezeption" wird durch die Allgegenwart der massen-medial verbreiteten Musik begünstigt, ebenso durch den spezifischen, vor allem elektroakustisch bedingten Sound (z.B. Echo, Hall, Phasing), der die "Stimmung" herstellt, insbesondere aber durch das "von den Massenmedien werbepsychologisch geschickt aufgebaute 'image' eines Star-Interpreten, das für die 'Zielgruppe' identifikations- und assoziationsfördernd wirken kann" (ebd. S. 139). Diese Rezeptionsweise wird auch gefördert durch die Tatsache, daß Musik für den Schüler in bestimmten "situativen Kontexten" (Fernsehsow, Hitparade, Diskothek, Bilder und Poster von "Bravo" usw.)

steht. Die Zusammenhänge zwischen der assoziativ-emotionalen Rezeptionsweise und den Kriterien "Personen- oder Gruppenbezogenheit" und "Neuheit" aber auch mit den übrigen genannten Kriterien sind nicht zu übersehen.

Die Beziehung des Schülers zur Musik äußert sich also nicht nur in seiner intensiven Zuwendung, sondern auch in diesen 3 Rezeptionsweisen, bei denen Musik als Objekt in der Regel überhaupt nicht bewußt wahrgenommen wird. Die weitgehende Festlegung auf diese unbewußten Hörweisen hat zur Folge, daß es dem Schüler zunächst schwer fällt, sich auf bewußtes Hören überhaupt einzulassen. Die emphatische, strukturelle und subjektorientierte Rezeption, wie RAUHE die Arten des bewußten Hörens charakterisiert, verlangen, daß der Hörer zunächst Abstand gewinnt und sich des Phänomens Musik, seiner Merkmale und Wirkungen bewußt wird, und kein Unterricht wird darauf verzichten können, das Bewußtsein der Schüler zu erreichen.

Der Unterricht kann jedoch den Schüler nur dann zu "integrativem Hören" führen, worin RAUHE eine Synthese zwischen unbewußtem und bewußtem Hören sieht, wenn er zunächst die geschilderten unbewußten Hörweisen des Schülers und seine darin zum Ausdruck kommenden Bedürfnisse ernst nimmt.

Mit der Abwehr gegen die ungewohnten bewußten Rezeptionsweisen ist auch die Abwehr gegen solche Musik verbunden, für die die o.g. Kriterien nicht in dem Maße Gültigkeit haben, wie dies für die Lieblingsmusik der Schüler der Fall ist. Die weitgehende Fixierung des Schülers auf eine bestimmte Musik und die unbewußten Rezeptionsweisen sowie die Abwehr gegen die übrigen Musikarten und die bewußten Rezeptionsweisen hängen zusammen vor allem mit seinem Bedürfnis nach Identifikation, die RAUHE als Identifikation mit dem Star, Identifikation mit der Musik und Identifikation mit der Gruppe der Fans beschreibt (1975, S. 154ff.), und mit dem Bedürfnis des Schülers, der rauhen Wirklichkeit zu entfliehen, das

WIECHELL als Regression kennzeichnet, worunter weniger ein Zurückgehen auf frühere Hörformen, sondern vielmehr der Wunsch zu verstehen ist, "daß vermittels Popmusik wenigstens temporär der Zwang und die Möglichkeit abgeschafft werden sollen, sich mit der Realität auseinanderzusetzen" (1974, S. 40). Daß diese Bedürfnisse in einer Zeit, die gerade für den Schüler der SfL immer weniger Perspektiven bietet und in der die offiziellen Identifikationsangebote immer fragwürdiger werden, wachsen, darf nicht verwundern. "Der Versuch jedoch einer bloßen Desillusionierung ohne eine Perspektive wird eine den Intentionen gerade entgegengesetzte Wirkung haben, die Verstärkung auf Illusionen, Klammern an Wunschbilder" (KUHLMANN 1980, S. 97f.).

An dieser Stelle soll die Betrachtung der Situationen, in denen der Schüler als Konsument von Musik erscheint, abgebrochen werden. Neben den quantitativen Aspekten kamen in der Beschreibung der hauptsächlichen Situationen, in der Benennung und Kennzeichnung der in Frage kommenden Musik und in der Darstellung der Beziehung des Schülers zur Musik wesentliche qualitative Aspekte seiner objektiven und subjektiven Realität zum Ausdruck. Vom zeitlichen Umfang und von der Bedeutung für den Schüler her dürften die bisher beschriebenen Situationen den im folgenden noch darzustellenden übrigen Situationen weit überlegen sein. In den im Zusammenhang mit der Konsumentensituation skizzierten individual- und sozialpsychologischen Problemen dürfte allerdings auch die äußerst komplexe Aufgabenstellung des Musikunterrichts deutlich geworden sein.

1.2.2. Instrumentalspiel bei den Schülern

Wenn man auch davon ausgehen muß, daß das Verhältnis des Schülers in hohem Maße von den bisher beschriebenen Aspekten seiner musikalischen Realität geprägt wird, so kann man doch auch davon ausgehen, daß Musik für den Schüler nicht nur Popmusik bedeutet, sondern auch ein Handlungsfeld darstellt, in dem er sich betätigen möchte.

Die häufigste direkte musikalische Tätigkeit besteht wohl im Spiel auf einem Instrument, wobei sowohl der individualpsychologische Aspekt, daß das Instrumentalspiel dem Spieler Ausdrucksmöglichkeiten gibt und Freude macht, als auch der sozialpsychologische Aspekt, daß Instrumente in der Gruppe gespielt werden können und die Beherrschung eines Instrumentes dem Spieler Anerkennung bringt, hervorzuheben ist.

Das Spielen eines Instrumentes hängt nicht nur von der Geschicklichkeit und Ausdauer des Spielers ab, sondern häufig ebenso von der Finanzierung des Instrumentes und des Unterrichtes wie von dem vorhandenen Spielraum, in dem geübt und gespielt werden kann.

Nach ihren Angaben spielen 341 Schüler (28%) ein Instrument. Von diesen stufen sich 54% (186 Schüler) als Anfänger und 46% (159 Schüler) als Fortgeschrittene ein. Von den Mädchen geben 35% (165 Schülerinnen), von den Jungen 24% (179 Schüler) an, ein Instrument zu spielen. Nach einer Befragung des INSTITUTS FÜR DEMOSKOPIE ALLENSBACH (1980) spielen ca. 36% der Jugendlichen im Alter zwischen 14 und 20 Jahren in der BRD ein Instrument. Da aus dieser Untersuchung hervorgeht, daß das Instrumentalspiel mit zunehmendem Alter deutlich abnimmt, müßte der Anteil der Instrumentalisten unter den Jugendlichen, die denen aus der vorliegenden Stichprobe vergleichbar sind, noch höher sein, was bedeutet, daß Instrumentalspiel bei Schülern der SfL weit seltener vorkommt als bei den übrigen Jugendlichen.

Dies wird bestätigt durch eine Untersuchung von BEIERLEIN (1981), der feststellt, daß unter den ca. 550.000 Schülern der zahlreichen Musikschulen (an denen - vor allem im Verhältnis zum Privatunterricht - preisgünstig ein Instrument erlernt werden kann) lediglich 0,08% Sonderschüler unterrichtet werden (wobei in diesem Anteil alle Behinderungsarten eingeschlossen sind).

Dabei muß man den relativ hohen Anteil von Anfängern bei diesen Schülern im Alter zwischen 13 und 18 Jahren bedenken. Sie kommen zu 44% aus der Klasse 7, zu 21% aus der Klasse 8 und zu 35% aus der Klasse 9. Es ist also zu fragen, wie weit diese Anfänger, die bereits am Ende ihrer Schulzeit sind, noch fortzuschreiten in der Lage sind.

Daß im ganzen 391 Instrumente genannt werden, hängt damit zusammen, daß eine Anzahl von Schülern mehr als ein Instrument angeben. Da ein Instrument erst vorhanden sein muß, wenn es gespielt werden soll, wurde auch nach dem Besitz eines Instrumentes gefragt, und es ergab sich, daß Instrumentalspiel nicht gleich Instrumentenbesitz ist und umgekehrt. Im folgenden wird die Anzahl der gespielten Instrumente der Anzahl der Instrumente gegenübergestellt, die die Schüler besitzen:

Instrument	gespielt	in Besitz
Flöte	124	182
Gitarre	114	160
Schlagzeug	43	21
Orgel	35	42
Blechblasinstrumente	31	23
Harmonikas	31	61
Klavier	9	9
weitere	4	4
Insgesamt	391	501

Häufiger im Besitz als im Gebrauch sind Flöte, Gitarre, Harmonika und Orgel. Die Flöte dürfte im ganzen für die Schüler dieser Altersstufe - wenn sie nicht gut beherrscht oder musikalisch und pädagogisch geschickt eingesetzt wird - wenig attraktiv sein. Aus diesem Grund wohl wird sie von ca. 1/3 ihrer Besitzer nicht gespielt. Ihrer relativ leichten Spielbarkeit und ihrer Verbreitung in der Schule ist es wohl zuzuschreiben, wenn sie trotzdem den ersten Platz einnimmt. Ca. 3/4 der Flötenspieler sind Mädchen.

Daß auch die Zahl der Gitarrenbesitzer größer ist als die der -spieler, dürfte mit ihrer schwierigen Spieltechnik zusammenhängen. Ca. 56% der Gitarristen sind Jungen.

Unter "Orgel" sind wohl die elektronischen Tasteninstrumente zu verstehen, die (häufig mit eingebauter Automatik für Harmonie und Rhythmus) als "volkstümliche" Instrumente mehr und mehr Verbreitung finden und auf denen sich bei geringem Aufwand erstaunliche Ergebnisse erzielen lassen. (Ca. 60% Jungen.)

Unter der Kategorie "Harmonika" wurde von den Spielern 19x die Mundharmonika, 6x das Schifferklavier und 6x die Melodika genannt. Von diesen Instrumenten ist vor allem die Mundharmonika häufiger im Besitz als im Gebrauch.

Schlagzeug und Blechblasinstrumente spielen die Schüler z.T., ohne sie zu besitzen. Unter "Schlagzeug" kann eine einfache Trommel oder ein komplettes Drum-Set verstanden werden. Daß weniger als die Hälfte der Schüler, die angeben, es zu spielen, es auch besitzen, läßt den Schluß zu, daß das - vor allem gekonnte - Spiel auf diesem Instrumentarium häufig nur eine Wunschvorstellung der Schüler ist. (Ca. 3/4 Jungen.)

An Blechblasinstrumenten werden gespielt: 15x Trompete, 6x Fanfare, 4x Horn, 4x Posaune, Tuba, Jagdhorn. (27 Jungen, 4 Mädchen.) Da es hier mehr Spieler als Besitzer gibt, muß man vermuten, daß einige Schüler auf Leihinstrumenten spielen.

Als weitere gespielte Instrumente werden Baß, Zither, Klarinette und Saxophon genannt.

Die Tatsache, daß mit Ausnahme der Blechblasinstrumente und des Schlagzeugs Instrumente häufiger in Besitz als im Gebrauch sind, läßt schließen, daß das Instrumentalspiel ebenso sehr ein Problem der Hinführung und Unterweisung wie der Finanzierung ist. Obwohl auch geringe Ausdauer beim Üben häufig dem Erlernen eines Instrumentes im Wege stehen dürfte, muß man doch vermuten, daß oft auch ein einseitiger musikalischer Leistungsanspruch den Schüler davon abhält, ein Instrument zu lernen.

Zwei positive Beispiele aus Schulen, die in die Untersuchung einbezogen waren, sollen zeigen, was möglich ist, was aber leider in der Regel nicht ermöglicht wird. An der einen Schule gibt es einen Schulchor mit ca. 70 Schülern. In freiwilligen Arbeitsgruppen am Nachmittag werden die Schüler auf Gitarre, Mundharmonika oder Blockflöte unterrichtet. Über das jährliche Schulkonzert wird in der örtlichen Presse ausführlich berichtet. Von den 68 befragten Schülern dieser Schule spielen etwa die Hälfte ein Instrument. An der anderen Schule existiert eine Blaskapelle aus ca. 30 Schülern. Die Schule verfügt über einige Instrumente, die an Schüler ausgeliehen werden können. Mit ihren Märschen und Wanderliedern sind sie bei entsprechenden Veranstaltungen voll in das Musikleben der Kleinstadt integriert. Von den 58 befragten Schülern dieser Schule spielen 55% ein Instrument.⁺ Wie die Gesamtergebnisse der Untersuchung zeigen, ist dies leider die Ausnahme. Das Instrumentalspiel, eine wesentliche Möglichkeit des handelnden Umgangs mit Musik, ist also bei den Schülern als Lernvoraussetzung für den Musikunterricht relativ selten vorhanden.

⁺ Ich bin Frau Sonderschullehrerin Margarita Seydenschwanz (Dreieich) und Herrn Sonderschulkonrektor Karl Barth (Lampertheim), deren Arbeit ich kennenlernen konnte, zu großem Dank verpflichtet.

Wie die beiden Beispiele aus der Praxis zeigen, müßte vielmehr die Schule selbst erst diese Voraussetzungen schaffen. Erwartungen kann man setzen in einen vom Verband deutscher Musikschulen getragenen Modellversuch "Instrumentalspiel mit Behinderten und von Behinderung Bedrohten", der seit 1979 unter der Leitung von W. PROBST in Zusammenarbeit zwischen Musik- und Sonderschulen an mehreren Stellen durchgeführt wird (s. PROBST 1981, BEIERLEIN 1981, HELD 1983).

1.2.2.1. Die Lieblingsinstrumente der Schüler

Die Schüler wurden auch nach ihrem Lieblingsinstrument gefragt. Da von den 880 Schülern, die diese Frage beantworten, über die Hälfte 2 Instrumente nennen, ergaben sich insgesamt 1352 Nennungen. In der folgenden Tabelle wird zunächst die Anzahl der Schüler mitgeteilt, die das jeweilige Instrument als Lieblingsinstrument nennen. Daneben steht die Anzahl der Schüler, die das jeweilige Instrument spielen, und schließlich wird noch der %-Wert der Schüler mitgeteilt, die das Instrument, das sie spielen, auch als Lieblingsinstrument nennen.

	S., die dieses Lieblingsin- strument nennen	S., die dieses Instrument spie- len	% der S., die das gespielte Instrument als Lieblingsinstru- ment nennen
Gitarre	547	114	85%
Schlagzeug	351	43	72%
Flöte	114	124	42%
Orgel	105	35	54%
Blechblasinstrument	79	31	74%
Klavier	71	9	44%
Harmonikas	52	31	35%

Die Schüler nennen vor allem Instrumente, die in ihrer Lieblingsmusik eine Rolle spielen. Gitarre und Schlagzeug sind die eindeutigen Favoriten und auch die Orgel und das Klavier werden wohl weniger als klassische Instrumente, sondern vielmehr als Instrumente der Popmusik genannt. Die von der Schule favorisierte Flöte und die Instrumente der Volksmusik, Blechblasinstrumente und Harmonikas, spielen dagegen eine geringere, jedoch ernstzunehmende Rolle. Beim Vergleich der Zahlen der ersten beiden Spalten wird die Kluft zwischen Wunsch und Wirklichkeit deutlich. Einzig die Flöte ist häufiger gespielt als geliebtes Instrument.

Aus den in der rechten Spalte mitgeteilten Daten kann man entnehmen, daß die überwiegende Mehrzahl der Gitarristen sowie fast 3/4 der Bläser und Schlagzeuger ihre Instrumente auch als Lieblingsinstrumente nennen, woraus man schließen kann, daß sie sich in gewisser Weise mit ihren Instrumenten identifizieren. Aus der Tatsache, daß die Spieler der übrigen Instrumente diese zu einem weit geringeren Prozentsatz auch als Lieblingsinstrumente nennen, kann man schließen, daß die Schüler zu diesen Instrumenten eine weniger enge Beziehung haben, sei es, daß diese Instrumente ihren Möglichkeiten und Bedürfnissen weniger entgegenkommen oder daß es an der entsprechenden Anleitung fehlt. Dieser Frage müßte vor allem im Hinblick auf die in der Schule weit verbreitete Blockflöte nachgegangen werden.

Die Frage ist also berechtigt, wieviele von den ca. 28% der Schüler, die angeben, ein Instrument zu spielen, dies auch so spielen, daß sie wenigstens selbst Befriedigung dabei empfinden.

1.2.3. Die Wünsche der Schüler an den Musikunterricht

Man kann annehmen, daß das Verhältnis des Schülers zur Musik nicht nur geprägt wird von den Situationen, in denen er in seinem Alltag als Konsument oder Musizierender mit Musik um-

geht, sondern auch von der "Situation Musikunterricht" selbst. Diese Situation unterscheidet sich wesentlich von den bisher beschriebenen durch ihre Intentionalität, was besagt, daß die musikalischen Fähigkeiten und Bedürfnisse der Schüler mit den gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Ansprüchen der Schule konfrontiert werden. Hier soll nun noch nicht die Situation des Musikunterrichts dargestellt, sondern gefragt werden, wie das Verhältnis der Schüler dieser Situation gegenüber ist, was sie vom Musikunterricht vor allem erwarten. Um dies zu erfahren, wurden sie nach ihren Wünschen in Bezug auf diesen Unterricht gefragt. Wenn man auch davon ausgehen muß, daß diese Wünsche wiederum abhängig sind vom Angebot des Unterrichts (wovon im letzten Teil der Arbeit berichtet werden soll), so dürfte es doch sinnvoll sein, diese Wünsche zunächst zur Kenntnis zu nehmen, weil der Grad von Zustimmung bzw. Ablehnung gegenüber verschiedenen Inhalten des Musikunterrichts etwas über die Lernbereitschaft der Schüler aussagt, worin man einen wesentlichen Aspekt ihrer Lernvoraussetzungen sehen muß.

Wenn die Schüler gebeten wurden, zu verschiedenen "Inhalten" zustimmend oder ablehnend Stellung zu nehmen, so wird davon ausgegangen, daß es möglich ist, den Gegenstandsbereich Musik in verschiedenen Handlungs-, Erfahrungs- oder Lernfeldern, die hier als Inhalte erscheinen, zu thematisieren. Dabei wurde der Versuch gemacht, möglichst alle musikdidaktisch relevanten Themenbereiche zu erfassen und diese für die Schüler verständlich darzustellen, womit allerdings nicht gesagt ist, daß die Schüler von allen angeführten Inhalten auch eine konkrete Vorstellung haben.⁺ Die didaktischen Begründungen für die genannten Inhalte sollen später bei der Diskussion der inhaltlichen Situation des gegenwärtigen Musikunterrichts erfolgen.

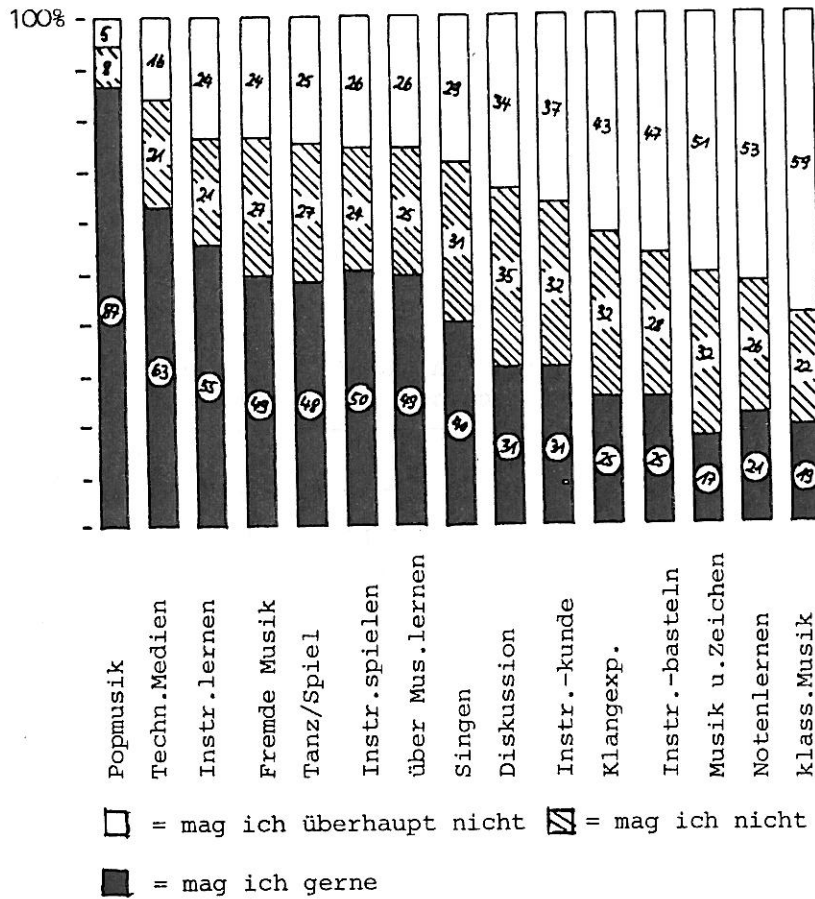
⁺ Bei den Fragen nach dem, was die Schüler bisher im Musikunterricht gemacht haben, auf die erst im nächsten Kapitel Bezug genommen wird, die den Schülern aber vor den Fragen nach ihren Wünschen gestellt wurden, waren einige Inhalte noch genauer erläutert worden.

Die Schüler sollten durch Ankreuzen angeben, ob sie die angeführten Inhalte gerne, nicht so gerne oder überhaupt nicht mögen. In der folgenden Tabelle und in der nachfolgenden Grafik werden die Wünsche der Schüler nach der Kategorie "mag ich überhaupt nicht" in eine Rangreihe gebracht. (Die Anordnung und Formulierungen der Fragen sind dem Fragebogen im Anhang zu entnehmen.)

Schülerwünsche an den Musikunterricht

	Mag ich gerne		Mag ich nicht so gerne		Mag ich überhaupt nicht	
	N	(%)	N	(%)	N	(%)
Popmusik	1003	(87)	92	(8)	61	(5)
Technische Medien	719	(63)	240	(21)	184	(16)
Ein Instrument lernen	629	(55)	234	(21)	280	(24)
Fremde Musik	552	(49)	310	(27)	278	(24)
Tanz/Spiel	549	(48)	306	(27)	284	(25)
Instrumente spielen	563	(50)	268	(24)	294	(26)
etwas über Musik lernen	561	(49)	284	(25)	291	(26)
Singen	459	(40)	363	(31)	337	(29)
Diskussion	350	(31)	392	(35)	383	(34)
Instrumentenkunde	350	(31)	358	(32)	422	(37)
Klangexperimente	286	(25)	356	(32)	493	(43)
Instrumente basteln	292	(25)	318	(28)	536	(47)
Musik und Zeichen	197	(17)	357	(32)	583	(51)
Notenlernen	244	(21)	294	(26)	598	(53)
Klassische Musik	211	(19)	252	(22)	672	(59)

Schülerwünsche an den Musikunterricht



Die Schüler nehmen aufs Ganze gesehen relativ eindeutig Stellung. Außer einer geringfügigen Abweichung beim Inhalt "Diskussion" ist bei allen Inhalten entweder der Anteil der Zustimmenden oder der Anteil der Ablehnenden größer als der Anteil der Unentschiedenen. Der Anteil der Schüler, die "mag ich nicht so gerne" ankreuzen, bleibt bei allen Inhalten (sieht man von der Popmusik ab) relativ konstant.

Eindeutig an der Spitze steht der Wunsch nach Popmusik, gefolgt von dem Wunsch nach dem Umgang mit technischen Medien. Die folgenden 5 Inhalte "ein Instrument lernen - fremde Musik

kennenlernen - Tanzen und Spielen - Instrumente spielen - etwas über Musik lernen" werden in etwa gleich gewichtet und finden bei ca. der Hälfte der Schüler eindeutige Zustimmung; auch bei dem Inhalt Singen ist die Zustimmung noch deutlich größer als die Ablehnung. Bei "Diskussion" ist unter den 3 Gruppen die der Unentschiedenen am größten und die der Ablehnenden etwas größer als die der Zustimmenden. "Instrumentenkunde" erhält zwar ebensoviel Zustimmung wie "Diskussion", jedoch eine größere Ablehnung. Während "Klangexperimente" und "Instrumente basteln" bei 1/4 der Schüler Zustimmung erfahren und von etwas weniger als der Hälfte abgelehnt werden, kreuzen bei den Inhalten "Musik und Zeichen - Notenlernen - Klassische Musik" mehr als die Hälfte der Schüler "mag ich überhaupt nicht" an, wobei die Klassische Musik eindeutig an letzter Stelle rangiert.

Es zeigt sich also - was nicht verwundert -, daß die Schüler vor allem ihre "Lieblingsmusik" im Unterricht hören möchten, und auch den großen Wunsch nach dem Umgang mit technischen Medien kann man in den bereits dargestellten Zusammenhängen dieser Musik sehen, wozu sicher der hohe Aufforderungscharakter dieser technischen Geräte kommt. Aus den Antworten der Schüler geht aber auch eine große Offenheit für weitere musikalische Tätigkeits- und Erfahrungsbereiche hervor, wobei neben den Wünschen nach Tanz und Spiel, dem Kennenlernen von fremder Musik, dem Singen und der Bereitschaft, etwas über Musik zu lernen, das Interesse am Umgang mit Instrumenten am größten ist. Bei diesen Inhalten, die am meisten Zustimmung und am wenigsten Ablehnung erhalten, dürfte es sich auch um solche handeln, unter denen sich die Schüler noch am leichtesten etwas vorstellen können. Wenn auch bei den weiteren Inhalten die Ablehnung immer größer und die Zustimmung immer geringer wird, so gibt es doch noch einen relativ hohen Anteil von Schülern, die diesen zustimmen oder sie wenigstens nicht eindeutig ablehnen.

Man kann also feststellen, daß als Lernvoraussetzungen der Schüler für den Musikunterricht nicht nur ihre Erfahrungen aus ihrem musikalischen Alltag, sondern auch eine hohe Lernbereitschaft in Bezug auf verschiedene Inhalte des Musikunterrichts vorhanden sind.

Beim Vergleich der Wünsche der 3 Klassenstufen zeigte sich eine deutliche Tendenz dahingehend, daß mit steigender Klasse fast allen Inhalten gegenüber die Ablehnung größer und die Zustimmung geringer wird, ein Tatbestand, der sich aus der im nächsten Kapitel darzustellenden unterschiedlichen unterrichtlichen Situation in den 3 Klassenstufen erklären läßt.

Noch deutlicher als zwischen den Klassenstufen sind die Unterschiede zwischen den Geschlechtern. Der Vergleich mit dem χ^2 -Test ergab für alle Inhalte mit Ausnahme von "Instrumentenkunde" und "Klangexperimente" hochsignifikante Werte.

Im folgenden werden die für Mädchen und Jungen verschiedenen Rangreihen gegenübergestellt, die sich nach den χ^2 -Werten der Schüler ergeben, die jeweils "mag ich gerne" ankreuzen (Zahl in der Klammer), weil sich in dieser Kategorie die größten Unterschiede ergaben.

Mädchen (N 472)

Jungen (N 734)

Popmusik (91)
Tanz/Spiel (70)
ein Instrument lernen (62)
fremde Musik (61)
Technische Medien (61)
etwas über Musik lernen (60)
Singen (56)
Instrumente spielen (46)
Diskussion (38)
Notenlernen (26)
Musik und Zeichen (20)
Klassische Musik (20)
Instrumente basteln (19)

Popmusik (84)
Technische Medien (64)
Instrumente spielen (53)
ein Instrument lernen (51)
etwas über Musik lernen (42)
fremde Musik (40)
Tanz/Spiel (33)
Instrumente basteln (30)
Singen (29)
Diskussion (27)
Notenlernen (18)
Klassische Musik (18)
Musik und Zeichen (15)

Höhere Zustimmung bei den Jungen erhalten lediglich die Inhalte "technische Medien - Instrumente spielen - Instrumente basteln", alle übrigen Inhalte werden von den Mädchen höher bewertet, am deutlichsten die Inhalte "Tanz/Spiel - Singen - fremde Musik kennenlernen - etwas über Musik lernen". Darin könnte einmal die Fixierung auf Geschlechterrollen zum Ausdruck kommen (daß technische Medien und Instrumente basteln mehr eine Sache für Jungen, Singen und Tanzen mehr eine Sache für Mädchen sei), die hohe Zustimmung der Jungen zum Instrumente spielen könnte aber auch bedeuten, daß sie für ihren Ausdruck ein "Instrument" brauchen, weil sie mit dem unmittelbaren Singen und Tanzen Schwierigkeiten haben.

In der höheren Zustimmung der Mädchen zu den meisten Inhalten dürfte aber auch ihre generelle Leistungsbereitschaft und Fähigkeit zur Anpassung zum Ausdruck kommen.

Da es erfahrungsgemäß an einigen Schulen freiwillige Musikgruppen gibt, die häufig auch am Nachmittag stattfinden, wurde den Schülern die Frage gestellt "Möchtest Du in der Schule bei einer Musikgruppe mitmachen?" Zum Ankreuzen waren vorgegeben "Singen - auf Instrumenten spielen - ein Instrument lernen - Tanzen".

Etwas mehr als die Hälfte aller Schüler möchten an einer Musik-AG teilnehmen. Von den Mädchen äußern 65%, von den Jungen 41% den Wunsch nach Teilnahme an einer AG. Aus den 7. Klassen möchten 58%, aus den 8. Klassen 49% und aus den 9. Klassen 45% der Schüler an einer solchen AG teilnehmen.

Folgende Musikgruppen werden gewünscht, wobei Doppelnennungen möglich waren:

Tanzen:	von 317 Schülern
Ein Instrument lernen:	von 247 Schülern
Instrumente spielen:	von 234 Schülern
Singen:	von 199 Schülern.

Während der Vergleich der Klassenstufen bei diesen konkreten Wünschen keine nennenswerten Unterschiede erbringt, würden die einzelnen Musikgruppen im Bezug auf ihre Zusammensetzung nach Geschlechtern höchst verschieden aussehen:

	Tanz:	ein Instrument lernen:	Instrumente spielen:	Singen:
Mädchen	72%	35%	33%	63%
Jungen	28%	65%	67%	37%

Die Tanz- und Singgruppen würden also überwiegend aus Mädchen, die Instrumentalgruppen hingegen überwiegend aus Jungen bestehen.

Was die Einstellungen der Schüler zu verschiedenen Inhalten des Unterrichts angeht, so muß man aufgrund der insgesamt hohen Zustimmung zu verschiedenen Inhalten ihre Lernvoraussetzungen als gut ansehen. Zwar sind sich die Schüler weitgehend einig in dem Wunsch nach ihrer Lieblingsmusik auch im Unterricht, darüber hinaus läßt sich jedoch eine erstaunliche Offenheit auch anderen Lernangeboten gegenüber feststellen, was vor allem in dem großen Wunsch nach Arbeitsgruppen deutlich wird.

Es wurden bisher drei sehr unterschiedliche Situationen geschildert, die zur Bestimmung der Lernvoraussetzungen der Schüler dienen sollen und die insgesamt als seine musikalische Realität bezeichnet wurden. Auch wenn diese Situationen von höchst unterschiedlicher Art und Gewichtigkeit sind, soll doch nach Zusammenhängen gefragt und vor allem untersucht werden, ob und inwieweit das konsumptive Verhalten des Schülers sowie die Tatsache, daß er ein Instrument spielt, auf seine Wünsche an den Musikunterricht von Einfluß sind.

1.2.4. Einflüsse des konsumptiven Verhaltens und des Instrumentalspiels auf die Schülerwünsche an den Unterricht

Zwar scheinen zwischen dem musikalischen Alltag des Schülers, vor allem zwischen den Situationen, in denen er als Konsument von Musik erscheint, und dem Musikunterricht zunächst unüberbrückbare Gegensätze zu bestehen. Will man jedoch sowohl die beschriebenen Situationen des musikalischen Alltags des Schülers als auch seine Wünsche in Bezug auf die Situation Musikunterricht als Aspekte seiner musikalischen Lernvoraussetzungen ansehen, so muß man nach Verbindungen zwischen beiden suchen. Die Frage ist, inwieweit durch das konsumptive Verhalten die Wünsche der Schüler an den Musikunterricht, ihre Lernbereitschaft beeinflussen werden.

Dazu wurde untersucht, ob sich die auf den Musikunterricht bezogenen Wünsche der Schüler, die häufig Musik hören, Bravo lesen, in die Diskothek oder ins Konzert gehen, von den Wünschen der Schüler, für die dies nur selten oder überhaupt nicht zutrifft, unterscheiden.

a. Täglicher Musikkonsum, Musiksendungen im Radio und Fernsehen, Diskothekenbesuch, Lektüre von "Bravo"

In den folgenden Tabellen werden nur die Wünsche mitgeteilt, bei denen die Probe mit dem χ^2 -Test hochsignifikante Unterschiede erbrachte. Die %-Werte sagen aus, wieviel % der Schüler unter dem über der Tabelle stehenden Gesichtspunkt bei dem links stehenden Wunsch "mag ich gerne" bzw. "ja" ankreuzen.

- Täglicher Musikkonsum

	S., die nicht jeden Tag Musik hören N 216	S., die täglich 1/2-2 Std. Musik hören N 474	S., die täglich mehr als 2 Std. Musik hören N 411
"mag ich gerne":	%	%	%
Popmusik	80	86	90
Diskussion	20	28	40
fremde Musik	43	48	52
etwas über Musik lernen	44	49	54

- Musiksendungen im Radio

	S., die nie Musiksendungen im Radio hören N 100	S., die selten Musiksendungen im Radio hören N 302	S., die oft Musiksendungen im Radio hören N 755
"mag ich gerne":	%	%	%
Popmusik	76	84	90
Diskussion	21	31	35
fremde Musik	33	43	53
etwas über Musik lernen	41	42	53
Tanz/Spiel	34	41	53
Singen	31	34	42
ein Instr. lernen	36	50	60
an M-AG teiln.: ja	32	41	56

- Musiksendungen im Fernsehen

	S., die nie Musiksendungen im Fernsehen an- schauen N 62	S., die selten Musiksendungen im Fernsehen an- schauen N 322	S., die oft Musiksendungen im Fernsehen an- schauen N 776
"mag ich gerne":	%	%	%
Popmusik	75	81	91
Diskussion	17	22	36
fremde Musik	27	46	51
etwas über Musik lernen	33	42	54
Tanz/Spiel	28	43	52
Singen	31	33	43
ein Instr. lernen	28	52	59
Instr. spielen	24	49	52
an M-AG teiln.: ja	21	40	57

- Diskothekenbesuch

"mag ich gerne":	S., die nie eine Disco besuchen N 474	S., die selten eine Disco besuchen N 386	S., die oft eine Disco besuchen N 278
	%	%	%
Popmusik	80	91	92
Diskussion	26	32	40
fremde Musik	43	50	57
etwas über Musik			
lernen	47	48	60
Tanz/Spiel	41	50	59
an M-AG teiln.: ja	46	52	58

- Lektüre von "Bravo"

"mag ich gerne":	S., die nie "Bravo" lesen N 206	S., die selten "Bravo" lesen N 355	S., die oft "Bravo" lesen N 627
	%	%	%
Popmusik	75	85	92
Diskussion	23	29	35
fremde Musik	34	47	53
etwas über Musik			
lernen	41	46	54
Tanz/Spiel	33	41	57
Singen	30	35	45
an M-AG teiln.: ja	35	44	59

Die Daten besagen, daß bei den Schülern, die sich der Musik in Radio, Fernsehen, Diskothek und "Bravo" verstärkt zuwenden, die Zustimmung zu den angeführten Inhalten deutlich größer ist und umgekehrt, daß die Schüler, die an diesen Gegebenheiten weniger oder überhaupt nicht teilhaben, diesen Inhalten deutlich weniger zustimmen. Dies trifft in allen Fällen zu für die Inhalte "Popmusik - Diskussion - fremde Musik kennenlernen - etwas über Musik lernen", in 4 Fällen für den Inhalt "Tanz/Spiel" und den Wunsch, an einer Musik-AG teilzunehmen, in 3 Fällen für den Inhalt "Singen", in 2 Fällen für den Inhalt "ein Instrument lernen" und in einem Fall für den Inhalt "Instrumente spielen". Für alle übrigen Inhalte und Situationen

ergab der Vergleich der 3 Schülergruppen keine signifikanten Unterschiede, es ließ sich aber auch in keinem Fall eine gegenläufige Tendenz feststellen.

Nicht verwunderlich ist, daß durch den verstärkten Umgang mit Popmusik der Wunsch wächst, diese auch im Unterricht zu hören und auch die Wünsche zu diskutieren, fremde Musik kennenzulernen und etwas über Musik zu lernen könnte man im Zusammenhang mit der Lieblingsmusik des Schülers sehen. Dagegen weisen die Wünsche nach Tanz und Spiel, der Teilnahme an einer Musik-AG, dem Singen und dem Umgang mit Instrumenten auf Tätigkeits- und Erfahrungsfelder des Unterrichts, die - auch nach der Erfahrung der Schüler - wenig mit ihrer Lieblingsmusik gemein haben.

Wenn man auch nicht mit Sicherheit von ursächlichen Zusammenhängen sprechen kann, so zeigen die Daten doch, daß mit verstärktem Umgang mit Musik in den genannten Situationen des musikalischen Alltags die Offenheit der Schüler verschiedenen Inhalten des Musikunterrichts gegenüber wächst, und zwar nicht nur solchen Inhalten gegenüber, die mit ihrer Lieblingsmusik, der sie in diesen Situationen ja begegnen, in einem direkten Zusammenhang stehen.

Dies wird durch einen weiteren Vergleich mit den Antworten auf die Frage nach der Lieblingsmusik bestätigt. Auf diese Frage reagieren die Schüler - wie berichtet - mit unterschiedlich vielen Nennungen (0-9). Auch hier zeigte sich: Je stärker die Beteiligung an der Beantwortung dieser Frage, desto größer ist die Zustimmung zu den Inhalten "Popmusik, Diskussion, fremde Musik, etwas über Musik lernen, Tanz/Spiel, Singen, ein Instrument lernen" und der Wunsch an einer Musik-AG teilzunehmen.

Diesen Sachverhalt könnte man auch dahingehend interpretieren, daß für den Schüler zwischen der Musik im Leben und der Musik in der Schule keine strikte Trennung, sondern sehr wohl Zusammenhänge bestehen. Es liegt am Musikunterricht, diese Zusammen-

hänge deutlich zu machen, indem er die genannten Situationen Rundfunk, Fernsehen, Diskothek und "Bravo" und die dort zu hörende bzw. thematisierte Musik in den Unterricht einbezieht.

b. Konzertbesuch

Beim Vergleich der Wünsche der Schüler, die Konzertbesuch angeben, mit denen, die kein Konzert besucht hatten, ergaben sich lediglich bei den Wünschen nach Popmusik, technischen Medien und Instrumentenkunde keine signifikanten Unterschiede. Bei dem Wunsch, Noten zu lernen, sind die Unterschiede signifikant, bei allen übrigen Wünschen hochsignifikant. In der folgenden Tabelle werden wieder lediglich die %-Werte der Schüler (Konzertbesucher - Nicht-Konzertbesucher) mitgeteilt, die jeweils "mag ich gerne" ankreuzen.

"mag ich gerne":	S., die Konzertbesuch angeben N 151	S., die keinen Konzert- besuch angeben N 1025
	%	%
Instrumente spielen	65	47
etwas über Musik lernen	65	47
ein Instrument lernen	62	54
fremde Musik	62	46
Tanzen/Spielen	61	46
Singen	59	37
Diskussion	48	28
Instrumente basteln	39	24
Klangexperimente	32	23
Notenlernen	29	20
Klassische Musik	25	17
Musik und Zeichen	25	16
an Musik-AG teiln.: ja	60	48

Auch hier zeigt sich die gleiche Tendenz wie bei den vorhergehenden Vergleichen, sie tritt jedoch deutlicher hervor: Schüler, die ein Konzert besuchten, stehen fast allen Inhalten des Musikunterrichts aufgeschlossener gegenüber als Schüler, die keinen Konzertbesuch angeben.

Die Schüler der SfL - so wurde eingangs deutlich - haben weniger Gelegenheiten, Musik live im Konzert zu erleben. Wenn das Erlebnis von lebendiger Musik im Konzert ein erhöhtes Interesse am Musikunterricht bewirken kann, so müßte die Schule dem Schüler bei der Suche nach solchen Möglichkeiten behilflich sein - abgesehen von dem Gewinn, den der Schüler davon hätte.

c. Instrumentalspiel

Beim Vergleich der Wünsche der Instrumentalisten mit denen der Nicht-Instrumentalisten schließlich ergaben sich lediglich beim Wunsch nach Popmusik keine signifikanten Unterschiede. Beim Wunsch nach Tanz und Spiel sind die Unterschiede signifikant, bei allen übrigen Wünschen hochsignifikant. In der folgenden Tabelle werden wieder die %-Werte der Instrumentalisten bzw. Nicht-Instrumentalisten mitgeteilt, die jeweils "mag ich gerne" ankreuzen.

"mag ich gerne":	S., die angeben ein Instrument zu spielen N 345	S., die angeben kein Instrument zu spielen N 780
	%	%
ein Instrument lernen	78	44
Instrumente spielen	75	37
Technische Medien	72	58
etwas über Musik lernen	65	41
fremde Musik	59	43
Tanz/Spiel	55	45
Singen	53	33
Instrumentenkunde	46	23
Klangexperimente	39	18
Diskussion	38	28
Instrumente basteln	36	20
Notenlernen	34	15
Klassische Musik	24	16
Musik und Zeichen	20	16
an Musik-AG teiln.: ja	71	41

Auch hier ist festzustellen, daß die Schüler, die ein Instrument spielen, allen Inhalten des Musikunterrichts (sieht man von dem Inhalt Popmusik ab, der sowieso die Wunschliste anführt) aufgeschlossener gegenüberstehen als die Schüler, die kein Instrument spielen, wobei sich die Tatsache, daß Schüler ein Instrument spielen, vor allem auf ihren Wunsch nach Umgang mit Instrumenten auswirkt.

Sieht man das Instrumentalspiel als eine - zwar nicht unabdingbare, aber doch wichtige - Voraussetzung für den Musikunterricht und für den Umgang mit Musik an, so müßte die Schule Anstrengungen unternehmen, um den Schülern, die - wie eingangs dargelegt - dazu weniger Gelegenheiten als andere Jugendliche haben, dies zu ermöglichen.

Alle angestellten Vergleiche machen deutlich, daß die Wünsche der Schüler, ihre musikalische Lernbereitschaft mehr oder weniger von den eingangs beschriebenen Situationen ihrer musikalischen Realität positiv beeinflußt werden. Während man vom Instrumentalspiel und auch vom Konzertbesuch, der auch eine gewisse Aktivität darstellt, einen positiven Einfluß auf die Einstellung zu Inhalten des Musikunterrichts erwarten kann, überrascht dies für das gemeinhin als passiv eingestufte konsumptive Verhalten im Zusammenhang mit den Medien, das häufig einseitig als negative Lernvoraussetzung für den Musikunterricht angesehen wird.⁺

⁺ Als weiterer Zusammenhang, für den die vorliegende Untersuchung zwar keine signifikanten Werte erbringt, jedoch eine von dem bisher Berichteten abweichende Tendenz erkennen läßt, sei der Einfluß der täglichen Fernsehzeit auf die Wünsche der Schüler erwähnt. Dort deutet sich nämlich an, daß die Zustimmung zu verschiedenen Inhalten bei den Schülern mit mittlerer Fernsehzeit am größten, bei den Schülern, die nicht fernsehen, geringer und bei den Schülern mit den längsten Fernsehzeiten am geringsten ist; ein Problem, das - nicht nur im Hinblick auf den Musikunterricht - dringend einer genaueren Untersuchung bedürfte.

Bei den Zusammenhängen zwischen den verschiedenen Situationen des konsumptiven Verhaltens und den Wünschen an den Musikunterricht können allerdings auch allgemeine Haltungen und Einstellungen der Schüler, z.B. Aktivität, allgemeine Zuwendungsbereitschaft oder Abwehrhaltungen eine Rolle spielen.

1.3. Zusammenfassung

Der Unterricht kann seiner Aufgabe, den Schüler "für Lebenssituationen auszustatten" (ROBINSON), nur gerecht werden, wenn Klarheit besteht über die Situationen, in die der Schüler in seinem gegenwärtigen und zukünftigen Leben gestellt ist. Als spezifische Situationen der gegenwärtigen musikalischen Realität des Schülers wurden die Situationen dargestellt, in denen er Musik über die akustischen und optischen Medien konsumiert und in denen er musikalisch agiert und ein Instrument spielt. Da man auch den Musikunterricht der Schule als eine Situation der musikalischen Realität des Schülers ansehen muß, wurde berichtet, welche Wünsche die Schüler in Bezug auf die verschiedenen Inhalte dieses Unterrichts äußern. Was die beiden erstgenannten Situationen angeht, so zeigt sich, daß der Schüler der SfL weniger Möglichkeiten hat, als andere Jugendliche (er ist noch mehr fixiert auf eine bestimmte Art von Musik, geht seltener in Diskothek und Konzert, spielt seltener ein Instrument), daß die soziokulturelle Benachteiligung also auch hier wirksam ist. Daß diese Benachteiligung auch in einem reduzierten Angebot des Musikunterrichts zum Ausdruck kommt, soll im nächsten Kapitel aufgezeigt werden.

Es wurde deutlich, daß der Teilbereich musikalische Realität - was seine zeitliche Ausdehnung und was seine Bedeutsamkeit angeht - im Rahmen der genannten Realität des Schülers eine hervorragende Rolle spielt und daß dieser Teilbereich weitest-

gehend von den Situationen bestimmt wird, in deren Mittelpunkt der Konsum einer Musik steht, die sich durch elektroakustische Aufbereitung, Personen- oder Gruppenbezogenheit, Neuheit sowie durch ihre Allgegenwart und Endlosigkeit ausweist.

Das Gewicht dieser Musik schlägt sich auch in der Vorliebe der Schüler für bestimmte Instrumente und in ihren Wünschen an den Musikunterricht nieder. Neben der weitgehenden Fixierung auf eine bestimmte Art von Musik und auf eine bestimmte Art des Umgangs mit ihr, vor allem in den Formen der zerstreuten, motorisch-reflexiven und assoziativ-emotionalen Rezeption wird in den Wünschen der Schüler an den Musikunterricht jedoch auch Offenheit für weitere musikalische Handlungs- und Erfahrungsbereiche deutlich.

Zwischen den drei Gruppen von Situationen - Musikkonsum, Instrumentalspiel und Musikunterricht -, die als kennzeichnend für die musikalische Realität des Schülers angesehen werden, gibt es jedoch wesentliche Unterschiede.

Die für den Schüler unumgänglichen Situationen, in denen er als Konsument von Musik erscheint, muß man zunächst als relativ feststehende Größen, als Bestandteil des Lebens in unserer Welt ansehen. Diese Situationen liegen für den Schüler gegenwärtig im Bereich von Freizeit und Erholung. In der Zukunft des Schülers wird diese musikalische Realität häufig jedoch nicht nur den Freizeit-, sondern auch den Arbeitsbereich berühren, da Musik zunehmend gezielt in der industrialisierten Arbeitswelt eingesetzt wird. Dies geschieht insbesondere bei weniger differenzierten Arbeitsabläufen, denen sich - wenn überhaupt - die meisten Schüler der SfL in der Regel unterziehen müssen (z.B. am Fließband).

Über die beängstigende Verbreitung sowie über Eigenarten und Intentionen dieser "funktionellen Musik" am Arbeitsplatz informiert FEHLING (1976) in dem Buch "Manipulation durch Musik";

er stellt die wesentlichen Zusammenhänge in folgenden Thesen dar:

- "- Funktionelle Musik ignoriert die aktuelle Bedürfnislage des Arbeiters, wo diese berücksichtigt werden müßte.
- Sie paßt den Menschen an die Arbeit an, wo die Arbeit an den Menschen anzupassen wäre.
- Sie verhindert Kommunikation, wo Kommunikation bitter notwendig erscheint.
- Sie macht den Arbeiter zum Anhängsel der Maschine, wo er zu ihrer Beherrschung befähigt werden sollte.
- Sie harmonisiert, wo kritische Wachsamkeit erforderlich ist" (S. 24).

Bei der Kennzeichnung der Lieblingsmusik des Schülers sollte deutlich werden, daß die Musik ihre Funktion vor allem aufgrund des Bedürfnisses des Schülers nach Identifikation und Regression ausfüllen und mit Hilfe der Verbreitungs- und Verteilungsmechanismen den Schüler leicht zum Manipulationsobjekt machen kann. Ist schon die Manipulation der Gefühle des Jugendlichen und Erwachsenen im Bereich von Freizeit und Erholung zutiefst zu beklagen, so entledigt sich Musik - trotz des vordergründigen Scheins eines "guten Arbeitsklimas" - jeder Menschlichkeit, wenn diese Manipulation des Profits wegen auch auf den Bereich von Arbeit, dem niemand entfliehen kann, ausgedehnt wird.

Bei der Betrachtung sowohl der gegenwärtigen als auch der zukünftigen Situationen konsumptiven Verhaltens der Musik gegenüber muß man diese Zusammenhänge stets bedenken, ohne die Tatsache aus dem Auge zu verlieren, daß Musik ebenso zahlreiche Möglichkeiten zur selbstbestimmten Verwirklichung und Entfaltung des Lebens bietet.

Es wurde eingangs betont, daß bei der Betrachtung der musikalischen Realität sowohl die objektiven Aspekte (Musik, Musikleben, Musikmacht usw.) als auch die subjektiven Aspekte (auf

Musik gerichtete Bedürfnisse und Fähigkeiten) beachtet werden müssen. Die Situationen, in denen der Schüler als Konsument von Musik erscheint, werden im Wesentlichen bestimmt von seiner objektiven musikalischen Realität, und das heißt vor allem von dem Wirtschaftsfaktor Musik⁺, wobei der Spielraum der genuinen Bedürfnisse und Fähigkeiten des Schülers äußerst gering ist. In den Situationen Instrumentalspiel und Musikunterricht dagegen - so bescheiden sich diese zunächst, was ihren Umfang und ihre Attraktivität angeht, gegenüber der Ware Musik ausnehmen - könnte die subjektive musikalische Realität des Schülers eine Chance erhalten. Denn nur mit der Kraft seiner eigenen musikalischen Bedürfnisse und Fähigkeiten könnte sich der Schüler die übermächtige objektive musikalische Realität verfügbar machen. Was die Situation Instrumentalspiel angeht, so hat der Schüler der SfL aus finanziellen Gründen, aus mangelndem Interesse der Eltern und auch weil ihm häufig die Ausdauer zum Üben fehlt, weniger Möglichkeiten als andere Schüler und ist auf die Vermittlung und Hilfe der Schule angewiesen. Als wesentliche Aspekte der subjektiven musikalischen Realität des Schülers müssen jedoch seine Wünsche an den Musikunterricht Ernst genommen werden, die - was nicht verwundert - von seiner objektiven musikalischen Realität geprägt sind, in denen aber darüber hinaus seine Bedürfnisse nach vielfältigen musikalischen Handlungs-, Erfahrungs- und Spielmöglichkeiten zum Ausdruck kommen.

Die aufgezeigten Zusammenhänge zwischen verschiedenen Gegebenheiten der objektiven musikalischen Realität des Schülers und

⁺ "Im Jahre 1981 wurde in der BRD auf dem privatwirtschaftlichen Sektor mit Musik und ihren Medien von ca. 153.000 Berufstätigen in 28.000 Betrieben über 20 Milliarden DM Umsatz erzielt, d.h. mehr als in Druckerei- und Bekleidungsgewerbe, mehr als doppelt so viel wie im stark subventionierten Schiffs- oder Flugzeugbau, mehr als 5mal soviel wie im Herstellungsbereich von Büromaschinen, EDV-Geräten und -Einrichtungen" (JAKOBY 1983, S. 4).

seinen Wünschen an den Musikunterricht machen allerdings deutlich, daß die Entwicklung und Förderung seiner musikalischen Fähigkeiten und Bedürfnisse nicht an dieser objektiven musikalischen Realität vorbei oder einseitig in Abwehr gegen sie geschehen kann, sondern daß diese Realität in den Erziehungsprozeß einbezogen werden, daß der Musikunterricht vor allem im Hinblick auf die Aneignung dieser Realität erfolgen muß, die ja den Schüler nicht a priori manipuliert, sondern - wie deutlich wurde - vor allem seine berechtigten Bedürfnisse befriedigt.

Die Frage nach der musikalischen Realität des Schülers wurde gestellt, weil aus dieser Realität Aufschlüsse erwartet werden können über die Voraussetzungen des Schülers zum Lernen im Musikunterricht. Allgemein gilt als notwendige Voraussetzung für Musikunterricht oder musikalische Betätigung ein gewisser Grad an Musikalität, worunter bestimmte Fertigkeiten und Kenntnisse im Umgang mit den verschiedenen Parametern des abendländischen Tonsystems zu verstehen sind und wobei meist übersehen wird, daß diese Kenntnisse und Fertigkeiten teils im Rahmen von spezifischen, teils im Rahmen von sozialisationsabhängigen Lernprozessen erst erworben werden müssen.

Im Bezug auf den Schüler der SfL stellt PROBST (1972) fest: "An Zahl spärliche Veröffentlichungen beziehen sich auf den Nachweis geringer ausgeprägter Musikalität von lernbehinderten Sonderschülern gegenüber gleichaltrigen 'Normalschülern', als Grundlagenforschung von Bedeutung, wenn auch in den Prämissen und damit in den Ergebnissen nicht unangreifbar. Doch die Gefahr des Vorweises eines Alibis für einen retardierten Musikunterricht ist nicht von der Hand zu weisen" (S. 16).

Diese Aussage kann insoweit konkretisiert werden, daß ein Musikunterricht, der dem Schüler gerecht werden will, seine Prämissen in der musikalischen Realität des Schülers suchen muß. Daß es - wo dies nicht geschieht - notwendig zu einem

"retardierten Musikunterricht" kommen muß, wird die Diskussion der gegenwärtigen Situation dieses Unterrichts zeigen. Da sich jedoch andeutet, daß die Voraussetzungen des Schülers zu musikalischem Lernen auch von der "Situation" Musikunterricht selbst beeinflußt werden, soll diese Frage nach dem Situationsbericht noch einmal aufgegriffen werden.

2. Die gegenwärtige Situation des Musikunterrichts an der SfL

Nach der Beschreibung der musikalischen Realität als bestimmende Größe für die Lernvoraussetzungen des Schülers sollen in dem Situationsbericht vor allem die Lernanforderungen und -angebote dieses Unterrichts dargestellt werden. Wenn diese Anforderungen und Angebote auch zuerst in der Inhaltlichkeit des Unterrichts zum Ausdruck kommen, so ist für ihre Beurteilung doch auch von Bedeutung, mit welcher Häufigkeit und Regelmäßigkeit sie an den Schüler gestellt werden. Das heißt, die Situation des Musikunterrichts wird nicht nur bestimmt durch seine "Qualität" (durch die Tatsache, was, unter welchen Zielsetzungen, mit welchen Methoden und Medien vermittelt wird), sondern auch durch seine "Quantität" (durch die Tatsache, wie häufig und wie regelmäßig der Musikunterricht überhaupt stattfindet), wobei man davon ausgehen muß, daß zwischen dem qualitativen und dem quantitativen Aspekt der Unterrichtssituation enge Zusammenhänge bestehen.

Nach einer Bestandsaufnahme der quantitativen Situation wird der Versuch gemacht, anhand der Inhalte, die nach den Aussagen der Schüler und Lehrer gegenwärtig vermittelt werden, etwas über die qualitative Situation auszusagen, wobei sich zeigen wird, daß diese nicht nur durch den hohen Ausfall des Musikunterrichts generell, sondern auch - wenn der Unterricht stattfindet - durch einen hohen Fehlbedarf bei Inhalten, die für diesen Unterricht wichtig wären, bestimmt wird. Da sich jedoch nicht nur die inhaltliche Gestaltung als unzureichend erweist, sondern vermutet werden muß, daß auch die Thematisierung der Inhalte nicht den Anforderungen einer di-

daktischen Analyse auf dem Niveau der gegenwärtigen allgemeinen und Fachdidaktik entspricht, wird es nötig sein, in didaktischen Überlegungen und eingeschobenen Exkursen die pädagogischen Möglichkeiten der einzelnen Inhalte zu umreißen.

2.1. Die quantitative Situation des Musikunterrichts

Die "Verordnung über die Stundentafel der SfL" des Hessischen Kultusministers vom 10.11.1978, schreibt für die Klassen 1-3 je eine WoStd. Musik vor, wobei davon ausgegangen wird, daß der fächerübergreifende Unterricht in diesen Schuljahren außer der eigens angeführten Musikstunde noch weitere musikalische Inhalte enthält. Für die Klassen 4-6 sind je zwei, für die Klassen 7-9, auf die sich die vorliegende Untersuchung bezieht, ist je eine WoStd. Musik vorgeschrieben (s. ebd. S. 6).

Der "Bildungsplan für die Sonderschule für Lernbehinderte" von 1962, der durch die o.g. Verordnung abgelöst wurde, sah für alle Klassen im Rahmen des Gesamtunterrichts je eine Stunde Musik vor (s. ebd. S. 228); die neue Verordnung enthält also eine beachtliche Verbesserung für die Klassen 4-6.

Auf die Frage "Wie oft hattest Du in diesem Schuljahr Musikunterricht?" antworten die Schüler wie folgt:

- | | |
|--|--------------------|
| - ich hatte regelmäßig Musikunterricht: | 225 Schüler (19%) |
| - der Musikunterricht ist manchmal ausgefallen | 235 Schüler (20%) |
| - der Musikunterricht ist oft ausgefallen | 222 Schüler (19%) |
| - ich hatte keinen Musikunterricht | 493 Schüler (42%). |

Diese Schüleraussagen erhalten von mehreren Seiten Bestätigung.

- Eine im Auftrag der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung durchgeführte Umfrage zur Leh-

rer- und Unterrichtserhebung für das Schuljahr 1974 stellt einen Fehlbedarf an Musikunterricht an Sonderschulen von 36,2% fest (1977, S. 27). Diese Feststellung bezieht sich auf alle Arten und Klassenstufen der Sonderschule. Da die Lernbehinderten den weitaus größten Anteil an Sonderschülern stellen, und da - wie noch zu zeigen ist - die Unterrichtsversorgung mit Musik in den unteren Klassen etwas besser als in der Hauptstufe ist, kann man diese Aussage als Bestätigung der vorliegenden Angaben der Hauptstufenschüler ansehen. Aus der o.g. Erhebung geht auch hervor, daß unter allen Schularten an Sonderschulen der höchste Ausfall an Musikunterricht zu verzeichnen ist.

- Aus der Schulleiterbefragung von VON ASCHERADEN/WITTKE (1978) geht hervor, daß im Schuljahr 1977/78 in ca. 34% der Klassen an hessischen SfL kein Musikunterricht stattfand. Der Fehlbedarf betrug in der Grundstufe ca. 24%, in der Mittelstufe ca. 26% und in der Hauptstufe ca. 46% (s. ebd. S. 28f.).
- In den Lehrerbefragungen von GRÜNNAGEL (1979), KLIMO (1978) und STROZKY (1979) wird zwar die Frage nach dem Unterrichtsausfall nicht gestellt. Aus der Tatsache, daß von den 251 antwortenden Lehrern nur ca. 49% (123 Lehrer) angeben, auch Musik zu unterrichten, muß man jedoch schließen, daß der Musikunterricht häufig wegfällt, weil dieser Unterricht in der SfL in den meisten Fällen vom Klassenlehrer und selten vom Fachlehrer erteilt wird. (Von diesen 123 Lehrern gaben nur 12 an, daß sie als Fachlehrer unterrichten.)

Aus den Schüleraussagen ergibt sich - wie aus folgender Tabelle hervorgeht - weiter, daß die Unterrichtsversorgung in der 7. Klasse besser ist, daß jedoch der Ausfall des Musikunterrichts mit steigender Klasse zunimmt.

	Kl.7 (N349)	Kl.8 (N425)	Kl.9 (N401)
	%	%	%
- Regelmäßiger Musikunterricht:	32	13	14
- Musikunterricht manchmal ausgefallen:	22	24	14
- Musikunterricht oft ausgefallen:	17	20	19
- kein Musikunterricht:	29	43	53

Faßt man einerseits die Schüler, die angeben, der Musikunterricht sei manchmal ausgefallen und diejenigen, die regelmäßigen Unterricht angeben, zusammen und andererseits die Schüler, die angeben, der Musikunterricht sei oft ausgefallen, mit denen, die nach eigenen Angaben keinen Musikunterricht hatten, so ergibt sich, daß das 7. Schuljahr zu ca. 54%, das 8. Schuljahr zu ca. 37% und das 9. Schuljahr zu ca. 28% mit Musikunterricht versorgt werden.

Mit einer weiteren Frage sollte etwas über den früheren Musikunterricht der Schüler in Erfahrung gebracht werden. Sie lautete: "Versuche bitte, Dich an Deinen Musikunterricht in den unteren Klassen zu erinnern, und kreuze nur eine Antwort an."

- a) Ich hatte meistens regelmäßig MU.
- b) In manchen Klassen hatte ich regelmäßig MU, in anderen Klassen ist der MU oft ausgefallen.
- c) Der MU ist oft ausgefallen.

Diese Frage wird folgendermaßen beantwortet:

	alle Schüler (N1123)	Kl.7(343)	Kl.8(404)	Kl.9(376)
	%	%	%	%
a)	43	52	41	37
b)	23	22	21	26
c)	34	26	38	37

Die Antworten weisen darauf hin, daß die Situation in den unteren Klassen besser als in der Hauptstufe ist. Wie realistisch das Erinnerungsvermögen der Schüler ist, ob es sich vor allem auf die jeweils vorhergehende oder auf mehrere Klassen bezieht, kann allerdings nicht festgestellt werden. Aus den Aussagen der Schüler der 7. Klassenstufen ergibt sich ein günstigeres Bild als aus den Angaben der Schüler der beiden letzten Klassen, die sich nicht wesentlich voneinander unterscheiden.

Von den 142 Schülern der Mittelstufe, die SPALKE (1981) befragte, gaben 27% zwei und 54% eine wöchentliche Musikstunde an. Für 11% ist er oft ausgefallen und 8% hatten keinen Musikunterricht (s. S. 42). Wenn sich auch hier die Situation günstiger darstellt als in der Hauptstufe, so erhalten doch auch hier lediglich etwas mehr als 1/4 der Schüler den Unterricht, der ihnen laut Stundentafel zusteht.

Alle vorgelegten Daten belegen den hohen Ausfall des Musikunterrichts an der SfL, wovon vor allem die Schüler der Hauptstufe betroffen sind. Eine so hohe Ausfallquote kann eigentlich kein Fach, das im Fächerkanon der Schule einen Platz beansprucht, verkraften. Durch die relative Zufälligkeit, mit der der Musikunterricht stattfindet, wird er selbst infrage gestellt. Bei der Forderung nach Erteilung dieses Unterrichts genügt es jedoch nicht, sich auf Verordnungen oder scheinbaren gesellschaftlichen Konsens zu berufen. Diese Forderung muß vor allem durch den Nachweis der Qualität dieses Unterrichts begründet werden, die in seinen Zielen und Inhalten zum Ausdruck kommt. Deshalb sollen im folgenden ausführlich die Ziele und Inhalte des gegenwärtigen Musikunterrichts untersucht werden.

2.2. Die qualitative Situation des Musikunterrichts - Fragen nach den Inhalten

Unter der Überschrift "Was ihr bisher im Musikunterricht gemacht habt" wurden den Schülern verschiedene Inhalte genannt, wobei sie jeweils die Kategorien "nie", "selten" oder "oft" ankreuzen sollten. In der Anweisung wurde den Schülern erklärt, daß sich diese Fragen nicht nur auf den gegenwärtigen Unterricht bezögen, sondern daß sie auch das angeben sollten, was in ihrer Erinnerung an den Musikunterricht im Laufe ihrer Schulzeit vorhanden wäre. Die vorgegebenen Inhaltskategorien sollten für die Schüler verständlich sein, und sie sollten möglichst alle im Musikunterricht vorkommenden Inhalte erfassen.

Die Antworten auf diese Fragen geben lediglich Auskunft über die Häufigkeit, mit der verschiedene Inhalte im Unterricht vorkommen - wobei man auch die Ungenauigkeit der Kategorien "selten" und "oft" in Rechnung stellen muß.

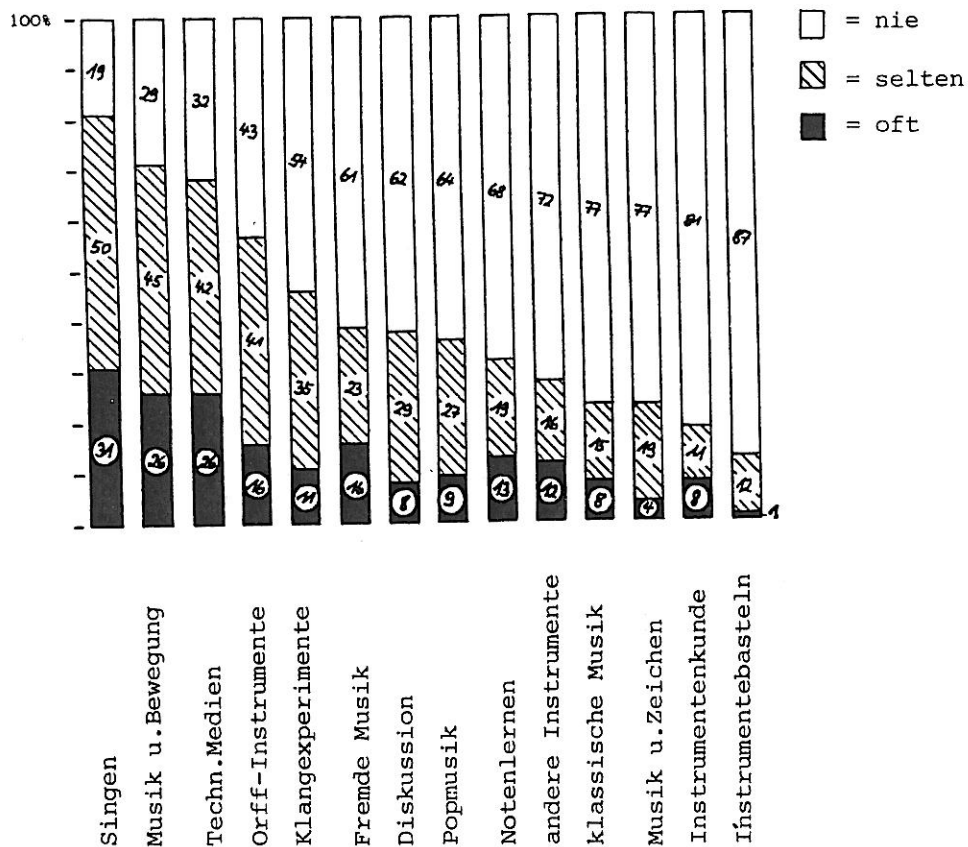
Da also die Antworten sich nur auf eines der didaktischen Entscheidungsfelder beziehen, sind zunächst nur begrenzte Aussagen über die Qualität des Unterrichts möglich, ein Problem, auf das im Lauf der Diskussion wiederholt eingegangen wird.

Die Formulierungen und die Anordnung der Fragen sind dem Fragebogen im Anhang zu entnehmen.

In der folgenden Tabelle und in der Grafik werden die Ergebnisse mitgeteilt und die einzelnen Inhalte nach der eindeutigen Kategorie "nie" (die besagt, daß dieser Inhalt im Unterricht nicht vorkam) in eine Rangreihe gebracht.

Angaben aller Schüler zu den Unterrichtsinhalten

	oft		selten		nie	
	N	(%)	N	(%)	N	(%)
Singen	371	(31)	600	(50)	226	(19)
Musik und Bewegung	309	(26)	542	(45)	342	(29)
Technische Medien	299	(26)	480	(42)	375	(32)
Orff-Instrumente	192	(16)	480	(41)	503	(43)
Klangexperimente	137	(11)	411	(35)	637	(54)
Fremde Musik	189	(16)	277	(23)	717	(61)
Diskussion	98	(8)	343	(30)	719	(62)
Popmusik	106	(9)	315	(27)	744	(64)
Notenlernen	149	(13)	231	(19)	802	(68)
Andere Instrumente	129	(12)	181	(16)	806	(72)
Klassische Musik	97	(8)	176	(15)	890	(77)
Musik und Zeichen	45	(4)	228	(19)	906	(77)
Instrumentenkunde	98	(8)	129	(11)	955	(81)
Instrumentebasteln	12	(1)	144	(12)	1027	(87)



Auffallend ist, daß bei allen Inhalten die Kategorie "selten" weit größeres Gewicht hat als die Kategorie "oft", und daß lediglich bei 4 Inhalten die Kategorien "oft" und "selten" zusammen stärker gewichtet sind als die Kategorie "nie". Von den 14 angeführten Inhalten sind es lediglich 4, die mehr als die Hälfte der Schüler kennenlernen. Bei 6 Inhalten beträgt der Fehlbedarf mehr als die Hälfte, bei den letzten 4 Inhalten mehr als $3/4$. Man muß annehmen, daß sowohl der hohe Fehlbedarf bei den meisten Inhalten als auch das große Gewicht der Kategorie "selten" bei allen Inhalten mit dem eingangs festgestellten hohen Ausfall des Musikunterrichts zusammenhängen. Dieser Zusammenhang muß im Blick bleiben, sofern man versucht, anhand dieser Daten etwas über die inhaltliche Situation, über die Qualität des Musikunterrichts auszusagen. Bei den Angaben der Schüler, daß die verschiedenen Inhalte oft, selten oder nie im Unterricht vorkamen, stellt sich noch die Frage nach der Objektivität dieser Einschätzungen. Selbst wenn jedoch diese Angaben nicht in allen Punkten mit der Realität übereinstimmen sollten, so muß man doch auch das subjektive Empfinden der Schüler über das Gewicht der einzelnen Inhalte Ernst nehmen, das in diesen Aussagen zum Ausdruck kommt. Dasselbe gilt auch für die Aussagen der Schüler zum Unterrichtsausfall.

Im folgenden wird zunächst der Zusammenhang zwischen der Tatsache des Unterrichtsausfalls und der Häufigkeit, mit der die verschiedenen Inhalte im Unterricht vorkommen, untersucht. Bei der anschließenden, ausführlichen Diskussion der inhaltlichen Situation soll dann auf die Angaben der Schüler, die regelmäßig Musikunterricht hatte, Bezug genommen werden.

2.2.1. Die Abhängigkeit der qualitativen Situation des Musikunterrichts vom Unterrichtsausfall

Um die Abhängigkeit der inhaltlichen Gestaltung des Musikunterrichts von seinem Ausfall bzw. seiner Regelmäßigkeit zu verdeutlichen, werden die Angaben der Schüler zu den einzelnen Inhalten mit ihren Angaben zum stattfindenden Unterricht verglichen. Die Probe mit dem χ^2 -Test ergab für alle Inhalte hochsignifikante Unterschiede. In der folgenden Tabelle werden die %-Werte der Schüler mitgeteilt, die unter den über der Tabelle stehenden Unterrichtsbedingungen jeweils "nie", "selten" oder "oft" ankreuzen (s. S. 83).

Die Schüler, die "manchmal ausgefallen" und diejenigen, die "oft ausgefallen" ankreuzen, wurden zu einer Gruppe ("unregelmäßiger Unterricht") zusammengefaßt.

Generell gilt, daß die Kategorie "nie" bei regelmäßigem Unterricht am geringsten gewichtet ist, bei unregelmäßigem Unterricht größer wird und bei den Schülern ohne Musikunterricht das größte Gewicht erhält und umgekehrt, daß die Kategorie "oft" bei regelmäßigem Unterricht am stärksten gewichtet wird, bei unregelmäßigem Unterricht geringeres und bei den Schülern ohne Musikunterricht das geringste Gewicht erhält. Eine gegenläufige Tendenz ist lediglich bei dem Inhalt 'technische Medien' zwischen den Schülern mit unregelmäßigem und denen ohne Musikunterricht festzustellen, auf die später bei der Diskussion dieses Inhalts eingegangen wird, ebenso auf die geringfügige Abweichung bei dem Inhalt 'andere Instrumente' in der Kategorie "nie". Die Daten sprechen also in ihrer Logik für die Zuverlässigkeit der Schülerangaben.

Von der Unregelmäßigkeit und dem Ausfall des Unterrichts sind grundsätzlich alle Inhalte betroffen. Relativ stabil und beherrschend für den Unterricht unter allen Bedingungen sind die Inhalte "Singen" und "Musik und Bewegung". Fragt man, wie-

		Regelmäßiger MU (N 225)	Unregelmäßiger MU (N 455)	kein MU (N 493)
		%	%	%
Singen	nie	3	10	34
	selten	30	57	53
	oft	67	33	13
Musik und Bewegung	nie	17	28	34
	selten	33	47	49
	oft	50	25	17
Technische Medien	nie	23	37	31
	selten	42	38	45
	oft	35	25	24
Orff- Instrumente	nie	16	35	63
	selten	55	45	30
	oft	29	20	7
Klang- experimente	nie	33	51	65
	selten	36	36	33
	oft	31	13	2
fremde Musik	nie	32	54	80
	selten	22	32	15
	oft	46	14	5
Diskussion	nie	42	57	74
	selten	36	37	21
	oft	22	6	5
Popmusik	nie	45	58	77
	selten	31	34	20
	oft	24	8	3
andere Instrumente	nie	45	80	78
	selten	27	10	16
	oft	28	10	6
klassische Musik	nie	47	76	90
	selten	25	18	8
	oft	28	6	2
Notenlernen	nie	52	65	78
	selten	25	20	17
	oft	23	15	5
Instrumen- tenkunde	nie	54	83	91
	selten	15	11	8
	oft	31	6	1
Musik und Zeichen	nie	59	74	87
	selten	31	22	12
	oft	10	4	1
Instrumente basteln	nie	68	90	91
	selten	30	9	8
	oft	2	1	1

viele der genannten Inhalte darüber hinaus wenigstens die Hälfte der Schüler mehr oder weniger intensiv kennenlernen, so sind es bei regelmäßigem Unterricht über "Singen" und "Musik und Bewegung" hinaus weitere 8 Inhalte, bei unregelmäßigem Unterricht 2 und bei ausgefallenem Musikunterricht ein weiterer Inhalt. (Auf die - später zu diskutierende Tatsache, daß für die Schüler ohne Unterricht die technischen Medien den ersten Platz einnehmen, sei hier schon hingewiesen.) Das bedeutet, auch wenn der Musikunterricht teilweise oder ganz ausfällt, wird relativ häufig gesungen, gespielt und getanzt, ebenso spielen technische Medien auch bei ausfallendem Musikunterricht eine größere Rolle. Darüber hinaus lernen die Schüler - wenn der Unterricht nicht regelmäßig stattfindet - kaum etwas anderes kennen. So dürften die Unregelmäßigkeit und der Ausfall des Musikunterrichts vor allem zu einer gewissen Eintönigkeit führen, d.h. je seltener der Musikunterricht stattfindet, desto seltener kommen auch andere Inhalte als "Singen" und "Musik und Bewegung" im Unterricht vor.

2.2.2. Die gegenwärtige Situation bei regelmäßig stattfindendem Musikunterricht

Der Vergleich der Schülerangaben zu den einzelnen Inhalten mit ihren Angaben zum Unterrichtsausfall machte die Abhängigkeit der qualitativen Situation von der Regelmäßigkeit des Unterrichts deutlich. Ansätze einer inhaltlichen Konzeption lassen sich jedoch nur am tatsächlich stattfindenden Unterricht feststellen. Im Hinblick darauf wird sich dann auch zeigen, ob zur Verbesserung der Situation nur quantitative Forderungen (nach vollständiger Erteilung des Unterrichts) oder auch qualitative Forderungen (nach einer Revision oder anderen Gewichtung der Inhalte) zu stellen sind.

Um also zu erfahren, wie sich die inhaltliche Situation des Musikunterrichts darstellt, wenn er regelmäßig und kontinuierlich erteilt wird, wurden die Schüler zusammengefaßt, die angeben, daß sie im laufenden Schuljahr regelmäßig und auch in den unteren Klassen ziemlich regelmäßig Musikunterricht hatten. Die Antworten dieser Gruppe, die jedoch lediglich 11-13% aller befragten Schüler ausmachen, werden in der folgenden Tabelle wiedergegeben.

	oft	selten	nie
	%	%	%
Singen (N 156)	70	26	4
Musik und Bewegung (N 155)	57	29	14
Orff-Instrumente (N 153)	29	56	15
Fremde Musik (N 156)	51	26	23
Technische Medien (N 137)	30	44	26
Klangexperimente (N 155)	40	29	31
Andere Instrumente (N 155)	33	30	37
Diskussion (N 136)	27	35	38
Instrumentenkunde (N 156)	38	18	44
Popmusik (N 139)	29	27	44
Klassische Musik (N 139)	32	23	45
Notenlernen (N 156)	24	28	48
Musik und Zeichen (N 154)	13	36	51
Instrumentebasteln (N 155)	3	35	62

Auch bei diesen Schülern, die nach eigenen Angaben in ihrer bisherigen Schulzeit relativ regelmäßig Musikunterricht hatten, bilden die eindeutigen Schwerpunkte des Unterrichts die Inhalte "Singen" und "Musik und Bewegung", denen als weitere gewichtige Inhalte "Orff-Instrumente, Fremde Musik, Technische Medien und Klangexperimente" folgen. Die nächsten 6 Inhalte haben mittlere bis geringe Bedeutung und die letzten beiden Inhalte muß man als relativ bedeutungslos einschätzen. Während bei den weiter oben mitgeteilten Angaben aller befragten Schüler bei allen Inhalten die Kategorie "selten" weit stärker gewichtet erschien als die Kategorie "oft", hat hier die Kategorie "oft" in 8 Bereichen stärkeres Gewicht als die Kategorie "selten". Der Fehlbedarf beträgt

lediglich in 2 Bereichen mehr als die Hälfte. Daß einige Inhalte stärker, andere dagegen schwächer gewichtet werden, kann man nun nicht mehr dem Unterrichtsausfall zuschreiben, sondern man muß annehmen, daß in der unterschiedlichen Gewichtung der verschiedenen Inhalte die Konzeption des gegenwärtigen Musikunterrichts bzw. der betreffenden Lehrer zum Ausdruck kommt.

Ein solches Konzept wird auch deutlich in den Aussagen der Lehrer aus den Untersuchungen von GRÜNNAGEL, KLIMO und STROZYK, die hier zusammengefaßt dargestellt werden.

Die Lehrer wurden gebeten anzugeben, welche Bedeutung die folgenden Inhalte dem Umfang nach in ihrem Unterricht haben:

- Singen und sonstiger Umgang mit der Stimme
- Instrumentalspiel und sonstiger Umgang mit klingenden Materialien
- Musikhören
- Informieren, Reden, Nachdenken über Musik
- Musik und Zeichen
- Musik und Bewegung
- Umgang mit technischen Medien.

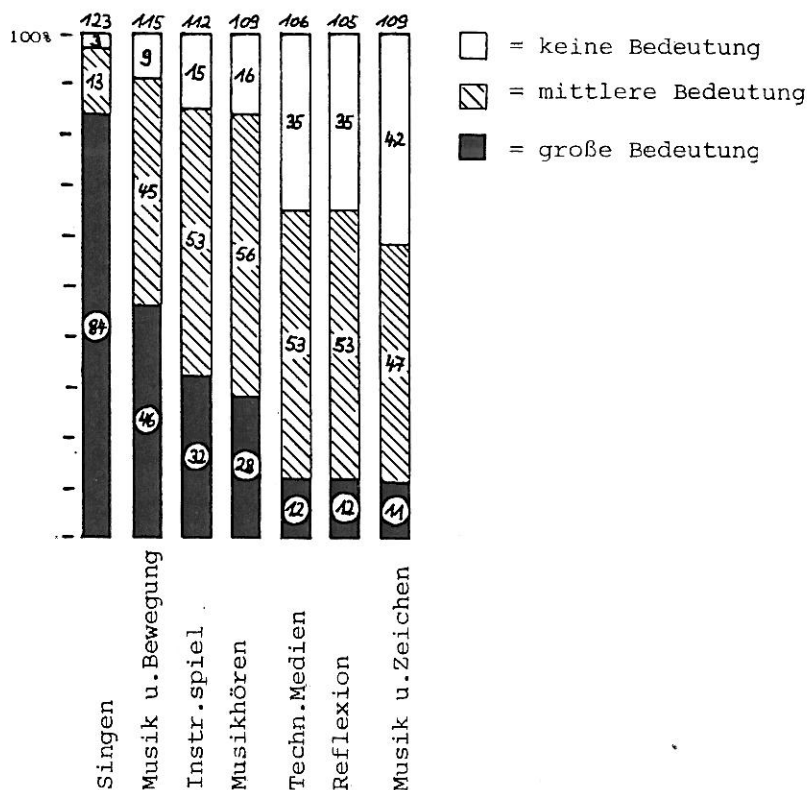
Um einen besseren Vergleich mit den Schüleraussagen zu ermöglichen, wird die 5stufige Skala (von 0 = keine Bedeutung bis 4 = sehr große Bedeutung) zu einer 3stufigen Skala zusammengefaßt. Es ergibt sich folgende Rangreihe:

	keine %	mittlere %	große Bedeutung %
Singen (N 123)	3	13	84
Musik und Bewegung (N 115)	9	45	46
Instrumentalspiel (N 112)	15	53	32
Musikhören (N 109)	16	56	28
Technische Medien (N 106)	35	53	12
Reflexion (N 105)	35	53	12
Musik und Zeichen (N 109)	42	47	11

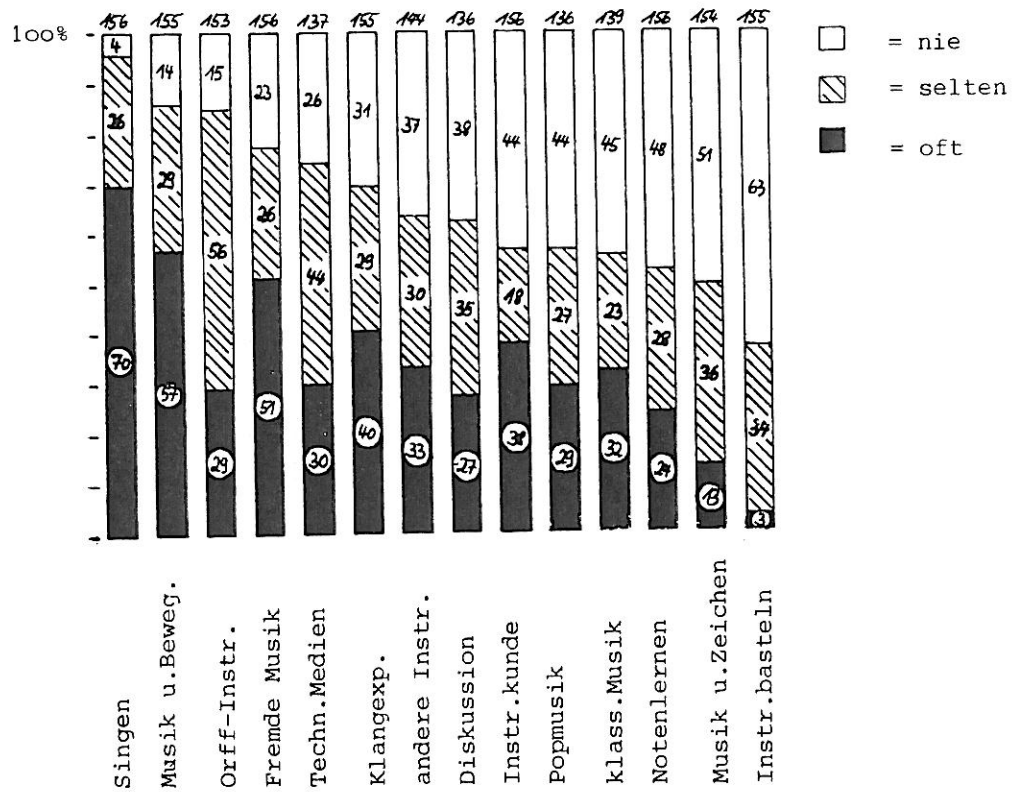
Zur Veranschaulichung werden die Angaben der Lehrer und Schüler in folgenden Grafiken wiedergegeben. In Grafik A erscheinen die Antworten der Lehrer, die mit den Aussagen der Schüler vergleichbar sind, die für die Gegenwart und Vergangenheit regelmäßigen Musikunterricht angeben (Grafik B).

Die Betrachtung dieser "idealen" gegenwärtigen Situation muß jedoch stets auf dem Hintergrund der Tatsache gesehen werden, daß diese lediglich für 11-13% aller Schüler zutrifft. Deshalb wird zum Kontrast in der Grafik C die Situation dargestellt, wie sie aus den Antworten der übrigen Schüler, die die überwältigende Mehrheit (87-89%) darstellen, hervorgeht.

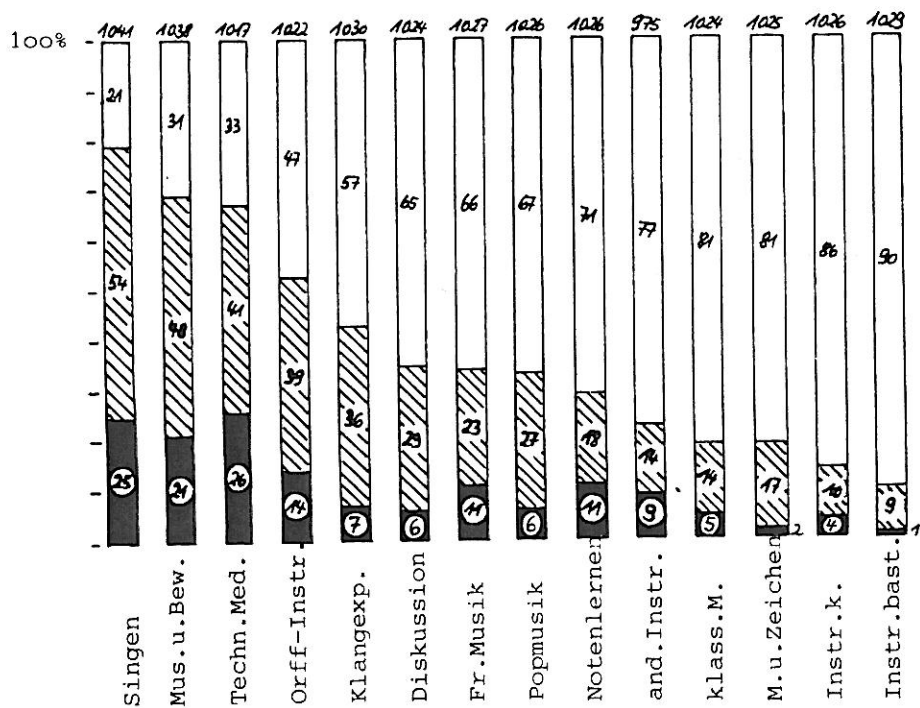
A. Angaben der Lehrer zu den Unterrichtsinhalten



B. Angaben der Schüler mit regelmäßigem Unterricht



C. Angaben der übrigen Schüler



Auch wenn in der Schülerbefragung die Inhalte etwas weiter ausdifferenziert erscheinen, werden die Schüleraussagen durch die Angaben der Lehrer eindrucksvoll bestätigt. Noch deutlicher als in den Schülerantworten kommt in den Aussagen der Lehrer die überragende Bedeutung des Singens zum Ausdruck; demgegenüber fällt schon der bei Schülern und Lehrern festzustellende zweite Schwerpunkt, der Bewegungsbereich, deutlich ab. Der bei den Schülern relativ stark gewichtete Inhalt "fremde Musik" kann - wie noch berichtet wird - zum großen Teil dem Singen und dem Bewegungsbereich zugezählt werden.

Der Kategorie Instrumentalspiel bei der Lehrerbefragung lassen sich bei den Schülern die Inhalte "Orff- und andere Instrumente, Instrumente basteln" und z.T. die "Klangexperimente" zuordnen. Zum "Musikhören" bei den Lehrern sind von Seite der Schüler die Inhalte "Pop-" und "klassische Musik", "Instrumentenkunde" und ein (vermutlich geringer) Teil des Inhalts "Fremde Musik" zu zählen. Sowohl bei den Schülern als auch bei den Lehrern erscheint das Instrumentalspiel etwas stärker gewichtet als das Musikhören. Die bei Lehrern und Schülern unterschiedliche Gewichtung der technischen Medien wird bei der Diskussion dieses Inhalts näher erläutert. Während bei den Lehrern die Reflexion an vorletzter Stelle und deutlich nach dem Musikhören steht, erscheint bei den Schülern - nimmt man die Kategorie "nie" zum Maßstab - der entsprechende Inhalt "Diskussion" etwas stärker gewichtet als die Rezeption. Geht man jedoch von der Kategorie "oft" aus, so rangiert auch bei den Schülern Diskussion nach Instrumentenkunde, Pop- und klassischer Musik. Der Zusammenhang von Musik und Zeichen (wozu bei den Lehrern auch der Umgang mit der Notenschrift zählt) steht bei Lehrern und Schülern (sieht man von dem fast bedeutungslosen Instrumentebasteln ab) deutlich an letzter Stelle.

2.2.3. Inhalte und Themen des Musikunterrichts

Zur Beurteilung eines Unterrichtskonzepts (bzw. der Qualität des Unterrichts) sind jedoch nicht nur die ausgewählten Inhalte, sondern ebenso die Ziele, die mit Hilfe dieser Inhalte erreicht werden sollen, von Bedeutung. Zwar lassen sich aus der Bevorzugung oder Vernachlässigung unterschiedlicher Inhalte, die man als unterschiedliche Aspekte des Gegenstandsbereichs Musik ansehen kann, Schlüsse auf die Intentionen des Unterrichts ziehen, weil hinter der unterschiedlichen Gewichtung verschiedener Inhalte bestimmte intentionale Auffassungen von Gegenstandsbereich und auch vom Schüler deutlich werden.

Trotzdem wird durch die Tatsache, daß der selbe Inhalt im Unterricht unter ganz verschiedenen Zielvorstellungen behandelt werden kann, eine Grenze bei der Auswertung der vorliegenden Daten deutlich. Dieses Problem spricht KLAFKI an, wenn er zwischen "Inhalt" und "Thema" unterscheidet und ausführt: "Indem ein Inhalt ... unter einer pädagogischen Zielvorstellung, einer als pädagogisch relevant erachteten Fragestellung für die Behandlung im Unterricht ausgewählt wird, wird er zum 'Thema'" (1976, S. 83).

Da also die vorliegenden Daten lediglich etwas über die "Inhalte", nichts jedoch über die zielorientierten "Themen" des Unterrichts aussagen, läßt sich daraus nur bedingt auf die Qualität des Unterrichts schließen. Deshalb erscheint es nötig, die aufgeführten Inhalte einer genaueren didaktischen Betrachtung zu unterziehen und zu versuchen, im Anschluß an Argumente aus der allgemeinen musikdidaktischen Diskussion zunächst ihre pädagogischen Möglichkeiten aufzuzeigen. Zur weiteren Erhellung der Situation wird - wo dies möglich ist - auf Aussagen von Lehrern und Schulleitern sowie auf Erfahrungen des Verfassers in der Unterrichtspraxis und in der

Lehrerausbildung und Lehrerfortbildung zurückgegriffen. Weitere Argumente können aus vorhandenen Lehrplänen und Richtlinien gewonnen werden.

Mögen auch bei den meisten Fächern "in der Wirklichkeit des Unterrichts die offiziellen Richtlinien ... nur eine geringe Rolle spielen" und mag diese "stärker am Schulbuch, überhaupt am Lehrmittelangebot" orientiert sein (KNAB 1972, S. 222), so kann man doch davon ausgehen, daß gerade in einem Fach, das eine Randstellung einnimmt, in dem selten Fachlehrer unterrichten und in dem Schulbücher relativ unüblich sind, die Unterrichtswirklichkeit stärker von den allgemeinen Hinweisen des Lehrplans bestimmt (und u.U. entschuldigt) wird. Überdies ist durch die Argumente der Curriculumdiskussion der Bezug zwischen den Lehrplänen, dem Lehrer und der Unterrichtspraxis vermutlich enger geworden. Deshalb werden hier der bis Februar 1980 gültige "Bildungsplan der Sonderschule für Lernbehinderte in Hessen" (1962) sowie die "Empfehlungen der Kultusministerkonferenz für den Unterricht in der Schule für Lernbehinderte" (1977) mit herangezogen. Die KMK-Empfehlungen muß man im Zusammenhang mit den Bemühungen um eine Curriculumrevision in der SfL in Nordrhein-Westfalen sehen, wo bereits 1972 "Richtlinien und Lehrpläne für die Schule für Lernbehinderte" erschienen, die den Anspruch erhoben, den im Zusammenhang mit der Curriculumdiskussion entwickelten Kriterien zu genügen. Die revidierte Fassung dieser Richtlinien erschien 1977 und ist identisch mit den KMK-Empfehlungen, die auch von anderen Bundesländern als verbindliche Lehrpläne übernommen wurden. (Zur Kritik dieser Richtlinien und der KMK-Empfehlungen siehe AMRHEIN 1974a, S. 77ff. und 1980, S. 702ff.). Wenn auch weder die Richtlinien von NRW noch die KMK-Empfehlungen für Hessen verbindlich wurden, so sind sie doch vielen Lehrern bekannt und spielten in der bundesweiten Diskussion um die

Gestaltung des Unterrichts an der SfL eine wichtige Rolle, so daß Einflüsse auf die Unterrichtspraxis nicht ausgeschlossen werden können, zumal man bei einem bundesweit von den Kultusministern empfohlenen Konzept annehmen kann, daß darin ein gewisser didaktischer Konsens zum Ausdruck kommt.

An spezifischen, eigens für die SfL entwickelten konzeptionellen Ansätzen gibt es lediglich zwei "Singbücher" von MOOG (1972/73), ein Unterrichtswerk "Musik in der Sonderschule für Lernbehinderte" von PROBST (1972/76), mit den Themen "Umgang mit Klängen", "Orff-Schulwerk" und "Instrumentenkenntnis als Weg zum Hören von Musikwerken" sowie ein, mehr für die Arbeit mit geistig behinderten Schülern konzipiertes, jedoch auch in der SfL häufig benutztes Werk "Musik, Tanz und Rhythmik mit Behinderten" von PROBST/VOGEL-STEINMANN (1978). Da vor allem die beiden letztgenannten Unterrichtswerke erfahrungsgemäß häufig in der SfL Verwendung finden, soll auf sie in unserem Zusammenhang ebenfalls Bezug genommen werden⁺.

2.2.4. Diskussion der Inhalte des gegenwärtigen Musikunterrichts

Bei der nun folgenden Diskussion der einzelnen, von den Schülern erfragten Inhalte werden dem Situationsbericht jeweils didaktische Überlegungen vorangestellt. In einem vorangehenden Exkurs soll der Stand der gegenwärtigen musikdidaktischen Diskussion skizziert werden, auf deren Hintergrund die Betrachtung der einzelnen Inhalte erfolgt.

⁺ Von PROBST (1981) liegt außerdem - als Weiterentwicklung des im Unterrichtswerk "Musik in der Sonderschule für Lernbehinderte" vertretenen Ansatzes - eine Kurseinheit der Fernuniversität "Musikunterricht in der Schule für Lernbehinderte" vor.

2.2.4.1. Exkurs: Vom Gesangsunterricht zum Musikunterricht

Spätestens seit der im Zug der Kestenberg'schen Reformen in den zwanziger Jahren erfolgten Umbenennung des traditionellen Gesangsunterrichts in "Musikunterricht" wurde deutlich, daß Lied und Singen nicht die einzigen Inhalte musikpädagogischer Bemühungen in der Schule sein können, sondern daß sie nur eine - wenn auch wichtige Zugangsmöglichkeit zur Musik darstellen. Der nach 1945 zu beobachtenden Renaissance der Ideen der musischen Bildung und der damit verbundenen neuen Vorherrschaft des Singens in der Schule setzte ADORNO (1956) seine "Kritik des Musikanten" und ALT (1968) sein Konzept einer "Orientierung am Kunstwerk" entgegen. Eine umfassende - vor allem ideologiekritische Darstellung von Lied und Singen haben ABRAHAM/SEGLER (1966) anhand einer Analyse von Liedern und von Schulliederbüchern vorgelegt. Als weitere Konzepte, die im Zug der allgemeinen Curriculumrevision in verschiedenen Ausprägungen entwickelt wurden und die die Bedeutung von Lied und Singen begrenzen, beschreibt ZIMMERSCHIED (1978) Konzepte, die den "mündigen Hörer" zum Ziel haben (ebd. S. 23ff.) und Konzepte, die - vor allem im Zusammenhang mit einer Neubestimmung der Ästhetischen Erziehung als Wahrnehmungserziehung (insbesondere V. HENTIG 1968/69) - "Aspekte der auditiven Wahrnehmungserziehung" in den Mittelpunkt stellen (S. 30ff.). So schreibt GUNDLACH (1974) in einem Resümee über Lied und Singen in der Grundschule: "Heute bedenken wir in viel stärkerem Maße, daß die Welt des Kindes keineswegs in der Weise und in dem Maße vom Lied, so wie die Reformpädagogik es verstand, geprägt ist oder zu prägen wäre. Die Klangwelt, in der das Kind lebt, ist weitaus vielschichtiger, vielspältiger, bedrängender und unüberschaubarer. Sie wird weitgehend - wie die der Erwachsenen gleichermaßen - von elektro-akustischen Apparaten vermittelt" (S. 75). GÜNTHER (1974) stellt für die Situation des Musikunterrichts der siebziger Jahre - wieder bezogen

auf die Grundschule fest: "Seit Mitte der sechziger Jahre, in der Phase der Ideologiekritik und des Primats der kulturanthropologischen Pädagogik, wird der Vorrang von Lied und Singen im Musikunterricht teils neutralisiert, teils ergänzt durch die didaktische Erarbeitung

- der musikalischen Aspekte Instrument, Kunstwerk, avancierte Musik, Musikhören, Improvisation;
- durch die soziologischen und informationstheoretischen Aspekte Gesellschaft, Politik, Kommunikation;
- durch die erziehungswissenschaftlichen und psychologischen Aspekte Begabung und Lernen, Verstehen und Erfahren, Emanzipieren und Sozialisieren" (S. 81).

Wenn man auch nicht davon ausgehen kann, daß diese Aussagen von Musikdidaktikern sich mit der musikalischen Unterrichtswirklichkeit der Grundschule decken, so beschreiben sie doch den Stand der musikdidaktischen Diskussion, wie sie sich etwa in den von KRÜTZFELD herausgegebenen "Vorträgen und Referaten der Bundestagungen des Arbeitskreises für Schulmusik und allgemeine Musikpädagogik" (1968/70/71), in ABEL-STRUTH's Forderungen zur "Revision des Musikcurriculums für den Primarbereich" (1974) und in zahlreichen musikdidaktischen Entwürfen und Unterrichtswerken widerspiegeln, z.B. bei FUCHS (Hrsg.): "Musikhören" (1969), FUCHS (Hrsg.): "Karlsruher Versuche für den Musikunterricht der Grundschule" (1974), KELLER: "Ludi musici 2 - Schallspiele" (1972), RECTANUS (Hrsg.): "Neue Ansätze im Musikunterricht" (1972), BRECKOFF u.a.: "Musikbuch Primarstufe A" (1971), KÜNTZEL-HANSEN: "Musik mit Kindern" (1973), MEYER-DENKMANN: "Klangexperimente und Gestaltungsversuche im Kindesalter" (1970), FRITZE/PROBST u.a. "Hören - auditive Wahrnehmungsförderung" (1976). Dabei bleiben hier die zahlreichen, im Lauf der letzten Jahre erschienenen Unterrichtswerke, die das oben genannte Verständnis von Musikunterricht z.T. noch weiter ausweiten, unerwähnt.

Auch in den im Anschluß an die Curriculumdiskussion neu erstellten Lehrplänen für die Grundschule läßt sich - von Ausnahmen abgesehen - eine Abkehr vom Primat des Singens und eine Hinwendung zu realitätsbezogenen Inhalten feststellen, wie eine Dokumentation des Arbeitskreises Grundschule e.V. (1976) zeigt.

Was hier für die Primarstufe aufgezeigt wurde, gilt natürlich im verstärkten Maße für die Orientierungs- und Sekundarstufe der Regelschule. SCHMIDT-BRUNNER (1976) stellt bei einer Analyse dieser Lehrpläne fest, daß aus dem "Unterricht im Singen" ein "Singen im Unterricht" geworden sei, das hin und wieder vorkomme. Als wesentliche gemeinsame Zielsetzung dieser Pläne hebt er die Erziehung zur Mündigkeit hervor. "Der Schüler soll seine akustische Umwelt verstehen und durchschauen lernen, in sie verändernd eingreifen oder sich ihr bewußt entziehen können." Im Mittelpunkt des Unterrichts stehen weniger das Kunstwerk und die für seine Beurteilung entwickelten Kriterien, sondern eher "das Schallmaterial und seine musikalischen Möglichkeiten" (S. 494).

Wenn auch die Forderungen der Musikdidaktik und vorliegende Konzepte und Pläne, die diesen Forderungen entsprechen, noch nichts über die tatsächliche Unterrichtspraxis in der Regelschule aussagen, so ist es doch schwer vorstellbar, daß dort ein Unterricht wider alle didaktischen Einsichten stattfände. Da diese didaktischen Einsichten aber ebenso für den lernbehinderten Schüler zutreffen dürften, müßten sie auch im Musikunterricht der SfL ihren Niederschlag finden.

2.2.4.2. Singen

a. Didaktische Überlegungen

Die Möglichkeiten dieses Bereichs werden deutlich, wenn man - unter Berücksichtigung der im vorangegangenen Exkurs skizzierten Einsichten - die Tätigkeit "Singen" und den Gegenstand "Lied" näher betrachtet.

Singen ist dem Schüler von klein auf als musikalische Betätigungs- und Ausdrucksmöglichkeit vertraut. Ein Kind, das singt, handelt. Das heißt für das Kind gehören zum Singen nicht nur der "richtige" Nachvollzug von Text und Melodie, sondern ebenso rhythmische Begleitungen mit Händen, Füßen oder Instrumenten, Mimik, Gestik, Gebärden, Darstellung, Spiel und Tanz.

Beim Singen werden die 3 wesentlichen Funktionen der Stimme nicht isoliert, sondern in ihrem engen Zusammenhang aktiviert:

- die motorische Funktion (vor allem durch Rhythmus und Artikulation)
- die Ausdrucksfunktion (vor allem durch die klanglichen und melodischen Gestaltungsmöglichkeiten)
- die Bedeutungsfunktion (durch den Text des Liedes).

Wenn auch die "gemeinschaftsbildende Wirkung des Singens" häufig überstrapaziert wird, so sind doch das Miteinander, die Interaktions- und Kommunikationsmöglichkeiten beim Singen von großer Bedeutung und auch die Tatsache, daß mit dieser musikalischen Tätigkeit in der Regel rasch Erfolge erzielt werden können.

Lieder sind in ihren vielfältigen Erscheinungsformen (z.B. als Volks-, Kinder-, Liebeslied, Lieder zu bestimmten Anlässen, Songs, Schlager usw.) Teil der vergangenen und der gegenwärtigen Kultur und können aus dem eigenen oder aus frem-

den Kulturkreisen stammen. Sie sind jedoch nicht nur Teil einer abgehobenen musikalischen Kultur, sondern Teil des sozialen Lebens, was vor allem in ihren verschiedenen Funktionen und Aussagen zum Ausdruck kommt. Wenn auch in der Regel beim Singen von Liedern der oben beschriebene musikalische Vollzug im Vordergrund stehen dürfte, so darf der inhaltliche Aspekt, der im Unterricht zur Sprache (oder auch "ins Spiel") kommen kann, nicht vernachlässigt werden.

Neben der Aussage des Liedes ist seine musikalische Gestalt von Bedeutung, die überschaubar und einprägsam sein muß, wenn sie von den Schülern nachvollzogen werden soll. Die Überschaubarkeit und Einprägsamkeit wird gewährleistet durch die Sprache (Vers, Reim, Wiederholung, Reihung usw.) und durch die Musik (Phrasen-, Periodenbildung, Sequenzen, Wiederholungen, einprägsamer Melodieverlauf usw.), d.h. das Lied muß - ohne simpel zu sein - sprachlich und musikalisch über eine "gute Gestalt" verfügen.

Zum Lied gehören jedoch nicht nur die "Primärkomponenten" Text und Melodie, sondern ebenso seine "Sekundärkomponenten", die in Begleitung und Darstellung, im Arrangement des Liedes auf verschiedenen Ebenen zum Ausdruck kommen und dem Schüler vielfältige Handlungsmöglichkeiten eröffnen. Von besonderer Bedeutung ist dabei die harmonische Begleitung des Liedes, in der sich (in der Regel in verschiedenen Schemata der Kadenzharmonik, seltener in elementaren ostinaten Formen) wesentliche Kriterien unserer gesamten musikalischen Kultur widerspiegeln. Das in den Lehrplänen häufig geforderte und in der Schulpraxis zumeist vorzufindende "einstimmige" Lied bedeutet keine Elementarisierung, sondern stellt einen Abstraktionsvorgang von der vollen Gestalt des Liedes dar. Die dem Lied innewohnende Mehrstimmigkeit kann durch Begleitungen und Arrangements, die Schüler und Lehrer spielen, hergestellt werden. Dadurch erhält das Singen eine Stütze, und

es wird ein Bezug zur musikalischen Realität des Schülers hergestellt, deren wesentliches Kennzeichen nicht Ein-, sondern Mehrstimmigkeit ist.

Lieder sind also - sowohl was ihre jeweilige Besonderheit als auch was ihren exemplarischen Charakter angeht - einerseits relativ geschlossene musikalische Gestalten unserer musikalischen Kultur. Bei ihrem Nachvollzug lernt der Schüler "richtig" zu singen und zu spielen und eignet sich ein Stück dieser musikalischen Kultur an. Andererseits darf man Lieder nicht nur als überlieferte Kulturgüter, sondern muß sie als relativ offene musikalische Gestalten betrachten, die verändert und ausgestaltet werden können, als Spielmaterial, mit dem der Schüler nach seinen Möglichkeiten umgeht.

Genügt also ein Lied durch seine inhaltliche Aussage, seine sprachliche und musikalische Gestalt und seine Ausgestaltungsmöglichkeiten den sachbezogenen Kriterien, so ist es im Hinblick auf den Schüler, der es ja singen (und selten nur anhören) soll, wichtig, daß es einen Bezug zur Realität des Schülers herstellt. Dieser Bezug kann einmal hergestellt werden durch die Inhalte der Lieder (sie dürfen nicht nur vom "Bauer, der Rößlein einspannt" handeln, sondern müssen sich auch auf den Alltag des Schülers beziehen) und durch die Art der Lieder und des Singens; es darf sich darin nicht nur die vergangene, sondern es muß sich darin auch die gegenwärtige gesellschaftliche Praxis des Singens widerspiegeln. Dabei darf nicht übersehen werden, daß ein wesentlicher Bezug zur Realität des Schülers dann hergestellt wird, wenn in den Liedern - auch abgehoben von der konkreten Realität - seine Phantasie und Vorstellungskraft angesprochen werden, wenn die Lieder Spielraum und Regeln für seine Ausdrucks-, Darstellungs- und Bewegungsbedürfnisse bieten.

Die Tätigkeit "Singen" ist nicht nur abhängig von den ausgewählten Liedern, sondern ebenso von dem engen Zusammenhang zwischen physiologischen und psychologischen Faktoren: von der (zum großen Teil erlernbaren) Fähigkeit, mit dem Instrument Stimme umzugehen und - da es sich um ein höchst individuelles und intimes Ausdrucksinstrument handelt - von der Bereitschaft zu singen. Das bedeutet, daß dem Lehrer nicht nur Kriterien für die Auswahl und Ausgestaltung der Lieder, sondern auch Kenntnisse über die Möglichkeiten der "Stimmbildung" und methodische Fertigkeiten, mit denen er Schüler zum Singen motivieren kann, zur Verfügung stehen müßten. Auf der Grundlage dieser Überlegungen müßte also die Praxis des Singens im Unterricht beurteilt werden.

b. Zur Situation

Wenn nun - wie aus den Angaben von Schülern und Lehrern hervorgeht - Singen der weitaus häufigste, vermutlich oft der einzige Inhalt des Musikunterrichts ist, so wäre ein solcher Unterricht legitimiert durch den bis 1979 gültigen Bildungsplan von 1962, der sich, was die Stellung des Singens im Unterricht betrifft, nicht von den damals gültigen Plänen der Regelschulen unterschied.

Dort heißt es: "Die menschliche Stimme als naturgegebenes, unmittelbar reagierendes Organ seelischer Empfindungen und als immer verfügbares Mittel zum Musizieren bedingt, daß Singen im Mittelpunkt des Unterrichts stehen muß" (S. 149). Für die Klassen 7 und 8 (ein neuntes Schuljahr war noch nicht verbindlich) heißt es: "Im Mittelpunkt des Unterrichts stehen jetzt Volkslieder, volkstümliche Lieder, ein- und mehrstimmige Lieder, die geeignet sind, bleibender Besitz zu werden" (S. 155). Es folgt eine Liste von 348 Liedern zu allen Tages- und Jahreszeiten und zu sonstigen Anlässen.

Während für die Regelschulen in Hessen 1972 die Rahmenrichtlinien erschienen, in denen die im vorausgegangenen Exkurs skizzierten didaktischen Einsichten ihren Niederschlag finden, also eine deutliche Abkehr vom Primat des Singens und eine Hinwendung zu "allen Erscheinungsformen und Wirkungen der Musik" (S. 5), erfolgte die Revision des Bildungsplanes für die SfL erst 1979.

Sicher stellt diese verspätete Revision eine eindeutige Benachteiligung der Sonderschule dar. Trotzdem wäre es zu einfach, wollte man die Tatsache, daß im Jahr 1980 im Musikunterricht der SfL überwiegend oder - ausschließlich gesungen wird, mit dem bis 1979 gültigen Lehrplan erklären.

Die Gründe hierfür dürften vielmehr auf verschiedenen Ebenen liegen:

Wenn auch der Umstand, daß in der SfL die einzelnen Fächer in der Regel nicht vom Fach-, sondern vom jeweiligen Klassenlehrer (der jedoch meist nicht das Fach Musik studiert hat) unterrichtet werden, insofern positiv zu werten ist, als dadurch Verbindungen zwischen den einzelnen Fächern und ein stärkerer Bezug zum Schüler hergestellt werden können, so ist es für diesen Lehrer doch nicht leicht, den jeweiligen Stand der musikdidaktischen Diskussion nachzuvollziehen. Hinzu kommt, daß das weit verbreitete Vorurteil, nicht "musikalisch" zu sein, das sich häufig aus negativen Erfahrungen aus dem Musikunterricht der eigenen Schulzeit nährt, den Lehrer oft von der weiteren Beschäftigung mit dem Musikunterricht abhält. Dies führt dazu, daß er diesen Unterricht entweder ausfallen läßt oder bei dem bleibt, was er selbst als Schüler in diesem Unterricht kennengelernt hat, das Singen. Andererseits hat aber auch die Musikdidaktik bisher kaum Schritte in Richtung der Schule für Lernbehinderte getan. In keiner der Dokumentationen von GÜNTHER/GUNDLACH (1974), NOLTE (1975), SCHMIDT-BRUNNER (1976), VENUS

(1976), ZIMMERSCHIED (1981), die sich kritisch mit Konzeptionen und Lehrplänen des Musikunterrichts in der Regelschule beschäftigen, wird die Schule für Lernbehinderte auch nur erwähnt. Der Musikdidaktik erscheint der Unterricht in der Sonderschule als etwas "Besonderes", für das sie nicht zuständig ist, und dem Sonderpädagogen hängen in der Regel die musikdidaktischen Trauben zu hoch.

Dies dürften die wesentlichen Gründe dafür sein, daß die musikdidaktische Diskussion weitgehend an der Sonderschule vorbeigegangen ist, und daß der Musikunterricht dort weiterhin als Gesangsunterricht erscheint.

Während in dem Lehrplan für die SfL in Bayern von 1971 noch steht: "Auf allen Schulstufen steht das einstimmig gesungene Lied im Mittelpunkt", erscheint in den Richtlinien und Lehrplänen für die SfL in Nordrhein-Westfalen (1972) und - in ihrem Gefolge - in den Empfehlungen der KMK (1977) Singen nicht mehr als Mittelpunkt, sondern als eines unter 4 "Funktionsfeldern" des Musikunterrichts. Wenn dort auch der Einbezug von Schlagern und Songs gefordert und die vokale Improvisation erwähnt wird, so scheint es doch vor allem auf richtiges Singen anzukommen, was in folgenden Sätzen zum Ausdruck kommt: "Ziel der Liedvermittlung ist es, den Schüler zur Reproduktion des Liedes in seiner vorgetragenen Gestalt zu befähigen. Abweichungen von der vorgegebenen Liedgestalt gelten bei der Reproduktion als fehlerhaft, selbst wenn man einer veränderten Melodieführung Originalität und Gefälligkeit nicht absprechen kann" (1972, S. 491). Auch die Auswahl der Lieder in dem die KMK-Empfehlungen konkretisierenden Beispielplan von NRW (1977) dürfte mehr unter dem Gesichtspunkt der Tradition von "Kulturgütern" als im Blick auf die Möglichkeiten und Bedürfnisse der Schüler getroffen worden sein. Dies gilt auch für die "Singbücher" (1972/73) für die SfL von MOOG.

Aus den Angaben der Schüler geht nicht hervor, welche Lieder in der Schule gesungen werden und ob diese Lieder den oben genannten Kriterien entsprechen. Nach den Untersuchungen von GRÜNNAGEL, KLIMO und STROZYK werden in der Hauptsache deutsche Volkslieder gesungen. Die relativ hohe Gewichtung des weiter unten zu diskutierenden Inhalts "fremde Musik" allerdings läßt den Schluß zu, daß ausländische Lieder doch eine größere Rolle spielen. Die Erfahrungen in der Schulpraxis und in der Lehrerfortbildung, die Intentionen der genannten neueren Pläne sowie die Mehrzahl der in der Schule benutzten Liederbücher lassen befürchten, daß die für den Gegenstand Lied und die Tätigkeit Singen genannten Kriterien nur unzureichend beachtet werden, zumal - wie sich noch zeigen wird - häufig der nötige Bewegungsraum und auch instrumentale Möglichkeiten fehlen oder nicht genutzt werden. Im Hinblick auf die musikalische Realität des Schülers und auf die im vorausgegangenen Exkurs vorgetragenen Argumente gibt es jedenfalls für die Dominanz des Singens im Musikunterricht keine Rechtfertigung, vor allem weil man vermuten muß, daß dahinter häufig weniger die beschriebenen positiven Aspekte dieser musikalischen Tätigkeit, sondern vielmehr weitgehende didaktische Defizite stehen.

2.2.4.3. Musik und Bewegung

a. Didaktische Überlegungen

BLAUKOPF beschreibt die enge Verbindung von Körperlichkeit und Musik im Verhalten Jugendlicher und stellt fest: "Man ist geneigt, diese Erscheinung als durchaus neuartig anzusehen. Eine Betrachtung im Gesamtzusammenhang der abendländischen Musikentwicklung läßt jedoch erkennen, daß die Verbindung von körperlichem Ausdruck mit der musikalischen Darbietung keineswegs ungewöhnlich ist, sondern daß umgekehrt

die Entkörperlichung der Musik als eine spezifische Leistung der abendländisch-christlichen Kultur angesehen werden muß ... Das Streben nach Entkörperlichung der Musik war ... eine der wichtigen Vorbedingungen für die Entwicklung der Musik als autonome Kunst ... Dennoch kann nicht übersehen werden, daß die gesamte europäische Musikgeschichte Zeugnis davon ablegt, daß ein elementares Verlangen nach körperlicher Musik sich immer wieder geltend machte ... Die Körperlichkeit von Beat, Rock und Pop fügt sich in diese elementare Gegenbewegung ein" (1974, S. 56ff.). Die Frage an den Musikunterricht ist also, ob er sich primär auf das "Spezifische" der abendländischen musikalischen Kultur bezieht oder ob er sich - im Blick auf die musikalische Realität des Schülers - dieser "elementaren Gegenbewegung" anschließt, in der ja nicht nur Protest, sondern vor allem elementare Bedürfnisse zum Ausdruck kommen.

Die pädagogischen Möglichkeiten des Bewegungsbereichs liegen in den Bezügen zum eigenen Körper, zur Zeit und zum Raum, in denen Bewegung stattfindet, und zum Partner oder zur Gruppe, die in die Bewegung miteinbezogen sind. Der besondere Beitrag der Musik besteht darin, daß sie durch ihre Impulse und ihren Ablauf Bewegung zu provozieren vermag, und daß sie durch ihre Gegliedertheit in verschiedenartigen "Gestalten" (denen der Schüler "nachgeht"), Körper-, Zeit-, Raum-, Partner- und Gruppen-Erfahrungen intensivieren, differenzieren und strukturieren kann. Der Bewegung, dem Spiel und dem Tanz müssen - schon weil sie zu den ursprünglichen kindlichen Tätigkeiten zählen - in der Schule ausgiebig Platz eingeräumt werden. Hinzu kommt noch, daß dieser Bereich nicht nur wegen seines psychomotorischen und affektiven Gehalts wichtig ist, sondern auch einen wesentlichen Beitrag zur kognitiven Förderung der Schüler leisten kann, wenn man eine der zentralen Aussagen PIAGETs ernst nimmt:

"Wir wissen heute, daß die Intelligenz vor allem aus dem Handeln hervorgeht, und daß eine Entwicklung der sensorischen Funktionen - in der vollen Bedeutung der freien Manipulation sowie der durch diese Manipulation begünstigten Wahrnehmungsstrukturierung - eine Art unentbehrlicher Propädeutik für die Verstandesbildung selbst darstellt" (1974, S. 85). Ein weiteres Argument liefern neuere Ergebnisse der musikalischen Rezeptionsforschung, nach denen RÖSING (1981) zusammenfassend feststellt: "Im großen und ganzen können drei Wahrnehmungstypen unterschieden werden, von denen der auditive sehr selten, der visuelle häufig und der motorische sehr häufig anzutreffen ist" (S. 260). Dies heißt aber, daß eine Bewegungserziehung auch für die musikalische Rezeption von großer Bedeutung ist.

Für die relativ starke Gewichtung des Bewegungsbereichs im Unterricht der SfL müssen zwei Begründungszusammenhänge genannt werden, die zunächst unabhängig von musikdidaktischen Überlegungen entwickelt worden sind.

- "Das Bewegungsprinzip ... macht eine der wichtigsten und erfolgversprechendsten Methoden des Hilfsschulunterrichts aus." (BLEIDICK 1970, S. 68). Wenn auch dieses methodische Prinzip nicht nur als rhythmisches Prinzip, sondern als "Prinzip des handelnden Tuns" schlechthin zu verstehen ist, muß man doch davon ausgehen, daß Bewegungsspiele in der SfL häufig auch unter folgender Prämisse BLEIDICKS gesehen werden: "Niedere, leibnahe, haptische und motorische Anlagen sind weniger gestört und relativ gut entwickelt, somit auch ansprechbarer als die an die höheren Sinne gebundenen geistigen Fähigkeiten (Auge, Ohr, Sprache), so daß sie ein zuverlässiges Bildungssubstrat darstellen" (ebd. S. 69).

- Im Gegensatz zu dieser Auffassung, die - überspitzt formuliert - meint, daß Sonderschüler lediglich geistig unbeweglich seien, stellt SCHILLING (1982), gestützt auf verschiedene Untersuchungen fest, "daß Lernbehinderte im Durchschnitt Grundschulkindern gleichen Alters in fast allen Bereichen der Motorik unterlegen sind" (S. 51f.). Eine Förderung des Schülers kann also weniger von der Motorik, sondern muß von dem Zusammenhang zwischen der Motorik und den übrigen Bereichen her erfolgen. Obwohl Musik zur Bereicherung und Effektivierung der Konzepte, die auf dieser Erkenntnis aufbauen, beitragen könnte, spielt sie dort kaum eine Rolle (z.B. FROSTIG: "Bewegungserziehung" 1975; KIPHARD/HUPPERTZ: "Erziehung durch Bewegung" 1968; KIPHARD: "Motopädagogik" 1979; EGGERT: "Psychomotorisches Training" 1975).

Man kann jedoch annehmen, daß die unter den Aspekten der "Bewegungserziehung", der "Motopädagogik" usw., sowie die unter den Aspekten des "Bewegungsprinzips" entwickelten Spiele und Übungen Eingang in den Unterricht gefunden haben und u.U. auch in die Schülerantworten auf die Frage nach den Bewegungsspielen eingeflossen sind.

Die Möglichkeiten von Musik und Bewegung können im Unterricht jedoch nur dann zur Geltung kommen, wenn Musik nicht additiv zur Bewegung hinzukommt oder umgekehrt, sondern wenn der Zusammenhang von Klang- und Bewegungsgestalten, von Klang- und Bewegungsabläufen, von Klang- und Bewegungsausdruck immer wieder aktualisiert wird.

Von diesem Zusammenhang zwischen Musik und Bewegung gehen verschiedene Konzepte der "Rhythmischen Erziehung" aus, über die BÜNNER/RÖTHIG (1975) informieren und das ORFF-SCHULWERK (1950), das sich als "elementare Musik- und Bewegungserziehung" versteht. PROBST und VOGEL-STEINMANN wollen in ihrem Unterrichtswerk "Musik, Tanz und Rhythmik mit

Behinderten" den Schüler über den Tanz vor allem auch an Musik (im Selbermachen und Hören) heranzuführen und seine auditive Wahrnehmungsfähigkeit fördern. Für die Rhythmik wird eine reichhaltige Übungssammlung zu den Bereichen "Ordnung - Konzentration - Begriffsbildung- Partnerbewußtsein - Improvisation" vorgelegt. Das heißt, es handelt sich nicht um isolierte Bewegungserziehung, sondern um integrierte (oder integrierende) Musikerziehung.

Eindrucksvolle Beispiele geben BIEKER/WEBER-RANNENBERG in dem Beitrag "Musik und Bewegung - Umgang mit Materialien" (1983), in dem sie aufzeigen, wie im Spiel mit verschiedenen Materialien (z.B. Plastikplanen, Netzen, Tüchern, Japanbällchen) zu ausgewählter Musik Schüler zur Bewegung angeregt werden, Spaß dabei haben, ihr Bewegungsverhalten verbessern und durch diese Bewegungsspiele auch für solche Musik aufgeschlossen werden können, der sie sonst ablehnend gegenüberstehen.

b. Zur Situation

Daß Inhalte der Bewegungserziehung in dem bis 1979 gültigen Lehrplan Musik kaum Erwähnung finden, hängt damit zusammen, daß neben dem Fach Musik eigens die "Rhythmische Erziehung" angeführt wird, die "zugleich Unterrichtsfach und Unterrichtsprinzip ist. Sie hat die Aufgabe, systematisch die Funktionen der Sinne durch Üben zu verbessern, das Gefühl für Zeit, Raum, Kraft und Form zu entwickeln und zu pflegen, die Konzentrations- und Reaktionsfähigkeit zu steigern, zur erfindenden und entdeckenden Phantasietätigkeit anzuregen, die Koordinationsfähigkeit und Geschicklichkeit zu fördern und zu klaren Willensentscheidungen und zur Gemeinsamkeit zu erziehen" (S. 159). Im Gegensatz zur Aufgabenbeschreibung beim Fach Musik, wo von den "freudebringenden, lösenden, anspornenden, harmonisierenden, zur Gemeinschaft drängenden Kräften der Musik" (S. 149) die Rede ist, werden

hier relativ konkrete Ziele benannt, dazu eine umfangreiche Stoffsammlung mit rhythmischen Übungen und Bewegungsspielen (S. 159-169). V. ASCHERADEN/WITTKE (1978) ermittelten allerdings, daß im Schuljahr 1977/78 nur in ca. 8% der Klassen an hessischen SfL anstelle des Musikunterrichts oder zusätzlich zu ihm Rhythmische Erziehung betrieben wurde (S. 33).

In den KMK-Empfehlungen finden sich unter "Funktionsfeld Bewegung und Musik" folgende Hinweise:

"Improvisation von Raum- und Bewegungsformen zu Musik; Erarbeitung vorgegebener Raum- und Bewegungsformen zu Musik; musikalische Improvisation zur Darbietung von Raum- und Bewegungsformen; Malen zu Musik ... Bei der Vermittlung von Raum- und Bewegungsformen sollen, ausgehend von der freien Bewegung über Reigen und Spiellieder sowie über Kindertänze und folkloristische Tänze schließlich Grundformen des Gesellschafts- und Modetanzes erworben werden" (S. 678).

Neben den Kritikpunkten an den KMK-Empfehlungen und an den Richtlinien von NRW muß der breite Einbezug des Bewegungsbereiches von improvisierten Bewegungsspielen zum Mode- und Gesellschaftstanz positiv vermerkt werden. Im Hinblick auf die Verbreitung in der Schulpraxis und seine Verwendbarkeit ist auch das schon erwähnte Unterrichtswerk "Musik, Tanz und Rhythmik mit Behinderten" von PROBST/VOGEL-STEINMANN hervorzuheben.

Nach den vorliegenden Daten sind Bewegungsspiele und Tanz der zweitwichtigste Inhalt des Musikunterrichts. Nur ca. 14% der Schüler kreuzen "nie", weit über die Hälfte dagegen "oft" an. Die Frage, wie dieser relativ stark gewichtete Inhalt im konkreten Unterricht als Thema erscheint, geht aus den Aussagen der Schüler nicht hervor. (Auf das in den KMK-Empfehlungen angeführte "Malen zur Musik" soll beim Inhalt "Musik und Zeichen" eingegangen werden.)

Zwei wesentliche Voraussetzungen zur Ausschöpfung der in diesem Bereich liegenden Möglichkeiten sind Spiel- und Bewegungsräume und Lehrer, die in diesem Bereich qualifiziert sind.

Von den Schulleitern, die v. ASCHERADEN/WITTKE befragten, geben ca. 21% an, daß ein eigener Musikraum vorhanden ist, bei ca. 25% steht ein solcher zeitweise und bei ca. 54% überhaupt nicht zur Verfügung (1978, S. 49). Nach einer Aussage des Hessischen Kultusministers (1981) gibt es an den 228 Sonderschulen Hessens insgesamt 31 Musikräume (während fast jedes Gymnasium über 2 Musikräume verfügt) - wobei noch nicht gesagt ist, ob diese Musikräume auch für Bewegung und Tanz geeignet sind. Da der Musikunterricht erfahrungsgemäß meist im Klassenzimmer und selten in der Turnhalle stattfindet, können die Schüler im Musikunterricht kaum Bewegungserfahrungen in dem eingangs skizzierten Sinn machen.

Qualifiziert wäre der Lehrer, der nicht nur über didaktische und methodische Kenntnisse in Bezug auf den Zusammenhang von Musik und Bewegung verfügt, sondern der vor allem bewegungsfähig ist, der unbefangen und kontrolliert zugleich mit seinen eigenen Ausdrucks- und Bewegungsmöglichkeiten umgehen kann, der den Schülern die Möglichkeit gibt, am Beispiel zu lernen, sie aber auch zu eigenständigem Bewegungsverhalten anregt und dabei stets die Möglichkeiten sowohl der Musik als auch der Darstellung und Bewegungsgestaltung vor Augen hat. Eine solche Qualifikation setzt kein Naturtalent voraus, sondern kann erworben werden, allerdings nur durch ein learning by doing, das jedoch im Rahmen der Lehrerausbildung kaum Raum hat. In der musikpädagogischen Ausbildung wird der Bewegungsbereich vernachlässigt, in der sich neu etablierenden motopädagogischen Ausbildung wird kaum Bezug auf Musik genommen. Die überwiegende Mehrheit

der Lehrerstudenten aber erfahren während ihres Studiums weder etwas über Musik noch etwas über Bewegung, also auch nichts über die Zusammenhänge zwischen beiden.

2.2.4.4. Fremde Musik

a. Didaktische Überlegungen

Die Frage "Habt ihr Lieder und Musik aus fremden Ländern durchgenommen?" zielt auf die Musik der europäischen und außereuropäischen Folklore, die zunehmend durch die Medien Verbreitung findet und sowohl in der Rockmusik als auch in der sog. E-Musik ihren Niederschlag findet. Bei dem Versuch, dem Schüler die Welt zu erschließen, sollte sich der Unterricht nicht nur auf die geografischen, wirtschaftlichen und politischen Besonderheiten der verschiedenen Länder und Erdteile beziehen, sondern kann ebenso auf deren klangliche Eigenarten aufmerksam machen, auf die jeweiligen Instrumente und Ausdrucksweisen, auf die Funktionen, die Musik dort einnimmt, auf den Kontext, in dem sie erscheint usw. Eine solche, um Verständnis für Andersartigkeit werbende Erschließung der Welt von ihrer musikalischen Kultur her, wäre auch angesichts der Gastarbeiterproblematik aktuell.

Zur Thematisierung derartiger fremder Musik im Unterricht stehen viele Schallplatten zur Verfügung, darunter eine im Auftrag der UNESCO herausgegebene Sammlung mit reichhaltigem Informationsmaterial. HELMS (1974) und PÜTZ/SCHMIDT (1975) haben Unterrichtsmaterialien zu dieser Thematik vorgelegt. Als Beitrag zu einer "interkulturellen Erziehung" liegen von MERKT (1982) eine für Unterrichtszwecke erstellte Schallplatte und Lehrerinformationen "Türkische/Deutsche Kinderlieder" vor. Zahlreiche Filme der Bildstellen, die dort unter völkerkundlichem Aspekt angeboten werden, sind auch von ihrer musikalischen Seite her ergiebig. Schließlich finden sich in neueren Liederbüchern viele ausländische Lieder (zu-

meist in deutschen Übersetzungen), die wegen ihrer rhythmischen Eigenheiten oder wegen ihrer fremden "Aura" bei Schülern beliebt sind. Eine weitere Möglichkeit des Umgangs mit fremder Musik liegt in ausländischen Tänzen, die von den Schülern getanzt werden können.

b. Zur Situation

Während dieser Inhalt im Bildungsplan von 1962 nicht erwähnt wird, findet sich in den KMK-Empfehlungen von 1977 ein Hinweis auf ausländische Lieder und folkloristische Tänze, die in den Unterricht einbezogen werden sollen.

Unter den im Beispielpfad von NRW (1977) angegebenen ca. 60 Musikstücken, die im Unterricht im "Funktionsfeld Musikhören" behandelt werden sollen, ließe sich lediglich von einem Flamenco (spanische Musik) und von einem Violinduo von Bartok (arabische Musik) ein Bezug zur hier zur Debatte stehenden Thematik herstellen. Nach den Intentionen dieses Plans soll jedoch an diesen Beispielen mehr "Bau und Funktionsweise" der Gitarre bzw. der Geige als die Eigenart der Musik verdeutlicht werden.

Demgegenüber ist es ein auffälliger Befund, daß nach den Angaben der Schüler der Inhalt "fremde Musik" im ganzen an vierter, nach der Kategorie "oft" jedoch deutlich an dritter Stelle (über die Hälfte der Schüler kreuzen "oft" und weniger als 1/4 "nie" an) steht, im Unterricht also eine recht große Bedeutung hat. Beim Vergleich der Schüleraussagen zu den einzelnen Inhalten ergibt sich eine starke Beziehung zwischen "fremder Musik" sowie "Singen" und "Musik und Bewegung", eine vergleichsweise geringe Beziehung dagegen zu "Diskussion". Daraus kann man schließen, daß sich die Angaben der Schüler vor allem auf ausländische Lieder und Tänze, die gesungen bzw. getanzt wurden, beziehen. Andererseits ist ein - wenn auch wesentlich schwächerer Bezug

zu den Inhalten Instrumentenkunde und Klangexperimente festzustellen, was vermuten läßt, daß "fremde Musik" auch von ihren Instrumenten oder ihrem Klangcharakter her thematisiert wird.

2.2.4.5. Technische Medien

a. Didaktische Überlegungen

Tonband und Kassettenrekorder sind als "Tonquelle" im Unterricht häufig Medien, denen selbst keine weitere Beachtung geschenkt wird, wenn z.B. zur Musik getanzt wird oder Musik nur angehört werden soll. Auch wenn Musik, Sprache oder Geräusche aufgenommen und wiedergegeben werden, erscheint ein solches Gerät in der Regel als "Black-box", bei dem nur der Output interessiert. Wesentlich ist die Tatsache, daß durch diese Medien Klangliches nicht mehr einmalig verklingt, sondern jederzeit reproduzierbar ist, wodurch sich für das Hören, Unterscheiden und Vergleichen von klanglichen Eindrücken neue Möglichkeiten ergeben.

Durch die Wiederholbarkeit von akustischen Ereignissen und das damit verbundene Wiedererkennen wird die Wahrnehmungs-, Differenzierungs- und Ausdrucksfähigkeit angesprochen, wobei der Schüler - wenn er selbst etwas produziert - sowohl Produzent als auch - bei der technischen Reproduktion - distanzierter Rezipient ist. In diesem Sinne sind Tonband und Kassettenrekorder wichtige Medien des Musikunterrichts, deren Aufforderungscharakter nicht zu unterschätzen ist.

Bei der enormen Bedeutung, die den technischen Medien für die Produktion und Konsumtion von Musik allgemein und für das Verhältnis des Schülers zur Musik insbesondere zukommt, erscheint es jedoch geboten, sie nicht nur als technische Hilfsmittel einzusetzen, sondern sie selbst im Unterricht zu thematisieren. Neben den physikalischen Gegebenheiten,

die in Verbindung mit dem naturwissenschaftlichen Unterricht behandelt werden müßten, ist für den Musikunterricht vor allem die Frage nach dem "Gebrauchswert" des Kassettenrekorders und die Frage nach den musikalischen Möglichkeiten des Tonbandgerätes von Bedeutung.

Da die meisten Schüler einen Kassettenrekorder besitzen und diesen häufig, vor allem als Konsumartikel oder Prestigeobjekt ansehen, müßte ihnen der Unterricht Kriterien vermitteln zur Beurteilung von Geräten und Kassetten, von Aufnahme und Wiedergabe, sie im Umgang mit diesen Geräten oder anhand von Prospekten aufklären über die verschiedenen Funktionen, über Eingangs- und Ausgangsleistung, Aussteuerungstechniken usw. und ihnen so über etwas mehr Kompetenz für den Umgang mit diesem Medium verhelfen, die nicht nur im technischen Wissen, sondern vor allem in der geschärften Unterscheidungsfähigkeit besteht.

Das Tonbandgerät bildet die Grundlage für die "Instrumentation zweiten Grades" (BLAUKOPF), die wesentlich den "Sound" der Musik bestimmt. Die Möglichkeiten von Verstärkung, Verzerrung, Echo/Hall, Playback, Fading usw. sind nicht nur Zutaten, sondern "Kompositionsprinzipien" der Musik. Wenn auch die Techniken der elektroakustischen Aufbereitung von Musik weit über die Möglichkeiten eines Tonbandgerätes hinausgehen, so kann dem Schüler doch im Umgang mit diesem Medium ein handelnder Zugang zur Musik eröffnet werden, wie dies z.B. KOCH (1982) in einem Unterrichtsprojekt mit lernbehinderten Schülern "Komponieren mit dem Tonbandgerät - unsere Klassenhitparade" eindrucksvoll zeigt.

b. Zur Situation

In dem Bildungsplan von 1962 wird das Tonbandgerät lediglich als Wiedergabegerät zum Hören von Musik und als "Mög-

lichkeit, gelungene oder fehlerhafte Darbietungen gut erkennbar oder eindrucksvoll zu demonstrieren" (S. 151) genannt, und auch in den KMK-Empfehlungen werden technische Medien nur in einem Satz beim "Funktionsfeld Hören von Musik" erwähnt: "Die Darbietung kann eine Originalwiedergabe sein oder mit Hilfe technischer Mittler erfolgen" (S. 678). Bei PROBST (1972 und 1981) sowie bei PROBST/VOGEL-STEINMANN dagegen werden die technischen Medien vor allem zur umfassenden auditiven Wahrnehmungserziehung eingesetzt.

In den Schülerangaben nehmen die Technischen Medien insofern eine Sonderstellung ein, als die Häufigkeit, mit der sie im Unterricht vorkommen, weit weniger vom Ausfall oder der Regelmäßigkeit des Unterrichts abhängig sind, als dies bei den übrigen Inhalten der Fall ist. Beim Vergleich der Schülerangaben zu den einzelnen Inhalten mit ihren Aussagen zum Unterrichtsausfall wurde schon darauf hingewiesen, daß unter allen Inhalten einzig die Technischen Medien bei den Schülern ohne Musikunterricht häufiger vorkommen als bei den Schülern mit unregelmäßigem Unterricht. Die Unterschiede zwischen den Schülern mit regelmäßigem und denen ohne Musikunterricht sind bei diesem Inhalt am geringsten. Daraus und aus der Tatsache, daß dieser Inhalt bei den Schülern ohne Musikunterricht in der Rangreihe der Inhalte an die erste Stelle rückt, muß man schließen, daß Technische Medien in der Schule auch unabhängig vom Musikunterricht eine Rolle spielen. Ein weiterer Grund für die große Gewichtung dieses Inhalts von seiten der Schüler könnte darin liegen, daß - wie im ersten Teil der Arbeit aufgezeigt - die große Mehrzahl von ihnen einen Kassettenrekorder besitzt und daß möglicherweise die Erfahrungen mit den eigenen Geräten in die Antworten miteingeflossen sind. Demgegenüber erscheinen die Aussagen der Lehrer realistisch, von denen lediglich ca. 12% den Technischen Medien eine große Bedeu-

tung für den Musikunterricht zusprechen. Man kann also annehmen, daß Tonband und Kassettenrekorder in der Schule - auch im Musikunterricht - als Medien eine gewisse Rolle spielen, daß sie aber selten zum Unterrichtsgegenstand werden. Für diese Annahme sprechen auch Erfahrungen in der Schulpraxis und in der Lehrerfortbildung, die zeigten, daß wenige Lehrer mit diesen Medien vertraut sind, wobei auch das Vorurteil eine Rolle spielen dürfte, daß Technik und Musik wenig miteinander gemeinsam haben.

Die Forderung HANSBERGERS (1974), daß eine im Studienplan des zukünftigen Lehrers verankerte Medienkunde "gegenstands- und funktionsgerechte Methoden der Analyse des vielfältigen Materials entwickelt und daß sie die Grundlage des Sachwissens verbreitern hilft, von der aus Medienerziehung betrieben werden kann" (S. 108), ist jedenfalls nicht erfüllt.

Wenn auch nach den Ermittlungen von v. ASCHERADEN/WITTKE die meisten Schulen ausreichend mit Tonbandgeräten und Kassettenrekordern ausgestattet sind (s. S. 41), so zeigen doch die eigene Erfahrung und die Klagen vieler Lehrer, daß diese Geräte nicht im Hinblick auf die oben skizzierten Möglichkeiten des Musikunterrichts angeschafft wurden und daß es sich in der Regel um einfache Aufnahmegeräte handelt, die auch als Wiedergabegeräte in keiner Weise der Qualität entsprechen, die die Schüler von häuslichen Stereo-Anlagen gewohnt sind.

2.2.4.6. Klangexperimente

a. Didaktische Überlegungen

Bei diesen, vor allem an der "Struktur und Praxis Neuer Musik", aber ebenso am ursprünglichen menschlichen Verhalten der Musik gegenüber orientierten musikalischen Tätigkeiten unterscheidet MEYER-DENKMANN (1970) für die Un-

terrichtspraxis 3 Ebenen:

- "Experimentelle Erfahrungen mit Instrumenten, Stimmen, Bewegungen und Aktionen", die sie vor allem als "befreiende Verfahren" beschreibt (S. 11ff.).
- "Bewußtes Erkennen durch Definieren, Notieren und Hören", wobei es beim Notieren nicht um die Notenschrift geht, sondern darum, daß akustische Eindrücke in optische (in Grafiken, Zeichen, Bilder usw.) umgesetzt werden und umgekehrt (S. 15ff.).
- "Kreatives Gestalten in der Formulierung, Realisation und Organisation von Klang- und Spielmöglichkeiten" (S. 19ff.).

Wesentlich ist, daß es sich in diesem Bereich einerseits um eine Ausweitung der musikalischen Verhaltensmöglichkeiten (nicht nur um "angemessenes" Vollziehen und Verstehen historisch entwickelter musikalischer Gegebenheiten und Strukturen, sondern um alle aktiven und reaktiven Umgangsformen mit der klanglichen Welt), andererseits um eine Ausweitung des musikalischen Materialbereiches handelt (nicht nur um historisch entwickelte Formen, Klangstrukturen und -ideale, sondern um alle möglichen Klangerscheinungen, wie sie mit der Stimme, mit Instrumenten oder Geräten aus dem Bereich von Natur oder Technik hervorgebracht werden können). Um zu vermeiden, daß sich diese "Klangexperimente" in "antiautoritärem Krachmachen" erschöpfen, ist es nötig, immer wieder nach Kriterien und Spielregeln zu suchen, die sowohl dem musikalischen Material als auch dem Wahrnehmungs-, Unterscheidungs- und Ausdrucksvermögen der Schüler angemessen sind. Die verständlichen anfänglichen Hemmungen der Schüler gegenüber solchen ungewohnten musikalischen Betätigungen können durch behutsame und konsequente Arbeit überwunden werden, wobei vor allem das Beispiel des Lehrers maßgeblich sein dürfte. Besondere Bedeutung erhält dieser

Bereich durch die Beziehung der klanglichen Welt zu konkreten außermusikalischen Gegebenheiten, Vorstellungen und Vorgängen (Beispiel "Klanggeschichten"), durch die Nähe zum Bewegungsbereich und durch die Beziehungen zum visuellen Bereich, auf den später noch eingegangen wird.

b. Zur Situation

Während der Inhalt Klangexperimente im Bildungsplan von 1962 noch nicht erscheint, findet er in den Empfehlungen der KMK Erwähnung und wird in dem Unterrichtswerk und in der Kurseinheit von PROBST (1972/81) ausführlich thematisiert. Neben Übungen zur Wahrnehmung von Umweltgeräuschen, zur musikalischen Gestaltung und Notation von Klängen und Geräuschen wird dort auch auf die Beziehungen solcher Klangexperimente zur Sprache und zum Sprechen sowie zu optischen Zeichen und zum Bewegungsbereich eingegangen.

Ich (1974a,b) habe Zusammenhänge zwischen dem Kunstverständnis Neuer Musik, das in dieser Unterrichtspraxis zum Ausdruck kommt, den Forderungen einer emanzipatorischen Pädagogik und den Erfordernissen der Sonderpädagogik aufgewiesen und hier sowie in einem weiteren Beitrag (1975) Anregungen für die Unterrichtspraxis in diesem Bereich gegeben.

Ca. 40% der Schüler geben an, daß dieser Inhalt oft im Unterricht vorkam, was bedeutet, daß unter den Möglichkeiten, Musik zu machen, Klangexperimente eine große Rolle spielen. In der Kategorie "oft" rangieren sie deutlich vor den Orff-Instrumenten. Jedoch geben fast 1/3 der Schüler an, diesen Inhalt nicht kennengelernt zu haben. Die Erfahrung in der Praxis zeigt, daß dieser Inhalt, weil er vom gewohnten Bild von Musik und vom "richtigen" Singen und Spielen abweicht, von Lehrern und Schülern zunächst dankbar aufgegriffen wird, daß jedoch eine kontinuierliche Arbeit schwierig ist. Klang-

experimente können sich schnell erschöpfen, wenn der Lehrer nicht immer wieder neue Kriterien, Anregungen und Aufgabenstellungen einbringt. Dann äußern die Schüler schnell den Wunsch, lieber "richtig Musik zu machen", was zeigt, daß gerade Unterschichtkinder gewohnt sind, sich an feste Regeln zu halten. Will der Lehrer aber kreatives oder divergentes Verhalten bei den Schülern provozieren, so muß er methodisch geschickt und vor allem sehr behutsam vorgehen.

Eine weitere Schwierigkeit ist, daß in der Regel geeignete "Klangkörper", Instrumente jeder Art, die Schüler zum Experimentieren motivieren, anspruchsvollere technische Medien sowie ein Raum, in dem man ungestört und ohne andere zu stören experimentieren kann, fehlen.

2.2.4.7. Orff-Instrumente

a. Didaktische Überlegungen

Zu diesen von CARL ORFF im Rahmen seines Schulwerks "Musik für Kinder" (1930/50) in Zusammenarbeit mit dem Instrumentenbauer MAENDLER in den Jahren 1930-35 entwickelten Instrumenten, die bis heute weiterentwickelt und ergänzt wurden, zählen als Rhythmusinstrumente verschiedenste Trommeln, Rasseln, Hölzer, Schellen, Becken usw. und als Melodie- und Rhythmusinstrumente die Stabspiele aus Holz und Metall. Diese Instrumente sind nicht erfunden, um auf ihnen Musikstücke einzuüben, sondern sind Teil des Konzepts einer "elementaren Musik- und Bewegungserziehung", das von dem engen Zusammenhang von Musik, Sprache und Bewegung ausgeht: Die klanglichen und zeitlichen Gestalten von Musik und Sprache können durch Bewegung in den Raum "transponiert" werden, umgekehrt kann Musik und Sprache erst durch Bewegung erklingen. In diesem Zusammenhang erfüllen die Instrumente eine wesentliche Funktion. Sie eignen sich einerseits zum Gruppenmusizieren und können der Förderung der Motorik, der Reaktions- und Kommuni-

kationsfähigkeit dienlich sein, andererseits können im Experimentieren und Improvisieren, Begleiten und Nachspielen wichtige musikalische Erfahrungen gemacht werden, wobei die Schüler sowohl frei und unkonventionell mit diesen Instrumenten umgehen als auch lernen können, "richtig" mit musikalischen Melodien und Harmonien umzugehen.

Bei allen Vorzügen dieser Instrumente darf jedoch ihr "Schulwerkcharakter" nicht übersehen werden. Das heißt sie kommen in der Schule vor, jedoch kaum in der Musik, die den Schüler täglich umgibt. So können sie ein wertvolles Hilfsmittel, jedoch nicht Zielpunkt musikalischer Erziehung sein.

b. Zur Situation

Sowohl in dem Bildungsplan von 1962 als auch in den KMK-Empfehlungen wird der Umgang mit diesen Instrumenten vor allem unter "musikfachlichen" Gesichtspunkten gesehen: nach dem Bildungsplan von 1962 soll das improvisierende Musizieren dem Erlernen von Tonstufen und Intervallen dienen (s. S. 150), und in den KMK-Empfehlungen heißt es ähnlich: "Elementares Musizieren mit Orff-Instrumenten soll musikalische Einsichten vermitteln helfen" (S. 678). Auf die o.g. Zusammenhänge wird jedoch nicht eingegangen.

Wenn Orff-Instrumente auch an fast allen Schulen vorhanden sind, so zeigt die Erfahrung doch, daß in der Regel kleine Rhythmusinstrumente, Glockenspiele und hohe Xylofone, mit denen die Schüler eher "Kindermusik" verbinden, selten jedoch größere Trommeln und Pauken sowie tiefe Stabspiele, die eher wie "richtige Musik" klingen, zur Verfügung stehen.

Wie der Bewegungsbereich, so benötigt auch das Spiel auf diesen Instrumenten einen "Spielraum". Bei V. ASCHERADEN/

WITTKE geben ca. 60% der Schulleiter an, daß die Orff-Instrumente in einem eigenen Raum aufbewahrt werden, bei ca. 8% sind sie auf die Klassen verteilt und bei ca. 32% teils in den Klassen, teils im Instrumenterraum (S. 51f.). Daß kaum Musikräume vorhanden sind, wurde schon erwähnt. Das bedeutet aber: Die meisten Lehrer, die mit diesen Instrumenten arbeiten wollen, müssen diese zunächst ins Klassenzimmer und nach dem Unterricht wieder von dort wegtransportieren, wodurch häufig ein guter Teil der knapp bemessenen Unterrichtszeit verloren geht. PROBST gibt sowohl in dem Unterrichtswerk als auch in der Kurseinheit reichhaltige Anregungen für den Umgang mit diesen Instrumenten unter den verschiedenen, bei den didaktischen Überlegungen genannten Gesichtspunkten und merkt im Bezug auf die Praxis an: "Das Orff-Schulwerk wurde zur Mode und zum Schlagwort ... Die positive Wirkung war und ist weiterhin, daß man sich das 'Orff-Instrumentarium' anschafft, die negative, daß man die Instrumente in den Schränken verschließt, sie sporadisch wieder hervorholt, um 'etwas einzuüben'" (1972, S. 44).

Mit diesen Schwierigkeiten dürfte es zusammenhängen, daß dieser Inhalt zwar insgesamt an dritter Stelle steht, daß jedoch weit über die Hälfte der Schüler die Kategorie "selten" ankreuzen. So ist zu befürchten, daß der Unterricht in diesem Bereich häufig nicht den Ansprüchen, die man an ihn stellen müßte, gerecht wird, weil die vorhandenen Instrumente die Schüler kaum ansprechen und weil der nötige Spielraum fehlt.

Neben der mangelhaften Ausstattung dürften wieder die mangelnden Fertigkeiten des Lehrers ein Hindernis sein. Muß schon das "Einüben eines Musikstücks gelernt sein, so gilt - wenn darüber hinaus die Möglichkeiten des Orff'schen Konzepts zum Tragen kommen sollen - das bei "Musik und Bewegung"

über die Bewegungsfähigkeit des Lehrers Gesagte, was nicht bedeutet, daß die Lehrer unfähig seien, sondern daß ihnen kaum Möglichkeiten im Lauf der Ausbildung zur Entwicklung dieser Fähigkeiten geboten werden.

2.2.4.8. Andere Instrumente

a. Didaktische Überlegungen

Musik ist in hohem Maß bestimmt von den Instrumenten, auf denen sie hervorgebracht wird. Wenn der Schüler behutsam angeleitet wird und passende Instrumente ausgewählt werden, kann im handelnden Umgang mit dem Instrument Musik für ihn "faßbarer" werden, abgesehen von der Selbstbestätigung, die das Spiel eines Instrumentes bringt. Die Frage, ob die Schüler im Musikunterricht auch andere als die Orff-Instrumente spielen, hängt zusammen mit den schon im ersten Teil der Arbeit angesprochenen Problemen, die sich beim Erlernen eines Instrumentes ergeben. Sollen diese Instrumente zur Liedbegleitung oder zum Spielen kleiner Musikstücke eingesetzt werden, so sind dazu einigermaßen geübte Instrumentalisten nötig. Finden diese Instrumente dagegen bei Klangexperimenten Verwendung, so kommt es weniger auf bestimmte Fertigkeiten, sondern mehr auf kreativen Umgang mit ihnen an. Wie die Musik durch den Einsatz der verschiedenen Instrumente an Farbe gewinnt, so könnte der Einbezug von Instrumenten die Attraktivität des Musikunterrichts steigern.

b. Zur Situation

Während sich in den Plänen von 1962 nur allgemeine Hinweise über die Bedeutung von einfachen Instrumenten finden, steht in den KMK-Empfehlungen unter dem "Funktionsfeld Musikübung und Instrumentalunterricht": "Ziel instrumentalen Musizierens ist es, die Handhabung eines Instruments so weit zu erlernen, daß einfaches Musizieren möglich wird. Zur Lernver-

stärkung ist es sinnvoll, Instrumentalgruppen immer wieder in den Klassenunterricht einzubeziehen" (S. 678). Damit wird angedeutet, daß es kaum möglich sein dürfte, diese Instrumente im regulären Musikunterricht zu erlernen. Da über 80% der Schüler, die hier ein Instrument nennen, an anderer Stelle auch angeben, daß sie dies spielen (ohne daß hier ersichtlich wird, wo sie dies erlernen), kann man annehmen, daß die Schüler ab und zu mit ihren Instrumenten in den Unterricht einbezogen werden.

Von den Schülern, die angeben, daß dieser Inhalt oft oder selten im Unterricht vorkam, nennen jedoch nur ca. 70% auch ein Instrument. Über die Hälfte dieser Schüler (36) nennen die Blockflöte, 18 die Gitarre, 5 Blechblasinstrumente, 4 eine Harmonika und 3 die Orgel. (Auch die Angaben aller befragten Schüler ergeben kein anderes Bild: 127x Blockflöte, 49x Gitarre, 25x Blechblasinstrumente, 17x Harmonika, 13x Orgel, 4x Klavier, woraus man schließen kann, daß dieser Inhalt nicht nur von der Regelmäßigkeit des Unterrichts, sondern auch vom Vorhandensein von Instrumenten und Spielern abhängt.)

Vom Einsatz der Instrumente her ist der Musikunterricht wahrscheinlich mehrheitlich relativ eintönig. Dies dürfte auch damit zusammenhängen, daß an den Schulen in der Regel außer Blockflöten keine Instrumente vorhanden sind, die an Schüler ausgeliehen werden könnten (s. v. ASCHERADEN/WITTKE, S. 43f.).

Noch mehr als in anderen Bereichen dürfte der "Unterricht mit anderen Instrumenten" abhängig sein vom Lehrer, der selbst ein Instrument spielt. Aus den Lehrerbefragungen von GRÜNNAGEL, KLIMO und STROZYK geht hervor, daß es nicht an Instrumentalisten unter den Lehrern mangelt, daß jedoch die Instrumente im Unterricht nur recht begrenzt Verwendung finden. Von 251 Lehrern geben 158 (ca. 64%) an, ein Instrument zu spielen. Da etliche dieser Lehrer mehrere Instrumente spielen, werden

im ganzen 241 Instrumente genannt. Von diesen Instrumenten finden aber nach Angaben der Lehrer nur ca. 38% im Unterricht Verwendung. Im folgenden werden die von den Lehrern erlernten und zum Vergleich die im Unterricht gespielten Instrumente mitgeteilt.

Instrumente:	von Lehrern beherrscht:	von Lehrern im Unterricht gespielt:
Blockflöte	95	35 (37%)
Klavier	57	8 (14%)
Gitarre	41	30 (73%)
Streichinstrumente	17	1 (6%)
Akkordeon	12	9 (75%)
Blasinstrumente	8	2 (25%)
Orgel	5	3 (60%)
Mundharmonika	4	4 (100%)
Mandoline	2	-

Gitarre und Akkordeon werden wohl wegen ihrer Verwendbarkeit als Begleitinstrumente zum Singen und zur Bewegung am häufigsten gespielt. Dagegen muß man annehmen, daß der Lehrer mit den "klassischen" Streichinstrumenten, mit dem Klavier (obwohl nach v. ASCHERADEN/WITTKE über 50% der SfL mit einem solchen Instrument ausgestattet sind) und auch mit den Blasinstrumenten in der Schule wenig anfangen kann, weil er in der Regel nur gelernt hat auf diesen Instrumenten zu "konzertieren"; mit den Schülern aber müßte er mit Hilfe dieser Instrumente kommunizieren können. Daß die Blockflöte der Lehrer in so hohem Maß ungenutzt bleiben, dürfte mit den Schwierigkeiten dieses einerseits einfachen, andererseits aber doch anspruchsvollen Instruments zusammenhängen, das die Lehrer in der eigenen Schulzeit meist mehr schlecht als recht gelernt haben. Die elektrische Orgel und die Mundharmonika aber werden von der Musikpädagogik, die weitgehend an der Kunstmusik orientiert ist, kaum ernstgenommen.

2.2.4.9. Instrumente basteln

a. Didaktische Überlegungen

Wenn auch im musikdidaktischen Sprachgebrauch in der Regel vom Bau elementarer Klang- oder Schallerzeuger die Rede ist, so wurde hier der Ausdruck Instrumente basteln benutzt, der den Schülern verständlicher sein dürfte. In den beim Bereich Klangexperimente genannten Entwürfen sind viele Anregungen für diese Tätigkeit zu finden, und in den letzten Jahren sind einige umfassende Konzepte, die sich ganz auf den Bau dieser Klangerzeuger beziehen, erschienen (z.B. WARSKULAT 1977, MARTINI 1980, KEMEN 1981).

In diesem Teilbereich des Musikunterrichts soll die Erfahrung gemacht werden, daß musikalische Prozesse schon mit der Bereitstellung, der Erfindung des Klangmaterials beginnen. Es geht darum, Materialien des Alltags auf ihre "Musikalisierbarkeit" zu untersuchen und die "Musikalität" des jeweiligen Materials, z.B. durch Veränderungen, Entwicklung von Resonanzkörpern oder durch spezielle Spielarten, optimal zur Geltung zu bringen.

So geht es einerseits darum, Entdeckerfreude und Klangphantasie zu wecken, unbefangen zu erfinden und zu bauen; zum anderen aber können Beziehungen zu den gewohnten Musikinstrumenten hergestellt werden, wenn z.B. die Erfahrung gemacht wird, daß über einen Zigarrenkasten gespannte Gummiringe das Prinzip der Saiteninstrumente darstellen, daß das Doppelrohrblatt der Oboe im Grunde ein eingeschnittener Strohalm ist oder daß die differenzierten Klänge der Gitarre auf dem Prinzip der Verkürzung oder Verlängerung der Saiten beruhen. Die Regeln für das Spiel auf diesen Instrumenten können vor allem vom Material bestimmt sein, sie können mit den Assoziationen zusammenhängen, die die Klänge hervorrufen und zu Spielhandlungen führen, sie können auch

frei erfunden sein. Ebenso aber ist es möglich, diese Regeln oder Prinzipien der "großen Musik" abzulauschen und sie nach den Möglichkeiten der eigenen Instrumente zu realisieren, und es kann der Versuch gemacht werden, ganz fremde Musik nachzuspielen. (Das demonstriert z.B. FUCHS 1971 an einem Beispiel von BERLIOZ sowie an afrikanischer und indischer Musik.)

b. Zur Situation

Hinweise auf diesen, vor allem durch learning by doing gekennzeichneten Unterrichtsinhalt, dessen Möglichkeiten für die Schule für Lernbehinderte BORG (1976) anhand eines Unterrichtsprojekts überzeugend darstellt, finden sich in keinem Lehrplan und in keiner Konzeption für die SfL.

Daß dieser Bereich nach den Angaben der Schüler an letzter Stelle steht und in der Schule für Lernbehinderte kaum eine Rolle spielt, dürfte damit zusammenhängen, daß die meisten Lehrer offenbar von einem engeren Begriff von Musik und musikalischen Tätigkeiten ausgehen, mit dem relativ hohen Aufwand, der zur Vorbereitung und Durchführung eines solchen Unterrichts nötig ist, mit der Tatsache, daß fachübergreifender Unterricht (hier z.B. mit dem Fach Kunst/Werken oder Physik/Akustik oder Geographie/Musik fremder Länder) zwar häufig propagiert, durch die Enge des Schulalltages und des Stundenplans aber erschwert wird, sowie mit dem nötigen Spielraum, der dem Musikunterricht und der Schule insgesamt weitgehend fehlt.

2.2.4.10. Pop- und klassische Musik

Für diese beiden Inhalte wird von der bisher gewählten Form der Darstellung abgewichen, da es unerlässlich scheint, beide im Zusammenhang zu sehen. In den auf diese Inhalte gerichteten Intentionen der Schüler und der Musikdidaktik kommt eine doppelte Polarisierung zum Ausdruck: In der Gunst

der Schüler steht Popmusik eindeutig an erster, klassische Musik eindeutig an letzter Stelle - die Musikdidaktik mißt der klassischen Musik den höchsten, der Popmusik den niedrigsten Wert bei. Im Unterricht allerdings erscheinen beide annähernd gleich (gering) gewichtet.

Nach einigen begrifflichen Klärungen sollen in einem Exkurs vor allem die Hintergründe dieser Polarisierung diskutiert werden.

a. Begriffliche Klärungen

Unter Popmusik ist die Musik zu verstehen, die durch die im ersten Teil der Arbeit beschriebenen Kriterien "elektroakustische Aufbereitung" und die vor allem dadurch gegebene "Körperlichkeit", "Personen- oder Gruppenbezogenheit" und "Neuheit" zur Lieblingsmusik des Schülers wird.

Wenn sich auch die Bezeichnung Rock als Hauptbegriff durchzusetzen scheint, soll hier die Bezeichnung Pop für den gesamten Komplex stehen, zumal die Schüler die Begriffe in der Regel synonym, den Begriff Pop jedoch am häufigsten gebrauchen.

Der Begriff "Klassische Musik" dürfte für den Schüler schon deshalb das Gegenteil von Popmusik bedeuten, weil in dieser Musik Elektronik keine Rolle spielt und (wenigstens auf den ersten Blick) das rhythmische, körperhafte Elemente wenig ausgeprägt ist. Mit den Personen oder Gruppen, die diese Musik hervorbringen, hat der Schüler kaum etwas gemeinsam, und ebensowenig hat sie für ihn den Charakter des Neuen.

Unter Klassischer Musik ist also die in Europa oder unter europäischem Einfluß entstandene sogenannte Kunstmusik von der mittelalterlichen Mehrstimmigkeit bis zur Seriellen Musik der fünfziger Jahre zu verstehen.

Die Produktionen der Neuen Musik, bei denen Tendenzen zur Auflösung des tradierten Werkcharakters sowie eine Auswei-

tung des musikalischen Materials und der musikalischen Darbietungsformen zu beobachten sind (experimentelle Musik, musikalisches Theater) können hier ausgeklammert werden, da sie kaum zu dem Begriff von klassischer Musik, den der Schüler hat, passen dürften.

KNEIF (1978) weist auf die Unstimmigkeit der Begriffe Klassische Musik und Ernste Musik hin und schlägt stattdessen die Bezeichnung "Bildungsmusik" vor, weil diese - wie auch hiernach deutlich wird - in der allgemeinen Auffassung von Bildung und Schule das Alleinvertretungsrecht für musikalische Bildung beansprucht. Obwohl dem zuzustimmen ist, soll hier weiterhin die Bezeichnung "klassische Musik" Verwendung finden, die im allgemeinen Gebrauch das Gemeinte deutlich bezeichnet.

b. Exkurs: Popmusik gegen Klassische Musik?

In dem Unterrichtswerk "Musikunterricht Grundschule" von FISCHER u.a. (1977), an dem sowohl die Breite des inhaltlichen Angebots als auch die Gründlichkeit der didaktischen Reflexion besticht, "ist das Prinzip der Breite jedoch in einem Punkte insofern durchbrochen worden, als Beispiele für Popmusik bis auf zwei unbedeutende Ausnahmen völlig ausgespart blieben. In Anbetracht der kaum mehr einzudämmenden Popmusik-Flut, die kindliche Erwartungshaltungen und Einstellungen gegenüber Musik vorzeitig zu verfestigen droht, muß es sich die Grundschule zur Aufgabe machen, eine einseitige Ausrichtung der Schüler auf Popmusik zu verhindern und ihnen stattdessen ermöglichen, auch andere Bedürfnisse und Interessen im musikalischen Bereich zu entwickeln und zu verfolgen. Die vielzitierte Chancengleichheit sollte nicht nur für Schüler, sondern auch für differenzierte Musik gelten" (Lehrerband S. 15). Wenn auch die Forderung nach Chancengleichheit für eine

Sache (und sei es die schönste Musik) keiner didaktischen Analyse standhalten dürfte, die Notwendigkeit, die Fixierung des Schülers auf bestimmte Musik und bestimmte Rezeptionsweisen möglichst früh zu durchbrechen und ihm auch andere als die gewohnte Musik nahezubringen, ist unbestritten. Die Frage ist nur, ob die Ausklammerung der Popmusik aus dem Unterricht nicht das Vorurteil entstehen läßt oder befestigt, daß es eine Musik für das Leben und eine Musik für die Schule gibt - eben Pop- und klassische Musik, womit auch die "Chancengleichheit" für die klassische Musik in weite Ferne gerückt wäre. Wenn in der o.g. Aussage Popmusik gegen "differenzierte Musik" gestellt wird, so ist dazu zu sagen, daß Popmusik nur dem undifferenziert erscheint, der nur mit den an der klassischen Musik gewonnenen Kriterien an sie herangeht. Ebenso undifferenziert erscheint aber eine klassische Sinfonie, wenn sie mit den Maßstäben des Popfans gehört wird.

Andere Argumente als das o.g. Konzept für die Grundschule, das in der Tendenz mit anderen Unterrichtswerken übereinstimmt, bringt PROBST (1972) in seinem Unterrichtswerk für die SfL, wo er sich vor allem auf die Schüler der Hauptstufe bezieht: "Daß in der nachfolgenden Auswahl von Beispielen zum Hören von Musikwerken vorwiegend Werke der sog. ersten Musik angeführt werden, geschieht aus einem sehr pragmatischen Grund: Unterhaltungsmusik, hier im Sinne der Popmusik gemeint, umgibt die Kinder fast ausnahmslos von der Wiege an, vom Aufwachen bis zum Schlaf. Eine Behandlung dieser Musik im Unterricht zum Zweck des vertieften Eindringens wird dem Schüler nicht einsichtig, da er diese Musik ja "hat", sie kennt, mit ihr umgehen kann, singend, pfeifend, imitierend. Ein - beispielsweise - formales Eindringen würde das, was er mag, möglicherweise zerstören" (S. 90).

Die Aussage, der Schüler "habe" diese Musik, kenne sie und könne mit ihr umgehen, trifft allerdings nicht das Verhältnis, das der Schüler in der Regel zu dieser Musik hat. Aus den Darlegungen im ersten Teil der Arbeit geht vielmehr hervor, daß dieses Verhältnis gleichsam umgekehrt gepolt ist, daß auf weite Strecken nämlich die Musik den Schüler "hat" und er zum willfährigen Opfer des Musikmarktes wird.

Auch die Tatsache, daß der Schüler täglich viele Stunden mit dieser Musik umgeht, bedeutet nicht, daß er sie "kennt". So groß die Identifikation der Schüler mit ihrer Musik auch ist, die Erfahrung in der Unterrichtspraxis zeigt, daß sie außer den plakativen Namen von Stars, Gruppen und Titeln und vordergrundigen Informationen aus den Medien, die sich in der Hauptsache auf die Intimsphäre und die äußere Erscheinung der Stars und Gruppen beziehen, wenig über Beschaffenheit, verschiedene Arten und weitere Zusammenhänge ihrer Lieblingsmusik wissen.

Wie einseitig schließlich die Schüler mit dieser Musik umgehen, wurde im ersten Teil der Arbeit aufgezeigt. Die Argumente, die gegen Popmusik im Unterricht vorgebracht werden, können also nicht überzeugen. Diese Auswahl bzw. der Ausschluß eines Inhaltes ignoriert zunächst zwei wesentliche Prinzipien bei der Auswahl von Unterrichtsinhalten: die der Gegenwarts- und Zukunftsbezogenheit (s. dazu KLAFFKI 1958, S. 130f., 1980, S. 10ff.). Nach dem bisher Gesagten dürfte die Bedeutung, die Popmusik für die Gegenwart der Schüler hat, außer Frage stehen. Wenn auch diese Musik vor allem Ausdruck einer "Jugendkultur" ist, so muß man doch davon ausgehen, daß das im Umgang mit ihr gewonnene Verhältnis zur Musik auch für das Erwachsenenleben weitgehend bestimmend ist, so daß auch an ihrer Zukunftsbedeutung nicht zu zweifeln ist.

Während also die Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung des Inhalts Popmusik auf der Hand liegt, muß das dritte der für die Auswahl eines Inhalts maßgeblichen Prinzipien, die exemplarische Bedeutung (s. dazu KLAFKI 1958, S. 135f., 1980 S. 13ff.), erst erschlossen werden. Die exemplarische Bedeutung, die Pop- oder klassische Musik für den Schüler haben kann, wird in der Antwort auf die Frage deutlich, "welche allgemeinen Zusammenhänge, Beziehungen, Gesetzmäßigkeiten, Strukturen, Widersprüche, Handlungsmöglichkeiten" (KLAFKI 1980, S. 13) aus ihnen erarbeitet werden sollen, bzw. auf die Frage, welches die an diesen Inhalten anzustrebenden Ziele sein sollen.

Während in dem Lehrplan von 1962 lediglich steht: "Dem Sonderschulkind sollte ... die Möglichkeit gegeben werden, größere Musikwerke zu erleben" (S. 155) - also eine Auswahl zugunsten der klassischen Musik befürwortet wird, nennen die KMK-Empfehlungen Ziele, die auf die exemplarische Bedeutung, die dem Inhalt für den Schüler zugesprochen wird, schließen lassen. Im Abschnitt "Funktionsfeld Hören von Musik" steht: "Ziel ist das Aufsuchen und Erkennen der dem Hörer jeweils zugänglichen Strukturen eines Musikstücks ... Unterhaltungs- und Tanzmusik (die Bezeichnung Popmusik findet sich dort nicht; d. Verf.) wird auf musikalische Struktur, Aussagen und Aufnahmetechnik zu untersuchen sein" (S. 678).

Die Kriterien, unter denen Musik im Unterricht behandelt werden soll, zielen vor allem auf die Eigengesetzlichkeiten der entwickelten musikalischen Sprache, auf den Zusammenhang der Bedingungsfaktoren Melodie, Harmonie, motivische und thematische Verarbeitung usw., auf die "Primärkomponenten" also, die zusammen die "Struktur" des musikalischen Werkes ausmachen, ob es sich dabei um ein Lied, eine Sinfonie oder einen Schlager handelt.

Nimmt man die Empfehlungen der KMK als Curriculum ernst, so bedeutet die dort getroffene Zielbestimmung "Erkennen der musikalischen Struktur", daß das Erkennen musikalischer Strukturen für den Schüler von exemplarischer Bedeutung sei.

Mag auch das "Aufsuchen und Erkennen musikalischer Strukturen" dem Anspruch des musikalischen Kunstwerks genügen, der Popmusik kann eine solche Betrachtungsweise nur ungenügend gerecht werden, weil diese Musik - wie im ersten Teil aufgezeigt - keinerlei Anspruch auf musikalische Strukturierung und Verarbeitung im Sinn der musikalischen Tradition erhebt. Bei der Betrachtung ihrer Struktur wird sich stets deren Dürftigkeit im Verhältnis zur klassischen Musik erweisen. Insofern ist die Befürchtung PROBSTs gerechtfertigt, daß "ein formales Eindringen das, was der Schüler mag, zerstören könnte", weil der Schüler schnell die Absicht des Lehrers merkt und verstimmt ist.

Sieht man die Methode der musikalischen Analyse, die auf das Erkennen der musikalischen Struktur zielt, in ihrer "gegenstandsbestimmenden Funktion", weil sie die Zielrichtung des Umgangs mit Musik angibt, unterstellt man, daß diese Methode dem musikalischen Kunstwerk angemessen und auch für das Verständnis der Popmusik nicht ganz ohne Bedeutung ist, so gilt doch: "Die Ziel- und Themenadäquatheit ist nur ein Bedingungsfaktor der Unterrichtsmethode, der andere ist die Adäquatheit im Hinblick auf die individuellen oder gruppen- bzw. sozialisationsspezifischen Lernvoraussetzungen der Schüler" (KLAFKI 1976, S. 89). Die Schwierigkeiten werden deutlich, wenn man die Lernvoraussetzungen des "Musikers", des Lehrers oder Lehrplanmachers, der die Forderungen nach dem Erkennen musikalischer Strukturen aufstellt, mit denen des Schülers vergleicht. Im Lauf seines Studiums und schon vorher qualifiziert sich der Lehrer durch intensive Ausein-

andersetzung mit dem musikalischen Material vor allem durch Üben auf dem Instrument und dem damit verbundenen Erlernen der Notenschrift.

Bevor er fähig ist, "Struktur" in einem Musikstück wiederzuerkennen (z.B. Melodie- oder Harmoniefolgen, Themen, Rhythmen usw.), hat er unzählige Male versucht, dies auf dem Instrument zu be-greifen, wobei der gleichzeitige visuelle Eindruck aus dem Notenbild seinen Begriff von musikalischen Gegebenheiten festigt. Jeder weitere Umgang mit Musik, der auf das tiefere Erfassen des Gegenstandes und seiner Zusammenhänge zielt, lebt von dieser unmittelbaren Erfahrung, über die der Schüler nicht verfügt. Hinzu kommt, daß solcher Umgang mit Musik in einem soziokulturellen Kontext geschieht (Schulbildung, Studium, Teilnahme am kulturellen Leben usw.), der sich wesentlich von dem des Schülers unterscheidet.

Es zeigt sich jedoch, daß nicht nur der normale Lehrer, sondern sogar der Musiklehrer Schwierigkeiten hat mit dem "Aufsuchen und Erkennen musikalischer Strukturen".

ABEL-STRUTH und ROSKE (1980) haben Studienanfänger im Fach Musik für das Lehramt an Grund- bzw. Haupt-, Real- und Sonderschulen nach ihren Eingangsvoraussetzungen für das Studium des Faches Musik befragt. Die Fragen bezogen sich auf Kenntnisse und Fertigkeiten, die nach den hessischen Rahmenlehrplänen in der Primar- und Sekundarstufe I vermittelt werden sollten (z.B. Tonleitern, Dreiklänge, Tonarten, musikalische Formen erkennen, Kompositionen und Werke identifizieren).

Die Mehrzahl dieser Befragten, denen man sicher besonderes musikalisches Interesse unterstellen kann und die fast ausnahmslos außerschulischen Instrumentalunterricht absolviert hatten, konnten die Fragen nur ungenügend beantworten, und

die Befrager sind der Meinung, daß ein solcher Kenntnisstand nicht ausreicht, um diese Studienanfänger im Laufe eines dreijährigen Studiums zum Musiklehrer zu qualifizieren. Diese Ergebnisse decken sich mit den Erfahrungen des Verfassers aus über 12jähriger Tätigkeit in der Lehrerausbildung und Lehrerfortbildung: Sehr wenige Studenten und Lehrer verfügen über elementare musiktheoretische Kenntnisse, ebenso ist ihre Kenntnis von musikalischen Werken erschreckend gering.

Wenn also dieses Konzept einer Orientierung an der klassischen Musik und ihren Strukturen schon in der Regelschule und im Gymnasium nicht durchsetzbar ist, um wieviel weniger dann in der Sonderschule!

Der einseitige Bezug des Musikunterrichts auf die klassische Musik und ihre innermusikalischen Gegebenheiten, ihre Struktur, der hier problematisiert werden sollte, spielt jedoch nicht nur eine Rolle, wenn klassische oder Popmusik im Unterricht thematisiert werden, sondern wirkt auch auf das Singen, Spielen und andere Bereiche des Unterrichts, wenn dort nicht die Handlungsmöglichkeiten des Schülers, sondern Fachbegriffe im Vordergrund stehen.

Die Orientierung des Musikunterrichts am musikalischen Kunstwerk, vor allem unter dem Einfluß von ADORNO (1956/58) und ALT (1968), muß man im Zusammenhang mit dem Bemühen der Musikdidaktik Ende der sechziger Jahre sehen, sich vom "Musikanten" der musischen Bildung abzugrenzen und in der "Wissenschaftsschule" ein den anderen Fächern gleichrangiges Fach Musik zu etablieren. Als wissenschaftliche Kriterien konnten die von der Musiktheorie und Musikwissenschaft übernommenen Begriffe zur musikalischen Analyse dienen. Die "Werkbetrachtung" sollte das Kernstück des Musikunterrichts sein.

Dieses Vorgehen sollte einmal den Musikunterricht wissenschaftlich legitimieren, zum anderen sollte das "angemessene" Hören und Verstehen der Kunstmusik dazu beitragen, "den Jugendlichen aus der Verstrickung zu lösen", in der er befangen ist durch eine Musik, "die festgelegt ist auf das unterste Mittelmaß des Menschlichen und des Künstlerischen ..." (ALT 1968, S. 38).

Sowohl was die positive (Hinwendung der Schüler zur klassischen Musik) als auch was die negative Bestimmung (Abwendung der Schüler von der Popmusik) angeht, muß man dieses Konzept als gescheitert betrachten.

Wenn die hinter diesem Konzept stehenden Vorstellungen von Musikunterricht trotzdem sowohl das allgemeine Bewußtsein als auch die didaktische Theorie weitgehend bestimmen, so vor allem deshalb, weil sie von zwei Seiten gestützt werden: einerseits von der großen Gruppe derer, die aufgrund unangenehmer Erinnerungen an den Musikunterricht, den sie als Schüler genossen haben, von ihrer "Unmusikalität" überzeugt sind und aus Ehrfurcht vor der Aura dieses künstlerischen Bereichs es nicht wagen, nach der didaktischen Legitimation eines solchen Unterrichts zu fragen, andererseits von der kleinen Gruppe der "Experten" (Musiklehrer, -didaktiker, Lehrplanmacher), die ihre eigenen Erfahrungen und die daraus gewonnenen Kriterien unreflektiert für andere verbindlich machen - wobei sicher auch Unsicherheit und Angst vor neuen Erfahrungen und Kriterien eine Rolle spielen. Damit soll nicht für einen musikalisch minderqualifizierten Lehrer plädiert werden. Er sollte durchaus über solide und breite musikalische Kenntnisse und Fertigkeiten verfügen, jedoch in der Lage sein, sich reflexiv über die Voraussetzungen und Prozesse seiner eigenen musikalischen Sozialisation und seiner musikalischen Ausbildung Klarheit zu verschaffen und zugleich lernen, die "Musikästhetik des musikalisch Ungebilde-

ten" ernstzunehmen und nachzuvollziehen, wie es SCHUMANN (1978) fordert, wenn auch eine solche Forderung innerhalb der musikdidaktischen Diskussion bisher wenig Beachtung fand.

Die Aufgabe der didaktischen Interpretation von Musik - und darum geht es hier - ist es nach EHRENFORTH (1979), "den (Kunst-)Anspruch der Musik und den (Erwartungs-)Anspruch des Menschen so zu vermitteln, daß eine Begegnung, wenn möglich ein Dialog zwischen den beiden Partnern zustandekommt" (S. 251).

Die Frage ist, ob eine solche Begegnung, ein solcher Dialog ausschließlich oder vor allem durch die Beschäftigung mit musikalischer Struktur zustandekommen können. Demgegenüber erläutert RÖSING (1981) die "Bedeutung musikalischer Ausdrucksmodelle für das Musikverständnis", die er als "Eigenheiten" (beschreibt), "die musikalischen Schallereignisse als informeller Kommentar anhaften" (S. 258) und stellt fest: "Eine derartige Betrachtungsweise von Musik kommt denjenigen entgegen, die nicht dem durchaus selten anzutreffenden auditiv-rationalen Wahrnehmungstyp angehören" (S. 264). Die Möglichkeiten dieses Zugangs zur Musik seien an einem Beispiel aus meiner Unterrichtspraxis verdeutlicht.

Die Schüler eines 9. Schuljahres der SfL sollten kurze Musikbeispiele verschiedenen Grafiken zuordnen. Bei den ersten Klängen eines Beispiels aus der klassischen Musik (Anfang der Coriolan-Overtüre von Beethoven) war die spontane Äußerung der Schüler: "langweilig!". Die selben Schüler meinten dann jedoch auch: "Das könnte Musik aus einem Krimi sein." Im Gespräch und bei mehrmaligem Anhören wurde erkannt, daß das Urteil "langweilig" auf einem Vorurteil (klassische Musik = langweilig) beruht, und daß es sich in der Tat

um "spannende" Musik bzw. um Musik zu einem spannenden Stück handelt, und es wurde erkannt, daß die Spannung vor allem durch das mehrmalige Abbrechen, die Pausen und durch ein Crescendo entsteht. Es kam die Funktion einer "Schauspiel-musik" zur Sprache, daß Beethoven sich anders ausdrückt als ein Filmkomponist usw. Diese "Begegnung" fand nicht statt über die Einsicht in musikalische Strukturen, sondern über den Ausdrucksgehalt der Musik, von dem aus sich eine Beziehung zur Gesamterfahrung der Schüler ergab.

In diesem Sinn ist auch die Forderung von PROBST (1978) zu verstehen, daß es weniger um ein "Durchschauen von Kompositionsprinzipien" gehen darf, "als vielmehr um eine differenzierte Wahrnehmung, die ständig neue Motivation erzeugt, um gespannt, erfreut beim Erklingenden zu bleiben" (S. 70).

Der Anspruch auch der klassischen Musik an den Schüler darf also nicht sein, daß er zuerst ihre Struktur erkennt, sondern daß er sie überhaupt wahrnimmt, sie toleriert, mit ihr umgeht, sein Wahrnehmungsvermögen an den für ihn unterscheidbaren Merkmalen schärft, etwas von ihrem Ausdrucksreichtum, ihrer Verspieltheit und Schönheit erfährt.

Im ersten Teil der Arbeit wurde dargelegt, daß sich durch die Möglichkeiten der technischen Reproduktion nicht nur die Quantität, sondern auch die Qualität der Musik verändert haben, und daß sich diese Tatsache im Verhalten des Rezipienten niederschlägt. Musik ist nicht mehr an einen besonderen Ort und an eine besondere Situation gebunden, wo sie vom Hörer aufgesucht wird, sondern ist in all ihren Erscheinungsformen durch die Medien Teil der Alltagskultur geworden. Neben Hitparade, Disco und Rockpalast gibt es im Fernsehen klassische Musik, Volksmusik, Folklore, Jazz usw. Neben Rundfunkprogrammen, die fast ausnahmslos Unterhaltungsmusik senden, gibt es die sog. Kulturprogramme. - Genau wie

die Popmusik sucht die Klassische weniger durch informative als vielmehr durch werbewirksame Plattencovers Käufer anzulocken. An den Plakatsäulen wird nicht nur für Pop-, sondern auch für klassische Konzerte geworben. In den Fernsehzeitschriften finden sich Informationen über die Stars der Pop- und der klassischen Szene.

Sieht man von ganz wenigen "Experten" ab, so wird klassische Musik genau so wahrgenommen wie Popmusik - vor allem, wenn das Bild im Fernsehen hinzukommt: Wichtig ist nicht zuerst die Struktur der Musik, sondern ihre "Physiognomie" sowie das Erscheinungsbild der Musiker, die Virtuosität des Spiels, die Rituale der Aufführung, "schöne Stellen" (wo - zugespitzt formuliert - bei der Popmusik der Gitarrist sich verrenkt, bei der klassischen Musik der Dirigent die Augen schließt). Das heißt, für den Normalhörer stehen nicht die Primärkomponenten, sondern vielmehr die Sekundär-, Tertiär- und Quartärkomponenten im Vordergrund - gleich, welche Musik er hört.

Der Musikunterricht darf sich also weder auf klassische noch auf Popmusik (ebensowenig wie früher auf das Volkslied) beschränken, sondern muß vielmehr von den Situationen ausgehen, in denen Musik dem Schüler täglich begegnet, wobei Popmusik sicher an erster Stelle stehen wird. Ebenso muß der Schüler aber auch zu Begegnungen mit solcher Musik ermutigt werden, die ihm zunächst ungewohnt und fremd ist, wozu neben der klassischen Musik die Volksmusik, volkstümliche Musik, Folklore, Jazz usw. gehören. Es sollte aber auch deutlich werden, daß der Unterricht bei der Thematisierung seines Gegenstandes nicht primär von innermusikalischen Kriterien ausgehen darf, sondern sich zuerst auf die Aspekte von Musik beziehen muß, die für den Schüler interessant und bedeutsam sind.

c. Zur Situation

Nach den Aussagen der Schüler erscheinen Pop- und klassische Musik annähernd gleich gewichtet: Um 30% kreuzen "oft", ca. 45% kreuzen "nie" an. Beim Vergleich der Angaben der Schüler zu den einzelnen Inhalten zeigen sich jedoch folgende signifikante Auffälligkeiten: Die Schüler, die bei Popmusik "oft" ankreuzen, haben auch zu ca. 80% oft klassische Musik gehört und zu ca. 75% oft diskutiert. Die Schüler, die bei klassischer Musik "oft" ankreuzen, haben zu ca. 71% oft Popmusik gehört und zu ca. 76% oft Instrumentenkunde betrieben. Das bedeutet, daß es auch einen Musikunterricht gibt, für den die im vorangegangenen Exkurs beschriebenen Polarisierungen offensichtlich nicht gelten. In diesem Unterricht wird sowohl klassische als auch Popmusik gehört, wobei Popmusik häufig Anlaß zu Diskussionen gibt und klassische Musik häufig von ihren Instrumenten her thematisiert wird. Ebenso bestehen Beziehungen zwischen Popmusik, Instrumentenkunde und Klangexperimenten sowie zwischen klassischer Musik, Klangexperimenten und Diskussion.

Wenn ein solcher Unterricht auch die Ausnahme ist und nur für etwa 30 Schüler gilt, so muß er doch als erfreulicher Ansatz hervorgehoben werden.

Zuletzt muß noch der wichtige Aspekt der akustischen Wiedergabe angesprochen werden. Die Musik, auf die sich der Unterricht in diesem Bereich bezieht, hören die Schüler über technische Medien. Man muß annehmen, daß die Bereitschaft der Schüler, Musik zu hören und sich damit auseinanderzusetzen, nicht nur von der Art der dargebotenen Musik, sondern auch von der Qualität, in der diese akustisch wiedergegeben wird, abhängt, zumal die Schüler häufig durch die häusliche Stereoanlage, ja durch die Musikbox in der Gaststätte eine gewisse Qualität gewohnt sind. GRÜNNAGEL (S. 52), KLIMO (S. 71) und STROZYK (S. 52) befragten die Lehrer nach der Bedeutung der

verschiedenen Medien für das Musikhören im Unterricht. Aus den dort mitgeteilten Daten kann man entnehmen, daß zu ca. 90% im Musikunterricht Musik über einfache Plattenspieler, Kassettenrekorder oder Tonbandgeräte und nur zu ca. 10% über eine Stereoanlage gehört wird, eine Tatsache, die auch zur geringen Bedeutung, die dem Bereich Musikhören im Unterricht zukommt - unabhängig davon, um welche Musik es sich handelt - beitragen dürfte.

2.2.4.11. Diskussion

a. Didaktische Überlegungen

Diskussion über Musik bedeutet, daß im Dialog zwischen Schülern und Lehrer (oder zwischen Schülern) Informationen über Musik ausgetauscht werden.

Solche Diskussionen können im Zusammenhang mit Musik, die im Unterricht gehört wird, erfolgen; können aber auch ihren Anlaß außerhalb der Schule haben (z.B. durch eine Musiksendung im Fernsehen), oder sie können durch Materialien wie Zeitschriften, Plakate usw. angeregt werden. Sie können sich auf das beziehen, was die Schüler an der jeweiligen Musik unterscheiden können, ebenso aber auch auf die Zusammenhänge, in denen Musik steht, auf ihre psychischen, sozialen, ökonomischen Funktionen und Wirkungen. Sollen mit Schülern Informationen und Erfahrungen über Musik ausgetauscht werden, so muß das in ihrer Sprache, mit ihren Ausdrucksmöglichkeiten geschehen. Wenn es auch - bedingt durch die Verbreitung der Musik durch die technischen Medien - im Unterricht selten zur Erstbegegnung mit einer Musik kommen dürfte, so kann doch durch bestimmte Aufgabenstellungen (z.B. Herstellen eines Bezugs zwischen Musik und Zeichen, Erfragung der Lieblingsmusik von Mitschülern, Eltern und Lehrer, Erkundung der elektroakustischen Gegebenheiten (Un-

terscheidungs- und Zuordnungsübungen) auch gewohnte Musik "wie neu" erscheinen und die Diskussion in Gang setzen. Hier wird jedoch deutlich, daß Diskussion sich in der Regel an den übrigen Inhalten des Musikunterrichts entzündet und selbst weder ein eigenständiger Inhalt noch eine Methode ist, sondern ihre Begründung erfährt durch die grundsätzliche Auffassung des Unterrichts als Interaktionsprozeß und als sozialer Prozeß (s. dazu KLAFFKI 1980, S. 8f.).

b. Zur Situation

Der Aspekt des Musikunterrichts als Interaktions- und sozialer Prozeß wird weder in dem Bildungsplan von 1962 noch in den KMK-Empfehlungen von 1977 erwähnt. Musik erscheint dort vielmehr als etwas, das dem Schüler in einer Art Einwegkommunikation vermittelt werden soll.

Wie unreflektiert Lehrpläne für Sonderschüler erstellt werden, zeigt z.B. der Lehrplan Musik für die SfL in Niedersachsen von 1972, wo zwar steht: "Reflexion über Musik ist Nachdenken und Sprechen über Musik und Aneignung von theoretischen Kenntnissen" (S. 1), unter dem Stichwort "Reflexion" jedoch als Inhalte nur Fachbegriffe aufgeführt werden: "Der 4-Takt, Halbe- und Viertelnoten, Intervall (Terz und Quint), das Rondo" usw. (S. 2f.).

Wenn auch nach den vorliegenden Daten festgestellt werden muß, daß Diskussion im gegenwärtigen Musikunterricht eine geringe Rolle spielt (nur etwas mehr als 1/4 kreuzen "oft", ca. 38% aber "nie" an), so ergeben sich beim Vergleich der Schüleraussagen zu den verschiedenen Inhalten deutliche Beziehungen zwischen Diskussion, Pop- und klassischer Musik, Instrumentenkunde und Klangexperimenten, was bedeutet, daß sich Diskussionen vor allem an diesen Inhalten entzünden dürften.

2.2.4.12. Instrumentenkunde

a. Didaktische Überlegungen

Bei dem Versuch, den Schüler an Musik heranzuführen, bietet sich als eine weitere Möglichkeit an - vor allem angesichts der geschilderten Schwierigkeiten im Umgang mit musikalischer Struktur -, bei den Instrumenten, den Klangerzeugern anzusetzen, die das Klangbild, quasi die Außenseite der Musik bestimmen. Man kann nämlich vermutlich davon ausgehen, daß mindestens ein erheblicher Teil der Schüler dem Instrument mit seinen klanglichen und spieltechnischen Möglichkeiten ein gewisses Interesse entgegenbringt. Ein solcher Ansatz könnte eine erste Orientierung im Umgang mit Musik ermöglichen. Dazu wäre es aber nötig, daß die Instrumente mit ihren tatsächlichen Möglichkeiten dem Schüler konkret vorgeführt werden, was mit bloßen Abbildungen kaum geschehen kann. PROBST (1972) schlägt vor, dazu Musiker aus Orchester, Blaskapelle, Musikschule usw. in die Schule einzuladen (S. 90), wodurch eine Verbindung zwischen Schule und musikalischer Umwelt hergestellt werden könnte. Zur "Instrumentenkenntnis als Weg zum Hören von Musikwerken", wie PROBST ein Kapitel seines Unterrichtswerks überschreibt (ebd. S. 84-120), müßte aber mindestens gleichberechtigt die Beschäftigung mit der Popmusik und ihren Instrumenten treten, wo die Erfahrung zeigt, daß Mitglieder jugendlicher Rockgruppen gerne in die Schule kommen, um ihre Instrumente mit allen klanglichen und technischen Möglichkeiten zu demonstrieren. Auf die Lehrer, die ihre Instrumente den Schülern vorführen könnten, es jedoch selten tun, wurde bei dem Inhalt "andere Instrumente" schon hingewiesen. Neben dem Hereinholen der Instrumente mit ihren Spielern in den Unterricht gibt es brauchbare Filme und Dia-Reihen, die von den Bildstellen ausgeliehen werden

können. Da für die Schüler insgesamt jedoch bei dieser Thematik wenig Spielraum bleibt, schlägt PROBST in der Kurseinheit (1981) bei der Behandlung der Blasinstrumente vor, daß die Schüler zunächst mit den verschiedenen Anblastech- niken unter elementaren Bedingungen (z.B. Papier, Stroh- halm, Flaschen, Schlauch usw.) experimentieren, ein Ansatz, über den im letzten Kapitel noch hinausgegangen wird, wo Instru- mentenkunde generell im Zusammenhang mit dem Bau von elemen- taren Klangerzeugern gesehen wird.

b. Zur Situation

Während sich im Lehrplan von 1962 kein Hinweis auf diesen Inhalt findet, steht in den KMK-Empfehlungen unter dem "Funk- tionsfeld Hören von Musik": "Zu Beginn soll die zu Gehör ge- brachte Musik Gelegenheit geben, die verschiedenen Klanger- zeuger kennenzulernen. Später soll die Auswahl der Musik sowohl eine Orientierung über die Epochen und Arten der Mu- sik als auch über das kommerzielle Musikangebot ermöglichen" (S. 678).

Wenn auch ca. 44% der Schüler in der vorliegenden Befragung bei Instrumentenkunde "nie" ankreuzen, so spielt doch die- ser Inhalt unter den mehr auf Reflexion bezogenen Bereichen wohl die größte Rolle und steht nach der Kategorie "oft" an fünfter Stelle aller Inhalte.

Ein Vergleich der Aussagen zu den verschiedenen Inhalten weist auf besondere Zusammenhänge zwischen "Instrumenten- kunde" und "klassischer Musik", "fremder Musik", "Klangex- perimenten", "Diskussion" und - etwas weniger - auch auf "Popmusik" hin. Das bedeutet: Instrumente werden im Unter- richt vor allem bei klassischer und fremder Musik, bei Klangexperimenten und (seltener) bei Popmusik thematisiert, und die Schüler haben dabei auch die Möglichkeit zu disku- tieren.

2.2.4.13. Notenlernen

a. Didaktische Überlegungen

Sieht man von den Fällen ab, in denen die Notenschrift konsequent im Zusammenhang mit dem Instrumentalspiel gelernt wird, in denen also ständig eine Beziehung hergestellt wird zwischen dem Schriftbild, den greifenden Händen (oder den fühlenden Lippen beim Blechbläser) und den erklingenden Tönen, so sind die Überlegungen von SCHMIDT-KÖNGERNHEIM zu bedenken, der ausführt, daß

- a. Musik (sowohl von ihrer Genese her als auch im menschlichen Erleben) zunächst als schriftlose Kunst existiert,
- b. Schrift zuerst als Nachschrift existiert, die jedoch dem Erklingenden gegenüber von sekundärer Wertigkeit ist und nur Annäherungswerte angibt (historisches Beispiel: Neumen, aktuelles Beispiel: Grafiken usw.),
- c. Schrift als Vorschrift (und das ist die entwickelte Notenschrift) stets als 3. Stufe auftritt und ihre Anwendung die Beherrschung von a. und b. voraussetzt (s. 1978, S. 5).

Das bedeutet: Ähnlich wie das Aufschreiben von Sprache erst geboten ist, wenn sie in ihren Grundzügen (und sei es auch nur innerlich) gesprochen werden kann, so ist das Aufschreiben und Lernen von Noten erst dann sinnvoll, wenn der Schüler zu dem, was sie bezeichnen - Verhältnisse von Tönen nämlich - bereits eine Beziehung hat, und es kann nicht angenommen werden, daß diese Beziehung durch bloßes Notenlernen hergestellt wird.

Die Notenschrift kann dem Instrumentalisten eine Hilfe sein, und selbst hier wird z.B. der Gitarrist häufig der anschaulicheren Tabalaturanschreibweise den Vorzug geben. Das Singen nach Noten erfordert sehr viel Übung und fördert kaum die Motivation zum Singen.

Wohl kann dem Schüler - wenn er z.B. in einem geeigneten Partiturausschnitt gehörte Musik verfolgt - exemplarisch das Prinzip dieses Systems verdeutlicht werden. (Er kann z.B. Pausen, langsame und schnelle Bewegungen, verschiedene Stimmen, die Gleichzeitigkeit und das Nacheinander verschiedener Ereignisse usw. unterscheiden.) Notenlernen im Unterricht wird jedoch zumeist ein trockener (allerdings leicht abfragbarer) Inhalt sein, der traditionsgemäß zum Musikunterricht gehört, der im besten Fall dazu führt, daß der Schüler einige Noten "buchstabieren" kann, jedoch kaum dazu beitragen dürfte, ihm Musik zu erschließen.

b. Zur Situation

Der Lehrplan von 1962 und die KMK-Empfehlungen von 1977 stimmen in ihren Aussagen über das Notenlernen weitgehend überein:

- "Eine günstige Gelegenheit zum Bekanntwerden mit der Notenschrift wird sich ergeben, wenn die Kinder sich instrumental betätigen. Ungünstigenfalls sollte aber spätestens in der Oberstufe versucht werden, in einfacher Form die Notenschriftzeichen bei der Erarbeitung von Liedern, Liedbegleitungen und Instrumentalstücken zu verwenden" (1962, S. 150).
- "Im Zusammenhang mit dem vokalen Musizieren können die Schüler mit den Prinzipien der Notenschrift bekanntgemacht werden. Die Vermittlung elementarer Notenkenntnisse erfolgt zweckmäßig beim instrumentalen Musizieren, da hierbei das akustische Geschehen zusätzlich visuell und motorisch erfahren wird" (1977, S. 678).

In beiden Plänen wird zwar der Zusammenhang zwischen Notenlernen und Instrumentalspiel hergestellt, jedoch darüber

hinaus erwartet, daß Noten vor allem in Verbindung mit dem Singen gelernt werden.

Notenlernen steht also an drittletzter Stelle der Inhalte (fast die Hälfte der Schüler kreuzen "nie", fast 1/4 kreuzen "oft" an). Zwei Tatsachen weisen darauf hin, daß Notenlernen vor allem im Zusammenhang mit dem Instrumentalspiel vorkommt: ca. 90% der Schüler, die hier "oft" ankreuzen, geben auch an, ein Instrument zu spielen, und ca. 78% kreuzen auch bei "andere Instrumente" "oft" an.

Die Tatsache jedoch, daß von den Schülern, die oft Noten gelernt haben, bei dem im folgenden zu diskutierenden Inhalt "Musik und Zeichen" lediglich ca. 3% und auch bei den Orff-Instrumenten nur ca. 19% "oft" ankreuzen, läßt befürchten, daß dieser Inhalt den Schülern - wenn sie kein Instrument spielen - wenig Gewinn bringt.

2.2.4.14. Musik und Zeichen

a. Didaktische Überlegungen

Ein Hauptproblem beider didaktischen Vermittlung von Musik ist die Ungegenständlichkeit der verrinnenden Zeitgestalt. Die Notenschrift kann dem Schüler beim Versuch, Musik zu begreifen, kaum eine Hilfe sein, weil sie in der Hauptsache aus symbolischen Zeichen besteht, die auf Vereinbarungen beruhen und deren Bedeutungszusammenhänge erst nach komplexen Lernprozessen erfaßt werden können.

Neben dieser symbolhaften Notenschrift, ohne die die abendländische Musikkultur undenkbar ist, gibt es die Möglichkeit, Erklingendes durch ikonische Zeichen, von denen sich einige wenige auch im traditionellen Notensystem finden (z.B. Zeichen für Dynamik oder Verzierungen), festzuhalten. Ikonischen Zeichen fehlt zwar die Präzision der symbolischen Zeichen, sie stehen aber mit dem Bezeichneten - hier

der klanglichen Welt - in einem Zusammenhang, der direkt und ohne Umwege wahrnehmbar ist.

Die Möglichkeit also, Hörbares wenigstens in Grundzügen direkt sichtbar wiederzugeben, hängt mit den "Ursynästhesien" oder "Urentsprechungen" zusammen, worunter WELLEK "allgemein-menschlich gültige ... Entsprechungen zwischen Qualitäten verschiedener Sinnesgebiete versteht" (1963, S. 107). Sowohl das Auge als auch das Ohr kennen z.B. die Qualitäten hoch-tief, hell-dunkel, ruhig-unruhig, eng-weit, kurz-lang usw. Dem Klangereignis kann z.B. ein Zeichen entsprechen, der Stille ein Stück leere Fläche; die Qualität des Zeichens (z.B. groß, klein, rund, eckig) kann etwas aussagen über die Qualität des Klanges; die Gliederung eines Klangverlaufs sowie gleichzeitig Erklingendes können im Bild Entsprechungen finden usw.

Aufgrund dieser "Urentsprechungen" im Bereich der sinnlichen Erfahrung brauchen solche Zeichen (grafische Notationen, Verlaufsgrafiken, Klangpartituren) nicht eigens gelernt zu werden, sondern dienen als "Nachschriften" dazu, den flüchtigen Eindruck der verklingenden Musik festzuhalten, und sie können als "Vorschriften" den Gang der musikalischen Handlung regeln. Dabei kommt es weniger auf die Struktur der Musik im Sinn der musikalischen Analyse an, sondern vielmehr auf ihre "Physiognomie", ihr differenziertes Erscheinungsbild. Der Schüler wäre dabei weniger auf musikalisches Wissen, sondern vielmehr auf seine unmittelbare Wahrnehmungs- und Unterscheidungsfähigkeit angewiesen. Folgende Überlegungen sollen diesen Zusammenhang noch vertiefen.

In seinen Untersuchungen über die Leistungen der optischen und akustischen Sinnesorgane in Lernprozessen stellt PECH (1969/71) fest, "daß beide Sinnesorgane etwa die gleichen qualitativen und quantitativen Eigenschaften haben ..., daß

die Fähigkeit ..., akustische Anregungen zu empfangen, zu verarbeiten und aufzubewahren, jedoch gegenwärtig beträchtlich verringert ist" (1971, S. 21). Das notwendige Gleichgewicht zwischen beiden Bereichen sei vor allem durch den Schulunterricht gestört, der seinen "Schwerpunkt fast ausschließlich auf die Analyse von optischen Anregungen verlegt" (ebd. S. 22). Die Spezifik der beiden Sinnesmodalitäten sieht er darin, "daß der simultane optische Reiz dem Mechanismus der kurzzeitigen Gedächtnisspur zugute kommt, während das sukzessive akustische Signal in das System der verlängerten Gedächtnisspur 'paßt'" (1969, S. 28f.). Durch seine physiologischen und psychologischen Forschungen kommt PECH zu dem Ergebnis, "daß sowohl optische als auch akustische Anregungen Reaktionen rationeller und emotioneller Färbung hervorrufen. Der Unterschied besteht lediglich darin, daß optische Anregungen gewöhnlich länger exponiert werden, was dem Beobachter die Durchführung einer eingehenderen intellektuellen Analyse ermöglicht. Die akustischen Anregungen verlaufen unaufhaltsam in der Zeit, haben jedoch intellektuellen Inhalt und auch emotionelle Färbung, die infolge der vertikalen Komponenten beträchtlich ist" (1971, S. 23). Er stellt fest, daß optische Reize eher dazu angetan sind, "stereotype Reaktionen" hervorzurufen, während akustische Reize eher "schöpferische Tätigkeiten" provozieren, und daß der Lernprozeß dann optimal verlaufen kann, wenn beide Sinne sich ergänzen (s. 1969, S. 30ff.).

Die Argumente von WELLEK und PECH sprechen also dafür, daß in der Verbindung von akustischen und optischen Reizen hervorragende Fördermöglichkeiten für den Schüler liegen. Dafür sprechen auch die Erkenntnisse der Informationstheorie: "Wenn wir zwei oder mehrere Sinnesdimensionen zugleich gebrauchen, vergrößert sich die Kapazität der Übertragung" (PECH 1969, S. 14).

In den KMK-Empfehlungen wird ohne nähere Erläuterungen der Inhalt "Malen zur Musik" im Rahmen des Funktionsfeldes Bewegung und Musik genannt. Während bei dem bisher Gesagten vor allem die Gestaltmerkmale von Klang und Zeichen im Vordergrund standen, wird beim "Malen zur Musik" darüber hinaus das Ausdrucks-, Darstellungs- und Bewegungsverhalten sowie der assoziative Bereich besonders angesprochen. Da jedoch m.E. bisher keine didaktisch und methodisch reflektierten Erfahrungen vorliegen, kann über den Inhalt "Malen zur Musik", dessen Zusammenhänge pädagogisch höchst bedeutsam erscheinen, hier nichts weiter gesagt werden.

b. Zur Situation

Während im Bildungsplan von 1962 lediglich gesagt wird, daß mit Hilfe von bildlichen Darstellungen und Symbolen das Verständnis der Notenschrift angebahnt werden könne (s. S. 150), werden in den KMK-Empfehlungen von 1977 Grafiken als Vorlagen für Klangexperimente und "Merkgrafiken" zur Analyse von Musikstücken angeführt (s. S. 678), d.h. die Zeichen werden als Nach- und Vorschriften in dem erwähnten Sinn verstanden.

In den genannten Veröffentlichungen von PROBST (1972/81) und PROBST/VOGEL-STEINMANN schließlich wird der Inhalt "Musik und Zeichen" im Hinblick auf die dargestellten Zusammenhänge ausführlich thematisiert.

Obwohl der Inhalt "Musik und Zeichen" sehr bedeutsam erscheint, weil er von einem erweiterten Begriff von Musik und Musikunterricht ausgeht und neue Zugangsmöglichkeiten zur Musik sowie neue Fördermöglichkeiten für den Schüler bereitstellt, spielt er nach den Aussagen der Schüler und Lehrer im gegenwärtigen Unterricht kaum eine Rolle. Das darin zum Ausdruck kommende didaktische Defizit dürfte einerseits mit dem vorherrschenden, relativ engen Begriff von Musik und musikalischer Tätigkeit zusammenhängen, zum anderen muß man es aber auch auf

dem Hintergrund der Tatsache sehen, daß auch die allgemeine Didaktik und die Lernpsychologie die aufgezeigten Zusammenhänge, die für die Organisation von Lernprozessen von großer Bedeutung sind, bisher weitgehend vernachlässigt hat.

2.2.4.15. Musikgruppen

Neben dem regulären Unterricht im Klassenverband gibt es die Möglichkeit von freiwilligen Arbeitsgruppen. In dem ganz auf das Singen eingestellten Bildungsplan von 1962 steht dazu: "Unter günstigen Schulverhältnissen sollte auf einen Schulchor nicht verzichtet werden. Er bereichert das Schulleben und vermehrt auch das Ansehen der Sonderschule in der Öffentlichkeit" (S. 151). In den KMK-Empfehlungen von 1977 heißt es: "Im Schulchor können die stimmlich besseren Schüler weiter gefördert werden" (S. 678). Aus der Aussage "zur Lernverstärkung ist es sinnvoll, Instrumentalgruppen immer wieder in den Klassenunterricht einzubeziehen" (S. 678), muß man schließen, daß das Lernen und Spielen von Instrumenten auch außerhalb des Klassenunterrichts geschehen kann.

Die Frage "Hast Du in der Schule an einer Musikgruppe, z.B. Schulchor, Instrumenten- oder Tanzgruppe teilgenommen?" beantworteten 448 Schüler (38%) mit "ja".

Aus den Antworten geht nicht hervor, an welcher Gruppe die Schüler teilgenommen haben und über welchen Zeitraum sich ihre Teilnahme erstreckte.

Der Vergleich der Klassenstufen zeigt, daß die Schüler des 7. Schuljahres in den Musikgruppen etwas stärker repräsentiert sind, zwischen der 8. und 9. Klasse gibt es jedoch keine nennenswerten Unterschiede. Von den Mädchen geben 56%, von den Jungen 26% die Teilnahme an einer Musikgruppe an. Diese Gruppen bestehen demnach zu 58% aus Mädchen und zu 42% aus Jungen.

Die Befragung der Schulleiter (v. ASCHERADEN/WITTKE) ergab, daß es an 40 Schulen (ca. 43%) eine oder mehr Musik-AGs gibt, und zwar werden 24 Schulchöre, 50 Instrumentalgruppen und 23 Tanzgruppen genannt, in denen insgesamt ca. 1600 Schüler mitwirken, und die im Jahr 1977 mit ca. 100 Auftritten innerhalb oder außerhalb der Schule hervorgetreten waren (s. ebd. S. 35f.). Aus den Aussagen der Schulleiter geht auch hervor, daß solche AGs häufig nicht stattfinden können, weil sachkundige Lehrer fehlen. Die Angaben der Schulleiter werden durch die Lehrerbefragungen bestätigt.

Den Angaben der Lehrer ist weiter zu entnehmen, daß in den Instrumentalgruppen je zur Hälfte Instrumentalunterricht erteilt und Instrumente gespielt werden.

Die Musik-AGs stellen also einen der wenigen erfreulichen Aspekte der gegenwärtigen Situation dar. Dabei zeigt sich, daß Instrumentalgruppen häufiger vorkommen als der traditionelle Schulchor (dessen Bedeutung hier nicht in Frage gestellt wird) und daß außerdem Tanzgruppen eine wichtige Rolle spielen. Aus dem Vorhandensein von Gruppen, in denen Instrumentalunterricht erteilt wird, muß man schließen, daß die Schüler ihre angegebenen Fertigkeiten auf einem Instrument häufig in der Schule erwerben können, was auch in den beim Bericht über das Instrumentalspiel der Schüler erwähnten Beispielen aus der Schulpraxis deutlich wurde. Die Tatsache, daß ca. 38% der Schüler angeben, an einer solchen AG teilzunehmen, ca. 50% jedoch den Wunsch nach Teilnahme äußern, zeigt, daß auch hier die Nachfrage größer ist als das Angebot.

So sehr man diese Gruppen als Möglichkeit des differenzierten Eingehens auf die Fähigkeiten und Bedürfnisse der Schüler begrüßen muß, wobei auch die in den Bildungsplänen von 1962 erwähnten Funktionen dieser Gruppen für das Schulleben und für das Darstellungsbedürfnis der Schüler hervorzuheben sind,

so können sie doch kein Ersatz für den regulären Musikunterricht im Klassenverband darstellen.

2.3 Zusammenfassung:

Das Unbehagen der Lehrer und die Unlust der Schüler
am Musikunterricht

Zur abschließenden Bewertung der gegenwärtigen Situation sollen noch einmal Lehrer und Schüler zu Wort kommen, die mit ihren Aussagen auch ein Urteil über diese Situation abgeben.

Während das Unbehagen der Lehrer in den Zensuren, die sie dem gegenwärtigen Musikunterricht geben, zum Ausdruck kommt, zeigt der Vergleich der Unterrichtswirklichkeit mit den Wünschen der Schüler, daß ihre Bedürfnisse in diesem Unterricht kaum befriedigt werden, und auch in der Nennung ihrer beliebten bzw. unbeliebten Schulfächer wird ihre Unlust am Musikunterricht deutlich.

In den Lehrerbefragungen von GRÜNNAGEL, KLIMO und STROZYK und in der Schulleiterbefragung von v. ASCHERADEN/WITTKE sollte folgende Frage beantwortet werden: "Wie ist Ihr persönlicher Eindruck: In welchem Maße wird unter den gegenwärtigen Verhältnissen der Musikunterricht den Erwartungen, die man unter optimalen Bedingungen an ihn stellen könnte, gerecht? Bitte bewerten Sie unter Zuhilfenahme der allgemein gebräuchlichen Notenskala." (Bei den Lehrern wurde die Notenskala 1-6, bei den Schulleitern die Skala 1-5 verwendet.)

Die Ergebnisse lauten wie folgt:

a. Lehrer

Note:	1	2	3	4	5	6
N:	2	4	21	31	43	17

418

b. Schulleiter

Note:	1	2	3	4	5
N:	0	7	33	41	11

92

Die Durchschnittsnote von 4,4 bei den Lehrern und von 3,6 bei den Schulleitern für den gegenwärtigen Musikunterricht bedarf nach dem bisher Gesagten keines Kommentars. (Auf die Ursachen, worauf die Lehrer die unzureichende Situation vor allem zurückführen und deren Kenntnis für die Verbesserung der Situation unerlässlich ist, soll im letzten Teil der Arbeit eingegangen werden.)

Auf die Unlust der Schüler muß man aus der Tatsache schließen, daß der gegenwärtige Unterricht ihre Wünsche und Bedürfnisse kaum zu befriedigen vermag.

In der Grafik auf Seite 152 werden die Wünsche, die die Schüler im Bezug auf verschiedene Inhalte äußern, mit ihren Angaben zur Häufigkeit, mit der diese Inhalte im Unterricht vorkommen, verglichen. In der Säule a sind die %-Werte aller Schüler, die "mag ich gerne - mag ich nicht so gerne - mag ich überhaupt nicht", in der Säule b die %-Werte aller Schüler, die "oft - selten - nie" ankreuzen, dargestellt.

Die Tatsache, daß die Schüler bei allen Inhalten z.T. um ein vielfaches häufiger "mag ich gerne" als "oft" und seltener "mag ich überhaupt nicht" als "nie" (mit Ausnahme des Singens) ankreuzen (und daß - wie bereits berichtet - der Wunsch nach Teilnahme an einer AG häufiger ist als die tatsächliche Teilnahme) zeigt, daß ihre Wünsche und Bedürfnisse durch das

Grafik: Vergleich der Schülerwünsche mit der Häufigkeit des Vorkommens der Inhalte im Unterricht

Säule a: Wünsche ("was Du im
Unterricht gerne ma-
chen möchtest")

Säule b: Realität ("was ihr im
Unterricht gemacht habt")

□ = "mag ich überhaupt
nicht"

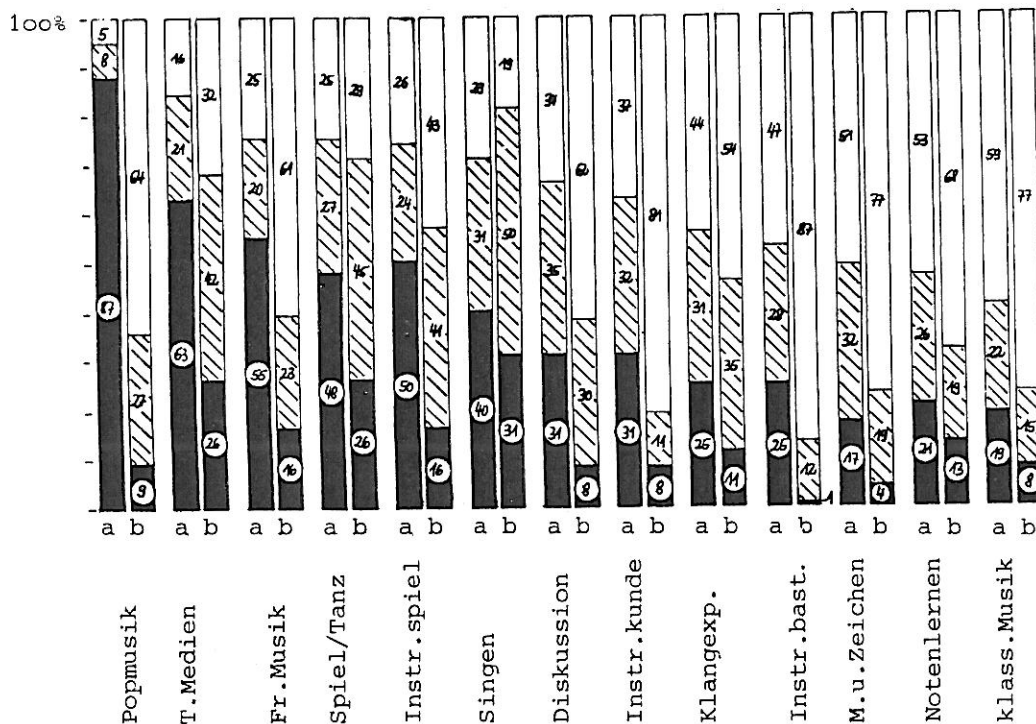
□ = "nie"

▨ = "mag ich nicht so
gerne"

▨ = "selten"

■ = "mag ich gerne"

■ = "oft"



Angebot des Musikunterrichts zum großen Teil nicht befriedigt werden.

Stellt man den Vergleich, der hier mit den Aussagen aller Schüler angestellt wurde, mit den Aussagen der Schüler mit regelmäßigem Unterricht an, die auch der vorangegangenen inhaltlichen Diskussion zugrundegelegt wurden, so ergibt sich zwar eine stärkere Gewichtung der Kategorien "oft" und "selten", jedoch auch die Bedürfnisse dieser Schüler werden

auf's Ganze gesehen nicht befriedigt, weil die Schüler mit regelmäßigem Unterricht bei allen Inhalten weit häufiger "mag ich gerne" ankreuzen, ein Sachverhalt, der im nächsten Kapitel noch einmal aufgegriffen wird.

Die Schüler sollten die 3 Schulfächer, die ihnen am meisten und die 3, die ihnen am wenigsten Spaß machen, nennen.

Bei 149 Schülern (12%) zählt Musik zu den drei beliebtesten, bei 136 Schülern (11%) zu den 3 unbeliebtesten Fächern. Bei 923 Schülern (77%) erscheint Musik weder als beliebtes noch als unbeliebtes Fach.

Bedenkt man die hohe Affinität der Schüler zur Musik, die aus den Darlegungen im ersten Teil der Arbeit deutlich wird, so spricht die Tatsache, daß lediglich ca. 12% der Schüler diese Affinität auch auf den Musikunterricht übertragen können, fast ebensoviele eine ausgesprochene Aversion gegen diesen Unterricht hegen und mehr als 3/4 der Schüler Musik nicht erwähnenswert finden, dafür, daß dieser Unterricht sie kaum anspricht.

Von drei Seiten wird also die mangelnde Qualität des gegenwärtigen Musikunterrichts bestätigt, die darin besteht, daß dieser Unterricht weder seinem Gegenstand noch dem Schüler gerecht wird:

- durch das Urteil der Schüler und Lehrer über diesen Unterricht,
- durch den Vergleich der pädagogischen Möglichkeiten der einzelnen Inhalte mit ihrem weitgehenden Wegfall bzw. mit ihrer ungenügenden Thematisierung,
- durch den Vergleich der Angebote und Anforderungen des gegenwärtigen Musikunterrichts mit den Voraussetzungen der Schüler, die wesentlich von ihrer im ersten Teil dargestellten musikalischen Realität bestimmt werden.

Wurde eingangs festgestellt, daß durch den hohen Ausfall des Musikunterrichts seine Qualität erheblich beeinträchtigt wird, so legt die Bilanz der qualitativen Situation die Vermutung nahe, daß gerade die unzureichende inhaltliche Konzeption dieses Unterrichts ihn als überflüssig erscheinen läßt und zu seinem häufigen Ausfall führt.

Hinweise darauf, wie die Unlust der Schüler und das Unbehagen der Lehrer gemindert werden können, sollten sowohl die Beschreibung der musikalischen Realität des Schülers als auch die didaktischen Überlegungen zu den einzelnen Inhalten erbringen.

Die Forderung nach Realitätsbezug kann jedoch nicht bedeuten, daß im Unterricht nur Inhalte vorkommen dürfen, die sich in der objektiven musikalischen Realität des Schülers wiederfinden (daß also nur Schlager gesungen, Popmusik gehört und Discotänze getanzt werden), sondern die Inhalte müssen so thematisiert werden, daß dabei die objektive und subjektive musikalische Realität des Schülers erschlossen werden kann. Die didaktischen Überlegungen zu den einzelnen Inhalten sollten vor allem "kategoriale Prinzipien" in diesen Inhalten aufzeigen, die zum "Gewinnen von 'Kategorien' auf der Seite des Subjekts" führen können (KLAFKI 1963, S. 43). Solche "kategorialen Prinzipien" können gewonnen werden beim Inhalt "Singen" aus den für die Tätigkeit Singen und den Gegenstand Lied genannten Kriterien, beim Inhalt "Musik und Bewegung" aus den Zusammenhängen zwischen beiden in Klang-, Zeit-, Raum-, Körper- und Gruppenerfahrung, beim Inhalt "Musik und Zeichen" aus den Beziehungen zwischen auditiver und visueller Erfahrung, beim Inhalt "Pop- oder klassische Musik" aus den Situationen, in denen diese Musik dem Schüler begegnet, aus den Funktionen, die sie für ihn erfüllt usw. Dazu wird es allerdings nötig sein,

sowohl die objektive musikalische Realität des Schülers, den Gegenstand Musik, als auch die subjektive musikalische Realität, seine musikalischen Fähigkeiten und Bedürfnisse, die in seinem musikalischen Verhalten zum Ausdruck kommen, im Hinblick auf die Gegebenheiten und Möglichkeiten des Unterrichts näher zu bestimmen. Nur auf der Grundlage der bisher dargestellten und im folgenden noch weiter auszuführenden objektiven und subjektiven musikalischen Bedingungen können Ziele und Inhalte abgeleitet bzw. Lernanforderungen gestellt werden, die zu einer Verbesserung der Situation und damit zu einer Perspektive des Musikunterrichts führen.

3. Perspektiven des Musikunterrichts an der SfL

Eine Perspektive - so wurde bereits betont - kann der Musikunterricht nur erhalten durch eine Neuorientierung von seinen Zielen und Inhalten her. Bevor im folgenden ein Konzept vorgestellt wird, das durch seine Angebote und Anforderungen sowohl der objektiven als auch der subjektiven musikalischen Realität des Schülers gerecht werden will, soll noch einmal die Frage nach Zusammenhängen zwischen den Voraussetzungen der Schüler und den Angeboten und Anforderungen des Unterrichts aufgegriffen werden, indem untersucht wird, ob und inwieweit die Einstellungen der Schüler, die in ihren Wünschen an den Musikunterricht zum Ausdruck kommen, von diesem Unterricht und seinen Inhalten selbst mitbestimmt werden. Die damit zusammenhängende Frage nach der Wirksamkeit und Effizienz des Musikunterrichts dürfte im Hinblick auf seine Perspektive von großer Bedeutung sein. Die sich anschließenden Vorschläge für eine Neuorientierung gründen sich auf eine erweiterte Bestimmung der objektiven und subjektiven Gegebenheiten des Musikunterrichts, von wo aus in verschiedenen Teilbereichen und Lernfeldern die Angebote und Anforderungen des Unterrichts abgeleitet werden. Danach soll noch einmal die wiederholt gestellte Frage nach der Qualifikation des Lehrers, die für eine Perspektive des Musikunterrichts ebenfalls wichtig ist, erörtert werden.

3.1. Die Abhängigkeit der Lernvoraussetzungen der Schüler von den Angeboten des Unterrichts

Es wurde bereits darauf hingewiesen, daß man die Wünsche, die die Schüler in Bezug auf den Musikunterricht äußern, nicht isoliert betrachten darf, sondern daß diese, - wie die Vergleiche mit den verschiedenen Ge-

gegebenheiten der musikalischen Umwelt der Schüler zeigten, - in gewissem Maß von deren Angeboten abhängig sind. Im folgenden soll nun untersucht werden, welchen Einfluß die Angebote des Musikunterrichts selbst auf die Wünsche der Schüler ausüben. Dazu werden die Wünsche der 3 Schülergruppen, die bei den Inhalten, auf die sich die jeweiligen Wünsche beziehen, "nie", "selten" oder "oft" ankreuzen, verglichen. Die Wünsche der Schüler sagen etwas aus über ihre musikalische Lernbereitschaft, die eine wesentliche Voraussetzung zum musikalischen Lernen ist. Als Voraussetzung zum Lernen genügt jedoch nicht nur die Bereitschaft, sondern es muß auch die Fähigkeit zum Lernen vorhanden sein, die man daran erkennt, ob tatsächlich Lernen stattfindet. "Wir erschließen, daß ein Lernprozeß stattgefunden hat, wenn sich das Verhalten geändert hat Für das schulische Lernen ist typisch, daß sich die Verhaltensänderungen hier darauf beziehen, verschiedene Dinge zu verstehen und in Erinnerung zu rufen, wie auch auf die Tendenz, bestimmte Einstellungen und Wertvorstellungen zu haben." (GAGE/BERLINER 1977, S. 80) Aus den Wünschen der Schüler könnte man dann etwas Positives über ihre Lernfähigkeit aussagen, wenn diese Wünsche nach erfolgreicher Auseinandersetzung mit den entsprechenden Inhalten verstärkt auftreten, sich also geändert haben. In diesem Fall könnte man davon ausgehen, daß eine verstärkte Zuwendung auch zusammenhängt mit der Bestätigung und Verstärkung, die der Schüler im Umgang mit dem jeweiligen Inhalt als Lernfortschritte oder Lernzuwachs erfährt. Die Frage also, ob und inwieweit der Unterricht mit seinen Angeboten und Anforderungen die Voraussetzungen zum musikalischen Lernen schaffen kann, ist nicht nur für eine Perspektive dieses Unterrichts sondern auch für die Einschätzung des Schülers und seiner Fähigkeiten von großer Bedeutung. Beim Vergleich der Wünsche der drei Schülergruppen,

die jeweils "oft", "selten" oder "nie" ankreuzen, ergaben sich lediglich bei den Wünschen nach technischen Medien keine signifikanten Unterschiede. Bei den Wünschen nach Popmusik und Diskussion sind signifikante, bei allen übrigen Wünschen hochsignifikante Unterschiede zu verzeichnen. In der folgenden Tabelle werden die Ergebnisse nach der Größe des Kontingenzkoeffizienten (C), der etwas über den Grad der Abweichung von der Normalverteilung aussagt, aufgeführt.

(Tabelle s.S. 159)

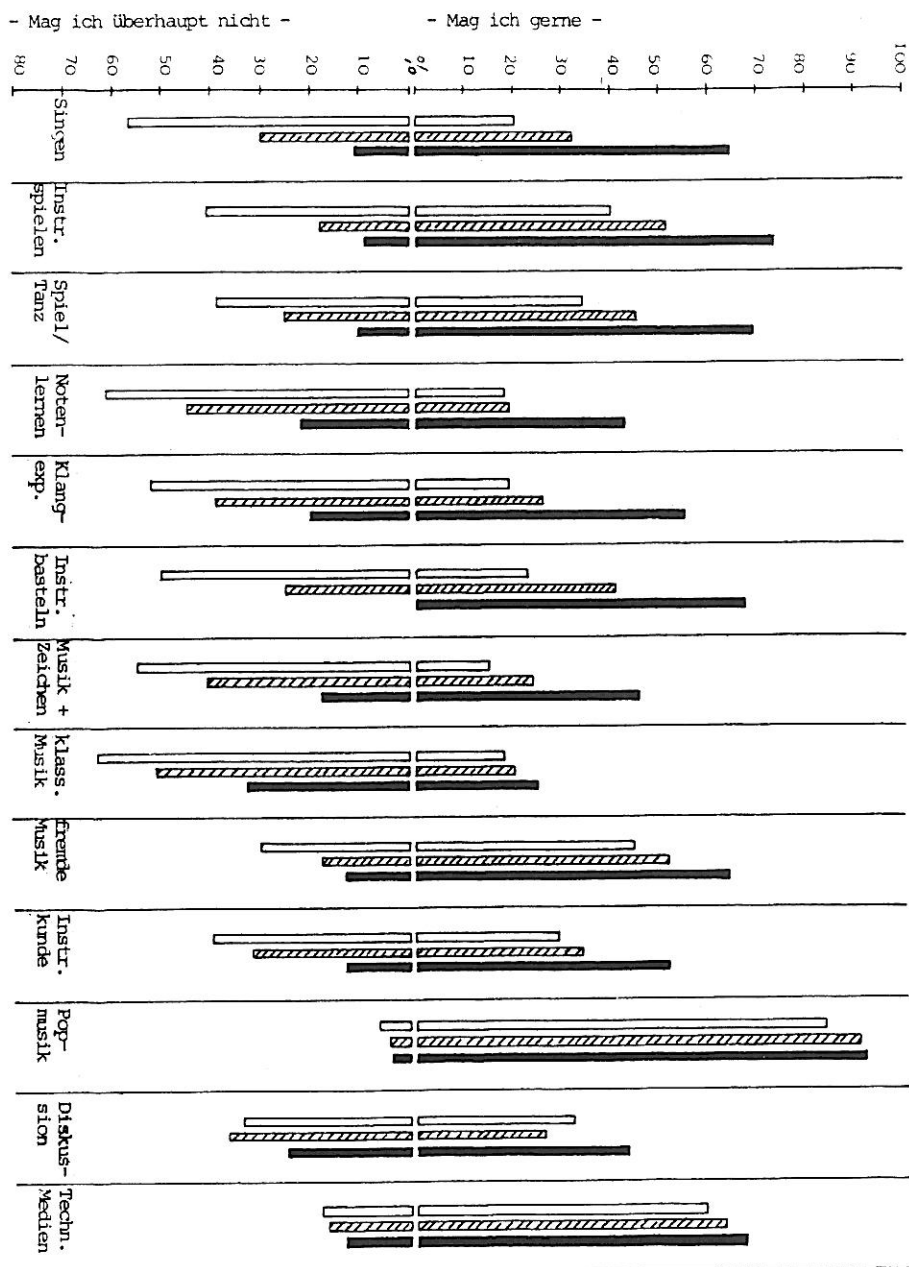
Die Unterschiede zwischen den Wünschen der 3 Gruppen, bei denen der jeweilige Inhalt im Unterricht oft, selten oder nie vorkam, kommen vor allem zum Ausdruck in den Kategorien a und c ("mag ich gerne" und "mag ich überhaupt nicht") und zwar dergestalt, daß die Kategorie a von links nach rechts zunimmt, während die Kategorie c in der gleichen Richtung abnimmt (mit einer geringfügigen Abweichung bei dem Wunsch nach Diskussion). Gegenüber diesen Veränderungen in den Kategorien a und c bleibt die Kategorie b ("mag ich nicht so gerne") in allen 3 Gruppen verhältnismäßig konstant und kann bei der Interpretation vernachlässigt werden. Aus der nachfolgenden grafischen Darstellung ist noch einmal der Anteil der Schüler zu ersehen, die jeweils "mag ich gerne" bzw. "mag ich überhaupt nicht" ankreuzen unter den 3 verschiedenen Bedingungen, daß der infrage kommende Inhalt nie, selten oder oft im Unterricht vorkam.

(Grafik s.S. 160)

Der Einfluß des Unterrichts auf die Wünsche der Schüler

		S., bei denen dieser Inhalt nie vorkam		S., bei denen dieser Inhalt selten vorkam		S., bei denen dieser Inhalt oft vorkam	
Inhalt/Wunsch		%	(N)	%	(N)	%	(N)
Singen (C=O,384)	a	20		32		64	
	b	23	(210)	38	(578)	25	(362)
	c	57		30		11	
Instrumente spielen (Orff) (C=O,306)	a	40		51		73	
	b	19	(464)	31	(550)	18	(182)
	c	41		18		9	
Spiel/Tanz (C=O,283)	a	34		45		69	
	b	27	(312)	30	(521)	21	(294)
	c	39		25		10	
Notenlernen (C=O,272)	a	18		19		43	
	b	21	(798)	36	(222)	35	(142)
	c	61		45		22	
Klangexperi- mente (C=O,270)	a	19		26		55	
	b	29	(591)	35	(393)	25	(133)
	c	52		39		20	
Instrumente basteln (C=O,202)	a	23		41		67	
	b	27	(975)	34	(137)	33	(12)
	c	50		25		--	
Musik und Zeichen (C=O,199)	a	15		24		46	
	b	30	(853)	35	(216)	36	(44)
	c	55		41		18	
Klassische Musik (C=O,190)	a	18		20		25	
	b	19	(830)	29	(166)	42	(96)
	c	63		51		33	
fremde Musik (C=O,184)	a	43		52		64	
	b	27	(676)	30	(258)	23	(185)
	c	30		18		13	
Instrumenten- kunde (C=O,174)	a	29		34		52	
	b	31	(894)	34	(122)	35	(94)
	c	40		32		13	
Popmusik (C=O,108)	a	84		91		92	
	b	10	(709)	5	(302)	4	(104)
	c	6		4		4	
Diskussion (C=O,102)	a	32		26		43	
	b	34	(663)	37	(323)	32	(95)
	c	34		37		25	
Techn.Medien (C=O,070)	a	59		63		67	
	b	23	(351)	20	(455)	20	(288)
	c	18		17		13	

a = mag ich gerne, b = mag ich nicht so gerne, c = mag ich überhaupt nicht



■ = S., bei denen dieser Inhalt im Unterricht oft vorkam

▨ = S., bei denen dieser Inhalt im Unterricht selten vorkam

□ = S., bei denen dieser Inhalt im Unterricht nie vorkam

Es wird also deutlich: je häufiger die einzelnen Inhalte im Unterricht vorkommen, desto größer ist die Zustimmung und desto geringer die Ablehnung der Schüler ihnen gegenüber.

Wenn schon ein Unterricht, dessen Mängel im vorangegangenen aufgezeigt wurde, derartige Erfolge verzeichnen kann, umso mehr müßte das ein Unterricht können, der der musikalischen Realität der Schüler und den didaktischen Ansprüchen der einzelnen Inhalte besser gerecht würde. Wenn also - worauf diese Daten hindeuten - musikalische Fähigkeiten und Einstellungen vom Musikunterricht selbst mitbestimmt werden, so wird man alle Anstrengungen unternehmen müssen, um die Qualität dieses Unterrichts zu verbessern.

Aus den Daten in der Tabelle geht weiter hervor, daß der Zuwachs an Zustimmung bzw. die Abnahme der Ablehnung aufs Ganze gesehen zwischen der ersten und zweiten Spalte (zwischen den Schülern also, die "oft" und denen, die "selten" ankreuzen) größer ist als zwischen der zweiten und dritten Spalte (zwischen den Schülern, die "selten" und denen, die "nie" ankreuzen). Es läßt sich also kein "Sättigungseffekt" beobachten, daß Schüler Inhalte, die oft vorkommen "nicht mehr hören" können, sondern es ist festzustellen, daß gerade die Tatsache des häufigen Vorkommens die Zustimmung zu allen Inhalten (sieht man von den 3 letzten Inhalten der Tabelle ab) überproportional steigen läßt. Für die Lernbereitschaft und die Entwicklung der Fähigkeiten des Schülers scheint es also nicht nur wichtig, daß die verschiedenen Inhalte im Unterricht vorkommen, sondern auch daß dies häufig und vor allem regelmäßig geschieht.

Während mit der Häufigkeit, mit der die Inhalte im Unterricht vorkommen, die Zustimmung der Schüler zu ihnen größer und die Ablehnung geringer wird, ist jedoch die jeweilige Zunahme der Zustimmung bzw. die

Abnahme der Ablehnung bei den einzelnen Inhalten höchst verschieden. Es ergibt sich eine Gruppe von Inhalten bzw. Wünschen, in der zwischen den Schülern, die "nie", "selten" oder "oft" ankreuzen, ein großes Gefälle festzustellen ist, in der "Singen" deutlich an der Spitze steht, gefolgt von "Instrumente spielen - Musik und Bewegung - Notenlernen - Klangexperimente". Zu den Inhalten mit einem mittleren - jedoch immer noch beträchtlichem - Gefälle zwischen den 3 Gruppen wären "Instrumente basteln - Musik und Zeichen - Klassische Musik - fremde Musik - Instrumentenkunde" zu zählen, während sich bei den Inhalten "Popmusik - Diskussion - Technische Medien" lediglich ein geringes Gefälle feststellen läßt, wobei bei "Diskussion" zwischen den Schülern, die "nie" und denen, die "selten" ankreuzen, eine Umkehr der bisherigen Tendenz zu beobachten ist und die Unterschiede bei den "technischen Medien" nicht signifikant sind.

Darin zeigt sich eine Tendenz, daß bei den Inhalten, die den gegenwärtigen Unterricht wesentlich bestimmen, größere, bei den im Ganzen seltener vorkommenden Inhalten geringere Veränderungen festzustellen sind, was noch einmal die Bedeutung der Häufigkeit und Regelmäßigkeit für die Wirkung des Unterrichts unterstreicht. Die sich ergebenden großen Unterschiede bei "Singen - Instrumente spielen - Musik und Bewegung - Klangexperimente" könnten auch daran liegen, daß hier relativ schnell Lernerfolge erzielt werden können. Die großen Veränderungen bei dem relativ selten vorkommenden "Notenlernen" könnte man mit den zahlreichen Instrumentalisten erklären, die hier - wie schon berichtet - "oft" ankreuzen. Die geringen Unterschiede bei "Popmusik" dürften mit der generell hohen Zustimmung zu diesem Inhalt zusammen hängen, während die geringen Veränderungen bei "Diskussion" auf die Schwierigkeiten hinzuweisen scheinen, die sich ergeben, wenn Schüler und

Lehrer über Musik kommunizieren wollen. Das bedeutet, der relativ geringe Lernzuwachs könnte auch mit der unzureichenden Thematisierung des "Inhalts Diskussion" zusammenhängen. Obwohl "technische Medien" von den Schülern relativ häufig als Unterrichtsinhalte genannt werden und obwohl diese insgesamt an zweiter Stelle der Schülerwünsche stehen, sind hier keine signifikanten Veränderungen festzustellen, was noch einmal die im vorhergehenden geäußerte Vermutung bestätigt, daß technische Medien in der Schule zwar häufig vorkommen, aber im Unterricht kaum thematisiert werden.

Der Vergleich der Schülerwünsche mit den im Unterricht vermittelten Inhalten zeigt also, daß die Bereitschaft und auch die Fähigkeit der Schüler zum musikalischen Lernen in hohem Maß davon abhängig sind, ob im Unterricht überhaupt Lernangebote gemacht und Lernanforderungen gestellt werden. Die festzustellenden Lernfortschritte bei allen Inhalten zeigen aber auch, daß der Unterricht sich weder auf die gegenwärtig dominierenden Inhalte noch auf die von den Schülern vor allem gewünschte Popmusik beschränken darf, sondern ein möglichst vielseitiges Lernangebot machen muß.

Was sich jedoch an den Inhalten "Diskussion" und "technische Medien" andeutet, daß nicht nur die Häufigkeit, mit der ein Inhalt im Unterricht vorkommt, und nicht nur das Interesse der Schüler an einem Inhalt, sondern ebenso die Art seiner didaktischen und methodischen Aufbereitung eine Rolle spielen, dürfte auch für alle übrigen Inhalte gelten. Wenn sich auch aus dem hier angestellten Vergleich keine weiteren Schlüsse ziehen lassen auf den Einfluß, den die Art und Weise, in der die Inhalte angeboten oder thematisiert werden, auf die Bereitschaft und Fähigkeiten der Schüler hat, so geben doch die Berichte zu den einzelnen Inhalten bei der Besprechung der gegenwärtigen Situation des Musikunter-

richts Grund zu der Annahme, daß die Bereitschaft und die Fähigkeiten der Schüler nicht nur durch die Häufigkeit und Regelmäßigkeit der Angebote, sondern vor allem durch eine verbesserte Qualität des Unterrichts beträchtlich zu steigern wären. Nach den Möglichkeiten einer qualitativen Verbesserung des Musikunterrichts von seinen Zielen und Inhalten her soll im folgenden gefragt werden.

3.2. Der Rahmenlehrplan Musik für die Schule für Lernbehinderte in Hessen

Die wesentlichen Bestandteile eines Lehrplans, die Inhalte und Ziele, die sich in den Unterrichtsthemen konkretisieren, müssen abgeleitet werden aus den Möglichkeiten des Unterrichtsgegenstands Musik (aus der objektiven musikalischen Realität des Schülers) einerseits und aus den musikalischen Fähigkeiten und Bedürfnissen des Schülers (aus seiner subjektiven musikalischen Realität) andererseits. Welche Auswirkungen er hat, wenn diese objektiven und subjektiven Gegebenheiten einseitig von der Fachwissenschaft bestimmt werden, wird an den KMK-Empfehlungen deutlich. Dort lautet der erste Satz: "Die Schüler sollen Kenntnisse und Fertigkeiten erlangen, die sie zum Erleben von Musik befähigen und ihnen die Möglichkeit eröffnen, Zugang zu Musikwerken zu finden." (S. 677) Als Gegenstand des Musikunterrichts ist also - so muß man diesem Satz entnehmen - vor allem das musikalische Kunstwerk anzusehen, und die musikalischen Fähigkeiten des Schülers werden im Wesentlichen daran gemessen, ob ihm dieser Zugang durch "das Aufsuchen und Erkennen der dem Hörer jeweils zugänglichen Strukturen eines Musikstücks" (S. 678) gelingt. Die Problematik dieser Einschränkung wurde bereits in dem Exkurs "Klassische Musik gegen Popmusik?" diskutiert.

Wenn auch die KMK-Empfehlungen nicht nur am musikalischen Kunstwerk und an struktureller Betrachtung der Musik orientiert sind, so kommt darin doch eine Tendenz zum Ausdruck, nach der Musik, musikalische Tätigkeit und Musikunterricht vor allem an den durch die "Klassische Musik" und durch die Musikwissenschaft gesetzten Kriterien zu beurteilen sind, eine Auffassung, die sowohl musikdidaktische Konzepte als auch Bewußtsein der Öffentlichkeit - auch der Schüler - weitgehend bestimmt, und dazu führt, daß die große Mehrheit sich für "unmusikalisch" hält. Damit soll weder bestritten werden, daß es besondere produktive und reproduktive musikalische Fähigkeiten (und auch Begabungen) gibt, noch soll deren besonderer Wert infrage gestellt werden. Es besteht jedoch kein Zweifel, daß nur relativ wenige Menschen über diese besonderen Fähigkeiten verfügen und daß auch das Erlernen dieser Fähigkeiten - wie aufgezeigt wurde - für viele Menschen, besonders für den Schüler der SfL recht schwierig ist. Deshalb muß eine allgemeine Schule, insbesondere die SfL, deren Schüler besondere Schwierigkeiten mit einem speziellen Begriff von Musik und musikalischen Fähigkeiten haben, im Hinblick auf die dargestellte Allgemeinheit und Bedeutsamkeit der musikalischen Realität von einem allgemeinen Begriff ausgehen, der Möglichkeiten zum Lernen in der Aneignung der objektiven und in der Veränderung der subjektiven musikalischen Realität des Schülers ermöglicht.

Ein Konzept, das von einem derart erweiterten Begriff von Musik und musikalischen Fähigkeiten ausgeht, liegt vor in dem "Rahmenlehrplan Musik für die Schule für Lernbehinderte" (1979), der im Auftrag des Hessischen Kultusministers von einer Gruppe von Sonderschullehrern unter der Leitung des Verfassers erarbeitet wurde. An der Erstellung dieses Plans waren außer dem Verfasser durchgehend beteiligt MARGRET BIEKER und ARNE

BORG, zeitweise beteiligt KARL BUND und JÖRG MANGELDORF. Dieser Plan soll die Grundlage für die folgenden konzeptionellen Überlegungen darstellen.

Bei aller gebotenen Skepsis über die Funktionen und Wirkungen von Lehrplänen sollte der Rahmenlehrplan nach der Absicht seiner Verfasser vor allem eine aufklärerische Funktion erfüllen und durfte gerade den Nicht-Fachlehrer, der in der SfL in der Regel Musikunterricht erteilt, nicht durch unnötige Fachbegriffe verunsichern, sondern sollte den Lehrer in verständlicher Sprache auf die Möglichkeiten des Musikunterrichts aufmerksam machen und ihn zur Erteilung dieses Unterrichts ermutigen. Deshalb ist dem Rahmenlehrplan folgende Präambel vorangestellt:

"Der Musikunterricht muß von der grundlegenden Voraussetzung ausgehen, daß jeder Schüler und jeder Lehrer musikalisch ist:

- jeder Schüler und jeder Lehrer ist fähig, auf seine Weise mit der Stimme, mit Händen und Füßen, mit Instrumenten und Geräten die verschiedensten Klänge hervorzubringen,
- jeder Schüler und jeder Lehrer ist fähig, auf seine Weise auf die ihn umgebende klangliche Welt zu reagieren,
- jeder Schüler und jeder Lehrer ist tagtäglich von Musik umgeben, Musik spielt im Leben bewußt oder unbewußt eine bedeutende Rolle.

Der Musikunterricht darf nicht von einem einseitig an musikalischer Tradition orientierten Begriff von Musik, Musikalität und musikalischer Leistung ausgehen, sondern muß den Gegenstand Musik so sehen, wie er dem Schüler in seiner individuellen und soziokulturellen Situation erscheint." (S. 2)

Im folgenden sollen zunächst das zugrundeliegende Verständnis vom Unterrichtsgegenstand Musik sowie von den

musikalischen Fähigkeiten des Schülers, die in seinen Verhaltensweisen oder Verhaltensmöglichkeiten gegenüber Musik sichtbar werden, erläutert werden. Daran anschließend werden die daraus abzuleitenden allgemeinen Ziele genannt sowie die Teilbereiche und "Lernfelder" des Unterrichts beschrieben.

3.2.1. Der Unterrichtsgegenstand Musik

Eine Bestimmung des Unterrichtsgegenstandes Musik muß einerseits im Hinblick auf die subjektive musikalische Realität des Schülers (und - wie schon angedeutet und wie noch weiter zu belegen ist - auch im Hinblick auf den Lehrer) möglichst allgemein sein, da ein einseitig an den Kriterien der musikalischen Tradition orientierter Begriff von Musik den Schüler von vornherein behindern und auch dem Lehrer Schwierigkeiten bereiten dürfte. Andererseits muß jedoch eine solche Bestimmung auch Bezug nehmen auf die objektive musikalische Realität des Schülers, auf seine musikalische Umwelt und die Sozialisationsinstanz Musik. Deshalb wird Musik unter zwei verschiedenen, jedoch eng miteinander zusammenhängenden Gesichtspunkten bestimmt: als klingendes Material und als soziokulturelle Erscheinung.

Die Bestimmung von Musik als klingendes Material bedeutet, daß jede Art von Tönen, Klängen und Geräuschen, wie sie von der Stimme, mit Händen und Füßen, auf verschiedenen Materialien, Instrumenten oder Geräten aus Natur und Technik hervorgebracht werden, als Musik Gegenstand des Unterrichts sein kann.

Dieser weite Begriff von Musik läßt sich einmal rechtfertigen aus dem ursprünglichen kindlichen Verhalten Tönen, Klängen und Geräuschen gegenüber, des weiteren aus der Entwicklung der Musik in unserem Jahrhundert, wo die Unterscheidung zwischen Klang und Geräusch zu-

nehmend an Gewicht verloren hat und Musik nicht mehr so sehr als Produkt, als abgeschlossenes Werk, sondern vielmehr als Prozeß erscheint. Ein weiteres Argument für die Ausweitung des vertrauten Musikbegriffs ist die inzwischen weitverbreitete Musik und die Musikpraxis fremder Kulturen sowie Praktiken der Popmusik, die eine Ausweitung des Musikbegriffs sowohl auf der Material- als auch auf der Verhaltensebene stark befördern.

Zur näheren Bestimmung und zugleich als Zugangsmöglichkeiten für dieses klingende Material bieten sich 3 Kriterien an, die in engen Wechselbeziehungen miteinander stehen:

- Musik ist persönlicher Ausdruck dessen, der sie hervorbringt, wobei es zunächst unerheblich ist, ob das Erklingende "richtig" oder "falsch" im Hinblick auf ein bestimmtes musikalisches System ist. "Nur wenn zunächst das, was der Schüler mit seiner Stimme und verschiedenen Instrumenten hervorbringt, als seine Musik ernstgenommen wird, kann er Vertrauen in seine musikalischen Fähigkeiten gewinnen und Bereitschaft entwickeln, diese zu differenzieren." (RLP S. 2)
- Musik ist Darstellung oder Nachahmung von außermusikalischen Gegebenheiten oder Vorgängen: Mit der ungenständlichen klanglichen Welt können Vorstellungen, Assoziationen, Bilder, Stimmungen, Gefühle ausgelöst werden. Ebenso ist es möglich, diese durch erklingende Musik auszudrücken. Dies kann wiederum auch außerhalb von gewohnten musikalischen Ordnungsschemata (also nicht nur in der "Programmusik") geschehen
- Musik ist Erklingendes, das nach verschiedenen Regeln gestaltet und unter verschiedenen Gestaltungskriterien oder Ordnungskategorien wahrgenommen werden kann (z.B. Wiederholung, Veränderung, Entwicklung, einer-alle, einer nach dem anderen, laut-leise, schnell-langsam, hell-dunkel, hart-weich usw.). Nicht nur

die musikalischen Formen, die wir gewohntermaßen als Musik bezeichnen, sondern alle Klangerscheinungen können unter den Gesichtspunkten dieser Ordnungskategorien, die das musikalische Spiel regeln, betrachtet werden.

Es dürfte deutlich sein, daß die Bestimmung von Musik als klingendes Material alle musikalischen Erscheinungen einschließt, jede jedoch als "besondere" Ausdrucks-, Darstellungs- oder Gestaltungsmöglichkeit erscheinen läßt.

Im Leben des Schülers spielt aber Musik nicht nur als "neutrale" klingende Erscheinung eine Rolle, sondern sie ist gesellschaftlich vermittelt und kann Verbindungen zur Gesellschaft herstellen. Deshalb muß neben die Bestimmung von Musik als klingendes Material ihre Bestimmung als soziokulturelle Erscheinung treten. Hier geht es vor allem um die Frage nach den konkreten Situationen und Zusammenhängen, in denen Volks-, Unterhaltungs-, Tanz-, Ernste Musik usw. im privaten und öffentlichen Leben erklingen, um die Frage also nach den Funktionen und Wirkungen von Musik.

Nur durch die konsequente Berücksichtigung der beiden Aspekte von Musik, klingendes Material und soziokulturelle Erscheinung zu sein, kann der Musikunterricht sowohl seinem Gegenstand als auch dem Schüler gerecht werden, weil er die Möglichkeit hat, auf die jeweiligen Fähigkeiten und Bedürfnisse des Schülers einzugehen ohne dessen objektive musikalische Realität aus dem Blick zu verlieren. Es könnte so vermieden werden, daß Musik ein Kulturgut bleibt, zu dem der Schüler keine Beziehung hat, weil der Umgang mit dem klingenden Material dem Schüler vielfältige Handlungs- und Erfahrungsmöglichkeiten eröffnet, und es könnte vermieden werden, daß sich der Unterricht in musischer Betriebsamkeit oder "antiautoritärem Krachmachen" erschöpft, weil er den Bezug zur soziokulturellen Dimension der

Musik herstellt. Auf diese Weise könnte auch die Kluft zwischen der Musik im Leben und der Musik in der Schule überbrückt werden.

3.2.2. Musikalische Fähigkeiten und Bedürfnisse - musikalisches Verhalten

Aus der Bestimmung des Gegenstandes Musik ergibt sich, daß Kriterien für musikalische Fähigkeiten und Bedürfnisse nicht nur in der historisch entwickelten Musik zu suchen sind, sondern ebenso im Fähigkeits- und Antriebspotential des Individuums, das auf das Hervorbringen und Wahrnehmen von Musik bezogen ist. Musikalische Fähigkeiten sind also die Fähigkeiten, Musik hervorzu- bringen und zu gestalten, Musik wahrzunehmen und zu unterscheiden sowie die Fähigkeiten, die mit der Erzeugung und Wahrnehmung von Musik zusammenhängen: die Denk- und Assoziationsfähigkeit (mit deren Hilfe Musik verglichen, beschrieben werden kann, durch die Beziehungen hergestellt werden können zwischen der Musik und dem Vorstellungs- und Gegenstandsbereich, zu Bildern, Grafiken, Farben usw.) und die Bewegungs- und Darstellungsfähigkeit (die verschiedenste Reaktionen auf Musik ermöglichen, z.B. im Spiel, Tanz oder beim Malen). Diese Fähigkeiten existieren in höchst unterschiedlichen Ausprägungen und Graden. Man muß jedoch jeden - noch so bescheidenen - Ansatz als Möglichkeit weiterer Entwicklung ansehen.

Ebenso wie die musikalischen Fähigkeiten kann man auch die als Strebungen und Wünsche erlebten Bedürfnisse, die sich auf Musik und musikalische Tätigkeiten richten, kaum einem Menschen absprechen.

Die musikalischen Bedürfnisse und Fähigkeiten eines Menschen und sein Verhältnis zur Musik kommen zum Ausdruck in seinem musikalischen Verhalten, worunter jeg-

liches Verhalten zu verstehen ist, bei dem Musik, musikalische Fähigkeiten und Bedürfnisse bewußt oder unbewußt eine Rolle spielen. "Jede Verhaltensweise wird bereits zu einer musikalischen, wenn sie von Musik begleitet ist." (KLEINEN 1975, S. 10) Der Begriff musikalisches Verhalten oder musikalische Verhaltensweisen wird einmal in mehr soziologisch orientierten musikpädagogischen Untersuchungen über die Popularmusik und das Verhältnis der Jugendlichen zu dieser Musik gebraucht, (RAUHE 1970, KLEINEN 1973, BLAUKOPF 1974, WIECHELL 1977), zum andern erscheint der Verhaltensbegriff - vor allem in Zusammenhang mit der Lernzieldiskussion - auch in der musikdidaktischen Literatur. Während ALT (1968) noch von den "Funktionsfeldern des Musikunterrichts: Reproduktion, Theorie, Interpretation, Information" spricht, erscheinen GÜNTHER (1968) "folgende Verhaltensweisen (Hervh.d.d.Verf.) in der Musik primär: 1. Komponieren, 2. Interpretieren, 3. Hören, 4. Schreiben, Sprechen, Lesen". (S. 202) VENUS (1969) schließlich plädiert dafür, die "fünf vorrangigen Verhaltensweisen gegenüber der Musik als gleichgewichtige, eigenständige Unterrichtsinhalte in der schulmusikalischen Arbeit zu berücksichtigen. Diese fünf Verhaltensweisen sind die Produktion, die Reproduktion, die Rezeption und die Transposition von Musik (worunter das "Umsetzen" von Musik in Zeichen bzw. Bewegung zu verstehen ist. d.Verf.) sowie die Reflexion über musikalische Sachverhalte". (S. 21) Die Hessischen Rahmenrichtlinien Musik, Primarstufe und Sekundarstufe I (1972/76), die sich an den 5 von Venus genannten Verhaltensweisen orientieren, stellen richtig fest, daß sich "aus ihnen Lernbereiche ableiten lassen" (S. 5), während die Charakterisierung dieser Verhaltensweisen als Unterrichtsinhalte bei VENUS nicht korrekt ist.

Da jedoch diese fünf Verhaltensweisen nicht gleichberechtigt sind, (was auch KÜNTZEL 1975 anmerkt), stellt

der Rahmenlehrplan fest: "Die beiden musikalischen Grundverhaltensweisen Musikmachen und Musikhören stehen im Mittelpunkt eines jeden Musikunterrichts." (S. 2)

Zum Musikmachen wird im Rahmenlehrplan ausgeführt, daß es sich dabei "um das Nachgestalten von Liedern oder anderen Musikstücken oder nur um eigenes Gestalten, Erfinden, Experimentieren oder Improvisieren handeln kann." (S. 2) Eine Unterscheidung in Produktion und Reproduktion wird nicht getroffen. "Musikhören heißt, die Aufmerksamkeit der Musik zuwenden und den Eindruck, den sie hinterläßt, in verschiedener Weise wirken zu lassen und zu verarbeiten." (S. 2) Neben diesen Grundverhaltensweisen werden als weitere Verhaltensweisen "Körperliche Bewegung -, Umsetzen von Musik in Zeichen -, Nachdenken, Reden, Informieren über Musik" angeführt. Jede der Verhaltensweise wird - vor allem im Hinblick auf ihren Allgemeingrad - näher erläutert, und es wird - wie bei allen Autoren, die sich an den Verhaltensweisen orientieren - der enge Zusammenhang zwischen ihnen betont.⁺

Im Zusammenhang dieser fünf Verhaltensweisen, die "eine Vielzahl von unterschiedlichen Themenstellungen und von unterschiedlichen Unterrichts- und Aktionsformen ermöglichen" (S. 3) wird die Vielseitigkeit musikalischen Verhaltens gesehen.

Zur Vielseitigkeit musikalischen Verhaltens, die in dem Nebeneinander der unterschiedlichen Handlungs- und Erfahrungsmöglichkeiten besteht, kommt nun die Tatsache hinzu, daß diesem Verhalten jeweils ein hoher Grad an Komplexi-

+ Größere Klarheit könnte hier erreicht werden, wenn man die drei nachgeordneten Verhaltensweisen als spezifische Reaktionsweisen auf Musik bezeichnet, zumal der Terminus Transposition in der Musiktheorie eine bestimmte Bedeutung hat und auch das deutsche "Umsetzen" oder "Übersetzen" den Sachverhalt nicht genau trifft.

tät zu eigen ist, was in dem notwendigen Zusammenhang der beteiligten Dimensionen des psychomotorischen, affektiven, kognitiven und sozialen Erlebnisbereichs zum Ausdruck kommt. Dies ist insofern von besonderer Bedeutung, als man davon ausgehen kann, daß Lernprozesse dann optimal organisiert werden können, wenn der Zusammenhang dieser Dimensionen gewährleistet ist. Im musikalischen Verhalten stellt sich dieser Zusammenhang wie folgt dar:

- Musik entsteht durch Bewegung, und die Impulse der Musik können die verschiedensten Bewegungen hervorrufen und steuern. Bewegungen von Händen und Füßen, des Stimmapparates, des ganzen Körpers, Mimik, Gestik, Gebärden und Darstellungen bilden vor allem für das Kind die grundlegende Dimension musikalischen Verhaltens.
- Die wesentlichen Kennzeichen des affektiven Bereiches, die "psychische Nähe", die Aufmerksamkeit, Interesse und Spaß garantiert (die allerdings auch Abwehr hervorrufen kann), der Drang nach Teilnahme und das Erleben in tieferen personalen Schichten sind auch der Musik und musikalischem Verhalten zuzuschreiben. Durch die affektive Beziehung, die der Schüler zur Musik hat, kann die für musikalisches sowie für allgemeines Lernen unentbehrliche Motivation aufgebaut werden.
- Der Umgang mit Musik erfordert Unterscheidungs- und Differenzierungsvermögen. Es werden Beziehungen hergestellt, Vergleiche gezogen, Assoziationen geweckt, wenn Merkmale und Erscheinungsformen, Wirkungen und Funktionen der Musik zum Bewußtsein und zur Sprache kommen.
- Musikalisches Verhalten spielt sich in der Regel in der Gruppe ab. Die klangliche Welt hat - auch außerhalb von Sprache - eine hohe kommunikative Funktion. Das musikalische Spiel bietet einmal einen "Spielraum", in dem angstfrei Erfahrungen gesammelt werden können. Zum anderen aber fordern die musikalischen Regeln des Mit-, Nach- oder Gegeneinander, daß der unmittelbare

Impuls zum Handeln hinausgeschoben und beherrscht, daß Regelhandeln gelernt wird.

Die besonderen Möglichkeiten musikalischen Verhaltens liegen weniger in den verschiedenen Einzelaspekten, sondern vielmehr in ihren Zusammenhängen sowie in der latenten Präsenz der genannten Erlebnisdimensionen, Sachverhalte, die jedoch vom Lehrer im konkreten Unterricht immer wieder aktualisiert werden müssen.

3.2.3. Die allgemeinen Ziele des Musikunterrichts

Nach der Beschreibung der objektiven Gegebenheiten des Musikunterrichts, des Gegenstands Musik sowie seiner subjektiven Gegebenheiten, der musikalischen Fähigkeiten und Bedürfnisse der Schüler, die in den geschilderten Verhaltensweisen und -dimensionen deutlich werden, können nun die allgemeinen Ziele dieses Unterrichts genannt werden. Es ergeben sich zwei Zielrichtungen, die wiederum in enger Abhängigkeit voneinander zu sehen sind:

die Entwicklung, Förderung und Differenzierung der musikalischen Fähigkeiten des Schülers und seine Befähigung zur Teilhabe an musikalischer Kultur.

Als musikalische Fähigkeiten des Schülers sind vor allem seine Ausdrucks-, Bewegungs-, Wahrnehmungs- und Kommunikationsfähigkeit anzusehen. Unter Ausdrucksfähigkeit ist hier die Fähigkeit zu verstehen, sich auch ohne Sprache zu äußern, d.h. Zeichen zu geben von dem eigenen differenzierten Leben mit der Stimme, mithilfe von klingenden Materialien und Instrumenten sowie im Nachvollzug der in unserer Kultur entwickelten speziellen Formen musikalischen Ausdrucks. Die Bewegungsfähigkeit als elementare Qualität menschlichen Lebens ist insofern angesprochen, als Musik ohne Bewegung nicht erklingen kann und umgekehrt erklingende Musik Bewegung hervorruft und differenziert in Mimik, Gestik, Gebärden, Darstellungen und Tanz. Das Ziel einer Wahrnehmungserziehung besteht

nach H.v.HENTIG vor allem darin, "den Menschen von klein auf die Gestaltbarkeit der Welt erfahren zu lassen, ihn anzuhalten, mit der Mächtigkeit der ästhetischen Wirkungen zu experimentieren und die unendliche Variation nicht nur der Ausdrucksmöglichkeiten, sondern gerade auch der Aufnahme- und Genußmöglichkeiten zu erkennen... Der Schüler muß erfahren, wie der sinnliche Genuß kultiviert und dadurch erhöht wird. Er muß lernen, die Kunst von ihren Wirkungen her aufzunehmen, nicht von ihrem historischen Wert oder ihren theoretischen Absichten."
(1969 S. 30f)

Das Ziel, den Schüler zur Kommunikation zu befähigen, ist abzuleiten aus der hohen kommunikativen Funktion der Musik und aus den vielfältigen musikalischen Interaktionsmöglichkeiten. Wieder muß man - wie es auch in dem Zitat von H.v.HENTIG zum Ausdruck kommt - von einem engen Zusammenhang dieser Fähigkeiten ausgehen. Unter Teilhabe an musikalischer Kultur schließlich ist weniger die Teilhabe an einem Kanon von Kulturgütern als vielmehr die selbstbestimmte Teilhabe an den individuellen und kollektiven Möglichkeiten der Lebenskultivierung durch Musik zu verstehen. Diese Ziele können jedoch nur erreicht werden, wenn die enge Verschränkung der beiden Zielrichtungen gesehen wird: im "unbefangenen" Umgang mit dem klingenden Material wird auch der Zugang zur musikalischen Kultur möglich, und der Umgang mit den verschiedenen Erscheinungsformen musikalischer Kultur darf nicht nur unter dem Gesichtspunkt der Enkulturation, sondern muß vor allem unter dem Aspekt der Förderung der genannten Fähigkeiten geschehen.

3.2.4. Teilbereiche und Lernfelder des Musikunterrichts

Nachdem nun mit der Bestimmung des Unterrichtsgegenstandes und der musikalischen Fähigkeiten des Schülers die pädagogischen Möglichkeiten oder das pädagogisch Re-

levante sowohl von der Objekt- als auch von der Subjektseite her aufgezeigt und daraus die allgemeinen Ziele des Unterrichts abgeleitet wurden, kann man die noch zu benennenden Inhalte als Unterrichtsthemen bezeichnen, denn "im Begriff 'Thema' wird die vollzogene Verbindung der Ziel- mit der Inhalts-Entscheidungsebene zum Ausdruck gebracht". (KLAFKI 1976, S. 83)

Bei der Auswahl der Themen wurde der Versuch gemacht, möglichst viele Handlungs- und Erfahrungsmöglichkeiten, die am Gegenstand Musik im musikalischen Verhalten gemacht werden können, zu berücksichtigen.

Die möglichen Themen oder Themenbereiche werden in folgende Teilbereiche und Lernfelder gegliedert

Teilbereich A: Musik mit der Stimme

Lernfelder:

- Singen
- Klang- und Artikulationsspiele
- Musik und Sprache

Teilbereich B: Musik mit Instrumenten

Lernfelder:

- Materialien, Gegenstände, Klänge und Geräusche aus der Umwelt
- Bau von Klangerzeugern, Instrumentenkunde, technische Medien
- Umgang mit den Orff-Instrumenten
- Musik kann etwas ausdrücken und erzählen
- wie Musik gemacht ist

Teilbereich C: Musik in der Umwelt

Teilbereich D: Musik und Bewegung

Lernfelder:

- Bewegungsspiele
- Darstellendes Spiel
- Tanz

Ein eigenes Lernfeld "Musik und Zeichen" wird nicht aufgeführt, weil es sich anbietet, die bereits genannten

Möglichkeiten dieses Zusammenhangs unter den Aspekten verschiedener Lernfelder zu thematisieren.

Zu den einzelnen Lernfeldern werden konkrete Ziele und eine Fülle von Unterrichtsthemen benannt, wobei nur eine grobe Zuordnung zu Grund-, Mittel- und Hauptstufe vorgenommen wurde, die der Lehrer je nach Lernvoraussetzungen und Leistungsniveaus der Schüler flexibel handhaben soll.

Die Gliederung in Teilbereiche und Lernfelder ist eine aufzählende und nicht hierarchisch zu verstehen und will vor allem die verschiedenen Aspekte des Gegenstands Musik und des musikalischen Verhaltens für den Lehrer anschaulich und für den Schüler interessant darstellen und darüber hinaus dazu beitragen, daß die oben dargestellte "Vielseitigkeit" und "Komplexität" im konkreten Unterricht nicht verloren gehen. Wertvolle Anregungen wurden dabei den Unterrichtswerken "Dudelsack" (FUCHS/GUNDLACH 1977), "Musikunterricht Grundschule" (FISCHER u.a. 1977) und "Banjo" (CLAUSS u.a. 1978) entnommen.

Im folgenden soll noch etwas näher auf die Inhalte bzw. Themen des Rahmenlehrplans eingegangen werden. Da in den didaktischen Überlegungen zu den einzelnen Inhalten bei der Diskussion der gegenwärtigen Situation des Musikunterrichts bereits die pädagogische Relevanz der dort genannten Inhalte aufgezeigt wurde, bleibt noch zu fragen, welche Themen im Rahmenlehrplan neu hinzukommen, und es ist die Anordnung bzw. Zusammenfassung einzelner Lernfelder und Teilbereiche zu begründen.

3.2.4.1. Musik mit der Stimme

Zum Singen⁺, dessen Möglichkeiten bereits ausführlich

+ Zur weiteren Konkretisierung dieses Lernfelds im Sinn der angestellten didaktischen Überlegungen hat die Rahmenlehrplangruppe die "Handreichungen Sonderschule - Lernfeld Singen" 1979 vorgelegt.

erörtert wurden, kommen die Lernfelder "Klang- und Artikulationsspiele" und "Musik und Sprache". Dies stellt eine Ausweitung des musikalischen Materialbereichs (nicht nur Lieder, sondern alle klanglichen Gestaltungsmöglichkeiten mit der Stimme) und eine Ausweitung des Verhaltensbereichs (nicht nur "richtiges" Singen, sondern alle Klang-, Artikulations- und Ausdrucksmöglichkeiten der Stimme) dar. Insofern besteht ein deutlicher Zusammenhang zwischen diesen beiden Lernfeldern und dem Inhalt "Klangexperimente".

Die Schüler sollen die - schon beim Inhalt "Singen" genannten - Funktionen der Stimme als Klang-, Artikulations- und Ausdrucksinstrument kennenlernen und Freude am Umgang mit der Stimme gewinnen. Im Lernfeld "Klang- und Artikulationsspiele" geht es vor allem darum, in Imitations- und Erfindungsspielen, im Nachahmen und Darstellen von Gegebenheiten oder Vorgängen aus Natur und Technik, (z.B. Tierstimmen, Maschinen), im Spiel mit Lauten und Konsonanten, mit den Mundwerkzeugen und dem Atem, im Umgang mit Nonsensversen, im Erfinden von Zeichen und Symbolen für verschiedene Stimmaktionen, Laute und Klänge, in Versuchen, grafische Zeichen und Symbole in Laute, Klänge und Stimmaktionen umzusetzen usw. - außerhalb der häufig angstbesetzten Bedeutungsebene der Sprache und auch außerhalb der Regelmäßigkeit des Liedes - die klanglichen und artikulatorischen, die "musikalischen" Qualitäten der Stimme zu erproben und gleichzeitig das Wahrnehmungs- und Unterscheidungsvermögen an diesen Klängen zu schärfen.

Während die Sprech- oder Spracherziehung in der Schule sich vorwiegend auf die Bedeutungsebene der Sprache, auf richtiges Sprechen bezieht, wird im Lernfeld "Musik und Sprache" der Zusammenhang zwischen beiden auf der rhythmischen und auf der klanglichen Ebene thematisiert. Im rhythmischen Sprechen von Worten, Versen usw., im Begleiten von Sprache durch die körpereigenen- oder durch

Rhythmusinstrumente und im Nachspielen des Sprachrhythmus auf Instrumenten, wird der Rhythmus als strukturierendes Element von Sprache erfahren. Sprechen wird dadurch zu einem musikalischen und damit lustbetonten Vorgang. Schließlich sollen die Schüler aufmerksam werden auf die vielfältigen Möglichkeiten, auch außerhalb der Sprache durch den Klang, den Tonfall, den Ausdruck der Stimme etwas mitzuteilen. Dies kann geschehen durch verschiedene klangliche Gestaltung von Texten, durch Spiele mit den non-verbalen Ausdrucksmöglichkeiten der Stimme (lachen, husten, stöhnen), durch Darstellung verschiedener Gefühlsqualitäten, indem die Schüler dem Klang von Nonsensversen "Sinn" (z.B. traurig, müde, frech) entnehmen usw. Musikalische Bestätigung in den Lernfeldern "Klang- und Artikulationsspiele" und "Musik und Sprache" setzt bei der unmittelbaren Erfahrung der Schüler an, macht Spaß und gibt dem Schüler Bestätigung. Es kommen dabei häufig "Talente" zum Vorschein, die beim gewohnten Umgang mit Musik kaum eine Chance hätten.

Über die Motivation, die von diesen Lernfeldern ausgehen kann, hinaus bieten sie jedoch - gerade für die häufigen Ausdrucks- und Sprachschwierigkeiten des Schülers der SfL - wichtige Fördermöglichkeiten, weil vor allem die Sprechmotorik und Artikulationsfähigkeit sowie das stimm-motorische und klangliche Unterscheidungsvermögen angesprochen werden.

Wichtig ist jedoch, daß sich diese Lernfelder nicht isolieren, sondern immer wieder Verbindungen zum Lernfeld Singen und seinen aufgezeigten Möglichkeiten herstellen.

3.2.4.2. Musik mit Instrumenten

"Zu diesem Teilbereich gehören alle Aktivitäten, bei denen ein Instrument als Klangerzeuger und der handelnde Umgang, die praktische Erfahrung mit diesem Instru-

ment im Vordergrund stehen. Es kann sich dabei um Materialien und Gegenstände aus der Umwelt, um selbstgebaute Instrumente, um Instrumente der Kunst-, Volks- oder Unterhaltungsmusik oder um technische Geräte wie Tonband und Verstärker handeln." (S. 7) Die Möglichkeiten des Lernfeldes "Materialien, Gegenstände, Klänge und Geräusche aus der Umwelt" dürften bereits bei der Diskussion des Inhalts "Klangexperimente" deutlich geworden sein. Im Sammeln und Erproben von verschiedensten Materialien und Gegenständen (z.B. aus Holz, Metall, Glas, Plastik, - zum schlagen, reiben, schütteln, blasen usw.), in Versuchen, die verschiedensten Klänge und Geräusche differenziert zu gestalten, zu unterscheiden und in Zeichen und Grafiken umzusetzen, sollen die Schüler ihre klingende Umwelt entdecken und erfahren, daß jeder Gegenstand auch als Musikinstrument behandelt werden kann. Die Themenbereiche des Lernfeldes "Bau von Klangerzeugern, Instrumentenkunde, technische Medien" stehen im bisherigen Unterricht unverbunden nebeneinander. Ihr Zusammenhang ist wie folgt zu sehen: im Erfinden und Herstellen von verschiedenen Klangerzeugern (im "Instrumente basteln"), sowie im Konstruieren von Instrumenten mit erweiterten Klang- und Resonanzmöglichkeiten (z.B. Sanza, Bongos, Saiteninstrumente) sollen die Schüler handelnd zum Instrument finden und die an diesen Klangerzeugern gewonnenen Erfahrungen und Erkenntnisse auf gebräuchliche Musikinstrumente sowie auf Instrumente fremder Völker und Kulturen übertragen. Von diesem handelnden Zugang aus sollen die Schüler weitere Informationen über Instrumente im Sinn der bereits diskutierten "Instrumentenkunde" erhalten. Die technischen Medien schließlich sollen die Schüler nicht nur als Aufnahme- und Wiedergabeinstrumente, sondern auch als Musikinstrumente kennenlernen. Die Möglichkeiten der "Orff-Instrumente", denen ein eigenes Lernfeld gewidmet ist, wurden bereits diskutiert.

Die Lernfelder "Musik kann etwas ausdrücken und erzählen" und "Wie Musik gemacht ist" wollen einen Beitrag zur Überwindung der dargestellten Problematik "Klassische Musik gegen Popmusik" leisten, indem sowohl an Musik, die die Schüler selbst machen, als auch an verschiedensten Arten von Musik, die die Schüler im Unterricht hören, Ausdrucks- und Darstellungsmöglichkeiten sowie Gestaltungs- und Ordnungskriterien der Musik verdeutlicht werden sollen, wobei sich das Selbermachen und Ausprobieren sowie das Hören und Unterscheiden gegenseitig durchdringen.

Im Lernfeld "Musik kann etwas darstellen und erzählen" sollen die Schüler erfahren, daß man mit Musik Stimmungen, Gefühle, Vorstellungen usw. zum Ausdruck bringen kann, daß mit musikalischen Mitteln Sachverhalte, Bilder, Geschichten aus der Gegenstands- und Vorstellungswelt dargestellt werden können und daß die jeweiligen Wirkungen mit ganz bestimmten musikalischen Mitteln (z.B. Tempo, Instrumente, Sound) erzielt werden. Neben eigenen Gestaltungsversuchen mit der Stimme und Instrumenten bieten sich hier viele Beispiele programmatischer Musik, aber auch Themen wie "Musik in der Werbung" oder "Musik im Film" an. Die Darstellungs- und Ausdrucksfunktion der Musik kann auch in körperlichen Bewegungen und Darstellungen oder im Malen zur Musik nachvollzogen werden. Im Lernfeld "Wie Musik gemacht ist" sollen die Schüler allgemeine musikalische Kriterien und Gestaltungsprinzipien (z.B. gleich-verschieden, langsam-schnell, laut-leise, Wiederholung, Veränderung, einer-alle, einer nach dem anderen) kennenlernen. Sie sollen lernen, nach solchen Prinzipien Musik zu machen und diese in gehörter Musik wiederzuerkennen, wobei der Umgang mit Zeichen und Grafiken eine große Hilfe sein kann. Indem die Schüler gehörte Musik den entsprechenden Notenbeispielen zuordnen, können sie auch mit einigen Grundzügen der Notenschrift bekannt gemacht werden. Die zu

vermittelnden Begriffe müssen zunächst einfach und allgemein sein, jedoch sollen auch nötige Fachbegriffe - vor allem aus dem Bereich der Popmusik - vermittelt werden (z.B. Melodie-Rhythmus, Refrain-Strophe, Live-Studio, Verzerrer, Synthesizer usw.).

Die Zuordnung der beiden letztgenannten Lernfelder zum Teilbereich "Musik mit Instrumenten" geschah vor allem deshalb, weil die beschriebenen Erkenntnisse und Erfahrungen in erster Linie im handelnden Umgang, im Selbermachen gewonnen werden sollen, wobei allerdings neben den Instrumenten auch die Stimme beteiligt werden muß. Es sollten in diesen Lernfeldern jedoch auch möglichst viele Beispiele aus allen Musikarten und -gattungen gehört werden, die für den Schüler interessant sind und die ihm die vielfältigen musikalischen Ausdrucks-, Darstellungs- und Gestaltungsmöglichkeiten nahe bringen. Dabei wird neben dem Musikmachen und Musikhören auch die Information und vor allem die Diskussion, in der die Schüler zu Wort kommen, eine große Rolle spielen müssen. Die vermittelte Musik kann jedoch nicht nur unter den bisher genannten - mehr oder weniger innermusikalischen - Kriterien gehört werden, sondern steht stets auch in Zusammenhang mit der Thematik des nächsten Teilbereichs.

3.2.4.3. Musik in der Umwelt

Während die Ausgangspunkte in den vorangegangenen Teilbereichen stets die unmittelbaren musikalischen Betätigungsmöglichkeiten des Schülers sind, stehen im Mittelpunkt des Unterrichts im Teilbereich "Musik in der Umwelt" die vielfältigen Erscheinungsformen der Musik und des Musiklebens, die der Schüler in seiner Umwelt vorfindet. Diese ihn umgebende Musik erlebt der Schüler nicht als isolierte Kunst, sondern eingebettet in konkrete Zusammenhänge und Situationen, seien diese psy-

chischer oder soziokultureller, lokaler oder geografischer, ökonomischer oder politischer Art.

Indem der Unterricht von diesen konkreten Zusammenhängen und Situationen, vom Kontext, in dem Musik steht, ausgeht, stellt er die Frage nach der Funktion und Wirkung, die Musik im Leben des Einzelnen und der Gesellschaft hat, und rückt damit die Musik in die unmittelbare Nähe des Schülers. Ausgangspunkte für den Unterricht sind vor allem die Fragen:

"Wer macht oder hört bei welcher Gelegenheit Musik?

Aus welchem Grund erklingt zu welchen Gelegenheiten Musik?

Wie wirkt verschiedene Musik bei verschiedenen Gelegenheiten auf verschiedene Menschen?

Wie wird Musik hergestellt und vermittelt?"

Diese Fragen, die an den Erfahrungen und Erfahrungsmöglichkeiten der Schüler anknüpfen, sollen nicht theoretisch erörtert, sondern durch verschiedenste Aktionen und Experimente, durch Selbstbefragung und Umfragen, durch Erkundungs-, Beobachtungs- und Zuordnungsaufgaben, im Umgang mit Arbeitsmaterialien wie, Programmzeitschriften, Plattencovers, Bildern und Plakaten sowie durch Besichtigungen und fachübergreifenden Projektunterricht für den Schüler interessant werden. Die Schüler sollen aufmerksam werden auf die vielfältigen Erscheinungsformen der Musik und des Musiklebens.

Sie sollen lernen, verschiedene Arten von Musik zu unterscheiden und sich in der Fülle des Angebots zu orientieren. Sie sollen sich bewußt werden, daß Musik in verschiedenen Zusammenhängen stehen, verschiedene Absichten verfolgen, verschiedene Funktionen bekleiden und verschiedene Wirkungen zeitigen kann.

Sie sollen erfahren, daß Musik eine Möglichkeit der Erholung und der Freizeitgestaltung ist, aber auch Mög-

lichkeiten von Fremdbestimmung und Manipulation in sich birgt.

Folgende Themen werden genannt:

- "- Orte und Anlässe, wo Musik erklingt (Schule, Kirche, Diskothek, Kaufhaus, Kirmes, Konzertsaal, zu Hause, Arbeitsplatz)
- Erkennungsmusiken aus Funk und Fernsehen (Eurovision, Sportstudio, Krimis, Tagesschau, zu verschiedenen Werbeprodukten usw.)
- Verschiedene Überschriften, unter denen Musik im Programm erscheint (Chorkonzert, Liederabend, Oper, Klassische Musik, moderne Musik, Schlagerparade, Beat, Pop usw.)
- Verschiedene Musiziergruppen (Blaskapelle, Beat-, Jazzband, Volksmusik, Tanzorchester, Sinfonieorchester usw.)
- Musik verschiedener Länder und Erdteile (musikalische Erdkunde, Musik aus Gastarbeiterländern)
- Gemeinsamer Besuch von Proben und Aufführungen verschiedener Musik
- Besichtigung eines Musikaliengeschäftes
- Daten über Künstler, Stars und Musikgruppen
- Informationen über Komponisten ihre Musik und Zeit
- "Meine Lieblingsmusik" (Begründen der eigenen Vorliebe, Disjockey spielen, Hitliste in der Klasse erstellen)
- Die Herstellung und der Vertrieb von Musik (Schallplattenindustrie, Funk und Fernsehen, Komponist, Texter, Arrangeur, Produzent, Sänger usw.)" (S.10)

Der Versuch, der in diesem Teilbereich unternommen wird, die objektive musikalische Realität, die musikalische Umwelt des Schülers zu erschließen, dürfte nur gelingen, wenn dabei seinen subjektiven Vorlieben besondere Beachtung geschenkt wird und wenn die Verbindung zu den "Spielräumen" der übrigen Lernfelder nicht

verloren geht.

3.2.4.4. Musik und Bewegung

Die Möglichkeiten und die Notwendigkeit dieses Teilbereichs, in dem Musik im Zusammenhang mit der Erfahrung des eigenen Körpers, des Raumes, der Zeit, dem Partner oder der Gruppe steht, wurden bei der Diskussion des Inhalts "Musik und Bewegung" bereits dargelegt. Dieser Teilbereich wurde in die Lernfelder "Bewegungsspiele", "Darstellendes Spiel" und "Tanz" untergliedert, um die unterschiedlichen Möglichkeiten der Bewegungsgestaltung in Zusammenhang mit Musik möglichst vollständig zu erfassen.

Im Lernfeld "Bewegungsspiele" werden "Spiele am Platz" und "Spiele im Raum" gesondert aufgeführt, um den verschiedenen Unterrichtssituationen gerecht zu werden. Unter "Bewegungsspielen am Platz" sind vor allem Lockerungs- und Geschicklichkeitsspiele zu verstehen, bei denen die körpereigenen Instrumente im Klatschen, Pat-schen, Stampfen usw. oder andere Rhythmusinstrumente Verwendung finden, rhythmische Begleitungen von Versen und Liedern oder Imitations- und Reaktionsspiele, bei denen stets der Zusammenhang zum Sprachrhythmus hergestellt wird. Bei den "Bewegungsspielen im Raum" geht es um Erkundung der Bewegungsmöglichkeiten, um das Übernehmen vorgegebener und das Erfinden eigener Bewegungsarten, um das Reagieren auf akustische Signale, auf Musik und Stille oder auf musikalische Veränderungen im Rhythmus, in der Klangfarbe, in der Lautstärke usw., um die Koordination zwischen Musik und Bewegung, um Partner- und Gruppenspiele, um Bewegungsbegleitungen zu Liedern und Versen usw. Eine besondere Bedeutung kommt bei den "Bewegungsspielen" dem Umgang mit Materialien und Gegenständen zu, die entweder selbst klingen (Schellenbänder, Klanghölzer, Trommeln) oder auch als stumme

Materialien Anreiz zur Bewegung geben (Bänder, Tücher, Plastikplanen, Fähnchen, Stäbe, Reifen usw.). Im Umgang mit solchen Materialien, an denen der Schüler sich quasi festhalten kann, können Bewegungs- und Kontakthemmungen abgebaut, der Bewegungsablauf selbst und auch die Musik in ihrem Ausdruck und Verlauf intensiver erlebt werden. Außerdem zeigt sich, daß Schüler gerade im Umgang mit diesen Materialien auch solche Musik "schön finden", der sie sonst ablehnend gegenüberstehen.

Das Lernfeld "Darstellendes Spiel" stellt eine Erweiterung um Ausdrucks- und Darstellungsmöglichkeiten wie Pantomime, Puppen-, Finger-, Schatten-, Masken und Rollenspiel dar, zu Musik, die die Schüler selbst machen oder zu geeigneter Musik, die der Lehrer aussucht. Gerade über solche - zunächst außermusikalischen - Ausdrucks- und Darstellungsmöglichkeiten kann manchen Schülern ein Zugang zur Musik und zum Musikunterricht ermöglicht werden.

Zum Lernfeld "Tanz" wird ausgeführt: "Der Schüler soll Tanz als Möglichkeit der Selbstdarstellung erfahren, im Tanz Ausdrucks- und Kontaktfähigkeit entwickeln. Er soll lernen, Bewegungsabläufe im Gedächtnis zu behalten, vor auszuplanen und in Beziehung zur Musik zu setzen. Er soll Tanz als eine Möglichkeit der Freizeitgestaltung kennenlernen. Er soll sein Weltverständnis erweitern, indem er auch Tänze fremder Länder tanzt und Informationen über deren soziokulturelle Hintergründe erhält". (S. 12)⁺

3.2.4.5. Neigungs- und Fördergruppen

In den Neigungsgruppen sollen die Schüler nach ihren Neigungen und Fähigkeiten verschiedenen musikalischen Tätigkeiten nachgehen können.

⁺ Zu den Lernfeldern "Bewegungsspiele" und "Tanz" hat die Rahmenlernplangruppe ebenfalls "Handreichungen" (1980) vorgelegt.

Dazu bieten sich an:

- Instrumentalgruppen zum Erlernen eines Musikinstruments, sofern Schüler dazu motiviert und Lehrer dafür gefunden werden können
- Instrumentalgruppen, in denen Instrumente (vor allem auch Orff-Instrumente) gespielt werden
- Ein Schulchor
- Tanz- und Spielgruppen

Diese Gruppen sollen nicht einseitig am klassischen Musizierideal ausgerichtet sein, sondern auch die Spielmöglichkeiten der Volks- und Unterhaltungsmusik berücksichtigen. Sie sollen für den Schüler eine Möglichkeit der Verstärkung und Integration sein und können sowohl zur Verbesserung der Atmosphäre innerhalb der Schule als auch zur Darstellung der Schule nach außen einen wertvollen Beitrag leisten.

Unter Fördergruppen ist die musikalische Arbeit mit kleinen Gruppen oder auch mit einzelnen Schülern im therapeutischen Sinn zu verstehen, wenn spezielle Störungen (z.B. Kontakt, Konzentration, Artikulation, Bewegung, Wahrnehmung usw.) mit Hilfe von musikalischen Tätigkeiten verbessert werden sollen.

3.2.5. Weitere Überlegungen zum Rahmenlehrplan Musik

a. Das "Behindertenspezifische" des Rahmenlehrplans

Im Zusammenhang der dargestellten Lernfelder und Teilbereiche, die sich aus der objektiven und subjektiven musikalischen Realität des Schülers ergeben, soll also vor allem im Klassenverband, aber auch in den Neigungs- und Fördergruppen im Blick auf die genannte Zielsetzung der Musikunterricht erteilt werden. Während dieser Plan zunächst eine kaum zu bewältigende Stofffülle zu beinhalten scheint, dürfte bei näherem Hinsehen klar wer-

den, daß es sich lediglich um verschiedene Zugangsmöglichkeiten zur Musik, die den Schüler umgibt, sowie zu seiner Ausdrucks-, Wahrnehmungs-, Bewegungs- und Kommunikationsfähigkeit handelt. In diesen Grundfähigkeiten kommt einerseits der Reichtum menschlicher Individualität zum Ausdruck, andererseits wird durch sie die Teilhabe am sozialen Leben - auch an musikalischer Kultur - erst ermöglicht. Man muß jedoch davon ausgehen, daß jede Behinderung auch in diesen Grundfähigkeiten ihren Niederschlag findet. Der Musikunterricht darf nun nicht fixiert sein auf die Tatsache der Abweichung dieser Fähigkeiten des Behinderten von gesellschaftlichen Normen, sondern muß vor allem bedenken, daß durch ihre Minderung seine individuellen Lebensmöglichkeiten eingeschränkt sind. Nur dann darf sich Musikpädagogik auf musikalische Normen, die immer auch gesellschaftliche Normen sind, beziehen, wenn deren Vollzug für den Behinderten tatsächlich eine Erweiterung seiner Lebensmöglichkeiten bedeutet.

Die weitgefaßte Bestimmung der objektiven und subjektiven Gegebenheiten des Musikunterrichts und die daraus abgeleiteten vielseitigen Lernfelder machen es möglich, jederzeit auf die Eigenart des Schülers, d.h. seinen soziokulturellen Kontext und die eingangs skizzierten Besonderheiten seines Verhaltens und Lernens einzugehen. Dies ist wiederum nur deshalb möglich, weil die grundlegende didaktische Forderung nach der Interdependenz der Bedingungs- und Entscheidungsfelder, - vor allem die Forderung, daß die Lernangebote und -anforderungen auf die Lernvoraussetzungen der Schüler Bezug nehmen müssen - wenigstens ansatzweise berücksichtigt wurde. Solange also die Kriterien, die die Didaktik für die Konzeption und Gestaltung des Unterrichts bereitstellt, noch nicht erfüllt, die pädagogischen Möglichkeiten also noch nicht ausgeschöpft sind, - wie die Darstellung der gegenwärtigen Situation zeigte, -

sollte im Rahmen des Unterrichts auf den Begriff Musiktherapie, der immer häufiger verwendet wird, verzichtet werden. Neben der Gefahr, daß der Therapiebegriff häufig vorschnell für jede positive Einwirkungsmöglichkeit gebraucht wird (was zu einer Inflation von Kunst-, Tanz-, Spiel-, Reittherapie usw. geführt hat) und leicht falsche Erwartungen weckt, muß man die Bemühungen von PROBST (1972,75,78,81), der einerseits einen "Unterricht in Musik" und andererseits eine "pädagogische Musiktherapie" fordert, ernstnehmen. "Die Trennung vom affektiven Anteil der Musik brachte innerhalb der Sonderpädagogik die Erkenntnis, daß man sich eines wirksamen Mittels der positiven Einflußnahme begibt. So mußte gerade hier vom Unterricht in Musik das Feld der Musiktherapie deutlich abgehoben werden. ...In der Musikpädagogik hat das Aufgeben der emotionalen und affektiven Seite von Musik einen Leerraum hervorgerufen, in den Musiktherapeutisches eindringen möchte..." (1978, S.71'. PROBSTs Einschätzung der gegenwärtigen Möglichkeiten der Musikpädagogik und der Schwierigkeiten der Schüler, ihren Anforderungen zu entsprechen, werden durch die vorliegenden Daten und Argumente bestätigt, und der Forderung, daß neue, spezifische Maßnahmen ergriffen werden müssen, ist voll zuzustimmen. Ebenso ist das 'politische' Argument, daß die Forderung nach Musiktherapie als spezifischer Maßnahme leichter Gehör finden dürfte als die Forderung nach Erteilung des Musikunterrichts, nicht von der Hand zu weisen. Eine Trennung zwischen Musikunterricht und Musiktherapie wäre jedoch überflüssig, wenn der Musikunterricht sich auf seine Grundlagen, die in den dargestellten objektiven und subjektiven Zusammenhängen bestehen (wo die emotionale und affektive Seite kein Leerraum ist!), besinnen würde, da die von PROBST der Musiktherapie zugeschriebenen Aufgaben die vornehmsten Aufgaben des Musikunterrichts sind. Im Bezug auf die Position PROBSTs besteht also Einigkeit darüber,

daß das Behindertenspezifische des Musikunterrichts vor allem in einer Ausweitung der Sichtweise des Gegenstandes und der Möglichkeiten der Schüler besteht, während über den einzuschlagenden Weg ein Dissens festzustellen ist. Eine andere Anschauung über die "Eigenart des Bildungsinhaltes Musik und seine Bedeutung für die Sonderpädagogik" vertritt MOOG (1967), der als wesentliche Kriterien des Gegenstandes Musik angibt: "1. Musik existiert nur als Inhalt des Musikerlebens. 2. In der Musik hat der Klang Eigenvalenz. 3. Der Musikklang steht nicht als Vermittler zur Welt der Dinge. 4. Nur Musik ist nicht-dinghaft sinnhaft konkret." (S. 780) Wenn auch diese Bestimmung dem Schüler im Absehen von seiner konkreten Realität zunächst einen Spielraum zu garantieren scheint, so ist sie doch zu einseitig an der Idee einer "absoluten Musik" orientiert und berücksichtigt nicht die engen Verbindungen, in denen Musik gerade als Vermittlerin zur Objektwelt und zu den Bedürfnissen des Schülers steht.

Was hier für den Musikunterricht der SfL gefordert wird, eine möglichst allgemeine und allen zugängliche Bestimmung seiner Grundlagen sowie eine Orientierung an allgemeinen didaktischen Kriterien, dürfte jedoch nicht nur für die Sonderschule wichtig sein. Die Zahl der Menschen, die - unabhängig von Schulbildung und sozialem Status - von sich behaupten, "unmusikalisch" zu sein, was nichts anderes als wenig lern- oder leistungsfähig im Bezug auf Musik bedeuten kann, ist nicht gering. Dies zeigt - wie begründet oder unbegründet dies Urteil auch sein mag - der tägliche Umgang mit Schülern, Lehrern und Studenten. Da jedoch geringe musikalische Lern- oder Leistungsfähigkeit - im Gegensatz zu verminderten Fähigkeiten in anderen "Kulturtechniken" - weder in der Schule noch im gesellschaftlichen Leben nennenswerte Nachteile bringt, wird das Problem dieser "musikalisch Behinderten" weitgehend vernachlässigt. Wie die Erfah-

rung jedoch zeigt, wird der Grund für diese "Behinderung" bzw. dieses Vorurteil häufig in der Schule gelegt, weil dort grundlegende didaktische Kriterien nicht berücksichtigt werden.

b. Zur Frage des Lernaufbaus

Der Rahmenlehrplan gibt den Rahmen an, innerhalb dessen die notwendigen Entscheidungen im Blick auf die jeweilige Schülergruppe vom Lehrer gefällt werden müssen, und er gibt mit der Bestimmung der objektiven und subjektiven Gegebenheiten den Ausgangspunkt des Unterrichts an. Von dort muß jedes Lernfeld ausgehen, um sich dann in konzentrischen Kreisen oder in Art einer "Curriculumspirale" (BRUNER) zu entwickeln und zu entfalten. Wenn man auch nicht erwarten kann, daß jeder Schüler die äußeren konzentrischen Kreise oder das Ende der Spirale erreicht, so sprechen doch viele Erfahrungen dafür, daß es für jeden Schüler möglich ist, in der Auseinandersetzung mit Musik in die jeweils "nächste Zone der Entwicklung" (KUTZER) seiner Ausdrucks-, Wahrnehmungs-, Bewegungs- und Kommunikationsfähigkeit zu kommen.

Die Frage freilich, wie der Übergang von einer Zone zur nächsten am besten zu erreichen ist, wie also die Inhalte in den einzelnen Lernfeldern angeordnet sein müssen, kann hier nicht beantwortet werden. Einerseits müssen im Interesse des Schülers Anstrengungen zur Optimierung des Lernprozesses unternommen werden, wobei sich Möglichkeiten zu einer Hierarchisierung der Lernschritte noch am ehesten ergeben in der psychomotorischen Dimension, soweit es um sichtbare Handlungsabläufe geht, und in der kognitiven Dimension, soweit es sich um die kontrollierbare Wahrnehmung und Unterscheidung von akustischen Gegebenheiten handelt. Andererseits ist - wie bereits ausgeführt - für musikalisches Verhalten nicht das Nebeneinander, sondern der komplexe Zusammenhang der Erlebnisdimensionen kennzeichnend, wo-

bei vor allem die stets beteiligten affektiven und sozialen Dimensionen sich einer Hierarchisierung und Operationalisierung am stärksten entziehen. Bei diesen notwendigen Zusammenhängen bei musikalischem Verhalten und Lernen dürfte ein konsequenter Lernaufbau nur im ständigen Zusammenwirken von Analyse und Synthese dieser Dimensionen möglich sein, ein Problem, das in der Praxis jedoch mit viel Einfühlungsvermögen und Phantasie wenigstens teilweise gelöst werden könnte.

Bei den notwendigen Bemühungen um eine Strukturierung des Lernaufbaus in der weiteren Arbeit mit dem Rahmenlehrplan muß also darauf geachtet werden, daß die Motivationsbasis, die in den beschriebenen Zusammenhängen der Vielseitigkeit und Komplexität von Musik und musikalischem Verhalten zu sehen ist, nicht verloren geht. Wenn auch der Nachweis von stringenten Strukturierungsmöglichkeiten für musikalisches Lernen noch in weiter Ferne liegt, so konnte mit dem Konzept des Rahmenlehrplans doch der Punkt aufgezeigt werden, von dem dieses Lernen ausgehen muß.

3.3. Die Bedeutung des Lehrers für den Musikunterricht

Sowohl bei der Diskussion der gegenwärtigen Situation des Musikunterrichts als auch bei der Darstellung des Rahmenlehrplans dürfte deutlich geworden sein, daß das Gelingen des Musikunterrichts in hohem Maß von den Voraussetzungen des Lehrers abhängig ist, und es wurde wiederholt die Vermutung ausgesprochen, daß die aufgezeigten Defizite auch mit der unzureichenden Qualifikation des Lehrers zusammenhängen. Vor weiteren Ausführungen über Möglichkeiten der Lehrerbildung und Lehrerfortbildung sollen noch einmal die Lehrer selbst zu Wort kommen mit Aussagen, die sich auf Ursachen der gegenwärtigen Situation beziehen, die die ausgesproche-

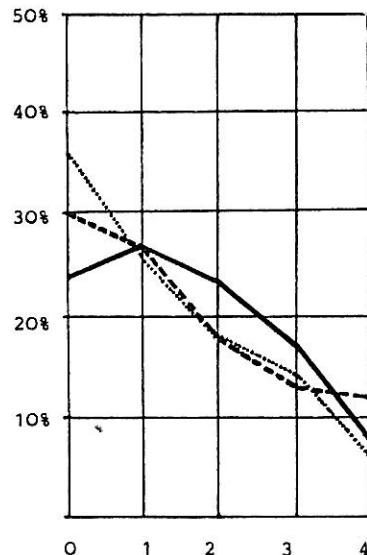
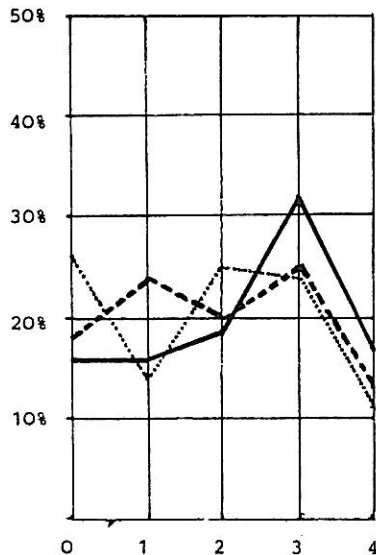
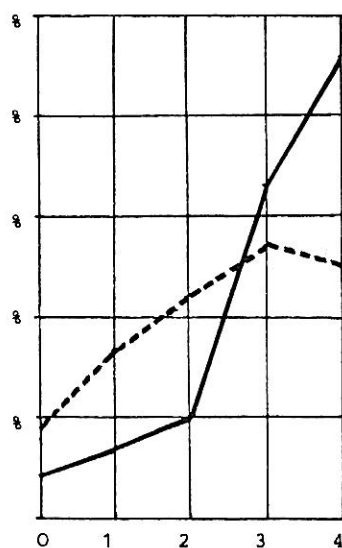
nen Vermutungen bestätigen und weitere wichtige Hinweise geben.

3.3.1. Aussagen der Lehrer über Ursachen der gegenwärtigen Situation des Musikunterrichts

In den Untersuchungen von GRÜNNAGEL, KLIM⁰ und STROZYK wurde den Lehrern im Anschluß an die Frage nach der Bewertung der gegenwärtigen Situation, deren Antworten bereits berichtet wurden, folgende Frage gestellt: "Wenn die gegenwärtige Situation des Musikunterrichts an Ihrer Schule nicht in allen Punkten zufriedenstellend ist, wo liegen Ihres Erachtens im Wesentlichen die Gründe dafür?"

Es wurden eine Reihe von möglichen Gründen genannt und die Lehrer gebeten, diese anhand einer 5-stufigen Skala (von 0 = keine Bedeutung bis 4 = sehr große Bedeutung) zu bewerten. Aus der folgenden Tabelle ist zu ersehen, wieviele Lehrer bei jedem der genannten Gründe jeweils welche Kennziffer ankreuzen. Obwohl es sich hier nicht um eine Normalverteilung handelt, wird der jeweilige auf die Skala bezogene Mittelwert (\bar{x}) mitgeteilt, und es werden die verschiedenen Gründe nach diesem Mittelwert in eine Rangreihe gebracht. In den nachfolgenden grafischen Darstellungen sollen die Ergebnisse noch einmal veranschaulicht werden.

Mögliche Gründe für die unbefriedigende Situation der MU		Bedeutung					\bar{x}
		keine	1	2	3	sehr große	
		0				4	
Mangelnde Qualifikation der Lehrer für den MU	N:	5	9	14	44	61	3,10
Mangelnde Bereitschaft der Lehrer, Musik zu unterrichten	N:	12	21	28	34	21	2,42
Unzureichende räumliche und materielle Ausstattung	N:	20	20	24	41	22	2,20
Zu geringe Stundenzahl	N:	23	31	25	32	17	1,91
Fehlende Differenzierungsmöglichkeiten	N:	33	17	32	30	14	1,80
Mangelndes Interesse der Schüler	N:	31	35	31	23	11	1,60
Disziplinschwierigkeiten	N:	38	34	23	17	16	1,52
Geringe Fähigkeiten der Schüler	N:	46	33	23	17	8	1,28



· = Qualifikation d.L.
 · = Bereitschaft d.L.

— = Ausstattung d.Schule
 - - = Stundenzahl
 ... = fehlende Differenzierungsmögl.

— = Interesse d.S
 - - = Disziplinschwierigk.
 ... = Schülerfähigkeiten

Aus der Rangreihe der verschiedenen Gründe geht hervor, daß die Gründe, die die Lehrer selbst betreffen, am stärksten gewichtet werden, daß den Gründen, die sich auf Bedingungen des Musikunterrichts beziehen, mittleres und denen, die sich auf die Schüler beziehen, geringeres Gewicht beigemessen wird. Die grafischen Darstellungen zeigen darüber hinaus eine gegenläufige Tendenz zwischen den mit dem Lehrer zusammenhängenden und den mit dem Schüler zusammenhängenden Gründen, die am deutlichsten beim Vergleich der Beurteilung der eigenen Qualifikation mit der Beurteilung der Schülerfähigkeiten im Hinblick auf die Fragestellung zum Ausdruck kommt. Die Lehrer sehen also die eigene mangelnde Qualifikation als die gewichtigste Ursache für die unbefriedigende Situation des Musikunterrichts an, und der zweitwichtigste Grund, worin man eher Hilflosigkeit als tatsächlichen Mangel an Bereitschaft zum Musikunterricht vermuten kann, dürfte mit dem erstgenannten eng zusammenhängen. Dagegen messen die Lehrer den Gründen, die möglicherweise beim Schüler liegen könnten, mangelndes Interesse, Disziplinschwierigkeiten und geringen musikalischen Fähigkeiten der Schüler, relativ geringes Gewicht bei. Im Vergleich zu den eindeutigen Aussagen der Lehrer zu den Gründen, die sie selbst und die die Schüler betreffen könnten, fällt ihre Stellungnahme zu den Gründen, die sich auf Bedingungen des Unterrichts beziehen könnten, komplizierter aus. Bei der Frage, ob die zur Verfügung stehende Stundenzahl oder die Möglichkeiten der Differenzierung im Unterricht eine Rolle spielen, verhalten sich die Lehrer im Ganzen unentschieden und schreiben lediglich der unzureichenden Ausstattung ein größeres Gewicht zu. Durch ihre Aussagen bestätigen die Lehrer zunächst die bei der Diskussion der gegenwärtigen Situation des Unterrichts wiederholt geäußerte Vermutung, daß die Qualität des Musikunterrichts sowohl von der unzureichenden Qualifikation der Lehrer als auch von der mangelhaften

Ausstattung der Schulen negativ beeinflußt wird, wobei die Lehrer die eigene unzureichende Qualifikation entschieden stärker gewichten als die mangelhafte Ausstattung der Schulen.

Für eine Perspektive, des Musikunterrichts sind die Einschätzungen der Lehrer, die die Schüler, die Ausstattung der Schulen und sie selbst betreffen, insofern von Bedeutung, als man sie dahingehend interpretieren kann, daß bei den Schülern wohl Bereitschaft und Fähigkeit zum musikalischen Lernen vorhanden sind, daß diese aber vor allem durch die mangelnde Qualifikation der Lehrer wenig entwickelt werden, wobei auch Mängel in der räumlichen und materiellen Ausstattung der Schulen eine Rolle spielen. Da die Erfahrung zeigt, daß es Lehrern, die qualifiziert und engagiert Musikunterricht erteilen, häufig auch gelingt, materielle und räumliche Mängel abzustellen, indem sie sich für den Kauf von geeigneten Instrumenten und für die Bereitstellung geeigneter Räume einsetzen, da also die Qualifikation des Lehrers für eine Perspektive des Musikunterrichts von besonderer Bedeutung zu sein scheint, soll im folgenden der Frage nachgegangen werden, wie denn der Lehrer für den Musikunterricht qualifiziert werden könne (wobei natürlich auf die Forderung nach einer angemessenen Ausstattung für den Musikunterricht nicht verzichtet werden darf).

3.3.2. Die Qualifikation des Lehrers für den Musikunterricht

Aus den didaktischen Überlegungen zu den einzelnen Inhalten im zweiten Teil und aus der Darstellung der Angebote und Anforderungen des Rahmenlehrplans dürfte deutlich geworden sein, daß sich die Qualifikation des Lehrers daran erweist, ob er fähig ist, mit Hilfe dieser Angebote und Anforderungen das musikalische Verhal-

ten der Schüler zu differenzieren, sie zur Teilhabe an musikalischer Kultur zu befähigen und zur allzeitigen Förderung der genannten Fähigkeiten beizutragen. Eine solche Qualifikation würde bedeuten, daß der Lehrer einerseits über Kenntnisse und Fertigkeiten in Bezug auf die genannten Dimensionen des Gegenstands Musik verfügen, andererseits in der Lage sein muß, die Möglichkeiten und Gegebenheiten des Gegenstands zu den jeweiligen Fähigkeiten und Bedürfnissen der Schüler, zu ihren musikalischen Verhaltensmöglichkeiten in Beziehung zu setzen, wobei der Aspekt der Handlungsfähigkeit des Lehrers im Umgang mit der Stimme, mit Instrumenten, im Bewegungsbereich usw. besonders wichtig ist. Die Qualifikation des Lehrers darf weder einseitig am Gegenstand und seinen Strukturen noch an den gegenwärtigen Möglichkeiten des Schülers orientiert sein, weil sonst der Schüler entweder überfordert oder unterfordert würde, aber kaum gefördert werden könnte. Wesentlich wäre, daß auch bei Maßnahmen, die zur Qualifikation des Lehrers führen sollen, jeweils die "Priorität der intentionalen Ebene" (KLAFKI) berücksichtigt, d.h. gefragt würde, wozu er diese Qualifikation einsetzen soll. Im Hinblick auf das die objektive und subjektive musikalische Realität des Schülers reflektierende Ziel muß sich der Lehrer auf die Auseinandersetzung mit den im Rahmenlehrplan genannten Dimensionen der objektiven und subjektiven Gegebenheiten einlassen, wenn seine Qualifikation nicht in der vordergründigen Kenntnis von "Rezepten" für verschiedene Situationen bestehen soll.

Im folgenden sollen einige Defizite und vor allem Möglichkeiten für die Ausbildung im Fach Musik, für die allgemeine pädagogische Ausbildung und für die Lehrerfortbildung diskutiert werden, ohne daß es hier möglich ist, ein umfassendes Konzept für die Qualifikation der Lehrer vorzustellen.

3.3.2.1. Die Ausbildung der Lehrer im Fach Musik

In der Regel absolviert der zukünftige Sonderschullehrer, wenn er Musik als Fach wählt, daselbe Studium wie die zukünftigen Lehrer an Grund-, Haupt- und Realschulen. Bei GRÜNNAGEL, KLIMO und STROZYK beantworten 79 Lehrer, die das Fach Musik studiert haben, die Frage "Wie bewerten Sie Ihre musikpädagogische Ausbildung im Hinblick auf die Erfordernisse der Praxis in der Sonderschule?" mit der Vergabe von Zensuren wie folgt:

Note:	1	2	3	4	5	6
N:	1	9	18	22	19	10

(Durchschnittsnote 4,0)

Ebenso deutet die Tatsache, daß bei der berichteten Einschätzung des Einflusses der Lehrerqualifikation auf die Qualität des Unterrichts keine signifikanten und auch keine tendenziellen Unterschiede festzustellen sind zwischen den Lehrern, die Musik studiert haben und denen, die über keine musikpädagogische Qualifikation verfügen, (ebensowenig in der Einschätzung der übrigen Variablen) auf die geringe Effizienz dieses Studiums im Hinblick auf die Schulpraxis hin. Das Unbehagen, das hier von Lehrern geäußert wird, deren Ausbildung z.T. schon längere Zeit zurückliegt, wird jedoch von zahlreichen jüngeren Lehrern und Referendaren geteilt.

Wie schon im Exkurs "Klassische Musik gegen Popmusik?" deutlich wurde, ist die Musikdidaktik weitgehend an den Kriterien der "Bildungsmusik" orientiert, wenn auch mancherorts eine Öffnung für Populärmusik und das beschriebene musikalische Verhalten der Schüler zu beobachten ist. Die Äußerung KAISERS (1981) im Anschluß an die Situationsanalysen des Musiklehrerstudiums von HELMS (1981) und KÖRNER (1981), "daß die Musikpädagogik ihre historische Belastung bisher offensichtlich noch nicht

abgeworfen hat" (S. 62), bezieht sich offensichtlich auf die Tatsache, daß die für die Qualifikation der Lehrer unabdingbaren Disziplinen Musiktheorie (Tonsatz, Musik-, Formen-, Instrumentenlehre, Gehörbildung usw.), Musikwissenschaft (Musikgeschichte, -soziologie, -psychologie, -ästhetik, Rezeptionsforschung usw.) und Musikpraxis (Instrumentalspiel, Gesang, Dirigieren usw.) ein relatives Eigenleben führen und ihre Legitimation aus einem traditionellen Verständnis von Musik und musikalischer Bildung und nicht aus den grundlegenden didaktischen Kategorien, den Gegebenheiten der objektiven und subjektiven musikalischen Realität des Schülers ableiten.

Da jedoch zwischen der beschriebenen musikalischen Realität des Schülers und der des Studenten in vielen Punkten keine prinzipiellen, sondern lediglich graduelle Unterschiede bestehen, dürfte eine stärkere Orientierung der Musikdidaktik (und gleichzeitig der Musikwissenschaft, -theorie- und -praxis) an der im Rahmenlehrplan skizzierten allgemeinen Bestimmung von Musik und musikalischem Verhalten nicht nur dem Schüler, sondern auch dem Studenten und Lehrer entgegenkommen. Neben der oben angegebenen Regel, daß alle Lehramtsstudenten das Fach Musik gemeinsam studieren, gibt es an den Universitäten Dortmund und Köln eigene Abteilungen für Musikerziehung in der Sonderpädagogik und an den Pädagogischen Hochschulen Heidelberg und Reutlingen eigene Abteilungen für Rhythmisch-musikalische Erziehung in der Sonderpädagogik. Die zukünftigen Sonderpädagogen studieren den fachwissenschaftlichen und -praktischen Teil zusammen mit den zukünftigen Regelschullehrern, erhalten jedoch eine auf die Erfordernisse der Sonderschule abgestimmte didaktische Ausbildung, und man kann annehmen, daß von diesem Erfordernissen her auch die wissenschaftlichen und praktischen Fächer beeinflußt werden.

Solange noch keine Umorientierung der allgemeinen Mu-

sikdidaktik auf die aufgezeigten Grundlagen des Musikunterrichts festzustellen ist, muß man dies einerseits als eine notwendige Zwischenlösung ansehen.

Andererseits aber muß auch nach speziellen Zusammenhängen zwischen verschiedenen Arten und Ausprägungen von Behinderung und spezifischen musikalischen Möglichkeiten gesucht werden, was eigene musikalische Forschungs- und Ausbildungsstätten für Sonderpädagogen notwendig macht.

3.3.2.2. Die allgemeine pädagogische Ausbildung der Lehrer

Daß der Musikunterricht in der SfL vom Fachlehrer unterrichtet wird, ist jedoch die Ausnahme, da nicht genügend Lehrer, die das Fach Musik studiert haben, vorhanden sind und auch in Zukunft nicht vorhanden sein werden. Abgesehen von den fehlenden Fachlehrern, scheint es auch pädagogisch nicht sinnvoll, wenn das Klassenlehrerprinzip, - das besagt, daß ein Lehrer, der die Schüler und ihre Lebenszusammenhänge kennt, möglichst viele Fächer unterrichtet - im Musikunterricht durchbrochen würde. Gerade den Musikunterricht, der mit seinen aufgezeigten pädagogischen Möglichkeiten besondere Zugangsmöglichkeiten zum Schüler bereitstellt, dürfte der Klassenlehrer, der für die Schüler die zentrale Figur im Schulalltag darstellt, nicht aus der Hand geben. Bei der Frage, wie der Lehrer außerhalb eines Musikstudiums für diesen Unterricht qualifiziert werden kann, kommt dem Rahmenlehrplan, der kein spezifisches, sondern ein allgemeines pädagogisches Konzept darstellt, eine besondere Bedeutung zu. Die Vielseitigkeit der einzelnen Lernfelder bietet dem Lehrer verschiedene Einstiegsmöglichkeiten. Dabei kann er zunächst seine besonderen Vorlieben, Stärken und Interessenschwerpunkte in den Mittelpunkt stellen und von dort auch in Bereiche

vorstoßen, die ihm bislang fremd waren. Der Lehrer, der das Fach Musik studiert hat, würde damit in keiner Weise überflüssig, sondern er könnte den Nicht-Fachlehrern viele Anregungen geben und neben seinem eigenen Klassenunterricht Neigungs- und Fördergruppen betreuen.

Wenn jedoch die Lehrer, die nicht Musik studiert haben und die sich häufig für "unmusikalisch" halten, für den Musikunterricht gewonnen werden sollen, müssen in der allgemeinen pädagogischen Ausbildung Veränderungen herbeigeführt werden.

Die notwendige Fundierung der Lehrerbildung auf wissenschaftliche Grundlagen, die Anbindung an die Universität und die Einbindung in deren Traditionen haben dazu geführt, daß Lehrerbildung fast ausschließlich in der Vermittlung von Wissen über Voraussetzungen und Bedingungen von Erziehung und schulischem Lernen besteht. Auch die Erziehungswissenschaft beschäftigt sich - vor allem, wenn sie sich auf schulisches Lernen bezieht - fast ausschließlich mit den kognitiven Aspekten, wie die Vernachlässigung der psychomotorischen, affektiven und sozialen Dimension in der Lernziel Diskussion zeigt, ein Sachverhalt, der sich folgeschwer in fast allen neueren Lehrplänen niederschlägt. Demgegenüber ist zu fordern, daß jeder Student der Pädagogik neben der notwendigen gedanklichen Auseinandersetzung und Diskussion auch Gelegenheit erhält, durch verschiedene Übungen und Spiele, durch ästhetische (= sinnliche) Erfahrungen musikalisches Verhalten im beschriebenen Sinn zu erproben und zu reflektieren.

Solche Übungen und Spiele könnten universitäres Lernen durch die Faktoren Emotionalität und Kreativität sowie durch die Aspekte des psychomotorischen und sozialen Lernens bereichern und sie könnten dazu beitragen, die vielzitierte Unlust der Studenten und die Wirkung

des Praxischocks der jungen Lehrer zu vermindern.⁺

3.3.2.3. Lehrerfortbildung für den Musikunterricht

Zur Verbesserung der Situation des Musikunterrichts kann man nicht auf besser ausgebildete Lehrer warten - zumal diese gegenwärtig gar nicht eingestellt werden -, sondern es müssen durch Fortbildungsmaßnahmen die Lehrer, die bereits im Dienst sind, für den Musikunterricht im Sinn des Rahmenlehrplans gewonnen werden. Durch solche Maßnahmen sollen Lehrer mit den Zielen und Inhalten des Plans vertraut werden und Anregungen und Hilfen für die Umsetzung in die Praxis erhalten. Gleichzeitig aber

+ Im Rahmen der Didaktikausbildung im 4-semesterigen Aufbaustudium in der Fachrichtung Heil- und Sonderpädagogik im Fachbereich Erziehungswissenschaften der Philipps-Universität Marburg werden nach einer allgemeinen didaktischen Grundlegung Veranstaltungen in den Bereichen Naturwissenschaft/Technik, Gesellschaft/Kommunikation und Ästhetische Erziehung angeboten. Jeder Student muß jeden Bereich über zwei Semester belegen. Im Bereich Ästhetische Erziehung finden - bedingt durch personale Engpässe - fast ausschließlich musikpädagogische Veranstaltungen (einschließlich Bewegungserziehung und Tanz) - Seminare und Übungen zu verschiedenen Teilbereichen oder Lernfeldern, z.T. verbunden mit unterrichtspraktischen Übungen - statt. Gerade für die Mehrzahl der Studenten, die sich bisher noch nicht mit musikpädagogischen Fragestellungen beschäftigt haben, hat sich der Einstieg über die konkreten Lernfelder, in denen sie Handlungskompetenz erhalten sollen, bewährt und sie motiviert, sich mit weiteren Möglichkeiten des Musikunterrichts zu beschäftigen. Darüber hinaus wird in "Gitarretutorien" unter Anleitung kompetenter Studenten Gelegenheit gegeben, die Gitarre als Begleitungsinstrument zu erlernen, wovon jeweils zwischen 50 und 80 Studenten Gebrauch machen. An den übrigen sonderpädagogischen Ausbildungsstätten in Hessen gibt es keine derartigen Möglichkeiten.

müssen auch die auf die Arbeit mit diesem Plan bezogenen Erfahrungen und Einschätzungen der Lehrer gesammelt werden.⁺ Als solche Maßnahmen sind die Arbeit mit den "Kontaktlehrern für das Fach Musik", pädagogische Konferenzen zum Thema Musikunterricht an einzelnen SfL sowie zentrale und regionale Veranstaltungen des Hessischen Instituts für Lehrerfortbildung anzusehen, die seit über drei Jahren von der Rahmenlehrplangruppe durchgeführt werden. Bei den zahlreichen Kontakten mit Lehrern und Schulen wurden immer wieder die im Situationsbericht festgestellten Defizite, der weitgehende Ausfall des Musikunterrichts und seine einseitige Ausrichtung, bestätigt. Es zeigte sich aber auch, daß viele Lehrer, die das Fach Musik studiert haben, wegen der Diskrepanz zwischen den Inhalten des Studiums und den Gegebenheiten der Praxis zur Resignation neigen und daß die Nicht-Fachlehrer in der Regel das Vorurteil, nicht "musikalisch" und nicht kompetent für den Musikunterricht zu sein, von diesem Unterricht abhält. Da es also wesentliche Aufgabe einer Fortbildung in diesem Bereich sein muß, die Lehrer aufzuklären und für den Musikunterricht zu ermutigen, war allen verschiedenen Maßnahmen gemeinsam, daß sie von einem gemeinsamen learning by doing ausgingen. Die Lehrer sollten im Umgang mit der Stimme, mit Instrumenten, mit den eigenen Bewegungsmöglichkeiten in Spiel und Tanz usw., durch praktische Erfahrungen in

+ Da die Erprobungsphase des Rahmenlehrplans bis zum 31.7.1986 dauern soll, stehen detaillierte Berichte aus den Schulen noch aus. In einer ersten - wenig differenzierten - Rückmeldung an das HKM im Jahr 1982 werden Ziele und Inhalte des Plans durchweg positiv beurteilt, und es wird seine Verständlichkeit und Praxisnähe hervorgehoben. Von über der Hälfte dieser Schulen wird jedoch das Fehlen von qualifizierten Lehrern und von einem Drittel die mangelhafte Ausstattung beklagt.

einzelnen Lernfeldern zunächst Selbstbestätigung erhalten und auch die kommunikativen Möglichkeiten dieser Tätigkeiten erfahren. An diesen praktischen Erfahrungen konnten dann die notwendigen theoretischen, didaktischen und methodischen Überlegungen anknüpfen.

a. Kontaktlehrer für das Fach Musik

Auf Aufforderung des HKM wurden 1980 von etwa 30 Schulaufsichtsbereichen je ein "Kontaktlehrer für das Fach Musik" benannt. Diese Kontaktlehrer treffen sich in halbjährigem Turnus für einen Tag mit der Rahmenlehrplangruppe und sollten für den jeweiligen Schulaufsichtsbereich als Berater und Fortbilder die Funktion von Multiplikatoren übernehmen. Es zeigte sich jedoch, daß dies im besten Fall nur für die eigene Schule möglich ist und daß diese Lehrer mit weitergehenden Aufgaben - zumal sie keinerlei Stundenermäßigung erhalten - überfordert sind. Ihre wichtigste Funktion besteht gegenwärtig darin, daß sie von der Rahmenlehrplangruppe erarbeitete Unterrichtseinheiten in ihren Schulen erproben. Die Rückmeldungen geben der Rahmenlehrplangruppe wichtige Hinweise für die Erarbeitung weiterer Handreichungen für den Lehrer. Im übrigen sind diese Kontaktlehrer, die ja nicht nur das Fach Musik, sondern als Klassenlehrer auch die übrigen Fächer unterrichten, selbst auf Fortbildung angewiesen.

b. Pädagogische Konferenzen zum Thema Musikunterricht

An 12 SfL wurden bisher Mitglieder der Rahmenlehrplangruppe von Kollegien zu pädagogischen Konferenzen eingeladen, um dort die Ziele und Inhalte des Rahmenlehrplans vorzustellen. Dabei konnten nicht nur die Lehrer, die bereits Musikunterricht erteilen, sondern alle Kollegen angesprochen werden. Durch gemeinsame musikalische Tätigkeiten sowie durch Information und Diskussion konnte auf Möglichkeiten und auf die Notwendig-

keit des Musikunterrichts hingewiesen werden. Durch diese Konferenzen wurden jeweils auch Lehrer ermutigt, an weiteren Fortbildungsveranstaltungen teilzunehmen.

c. Umsetzungslehrgänge in der zentralen Lehrerfortbildung

Im Rahmen des Hessischen Instituts für Lehrerfortbildung konnte die Rahmenlehrplangruppe seit 1980 jährlich zwei "Umsetzungslehrgänge" (Dauer eine Woche) durchführen, an denen jeweils 25 Lehrer aus der SfL teilnehmen konnten, zu denen jedoch jeweils 40-50 Anmeldungen vorlagen. Eine so hohe Beteiligung über mehrere Jahre ist in keinem anderen Fach zu verzeichnen, der Bedarf ist also wesentlich größer als das Angebot.

Diese Lehrgänge hatten ihre Schwerpunkte jeweils in verschiedenen Teilbereichen oder Lernfeldern des Rahmenlehrplans und bezogen sich jeweils auf den Unterricht mit jüngeren oder älteren Schülern. Als weiterer Aspekt müssen noch die fächerübergreifenden Möglichkeiten genannt werden. Im Plan selbst wird auf Querverbindungen zu Fächern wie Kunst/Werken, Physik, Deutsch, Geografie, Sport, Sozialkunde und Geschichte hingewiesen und betont, daß der Musikunterricht "auch als 'Gesamtunterricht' zu verstehen ist, in dem im Umgang mit Klängen, mit Bewegung, Sprache und Zeichen spielerisch gelernt wird."

(S. 4) Mitglieder der Rahmenlehrplangruppe Musik, Deutsch und Sport führten im Herbst 1982 einen Lehrgang zum Thema "Zusammenhänge zwischen Musik, Sprache und Bewegung im Unterricht der Fächer Deutsch, Musik und Sport", durch, an dem 30 Lehrer aus SfL teilnahmen. Es wurden aus dem Fach Deutsch die Bereiche von Sprache und Sprecherziehung und aus dem Fach Sport die Bereiche von Bewegung und Bewegungserziehung thematisiert, in denen der Rhythmus als gliederndes und gestaltendes Element und Klangliches als Möglichkeit der Ausdrucksgestaltung und Darstellung sowie spielerische Elemente

eine Rolle spielen, Zusammenhänge also, die im Rahmenlehrplan Musik thematisiert werden. Im Hinblick auf die Beiträge des Fachs Musik ist festzustellen, daß sich vor allem den Deutsch- und Sportlehrern bislang vernachlässigte Dimensionen dieser Fächer und damit Möglichkeiten eines "mehrdimensionalen" Unterrichts eröffneten. Auch der in erster Linie auf ein learning by doing abzielende Ansatz wurde von diesen Lehrern als Gewinn empfunden. Ein gemeinsamer Lehrgang der Fächer Musik und Kunst ist für 1983 vorgesehen. Einen weiteren, vom Konzept des Rahmenlehrplans ausgehenden Lehrgang führte die Rahmenlehrplangruppe 1982 mit 30 Lehrern aus Schulen für Geistigbehinderte durch. Nach dem einhelligen Urteil dieser Lehrer, das durch Rückmeldungen aus der Praxis bestätigt wird, kann dieser Plan auch als Grundlage für einen Musikunterricht mit diesen Schülern angesehen werden, weil er von vornherein auf differenzierten Unterricht, der jedem Schüler gerecht werden kann, eingestellt ist und verhindern könnte, daß gerade die geistigbehinderten Schüler - was häufig geschieht - mit simplen Spielliedern permanent unterfordert werden.

d. Veranstaltungen der regionalen Lehrerfortbildung

Zusätzlich zu den genannten zentralen Veranstaltungen, die nur für Lehrer an Sonderschulen offenstanden, wurden in den letzten zwei Jahren unter der Organisation des Hessischen Instituts für Lehrerfortbildung und z.T. in Zusammenarbeit mit der Philipps- Universität Marburg weitere regionale Angebote gemacht. Es wurden durchgeführt: an verschiedenen Orten 8 ganztägige "Workshops" (in der Regel an einem Samstag), an denen jeweils zwischen 30 und 110 (insgesamt ca. 500) Lehrer teilnahmen sowie (in der Regel im Anschluß an diese Workshops)* 10 Kurse, die sich jeweils über 4-5 Nachmittage erstreckten und an denen sich jeweils 12-20 (insgesamt ca. 160) Lehrer beteiligten. Natürlich können die Lehrer nicht in so kur-

zer Zeit für den Musikunterricht qualifiziert werden. Ein erster Schritt wäre jedoch, wenn Vorurteile und Hemmungen abgebaut würden und die Lehrer Zutrauen in ihre eigene musikalische Lernfähigkeit, in ihre eigene Wahrnehmungs-, Ausdrucks-, Bewegungs- und Kommunikationsfähigkeit erhielten. Dies kann jedoch nicht durch Vermittlung von Rezepten für einige Musikstunden geschehen, sondern nur durch eigene Erfahrung im Umgang mit Musik, zu der freilich die didaktische Reflexion der objektiven und subjektiven Grundlagen des Musikunterrichts sowie die Beschäftigung mit Unterrichtsmaterialien und -entwürfen, die von diesen Grundlagen ausgehen, hinzukommen müssen. In diesem Sinn sollten die Workshops - auch durch ihren kommunikativen Charakter - Anstöße geben und die Lehrer ermutigen, die dort gemachten Erfahrungen in den anschließenden Kursen zu vertiefen.

Da diese regionalen Veranstaltungen nicht nur Sonderschullehrern offenstehen, werden sie zunehmend auch von Lehrern aus Grund-, Haupt- und Realschulen besucht, so daß sich die Teilnehmer an den Workshops und Kursen zu etwa 1/3 aus Sonderschul- und zu etwa 2/3 aus Regelschullehrern zusammensetzen. Dies zeigt, daß der im Rahmenlehrplan vertretene Ansatz nicht als ein sonderschulspezifisches, sondern als ein allgemeines Konzept für den Musikunterricht anzusehen ist, das auch den Voraussetzungen und Bedürfnissen der Schüler an Regelschulen gerecht werden kann.

In der großen Nachfrage und in der Bereitschaft von Sonder- und Regelschullehrern, auch in ihrer Freizeit an Fortbildungsveranstaltungen auf der Grundlage des Rahmenlehrplans teilzunehmen, kann man eine eindrucksvolle Bestätigung dieses Konzepts sehen, und es wird noch einmal deutlich, daß eine wesentliche Ursache für die beklagte mangelnde Qualifikation der Lehrer in der bisherigen unzureichenden inhaltlichen Konzeption des Musikunterrichts zu sehen ist.

Wenn das bisher Gesagte im Blick auf eine Perspektive des Musikunterrichts Anlaß zu vorsichtigem Optimismus bietet, so muß zum Schluß noch von weiteren Maßnahmen auf öffentlicher, politischer Ebene berichtet werden, mit denen versucht wurde, den bisher erhobenen Forderungen, was die Bedeutung und inhaltliche Gestaltung des Musikunterrichts sowie die Qualifikation der Lehrer angeht, Nachdruck zu verleihen.

3.4. Ausblick: Memorandum zur Situation des Musikunterrichts

Unter dem Eindruck der für die SfL erhobenen Daten, was die Quantität und Qualität des Musikunterrichts angeht, aber auch weil viele Erfahrungen darauf hindeuten, daß auch in den Grund- und Hauptschulen⁺ die Probleme ähnlich liegen, ging die Rahmenlehrplangruppe zu Beginn des Jahres 1981 mit einem "Memorandum zur Situation des Musikunterrichts an Grund- und Sonderschulen", dem sich der Fachbereich Erziehungswissenschaften der Philipps-Universität Marburg anschloß, an die Öffentlichkeit.

Ausgehend von der Tatsache des häufigen Wegfalls des Musikunterrichts - ein Zustand, der sich im Zug der Sparmaßnahmen (80 % des erteilten Unterrichts gelten als 100 %, kaum Einstellung von neuen Lehrern) noch zu verschärfen droht, weil erfahrungsgemäß immer zuerst die sog. musischen Fächer gekürzt werden, - wird im Memorandum die Bedeutung des Musikunterrichts erläutert im

+ Die Tatsache, daß das Memorandum, was seine Aussagen und Forderungen angeht, von den Direktorien der Institute für Musikerziehung an den Universitäten Frankfurt und Gießen (wo die Musiklehrer für Grund- und Hauptschule ausgebildet werden) voll unterstützt wurde, spricht auch dafür, daß das dort Gesagte nicht nur für die SfL zutrifft.

Hinblick auf die musikalische Realität der Schüler, im Hinblick auf die Fördermöglichkeiten, die dieser Unterricht bereitstellen kann und im Hinblick auf die Tatsache, daß die Schule immer freudloser wird, wenn den elementaren Bedürfnissen der Schüler nach musikalischer Betätigung und musikalischer Erfahrung kein Raum gegeben wird. Gefordert werden ein neues Selbstverständnis des Fachs Musik, eine Neuorientierung der allgemeinen Lehrerbildung, die Bereitstellung von erweiterten Möglichkeiten in der Lehrerfortbildung sowie eine angemessene Ausstattung der Schulen für den Musikunterricht.

Dieses Memorandum wurde an mehreren Stellen veröffentlicht⁺, mehrere Tageszeitungen und der Hessische Rundfunk berichteten darüber, das Hessische Fernsehen brachte einen Beitrag dazu, und es war Gegenstand einer Anfrage im Hessischen Landtag.

Das Memorandum wird hier erwähnt, um zunächst darzulegen, daß Bemühungen um eine Perspektive des Musikunterrichts, d.h. um eine Verbesserung seiner Situation sich nicht auf die inhaltliche Diskussion unter Experten beschränken dürfen, sondern daß es sich - zumal in einer Demokratie - um eine öffentliche Angelegenheit handelt (was nicht nur für das Fach Musik, sondern für alle Belange von Schule und Erziehung gilt). Daß das Memorandum ein relativ breites Interesse fand, dürfte wiederum damit zusammenhängen, daß die Probleme des Musikunterrichts nicht als spezielle Gegebenheiten, sondern auf der Grundlage des Rahmenlehrplans in ihren allgemeinen, jedem verständlichen Bezügen dargestellt werden.

Wenn auch die Wirksamkeit solcher Öffentlichkeitsarbeit schwer einzuschätzen ist, so muß man ihr doch eine auf-

+ Behindertenpädagogik 1981/1; Elternbrief des Elternbundes Hessen 1981/1; Mitteilungsblatt Verband Erziehung und Bildung 1981/2; Musik und Bildung 1981/4; Hessische Lehrerzeitung 1981/5-6; Allgemeiner Schulanzeiger 1982/2.

klärende Funktion zuschreiben: die Öffentlichkeit wurde mit den Aussagen und Forderungen des Memorandums konfrontiert, über das Memorandum wurde in zahlreichen Elternngremien und Lehrerkollegen - auch unter Politikern - diskutiert. Zum andern hat solche Arbeit auch eine schützende Funktion, weil gerade in einem "nutzlosen" Bereich wie dem Musikunterricht, der über keine nennenswerte Lobby verfügt, häufig nur unter dem Schutz oder Druck einer aufgeklärten Öffentlichkeit Verbesserungen herbeigeführt, oder weitere Verschlechterungen verhindert werden können.

Das Memorandum beinhaltet schließlich die Thematik der vorliegenden Arbeit. Daß die gegenwärtige Situation des Musikunterrichts - nicht nur im Hinblick auf seine spezifischen Möglichkeiten, sondern auch angesichts der exemplarischen Bedeutung dieses Unterrichts für den Bereich des Schönen, für Emotionalität, für Freude und Spiel - Grund zum Nachdenken geben muß, sollte im zweiten Teil aufgezeigt werden, während eine genauere Bestimmung der musikalischen Realität des Schülers, die seine Voraussetzungen für den Musikunterricht prägt und auf die dieser Unterricht reagieren müßte, im ersten Teil versucht wurde. Zur Neuorientierung des Musikunterrichts wurden Ansätze eines Konzepts vorgestellt, das mit seinen Angeboten und Anforderungen auf die Voraussetzungen des Schülers Bezug nimmt und auch die Möglichkeiten des Lehrers berücksichtigt.

Konnten die Aussagen des Memorandums, die sich auf die Situation des gegenwärtigen Unterrichts und auf die Bedeutung der musikalischen Realität des Schülers beziehen, sowie die Forderungen, die eine Neuorientierung des Musikunterrichts und eine verbesserte Qualifikation der Lehrer betreffen, durch empirische Befunde und didaktische Argumente erhärtet werden, so muß die

im Memorandum und auch in dieser Arbeit getroffene Feststellung über die besonderen Fördermöglichkeiten des Musikunterrichts für den Schüler zunächst Hypothese bleiben, auch wenn vieles für diese Feststellung spricht.

Die Überprüfung und Differenzierung der Behauptung, daß der Musikunterricht besondere Fördermöglichkeiten für den Schüler bereitstelle, kann nur im längerfristigen Unterricht mit dem Rahmenlehrplan, der von qualifizierten Lehrern erteilt wird, erfolgen, einem Unterricht, für den die vorliegende Arbeit die nötigen Grundlagen beisteuern wollte.

Literaturverzeichnis

- ABEL-STRUTH, S.: Die Musik im Bildungssystem der Grundschule. - In: P.Fuchs (Hrsg.): Musikhören. Stuttgart 1969, S.8-26
- Musikhören im Primarbereich. - In: Arbeitskreis Grundschule e.V.: Musikunterricht auf der Grundstufe. Frankfurt 1974, S.165-180
 - Revision des Musikcurriculums für den Primarbereich. - In: Musik und Bildung 3/74, S.152-155
 - Ziele des Musikhörens. Teil I: Beitrag zur Entwicklung ihrer Theorie. Mainz 1978; Teil II: Dokumentation Mainz 1979
- ABEL-STRUTH, S./ROSKE, M.: Schulmusik als berufliche Vorbildung. Musikalische Voraussetzungen künftiger Lehrer im Fach Musik bei Studienbeginn. - In: Musik und Bildung 4/80, S.234-274
- ADORNO, Th.W.: Kritik des Musikanten. - In: Dissonanzen. Göttingen 1956, S.62-101
- Einleitung in die Musiksoziologie. Frankfurt 1968
- ALT, M.: Didaktik der Musik. Düsseldorf 1968
- AMMAN, W./PETERS, H.: Stigma Dummheit. Rheinstetten 1981
- AMRHEIN, F.: Neue Wege in der Musikerziehung. - In: Lebenshilfe 1/74, S.24-28
- Musik als Unterrichtsfach in der Schule für Lernbehinderte. - In: Behindertenpädagogik 2/74, S.68-78
 - Anregungen für eine neue Praxis des Musikunterrichts. - In: Behindertenpädagogik 3/74, S.116-122
 - Zur Unterrichtspraxis Musik in der Unterstufe. - In: Behindertenpädagogik 3/75, S. 119-126
 - Musizieren mit behinderten Kindern. - In: Zielniok/Schmidt-Timme (Hrsg.): Gestaltete Freizeit mit Geistigbehinderten. Rheinstetten 1977, S.200-206
 - Der Sonderschüler, die Musik und der Musikunterricht. - In: H.Probst (Hrsg.): Kritische Behindertenpädagogik. Oberbiel 1979, S.79-88
 - Musikalisches Verhalten als curriculare Zielsetzung und schulische Aufgabe. Die Situation und Perspektiven des Faches Musik in der Schule für Lernbehinderte. - In: U.Kasztantowicz (Hrsg.): Beiträge zur sonderpädagogischen Theorie und Praxis. Berlin 1980, S.135-159

- AMRHEIN, F.: Überlegungen zum musikalischen Lernen. -
In: K.L.Holtz (Hrsg.): Sonderpädagogik und Therapie. Rheinstetten 1980, S.243-250
- Brauchen Sonderschüler einen besonderen Musikunterricht? - In: Musik und Bildung 5/80, S.314-317
 - Der hessische Rahmenlehrplan Musik für die SfL als Alternative zu den KMK-Empfehlungen für das Fach Musik in der SfL. - In: Z.f.Heilpäd. 10/80, S.702-708
 - Sonderschule und Musikunterricht. - In: H.Ehrenforth (Hrsg.): Schulische Musikerziehung und Musikkultur. Mainz 1983
- ANTHOLZ, H.: Unterricht in Musik. Düsseldorf 1970
- ARBEITSKREIS GRUNDSCHULE e.V. (Hrsg.): Musikunterricht auf der Grundstufe - Diskussionsbeiträge und Materialien. Frankfurt 1974
- Musikunterricht in der Grundschule II - Analyse der Richtlinien. Frankfurt 1977
- v.ASCHERADEN, B./WITTKE, Ch.: Zur Situation des Musikunterrichts an der SfL in Hessen - eine Befragung der Schulleiter. Unveröffentlichte Examensarbeit zur 1.Staatsprüfung für das Lehramt an Sonderschulen. Marburg 1978
- BAACKE, D.: Beat - die sprachlose Opposition. München 1968
- Der traurige Schein des Glücks. Zum Typus kommerzieller Jugendzeitschriften. - In: K.Ehmer (Hrsg.): Visuelle Kommunikation. Köln 1971, S.213-250
- BEGEMANN, E.: Die Erziehung soziokulturell benachteiligter Schüler. Hannover 1970
- BEIERLEIN, I.: Umfrage zur Integration Behinderter und Ausländerkinder in die Musikschularbeit. - In: Neue Musikzeitung April/Mai 1981
- BERNSTEIN, B. u.a.: Lernen und soziale Struktur. Amsterdam 1970
- BIEKER, M./WEBER-RANNENBERG, M.: Musik und Bewegung - Umgang mit Materialien. - In: H.Ehrenforth (Hrsg.): Musikerziehung und Musikkultur. Mainz 1983
- BLANKERTZ, H.: Theorien und Modelle der Didaktik. München 1972⁶
- BLAUKOPF, K.: Neue musikalische Verhaltensweisen der Jugend. Mainz 1974
- Jugend und kultureller Wandel. - In: Musik und Bildung 1/77, S.1-5

- BLAUKOPF, K.: Akustische Umwelt und Musik des Alltags. -
In: R.Brinkmann (Hrsg.): Musik im Alltag. Mainz
1980, S.9-26
- BLEIDICK, U./HECKEL, G.: Praktisches Lehrbuch des Unterrichts in der Hilfsschule (Lernbehindertenschule)
Berlin 1970²
- BONTINCK, I.: Die Stellung der Musik im Freizeitbereich der jungen Generation. - In: Musik und Bildung
11/78, S.711-713
- BORG, A.: Elementare Klangerzeuger im Dienst einer Verdeutlichung von Tonentstehung bei Orchesterinstrumenten im Musikunterricht der Hauptstufe an der SfL. Unveröffentl. Examensarbeit zu 2.Staatsprüfung für das Lehramt an Sonderschulen. Kassel
1976
- BRECKOFF, W. u.a.: Musikbuch Primarstufe A. Hannover
1971
- Musikbuch Primarstufe B. Hannover 1975
 - Musik aktuell. Kassel 1971
- BRUNER, J.S.: Der Prozeß der Erziehung Düsseldorf 1970
- BÜNNER, G./RÖTHIG, P. (Hrsg.): Grundlagen und Methoden rhythmischer Erziehung. Stuttgart 1975²
- BUND-LÄNDER-KOMMISSION: Musisch-kulturelle Bildung.
Stuttgart 1977
- CLAUSS, D. u.a.: Banjo, Musik 5/6. Stuttgart 1978
- EGGERT, D. (Hrsg.): Psychomotorisches Training. Weinheim 1975
- EHRENFORTH, H.: Didaktische Interpretation der Musik. -
In: Musik und Bildung 4/79, S.250-253
- FEHLING, R.: Manipulation durch Musik. München 1976
- FISCHER, W. u.a.: Musikunterricht Grundschule. Mainz
1977
- FRITSCH, I.: Der Hit der Woche. - In: R.Brinkmann (Hrsg.):
Musik im Alltag. Mainz 1980
- FRITZE, Ch./PROBST, W. u.a.: Hören - auditive Wahrnehmungsförderung. Dortmund 1976
- FROSTIG, M.: Bewegungserziehung. München 1975
- FUCHS, P. (Hrsg.): Der Unterricht in der Grundschule -
Musikhören. Stuttgart 1969
- Schülergestaltungen mit Flaschen, Kisten, Saiten, Stimmen und anderem. Stuttgart 1971
 - Karlsruher Versuche für den Musikunterricht der Grundschule. Stuttgart 1974

- FUCHS, P./GUNDLACH, W.: Unser Musikbuch für die Grundschule. Dudelsack. Stuttgart 1977
- GAGE, N.L./BERLINER, D.C.: Pädagogische Psychologie. München 1977
- GECK, M. (Hrsg.): Musiktherapie als Problem der Gesellschaft. Stuttgart 1973
- GÜNTHER, U.: Situationen und Funktionen von Lied und Singen. - In: Arbeitskreis Grundschule e.V. (Hrsg.): Musikunterricht in der Grundstufe. Frankfurt 1974, S.81-88
- GUNDLACH, W.: Lied und Singen in der Grundschule. - In: Arbeitskreis Grundschule e.V. (Hrsg.): Musikunterricht in der Grundstufe. Frankfurt 1974, S.75-80
- Neue Lehrpläne für den Musikunterricht. - In: ebd. S.1-13
- HANSBERGER, J.: Erfordernisse einer Mediendidaktik vom Fach Musik aus. - In: W.Schmidt (Hrsg.): Musikdidaktik in der Lehrerbildung. München 1974
- HARRER, G.: Grundlagen der Musikpsychologie und Musiktherapie. Stuttgart 1975
- HARTWICH, D.: Musikalisches Verhalten Jugendlicher. Referat der 4. Arbeitstagung des Arbeitskreises musikpädagogische Forschung. Gießen 1973 (Manuskript)
- HARTWICH-WIECHELL, D.: Popmusik - Analysen und Interpretationen. Köln 1974
- HASELBACH, B.: Tanzerziehung. Stuttgart 1975
- HELD, I.: Instrumentalspiel mit Behinderten und von Behinderung Bedrohten - Kooperation zwischen Musikschule und Schule. - In: H.Ehrenforth (Hrsg.): Schulische Musikerziehung und Musikkultur. Mainz 1983 (im Druck)
- HELMS, S.: Außereuropäische Musik. Wiesbaden 1976
- Zum Lehrangebot in den musikpädagogischen Studiengängen deutscher Hochschulen. - In: Forschung in der Musikerziehung 1981, S. 40-55
- v.HENTIG, H.: Das Leben mit der Aisthesis. - In: Systemzwang und Selbstbestimmung. Stuttgart 1974⁴, S.93-95
- Die Schule im Regelkreis. Stuttgart 1965
 - Spielraum und Ernstfall. Stuttgart 1969
- HOEHN, E.: Der schlechte Schüler. München 1980²
- JAKOBY, R.: Musikkultur als Wirtschaftsfaktor - Musikwirtschaft als Kulturfaktor. - In: Musik und Bildung 2/83, S.4-7

- JANTZEN, W. (Hrsg.): Soziologie der Sonderschule. Weinheim 1981
- INSTITUT FÜR DEMOSKOPIE ALLENBACH: Die Deutschen und die Musik. 1980
- KAISER, H.J.: Beitrag in: Diskussionsbericht der Veranstaltung Situationsanalyse der hochschulischen Musikpädagogik. - In: Forschung in der Musikerziehung 1981, S.66
- KANTER, G.O.: Lernbehinderungen und die Personengruppe der Lernbehinderten. - In: Kanter/Speck (Hrsg.): Pädagogik der Lernbehinderten. Berlin 1977, S.34-64
- KAUFMANN, J.: Ergebnisse zum Selbst- und Fremdbild in der Einschätzung von Lernbehinderten. - In: Z.f. Heilpäd. 10/70, S.563-574
- KEETMANN, G.: Elementaria - erster Umgang mit dem Orff-Schulwerk. Stuttgart 1970
- KELLER, W.: Ludimusici: 1.Spiellieder, 2.Schallspiele, 3.Sprachspiele, 4.Minispectacula. Boppard 1970/72/73/75
- Orff-Schulwerk in Musiktherapie und Heilpädagogik. - In: G.Harrer (Hrsg.): Grundlagen der Musiktherapie und Musikpsychologie. Stuttgart 1975, S.175-186
- KEMEN, H.J.: Instrumentenbau im Unterricht. - In: Musik und Bildung 10/81, S.602-607
- KIPHARD, E.J.: Motopädagogik. Dortmund 1979
- KIPHARD, E.J./HUPPERTZ, H.: Erziehung durch Bewegung. Bad Godesberg 1968
- KLAFKI, W.: Kategoriale Bildung. - In: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim 1963, S.25-71
- Zum Verhältnis von Didaktik und Methodik. - In: Z.f.Päd. 1/76, S.77-94
 - Unterrichtsplanung im Sinn kritisch-konstruktiver Didaktik. Studienkreis Schule/Wirtschaft in Nordrhein-Westfalen 1980 (Sonderdruck)
 - Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung. Weinheim 1959
 - Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim 1963
 - Schulnahe Curriculumentwicklung und Handlungsforschung im Marburger Grundschulprojekt. - In: Das "Marburger Grundschulprojekt". Hannover 1976
 - Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissen-

- schaft. Weinheim 1977
- KLAFKI, W./STÖCKER, H.: Innere Differenzierung des Unterrichts. - In: Z.f.Päd. 4/74, S. 497-523
- KLAFKI, W. u.a.: Erziehungswissenschaft (Funkkolleg)
Band 1-3. Frankfurt 1970
- KLAUSMEIER, F.: Jugend und Musik im technischen Zeitalter. Bonn 1963
- KLEIN, G.: Kritische Analyse gegenwärtiger Konzeptionen der Sonderschule für Lernbehinderte. - In: Sonderpädagogik 1/71, S.1-13
- KLEINEN, G.: Pop in der Schule. - In: Neue Musikzeitung Okt./Nov. 1971
- Zur Psychologie musikalischen Verhaltens. Frankfurt 1975
- KNAB, D.: Lehrer und Lehrplan. - In: Betzen/Nipkow (Hrsg.): Der Lehrer in Schule und Gesellschaft. München 1972, S.222-234
- KNEIF, T.: Sachlexikon Rockmusik. Hamburg 1978
- Schulpop und wirklicher Rock heute. - In: Musik und Bildung 9/79, S.517-520
- KOCH, H.: Unterrichtsprojekt: Komponieren mit dem Tonbandgerät - "Unsere Klassen-Hitparade". - In: H.Ehrenforth (Hrsg.): Schulische Musikerziehung und Musikkultur. Mainz 1983
- KÖRNER, K.: Eine Situationsanalyse des Musiklehrerstudiums aus der Sicht der Studierenden. - In: Forschung in der Musikerziehung 1981, S.29-39
- KRÜTZFELD, W. (Hrsg.): Vorträge und Referate des Arbeitskreises für Schulmusik und allgemeine Musikpädagogik: 1.Didaktik der Musik 1967; 2.Didaktik der Musik 1969; 3.Didaktik der Musik 1970. Hamburg 1968/70/71
- KÜNTZEL, G.: Zur Klassifikation von Lerninhalten im Musikunterricht. - In: Antholz/Grundlach (Hrsg.): Musikpädagogik heute. Düsseldorf 1975, S.174-186
- KÜNTZEL-HANSEN, M.: Musik mit Kindern. Stuttgart 1973
- KUHLMANN, H.: Klassengemeinschaft - über Hauptschüler und Hauptschullehrer und den Versuch, herauszufinden, was Schülern Spaß machen könnte. Berlin 1980
- KUTZER, R.: Zur Kritik gegenwärtiger Didaktik der SfL - aufgezeigt an den Befunden der empirischen Überprüfung rechendidaktischer Entscheidungen. Diss. Marburg 1976

LUMER-HENNEBÖLE, B.: In Studiengängen wird Rehabilitation gelehrt. Musikerziehung bei Behinderten. Zur Ausbildung an der Universität Dortmund. - In: Neue Musikzeitung Juni/Juli 1981

LEHRPLÄNE UND RICHTLINIEN für das Fach Musik:

Bayern: Lehrplan für die Schule für Lernbehinderte 1971

Hessen: Bildungsplan der Sonderschule für Lernbehinderte 1962

Rahmenrichtlinien Primarstufe 1972/76

Rahmenrichtlinien Sekundarstufe I 1972/76

Rahmenlehrplan für die Schule für Lernbehinderte 1979

Niedersachsen: Richtlinien für die Schule für Lernbehinderte 1972

Nordrhein-Westfalen: Richtlinien und Lehrpläne für die Schule für Lernbehinderte 1972

Richtlinien und Beispielplan für die Schule für Lernbehinderte 1977

Empfehlungen der KMK für den Unterricht in der Schule für Lernbehinderte. - In: Amtsblatt des Hessischen Kultusministers 11/77, S.677-678

MARTINI, U.: Musikinstrumente - erfinden, bauen, spielen. Stuttgart 1980

MERKT, J.: Türkische-Deutsche Kinderlieder. Mainz 1982

- Musikunterricht mit ausländischen Kindern. - In: H.Ehrenforth (Hrsg.): Schulische Musikerziehung und Musikkultur. Mainz 1983

MEYER, H.: Musik als Lehrfach. Wiesbaden 1978

MEYER-DENKMANN, G.: Klangexperimente und Gestaltungsversuche im Kinderalter. Wien 1970

- Struktur und Praxis Neuer Musik im Unterricht. Wien 1972

MEZGER, W.: Discokultur. Heidelberg 1980

MOOG, H.: Die Eigenart des Bildungsinhaltes Musik und seine Bedeutung für die Sonderpädagogik. - In: Päd. Rundschau 11/67, S. 776-787

- Zur pädagogischen Förderung Behinderter durch Musik. - In: Z.f.Heilpäd. 11/79, S.756-767
- Singbuch 1/2. Düsseldorf 1972/73
- Lehrerhandbuch zu den Singbüchern. Düsseldorf 1973

NOLTE, E.: Lehrpläne und Richtlinien für den schulischen Musikunterricht in Deutschland von Beginn des 19.Jhdt. bis in die Gegenwart. Mainz 1975

- ORFF, C.: Musik für Kinder. Mainz 1950
- PAPE, W.: Musikkonsum und Musikunterricht. Düsseldorf 1974
- Popmusik. - In: W.Gieseler (Hrsg.): Kritische Stichwörter Musikunterricht. München 1978, S.284-290
- PECH, K.: Hören im optischen Zeitalter. Karlsruhe 1969
- Hören im optischen Zeitalter. - In: Musica 1/71, S.21-23
- PIAGET, J.: Psychologie der Intelligenz. Olten 1974⁶
- PIEL, W.: Köln: Am Anfang stand die Heilpädagogik. Die Rolle der Musik in der Ausbildung der Sonderschullehrer. - In: Neue Musikzeitung Juni/Juli 1981
- PREUSS- LAUSITZ, U.: Fördern ohne Sonderschule. Weinheim 1981
- PROBST, W.: Musik in der Sonderschule zwischen Unterricht und Therapie. - In: Z.f.Heilpäd. 5/72, S.303-312
- Musik in der Sonderschule für Lernbehinderte. Berlin 1972
 - Musik als Unterrichtsgegenstand und therapeutisches Mittel in der Sonderpädagogik. - In: Antholz/Grundlach (Hrsg.): Musikpädagogik heute. Düsseldorf 1975, S.219-228
 - Über das Behindertenspezifische des Faches Musik an Sonderschulen. - In: Z.f.Musikpäd. 6/78, S.68-73
 - Musiktherapie: - In: Gieseler (Hrsg.): Kritische Stichwörter Musikunterricht. München 1978, S.255-259
 - Musik in der Sonderpädagogik. - In: Musik und Bildung 6/78, S.408-411
 - Das Besondere als das Normale annehmen. Musik in der Sonderpädagogik. Zur Arbeit des Dortmunder Institutes. - In: Neue Musikzeitung Juni/Juli 1981
 - Lernbehindertendidaktik: Musik. Fernuniversität Hagen 1981
- PROBST, W./VOGEL-STEINMANN, B.: Musik, Tanz und Rhythmik bei Behinderten. Regensburg 1978
- PÜTZ, E./SCHMIDT, H.W.: Musik international. Köln 1975
- RAUHE, H.: Zum Wertproblem der Musik. Versuch einer Ästhetik der Trivialität als Grundlage einer Didaktik der Populärmusik. - In: Krützfeld (Hrsg.): Didaktik der Musik 1967. Hamburg 1968, S.24-44

- RAUHE, H.: Zur pädagogischen Relevanz der Theorie von der jugendlichen Teilkultur. - In: Krützfeld (Hrsg.): Didaktik der Musik 1969. Hamburg 1970, S.20-63
- Kulturindustrielle Sozialisierung durch Musik und ihre pädagogischen Konsequenzen, aufgezeigt am Beispiel kollektiver Identifikationsvorgänge. - In: Rectanus (Hrsg.): Neue Ansätze im Musikunterricht. Stuttgart 1972, S.5-51
 - Zum Problem der Beobachtung und Analyse musikalischer Verhaltensweisen. - In: Forschung in der Musikerziehung. Mainz 1974, S.5-28
- RAUHE, H./REINECKE, H.P./RIBKE, W.: Hören und Verstehen. Theorie und Praxis handlungsorientierten Musikunterrichts. München 1975
- RECTANUS, H. (Hrsg.): Neue Ansätze im Musikunterricht. Stuttgart 1972
- ROBINSON, S.B.: Bildungsreform als Revision des Curriculums. Berlin 1972³
- RÖSING, H.: Die Bedeutung musikalischer Ausdrucksmodelle für das Musikverständnis. - In: Z.f.Musikpäd. 16/81, S.258-265
- RAHMENLEHRPLANGRUPPE Musik in der SfL:
- Handreichungen Sonderschule: Lernfeld Singen. Kassel 1979
 - Lernfeld Bewegungsspiele. Kassel 1980
 - Lernfeld Tanz. Kassel 1980
 - Memorandum zur Situation des Musikunterrichts an Grund-, Haupt- und Sonderschulen. - In: Allgemeiner Schulanzeiger 2/82, S.50-54
- RAHMENRICHTLINIEN-FACHGRUPPE Musik Primarstufe:
- Materialien zum Unterricht Musik 2. Wiesbaden 1981
- SCHILLING, F.: Das Bewegungsverhalten lernbehinderter Schüler. - In: Irmischer/Fischer (Hrsg.): Bewegungserziehung und Sport an Schulen für Lernbehinderte. Schorndorf 1982, S.45-55.
- SCHMIDT-BRUNNER, W.: Lehrplanentwürfe und Rahmenrichtlinien für den Musikunterricht in der Orientierungsstufe. - In: Musik und Bildung 10/76, S.489-495
- SCHMIDT-KÖNGERNHEIM, W.: Musikpädagogische Grundlegung. - In: Musik in der Grundschule - ein Projekt der Lehrerfort- und weiterbildung. Speyer 1978, S.4-10

- SCHUMANN, D.: Ein ungelöstes Problem: Die "Musikästhetik" des musikalisch Ungebildeten. - In: Forschung in der Musikerziehung. Mainz 1978, S.33-38
- SEGLER, H. (Hrsg.): Musik und Musikunterricht in der Gesamtschule. Weinheim 1972
- SEGLER, H./ABRAHAM, L.I.: Musik als Schulfach. Weinheim 1966
- STATISTISCHES BUNDESAMT : Stat. Jahrbuch Wiesbaden 1981
- STATISTISCHES LANDESAMT HESSEN: Stat. Berichte. Wiesbaden 1981
- VENUS, D.: Unterweisung im Musikhören. Wuppertal 1969
- Richtlinien und Rahmenlehrpläne für den Musikunterricht in der Grundschule. - In: Musik und Bildung 1/76, S.1-5
- VOGELSÄNGER, S.: Musik als Unterrichtsgegenstand. Mainz 1970
- WARSKULAT, W.: Instrumentenbau aus Umweltmaterialien. Lilienthal/Bremen 1978
- WELLEK, A.: Musikpsychologie und Musikästhetik. Frankfurt 1963
- WIECHELL, D.: Didaktik und Methodik der Popmusik. Frankfurt 1975
- Musikalisches Verhalten Jugendlicher. Frankfurt 1977
- WILSON, G.D.: Einstellung.- In: Arnold u.a. (Hrsg.): Lexikon der Psychologie. Freiburg 1971, S.447-454
- Wissenschaftliche Hausarbeiten zur 1. Staatsprüfung für das Lehramt an Sonderschulen Marburg
- v.ASCHERADEN,B./WITTKKE, Ch.: Die Situation des Musikunterrichts an den Schulen für Lernbehinderte in Hessen - eine Befragung der Schulleiter 1978
 - GRÜNNAGEL, G.: Zur Situation des Musikunterrichts an Schulen für Lernbehinderte in Hessen - eine Befragung der Lehrer im Raum Lahn-Wetzlar 1979
 - KLIMO, M.: Zur Situation des Schulfachs Musik an hessischen Schulen für Lernbehinderte - Ergebnisse einer Lehrerbefragung in Stadt und Landkreis Kassel, 1978
 - SPALKE, R.: Zur Situation des Musikunterrichts an Schulen für Lernbehinderte in Hessen - Ergebnisse einer Befragung der Mittelstufenschüler im Landkreis Waldeck-Frankenberg 1981

STROZYK, C.: Zur Situation des Musikunterrichts
an den Schulen für Lernbehinderte in
Hessen - Ergebnisse einer Lehrerbefra-
gung in den Städten Frankfurt und Offen-
bach 1979

ZIMMERSCHIED, D.: Funkkolleg Musik: Musikpädagogik.
Weinheim 1978

- Die Musikcurricula der Bundesländer und West-
Berlins. - In: Musik und Bildung 1/81, S.39-42

ZINNECKER, J.: Die Gesellschaft der Altersgleichen. -
In: Shell Jugendstudie. Opladen 1982

ZEITSCHRIFTEN:

"Bravo". München 1980, Heft 13-25

"Mädchen". München 1980, Heft 7-12

"Der Musikmarkt". Starnberg 1980, Heft 7-12

"Pop/Rocky". München 1980, Heft 7-12

Anhang:
Schülerfragebogen

RAHMENLEHRPLANGRUPPE MUSIK

FRANZ AMRHEIN

Fragebogen für Schüler der Klassen 7, 8 und 9

Allgemeine Fragen

1. Klasse: 7 ☐ 8 ☐ 9 ☐

2. Mädchen ☐ Junge ☐

3. Schreibe bitte die 3 Schulfächer auf, die Dir am meisten Spaß machen:

1.

2.

3.

4. Schreibe bitte die 3 Schulfächer auf, die Dir am wenigsten Spaß machen:

1.

2.

3.

Fragen: Was ihr bisher im Musikunterricht gemacht habt

5. Habt ihr Lieder gelernt und gesungen oft ☐ selten ☐ nie ☐

6. Habt ihr auf den Orff-Instrumenten gespielt?
(z.B. Glockenspiel, Xylofon, Trommel) oft ☐ selten ☐ nie ☐

7. Habt ihr auf anderen Instrumenten gespielt?
Wenn ja, auf welchen Instrumenten? oft ☐ selten ☐ nie ☐
.....

8. Habt ihr Noten gelernt? oft ☐ selten ☐ nie ☐

9. Habt ihr zur Musik gemalt und gezeichnet
oder nach verschiedenen Zeichen und Bildern
Musik gemacht? oft ☐ selten ☐ nie ☐

10. Habt ihr Instrumente selbst gebastelt? oft ☐ selten ☐ nie ☐

11. Habt ihr mit Instrumenten, mit Geräuschen
oder mit der Stimme Musik gemacht oder etwas
dargestellt (z.B. Tiere, Maschinen, eine
Geisterstunde)? oft ☐ selten ☐ nie ☐

12. Habt ihr verschiedene Instrumente,
z.B. Geige, Trompete, Klarinette
durchgenommen? oft ☐ selten ☐ nie ☐

13. Habt ihr Schlager oder Popmusik
durchgenommen? oft ☐ selten ☐ nie ☐

14. Habt ihr klassische Musik durchgenommen? oft ☐ selten ☐ nie ☐

15. Habt ihr über Musik, z.B. über Musiker,
Sänger, Musikgruppen, Konzerte
und Schallplatten diskutiert? oft ☐ selten ☐ nie ☐

16. Habt ihr Bewegungsspiele gemacht und getanzt? oft ☐ selten ☐ nie ☐

17. Habt ihr mit Tonband oder Kassettenrekorder
Aufnahmen gemacht? oft ☐ selten ☐ nie ☐

18. Habt ihr Lieder und Musik aus fremden
Ländern durchgenommen? oft ☐ selten ☐ nie ☐

19. Hast Du in der Schule an einer Musikgruppe,
z.B. Schulchor, Instrumenten- oder
Tanzgruppe teilgenommen? ja ☐ nein ☐

20. Möchtest Du in der Schule bei einer
Musikgruppe mitmachen? ja ☐ nein ☐

Wenn ja, kreuze bitte an, was Du gerne
machen möchtest - hier kannst Du
2 Dinge ankreuzen

Singen ☐
auf Instrumenten spielen ☐
ein Instrument lernen ☐
Tanzen ☐

Wenn Du noch etwas anderes in einer Musikgruppe gerne machen möchtest,
schreibe es hier auf

.....

Fragen über Dein Urteil über Musik und den Musikunterricht

21. Versuche bitte, Dich an Deinen Musikunterricht in den unteren Klassen

zu erinnern und kreuze nur eine Antwort an:

- ich hatte meistens regelmäßig Musikunterricht ☐
 - in manchen Klassen hatte ich regelmäßig Musik-
unterricht, in anderen Klassen ist der Musik-
unterricht oft ausgefallen ☐
 - der Musikunterricht ist oft ausgefallen ☐
-

22. Wie oft hattest Du in diesem Schuljahr Musikunterricht,

kreuze bitte eine Antwort an:

- ich hatte regelmäßig Musikunterricht ☐
 - der Musikunterricht ist manchmal ausgefallen ☐
 - der Musikunterricht ist oft ausgefallen ☐
 - ich hatte keinen Musikunterricht ☐
-

23. Hier mußt Du Dich entscheiden, ob Du Dein Kreuz hinter

die Antwort a), b) oder c) machst:

- a) Der Musikunterricht hat mir gefallen,
ich erinnere mich gerne daran. ☐
 - b) Der Musikunterricht hat mir manchmal gefallen und
manchmal nicht gefallen. Ich habe gute und schlechte
Erinnerungen. ☐
 - c) Der Musikunterricht hat mir nicht gefallen, ich
erinnere mich nicht gerne daran. ☐
-

24. Wenn Du die folgenden Antworten gelesen hast, kreuze

bitte die an, die für Dich zutrifft:

- ich möchte gerne mehr Musikunterricht ☐
 - ich möchte gerne weniger Musikunterricht ☐
 - es soll so bleiben, wie es jetzt ist ☐
 - von mir aus kann der Musikunterricht ganz ausfallen ☐
-

1. Hier sollst Du durch Dein Kreuz sagen, was Du am Musikunterricht

- gerne magst (Kreuz in die erste Spalte)
- nicht so gerne magst (Kreuz in die zweite Spalte)
- überhaupt nicht magst (Kreuz in die letzte Spalte)

	mag ich gerne	mag ich nicht so gerne	mag ich überhaupt nicht
Singen			
Instrumente spielen			
Popmusik und Schlager hören			
Klassische Musik hören			
Tanzen und Spielen			
Noten lernen			
Instrumente basteln			
mit Instrumenten, der Stimme und Geräuschen Musik machen			
ein Instrument lernen			
fremde Musik kennenlernen			
über Musik diskutieren			
Tonbandaufnahmen machen			
zur Musik malen und zeichnen			
Instrumente durchnehmen			
etwas über Musik lernen			

Fragen über Dich und die Musik

26. Spielst Du ein Instrument?

Kreuze das Zutreffende an: ja, ich bin Anfänger ☐
 ja, ich kann schon gut spielen ☐
 nein, ich spiele kein Instrument ☐

Wenn ja, welches Instrument?

27. Besitzt Du ein Instrument? ja ☐ nein ☐

Wenn ja, welches Instrument?

28. Besitzt Du ein eigenes Radiogerät? ja ☐ nein ☐

29. Besitzt Du einen eigenen Kassetten-
rekorder? ja ☐ nein ☐

30. Welches ist Deine Lieblingsmusik

(Dein Lieblingstitel, Dein Lieb-
lingsinterpret, Deine Lieblings-
gruppe oder Deine Lieblingsmusik.
richtung)?

- Du kannst auch 2 Beispiele nennen -

.....
.....

31. Welches ist Dein Lieblingsinstrument?

- Du kannst auch 2 Instrumente nennen -

.....

32. Wie lange hörst Du im Durchschnitt jeden Tag Musik?

- Bitte nur eine Antwort ankreuzen -

- ich höre nicht jeden Tag Musik ☐
- ich höre jeden Tag etwa 1/2 Stunde Musik ☐
- ich höre jeden Tag etwa 1-2 Stunden Musik ☐
- ich höre jeden Tag etwa 3-4 Stunden Musik ☐
- ich höre jeden Tag mehr als 4 Stunden Musik ☐

Wie lange siehst Du durchschnittlich jeden Tag fern?

- Kreuze bitte nur eine Antwort an -

- ich sehe nicht jeden Tag fern ☐
- ich sehe jeden Tag etwa 1/2 Stunde fern ☐
- ich sehe jeden Tag etwa 1-2 Stunden fern ☐
- ich sehe jeden Tag etwa 3-4 Stunden fern ☐
- ich sehe jeden Tag mehr als 4 Stunden fern ☐

Hörst Du Dir Musiksendungen im Radio an? oft ☐ selten ☐ nie ☐

Wenn ja, welche Musiksendungen hörst Du?

.....

Siehst Du Dir Musiksendungen im Fernsehen an? oft ☐ selten ☐ nie ☐

Wenn ja, welche Musiksendungen siehst Du?

.....

Liest Du die Zeitschrift "Bravo"? oft ☐ selten ☐ nie ☐

Liest Du eine andere Zeitschrift, in der etwas über Musik oder über Sänger steht? oft ☐ selten ☐ nie ☐

Wenn ja, welche Zeitschrift liest Du?

.....

Gibt es an Deinem Wohnort eine Disco? ja ☐ nein ☐

Gehst Du in die Disco? oft ☐ selten ☐ nie ☐

Warst Du in diesem Schuljahr in einem Konzert? ja ☐ nein ☐

Wenn ja, in welchem Konzert?

.....

Vielen Dank für Deine Mitarbeit!