



Vol. 5, No. 2
Oktober 2014

Rezension: **Mirjam James**

Cambridge Universität

Magnus Gaul. Musikunterricht aus Schülersicht. (2009)
Mainz: Schott Music. ISBN 978-3-7957-0632-6; € 49.95

Magnus Gauls Buch „Musikunterricht aus Schülersicht“ wurde schon 2009 veröffentlicht. Es ist Gauls Habilitationsschrift, die von Hans Günther Bastian betreut wurde. Die Grundfrage ist nach wie vor aktuell: Wie sehen Kinder ihren Musikunterricht in der Schule? Was ist daran wichtig und für wen? Was erwarten Kinder von ihrem Unterricht und durch was werden die Einstellungen zu ihrem Musikunterricht geprägt? Was bedeutet es, ein Instrument zu spielen?

In einem „mixed method“ Design integriert Gaul in seiner Arbeit qualitative und quantitative Erhebungsmethoden, um sich seinem Forschungsthema von verschiedenen Seiten zu nähern. Im Mittelpunkt stehen bayerische Schulen und hier im speziellen die Bedeutung des erweiterten Musikunterrichts für Schülerinnen und Schüler im Grundschulalter.

Das Buch ist in zwei Teile untergliedert, die ersten knapp 200 Seiten widmet der Autor der historischen Entwicklung von Grundschulen im Allgemeinen, Musikunterricht an bayerischen Grundschulen, der historischen Entwicklung des erweiterten Musikunterrichts, gibt einen Einblick in den Entwicklungsstand von 10- bis 11-Jährigen, die das Kernalter der Probanden des empirischen Teils bilden sollen, also den älteren Kindern der Grundschule, und Forschungen, die den Musikunterricht einbeziehen. Der zweite Teil ist empirischen Studien gewidmet. In einem ersten Forschungsstrang nähert sich Gaul seinem Forschungsthema qualitativ, aufbauend darauf folgt eine quantitative Studie.

Für den qualitativen Teil seiner Arbeit wurden insgesamt 64 Schülerinnen und Schüler interviewt, die entweder am Ende oder kurz nach ihren Grundschuljahren reflektierend zu ihrer Grundschulzeit und insbesondere zu ihrem Musikunterricht befragt wurden. Den Interviews lag ein Interviewleitfaden zugrunde, der ca. 100 Fragen zur eigenen Person, zum Musikunterricht in der Schule, zum außerschulischen Musikerleben, zur Bedeutung von Musik im Elternhaus, zum Nutzen von technischen Geräten, zu den entsprechenden Lehrern sowie zu den Mitschülern umfasste.

Für die Analyse dieser Daten gibt Gaul an, sich auf Strauss und Glasers ‚grounded theory-approach‘ zu beziehen und hier besonders den Ansatz des ständigen Vergleichens (constant comparison approach) anzuwenden. Der ‚constant comparison approach‘ besteht aus vier wesentlichen Etappen: In einem ersten Schritt werden die Daten in Kategorien codiert, Aussagen, die Eigenschaften teilen, werden gruppiert und bilden eine Kategorie. Der nächste Schritt beinhaltet die entstandenen Kategorien in einen Zusammenhang zu bringen und gleichzeitig verschiedene Eigenschaften der Probanden, beispielsweise Geschlecht, Bildung, familiärer Hintergrund, die die Kategorien beeinflussen, mit zu berücksichtigen. Der dritte Schritt verlangt solange weitere Fälle zu ergänzen, bis man das Gefühl hat, keine weiteren Erkenntnisse mehr hinzuzufügen, sozusagen bis eine theoretische Sättigung erreicht ist. Der letzte und wichtigste Punkt ist, daraus eine in sich geschlossene Theorie zu entwickeln (gut zusammengefasst von Seale, 2012).

Beim Lesen der relevanten Kapitel (II. Empirischer Teil, S. 197-301) schleicht sich die Frage ein, inwieweit Gaul besonders dem letzten Punkt gerecht wird. Bei der Lektüre kann man sich des Gefühls schwer entledigen, dass der Autor bei der Analyse versucht, Antworten auf die von ihm in den Interviews gestellten Fragen zu finden, und nicht eine Theorie zu entwickeln, die uns dem Verständnis des Musikunterrichts aus Schülersicht wirklich näher bringt, bei dem in erster Linie die Aussagen der Kinder Bedeutung haben. Weit einfacher wären die Ergebnisse dieses Kapitels nachzuvollziehen, wenn sie deutlicher strukturiert und nach ihren Kategorien und den beeinflussenden Eigenschaften gegliedert worden wären. Das erste Ergebniskapitel ‚Einstellung und Interessen der Grundschüler‘ (ab S. 237) steht symptomatisch für ein Problem, das vielen im Laufe eines Forschungsprojekts widerfährt: die Konzentration auf zu viele Details verhindert einen Blick auf das große Ganze. Es beinhaltet neben den allgemeinen Einstellungen zur Schule und im speziellen zum Musikunterricht auch kurze Einblicke in die Bedeutung der Lehrerpersönlichkeit, obwohl den letzten beiden Bereichen ein eigenes Unterkapitel gewidmet ist.

Die Kunst einer guten qualitativen Arbeit ist es, den Schritt zu wagen Abstand zu den eigenen Daten zu finden, um ein größeres Bild zu erkennen und daraus eine strukturierte Theorie herzuleiten. Das heißt auch, die Menge der Daten zu reduzieren und unwichtigere Kategorien wegzulassen.

Zwischen den Zeilen kann man diese Kategorien erahnen: Zwei wesentliche Faktoren unterstützen eine positive Einstellung zur Schule: generelle Neugier auf Neues und soziale

Aspekte wie ein gutes Klassenkollektiv. Ähnlich verhält es sich mit den Faktoren, die eine negative Einstellung zur Schule bilden: gefühlter Leistungsdruck sowie fehlende soziale Akzeptanz bzw. Schülermobbing (S. 237ff.).

Positives Erleben des Musikunterrichts bzw. von Musik in der Schule ist beeinflusst von individuellen Leistungen, beispielsweise durch solistisches Auftreten auf Klassen- und Schulfestern. Dabei scheint ein bestärktes Selbstwertgefühl wichtiger zu sein als die musikalische Leistung. Ein ebenfalls wichtiger positiver Impuls ist das gemeinsame Musizieren in der Gruppe. Ausreichend für dieses positive Erlebnis ist schon das gemeinsame Singen, ob die Kinder darüber hinaus ein Instrument lernen oder nicht, scheint dabei weniger wichtig. Für beide dieser Aktivitäten scheint ein besonderer Rahmen wichtig zu sein: Höhepunkte durch eine Schulfest oder Klassenaufführung zu besonderen Anlässen, die sowohl ein Gemeinschaftserlebnis als auch ein positives Selbstwertgefühl begünstigen. Der Musikunterricht wird dann negativ bewertet, wenn der aktive Musikanteil fehlt und scheinbar ohne Zusammenhang musiktheoretisch gearbeitet wird. Das aktive Musizieren wird dann zum negativen Erlebnis, wenn es mit Leistungsdruck, beispielsweise dem benoteten Vorsingen verbunden ist. Durch diese negativen Einstellungen scheint vielen die Lust an und auf Musik zu vergehen (S.269ff.). An dieser Stelle wäre es interessant, diese Kategorien mit einigen Eigenschaften in Verbindung zu bringen: Unterscheidet sich die Angst vorm benoteten Vorsingen zwischen Schülern danach, ob diese ein Instrument lernen oder nicht? Kann ein Zusammenhang zwischen ihrer selbst eingeschätzten Musikalität und der Einstellung zum Vorsingen gebildet werden und allgemein zur Wahrnehmung des Musikunterrichts? Wie unterscheiden sich die Aussagen der Jungen von denen der Mädchen?

Ein „grounded theory“ Ansatz verlangt nicht nach quantitativer Absicherung der verschiedenen Kategorien, wobei Kategorien nur dann sinnvoll sind, wenn sie fallübergreifend sind. Gaul wählt eine Zwischenlösung, indem er von „vielen“ oder „die Mehrzahl“ der Probanden schreibt (vgl. z.B. S. 239: „Vielen Antworten war eine positive Grundstimmung zu entnehmen, die allein auf eine „nette“ Lehrkraft zurückging“). Oft unterstützt er diese mit konkreten Fallzahlen, bzw. ergänzt Fallidentifikationen. Irritiert ist man, wenn der Autor von „vielen“ spricht, als Beleg jedoch nur fünf Fälle aufgelistet sind, was bei der großen Zahl an Befragten als ein geringer Anteil zu werten ist (vgl. S. ebd: „MB 4, 5, 14, 23“). Die Kategorie muss deshalb nicht weniger wichtig sein, jedoch sollte dann eine differenziertere Formulierung gewählt werden. Oder es handelt sich hierbei nur um Beispiele von Fällen, was eher verwirrend als verständlich wäre.

Das entscheidende Problem bei diesem qualitativen Teil der Arbeit ist jedoch die Rekrutierung der Probanden für die Interviews, wie sie bei der Beschreibung der Stichprobe dargestellt ist: In wie weit waren die Probanden – minderjährige Kinder – über die Befragung und ihre Rechte daran Teilzunehmen oder auch nicht aufgeklärt? Folgende Formulierung lässt aufhorchen: „Insgesamt musste vor allem aber darauf geachtet werden, dass die Kinder bereit waren, an einer Befragung zur Musik und zum Musikunterricht teilzunehmen. Denn diese Bereitschaft konnte nicht bei allen Probanden vorausgesetzt werden. Es war bereits in den

Pretests deutlich geworden, dass die Arbeit mit Probanden, die ohne Motivation waren oder gegen ihren Willen befragt wurden, im Hinblick auf die Aussagekraft der Interviews wenig gewinnbringend war. In einigen Fällen standen auch die Eltern einer Befragung skeptisch gegenüber. Entsprechend waren diese Schüler/-innen in ihren Antworten tendenziell „wortkarg“ und „desinteressiert“ (S. 212). In keiner empirischen Arbeit dürfen Probanden gegen ihren Willen befragt werden und wenn es sich um Kinder handelt, darf das nicht ohne die Zustimmung der Eltern geschehen. Es ist das gute Recht von Eltern, empirischen Befragungen ihrer Kinder skeptisch gegenüberzustehen und die Freiheit zu haben, dieser ohne Grund nicht zuzustimmen (vgl. Bortz & Döring, 2005, S. 44-48). Im weiteren Verlauf der quantitativen Befragung wird darauf hingewiesen, dass der Fragebogen sowohl vom Bayerischen Staatsministerium als auch von den an der Umfrage beteiligten Schulen genehmigt wurde und dass alle Eltern ihre Einwilligung gaben. Das lässt hoffen, dass auch im qualitativen Teil die Kinder, die keine Lust hatten, bzw. deren Eltern der Befragung skeptisch gegenüber standen, auch nicht genötigt waren, an der Befragung teilzunehmen.

Das Anliegen für den sich anschließenden quantitativen Forschungsteils der Arbeit war, die im qualitativen Teil gewonnenen Erkenntnisse zu generalisieren. Hier wurde zum einen zwischen Kindern unterschieden, die Instrumente lernten und solchen kein Instrument lernten und zum anderen zwischen Kindern, in deren Schulen der erweiterte Musikunterricht erteilt wurde und solchen mit normalem Musikunterricht. Im ersten Teil wurden in 22 Items demographische Daten erfragt, Einstellungen zur Schule im Allgemeinen und zum Musikunterricht in der Schule im Speziellen, zu ihrem Freizeitverhalten und hier besonders der Nutzung von elektronischen Medien. Darüber hinaus wurde den Kindern das Frankfurter Kinder-Selbstkonzept-Inventar (FKSI) vorgelegt, durch den „Kognitive Leistungsfähigkeiten“, „Selbstsicherheit“, „Kontakt- und Umgangsfähigkeit“ sowie „Selbstbehauptungs- und Durchsetzungsfähigkeit“ der Kinder in insgesamt 28 Items erhoben werden sollten. In einem dritten Frageteil sollten 63 Items zu ihrer persönlichen Charakterisierung beitragen, ihr Verhältnis zur Musik skizzieren, zum Musikunterricht in der Schule, zum Lehrer und den Mitschülern sowie zu elektronischen Geräte und deren Verwendung in der Freizeit (S. 330). Der letztgenannte Teil, so der Autor, wurde aus den Ergebnissen der qualitativen Befragung generiert.

Bei der Auswertung konzentriert sich Gaul auf die Testung seiner Hypothesen, ungenutzt bleiben beispielsweise generelle Zusammenhänge zwischen demografischen Angaben und Einstellungen zum Musikunterricht, aber auch das Verhältnis zwischen Instrumentalisten und den verschiedenen Schulmusikformen. An der Studie nahmen 584 Probanden von Schulen mit erweitertem Musikunterricht teil und 460 Probanden gaben an, ein Instrument zu spielen. Von der letzten Gruppe scheinen 236 Probanden aus Schulen mit erweitertem Musikunterricht zu kommen (entnommen Tabelle 22, S. 349, die die Instrumentenübungsdauer wiedergibt). Im weiteren Verlauf wäre es interessant, dieses Verhältnis mit einzubeziehen, statt beide Faktoren – Schulform und Instrumentalunterricht – getrennt zu betrachten. Besonders wenn man berücksichtigt, dass auch in Gauls Daten der Faktor „Instrumentalunter-

richt“ robuster in der Auswertung abschneidet als die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Schulform. Dies zu differenzieren wäre gerade angesichts des in den letzten Jahren verstärkt angestrebten flächendeckenden Instrumentalunterrichts an Grundschulen interessant: Inwieweit hat beispielsweise die Integration von Instrumentalunterricht in Schulen eine positive Wirkung auf das Selbstkonzept oder aber auch die Nutzung von elektronischen Medien der Kinder? In der vorliegenden Untersuchung beschränkt sich Gaul darauf, beide Einflussfaktoren getrennt zu betrachten, jedoch jeweils auf die gleichen Einflüsse zu überprüfen. Die Hypothesen, die Gaul auszog zu testen, bestätigten, dass 1a) Kinder, die aktiv musizieren, Musik häufiger zur Regulation ihrer emotionalen Gestimmtheit nutzen als Kinder ohne diesem Instrumentalunterricht und 1b) der gleiche Einfluss für Kinder bestätigt wird, die in ihrer Schule erweiterten Musikunterricht erhalten. 2a) Kinder, die aktiv musizieren, leben in einem Umfeld, welches mehr musikalische Anreize bietet als eines ohne Instrumentalunterricht, 2b) Kinder, die eine Schule mit erweitertem Musikunterricht besuchen, musizieren zu Hause mehr als Kinder ohne erweiterten Musikunterricht. 3a) Kinder, die aktiv musizieren, haben ein größeres Interesse am Fach Musik als Kinder, die nicht musizieren, 3b) Kinder mit erweitertem Musikunterricht haben ein größeres Interesse am Fach Musik als Kinder mit regulärem Musikunterricht. 4a) Kinder, die aktiv musizieren, beurteilen die musikalischen Fähigkeiten ihrer Musiklehrerin/Musiklehrer positiver als Kinder, die nicht musizieren. 4b) Kinder mit erweitertem Musikunterricht beurteilen die musikalischen Fähigkeiten ihrer Musiklehrer positiver als Kinder mit regulärem Musikunterricht. 5a) Kinder, die aktiv musizieren, nehmen das soziale Klima in der Klasse als besser wahr als Kinder, die nicht musizieren, 5b) Kinder mit erweitertem Musikunterricht nehmen das soziale Klima in der Klasse als besser wahr als Kinder mit regulärem Musikunterricht (vgl. S. 357-363).

Die Auswertung des Frankfurter Kinder-Selbstkonzept-Inventars zeigte, dass sowohl Kinder mit Instrumentalunterricht als auch Kinder mit erweitertem Musikunterricht ihre kognitive Leistungsfähigkeit als höher einschätzen als Kinder, die kein Instrument lernen bzw. keinen erweiterten Musikunterricht haben. Die Gruppe der Kinder, die Instrumentalunterricht erhielten, zeigte sich darüber hinaus auch selbstsicherer und schätzte ihre Kontakt- und Umgangsfähigkeit höher ein als alle anderen Kinder.

In einer offenen Frage nach den Lieblingsfächern in der Schule nahm Musik nach Kunst und Sport den dritten Platz ein, während Deutsch, Mathematik und Sachkunde als die wichtigsten Schulfächer bewertet wurden (S. 348). Zu diesen „wichtigen“ Fächern gehören also genau die Fächer, die für den Übertritt in die nächste Schulform wichtig sind. Die im qualitativen Teil der Arbeit formulierte Abneigung gegen Bewertungsdruck kann möglicherweise damit in Zusammenhang gebracht werden, dass die Leistungen dieser Fächer für die weiteren Schuljahre von extremer Bedeutung sind, was die Freude an diesen Fächern zu verringern scheint. Der Spaß hingegen bleibt für die Fächer, bei denen die Kinder diesen Leistungsdruck weniger empfinden

Besonders dem abschließenden Kapitel „Fazit und Aussicht“ (S. 401-418) ist die Leidenschaft Gauls für guten Schulmusikunterricht für jedes Grundschulkind erkennbar. Es ist (in

Bayern) der einzige Schulbereich, in dem alle Kinder, egal welcher Leistungsstärke oder sozialer Herkunft, gemeinsam unterrichtet werden. Bei Grundschulkindern ist das Schulfach Musik eines der beliebtesten, beliebter als die Fächer, die von Kindern als „wichtig“ eingeschätzt werden, wie Deutsch oder Mathe (S. 348). Es ist der Teil der Schule, der Kindern Freude, Abwechslung und Kreativität ermöglicht. Das Bedauern Gauls dafür, dass in neue Computer für Grundschulen investiert wird, nicht jedoch in neue Instrumente (und dass in einigen Schulen, die an dieser Studie teilgenommen haben, der erweiterte Musikunterricht im Folgejahr abgeschafft wurde), ist deutlich spürbar.

Als Leser wünschte man sich, dass dieser emotionale Einsatz auch in anderen Stellen mehr zum Tragen kommt. Anders als bei Promotionen gibt es in Deutschland für Habilitationen keine Veröffentlichungspflicht. Das Material kann also so überarbeitet werden, dass es einer breiten Leserschaft zugänglich gemacht wird. Wen genau Gaul als Leserzielgruppe im Blick hatte, bleibt unklar. Die Einführungen in die bayrische Schule und den speziellen Musikunterricht sind sehr ausführlich und überfrachtet mit Fußnoten. Dabei fällt auf, dass gerade eigene Gedanken des Autors in den Fußnoten „versteckt“ werden, was das Lesen deutlich erschwert. Über den genauen Inhalt des erweiterten Musikunterrichts bzw. des normalen Musikunterrichts der an den empirischen Studien teilnehmenden Schulen erfährt man hingegen vergleichsweise wenig. Nur ansatzweise kann man die Vielfältigkeit und oft Unzulänglichkeiten der Lerninhalte in einem späteren Kapitel zur Beschreibung der Stichprobenziehung nachvollziehen. Eine systematische Darstellung der „Realität“ hätte jedoch nicht nur für ein besseres Verständnis, sondern auch bei der Auswahl der in der Studie einbezogenen Schulen helfen können. Eine zu große Variantenbreite der Lehrmittel, Häufigkeit des Musikunterrichts und Qualifikation der Lehrer innerhalb der beiden großen Gruppen „erweiterter Musikunterricht“ und „normaler Musikunterricht“ verhindert klare Ergebnisse.

Besonders bei der Beschreibung von Methoden in den empirischen Teilen liest es sich, als ob es sich hier um ein Methodenhandbuch für Studierende im ersten Bachelor-Jahr handeln soll, da allgemeine Aspekte in einer Ausführlichkeit erklärt werden, die vom Forschungsfokus eher abhalten (wenn beispielsweise die Notwendigkeit und Entstehungsweise der Interviewtranskriptionen auf über 20 Zeilen ausgeweitet wird, S. 229f.). An anderen Stellen wird man das Gefühl nicht los, dass es aus einer methodischen Unsicherheit geschieht oder aus Unerfahrenheit im Umgang mit empirischen Daten. Und so wünscht man sich als Leser an einigen Stellen, dass der Autor seine Arbeit doch lieber in kürzeren Artikeln und konzentriert auf das Wesentliche und für die entsprechende Lesezielgruppe überarbeitet hätte.

Die Arbeit ist 2009 erschienen, die Datenerhebung erstreckte sich über die Jahre 2003-2004. Die deutsche empirische Musikpädagogik hat seitdem einen großen Schritt gerade bei der Anwendung empirischer Methoden gemacht. Trotzdem hätte man sich für die vorliegende Arbeit gewünscht, dass gerade für die Wahl der besten Methoden der Blick noch mehr in die englischsprachige Forschung geführt hätte, um über Fragetechniken, die ausschließlich auf Erinnerungsleistungen der Kindern beruhen, hinaus zu reichen. Weitere Anstöße dafür

lagen auch schon in der Entstehungszeit der vorliegenden Arbeit vor. Beispielsweise Arbeiten von North et al. (2000), O'Neill & Mills (2002) oder Sloboda et al. (2001) – hier im Besonderen im Hinblick darauf, dass wir die Nutzung von elektronischen Medien und Geräten zwar bedauern, aber nicht bekämpfen können. Überlegungen den Spieß umzudrehen und diese Medien für andere Bereiche, beispielsweise Musik und ihre Forschung einzusetzen, sind daher nicht von der Hand zu weisen. Darüber hinaus geben auch allgemeine Fachartikel über Kinder und Forschung Denkanstöße, wie man diese in einen Forschungsprozess besser einbeziehen kann (Alderson, 2002/2008; Punch, 2002).

Das Thema des Buches hat auch nach 5 Jahren nicht an Bedeutung verloren. Nur durch Forschung kann der Zusammenhang zwischen den Möglichkeiten von Schulmusik, Instrumentalunterricht und dem Einfluss des Elternhauses besser verstanden werden, um somit mehr Kindern eine Tür zu diesem kulturellen Reichtum zu öffnen. Ein Plädoyer für dieses Recht aller Kinder ist Magnus Gauls Arbeit in jedem Fall.

Literatur

- Alderson, P. (2002/2008). *Research with children: Perspectives and practice* (2008: 2nd ed). In: Christensen, P. & James, A. New York, NY, US: Routhledge/Taylor & Francis Group, S. 276-290.
- Bortz, J. & Döring, N. (2005:3. Auflage). *Forschungsmethoden und Evaluation: Für Human- und Sozialwissenschaftler*. Springer.
- North, A., Hargreaves, D. & O'Neill, S. (2000). The importance of music to adolescents. *British Journal of Educational Psychology*. 70(2), S. 255-272.
- O'Neill, S. & Mills, J. I. (2002). Children as inspectors? Evaluating school music provision for children aged 10-11 years. *British Journal of Music Education*. 19(3), S. 285-301.
- Punch, S. (2002). Research with Children. The Same or Different from Research with Adults? *Childhood: A Global Journal of Child Research*, Vol 9(3), S. 321-341.
- Seale, C. (2012). *Generating grounded theory. Researching Society and Culture*. 3rd Edition. London: Sage, S. 393-403.
- Sloboda, J.; O'Neill, S. & Ivaldi, A. (2001). Functions of music in everyday life: An exploratory study using the Experience Sampling Method. *Musicae Scientiae*, 5(1), S. 9-32.
-

Autorin:

Mirjam James

Zur elektronischen Version:

<http://www.b-em.info/index.php?journal=ojs&page=article&op=view&path%5B%5D=112&path%5B%5D=263>