



Vol. 4, No. 2  
Oktober 2013

## Rezension:

### Michael Göllner

*Hochschule für Musik und Tanz Köln*

**Gerd Arendt. Instrumentalunterricht für alle? Zur langfristigen Relevanz des Klassenmusizierens und der Notwendigkeit einer Reform des Musikunterrichts. (2009).** Augsburg: Wißner. (= Forum Musikpädagogik, Bd. 91); ISBN 978-3-89639-710-2; € 24,80.

Musikunterricht findet heute häufig in Form sogenannter „Musikklassen“ (Bähr, 2005 S. 161) statt. Neben den besonders beliebten Bläser- und Streicherklassen werden an vielen Schulen auch Chorklassen, Bandklassen oder Formen mit gemischtem Instrumentarium angeboten. Allen Instrumentalklassen-Modellen ist gemeinsam, dass Schülerinnen und Schüler hier die Möglichkeit erhalten, in der Schule ein Instrument zu erlernen und im Klassenverband gemeinsam als Orchester bzw. in Bands zu spielen.

Empirische Erkenntnisse zum Musikklassenunterricht liegen bislang jedoch nur vereinzelt vor. Ein umfangreicheres Wissen dazu wäre zu begrüßen, allein schon, um der unter dem Terminus „Klassenmusizieren“ lebhaft geführten musikpädagogischen Diskussion ein solides Fundament zu bieten (vgl. Terhag & Richter, 2011). Gerd Arendts 2009 erschienene Dissertationsschrift setzte als eine der ersten Veröffentlichungen an dieser Lücke an. Die in der Reihe „Forum Musikpädagogik“ erschienene Studie fokussiert die Frage der Nachhaltigkeit des Streicherklassenunterrichts nach der Roland-Methode aus der Perspektive ehemaliger Schülerinnen und Schüler.

Das Buch ist in fünf größere Abschnitte unterteilt, die im Folgenden als „Großkapitel“ bezeichnet werden. Unter der Überschrift „Theoretischer Teil“ definiert Arendt zunächst den Begriff „Klassenmusizieren“ als Synonym für „Musikklassen“-Unterricht (vgl. S. 15). Im nächsten Kapitel verweist der Autor auf die Diskrepanz zwischen der Vielzahl bestehender Kooperationsprojekte und dem Mangel an Wissen darüber, welche Ziele Lehrende in dieser

Art des Unterrichts verfolgen. Sein konstatiertes „Informationsdefizit“ (S. 28) bezieht sich auch auf die Erwartungen, die Schülerinnen und Schüler an diesen Unterricht stellen (vgl. S. 22-28).

Im zweiten Großkapitel (S. 51-77) thematisiert Arendt die zeitliche Befristung vieler Musikklassenkonzeptionen auf zwei Schuljahre und kritisiert den häufigen Mangel geeigneter Anschlussmöglichkeiten. Darüber hinaus stellt er in Form von drei Thesen die Annahme auf, dass Musikklassenunterricht prinzipiell nicht nur kurzfristige Effekte nach sich ziehe, sondern sich auch langfristig im Bereich der Persönlichkeitsentwicklung der SchülerInnen niederschlage (vgl. S. 52). Das Ziel seiner Untersuchung ist es, diese Wirkungen empirisch zu belegen. Doch bei empirischen Untersuchungen zu langfristigen Wirkungen schulischen Unterrichts stellt sich eine grundsätzliche Schwierigkeit: Es ist kaum überprüfbar, ob die identifizierten Effekte auch tatsächlich aus dem Unterricht resultieren. Dieses Problem wird vom Autor selbst aufgezeigt (vgl. S. 69). Vor diesem Hintergrund strebt Arendt ein multimedialisches Untersuchungsdesign an, das einen quantitativen und einen qualitativen Teil beinhaltet: Nach einer Fragebogen-Erhebung soll mittels einer Grounded-Theory-Studie die „persönliche und musikalische Entwicklung“ der Schülerinnen rekonstruiert werden (vgl. S. 69-70). Beide Teilstudien werden im dritten übergeordneten Kapitel dargestellt (vgl. S. 77-123): Per Fragebogen wurden zuerst 76 ehemalige Streicherklassen-SchülerInnen der Jahrgangsstufen neun, zehn und dreizehn zu vier „Themenkomplexen“ (S. 58) des Musikklassenunterrichts befragt (vgl. S. 78). Auf Grundlage dieser Ergebnisse wurde anschließend ein Leitfaden erstellt und Interviews mit ehemaligen Streicherklassen-SchülerInnen geführt. Diese waren zwischen 20 und 25 Jahren alt und hatten bereits die Schule verlassen.

Als Zwischenergebnis der quantitativen Studie identifiziert Arendt „vier Einflussgrößen“, die er als konstitutiv für das Klassenmusizieren erachtet: „Nachhaltigkeit, Emotion und Ambition, Unterrichtsideale, Theorie“ (vgl. S. 96-98). Dieses Ergebnis wird im vierten Großkapitel mit den Ergebnissen der qualitativen Studie in Form von acht „Schlussthesen“ (vgl. S. 125-141) verknüpft. Eines der Hauptergebnisse der Untersuchung ist, dass die befragten SchülerInnen dem Streicherklassenunterricht rückblickend eine hohe Bedeutung für ihre „musikalische Entwicklung“ (S. 126) beimessen. Arendt sieht daher seine eingangs aufgestellten Thesen (vgl. „Thesenkatalog“ S. 53) zur langfristigen Wirkung des Unterrichts auf die Persönlichkeitsentwicklung der Schülerinnen bestätigt (vgl. S. 125-127). Vor dem Hintergrund der rekonstruierten Schülerbiographien erkennt er im Streicherklassenunterricht außerdem eine Art „Initialzündung“ (S. 135), da ein Großteil der Schüler gewillt war, den Instrumentalunterricht im Anschluss an die Streicherklasse fortzusetzen (vgl. S. 135-136). Im nächsten Unterkapitel zu den Folgen für die Fachdidaktik reflektiert der Autor seine Ergebnisse vor dem Hintergrund methodisch-didaktischer Fragestellungen. Im letzten Großkapitel finden sich acht „ausgewählte Fallbeispiele“ (S. 116) in Form von komprimiert dargestellten Interviews (vgl. S. 158-176).

Die Einbeziehung sowohl quantitativer als auch qualitativer Methoden in die Untersuchung ist erfreulich, insbesondere, da Mixed-Methods-Ansätze auch heute noch wenig verbreitet sind. Verschiedene Bereiche der Arbeit bieten jedoch Anlass zur Kritik. In der Aufarbeitung des theoretischen Rahmens wäre eine fundiertere Darstellung bisheriger Forschungsergebnisse wünschenswert gewesen. Verwiesen sei hier beispielsweise auf das Kapitel „Lehrerinteressen“ (S. 23-24). Nicht nur dort fallen darüber hinaus unvollständige Zitationsangaben auf. Die Lektüre des empirischen Teils wird durch eine unübersichtliche und teils unvollständige Darstellung des Forschungsablaufs erschwert: Beispielsweise lässt sich eine eindeutig formulierte Fragestellung für die quantitative Studie auch im gleichnamigen Kapitel nicht finden (vgl. S. 77-78) und es fehlen nähere Angaben zu Hintergrund und Ablauf der „Vorstudie“ (vgl. S. 41-43) und dem nicht weiter spezifizierten „Pretest“ (S. 107).

Forschungsmethodisch stellen sich zur Konstruktion des Fragebogens und zur Auswertung der erhobenen Daten Fragen, die unbeantwortet bleiben. Inwiefern ist der verwendete Fragebogen „als eigenständiges Instrument“ (S. 77) überhaupt geeignet, die formulierten Thesen zur „Langfristigkeit“ zu überprüfen? Ein grundlegendes Problem stellt dabei dar, dass zentrale Begriffe der Untersuchung nicht präzisiert werden. Beispielsweise war die erste Erhebung mit dem Ziel verbunden, herauszufinden, wie lange sich Schüler im Anschluss an den Streicherklassenunterricht ohne weiteren Instrumentalunterricht „musikalisch kompetent“ (S. 77) fühlen. Es bleibt jedoch unklar, von welchem Kompetenzbegriff bei der Untersuchung ausgegangen wird: Woran zeigt sich die gefühlte „musikalische Kompetenz“ der Schüler? Welche Möglichkeiten haben die Befragten, ihre „Selbsteinschätzung“ (S. 77) zu äußern? Nötig wären hier Angaben zu Messgenauigkeit, Validität und den Selektionskriterien, die zur Auswahl der verwendeten Items führten. Die Erklärung, dass „falsche“ Antworten im Sinne der Statistik (beispielsweise durch Fehlinterpretationen) nicht zu verzeichnen sind“ (S. 81) ist wenig aussagekräftig. Dies lässt sich gut am Fragebereich „Musiktheorie“ demonstrieren: Dem Autor zufolge wurde dieser Begriff „[...] gewählt, weil er von den Schülern stets für das verwendet wird, was ‚nicht Praxis‘ ist. Hierunter fallen in diesem Zusammenhang sowohl Tonsatz als auch Musikgeschichte.“ (S. 79) Ob die befragten Schüler diese Auffassung wirklich teilen, bleibt offen. Denn der Begriff „Musiktheorie“ wird weder im Fragebogen erläutert, noch werden die implizierten Teilbereiche differenziert abgefragt. Kritikwürdig wirkt weiter das dichotome Antwortformat des Fragebogens (vgl. S. 79), denn dieser beinhaltet auch Fragen, die auf die Einstellung der Schüler zum Unterricht zielen (vgl. S. 79). Die Begründung des Autors: „Das Risiko einer Über-Differenzierung wäre zu hoch gewesen [...]“ (S. 80) überzeugt nicht, denn auf das Risiko einer verzerrten Abbildung der untersuchten Einstellungen und die möglichen Folgen für die auf diesen Ergebnissen basierenden Interviewstudie wird nicht weiter eingegangen. In der Darstellung der vorgenommenen Faktorenanalyse fehlen Angaben zur Überprüfung der Stichprobeneignung und zu den Kriterien, die zur Entscheidung für die vom Autor favorisierte Vier-Faktoren-Lösung geführt haben. Alternative Faktorenstrukturen werden nicht diskutiert, wie es bei explorativen Faktorenanalysen empfohlen wird (vgl. Bühner, 2011, S. 295-378). Undurchsichtig

wirkt die gesamte Auswertung dadurch, dass sich keine Referenzen zum statistischen Vorgehen finden lassen (vgl. S. 81-86).

Da sich die Gütekriterien quantitativer Forschung, wenn überhaupt, nur sehr begrenzt auf qualitative Studien übertragen lassen, wäre in der qualitativen Teilstudie eine transparente Darstellung des Forschungsprozesses umso wünschenswerter gewesen. Auch hier irritieren zunächst terminologische Unschärfen, etwa in Bezug auf die Abgrenzung der Begriffe „axiales Codieren“ und „Anwendung des Codierparadigmas“ (vgl. S. 120-121). Daneben finden sich Unstimmigkeiten in der Beschreibung des Samplingprozesses: Einerseits ist von einer Auswahl der Probanden nach „Stichprobenprinzip“ (S. 114) die Rede, andererseits wird auf das „minutiös erfolgte ‚Theoretical Sampling‘“ (S. 140) und das „Sampling of Typical Cases“ (S. 106) hingewiesen (vgl. S. 115). Angaben zur Anzahl der befragten SchülerInnen und zum Ablauf des Samplings fehlen ganz. Offen bleibt auch, wie sich der Auswertungsprozess insgesamt gestaltete und welche Ergebnisse an dessen Ende standen. Welche Kategorien entstanden überhaupt? Wie wurde mit Ungereimtheiten im Datenmaterial umgegangen? Beispielsweise wird die Entscheidung, SchülerInnen vom Sampling auszuschließen, die im Anschluss an den Streicherklassenunterricht keinen weiteren Instrumentalunterricht nahmen, zwar begründet dargestellt (vgl. S. 107), die Auswirkungen auf die leitende Fragestellung und die weitere Theorieentwicklung werden aber nicht aufgezeigt. Das ist vor allem darum problematisch, weil in der abschließenden Ergebnisdarstellung die Ergebnisse beider Befragungen wechselseitig aufeinander bezogen werden (vgl. S. 125-141).

Die erkenntnistheoretische Frage, wie sich die mit unterschiedlichen Verfahren gewonnenen Daten miteinander in Beziehung setzen lassen, bleibt dabei unbeantwortet. Dem Autor zufolge dient die qualitative Teilstudie der „kommunikativen Validierung“ (S. 140) der quantitativ erhobenen Daten. Gleichzeitig sieht er diese aber auch durch die Ergebnisse der qualitativen Untersuchung um „völlig neue Aspekte“ (S. 140) bereichert. Diese Ambiguität der Daten lässt sich Udo Kelle zufolge als „Komplementarität“ (vgl. Kelle, 2007, S. 50-55 und S. 231-233) beschreiben und wäre zumindest diskussionswürdig – zunächst einmal auf epistemologischer, im vorliegenden Fall aber dringend auch auf methodischer und inhaltlicher Ebene.

Gerd Arendt hat mit seiner Untersuchung die musikpädagogische Diskussion um wichtige Impulse bereichert, insbesondere durch die Fokussierung der Schülersicht auf den Streicherklassenunterricht. Hinter den heute geltenden methodischen Standards empirischer Forschung und dem selbst gewählten Anspruch, eine „Reform des Musikunterrichts“ empirisch zu fundieren, bleibt die Veröffentlichung jedoch weit zurück. Das ist schade, denn es wird deutlich, dass sich zum Instrumentalklassenunterricht noch viele Fragen stellen. Die Anknüpfungsmöglichkeiten, die der Autor zur Fortsetzung des Instrumentalunterrichts nach Ende der sechsten Klasse fordert, haben sich inzwischen an vielen Schulen verbessert: Vielerorts wird mittlerweile eine (freiwillige) Verlängerung des Instrumen-

talklassenunterrichts ebenso wie Orchester- oder Ensembleangebote im Anschluss an den Unterricht angeboten.<sup>1</sup>

Offen bleibt jedoch, welchen Verlauf Schüler-Biographien zwischen den verschiedenen ‚JeKi‘-Programmen, Musikklassen- und Musikschulangeboten und dem herkömmlichen Musikunterricht nehmen und wie diese Angebote sinnvoll miteinander verknüpft werden können. Es wäre schön, wenn sich künftige Untersuchungen neben dieser Frage auch der Unterrichtspraxis selbst zuwenden würden. Klärungsbedarf besteht hier zum Beispiel in Bezug auf die individuellen Zielsetzungen der Lehrenden oder ihren Umgang mit Heterogenität im Unterricht. Ergebnisse in diesem Bereich wären nicht nur für die Lehrerbildung äußerst wertvoll, sondern könnten auch zur methodisch-didaktischen Ausgestaltung von Musikklassenkonzeptionen Anregungen bieten.

## Literatur:

- Bähr, J. (2005). Klassenmusizieren. In W. Jank (Hrsg.), *Musikdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II* (S. 159-167). Berlin: Cornelsen.
- Bühner, M. (2011). *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion* (3rd ed.). München: Pearson Studium.
- Kelle, U. (2007). *Die Integration qualitativer und quantitativer Methoden in der empirischen Sozialforschung. Theoretische Grundlagen und methodologische Konzepte*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Terhag, J. & Richter, C. (2011): *Sonderheft Musizieren mit Schulklassen – Praxis, Konzepte, Perspektiven*. Hamburg: Hildegard Junker.

---

<sup>1</sup> So auch an der vom Autor untersuchten Streicherklasse:  
<http://www.gymnasium-sankt-michael.de/schulprofil/streicherklassenunterricht/streicherklassenunterricht.html>

b:em 4 (2), 2013, Rezension, Göllner: „Instrumentalunterricht für alle? Zur langfristigen Relevanz des Klassenmusizierens und der Notwendigkeit einer Reform des Musikunterrichts“. (Gerd Arendt, 2009).

**Autor:**

**Michael Göllner**

Hochschule für Musik und Tanz Köln  
Unter Krahenbäumen 87  
50668 Köln

Email: michael.goellner@hfmt-koeln.de

*Zur elektronischen Version:*

<http://www.b-em.info/index.php?journal=ojs&page=article&op=view&path%5B%5D=92&path%5B%5D=246>

URN: urn:nbn:de:101:1-20211115240