

MUSIK IN DER SCHULE (Kurzfassung)

EIN EHRGEIZIGES PROJEKT

Die interkantonale Arbeitsgruppe für Schulversuche mit Erweitertem Musikunterricht (IASEM) hat in den Schuljahren 1988/89 bis 1990/91 mit Unterstützung des Schweizerischen Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung einen drei Jahre dauernden und zeitweise 50 Schulklassen aus der ganzen Schweiz umfassenden Schulversuch durchgeführt. Die Versuchsklassen erhielten wöchentlich fünf statt zwei Lektionen Singen/Musik. Die Schüler dieser Klassen waren aber nicht zusätzlich belastet, weil die hinzugekommenen Lektionen durch entsprechende Reduktion in den Fächern Mathematik, Muttersprache und einem weiteren Hauptfach kompensiert wurden. Es durfte auch kein Stoff über vermehrte Hausaufgaben behandelt werden.

Es ging darum, die folgende Vermutung wissenschaftlich zu überprüfen: Intensive Beschäftigung mit Musik (Singen, gemeinsames Musizieren und Tanzen sowie die Schulung des Notenlesens und des Musikhörens) fördert die Konzentrationsfähigkeit, das Gedächtnis und die sprachliche und allgemeine Ausdrucksfähigkeit und steigert die Lebensfreude. Dies wird sich auch auf die schulische Motivation auswirken. Deshalb werden in allen Schulfächern, auch in denen mit reduziertem Pensum, normale oder sogar bessere Leistungen erwartet.

Erstaunliche Wirkungen von Musikunterricht

Diese Vermutung stützte sich auf Publikationen über die Musik-Grundschulen in Ungarn und die Ergebnisse entsprechender Schulversuche in Österreich, Deutschland und der Schweiz. Über die Schülerinnen und Schüler in den ungarischen Musikgrundschulen war berichtet worden, dass sie im Rechenunterricht geistig beweglicher denken, im Sprachunterricht einen lebendigeren Wortschatz benutzen, aus vorgelegten literarischen Texten den Kern der Geschichte schneller erfassen, an Lehrgesprächen wesentlich aktiver teilnehmen und das Erlernen von Fremdsprachen leichter bewältigen. Ähnliche Erfahrungen hatte es in Deutschland und in Österreich gegeben. Durch diese Berichte waren Pilotversuche mit Erweitertem Musikunterricht in Muri bei Bern in den Jahren 1972 bis 1979 angeregt worden. Dort war in Bezug auf die Auswirkungen auf andere Fächer von Anfang an klar gewesen, dass bei uns die Bedingungen strenger sein müssten, damit der Nachweis dann auch Geltung hätte, und so war die Idee entstanden, die Hauptfächer um je eine Wochenlektion zu reduzieren. Das hatte außerdem den Vorteil, dass eine Erweiterung des Faches Singen/Musik um drei Wochenlektionen damit kompensiert wurde und - für schweizerische Verhältnisse besonders wichtig - kostenneutral war.

Auch die Schulversuche in Muri waren erfolgreich gewesen: Konzentrationsfähigkeit und Gedächtniskraft nahmen zu, und dank besserer Lernmotivation wurden die Schulleistungen angehoben. Die Schüler waren affektstabiler, lernten Konflikte besser zu verarbeiten und sich in Gruppen einzuordnen. Außerdem wurde die

Entwicklung ihrer Intelligenz und ihrer Kreativität gefördert. All dies entspricht den Resultaten, die in den Musikgrundschulen in Ungarn seit Jahren erzielt werden. Im Bericht über diese Schulversuche war im Rahmen von zehn Thesen eine neue Reihe von Schulversuchen zur wissenschaftlichen Überprüfung der Resultate gefordert worden, und dank unermüdlicher Anstrengungen von der Basis her war es möglich geworden, dass die Konferenz der Erziehungsdirektoren (EDK) das Patronat über die Koordination übernahm und der neugegründeten IASEM die Ausführung überliess.

Schulversuche in der ganzen Schweiz

Das Projekt der IASEM verstand sich als Ansatz aus der Praxis zur Überwindung der Kopflastigkeit, wie sie der Schule immer wieder vorgeworfen wird. Es kam hier zum ersten Mal in einem konkreten Schulprojekt über die Kantons- und Sprachgrenzen hinweg zu einer gesamtschweizerischen Zusammenarbeit zwischen den Lehrkräften an der Basis einerseits und den Pädagogischen Arbeitsstellen der Kantone und einer Universität andererseits.

Die folgenden Kantone waren an den Schulversuchen aktiv beteiligt: BE mit 8 Klassen, LU mit 7, SZ mit 3, SO mit 6, BL mit 4, SH mit 1, AR mit 2, TG mit 1, VD mit 10 und VS mit 8 Klassen. Diese Klassen verteilten sich ziemlich gleichmässig auf alle Stufen der Volksschule, und sie waren eingebettet in die verschiedenen Schulsysteme der Kantone (zum Beispiel erfolgte im Kanton Bern der Übertritt in die Sekundarstufe noch nach dem vierten, in den übrigen Kantonen nach dem sechsten Schuljahr. Die Kantone NW, ZG, FR, BS, SG, GR, AG, GE und das Fürstentum Liechtenstein stellten keine Klassen, bekundeten aber ihr Interesse als Passivmitglieder der IASEM. Die EDK stellte der IASEM Drucksachen, Fotokopien und Pauschalfrankatur zur Verfügung und war für die Revision der Jahresrechnungen besorgt. Im Übrigen aber war die IASEM selbständig und unabhängig, und das war entscheidend wichtig, denn so konnte sie ein für helvetische Verhältnisse horrendes Tempo vorlegen: im November 1986 wurde sie gegründet, im April 1988 begannen die Schulversuche. Für die Kantone waren die Kosten relativ bescheiden: Sie zahlten an die IASEM einen jährlichen Beitrag von Fr. 1'500.- pro beteiligte Klasse. Dazu kamen jährlich zweimal Fr. 600.- pro Lehrkraft für zwei Weiterbildungsseminare.

In den Kantonen BE, SZ, SO, BS, AR und TG begannen die Schulversuche mit dem sogenannten Langschuljahr (Übergang auf den Herbstschulbeginn) im April 1988, für die anderen Kantone nach den Sommerferien. Nach einem Jahr stiegen aus dem Kanton BL noch vier Klassen und aus den Kantonen SH und BE noch je eine Klasse in den Schulversuch ein. Dagegen schieden die drei Klassen aus dem Kanton BS aus; sie waren nicht unserem Konzept entsprechend ausgewählt worden und konnten deshalb nicht in die wissenschaftliche Begleitung einbezogen werden. Im ganzen waren es jetzt 50 Klassen aus allen Stufen der Volksschule. 10 Klassen hatten den Versuch im 1. oder 2. Schuljahr begonnen, 10 Klassen im 3. oder 4. Schuljahr, 9 Klassen im 5. oder 6. Schuljahr. 10 Klassen aus dem Kanton VD hatten im 6. Schuljahr begonnen, sechs waren Sekundarklassen und fünf waren Gesamtschulklassen (mit mehreren Schuljahren in der gleichen Klasse). An einer der Klassen auf der Grundschulstufe unterrichteten zwei Lehrerinnen im Team. Zu jeder Versuchsklasse wurde eine möglichst ähnliche Klasse ohne Erweiterten Musikunterricht als Kontrollklasse bestimmt.

Gezielte Weiterbildung

Die Lehrkräfte an den Versuchs- und Kontrollklassen mussten gute Lehrer sein, die Lehrerinnen und Lehrer an den Versuchsklassen mussten außerdem gut und gern singen und ein Instrument beherrschen. Sie nahmen jährlich zweimal an Weiterbildungsseminarien von je einer Woche teil, nämlich einmal während der Ferien und einmal während der Schulzeit. Diese Seminare bildeten einen äußerst wichtigen Teil der Schulversuche: Sie vermittelten den Lehrkräften Kenntnisse, Fähigkeiten, Anregungen und Impulse für ihren Unterricht, ohne dabei die kantonalen Lehrpläne zu unterlaufen; darüber hinaus waren sie ein Ort der Begegnung und des Austauschs über die Regionen und die Sprachgrenze hinaus. Hier herrschte immer eine gute Stimmung: alle waren begeistert für die Sache der Musik.

Für die Kantone waren die Seminare eine willkommene Gelegenheit, um ihre Lehrkräfte zu kompetenten Kursleitern ausbilden zu lassen. Es wurden jeweils erstklassige Referenten verpflichtet, so dass die Teilnehmerinnen und Teilnehmer nach insgesamt acht Seminarwochen schließlich über einen beträchtlichen Ausbildungsstand verfügten. Diese Seminare wurden konsequent zweisprachig geführt und leisteten damit auch einen Beitrag an die Überwindung der Sprachbarrieren: alle sprachen ihre eigene Sprache, d.h. Hochdeutsch oder Französisch. Zum ersten derartigen Seminar - in Sornetan im Berner Jura - lud die IASEM bereits im November 1987 ein, das zweite führte im Mai 1988 nach Ungarn, wo Schulklassen mit vermehrtem Musikunterricht institutionalisiert sind, das dritte fand im Oktober 1988 Hitzkirch statt, das vierte wurde im März 1989 in Gwatt durchgeführt. Es folgten Hofwil Bern im Juli 1989 und Evian im März 1990. Als siebentes durch die IASEM finanziertes Seminar besuchten die Lehrerinnen und Lehrer der Versuchsklassen in den Sommer- oder Herbstferien 1990 wahlweise die internationalen Sommerkurse in Salzburg, das Forum Musik und Bewegung an der Lenk oder einen andern Musikkurs im In- oder Ausland. Das letzte Wochenseminar der IASEM fand im Mai 1991 in Morschach statt.

Innerhalb verschiedener kantonalen Gruppen fanden Treffen und sogar gemeinsame Aufführungen statt. So kamen etwa die Solothurner Klassen in der Kantonshauptstadt zusammen, sangen, musizierten und tanzten gemeinsam im Lehrerseminar und zogen nach dem Mittagessen klassenweise durch die Innenstadt und erfreuten das Volk mit ihren Produktionen. Alle Luzerner Klassen erarbeiteten gemeinsam eine Aufführung mit dem Thema "Tiere", die sie auch am Weiterbildungsseminar in Morschach darboten. Besonders erfreulich waren der Austausch oder der gegenseitige Besuch von Klassen über die Sprachgrenze hinweg. Zum Beispiel trafen sich einmal Klassen aus Kreuzlingen und Pully (die sich schon kannten) bei einer dritten Versuchsklasse in Burgdorf.

Der Unterricht im Fach Musik war in den Versuchsklassen keineswegs uniform. Die kantonalen Lehrpläne blieben ja in Kraft, und es stand der IASEM auch keine Aufsicht zu. Zwar wurden in den Weiterbildungsseminaren didaktische Hilfen angeboten, aber die Lehrkräfte der Versuchsklassen hatten im Rahmen der kantonalen Bestimmungen freie Hand, ihren Unterricht zu gestalten. Und natürlich setzten sie die Schwerpunkte auch nach ihrem Können, ihren Interessen und den örtlichen Möglichkeiten. Wichtig war allerdings, dass jede Einseitigkeit vermieden, dass also beispielsweise nicht ausschliesslich Popmusik oder Singen zur Gitarre gepflegt wurde.

Die IASEM war mit den beteiligten Lehrkräften während der ganzen Dauer der Schulversuche auch direkt im Kontakt. Die Korrespondenz betraf meistens die Weiterbildungsseminare. Nach Abschluss der Versuche wurden die Lehrpersonen im halbjährigem Rhythmus über den Stand der wissenschaftlichen Auswertung, über ausländische Modelle und das WIE WEITER in der Schweiz orientiert.

Die wissenschaftliche Begleitung des Projekts erfolgte mit Unterstützung des schweizerischen Nationalfonds durch ein Team am Pädagogischen Institut der Universität Freiburg unter der Leitung von PD Dr. Jean-Luc Patry und Ernst Weber. Als Mitarbeiterinnen sind vor allem Gertrud Lauper und Maria Spychiger sowie Eva Zimmermann zu erwähnen.

DIE THEORETISCHEN GRUNDLAGEN

Eine alte Theorie

Der Untersuchung lagen die eingangs erwähnten Vermutungen als Arbeitshypothesen zugrunde. Weil aber wissenschaftliche Forschung eine durch Erfahrung begründete Theorie benötigt, die sie dann überprüft, wurden entsprechende Theorien gesucht.

Es zeigte sich, dass die Idee der außermusikalischen Wirkungen von Musik - nicht nur der unmittelbaren, sondern auch nachhaltiger Wirkungen - keineswegs neu ist; sie lässt sich weit ins Altertum zurückverfolgen. Dazu gibt es verschiedene Ansätze, die jedoch allein betrachtet zu kurz greifen und miteinander kombiniert werden müssen. Dabei wird deutlich, dass mit aller Wahrscheinlichkeit von Anfang an Musik auf lebensrelevante außermusikalische Verhaltensbereiche, vor allem auf das Sozialverhalten, die Emotionen und die Transzendenz, bezogen wurde. Beispiele aus dem alten China, dem antiken Griechenland, aber auch im abendländischen Denken von Mittelalter und Neuzeit belegen dies.

Seither wurde eine Vielzahl von Vorstellungen und Konzepten entwickelt und z.T. auch verwirklicht; es ist unmöglich, diese hier auch nur ansatzweise darzustellen. Musik wurde im Rahmen von Reformbewegungen immer wieder als bedeutsam angesehen, aber auch zur Manipulation eingesetzt, etwa im Nationalsozialismus und der ehemaligen DDR zu politischen Zwecken genutzt. Diese Beispiele illustrieren, wie der Gedanke, dass Musik auf sozialem Gebiet erzieherisch zu wirken vermag, nicht nur im positiven Sinn verwendet, sondern auch mit Ideologien aller Art gekoppelt und zu Machtzwecken missbraucht werden kann.

Es gibt mehrere Modelle zum Zusammenhang von positiver Persönlichkeitsentwicklung und Musikunterricht. Zu nennen ist zunächst der neurobiologische Ansatz, vor allem die Theorien zur Lateralisierung des menschlichen Gehirns. Diese Theorien besagen, dass Stoffwissen, logische und grammatikalische Inhalte (also die üblichen schulischen Lernanforderungen), vor allem in der linken, Strukturen, Farben, Formen und Musik vorwiegend in der rechten Hirnhemisphäre verarbeitet werden. Da aber die Beschäftigung mit Musik auch die linke Hemisphäre anspricht (z.B. Lesen der Noten, Rhythmus), werden positive Effekte erwartet, weil die beiden Hirnhälften nicht nur gleichmäßiger beansprucht werden, sondern auch besser miteinander kommunizieren, womit eine

Ausbalancierung der Gehirnaktivität erreicht und so der Grundstein für eine allgemeine Harmonisierung der Persönlichkeit gelegt wird.

Im psychologischen Sinne wird, als weiterer Ansatz globaler Art, häufig auf die Thorndikesche Transfertheorie (Theorie der identischen Elemente) verwiesen, um die Übertragung der im Musikunterricht erworbenen Fähigkeiten auf außermusikalische Bereiche zu begründen.

Dieser letzte Ansatz liegt implizit auch den spezifischen Zusammenhangsvorstellungen zugrunde, die bezüglich der Kodaly-Methode und der Musikgrundschulen in Ungarn postuliert wurden. Hierbei werden eine ganze Reihe von Fähigkeiten (z.B. Gedächtnis und Konzentrationsfähigkeit) und Fertigkeiten aufgezählt, die sich das Kind im Musikunterricht aneignet und die in anderen Schulfächern oder Lebensbereichen ebenso verlangt werden. Wirkungen auf die rechnerischen Fähigkeiten sind zu erwarten, weil das Kind bei den Rhythmusübungen ebenso dividieren und addieren muss; die Schulung des Gehörs erleichtert das Erlernen von Fremdsprachen; die Sensibilisierung für Klangfarben in der Musik ist vergleichbar mit demjenigen im visuellen Bereich und wird sich deshalb positiv auf die zeichnerischen Fähigkeiten auswirken, etc.

Eine eigene Theorie

Aus der Darstellung dieser Zusammenhangsvorstellungen über Musikunterricht und positive Persönlichkeitsentwicklung geht hervor, dass das theoretische Fundament unsicher und wenig kohärent ist. Es ist deshalb nicht verwunderlich, dass die empirische Überprüfung der These bisher noch keine eindeutigen Resultate gezeitigt hat. In früheren Untersuchungen konnte die These noch nicht schlüssig bestätigt werden; immerhin gab es aber nirgends negative Auswirkungen. In diesem Zusammenhang ist eine Studie interessant, die nicht die Wirkungen des Musikunterrichtes untersuchte, sondern der Frage nachging, ob Kinder, die Schulstunden fehlten, um Instrumentalunterricht zu besuchen, in den betreffenden Fächern Leistungseinbußen erlitten. Das Ergebnis war eindeutig: Bei gleichem Intelligenzquotienten erbringen die Instrumentalkinder nicht schlechtere Leistungen als ihre Kameradinnen und Kameraden ohne Fehlstunden. Untersuchungen über die Wirkungen auf die Kreativität sind zwar positiv, werden jedoch wissenschaftlich wegen der problematischen Erhebungsmethoden nicht durchwegs anerkannt. Über Wirkungen im sozial-emotionalen Bereich gibt es noch weniger Untersuchungen, immerhin aber Hinweise auf einen gemeinschaftsbildenden Effekt.

Eine Forderung an die Forschung besteht daher in der Weiterentwicklung der theoretischen Zusammenhangsvorstellungen und der Suche nach "Wirkmechanismen". Das wissenschaftliche Team hat dementsprechend begleitend zu den Untersuchungen versucht, solche Ideen zu entwickeln und Hinweise für einen Wirkmechanismus zu finden, der die Zusammenhänge zwischen musikalischem Tätigsein und positiver Persönlichkeitsentwicklung erklären könnte. Die Ergebnisse können und sollten in weiteren Forschungsbemühungen weiterentwickelt und überprüft werden (vgl. dazu auch Abbildung 1).

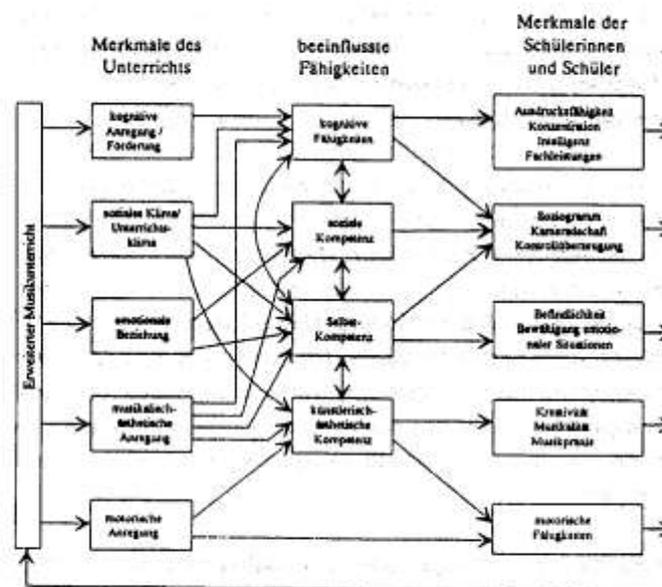


Abb. 1 Hypothetisches Zusammenhangsmuster von Erweitertem Musikunterricht und positiver Persönlichkeitsentwicklung

Wir können annehmen, dass im (Erweiterten) Musikunterricht die *kognitive Anregung und Förderung* einen hohen Stellenwert einnimmt; u.a. kann Musikunterricht kaum als "trockene Stoffvermittlung" betrieben werden, sondern ist - auch von der praktischen Seite her - eine ständige Herausforderung an die kognitiven Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler: Immer wieder werden sie mit Neuem konfrontiert, das in die bereits bestehenden Denkstrukturen eingebaut werden muss, immer wieder müssen die Denkstrukturen angepasst werden. Man kann vermuten, dass sie dadurch fähig werden, besser mit nicht unmittelbar assimilierbarem Material umzugehen. Das hieße, dass sie entsprechend leichter lernen (Fähigkeit zum Lernen) und das erlernte Material stärker vernetzen, also besser speichern (Beherrschen des Stoffes; Sachkompetenz).

Das *soziale Klima* bzw. das *Unterrichtsklima* ist im Musikunterricht vermutlich von Kooperation geprägt, während im Fachunterricht häufig ein eher auf Konkurrenz ausgerichteter Unterrichtsstil gepflegt wird. Nur wenn alle Schülerinnen und Schüler - auch die Außenseiterinnen und Außenseiter - zusammenarbeiten, ist es möglich, eine musikalische Darbietung (ein Lied, ein Instrumentalstück, eine Aufführung) zu realisieren. Dies setzt ein gegenüber dem Fachunterricht anderes, sozialeres Unterrichtsklima voraus. Damit lernen die Schülerinnen und Schüler Kooperation als einen lohnenden Wert und als Mittel kennen, das gegebenenfalls auch für die Erreichung anderer Ziele eingesetzt werden kann. Diese veränderte Sensibilität kann sich daher auch auf andere Situationen als den Musikunterricht auswirken.

Ferner sind *die gruppenbildenden Einflüsse gemeinsamen Musizierens* zu erwähnen. Es kann eine gemeinsame Identität geschaffen werden, z.T. sogar mit eigenen gemeinsamen Symbolen ("unser Lied"), was den Gruppenzusammenhalt noch

erhöht. Dies zeigte sich bei den Versuchsklassen in spontanem Singen etwa in der Pause oder auf Ausflügen. Schließlich ist auf den gemeinschaftsbildenden Einfluss gemeinsamer Unternehmungen hinzuweisen, etwa einer Aufführung (und der Hin- und Rückfahrt zum und vom Aufführungsort). Auch die besondere Aufmerksamkeit der Öffentlichkeit für die Musikklassen (etwa die Erwähnung in der Zeitung, eine bedeutende Rolle in der Gemeinde, etc.) kann gemeinschaftsbildend sein, bis hin zum Zusammenstehen gegen Angriffe von außen, etwa durch Neider, wie es in einzelnen Fällen zu beobachten war.

Musikalische Praxis, ob in der Schule oder zuhause, kann eine positive Wirkung auf die *effektive Welt* der Musizierenden, aber auch der Konsumierenden haben, wenn die Bedingungen entsprechend sind. Musik kann anregen, aufregen, beruhigen, etc. Aus den Erfahrungen im Alltag sowie aus der Musikpsychologie ergibt sich, dass Musik die eigene Stimmung sehr stark beeinflussen kann, ja dass man Musik sogar gezielt dafür einsetzen kann, etwa um Trauer und Depression zu bewältigen; es zeigte sich, dass Schülerinnen und Schüler aus den Versuchsklassen berichten, dies auch außerhalb des Musikunterrichts gelegentlich zu praktizieren.

Sowohl bei der Ausarbeitung einer eigenen Darbietung wie auch beim Hören von Musik werden die Schülerinnen und Schüler ("das tönt nicht gut", sagen sie spontan), zu einer *ästhetischen* Beurteilung angeregt, sei es der eigenen Leistung, sei es der Musikproduktion anderer. Damit werden sie für diese Werte sensibilisiert.

Schließlich erfolgt im (Erweiterten) Musikunterricht in mehrerer Hinsicht eine *motorische Anregung*, angefangen bei der Atmungsschulung über die Feinmotorik beim Instrumentalunterricht bis zur Grobmotorik beim Tanz. Dabei geht es neben der Schulung bestimmter Muskelgruppen (Instrumentalunterricht) vor allem um die Koordination zwischen verschiedenen motorischen Aktivitäten und um die Harmonisierung des Bewegungsablaufs. Die entsprechenden Fähigkeiten können wiederum auch außerhalb des Musikunterrichts zum Ausdruck kommen.

Die verschiedenen Bereiche oder Merkmale wurden hier vor allem aus Darstellungs- und Untersuchungsgründen unterschieden. In Wirklichkeit bestehen Zusammenhänge zwischen allen Bereichen des Musikunterrichtes, die hier eingezeichnet wurden. Beispielsweise kann man annehmen, dass sowohl im Merkmal "soziales Klima" als auch im Merkmal "musikalisch-ästhetische Anregung" Variablen wie Toleranz eine Rolle spielen. Auch die Einflüsse dieser Merkmale des Unterrichtes auf die Persönlichkeitsstruktur kann man nicht trennen. Allerdings sind die hypothetischen Zusammenhänge mit den Erfahrungen des Projektes vereinbar.

Ferner nehmen wir an, dass diese Merkmale im *Erweiterten* Musikunterricht besonders ausgeprägt zum Tragen kommen, während sie sich im regulären Musikunterricht (mit einer bis zwei Wochenstunden) weniger auswirken können. Beispielsweise erlernen im regulären Musikunterricht nicht alle Schülerinnen und Schüler mindestens ein Musikinstrument, und es ist weniger leicht möglich, selber Musik zu machen.

DIE MESSUNGEN

Nicht nur in theoretischer Hinsicht, sondern auch bezüglich Messmethoden konnte nicht auf die musikpädagogische Forschung zurückgegriffen werden. Diese mussten deshalb aus anderen Bereichen übernommen oder neu entwickelt werden.

Zu Beginn der Versuche, im Herbst 1989, am Ende des Schuljahres 1989/90 sowie im Mai/Juni 1991 wurden Vergleichsmessungen sowohl in den Versuchs- wie in den entsprechenden Kontrollklassen durchgeführt. Die letzte Messung erfolgte im Mai/Juni 1991. Dabei ging es jeweils um die Leistungen in den reduzierten Fächern, um Intelligenz, Ausdrucksfähigkeit, Kreativität, Kontrollüberzeugung und Gruppenverhalten. In Einzelfällen kamen weitere Messungen dazu.

Für die Untersuchung wurden jeweils zwei Altersstufen unterschieden, eine Unterstufe (zu Versuchsbeginn erste bis dritte Klasse) und eine Mittel- und Oberstufe (zu Versuchsbeginn vierte Klasse und höher). Entsprechend wurde der gleiche Messgegenstand jeweils in zwei Varianten erfasst. Die Daten wurden durch die Teammitglieder sowie weitere Untersucherinnen und Untersucher, meist Studierende des Faches Psychologie, erhoben. Einige Messungen wurden von den Lehrpersonen selber durchgeführt.

Die Instrumente zur Erfassung der interessierenden Persönlichkeitsmerkmale waren schon zu Beginn festgelegt worden. Im Laufe der Zeit ergaben sich aber weitere Bedürfnisse und die Notwendigkeit, zusätzliche Variablen zu erheben. Dafür gab es mehrere Anlässe: die zunehmende Beschäftigung auch der neuen Mitarbeiterinnen mit dem Thema, die fortlaufende Differenzierung der Konzeption der zu Beginn nur rudimentär vorhandenen Theorie, die Erfahrungen in Diskussionen mit den Lehrpersonen, unsere eigenen Beobachtungen im Unterricht und Ergebnisse von Befragungen. Durch die Einführung von qualitativen Messungen im zweiten Abschnitt des Schulversuchs konnten noch einige Informationslücken gefüllt werden, und ebenso gelang es, das Defizit an theoretischer Vorarbeit mit der Zeit aufzuholen.

ERGEBNISSE

Vielseitiger Musikunterricht

Um uns ein Bild vom Musikunterricht in den Versuchsklassen zu verschaffen, ließen wir die Lehrerinnen und Lehrer einen Fragebogen ausfüllen. Hier einige zusammenfassende Ergebnisse- Die *Aktivitäten und Inhalte* des Musikunterrichts betreffen die ganze Palette des Lehrplans und viele weitere, z.T. ausgefallene Tätigkeiten wie etwa den Bau von außereuropäischen Instrumenten und das Spiel mit ihnen, den Erwerb und die Inszenierung von ungewöhnlichen Rhythmusfiguren, usw. Es fällt auf, wie vielseitig der Musikunterricht inhaltlich gestaltet werden kann, wenn genügend Zeit zur Verfügung steht.

Ebenso reichhaltig ist der Kanon an *Zielen*, die verfolgt werden. Sehr häufig wurde in globaler Art die Motivation zum und die Freude am Singen und Musizieren genannt, spezifischer etwa "sich durch Musik ausdrücken können", "Musik erleben können". Des Weiteren wurde der Erwerb musikalischer Kompetenzen im theoretischen und praktischen Bereich häufig angegeben, und viele Lehrpersonen verwiesen darauf,

mit Hilfe der Musik einen Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung im gemeinschaftlichen ebenso wie im privaten Sinne leisten zu wollen: gemeinsames Musizieren als Schulung des Zusammenlebens, Gemeinschaftserlebnis, Toleranz für andersartige Musik ebenso wie Förderung der Selbstsicherheit durch Einzelauftritte, Schaffen von Möglichkeiten der Entspannung und Beruhigung durch Musik, Öffnen der persönlichen Kreativität usw. Diese Beispiele stellen nur einen winzigen Ausschnitt aus dem gesamten Katalog der Angaben dar. Die Persönlichkeitsbildung war also erklärtes Ziel der Lehrerinnen und Lehrer. Die Hauptgewichtungen für Singen und Musizieren entsprechen den Erwartungen. Die Abweichungen vom Durchschnitt sind bei diesen Gewichtungen aber z.T. erheblich: Der Anteil des Singens variiert von 30 bis 50%, jener des Musizierens von 15 bis 30%, Tanz/Bewegung geht von 10 bis 20%.

Die Untersuchung der *Sozialformen* (Klassen-, Gruppen-, Paar- und Einzelunterricht) zeigt für die verschiedenen Bereiche deutliche Unterschiede. Der Klassenunterricht steht in vier von fünf Bereichen im Vordergrund, nur im Musizieren dominiert der Gruppenunterricht.

Neben den Informationen aus dem Fragebogen über den Musikunterricht hatten wir weitere Informationsquellen: Video- und Tonbandaufnahmen, Schulbesuche, Besuche von Aufführungen, Berichte in der Presse, von Eltern u.ä. Es handelt sich hier zumeist um die Ereignisse und Produktionen, für die viel investiert wurde und die deshalb Qualitätsergebnisse sind. Bemerkenswert ist, dass im Rahmen dieses Schulversuchs im Musikunterricht vielerorts Außerordentliches erbracht wurde, sowohl was die musikalische Leistung als auch was die emotionale Ausstrahlung betrifft. In einigen Klassen wurde in Darbietungen kleineren, aber auch größeren Umfangs sogar jene Leichtigkeit erreicht, die das Publikum die dahintersteckende Arbeit vergessen lässt und ihm ausschließlichen Genuss bereitet.

Das Unterrichtsklima

Die Schülerinnen und Schüler erhielten den Fragebogen "Zusammenleben in der Schule" zum Ausfüllen. Sie mussten, jede und jeder für sich, auf einer fünfstufigen Skala von "stimmt nicht" bis zu "stimmt genau" ankreuzen, in welchem Ausmaß die jeweilige Aussage ihrer Meinung nach den Verhältnissen in der Klasse im betreffenden Fach entspricht.

Der Vergleich zwischen Musik- und Deutschunterricht (über die drei Messzeitpunkte gemittelt) zeigt, dass die Schülerinnen und Schüler sowohl der Versuchs- als auch der Kontrollklassen das Unterrichtsklima in den beiden Fächern tatsächlich in einigen Dimensionen unterschiedlich erleben. Die oben angedeutete Annahme, dass der Musikunterricht ein Fach mit geringerem Konkurrenzkampf ist, bestätigt sich: Die Angaben bezüglich Konkurrenz sind für das Fach Musik signifikant niedriger als für das Fach Deutsch (vgl. Abb. 2). Interessanterweise zeigt sich für den Musikunterricht auch eine signifikant höhere Disziplin als im Deutschunterricht. Diese Ergebnisse sind nicht auf den Erweiterten Musikunterricht zurückzuführen, da keine Unterschiede zwischen Versuchs- und Kontrollklassen festgestellt wurden.

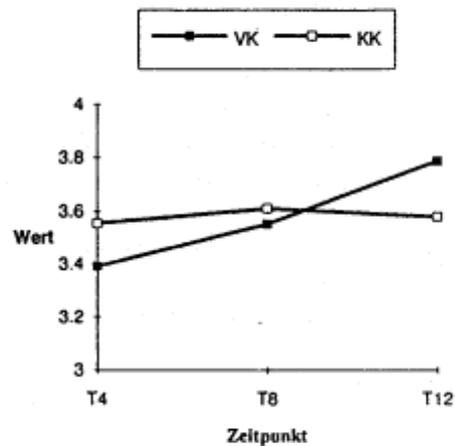


Abb. 2 Unterrichtsklima: Ergebnis in der Dimension "Zusammenhalt"

(Musik- und Deutschunterricht kombiniert)

Die Folgemessungen zeigten, dass sich in den klimapositiven Dimensionen die Werte über die Zeit erhöhten und in klimanegativen Dimensionen zurückgingen; dies gilt erneut meist sowohl für die Versuchs- als auch für die Kontrollklassen, kann also nicht dem Erweiterten Musikunterricht "gutgeschrieben" werden. Ein deutlicher Unterschied zugunsten der Versuchsklassen liegt lediglich im Bereich "Individualisierungsmangel" vor. Auch eine Tendenz zu erhöhtem Zusammenhalt zeichnet sich in den Versuchsklassen ab. Diese beiden letzten Resultate betreffen sowohl den Deutsch- als auch den Musikunterricht.

Bezüglich der Dimensionen "Kooperation" und "Verständlichkeit des Unterrichts" (Abb. 3) ist bemerkenswert, dass der Wert in den Versuchsklassen im Musikunterricht in erwünschter Richtung steigt, während in den Kontrollklassen das Gegenteil der Fall ist. Im Fach Deutsch sind die Entwicklungen umgekehrt: In den Versuchsklassen ist die Entwicklung ungünstig, in den Kontrollklassen günstig.

Es stellt sich also die folgende Frage: Verbessert sich das Klima eventuell nur im Musikunterricht, und dies etwa noch "auf Kosten" anderer Fächer? - Aufgrund der Ergebnisse muss diese Frage sicher nicht mit einem allgemeinen "ja" beantwortet werden, da das Phänomen nur in den genannten Bereichen Kooperation und Verständlichkeit aufgetreten ist und in anderen Bereichen sogar gegenteilige Trends vorliegen, z.B. steigt in den Versuchsklassen der Zusammenhalt sowohl im Deutsch- als auch im Musikunterricht. Das Resultat zeigt aber auf jeden Fall, dass eine empirische Prüfung keine einfache Antwort auf die Frage nach den Klimawirkungen des Musikunterrichts gibt und dass bei der Annahme, die positiven Entwicklungen im Musikunterricht würden sich automatisch auf die anderen Fächer auswirken, Vorsicht geboten ist.

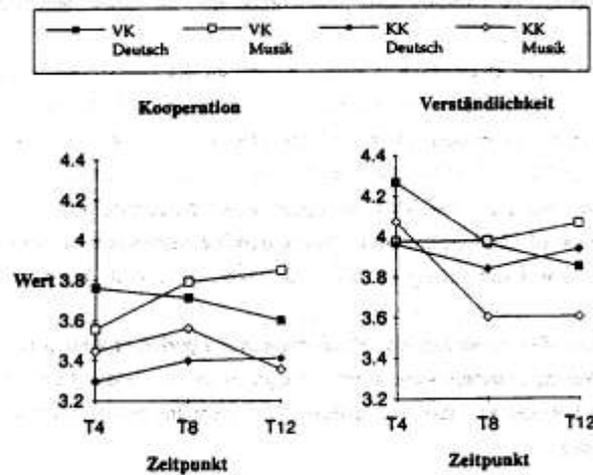
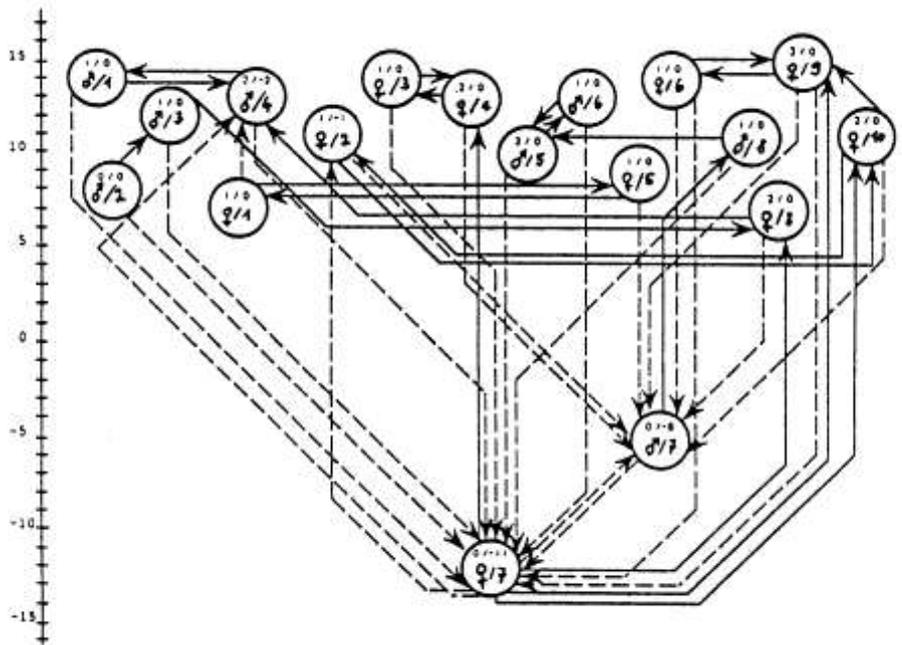


Abb. 3 Ergebnisse von zwei Dimensionen der Erhebung des Unterrichtsklimas über drei Messzeitpunkte, unterschieden nach den Versionen Deutsch und Musik.

Soziale Beziehungen

Das Unterrichtsklima bezieht sich nur auf die Unterrichtssituationen; soziale Beziehungen in der Klasse gibt es jedoch auch außerhalb des Unterrichts. Diese zwischenmenschlichen Beziehungen, das innere Gefüge der Gruppe, können mit dem Soziogramm genau und objektiv erfasst werden. Dadurch ist es möglich, die informelle Ordnung, die Position und Rolle des einzelnen und die Dynamik der Gruppe kennenzulernen. Die Erhebung erfolgt mit einem Fragebogen: Jede Schülerin und jeder Schüler muss angeben, mit welchem Mitschüler oder welcher Mitschülerin sie oder er am liebsten oder aber am wenigsten gern zusammen ist; außerdem müssen sie auf einer Skala von jedem Klassenglied angeben, wie sympathisch er oder sie ihnen ist.



. Abb.

4 Soziogramm einer Versuchsklasse beim ersten Messzeitpunkt

(Frühsommer 1989)

Die Abbildung 4 zeigt ein Beispiel. Jeder Kreis steht für eine Person dieser Klasse, je höher er liegt, umso mehr Sympathiepunkte hat sie von den anderen erhalten. Die Pfeile bilden die Wahlen ab, d.h. die Angaben bei den Fragen nach dem meist geliebten und dem meist abgelehnten Gruppenmitglied. Ausgezogene Pfeile stehen für Positivwahlen, gestrichelte für Negativwahlen. Dieses Soziogramm zeigt das Bild einer Klasse, in der der Großteil der Kinder in ein positives Beziehungsnetz eingebunden ist, zwei davon jedoch, ein Mädchen besonders stark, ein Bub etwas weniger ausgeprägt, abgelehnt werden.

Der Vergleich der Soziogramme dieser Klasse über drei Zeitpunkte zeigt, dass mit der Zeit die zwei Außenseiter ins Klassengefüge integriert werden konnten. Am Schluss ist das Gefälle in der Zuneigung zwischen den einzelnen Gruppengliedern nicht mehr groß, und alle befinden sich im Positivbereich.

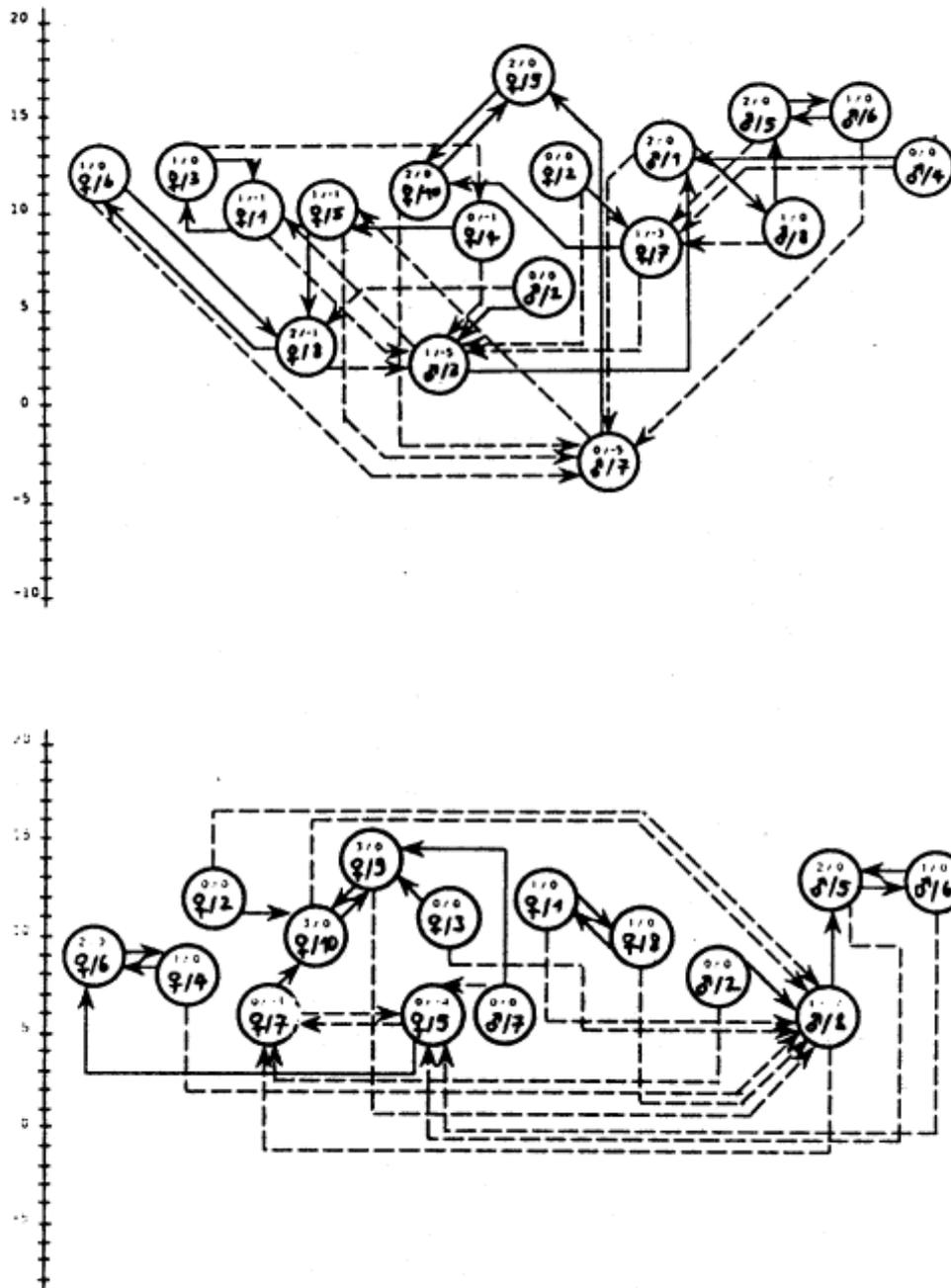


Abb. 5 Soziogramme der gleichen Versuchsklasse zum zweiten und dritten Messzeitpunkt (Frühsommer 1990 bzw. 1991).

Die Entwicklung war vor allem für die Sympathie in den Versuchsklassen ausgeprägter als in den Kontrollklassen: ein möglicher Erfolg des Erweiterten Musikunterrichts. Auffallend ist, dass die Versuchsklassen jeweils schon beim ersten Messzeitpunkt ein deutlich positiveres Ergebnis aufweisen als die Kontrollklassen. Hatten eventuell die Versuchsklassen schon zu Beginn des Versuchs bessere Voraussetzungen? Die Erhebung wurde erst einige Zeit nach Beginn des Schulversuchs erstmals durchgeführt. Es ist deshalb möglich, dass der Unterschied zum ersten Zeitpunkt bereits auf den gemeinschaftsbildenden Einfluss des Erweiterten Musikunterrichts zurückzuführen ist. Die Frage nach dem Einfluss des

Erweiterten Musikunterrichts auf die Klassenstruktur lässt sich deshalb nicht eindeutig beantworten, doch gibt es deutliche Hinweise auf positive Aspekte.

Die Kontrollüberzeugung

Mit dem Ausdruck 'Kontrollüberzeugung' wird beschrieben, in welchem Ausmaß eine Person überzeugt ist, das Eintreten oder Nicht-Eintreten eines Ereignisses beeinflussen zu können. Wegen des positiven sozialen Klimas, so nehmen wir an, erfahren die Schülerinnen und Schüler im Erweiterten Musikunterricht häufiger Möglichkeiten, aktiv auf ihre Schulsituation einzuwirken - sei es, dass sie es sich selber stärker zutrauen, sei es, dass die Mitschülerinnen und Mitschüler besser auf die gegenseitigem Anliegen eingehen.

Das Ergebnis zeigt auf der Unterstufe keine Unterschiede zwischen Versuchs- und Kontrollklassen. Auf der Mittel- und Oberstufe ergaben sich in den Versuchsklassen in einzelnen Skalen signifikant bessere Werte als in den Kontrollklassen. Da es sich um Kontrollüberzeugungen in sozialen Situationen handelt, passt das Ergebnis gut zu den auch ansonsten positiven Resultaten der Versuchsklassen im sozialen Bereich, wie die soziographische Analyse gezeigt hat und wie insbesondere häufig aus den Lehrerberichten hervorging. Da jedoch wiederum die Versuchsklassen von Anfang an höher waren, kann der Unterschied nicht mit Sicherheit mit dem Erweiterten Musikunterricht in Verbindung gebracht werden.

Der Sachbereich

Im "Sachbereich" werden alle Persönlichkeitsmerkmale zusammengefasst, die sich im weitesten Sinne auf kognitive Leistungen beziehen. Es ist sicher wünschbar, in den genannten Bereichen Verbesserungen zu erzielen, unter der Voraussetzung, dass die anderen Bereiche nicht eingeschränkt werden.

Um Intelligenzunterschiede als Gründe für Unterschiede in den Messergebnissen von Versuchs- und Kontrollklassen auszuschließen, wurde ein sprachfreier **Intelligenztest** eingesetzt. Die längsschnittliche Untersuchung erlaubt nebenbei auch noch eine Überprüfung der in der Literatur schon behaupteten oder zumindest als Frage gestellten Aussage, dass Musik ein Mittel zur Intelligenzförderung sei. Das Ergebnis zeigt, dass keine Unterschiede zwischen Versuchs- und Kontrollklassen vorliegen. Die Leistungen sind im Verlauf der drei Jahre um einige Punkte gestiegen, was einem normalen Entwicklungsgeschehen entspricht. In den Interviews mit den Lehrpersonen deutet sich an verschiedenen Stellen an, dass die Mädchen besser auf den Erweiterten Musikunterricht ansprechen und mehr von ihm profitieren konnten als die Buben. Wir haben deshalb überprüft, ob über die Zeit bezüglich der Intelligenz Entwicklungsunterschiede zwischen Buben und Mädchen bestehen. Dies war jedoch nicht der Fall. Das Resultat der Intelligenzmessung lautet: Durch vermehrten Musikunterricht werden die Schülerinnen und Schüler nicht intelligenter - aber auch nicht weniger intelligent!

Aus den ungarischen Musikgrundschulen wird berichtet, die **Ausdrucksfähigkeit** Schülerinnen und Schüler verbessere sich. Ausdrucksfähigkeit wird hier als kognitive Kompetenz verstanden, und wir wählten dafür eine Nacherzählung. Die Schülerinnen und Schüler hörten eine Geschichte, die sie anschließend auf der Unterstufe zeichnerisch (in Bildern), auf der Mittel- und Oberstufe schriftlich (verbal)

wiedergeben mussten. Die Untersuchung erfasste damit die Ausdrucksfähigkeit im weiteren Sinne unter Einschluss der Wahrnehmung und kurzfristigen Speicherung.

Bei der Beurteilung der Ergebnisse wurde folgendes erfasst: die Richtigkeit der Wiedergabe hinsichtlich der chronologischen Abfolge der Inhalte, die korrekte Darstellung der Sachinhalte, die Darstellung der emotionalen Inhalte, die Wiedergabe der Einzelheiten sowie die Sorgfalt und Kreativität in der Gestaltung der Wiedergabe.

Für die *Mittel- und Oberstufenklassen* ergaben sich über alle Bereiche gesehen und über die drei Messzeitpunkte hinweg keine Unterschiede zwischen Kontroll- und Versuchsklassen. In den Bereichen "Sachinhalte" und "Gestaltung" zeigten die Versuchsklassen signifikant größere Fortschritte als die Kontrollklassen. Besonders erwähnenswert ist bei diesen Ergebnissen, da die Unterschiede jeweils bei der zweiten Messung noch nicht vorhanden sind, sondern erst bei der dritten. Falls das Ergebnis mit dem Erweiterten Musikunterricht zusammenhängt, bedeutet dies, dass viel Zeit benötigt wird, bis dieser Unterricht eine Wirkung auf die Ausdrucksfähigkeit (hier: die vollständige Wiedergabe der Sachinhalte einer Geschichte sowie die äußere Gestaltung bei der Wiedergabe) zeitigt.

Für die *Unterstufe* ist das Ergebnis etwas deutlicher: Der Gesamtwert ist für die Versuchsklassen gegenüber den Kontrollklassen signifikant besser geworden. Auf der Ebene der einzelnen Skalen trifft dies jedoch nur für "Chronologie" und - wie auf der Mittel- und Oberstufe "Sachinhalte" zu.

Werden die Versuchs- und die zugeordnete Kontrollklasse jeweils paarweise verglichen, ergeben sich einzelne Unterschiede. Über alle Messzeitpunkte gemittelt schneidet keine Kontrollklasse besser ab als die entsprechende Versuchsklasse, aber interessanterweise sind insgesamt die Kontrollklassen beim zweiten Messzeitpunkt besser als die Versuchsklassen. Dies bestätigt die Feststellung, dass der Musikunterricht über lange Zeit erweitert sein muss, um eventuell eine Steigerung der Ausdrucksfähigkeit zu bewirken.

"Kreativität" bezieht sich auf zwei wesentliche Dimensionen: das schöpferische Denken und die schöpferische Produktion. In kreativen Akten werden nicht alltägliche Lösungswege und vielfältige, manchmal unerwartete, aber richtige Ergebnisse gefunden. Diese weisen nicht nur die Merkmale "neu" und "originell" auf, sondern sind ebenso durch Angemessenheit und Brauchbarkeit gekennzeichnet.

Einer Anzahl von Klassen legten wir zu Beginn und am Schluss der Versuchszeit unfertige Zeichnungen vor, und die Kinder sollten nun sagen, was die jeweilige Zeichnung darstellen könnte, wenn sie fertig wäre. Die Ergebnisse der Untersuchung lassen keinen eindeutigen Schluss auf erhöhte Kreativität in den Musikklassen zu. Zwar zeigen die Versuchsklassen einen höheren Durchschnitt bezüglich der Originalität, der Unterschied ist aber nicht signifikant. Dieselbe Aussage kann hinsichtlich der Produktion gemacht werden: Das Ergebnis der Versuchsklässler ist besser, aber der Unterschied erreicht wiederum nicht ganz das Signifikanzniveau. Man kann allenfalls von einer Tendenz zur Kreativitätserhöhung sprechen, die Effekte sind aber gering.

In anderen ausgewählten Klassen wurde zu nur einem Messzeitpunkt ein Test durchgeführt, bei dem angefangene Zeichnungen fertig gemacht werden müssen. Wir entwarfen eine differenziertere experimentelle Anlage, in die neben den möglichen Nachwirkungen des Musikunterrichts zusätzlich die Variablen der emotionalen Befindlichkeit und von inneren und äußeren Stressoren einbezogen wurde.

Auch hier gibt es in der Testleistung bezüglich der Kreativität keinen Unterschied zwischen Versuchs- und Kontrollklassen, aber es sind einige bemerkenswerte Nebeneffekte aufgetreten: Die Schülerinnen und Schüler sowohl der Versuchs- als auch der Kontrollklassen gaben nach einer Musiklektion eine deutlich bessere Befindlichkeit an als nach einer Diktatstunde: Sie stufen sich als körperlich entspannter, gelassener, glücklicher und wohler ein als ihre Kameraden und Kameradinnen nach der Diktatlektion, zusätzlich verspürten sie auch einen geringeren Zeitdruck. Die Kinder der Versuchsklassen fühlten sich unter Lärmeinfluss (externer Stressor) signifikant unwohler als die Kinder der Kontrollklassen; umgekehrt verarbeiteten sie den Leistungsdruck (interner Stressor) besser als die Kontrollklassler.

Offenbar übt vermehrter Musikunterricht weder kurz- noch langfristig einen nachweisbaren Einfluss auf die in diesen Tests erfassten Kreativitätsleistungen aus. Es scheint jedoch, dass der Erweiterte Musikunterricht für Lärmeinflüsse sensibilisieren und die Befindlichkeit bei Einwirkung von Zeit- und Leistungsdruck zu beeinflussen vermag. Wenn die Schule von morgen eine auditiv sensiblere Generation hervorbringen würde, hätte dies Konsequenzen, die noch gar nicht abzuschätzen sind; eine Verfeinerung im kommunikativen Bereich würde aber mit Sicherheit damit im Zusammenhang stehen. Auch das zweite Ergebnis, die erhöhte Resistenz gegenüber internen Stressoren, hat auf der Ebene der Gesundheit grossen Wert. Die vermehrte Beschäftigung mit Musik ist sicher ein sinnvolles und angenehmes Mittel, um die Befindlichkeit in erheblichem Masse zu steigern.

Die **Fachleistungen** in den Hauptfächern, deren Stundenzahl in den Versuchsklassen erniedrigt waren, wurden in klassen- und fachspezifischen Prüfungen erfasst. Die *Klassenvergleiche* zeigen, über die Zeit gemittelt, dass sich die Versuchs- und Kontrollklassen des gleichen Paares in der Regel nicht unterscheiden. *Global* über alle Klassen gesehen haben die Versuchsklassen etwas besser abgeschnitten als die Kontrollklassen. Dabei ist der Vorteil der Versuchsklassen für die Mathematik und für das Fach Deutsch allerdings ziemlich gering und jener für das Fach Französisch kaum erkennbar. Von Anfang an zeigte sich, dass die Überprüfung der außermusikalischen Schulleistungen in dieser Untersuchung ein heikler Punkt war; denn hier entscheidet sich vordergründig, ob das Modell des Schulversuchs funktioniert. Zur Ergänzung sollen deshalb zusätzliche qualitative Urteile vorgestellt werden, basierend auf Äußerungen von Lehrpersonen, die am Versuch beteiligt waren. Das Thema der Fachleistungen wurde jeweils besonders aktuell, wenn in einer Klasse Übertrittsprüfungen anfielen. Wir wissen von keiner Klasse, dass diesbezüglich etwas schiefgelaufen wäre. Allerdings haben die Lehrerinnen und Lehrer öfter im Vorfeld von Übertrittsprüfungen den Erweiterten Musikunterricht wieder um eine Stunde abgebaut. Die Übertrittsquoten waren bei vielen Klassen hoch; viele Lehrpersonen haben angegeben, sie hätte genau ihrer Einschätzung entsprochen.

Im Verlauf der Versuchszeit stellte sich deutlich heraus, dass das Modell "Erweiterter Musikunterricht auf Kosten von Hauptfachstunden" in den Primarschulen leichter zu realisieren ist als an den Sekundarschulen mit dem Fachlehrersystem.

Auf der Unterstufe fallen positive Berichte über das Lesenlernen auf. Aber auch auf den anderen Stufen werden oft Leichtigkeit und gute Entwicklungen der Musikklassen im sprachlichen Bereich erwähnt. Diese Beobachtungen entsprechen durchaus Forschungsergebnissen zu Zusammenhängen von Musik und Sprache, die nahelegen, dass Personen infolge guter Hörfertigkeiten sowohl Klänge als auch Sprachlaute und Sprachlautfolgen nicht nur besser wahrzunehmen, sondern auch besser wiederzugeben vermögen.

Briefe der Schülerinnen und Schüler an das wissenschaftliche Team

Im zweiten Versuchsjahr wurden zusätzliche Daten über die Erfahrungen im Schulversuch eingeholt: Indem wir die Schülerinnen und Schüler Briefe an das wissenschaftliche Team schreiben liessen, dachten wir direkter als bisher zu erfahren, wie sie den Schulalltag erleben, und damit qualitative Informationen zu gewinnen. Es war uns bewusst, dass wir den Schülerinnen und Schülern mit dem bisher quantitativen Untersuchungsansatz schon einiges an Fragebogenausfüllen zugemutet hatten - höchste Zeit also, uns noch von einer anderen Seite zu zeigen (tatsächlich schrieben dann auch etliche, sie hätten von der vielen Ankreuzerei schon genug bekommen).

Die Musikklässler machen deutlich mehr musikbezogene Aussagen; der Musikunterricht hat also eine höhere Präsenz im Bewusstsein der Versuchsklässler, sie schreiben auch durchschnittlich mehr. Wir interpretieren dies jedoch nicht einfach dahingehend, dass sie mehr zu sagen haben, sondern denken eher, dass sie der wissenschaftlichen Begleitung gegenüber etwas freundlicher gesinnt sind als die Kontrollklässler. Die Bewertungen für einzelne Bereiche unterscheiden sich zwischen Versuchsklassen und Kontrollklassen nur für einzelne Bereiche, z.B. bei den Unterstufenklassen hinsichtlich des Bereichs "Klasse", indem die Versuchsklassen durchschnittlich positiver schreiben. Unterscheidet man jedoch zwischen den musikbezogenen und den allgemeinen Erwähnungen, stellt sich der erwartete Effekt ein: Die musikbezogenen Erwähnungen der Versuchsklässler sind positiver gefärbt als diejenigen der Kontrollklässler. Sicher ist letzteres ein sehr wichtiges Ergebnis dieser Untersuchungen: es lässt den Schluss zu, dass die Musik bei den Versuchsklässlern eine positive Rolle spielt, und das heisst wahrscheinlich, dass sie ihren Erweiterten Musikunterricht mögen! Dies deckt sich auch mit den Ergebnissen eines Fragebogens zur Einstellung zur Musik, wo die Versuchsklässler eine positivere musikalische Grundeinstellung dokumentieren als die Schülerinnen und Schüler der Kontrollklassen, was mit großer Wahrscheinlichkeit auf den Erweiterten Musikunterricht zurückzuführen ist.

Einzelne Verläufe

Auf die Schilderung der Verläufe in sechs ausgewählten Klassen, der Entwicklung zweier Kinder und auf die eingehende Analyse zweier Interviews wird hier aus Platzgründen verzichtet. Sie sind im Buch 'Musik macht Schule' ausführlich dargestellt. Immerhin wollen wir auch dem eiligen Leser einige Glanzlichter aus dem Schulalltag nicht vorenthalten:

Zirkus. Lehrer Nielsen berichtet: Wir hatten in der Schule eine Projektwoche, während der ein Zirkus kam. Also Zirkusartisten, die mit den Schülern arbeiteten, sie konnten Jonglieren und Balancieren lernen und Akrobatik machen. Also für Kinder sehr attraktiv! Und mit Berufsleuten dies zu tun, nicht mit dem Lehrer, sehr attraktiv! Jetzt war das leider so: haben zu viele Schüler, hieß es, so dass aus jeder Klasse nur neun, neun mitmachen könnten. Also mir tat es leid für diese Kinder, ich hätte gerne alle geschickt! Damit alle einmal diese Chance wahrnehmen können, dies zu versuchen; mir tat es wirklich leid, dass nicht alle mitmachen konnten. Dann hörte ich im Lehrerzimmer so herum, was man sagte, wie man 9 Schüler auswählen könne. Dann war so der allgemeine Tenor: Ja, ich mache es einfach, mache Löslein und dann bin ich fein raus! Und mir fiel wirklich auch nichts Gescheiteres ein. Ich bereitete eine Schachtel vor, mit neun Löslein, drei Akrobatik und drei Jonglieren usw.

Und dann saßen wir da vorne im Kreis, und ich stellte diese Schachtel in die Mitte und erklärte ihnen, dass mir dies ausserordentlich unangenehm sei, aber ich wisse auch nichts Besseres. Dann sagten diese Drittklässler: 'Dies wollen wir nicht auslosen, dies wollen wir bereden! Dann wurde ausdiskutiert... und es kamen Vorschläge, 'wer könnte dies und wer ist weniger gut in dem, aber könnte man diesem jetzt nicht eine Chance geben ...', so in diesem Stil wurde geredet. Und am Schluss kam - klar, dass es einigen im Innern wehgetan hat, dass sie nicht durften, dies war mir klar - dann kam ein Kind und machte den Vorschlag: 'Wir, der Rest, wir machen das Zirkusorchester!' Und es hatte niemand am Schluss das Gefühl, 'also jetzt ich nicht, ich bin nicht an die Reihe gekommen'. - Es ist also wahnsinnig, was in dieser Richtung geschieht!"

Pizzicato Eine hübsche kleine Anekdote ist musikalischer Art: Ein Lehrer erzählt die Geschichte eines Brummers in seiner Klasse. Dieser hatte über Monate den Klassengesang belastet, bis es eines Morgens wie eine Erlösung durch die Klasse ging: "Jetzt hat er ihn, jetzt hat er ihn!". Als einige Zeit später eine Gruppe von Berufsmusikern in dieser Schule ein Konzert gab, versetzte derselbe Schüler nicht nur seinen Lehrer, sondern auch den Kontrabassisten in Erstaunen - er fragte ihn nach der Aufführung des Forellenquintetts: "Weshalb haben Sie in der 5. Variation nicht pizzicato gespielt?"

Zusammenfassung

Die Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung können in folgenden Punkten zusammengefasst werden:

1. **Sachkompetenz:** In den Versuchsklassen traten trotz Reduktion der Lektionenzahl in Hauptfächern um 20 bis 25% in diesen keine Verluste auf. Die Ausdrucksfähigkeit wurde gegenüber den Kontrollklassen in einzelnen Bereichen verbessert. Es gab gute Entwicklungen im Bereich der Sprache.
2. **Sozialbereich:** Hier sind die Ergebnisse z.T. recht deutlich ausgefallen. Das Sozialklima verbesserte sich zwar in allen Klassen, die Verbesserung war jedoch in den Versuchsklassen in einigen Bereichen deutlicher als in den Kontrollklassen. Der Gruppenzusammenhalt (Soziogramm) nahm in den Versuchsklassen stärker zu. Demgegenüber kann bezüglich der Kontrollüberzeugung nur in geringem Maß von einem Einfluss des Erweiterten Musikunterrichtes gesprochen werden.

3. **Motivation:** Hier zeigen sich besonders ausgeprägte Gewinne der Versuchsgegenüber den Kontrollklassen, und zwar in zweierlei Hinsicht: Zum einen wird die Schule positiver gesehen, vor allem bezogen auf den Musikunterricht; zum anderen deutet sich eine positivere Einstellung zur Musik im allgemeinen an, also unabhängig vom Unterricht.

Für alle über den gesamten Zeitraum erfassten Bereiche zeigte es sich, dass der Erweiterte Musikunterricht Zeit braucht, um Wirkung zu entfalten. Nach einem oder anderthalb Jahren waren auch die obgenannten Fortschritte noch kaum feststellbar, in einigen Bereichen ergaben sich sogar Rückschläge. Verluste wurden aber mit der Fortdauer des Schulversuchs aufgehoben und z.T. in Gewinne verwandelt.

Die These vom Bildungswert des Musikunterrichtes konnte bestätigt werden, wenn auch nicht so spektakulär, wie es aufgrund der früheren, meist spekulativen Modelle zu erwarten gewesen wäre.

REFLEXE

Die **Elternschaft** der Schülerinnen und Schüler der Musikklassen stellte im Schulversuch eine wichtige Gruppe dar. In allen Gemeinden waren die Eltern informiert worden, bevor eine Musikklasse eröffnet wurde. In den meisten Fällen konnten sich die Eltern durch eine 'negative Option' gegen die Teilnahme ihres Kindes am Schulversuch mit Erweitertem Musikunterricht aussprechen. Insgesamt machte nur ein sehr kleiner Teil der Elternschaft von dieser Option Gebrauch. Überhaupt brachten die Eltern dem Versuch ein erstaunliches Interesse und Wohlwollen entgegen.

Die **Presse** wurde von Anfang an über den Schulversuch informiert, und sie nahm regen Anteil an dieser schweizerischen Schulneuheit. Auch Radio und Fernsehen berichteten darüber.

Zur **Berufszufriedenheit** der Lehrkräfte haben wir zwar keine systematischen Erhebungen durchgeführt, aber die vorhandenen Anhaltspunkte weisen unmissverständlich auf eine Zunahme des Engagements und der Zufriedenheit im Beruf hin. Unter dem Blickwinkel des heute oft beschriebenen und breit erforschten *Burnout-Syndroms*, das im Berufsstand der Lehrer und Lehrerinnen vergleichsweise verbreitet ist, erhält diese positive Begleiterscheinung in unserem Schulversuch eine besondere Bedeutung.

Mit dem Erweiterten Musikunterricht hatten die Lehrerinnen und Lehrer im Schulversuch die Möglichkeit, in einem Fach, das zu unterrichten sie besonders kompetent und motiviert sind, zum Zuge zu kommen. Die begleitenden Umstände wie Fortbildungskurse, öffentliche Aufführungen, Elterninformation usw. dürften weiter anregend und selbstwertfördernd gewirkt haben. Solche Tätigkeiten und Ereignisse sind ausgezeichnete Mittel zur Verhinderung des Burnout Syndroms, und es ist sicher kein Zufall, dass gerade die Lehrpersonen, die schon länger im Schuldienst stehen, sich besonders ausführlich zum Thema der Berufszufriedenheit und der diesbezüglichen guten Erfahrungen im Schulversuch äußern. Da hinter dem ganzen Schulversuch das Anliegen der "besseren Schule von morgen" steht, kann man sehr zufrieden sein, wenn diese Schule nicht nur für die Schülerinnen und

Schüler "besser", sondern auch für die Lehrpersonen erfreulicher und leichter ist. Wir können uns ausgebrannte Lehrkräfte nicht leisten. und noch viel weniger haben sie es verdient, verheizt zu werden.

Vor bald zwanzig Jahren wurde die **Singklasse der Sekundarschule Muri** eröffnet - 26 Schülerinnen und Schüler waren die "Versuchspersonen" im zweiten Pilotversuch von Ernst Weber, der in den Jahren 1974-1979 stattfand. Das wissenschaftliche Team traf einige dieser heute bald 30-jährigen Erwachsenen zu einem Gespräch. Wir diskutierten in der Hauptsache über die Fragen, ob sie rückblickend die Musikklassse eine gute Sache finden, ob und inwiefern der Erweiterte Musikunterricht ihre Berufswahl und weitere Entwicklung beeinflusst habe und welches Verhältnis sie heute zur Musik haben.

Alle sind gerne in der Singklasse gewesen und fanden es eine gute Sache, aber längst nicht alle denken, der Erweiterte Musikunterricht sei bei ihrer Berufswahl und weiteren Entwicklung direkt im Spiel gewesen (obwohl auffallend viele mit Kunst zu tun haben, z.B. Lehrkräfte in diesem Bereich geworden sind). Aber da gibt es die Pferdezüchterin, der Musik "viel bedeutet" und die es schätzt, viele Stile zu kennen und zu lieben, oder den Arzt, der "Freude bekommen hat an der strengen klassischen Musik" und als Großes Hobby die Oper und das Hören mittelalterlicher Gesänge pflegt, oder die vielgereiste Sekretärin beim EDA, die denkt, dass "in der Singklasse besseres Verständnis für Musik gefördert wurde, auch wenn es sich erst später zeigt" - sie hat vor zwei Jahren angefangen, Querflöte zu spielen.

Sie hätten als Klasse einen guten Zusammenhalt und gute Beziehungen untereinander gehabt. Ohne dass die Gesprächsleitung danach fragt, wird dieses Faktum dem Singen und Musizieren zugeschrieben: "Es hat unsere Gesprächsbereitschaft gefördert, es hat uns aufgetan. Wir sind voll offen aufeinander zugegangen, wir haben ein super Klassenverhältnis gehabt, bis zum Schulaustritt, und dann hat man einander gehen lassen, jeder ist seinen Weg weitergegangen, ohne dass man zusammengeklebt geblieben ist". Auch der Gesprächsleiterin als Außenstehende ist aufgefallen, wie schnell in dieser Runde ein lebhaftes und echtes Gespräch in Gang gekommen ist. Wäre es grundsätzlich auch möglich gewesen, ein anderes Fach anstelle der Musik zu erweitern? In diesem Punkt sind sich die Anwesenden einig: Es soll Musik sein. Sie vertreten die Auffassung, dass das Singen und Musizieren besondere Elemente enthält, die "extrem wichtig sind, z.B. das körperliche Moment, das im Tanzen ist, die soziale Auseinandersetzung, die das gemeinsame Singen und Musizieren provoziert, das Sinnliche, das zum Tragen kommt", und dass Musik sich besonders gut eignet, um andere Bereiche wie z.B. das Theater zu integrieren, während es umgekehrt schwieriger ist - "die Musik ist viel umfangreicher".

BILANZ

Schulpolitische Folgen

Es war für die schweizerischen Schulverhältnisse ein grosser Entwurf, einen interkantonalen und die Sprachgrenze überschreitenden Schulversuch durchzuführen. Die Strategie der Initianten hat sich bewährt: Sie haben die Schulhoheit der einzelnen Kantone von Anfang an berücksichtigt und die

Verantwortlichen bei der konkreten Gestaltung der Versuchsanlage für ihren Kanton selber machen lassen (z.B. Wahl der Versuchsklassen, Elterninformation, Stundenabbau, etc.). Dies hat sich schon während der Versuchsphase sehr bewährt, indem die Verantwortlichen zu ihren jeweiligen Klassen meistens gut Sorge getragen haben, und es macht sich jetzt für die Zeit nach dem Schulversuch vollends bezahlt: In den einzelnen Kantonen wurden zur Fortsetzung der Idee "bessere Chancen für den Musikunterricht an den Schulen" eigene Modelle entwickelt, bzw. es werden noch solche ausgearbeitet.

Die Idee, den Musikunterricht zu erweitern, hat schon einige Tradition und ist andernorts weit etablierter als hierzulande. Dagegen ist die Reduktion der Hauptfächerstunden zugunsten des Musikunterrichts einzigartig. In bisherigen Versuchen oder regulär eingerichteten Modellen fanden und finden die Musikstunden immer zusätzlich zur normalen Stundentafel statt. Die Initianten des Schulversuchs hatten für dieses außergewöhnliche Verfahren zweierlei Gründe. Der erste war die Überzeugung, der Musikunterricht bewirke, dass in den stundenreduzierten Fächern keine Leistungseinbußen auftreten. Der zweite war pragmatischer Art: Da keine Zusatzstunden eingeführt werden müssen, ist das Modell kostenneutral und führt auch bei den Schülerinnen und Schülern nicht zu einer zusätzlichen Belastung.

In den Primarklassen, in denen die Lehrpersonen für die meisten Fächer zuständig waren, mussten diese jedoch überdurchschnittliche Leistungen erbringen. Dass sie diesen Aufwand auf sich nahmen, ist bewundernswert. Der Stundenabbau mit dem gleichzeitigen Auftrag, den Lehrplan im Wesentlichen trotzdem einzuhalten, hat in hohem Masse die didaktische Kreativität und pädagogische Kompetenz der Lehrpersonen angeregt und auf die Probe gestellt. In den stundenreduzierten Fächern wurde wo immer möglich abgespeckt und bisheriges Vorgehen neu überdacht. Die Lehrpersonen schöpften bei den Neukonzeptionen auf der Sachebene insbesondere die Möglichkeiten der Fächerverbindung aus. Es konnte alles Mögliche mit Musik kombiniert und so trotz "fehlender Stunden" thematisiert und geübt werden. In den Sekundarschulen waren solche Lösungen nur beschränkt möglich.

Auch auf der sozialen Ebene hat der Erweiterte Musikunterricht die Lehrpersonen dazu angeregt, neue Wege zu gehen. Wie bereits angedeutet, fand der Schulversuch auch in zwei französischsprachigen Kantonen statt. Dort erfolgte die wissenschaftliche Begleitung völlig unabhängig von der hier berichteten Untersuchung und bildet eine willkommene Ergänzung dazu. Soweit Vergleichbares gemessen wurde, widersprechen sich die Ergebnisse dies- und jenseits der Sprachgrenze nicht, auch wenn z.T. ganz andere Messmethoden verwendet wurden. Die allgemeine Bilanz ist positiv, sowohl aus der Sicht der Lehrpersonen als auch der Schülerinnen und Schüler und der Eltern.

Blick über die Landesgrenze

In Österreich wurden bereits im Schuljahr 1976/77 Musikklassen an Hauptschulen institutionalisiert und in das Regelschulwesen aufgenommen. An diesen Schulen wurde die Musik zum Kernfach. Die durchwegs positiven Rückmeldungen der Eltern führten zur schnellen Verbreitung dieses Schultyps: Im Schuljahr 1990/91 gab es in Österreich bereits 71 Musikhauptschulen mit gesamthaft ungefähr 500 Klassen. Die Stundentafel verlangt durchschnittlich 6 Wochenstunden Musik, eine bis zwei davon als Instrumentalunterricht. Die wöchentliche Gesamtstundenzahl für die Schülerinnen

und Schüler ist um drei höher als an gewöhnlichen Hauptschulen. Im übrigen sind die österreichischen Hauptschulen stark leistungsorientiert: In den Hauptfächern wird in drei Leistungsstufen unterrichtet,

Der Vergleich mit der Schweiz ist interessant: Hier wurde der erste Schulversuch (1972/73 in Muri) bereits ein Jahr früher durchgeführt. Aber zwanzig Jahre später sind wir noch lange nicht so weit wie Österreich bereits 1976. Dabei ist das schweizerische Modell kostenneutral, während in Österreich wesentlich mehr Lehrerstunden anfallen.

Auch in Deutschland, namentlich in Bayern, gibt es eine Reihe von Schulen mit Schwerpunkt Musik. Leider fehlen auch dort wie in Österreich wissenschaftliche Auswertungen. Ein neuer Schulversuch unter der Leitung der Universität Paderborn ist im Jahre 1992 in Berlin angelaufen.

Konsequenzen

Der Umstand, dass trotz Reduktion von Lektionen in den Hauptfächern in diesen nicht weniger, in einigen Fällen sogar mehr geleistet wurde, ist ein schönes Ergebnis. Diese Tatsache erhält jedoch eine besondere Bedeutung dadurch, dass die Kinder der Musikklassen nun gegenüber ihren Kolleginnen und Kollegen über eine deutlich höhere Kompetenz im Singen, Musizieren und Tanzen, im Hören, Notieren und Beurteilen von Musik verfügen und dass sie Instrumente, Formen, Stile und wesentliche Teile der Musikgeschichte kennen. Durch das Überwachen von verschiedenen gleichzeitigen Abläufen schon beim Singen von Kanons oder beim Musizieren und Tanzen haben sie gelernt, in Strukturen zu denken. Sie haben ein neues Symbolsystem, dasjenige der Musik, in seinen Grundzügen erlernt. Ihre Stimme ist durch das Singen geschult worden: sie haben gelernt, sich vernehmen zu lassen. Außerdem haben sie beim gemeinsamen Musizieren gelernt, zusammenzuarbeiten und aufeinander zu hören; ihre Toleranz und ihr Verständnis für die Mitmenschen, d.h. ihre soziale Kompetenz wurde erhöht. Alle diese Kenntnisse und Fähigkeiten haben diese Kinder zusätzlich erworben. In den allgemeinen Schulfächern haben sie aber gleich viel gelernt wie ihre Kolleginnen und Kollegen in den Normalklassen.

Für das Bildungswesen auf der Volksschulstufe sind diese Erkenntnisse von grundlegender Bedeutung: Der Erwerb musikalischer Kompetenzen ohne Beeinträchtigung der für das spätere Leben vordergründig wichtigen Schulfächer kann ein wichtiger Beitrag zur sinnvollen Freizeitgestaltung der Jugendlichen und späteren Erwachsenen sein. Der Gewinn im Bereich der sozialen Kompetenzen kann nicht hoch genug eingeschätzt werden. Zu denken ist dabei an die Fähigkeit zum Teamwork, die heute im Beruf überall verlangt wird, an Toleranz und Kooperation. Deshalb haben alle Schülerinnen und Schüler der Volksschule ein Anrecht auf einen guten Musikunterricht, der nicht nur eine fakultative Zugabe, sondern genauso wichtig ist wie Muttersprache, Mathematik und Turnen.

In einigen Kantonen ist Singen/Musik in der Volksschule in der Stundentafel nicht oder nicht mehr auf allen Stufen mit zwei Lektionen pro Woche vertreten. Vielerorts war der Widerstand gegen diesen Abbau nur gering, weil es diesem Fach immer wieder Schwierigkeiten gibt und weil zu wenig qualifizierte Lehrkräfte zur Verfügung stehen. Diese pragmatischen Gründe verhinderten eine grundsätzliche Diskussion.

Der Abbau ist aber keine Lösung der erwähnten Probleme; er macht diese im Gegenteil noch schlimmer: Zunächst bedeutet er eine Abwertung des Faches in den Augen der Schüler, der Lehrer und der Öffentlichkeit. Zweitens sind in nur einer Lektion pro Woche keine befriedigenden Resultate zu erzielen. Und drittens mehren sich aus genau diesen Gründen die disziplinarischen Schwierigkeiten, und die Lehrkräfte sind noch weniger bereit, sich ihnen auszusetzen.

Wenn dieser Teufelskreis durchbrochen werden soll, ist eine energische Aufwertung unverzichtbar, und zwar auf drei Ebenen: Erstens muss das Fach Singen/Musik besser anerkannt werden; es sind ihm auf allen Stufen mindestens zwei wöchentliche Lektionen zuzugestehen. Zweitens muss die musikalische Ausbildung der Lehrkräfte entscheidend verbessert werden. Drittens sollten in die Lehrerbildungsanstalten für die Volksschule nur Kandidatinnen und Kandidaten aufgenommen werden, die sich im Singen und Instrumentalspiel ausweisen können. Besonders dort, wo die Lehrerbildung erst im Erwachsenenalter beginnt, ist es sonst nicht mehr möglich, während der Ausbildung eine für die anspruchsvolle künftige Aufgabe genügende musikalische Kompetenz zu erarbeiten.

Eine echte und nachhaltige Integration der Musik in das Bildungswesen ist für dieses in hohem Masse wünschbar. Dies erfordert allerdings eine erhebliche Anstrengung. Es stellt sich die Frage, ob nicht - analog zu 'Jugend + Sport' - eine Institution 'Jugend + Musik' zu schaffen wäre, welche gemeinsames Singen, Musizieren und Tanzen der Jugendlichen zu fördern hätte, als Beitrag zur mentalen Gesundheit, als Beitrag auch zum Dialog über die Sprachgrenzen. Eine Schule, in der jeden Tag gesungen und musiziert wird, eine Schule, die Musik macht, dieses Anliegen stand am Anfang des umfangreichen Schulversuchs mit Erweitertem Musikunterricht, in dessen Verlauf die Schülerinnen und Schüler mehr Musikstunden, aber weniger Unterricht in Hauptfächern erhielten. Auf Grund der vielfältigen Erfahrungen mit diesen Klassen können wir heute feststellen: Musik macht Schule, oder zumindest kann sie Schule gestalten, verändern, humaner machen. Es entstand ein besseres soziales Klima, und die Schülerinnen und Schüler dieser Klassen gingen lieber zur Schule. Trotz einer geringeren Lektionenzahl in den Hauptfächern gingen die schulischen Leistungen nicht zurück.

Auch in einer anderen Hinsicht machte Musik in diesem Projekt Schule: Sie erhielt im Leben der Schülerinnen und Schüler eine neue Bedeutung. Musik ist für sie nicht mehr nur Konsumgut; sie sind ihr auf den Leib gerückt und haben eine Ahnung, wie sie gemacht wird. Sie kennen Elemente und Symbole, können damit umgehen und sie verwenden, um selber Musik zu machen. Die Musik hat in ihrem Leben einen festen Platz erhalten, der durch nichts anderes zu ersetzen wäre. Es ist nun zu hoffen, dass Musik in einer dritten Hinsicht Schule machen wird. Trotz ihrer heute fast alles überschwemmenden Verbreitung und ihrer großen Bedeutung für viele Menschen fristet die Musik im Bildungswesen das Dasein eines Mauerblümchens. Nun hat sich gezeigt, dass einer Schule ohne Musik etwas Entscheidendes fehlen würde. Wir wünschen uns, dass Musik in der Schule in Zukunft an Bedeutung gewinnt, dass ihre Möglichkeiten in der schulischen Bildung und der Entwicklung der Persönlichkeit erkannt und anerkannt werden, dass Musik Schule ganz macht. Diese Schrift soll dazu beitragen.