

Biographische Untersuchungen zum Berufsalltag von Musiklehrern

HEINER GEMBRIS

I Kontext der Untersuchung

Bei den biographischen Untersuchungen zum Berufsalltag von Musiklehrern der Grund- und Hauptschule, in die ich hier einen kleinen Einblick geben möchte, handelt es sich nicht um ein eigenständiges Projekt. Sie stehen vielmehr im Zusammenhang mit einem größeren Projekt, in dem die musikalischen Biographien von verschiedenen Personengruppen in Hinblick auf musikalische Entwicklungsverläufe untersucht werden. Dabei habe ich u.a. auch mit Grund- und Hauptschullehrern themenzentrierte Interviews zu ihrer musikalischen Biographie und zu ihrer Berufspraxis durchgeführt. Theoretischer Hintergrund der Auswahl verschiedener Personengruppen (z.B. Musiker, Musiklehrer und Laien) sind zwei allgemeine Annahmen: daß es Korrelationen gibt zwischen musikalischer Entwicklung einerseits und unterschiedlichen Graden musikalischer Professionalisierung andererseits, und daß die musikalische Entwicklung von Musiklehrern in Zusammenhang steht mit ihrem Berufsverlauf.

Bereits bei der Auswertung der ersten Interviews mit Musiklehrern zeigte sich, wie musikalische Verhaltensmuster und Interessen der Kindes- und Jugendzeit sich sowohl im Erwachsenenleben allgemein als auch im Verhalten als Musiklehrer/in reproduzieren. Darüber und auch über den Verlauf des Berufsalltages im Zusammenhang mit der Gesamtbiographie zu berichten hatte ich mir in diesem Beitrag vorgenommen. Gleichzeitig schien es mir auch notwendig, auf methodische Fragen einzugehen, weil die methodischen Probleme biographischer Forschung in der Musikpädagogik bisher viel zu wenig diskutiert worden sind. Weil biographische Forschung zwangsläufig sehr raumgreifend ist, ließ sich diese Absicht hier nicht verwirklichen. Daher beschränke ich mich an dieser Stelle darauf, einige methodische Aspekte aufzugreifen und auf den Berufsalltag von Hauptschullehrern einzugehen. Letzteres deshalb, weil mir die/der Hauptschullehrer/in ein in der musikpädagogischen Forschung und auch in der Hochschule ziemlich unbekanntes Wesen zu sein scheint.

Die inhaltlichen Ausführungen zum Berufsalltag der Lehrer stützen sich hier auf vier Interviews (2 Grundschullehrer, 2 Hauptschullehrer) von insgesamt 35 Interviews, die bislang durchgeführt wurden. Die Auswahl der Interviews - ursprünglich sollten es nur zwei sein, ein Hauptschullehrer und eine Grundschullehrerin mit jeweils 20 Jahren Schulpraxis - folgte dem Prinzip des Maximalvergleichs: ich hatte den Eindruck, daß die von mir befragten Grund- und Hauptschullehrer sich vor allem darin unterschieden, daß die Grundschullehrer recht zufrieden sind, während die Hauptschullehrer sehr frustriert ihren Beruf ausüben. Und dafür wollte ich nach Gründen suchen.

II Zur Auswertungsmethode

Das sicher hartnäckigste und langwierigste Problem biographischer Forschung ist die angemessene Auswertung von Interviews. Dabei beginnt die Auswertung nicht erst mit der Interpretation der Texte, sondern mit der Analyse der Interviewsituation. „Mitentscheidend für die Gültigkeit der Daten (auch für den späteren Leser) ist eine gründliche Aufzeichnung der Bedingungen, unter denen das biographische Material gesammelt worden ist.“ (FUCHS 1984, S. 278) Ähnlich äußert sich auch LEGEWIE (1987, S. 142): „Jede Validierung und Interpretation muß an der Analyse der Erzähl- bzw. Interviewsituation ansetzen.“ Was die Auswertungstechniken angeht, so lassen sich nach LAMNEKS (1989) übersichtlicher und kritischer Darstellung etwa sechs relativ elaborierte Auswertungstechniken unterscheiden: die komparative Kasuistik nach Jüttemann (1981), die vergleichend-kontrastierende Typenkonstruktion nach GERHARDT (1984), die objektive Hermeneutik (z.B. OEVERMANN et al. 1979), die strukturelle Beschreibung (HERMANNSS et al. 1984), die qualitative Inhaltsanalyse (MAYRING 1988) sowie die strukturelle Rekonstruktion nach BUDE (1984). Zu erwähnen ist in diesem Zusammenhang noch eine Arbeit von MÜHLFELD et al. (1981), in der die Autoren u.a. Auswertungsprobleme von Interviews erörtern und ein konkretes Ablaufschema der Auswertung vorschlagen.

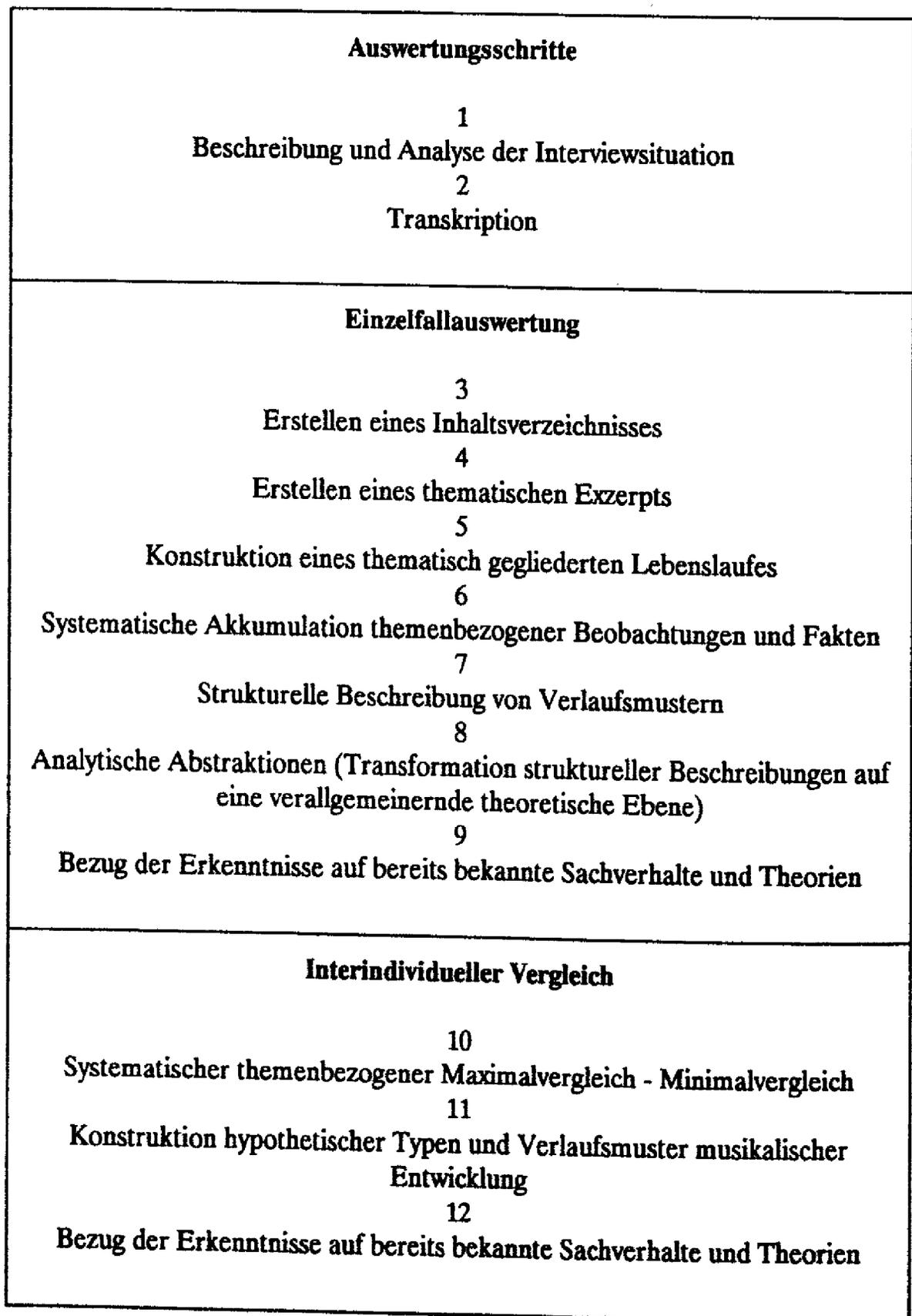
Wer sich mit Bergen von Interviewtexten konfrontiert sieht, ist verständlicherweise froh über jeden Vorschlag zur Auswertung. Man muß sich jedoch darüber im klaren sein, daß die in der Literatur dargestellten Auswertungsmethoden jeweils an spezifischen Fragestellungen und spezifischem Datenmaterial entwickelt worden sind, für das sie auch optimal sein mögen. Jedoch darf man ihnen keine

universelle Angemessenheit für jede Fragestellung bzw. jedes Datenmaterial unterstellen. Vielmehr muß für jede Fragestellung und Art von Datenmaterial - und das ist ein charakteristisches Merkmal qualitativer Forschung - jeweils ein spezifisches Auswertungskonzept entwickelt werden, das in Hinblick auf Gegenstand und Fragestellung, aber auch in Hinblick auf die Forschungsökonomie (zur Verfügung stehende Zeit, Ressourcen) maßgeschneidert und theoretisch fundiert ist. Dabei kann man natürlich auf bereits anderswo angewandte Techniken oder Elemente davon zurückgreifen, die man jedoch praktisch ausprobieren sollte, bevor man sich auf eine Auswertungsstrategie festlegt. „Eindeutige Regeln für Auswertung und Interpretation biographischer Interviewtexte gibt es nicht“, schreibt FUCHS (1984, 280). „Die Verfahren sind einerseits zu verschieden voneinander, als daß eine gemeinsame Grundstruktur des Vorgehens herausgezogen werden könnte; sie sind andererseits deutlich auf die jeweiligen theoretischen Orientierungen und Forschungsziele hin ausgearbeitet und auch deshalb nicht rezeptförmig darstellbar.“ Und angesichts der Interpretationen, die schon vor der eigentlichen Auswertung in den Forschungsprozeß einfließen, „wird deutlich, wie sehr Interpretation an den je spezifischen Gang der Forschung und ihr inhaltliches Ziel gebunden ist, also nicht ohne Vergrößerung verallgemeinert werden kann.“ (FUCHS 1984, 280)

Das Fehlen eines Kataloges standardisierter Auswertungsmethoden, wie sie uns innerhalb der quantitativen Forschung in Form der statistischen Verfahren zur Verfügung stehen, ist nicht allein einer noch unbefriedigenden Methodenentwicklung anzulasten, sondern eine zwangsläufige Folge des qualitativen Ansatzes, der charakteristischerweise Standardisierungen als Scheinobjektivität ablehnt (s. LAMNEK 1988, 15 f.). So bezweifeln MÜHLFELD et al. (1981, 332) denn auch, „ob es die oder eine methodologisch reine Technik geben wird, die auf jede Untersuchung mittels qualitativer Verfahren anwendbar ist; wir sind eher der Überzeugung, daß diese Versuche vielmehr Anleitung zum Entwurf der Erhebungsphase (Interviewtechnik) und der Auswertung geben können, wobei für die Auswertung ein inhaltlich (weniger formal) je neues Konzept, das theorie- und textgebunden ist, entwickelt werden muß.“

Das Auswertungskonzept, das ich auf die hier berichteten Fälle angewandt habe, läßt sich stichpunktartig in folgendem Ablaufschema darstellen:

Abb. 1 Ablaufschema der Auswertung



Kurze Erläuterungen zur Einzelfallauswertung:

Das Inhaltsverzeichnis der angesprochenen Interviewthemen (erstellt anhand des vorher festgelegten und ggfs. erweiterten Fragenkatalogs) erleichtert die Übersicht über ein Interview und erleichtert das Auffinden von bestimmten Stellen oder Themen. STENHOUSE (1982), der mit Fallstudien gearbeitet hat und m.W. als einziger die methodische Empfehlung gibt, Inhaltsverzeichnisse zu erstellen, stellt fest: „Unserer Erfahrung nach erleichtert ein sorgfältig angelegtes Inhaltsverzeichnis nicht nur das Auffinden des Materials, sondern macht auch schon innere Zusammenhänge sichtbar“ (S. 47). Einschränkend ist aber festzustellen, daß mit steigender Anzahl der Fälle die praktische Nützlichkeit von Interview-Inhaltsverzeichnissen zwar wachsen mag, sie aber aus forschungsökonomischen Gründen umso weniger angelegt werden können, je höher die Anzahl der Fälle ist.

In einem nächsten Schritt werden mit Hilfe des Interview-Inhaltsverzeichnisses die relevanten Passagen zu den einzelnen Themen und Unterthemen sukzessive per Textverarbeitung aus dem Interview herauskopiert und zu einer neuen Datei zusammengestellt, die auf diese Weise thematisch geordnet und von thematisch irrelevanten Passagen bereinigt ist. Dieser Arbeitsschritt beinhaltet eine Standardisierung der Reihenfolge der Interviewthemen.

Der thematisch gegliederte Lebenslauf dient der Darstellung einzelner, als Beispiel fungierender Fälle. Das Ergebnis dieses Arbeitsschrittes ist ein lesbarer Lebenslauf, in dem der/die Interviewte noch möglichst weitgehend durch Zitate selbst zu Wort kommt, der gleichzeitig aber schon eine nach Themen systematisch gegliederte Darstellung des musikalischen Lebenslaufes ist. Da aber nicht alle Fälle als Beispiele vorgetragen werden, wird ein solcher Lebenslauf auch nicht von allen Fällen erstellt.

Die systematische Sammlung von Fakten und Beobachtungen geht der Generierung von Hypothesen und Theorien, dem eigentlichen Ziel der Auswertung qualitativer Daten, voraus. Nicht jedes Datum, nicht jede Beobachtung ist theoriefähig; doch ist ihre systematische Sammlung die Voraussetzung jeder Phänomenologie und Theorie; deshalb wird der Deskription und Sammlung von themenbezogenen Beobachtungen, die unter der Annahme einer „funktionellen Relevanz bzw. potentiellen funktionalen Relevanz“ stehen (JÜTTEMANN 1981, 103), in unserem Kontext eine wichtige Funktion beigemessen. Sie verfolgt das Ziel, einen Pool allgemeiner Aussagen und Beobachtungen über die musikalisch-berufliche Entwicklung zusammenzutragen.

Die strukturelle Beschreibung „dient der Identifizierung von Verlaufsmustern“, die „ein zentrales Moment in der Entwicklung biographischen Prozeßstrukturen sein“ und gleichzeitig allgemeine Ablaufmuster darstellen können (vgl. HEINEMEIER/ROBERT 1984, 152 f). Im Hinblick auf solche Verlaufsmuster werden die einzelnen Themenbereiche in diachronischer Betrachtungsweise untersucht. Implizit liegt dabei in Analogie zur Komparativen Kasuistik die theoretische Annahme zugrunde, daß jeder Einzelfall die Ausprägung eines allgemeinen Typus darstellt, „Prototyp eines strukturellen Phänomens ist“ (vgl. LAMNEK 1989, 339), so daß man umgekehrt von der Erscheinung im Einzelfall Rückschlüsse auf eine allgemeine Struktur ziehen kann. Während die strukturelle Beschreibung von Verlaufsmustern sich auf den individuellen Fall bezieht, wird in einem Schritt weiterer Abstraktion versucht, aus den individuellen Verlaufstrukturen Verallgemeinerungen abzuleiten (vgl. HEINEMEIER/ROBERT 1984, 159 f). Diese Verallgemeinerungen von Phänomenen haben den Status von Hypothesen bzw. vorläufigen Theorien, die später überprüft werden können. Die folgenden inhaltlichen Darstellungen konzentrieren sich vor allem auf die beiden letztgenannten Stufen der Einzelfallauswertung (Punkt 6 und 7)

III Einige Ergebnisse

Die Interviews wurden in der Regel bei den Lehrern/in zuhause durchgeführt, in einem Fall in einem Schulraum während zweier Freistunden des befragten Lehrers. Bei den von mir interviewten Hauptschullehrern hatte ich den Eindruck, daß sie einerseits daran interessiert waren, über ihren Schulalltag zu sprechen und auch daran, die auf die Hauptschule bezogenen Realitätsfremdheit der Ausbildung an den Universitäten gegenüber mir, als einer Person, die in dieser Ausbildung mitwirkt, deutlich zum Ausdruck zu bringen. Auf der anderen Seite schienen sie sich auch zurückzuhalten, um sich nicht allzu negativ über den Berufsalltag an der Hauptschule zu äußern. Ein Lehrer bat mich, das Tonband bei einigen Passagen seiner Erzählung über seine Hauptschulerfahrungen abzustellen.

Kurzcharakteristik der Personen

Herr Fünfundzwanzig ist 46 Jahre alt und seit 20 Jahren an einer Volksschule tätig. Frau Sechszwanzig ist ebenfalls 46 Jahre und seit mehr als 20 Jahren

Lehrerin an einer Grundschule. Herr Siebenundzwanzig ist 30 Jahre, hat eine kirchenmusikalische Ausbildung absolviert (C-Examen) und ist Grundschullehrer seit fünf Jahren. Außerdem ist er nebenamtlich als Organist und Chorleiter tätig. Herr Achtundzwanzig ist 45 Jahre und hat nach der mittleren Reife zunächst Kirchenmusik studiert (B-Examen) und war viele Jahre hauptamtlich als Chorleiter und Organist tätig. Er absolvierte danach eine Ausbildung in Pädagogik und Zeichnen und wurde nach einer dreijährigen Seminarzeit mit etwa 24 Jahren als Musikfachlehrer an eine Hauptschule übernommen, wo er jetzt seit ca. 20 Jahren hauptamtlich tätig ist.

Der Übergang vom Studium in die Schulpraxis

Der Berufseintritt und die damit verbundenen neuen Verhaltensanforderungen sind bedeutsame Einschnitte im Leben. Sie führen oftmals zu Konflikt- und Belastungssituationen, insbesondere dann, wenn Diskrepanzen zwischen Berufserwartungen und Berufsalltag auftreten (vgl. LEHR 1987, 147f, 160).

Die Reaktionen auf den Berufseintritt sind in den hier untersuchten Fällen auf unterschiedliche Weise verlaufen, wobei diese individuellen Reaktionsweisen als prototypische Erscheinungsweisen allgemeiner Muster gelten können. Es ist auffällig, daß der Berufseintritt bei beiden Hauptschullehrern als Praxisschock erlebt wurde, unter dessen Konsequenzen sie heute noch leiden. Das ist bei Grundschullehrern anders, was wesentlich mit der Schulstufe und den Schülern zusammenhängt. Ein Beispiel:

Herr Siebenundzwanzig hatte keine Schwierigkeiten, sich in der Grundschule zurechtzufinden. Im Gegenteil: Er war froh, in die Schule zu gehen und der Universität den Rücken kehren zu können, weil ihm das „*einfach zu theoretisch*“ und „*unheimlich schwer*“ war. Die „*theoretischen Schwafeleien*“ besonders „*in Pädagogik und Psychologie*“ haben ihm „*nie gelegen*“, so daß er froh war, in der Schule „*endlich was tun zu können*“. Im Unterschied zu Fächern wie Schreiben, Rechnen oder seinem Schwerpunktfach Geschichte war die Ausbildung in Musik sehr praxisorientiert, so daß er damals vor dem Schuleintritt glaubte, „*wirklich alles mitgekriegt zu haben, was man braucht*“. Obwohl er „*heute von den Dozenten manches gern gewußt hätte, von dem er damals keine Ahnung gehabt hat, daß man es braucht*“, gab es für Herrn Siebenundzwanzig offenbar keine größeren Probleme, sich in der Schulpraxis zurechtzufinden. Die musikpraktischen Fächer im

Studium waren ihm „leicht gefallen“ aufgrund seiner „vielen musikalischen Aktivitäten“ (Kirchenchor, Ensembleleitung, Organistendienst). Seit fünf Jahren unterrichtet Herr Siebenundzwanzig Musik, zum Zeitpunkt der Interviews drei Stunden pro Woche in der zweiten und dritten Klasse einer Schule in kleinstädtischer Umgebung. Es ist ein „schönes Fach“ für ihn, „weil die Kinder sehr spielbereit sind“. In dieser Formulierung des Lehrers ist auch allgemein ein entscheidender Faktor der Arbeitsbedingungen und Zufriedenheit von Lehrern benannt: Motivierte (bzw. motivierbare), interessierte und lernwillige Schüler. Diese sind in der Grundschule häufiger zu finden als in der Hauptschule, weil noch keine Selektion der besseren Schüler zur Realschule und zum Gymnasium stattgefunden hat.

Probleme in der Hauptschule

Die Bedingungen im Musikunterricht der Hauptschule (Klassen 7-9) sind nach den Erzählungen der Lehrer durch *riesengroßes Desinteresse*, teilweise *massive Disziplinprobleme*, Konzentrationsprobleme, Motivationslosigkeit und soziale Probleme der Schüler und Elternhäuser charakterisiert. Demgegenüber vermittelt die Ausbildung eine schulische Idealwelt, was dazu führt, daß der Lehrer beim Eintritt in die Schulpraxis einen Schock erlebt. Ein Beispiel aus der Perspektive eines Lehrers:

Die materiellen Arbeitsbedingungen, die Herr Fünfundzwanzig zu Beginn seiner Tätigkeit in der kleinstädtischen Hauptschule vorfand, waren dank des Engagements des Schulleiters sehr gut. Er spezialisierte sich auf Musik „weil's mit meinem Hobby übereinstimmt“ und unterrichtete relativ viel Musik, etwa zehn Stunden die Woche. Er stellte jedoch fest, daß er vieles von dem, was er im Studium gelernt hatte, nicht anwenden konnte und daß andererseits Notwendiges fehlte. Zwei Welten prallten aufeinander: die des Lehrers, der aus dem Gymnasialbereich kommt, und die der Hauptschüler: „Das sind halt zwei ganz verschiedene Welten. Man kann sich das als Außenstehender meines Erachtens gar nicht vorstellen, außer man hat vielleicht, möcht ich behaupten, zehn Jahre in der Hauptschule unterrichtet, dann kann man sich ein Urteil erlauben. Man selbst hat ja auch keine Erfahrung, man kommt ja vom Gymnasium, von der Hochschule, und hat noch nie Kontakt gehabt mit Hauptschülern, das ist doch ein ganz anderes, sagen wir, intellektuelles Niveau.“ Das intellektuelle Niveau der Hauptschule findet

Herr Fünfundzwanzig „erschreckend niedrig. Als einer, der Abitur hat und studiert hat, ist man gar nicht gefordert, weil man das nicht transferieren kann, weil's der andere gar nicht packt, das ist mein Hauptproblem. Und deswegen wurde ich, wenn das noch einmal ginge, aber das geht ja nicht, Gymnasiallehrer werden, weil mir das viel mehr Spaß macht.“

Als großen Mangel an der Lehrer-Ausbildung kritisiert er, daß „vielfach Leute dort sind, die von den Hauptschülern wenig Ahnung haben. Selbst wenn Sie ein, zwei Jahre mal pflichtgemäß da unterrichtet haben - den Einblick kriegt man erst nach langer Zeit, 10, 15, 20 Jahre. Dann kennen Sie die Hauptschüler und wissen genau, was erwartet der eigentlich, in welcher Welt lebt der - die ganzen familiären Schwierigkeiten oft, die es im Gymnasialbereich schon vom Milieu her gar nicht so gibt, aber im Hauptschulbereich, das ist entscheidend.“

Spaß macht ihm das Unterrichten dann, „wenn man merkt, es kommt bei den Schülern an.“ Und das „hängt hochgradig davon ab, in welchen Klassen man unterrichtet.“ In der fünften, sechsten Klasse „da gibt es keine Probleme. Die sind ja noch motiviert und singen gern und machen mit. Problematisch wird's schon in der achten und neunten Klasse. Da ist das Desinteresse der Schüler oft riesengroß. Die noch einigermaßen gut sind, gehen nach der sechsten Klasse an die Realschule, dann bleibt eben ein gewisser Rest, der einem das Leben schon schwer machen kann. Weil wir eben eine Pflichtschule sind, müssen wir sie behalten.“ In diesen Klassen unterrichtet Herr Fünfundzwanzig in der Regel Musik.

Es gibt Konflikte, weil die Schüler „einseitig ausgerichtet sind auf harte Popmusik, alles andere wird oft abgelehnt.“ Zwar ist Popmusik auch ein Unterrichtsgegenstand bei Herrn Fünfundzwanzig, „aber die meisten Schüler erwarten, daß man das nur noch unterrichtet, daß man dann nur noch das macht, was sie interessiert und betrifft und so. Ich bin halt der Meinung, Musik ist so komplex und umfassend, daß man diese Einseitigkeit nicht bringen sollte, und das verstehen Schüler aber nicht, oder viele Schüler nicht. Die wollen nur ihre Sache, also grob gesagt, Platte auflegen, einfach Musik hören und das geht beim besten Willen nicht. Das sehen manche nicht ein, und dann wird's natürlich hart.“

Er empfindet es als Belastung, daß „man halt nicht die Sachen machen kann, die ich gern machen wollte, weil's einfach nicht geht. Man muß als Hauptschullehrer die Kunst beherrschen, auf ein einfaches Niveau zu transformieren, so zu vereinfachen, daß es noch richtig ist.“ Dazu kommt, daß die Musiknote „völlig Wurst ist - welcher Betrieb schaut schon auf die Musiknote? Und dann muß man trotzdem ver-

suchen, es denen interessant zu machen, um wegzukommen von dieser Einseitigkeit, doch Interesse zu wecken, versuchen zu zeigen, daß Musik auch sehr vielfältig sein kann.“

Herr Fünfundzwanzig hat schon mehrfach Fortbildungskurse in Musik besucht: *„Da geh ich schon hin, wenn's geht, das sind die einzigen, die mich interessieren.“* Das liegt aber nicht daran, daß Herr Fünfundzwanzig fachlich viel davon profitiert, im Gegenteil, er wird in dieser Hinsicht eher frustriert. Aus Gesprächen mit anderen Kursteilnehmern weiß Herr Fünfundzwanzig, daß *„die meisten halt sehr frustriert [sind], weil einem da was vorgespielt wird, was nie und nimmer an der Hauptschule durchgeführt werden kann.“* Die Frustration kommt dadurch zustande, daß die Fortbildungskurse von Gymnasiallehrern gestaltet werden, *„die von den Bedingungen und Möglichkeiten des Gymnasiums ausgehen, aber keine Vorstellung von den völlig anderen Bedingungen der Hauptschule haben. Die Problematik dieser Kurse ist, daß es den Dozenten schwer fällt, speziell auf Hauptschüler einzugehen.“*

Strategien der Bewältigung

Sowohl im Berufsalltag als auch in der Freizeit müssen Strategien zur Bewältigung dieser Probleme entwickelt werden. Eine erzwungene fachliche Anpassung besteht darin, die fachlichen Ansprüche radikal zu reduzieren. *„Ja, man hat einfach reduziert; geschaut, was geht überhaupt nicht in der Hauptschule, sprich radikal streichen.“* Das war nicht von einem Jahr auf's andere möglich. Nach rund zehn Jahren des Herumexperimentierens und Erfahrungsammelns hatte Herr Fünfundzwanzig eine Vorstellung davon, was möglich ist und was nicht.

Außerhalb der Schule macht Herr Fünfundzwanzig *„sehr viel nebenbei, und wenn ich das nicht hätte, ist da die Gefahr, daß man selber heruntergezogen wird auf dieses Niveau, und das würde mich schon ärgern.“* Er mache *„gern Musik, sonst würde man, krass ausgedrückt, verzweifeln“*.

In den individuellen Schilderungen der Hauptschullehrer kann man folgende Elemente erkennen, die eine hypothetisch allgemeine Struktur widerspiegeln: Nach dem Studium, das eine schulische Idealwelt vermittelt, findet eine Konfrontation mit der ganz anderen sozialen, kulturellen und intellektuellen Lebenswelt der Hauptschule statt. Es wird die Feststellung gemacht, daß die durch die Ausbildung vermittelten Inhalte und Erwartungen nicht passen. Es beginnt

die Arbeit an einem Anpassungsprozeß an die Bedingungen der Hauptschule auf verschiedenen Ebenen: fachlich, intellektuell, sozial, in bezug auf die Erwartungen und das Milieu der Hauptschüler. Strategien dieser Bewältigung innerhalb der Schule sind: Senkung der Ansprüche und Vereinfachung der Inhalte; Entwicklung eines Gespürs dafür, welche Unterrichtsinhalte bei den Hauptschülern ankommen; Verschiebung der Beurteilungsebene von der fachlichen auf eine individuell menschlich-persönliche Ebene; Aufgabe des Engagements für die Schüler der oberen Klassen; Konzentration innerschulischer musikalischer Aktivitäten auf den Grundschulbereich, in dem Erfolgserlebnisse noch möglich sind; Versuch, durch den Besuch von Fortbildungsveranstaltungen inhaltlich-didaktische Anregungen zu erhalten bzw. (eine als temporäre Entlastung erlebte) Dispensierung vom Unterricht.

Nach der Ernüchterung von idealen Vorstellungen beginnt ein langjähriger Prozeß der fachlichen Resignation und des Sich-Abfindens mit den Gegebenheiten. Das Sich-Abfinden beinhaltet den Erwerb der Einstellung, daß einem die Frustrationen nichts mehr ausmachen und den Erwerb der Fähigkeit, das Desinteresse der Schüler ertragen zu können. Dabei herrscht die Erfahrung vor, auf sich allein gestellt zu sein. Mit diesem fachlichen Anpassungsprozeß ist auch die Einsicht in die Endgültigkeit der eigenen Berufssituation verbunden, die allgemein ein Belastungsfaktor sein kann (vgl. LEHR 1987, 161).

Als eine wesentliche zu bewältigende Aufgabe stellt sich das Problem, sich nicht entmutigen zu lassen und eine positive Einstellung immer wieder neu herzustellen. Dazu dient der Aufbau einer Ideologie, die die Verhältnisse in der Schule erträglich sein läßt. Im Laufe der Zeit stellt sich ein fortschreitender Verlust an fachlich-intellektueller Herausforderung und das Gefühl der fachlichen Unterforderung durch die Schule ein, das in der Freizeit durch die Suche nach musikalisch-intellektuellen Herausforderungen und Aktivitäten außerhalb der Schule (Kammermusikkreis, Popgruppe, Musikhören etc.) kompensiert wird. Abgesehen davon spielen Freizeitaktivitäten (Sport, Musizieren, Musikhören etc.) eine ganz wesentliche Rolle als Regeneration und Ausgleich, ohne die der Schulalltag nicht bewältigt werden könnte.

Ich möchte einzelne Punkte etwas erläutern: Die Kluft zwischen dem musikalischen Horizont und Anspruch des musikstudierten Lehrers einerseits und dem der Schüler andererseits wird besonders auch deshalb als frustrierend erlebt, weil sie sich trotz hartnäckiger Bemühungen einer Annäherung widersetzt. Sie bleibt unüberbrückbar und hinterläßt Schüler und Lehrer in sich einander völlig frem-

den Welten. Die Schüler werden als „*gefühlsmäßig total flach*“ erlebt und als deshalb nicht in der Lage, die vom Lehrer angebotenen musikalischen Inhalte aufzunehmen. Eine Strategie, die Fehlschläge musikpädagogischer Bemühungen und enttäuschte fachliche Erwartungen erträglich zu machen, besteht in der jeweils konkreten Situation darin, eine andere Beziehungsebene zu den Schülern herzustellen, von einer fachlichen auf eine persönliche Ebene zu wechseln. („*Dann gibt's da die andere Ebene, daß man sagt, na, der ist originell, der ist findig, der ist witzig, der ist geschickt und der ist talentiert, und da kann man einiges mitansehen.*“) Die Beurteilung bzw. Betrachtung verlagert sich dann auf die Ebene der Person des Schüler, wo sich positive Urteile und Bewertungen finden lassen, welche die fachliche Frustration kompensieren. „*Man muß sich von der Einstellung her bloß immer wieder erneuern, dann glaub ich schon von den Gegebenheiten her, daß ich relativ zufrieden bin*“, sagt ein Lehrer. Diese relative Zufriedenheit als längerfristiges Anpassungsziel hat auch ihren Grund darin, daß es keine anderen Berufsalternativen gibt. Sie ist ein Standpunkt, den man sich aus pragmatischen Gründen aneignet. Frühere Überlegungen bzw. Bemühungen, an einen anderen Schultyp zu wechseln, haben sich nicht realisieren lassen. Gleichzeitig wird klar zum Ausdruck gebracht, daß man auch heute noch eigentlich lieber an der Realschule oder dem Gymnasium unterrichten würde, weil dort die sozialen Strukturen günstiger und die fachliche Herausforderung attraktiver ist. Ein Argument, in der Hauptschule zu bleiben, ist die Überlegung (die etwas nach einem moralischen Imperativ klingt), „*daß auch Musiker notwendig sind, die an der Basis arbeiten und außerdem nicht jeder zu großen Dingen berufen sein kann.*“

Tragend für die musikpädagogischen Bemühungen ist die Überzeugung, daß die Musik (der Lebenswelt des Lehrers) es wert ist, den Kindern vermittelt zu werden. Bestärkung findet diese Überzeugung immer wieder durch die musikalischen Aktivitäten in der Freizeit. Dabei kann die hohe Bedeutung der Musik ambivalent sein: Auf der einen Seite trägt sie wesentlich, wenn nicht hauptsächlich, zur psychischen Stabilisierung bei. Auf der anderen Seite kann sie auch zu Krisen führen, wenn die Schüler diesem persönlich geschätzten, identitätsbildenden und Lebenssinn stiftenden Wert mit völliger Ablehnung und Mißachtung begegnen.

Die musikalischen Aktivitäten im außerschulischen Bereich spielen bei den befragten Musiklehrern eine wesentliche Rolle, sowohl von der subjektiven Bedeutung als auch vom realen Zeitbudget her. Sie werden in unterschiedlichen Formen und Bereichen ausgeübt: Instrumentalspiel, Leitung von Chören und Ensembles, Streichorchester, Popgruppe, Musikkurse für Erwachsene und Ju-

gendgruppen, Organisation von Konzertreisen. Sie werden teils als liebstes und notwendiges Hobby betrachtet, können aber auch den Stellenwert eines Nebenberufes in fester Anstellung haben (Grundschullehrer und nebenberuflicher Kirchenmusiker). Sie erfüllen zweierlei Funktionen: einerseits bilden sie eine Gegenwelt zum Schulalltag und dienen der Rekreation und Entspannung. Andererseits bieten sie die Möglichkeit, sich musikalisch-fachlichen Herausforderungen - in HAVIGHURSTScher Terminologie: Entwicklungsaufgaben - zu stellen; musikalischen Herausforderungen, die in der Schule fehlen, die aber notwendig sind, um nicht in Stagnation oder Regression zu verfallen.

IV Nachwort

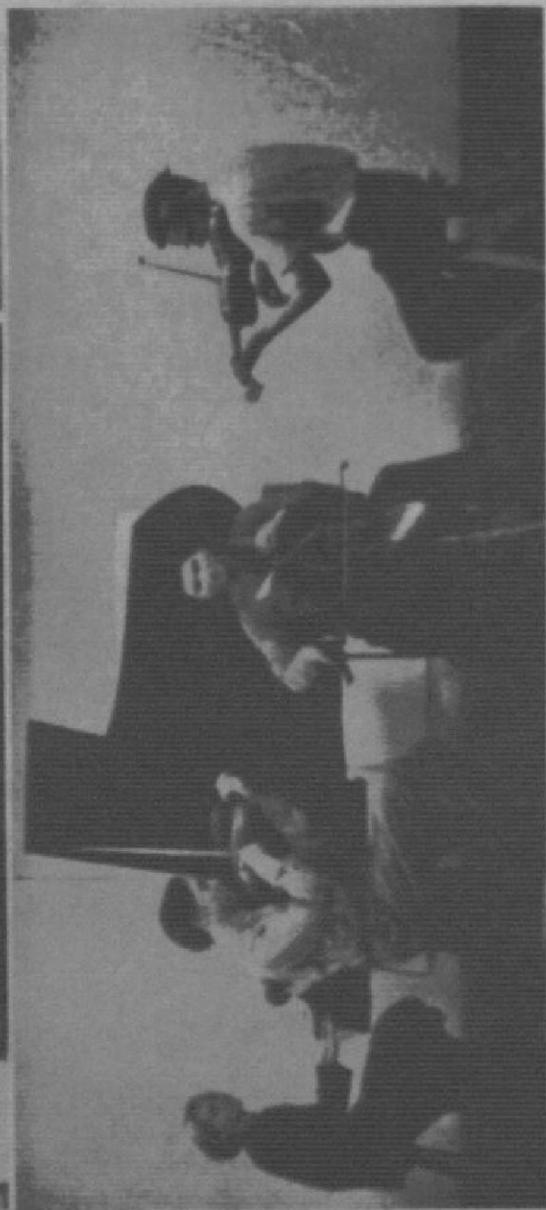
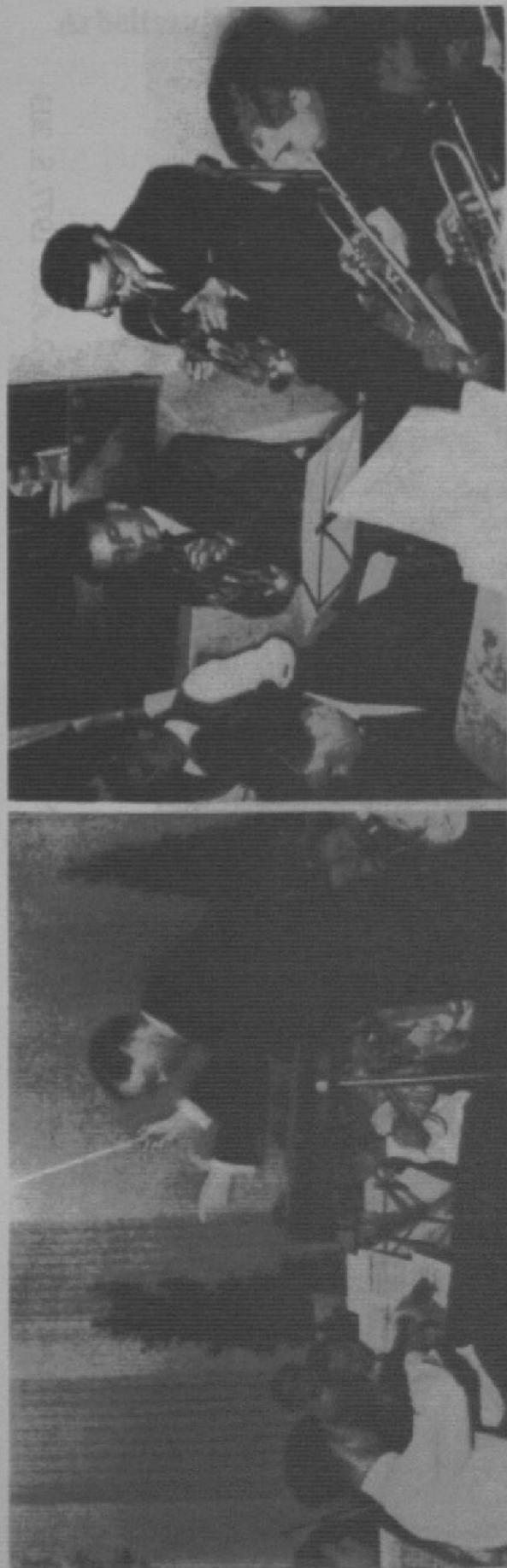
HUNTER (1977) stellt fest, die drei potentiell streßvollsten Berufe der Welt seien der Fluglostendienst, die Chirurgie und das Unterrichten. Die Bewältigungsstrategien sollten körperlicher, emotionaler, sozialer und intellektueller Art sein.

Literatur

- FUCHS, Werner: Biographische Forschung. Eine Einführung in Praxis und Methoden. Opladen 1984
- HEINEMEIER, Siegfried/ROBERT, Günther: „Es bleibt also net aus, daß ma so denkt, (...) was machst eigentlich, wenn jetzt wirklich nix wird, bis nächstes Frühjahr und so weiter?“ - Arbeitslosigkeit: Biographische Prozesse und textstrukturelle Analyse. In: KOHLI, M./ROBERT, G. (Hg.): Biographie und soziale Wirklichkeit. Neue Beiträge und Forschungsperspektiven. Stuttgart 1984, 142-163
- HUNTER, Madeline: Counterirritants to teaching. *Instructor*, 81, August 1977, 122-125
- JÜTTEMANN, Gerd: Komparative Kasuistik als Strategie psychologischer Forschung. *Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie* 29, 1981, Heft 2, 101-118
- LAMNEK, Siegfried: Qualitative Sozialforschung. Band 1: Methodologie. München/Weinheim 1988

- LAMNEK, Siegfried: Qualitative Sozialforschung. Band 2: Methoden und Techniken. München/Weinheim 1989
- LEGEWIE, Heiner: Interpretation und Validierung biographischer Interviews. In: JÜTTEMANN, G./THOMAE, H. (Hg.) Biographie und Psychologie. Berlin 1987, 138-150
- LEHR, Ursula: Psychologie des Alterns. Heidelberg, 6. Aufl. 1987
- MÜHLFELD, Claus et al.: Auswertungsprobleme offener Interviews. Soziale Welt 32, 1981, 325-352
- STENHOUSE, Lawrence: Pädagogische Fallstudien: Methodische Tradition und Untersuchungsalltag. In: FISCHER, D. (Hg.): Fallstudien in der Pädagogik. Aufgaben, Methoden, Wirkungen. Konstanz 1982, 24-61

Prof. Dr. Heiner Gembris
Universität Münster
Musikwissenschaftliches Seminar
Schloßplatz 6
4400 Münster



In und außerhalb der Schule: Das musikalische Engagement des Musiklehrers trägt entscheidend zum Berufsbild bei.
Aus: Handbuch der Musikerziehung, hrsg. v. H. Fischer, Berlin 1954, S. 398



Chor der Goethe-Oberschule Schwerin. Aus: Helmut Steffens, Musikland DDR, Berlin, 2. Aufl. 1977, S. 203