

Herbert Bruhn

# Schulreformen ohne wissenschaftliche Fundierung

*Was trägt die Musikwissenschaft zur Stabilisierung ihres Vermittlungsfachs bei?*

## Abstract

*The author complains about the eagerly driven changes in german school politics and the lack of scientific concepts. Especially music lessons in the school seem to be exposed to the danger of vanishing out of the curriculum. Main danger derives from naïve concepts about the effects of music on learning behavior and knowledge acquisition (Mozart-effect). Another danger arises from the deficits in the collaboration between music education and musicology. Traditionally working german musicologists do not understand changes in society and science and eagerly deny broadly accepted modern styles of music. The author points out results of actual empirical research, which could show a possible new way. Own research gives evidence for circumstances under which music provides positive effects on the development of children. The author pleads for substituting Mozart-effects by "Grönemeyer-effect", because Mozart's music is only one of many musics, which might have encouraging and stimulating effects.*

## 1. Die Beziehung zwischen Musikpädagogik und Musikwissenschaft

Vor ungefähr fünfzehn Jahren verleitete eine idee fixe den Autor, sich mit den Musikwissenschaftlern des damaligen Arbeitsortes zu treffen, um über eine engere Zusammenarbeit zu sprechen. Ein gemeinsames Institut, eine Vernetzung von Musikwissenschaft und Musikpädagogik wie in den USA – hier die Forschung, dort die Vermittlungswissenschaft, das Ganze verbunden mit der Musikpraxis, die Musiklehrer und Musiklehrerinnen ja auch lernen (Bruhn, 1982; Bruhn, 1992). Das Gespräch nahm einen unerwarteten Verlauf: „Vermittlung? Nein, uns interessiert die Vermittlung nicht. Wir sind für die Forschung zuständig. Der Vermittlungsaspekt ist unwichtig.“

Fünf Jahre später ist der Kieler Studiengang für Musikpädagogik eingestellt worden. Der Lehrstuhlinhaber ist im Ruhestand – den Widerstand gegen die Vermittlungswissenschaften haben seine Assistenten übernommen, die jetzt als Professoren dort sind.

Ist Musikpädagogik ein Thema für die Musikwissenschaft? Keine Frage: ja! Aus mehreren Blickrichtungen sogar:

- Ohne Musikpädagogik kein Musikunterricht – ohne Musikunterricht kein Interesse mehr an Musik außerhalb des Korridors moderner populärer Musik.

- Ohne Interesse an Musik auch kein öffentliches Interesse an der intellektuellen Beschäftigung mit Musik und ihren Entstehungsbedingungen.
- Ohne Musikpädagogik keine traditionelle Musikforschung mehr.

Lange Zeit schien Musikunterricht unverzichtbar – noch 1990 dachte tatsächlich niemand daran, den Musikunterricht in der allgemein bildenden Schule in Frage zu stellen. Dann ging es aber schnell: Im Zuge der Einebnung von Schule, Bildung und Wirtschaft in der zusammengebrochenen DDR wurde auch im Westen reformiert: Die Studentafeln wiesen Musik nicht mehr als Einzelfach aus, sondern wurden schrittweise so lange verändert, bis sogar Sport als Ersatz für Musikunterricht gelten kann. Die Anrechnungsstunden für die Mitarbeit in Arbeitsgemeinschaften außerhalb der Schulzeiten oder für Bibliotheksbetreuung wurden gestrichen, ersatzlos wie auch die Würdigung der nachmittäglichen Musik-AGs in den Schulen.

Auf die Basisarbeit der Musiklehrer in den Schulen ist die Musikwissenschaft angewiesen: Man kann es sich nicht mehr leisten, die Vermittlung des Wissens über Musik zu vernachlässigen. Und umgekehrt ist Musikpädagogik auf die Forschung der Musikpsychologie und auf die Methoden und Erkenntnisse der Systematischen und Historischen Musikwissenschaft angewiesen.

Der vorliegende Aufsatz ist als Versuch anzusehen, die Musikwissenschaft in die Verantwortung zu nehmen, damit wir gemeinsam für den Musikunterricht an der allgemein bildenden Schule kämpfen. Zunächst soll gezeigt werden, dass Musik und Musikunterricht gesellschaftlich bedeutsame Funktionen zugewiesen bekommen und dadurch politisch sind. Es folgt eine Wertung musikwissenschaftlicher Forschung, u. a. zu Transfereffekten von Musik auf die kognitive Struktur des wahrnehmenden Menschen (sog. Mozart-Effekt).

Anhand von empirischen Arbeiten wird gezeigt, dass man aus dem täglichen handelnden Umgang der Menschen ableiten kann, wie die Menschen Musik gezielt (wenn auch nicht immer reflektiert) einsetzen, um bei sich Wirkungen zu erzielen. In der Zusammenfassung wird der Schluss gezogen, dass Musikforschung sowohl inhaltlich als auch methodisch die Grundlage für eine Vermittlung von Musik ist. Dies scheint man in der Musikwissenschaft nicht so zu sehen.

## 2. Der gesellschaftliche Bezug

Weit verbreitet ist die Meinung, dass Musik unpolitisch sei und sich nicht einmischen solle. Dabei zeigt selbst oberflächliche Kenntnis, dass der Musikunterricht in der allgemein bildenden Schule Beziehungen stiftet, zwischen den Lehrern und den Schülern, unter den Schülern, zwischen der Schule und den Eltern usw. Musik ist gesellschaftlich nicht nur wirksam, wenn weltweit Dritte-Welt-Konzerte veranstaltet werden oder wenn sich ein Dirigent an die Spitze der Bürgerrechtsbewegung setzt.

Die Einführung des Musikunterrichts in den allgemein bildenden Schulen für die breite Bevölkerung in Deutschland gründete sich auf den Willen zur Verbesserung des Gemeindegesangs in der Kirche und auf der Bildung eines deutschen Nationalbewusstseins durch das Singen vaterländischer Lieder. Diese Ideale des frühen 19. Jahrhunderts aus der humboldtschen Bildungsreform haben sich auch in Schleswig-Holstein durchsetzen können, obwohl Schleswig und Holstein erst 1864 vom Preußischen Reich übernommen wurden. Dänemark als damalige Hoheitsmacht hatte ein ebenso großes Interesse an breiter Bildung für die Bevölkerung wie Preußen (im Überblick siehe Nolte, 1975; Ehrenforth, 2005; Bruhn, 2009, in Vorbereitung). Die Verbesserung des Gemeindegesangs ist nicht dauerhaft gelungen – die Ausbildung eines deutschen vaterländischen Bewusstseins dagegen ist gelungen, hat aber im 20. Jahrhundert zu einer der größten Katastrophen der Menschheitsgeschichte geführt (1933-1945).

Systematische Musikwissenschaftler beschäftigen sich seither bevorzugt mit Themen aus der nationalsozialistischen Zeit zwischen 1933 und 1945 – eine Aufarbeitung der Musikentwicklung ex post. Dagegen ist die Beschäftigung mit dem Gesellschaftsbezug zum Beispiel von Robert Schumann, Richard Wagner, Giuseppe Verdi, Richard Strauss oder Hans Werner Henze eher als gering einzuschätzen, Politik hat in der Musikwissenschaft keinen Platz – die ästhetisierende Einstellung des 19. Jahrhunderts lässt nicht zu, dass die Entstehung eines großartigen Lebenswerks mit einem Kommunisten (Henze) oder einem extremen Judenhasser (Liszt, Wagner) in Verbindung gebracht wird.

Konsequenterweise ist die Beschäftigung mit den nicht so schönen Seiten mitteleuropäischer Musikgeschichte auch den Journalisten, Psychologen oder Soziologen überlassen worden.

## 3. Musik und Transfereffekte – der Mozart-Effekt

In den letzten zwei Jahren hat es nun parallel zum Abbau der Musiklehrerausbildung und des Musikunterrichts eine Welle der Förderung von aktivem Musizieren gegeben: Die Parole heißt „Jedem Kind ein Instrument“ – im Behördendeutsch JeKi genannt.

Diese zum großen Teil aus der Wirtschaft heraus fi-

nanzierte Aktion in Nordrhein-Westfalen und Hamburg ist eine Folge der mit großem Engagement geführten Diskussion um die Transfereffekte von Musik auf das Lernen: Anfang der 1990er Jahre fand Francis Rauscher in Montreal heraus, dass man nach dem Hören von knapp zwanzig Minuten Klaviermusik von Wolfgang Amadeus Mozart höhere Testwerte in einem auf Räumlichkeit ausgerichteten Intelligenztest erreichen würde (Rauscher, Shaw & Ky, 1993). Der Begriff „Mozart-Effekt“ war geboren.

Eine faszinierende Vorstellung, der sich schnell eine Vielzahl von Musikpsychologen zuwandten – schlauer werden durch Musikhören ist von hoher Attraktivität und nur vergleichbar mit dem Nürnberger Trichter, einem Werkzeug, mit dem man mühelos Wissen ins Gehirn einflößen kann (1647, nach einer Geschichte von Philip Hürsdörfer). Schon das Superlearning bezog die Musik in pädagogische Konzepte mit ein, da offensichtlich alles, was der Musik an wundersamen Wirkungen nachgesagt wird, bereitwillig geglaubt wird (Behne, 1994).

Anfang der 1990er Jahre wurde in der Schweiz ein großer Schulversuch durchgeführt, in dem nachgewiesen werden sollte, dass Musikunterricht an Schulen nicht nur gute Stimmung macht, sondern nützlich eingesetzt werden kann, um die Leistungen der Kinder zu fördern (im Überblick Weber, Spsychiger & Patry, 1993). Das Ergebnis: Die Verstärkung des Musikunterrichts mit gleichzeitiger Verkürzung der Hauptfächer führt nicht wie befürchtet zu einer Verschlechterung der Schulleistungen der Schüler.

Dieses magere Ergebnis wirkt noch magerer, wenn man im Abschlussbericht liest, dass die Schulen nicht per Zufall ausgewählt wurden, sondern die Schulen sich selbst bewerben konnten. Es bestand bei den Behörden so große Skepsis und eine so große Angst vor dem Scheitern des Projekts, dass man ausschließlich Schulen für die Studie zuließ, deren Leistungsniveau anerkannt hoch und deren Schulleben besonders gut kontrolliert war. Problemschulen sind somit nicht in den Genuss der Aktion gekommen.

Dabei wären gerade im unteren Leistungsbereich die größten Fördereffekte zu erwarten gewesen: Die zweite europäische Studie, die Berliner Langzeituntersuchung von Hans Günther Bastian, wies dies deutlich nach: Die Schulklassen mit aktivem Musikprogramm konnten einen kleinen Gewinn in den Werten der Intelligenztests verzeichnen (s. Abb. 1).

Leicht lassen sich auch hier weitere Belege finden. So bestätigt das amerikanische Zentrum für Bildungstatistik, dass Schüler, die aktiv Musik machen, den größeren Anteil der mit A oder B bewerteten Schüler ausmachen (s. Abb. 2). Der Autor selbst hat eine Studie betreut, in der ex post 10 Jahrgänge von zwei Schulen analysiert werden konnten – eine Gesamtschule in Neumünster und die Waldorfschule in Rendsburg. 76 Prozent der Instrumentalisten schafften das Abitur. Von den aktiven

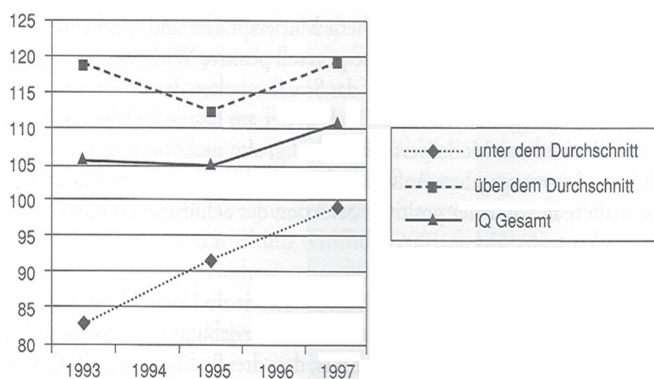


Abbildung 1: In der Berliner Langzeitstudie wurde mit normierten IQ-Tests nachgewiesen, dass über die Grundschulzeit hinweg bei den musikalisch geförderten Kindern der Intelligenzquotient steigt. Dieser Effekt ist jedoch fast ausschließlich auf die Lernfortschritte der weniger leistungsfähigen Schüler zurückzuführen (Bastian, 2000).

Chorsängern schafften immerhin 30 % das Abitur, der landesweit übliche Durchschnitt. Ohne musikalische Aktivitäten war die Erfolgsquote nur 25 Prozent.

Trotz der beeindruckenden Prozentzahlen muss man jedoch Distanz zu den Interpretationen wahren: Nach dem derzeitigen Stand der psychologischen und hirneingewandten Erkenntnisse ist ein Transfer von Leistungen von einem Gebiet auf das andere nur möglich, wenn dieselben physiologischen Strukturen verwendet werden und die Strukturen der Aufgaben sich entweder ähnlich sind oder bei der Lösung auf identische Grundprozesse zurückgegriffen wird (Weinert & Hany, 2000). Der Nachweis, dass das Anhören einer Mozart-Sonate dieselben Hirnstrukturen aktiviert, die für die Lösung von IQ-Testaufgaben verwendet werden, ist nicht erbracht (Oerter & Bruhn, 2005).

Deshalb sollten auch die Ergebnisse von Francis Rauscher kritisch betrachtet werden: Der Mozart-Effekt war stabil definiert. Er wird allerdings nur von der Forschergruppe um Francis Rauscher regelmäßig repliziert und bestätigt. Und nicht nur Mozart führte zu einer Leistungsverbesserung, sondern auch Schubert: Schellenberg schlug bereits vor, zusätzlich von einem Schubert-Effekt zu sprechen. Und er ging weiter: Auch nach dem Vorlesen einer Geschichte von Stephen King war eine Steigerung der Leistungsfähigkeit in Teilaufgaben von Intelligenztests möglich (Schellenberg, 2001). Im Prinzip kann man also auch vom Stephen-King-Effekt sprechen.

#### 4. Der Grönemeyer-Effekt

Eine schillernde Figur in der Pädagogikdiskussion ist zur Zeit der Neurophysiologe Manfred Spitzer (2002). Verbindet man die Ergebnisse der Forschung von Manfred Spitzer mit der Diskussion um die Transfereffekte, dann kommt man auf diese Schlussfolgerungen: Lernen funktioniert besser,

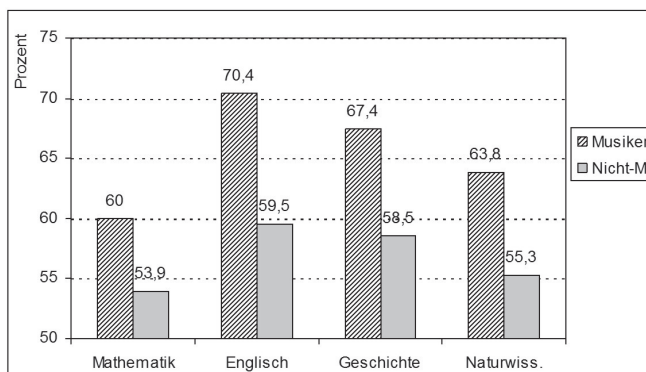


Abbildung 2: Daten des National Center for Educational Statistics aus dem Jahr 1990 von 13.327 Studienanfängern an amerikanischen Highschools. Der prozentuale Anteil der guten Zensuren im Schulabschluss (A, A/B und B) ist bei den aktiven Teilnehmern von Musikkursen (Musikunterricht) deutlich höher als bei den Nicht-Musikern (Morrison, 1994).

- wenn man sich gut fühlt,
- wenn man gut behandelt wird,
- wenn man den Erfolg des Lernens verspürt,
- wenn man etwas immer wieder sehr gerne macht und
- wenn man dabei nicht gestört oder gegängelt wird (Spitzer, 2002).

Will man dies mit Musik bewirken, so muss Musik gute Gefühle hervorrufen, auf den einzelnen Menschen positive Wirkungen ausüben. Man könnte auch dies „Mozart-Effekt“ nennen.

Da aber nach der ZDF-Umfrage vom Herbst 2006 nicht Mozart, sondern Herbert Grönemeyer der beliebteste Musiker und Komponist in Deutschland ist, möchte ich dafür „Grönemeyer-Effekt“ vorschlagen: Der Grönemeyer-Effekt wird wirksam, wenn die positiv fördernden Voraussetzungen, die Grundlagen für das Lernen nach Manfred Spitzer (2002) vorliegen.



Abbildung 3: Ausriss aus dem Hamburger Abendblatt vom 6. Dezember 2007. Die Umfrage des ZDF fand im Oktober statt und fasst die Meinungen von über 15.000 Zusendungen zusammen. Der Name Mozart kommt nach Udo Jürgens auf dem dritten Platz.

Eine ausführliche Analyse der Veröffentlichungen um den Mozart-Effekt der Forschergruppe aus Montreal findet sich bei Kopiez im neuen Handbuch Musikpsychologie (Bruhn, Kopiez & Lehmann, 2008). Aus wissenschaftlicher Sicht sind die Studien über Transfereffekte ebenso wie die angeblichen Nachweise des Mozart-Effekts nicht gut geplant, dürftig in der Ausführung und wahrscheinlich kaum interpretierbar.

Wenn man jedoch beobachtet, wie die Aktivität von Hans-Günther Bastian dazu führte, dass die Musiklehrerausbildung in Hessen von der Landesregierung wieder auf das hohe Niveau der 1970er und 1980er Jahre gehoben wird, verschwindet jede Kritik im Schatten der Erfolge pädagogischen Handelns.

Anders als mit dem Singen vaterländischer Lieder ist mit dem Projekt des Instrumentalunterrichts keine politische Stellungnahme verbunden. Auch die Ausgabe von Mozart-Kassetten an die Eltern von Neugeborenen durch den Gouverneur von Kalifornien Arnold Schwarzenegger vor wenigen Jahren (2003) wird den Bekanntheitsgrad von Mozart stärken, ohne einen negativen politischen Effekt zu hinterlassen.

### 5. Empirische Musikpädagogik als Erweiterung des Blickfelds

Es ist jedoch nicht nur wichtig, negative Effekte zu vermeiden – ein paar gute Gründe sollte es darüber hinaus geben, damit auch die Zweifler wieder für den Musikunterricht stimmen. Hierzu tragen weder historische noch systematische Musikwissenschaft etwas bei. Stöbert man in der Literatur, so wird deutlich, dass die führenden Musikwissenschaftler Carl Dahlhaus und Hans Heinrich Eggebrecht in den 1970er Jahren oft mit kleineren Beiträgen in den Zeitschriften *Musik und Bildung*, *Zeitschrift für Musikpädagogik* oder *Neue Musikzeitung NMZ* aufgefallen sind. Diese Tradition gibt es aber nicht mehr. Kaum vorstellbar, dass Leo Fischer, Silke Leopold, Wolfram Steinbeck oder Friedhelm Krummacher mit Beiträgen in der Zeitschrift *Grundschule Musik* dafür eintreten, dass in der Stundentafel mehr als eine Stunde Musikunterricht gegeben werden sollte.

Die besten Argumente für den Musikunterricht werden in der Schule selbst gewonnen – empirische Schulforschung, aus der Erfahrung abgeleitet und auf ihre Zufälligkeit hin überprüft. Nur an wenigen Orten in Deutschland ist Unterrichtsforschung überhaupt möglich: in Bremen, Hannover, Osnabrück, Paderborn und Würzburg – gibt es noch mehr Orte, an denen Wissenschaftler tätig sind, die Unterrichtsforschung begleiten können?

Einige Ergebnisse sollen nun aus Schleswig-Holstein berichtet werden, wo der Autor ca. 20 empirische Hausarbeiten betreut hat (s. Anm. am Ende des Bei-

trags). Grundlage für die empirische Forschung ist die phänomenologische Sichtweise – Musik als angeeignete Wirklichkeit tritt in Interaktion mit dem Erleben des Menschen und entfaltet in der psychischen Wirklichkeit im Sinne der Gestalttheorien weitere Eigenschaften, die das akustische Ereignis nicht besitzt (siehe dazu Bruhn, 2008b). Zu diesen übersummenhaften Merkmalen von Musik zählen die sozialen Effekte. Sie entstehen nicht durch die Musik, sondern sie entstehen bei der Beschäftigung oder tätigen Auseinandersetzung von Menschen mit Musik.

### Musik als Katalysator für Entwicklungen

Gemeinsames Hören von Musik oder Musizieren im Ensemble führt zu gemeinsamen emotionalen Erfahrungen und wird als interindividuell erlebt. Gerade in der Zeit zwischen dem Ende der Grundschulzeit und dem 14. Lebensjahr sind diese Musikerlebnisse in der Gruppe der Gleichaltrigen wichtig für das Erlernen einer Erwachsenenposition in der Gesellschaft (dazu bereits Bruhn, 1995). Jugendliche wenden sich einer Musikstilrichtung zu, die sie alle gut finden. Diese Musik ist wie Branding für die Jugendlichen, die Musik dient dem Jugendlichen als Identifikationsmerkmal und als Mittel zur Abgrenzung gegenüber Erwachsenen und anderen Jugendlichengruppen. Joachim Roth stellte fest, dass dabei die harten Metallstilrichtungen eher am Gymnasium vertreten sind, die Schüler der anderen Schularten softere Formen des Rock bevorzugen. Außerdem konnte er bestätigen, dass die Jugendlichen ohne den Druck der Peergruppe meist ein viel breiteres Spektrum an Musikstilen akzeptieren (wie bereits Müller, 1992; Bruhn & Roth, 1993). **fehlen im Lit.-Verz.!!**

### Musik als Parakommunikation

Für manche nimmt Musik die Rolle einer Kommunikation ein – sie hören Musik und beschäftigen sich mit Musik als Ersatz für Gespräche und Begegnung mit anderen Menschen (Rösing, 1998). Janine Bonn (Bonn, 2007) und Philipp Merkelbach (2008) bestätigten bei den ersten Durchgängen des Musikverwendungsfragebogens Muisis, dass Mädchen stärker zu Parakommunikations neigen, Musik als Ersatz für ein Gespräch zu verwenden (zum Fragebogen Muisis siehe Bruhn, 2008a). **s.o.**

### Musik als Möglichkeit zum Rückzug

Ebenso wie die Parakommunikation bietet Musik eine Schutzatmosphäre, in die man sich zur Erholung zurückziehen kann (Erholungsregression: Willms, 1993). Annika Gumbert zeigte 2004, dass bereits Grundschulkinder von dieser Möglichkeit Gebrauch machen: Sie suchen sich während des Tages Musik aus, um sich damit abzukapseln, und schalten abends selbst die Musik

zum Einschlafen ein (Diese Daten wurden in einer dänischen Grundschule erhoben, Gumbert, 2004).

Musik als Mittel zur Veränderung von Stimmungen: Dies ist das Haupteinsatzgebiet von Musik: Manipulation von Stimmungen. Ebenso wie sich Kinder in der ersten Schulklasse bereits mit Musik einkapseln und vom Stress abschotten, kann man in diesem Alter bereits erkennen, dass Kinder Stücke zum Toben bzw. zum ruhigen Hinsetzen selbst auswählen (Gumbert, 2004). Mit dem Erhebungsinstrument Misis wurde bestätigt, dass die Gründe fürs Musikhören tatsächlich im Rückzug und in der Suche nach Ruhe liegen. Ebenfalls sehr früh dient Musik gezielter Bewegung und Aggressionsabfuhr (Fahl, 2004, Bruhn, 2008a).

### Musik zur Leistungssteigerung

Sehr spannend ist, dass nur eine kleine Hörergruppe betont offensiv Musik zur Steigerung außermusikalischer Ziele einsetzt – eine junge Zielgruppe mit hohem Egozentrismus, die aus sozial gehobenen Kreisen stammt, verwendet Musik beim Lernen und beim Sport. Besorgniserregend ist, dass diese Gruppe (nach Sinus die „modernen Performer“) sonst wenig Interesse an guter Musik hat – man hört eigentlich keine Musik, wenn man sie nicht als Werkzeug für die Manipulation von Leistungen verwendet.

### Bessere Schulleistungen

Die Verbesserung der Schulleistungen, die beim Einsatz von Musik oder Musikunterricht meist erkennbar werden, sind nur indirekt erklärbar. Den Weg weist wahrscheinlich die Studie an 90 Teilnehmern des Jahrgangsmusicals, das an der Gesamtschule Brachenfeld jedes Jahr organisiert wird. Alle siebten Klassen beteiligen sich an der Vorbereitung und Aufführung. Bis auf drei Schüler äußern sich alle positiv zur Arbeit – 75 der 90 Teilnehmer sagen, sie haben einen oder mehrere neue Freunde hinzugewinnen können (Bruhn, 1982, 1992).

Diese neue Freundschaften haben nach Aussagen der Schüler und Schülerinnen in Neumünster zu deutlich anderem Schulhofverhalten geführt: „Man zickt sich weniger an!“ (Jensen, 2007). Siehe hierzu Tabelle 1.

## 6. Zukunft

Die Forschungsergebnisse aus dem Musikunterricht stammen aus kleinen Stichproben und sind bemerkenswert aussagekräftig, da die untersuchten Gruppen gut definiert und relevant für die beabsichtigten Aussagen ausgewählt wurden. Im Gegensatz zu den USA gibt es in Deutschland wenige Studien dieser Art (man vergleiche Update, Journal of Music Education, Bulletin of the Council for Research in Music-Education mit Musik und Bildung). Das ist darauf zurückzuführen, dass Musikpädagogen selten eine methodische Ausbildung erhalten, die sie in die Lage versetzen würde, empirisch zu forschen.

Musikpädagogen forschen allerdings in den USA auch erst, wenn sie mit der Musikwissenschaft in Berührung kommen und sich weiterqualifizieren. Dies geschieht in Deutschland selten, denn es gibt kaum Stellen zur Weiterqualifizierung in der Musikpädagogik. Und wenn der Kontakt zur Musikwissenschaft besteht, so ist hier bis auf wenige Orte keine Hilfe zu erwarten: Bei der Betrachtung der Forschungsschwerpunkte in den historischen Instituten entsteht der Eindruck, als beschäftige man sich überwiegend mit der Renaissance-Musik. Und die wenigen systematischen Lehrstühle scheinen weiterhin den Nationalsozialismus im Zentrum der Forschungsziele zu haben (die Musikpsychologen sind hier auszunehmen).

Für die zukünftige Entwicklung sollen in einer weiteren Veröffentlichung Vorschläge unterbreitet werden (Bruhn, 2009, in Vorbereitung). Dies wird im Zusammenhang mit einer Arbeit zur Ganztagschule geschehen. Dabei werden auch Aspekte der PISA-Studie behandelt, es werden Erkenntnisse aus weiteren Examensarbeiten einfließen. So müssen Aussagen über das finnische Ausbildungssystem zurechtgerückt werden (Seifert, 2007) und Kritik an deutscher Musikdidaktik geübt werden (Sommer, 2006).

Als Perspektive erhoffe ich mir eine Einbindung der Musikforschung in das gesellschaftliche Leben der Stadtteile, die kognitive Beschäftigung mit Musik und eine Bedeutung der Musiklehrer für das Musikleben einer Schule. Meine Utopie: Der Musiklehrer als Generalmusikdirektor des Stadtteils oder der Gemeinde. Bis dahin gibt es viel zu tun.

	Mädchen	Jungen	insgesamt	in %
Neue Freunde aus anderen Klassen kennengelernt	27	46	73	88,9%
Man geht besser miteinander um	24	7	31	35,6%
Probleme sinnvoll geklärt	11	14	25	27,8%

Tabelle 1

### Anmerkung

Die Arbeiten, die im Folgenden als „Hausarbeit“ gekennzeichnet sind, können kurzfristig ausgeliehen werden. Es hat sich als sinnvoll erwiesen, für die Leihzeit einen Betrag von 50 € hinterlegen zu lassen, der vollständig zurücküberwiesen wird, sobald die Arbeit wieder in Flensburg eingetroffen ist.

Bestellungen über [bruhn@uni-flensburg.de](mailto:bruhn@uni-flensburg.de).

### Literatur

Bastian, H.-G. (2000). *Musik(-erziehung) - und ihre Wirkung. Eine Langzeitstudie an Berliner Grundschulen (unter Mitarbeit von Adam Kormann, Roland Hafen und Manfred Koch)*. Mainz: Schott.

Behne, K.-E. (1994). Kann Musik heilen? Heilshoffnungen als Teil des musikalischen Bewußtseins. In: Behne, K.-E. (Hg.), *Gehört - Gedacht - Gesehen Zehn Aufsätze zum visuellen, kreativen und theoretischen Umgang mit Musik* (S. 141-148). Regensburg: ConBrio.

Bonn, J. (2007). *Musikalische Begabung: Weiterentwicklung eines Tests für die Grundschule und Validierung der Daten am Lehrerurteil*. Universität Flensburg: Institut für Musik (Hausarbeit zum 1. Staatsexamen).

Bruhn, H. (1982). *Die Ausbildung von Sängern und Instrumentalisten in den USA*.

Bruhn, H. (1992). *Musikunterricht und die Ausbildung von Musiklehrern in den USA. Bericht von Studierenden des Instituts für Musik und ihrer Didaktik über den Aufenthalt an der School of Music in Tallahassee/Florida*. Pädagogische Hochschule Kiel: Institut für Musik und ihre Didaktik (Arbeiten zur Musikpsychologie, Okt 1992).

Bruhn, H. (1995). Jugendliche im Musikunterricht. In: Bruhn, H. & Rösing, H. (Hg.), *Musikpsychologie in der Schule (Akademie für Lehrerfortbildung Dillingen, Akademiebericht Nr. 273)* (S. 29-38). Augsburg: Wißner.

Bruhn, H. (2008a). MUSIS - ein Test zur Erhebung des Musikgebrauchs. Entwicklung und erste Ergebnisse. *Musikpädagogische Forschung (Jahrbuch des AMPF)*, (in Vorbereitung).

Bruhn, H. (2008b). Wirkungsforschung aus der Musikpsychologischen Sicht. In: Gensch, G. & Smudits, A. (Hg.), *Kompodium Musikwirtschaft* (S. Düsseldorf: Deutscher Universitätsverlag).

Bruhn, H. (2009, in Vorbereitung). *Ganztagsschule und Musik*. Universität Flensburg: Institut für Musik.

Bruhn, H., Kopiez, R. & Lehmann, A. C. (Hg.) (2008). *Musikpsychologie. Das neue Handbuch*. Reinbek: Rowohlt.

Ehrenforth, K. H. (2005). *Geschichte der musikalischen Bildung. Eine Kultur-, Sozial- und Ideengeschichte in 40 Stationen von der antiken Hochkultur bis zur Gegenwart*. Mainz: Schott.

Fahl, B. (2004). *Wie bewusst setzen Kinder der ersten Grundschulklassen Musik in Ihrem Leben ein? Eine aus der Schulpraxis abgeleitete Studie*. Universität Flensburg: Institut für Musik (Hausarbeit zum 1. Staatsexamen).

Gumbert, A. (2004). *Der Einfluss von Musikhören und Musikhören auf die Konzentrationsfähigkeit von Grundschulkindern. Eine Untersuchung an Grundschulkindern in Dänemark*. Universität Flensburg: Institut für Musik (Hausarbeit zum 1. Staatsexamen).

Jensen, H. (2007). *Förderung von Sozialkompetenzen durch Musicalarbeit - Eine empirische Studie des Jahrgangsprojekts der Gesamtschule Faldera*. Universität Flensburg: Institut für Musik (Hausarbeit zum 1. Staatsexamen).

Morrison, S. J. (1994). Music students and academic growth Steven J Morrison finds that music students generally do well in the areas of academics and student leadership. *Music Educators Journal*, 81 (2), 33-36.

Nolte, E. (1975). *Lehrpläne und Richtlinien für den schulischen Musikunterricht in Deutschland vom Beginn des 19. Jahrhunderts bis in die Gegenwart Eine Dokumentation (Musikpädagogik, Forschung und Lehre, Band 3)*. Mainz: Schott.

Oerter, R. & Bruhn, H. (2005). Musikpsychologie in Erziehung und Unterricht. In: Oerter, R. & Stoffer, T. H. (Hg.), *Spezielle Musikpsycho-*

*logie. Enzyklopädie der Psychologie: Musikpsychologie Bd. 2* (S. 555-624). Göttingen: Hogrefe.

Rauscher, F. H., Shaw, G. L. & Ky, K. N. (1993). Music and spatial task performance. *Nature*, 365, 611.

Rösing, H. (1998). Musikalische Lebenswelten. In: Bruhn, H. & Rösing, H. (Hg.), *Musikwissenschaft. Ein Grundkurs* (S. 130-152). Reinbek: Rowohlt.

Schellenberg, E. G. (2001). *Music and nonmusical abilities*. New York: New York Academy of Sciences.

Seifert, A.-K. (2007). *Ausbildung und Praxis der Musiklehrerinnen und Musiklehrer in Finnland und mögliche Anwendungen für den Musikunterricht in Schleswig-Holstein*. Universität Flensburg: Institut für Musik (Hausarbeit zum 1. Staatsexamen).

Sommer, F. (2006). *Musikunterricht heute: Schülerwünsche und Schülervorstellungen*. Universität Flensburg: Institut für Musik (Hausarbeit zum 1. Staatsexamen).

Spitzer, M. (2002). *Lernen: Gehirnforschung und Schule des Lebens*. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.

Weber, E. W., Spychiger, M. & Patry, J.-L. (1993). *Musik macht Schule. Biografie und Ergebnisse eines Schulversuchs mit erweitertem Musikunterricht*. Essen: Die Blaue Eule.

Weinert, F. E. & Hany, E. A. (2000). *The role of intelligence as a major determinant of successful occupational life*. Hove, UK: Psychology Press.

Willms, H. (1993). Regression in der Musiktherapie. In: Bruhn, H., Oerter, R. & Rösing, H. (Hg.), *Musikpsychologie. Ein Handbuch* (S. 431-436). Reinbek: Rowohlt (4. Auflage 2002).

**Lieber Herr Bruhn, bitte überprüfen Sie Ihr Lit.-Verz-!?** Danke!

**Hildegard Junker.**