

THOMAS OTT

## Zum Problem der Zielbegründung in der Musikdidaktik

Im Folgenden wird von einer Untersuchung berichtet, die dem Problem der Zielbegründung in der neueren Musikdidaktik nachging<sup>1</sup>.

Bei Unterrichtszielen, wie sie in Fachdidaktiken mehr oder weniger explizit enthalten sind, handelt es sich um Entscheidungen: Aus der kaum abgrenzbaren Fülle möglicher Ziele wird immer nur eine begrenzte Auswahl getroffen. Begründendes Argumentieren legt dar, welche Kriterien für die jeweilige Auswahlentscheidung sprechen.

Begründungen für Unterrichtsziele – wie für Ziele menschlichen Handelns überhaupt – sind um so eher erforderlich, je mehr Handlungsalternativen ins Bewußtsein treten, anders ausgedrückt: je mehr Dissens über einen Entscheidungskomplex besteht oder zumindest erwartet wird. Man kann ohne Übertreibung sagen, daß die Zieldiskussion in der Musikdidaktik – wie in anderen Fachdidaktiken auch – heute kontroverser geführt wird als beispielsweise noch vor 20 Jahren. Den Gründen dafür kann hier nicht nachgegangen werden. Die Erziehungswissenschaft hat auf diese Situation jedenfalls so reagiert, daß sie ihre Bemühungen um stringenteren Methoden der Zielableitung und -begründung verstärkte, und zwar durch Versuche erfahrungswissenschaftlicher Zielermittlung einerseits<sup>2</sup> wie auch durch eine metatheoretische Thematisierung des Normproblems in der Erziehungswissenschaft andererseits<sup>3</sup>.

Die hier darzustellende Untersuchung hatte einen Teilaspekt des Begründungsproblems in der Musikdidaktik zum Gegenstand, nämlich die Frage, welche Gültigkeit *Sachaussagen* beanspruchen können, die in zielbegründenden Argumentationen eine Rolle spielen. Die Darstellung erfolgt in mehreren Schritten: Zunächst ist zu erläutern, welcher *Zielbegriff* der Untersuchung zugrunde liegt, von welchen begründungsbedürftigen Entscheidungsebenen intentionalen Charakters also – über die explizit formulierten „Lernziele“ hinaus – bei Fachdidaktiken auszugehen ist. Sodann werden die wichtigsten Antworten auf das im Problem der Zielbegründung enthaltene *Normproblem* referiert, das den Hintergrund für die begrenzte Frage nach dem Sachgehalt zielbegründender Argumentation bildet. An die Darstellung der Untersuchung musikdidaktischer Texte

schließt sich eine Erörterung möglicher Konsequenzen für Selbstverständnis und Methodologie der Musikdidaktik als Fachdidaktik an.

1. Zur Verdeutlichung dessen, was hier als „*zielbegründende Argumentation*“ bezeichnet wird, bedarf es einer Definition der Reichweite des verwendeten Zielbegriffs. „*Unterrichtsziel*“ wird hier verstanden als Inbegriff aller intendierten Wirkungen von Unterricht. Damit wird der Zielbegriff weiter gefaßt als der in der didaktischen Literatur der letzten 15 Jahre thematisierte Begriff des „Lernziels“, der etwa folgendermaßen definiert wird:

Ein Lernziel ist die „*sprachlich artikulierte Vorstellung über die durch Unterricht (oder andere Lehrveranstaltungen) zu bewirkende gewünschte Verhaltensänderung eines Lernenden*“<sup>4</sup>.

Der Zielbegriff wird in dieser Definition ausschließlich auf die individuelle Ebene des Schülers bezogen; er schließt zudem ein, daß ein Ziel als solches auch sprachlich artikuliert wird, und zwar in der Form einer Verhaltensbeschreibung. Der weiter gefaßte Zielbegriff, der hier verwendet wird, geht in wesentlichen Punkten über diese Definition hinaus – und zwar nach Maßgabe der in fachdidaktischer Literatur de facto enthaltenen Ebenen geforderter Intentionalität des Unterrichts.

So gibt es über die individuelle Ebene hinaus in der Fachdidaktik immer auch Zielbestimmungen, die einen bestimmten, als wünschenswert erachteten Zustand der Gesellschaft oder des engeren außerschulischen Bezugsfeldes des Faches (im Falle der Musikdidaktik: des Musiklebens im weitesten Sinne) beschreiben. Solche Zielbestimmungen sind allerdings immer an individuelle Qualifikationen gebunden, denn nur über diese kann Unterricht überhaupt auf das außerschulische Bezugsfeld Einfluß nehmen. Zum zweiten werden erwünschte Qualifikationen nicht nur – nicht einmal primär – *explizit* als Ziele, etwa in der Form der obigen Definition, artikuliert. Vielmehr haben auch die *inhaltlichen* Grundbestimmungen, die in Fachdidaktiken vorgenommen werden, implizit Zielcharakter: a) Fachdidaktische Konzeptionen nehmen stets eine bestimmte Auswahl von Inhalten vor, die im Unterricht thematisiert werden sollen. Sie ordnen diese Inhalte nach Bereichen, die zudem eine unterschiedliche quantitative Gewichtung erfahren. Auf dieser Ebene der inhaltlichen Bestimmungen fallen noch keine Entscheidungen über die speziellen Qualifikationen, die die Schüler an den Inhalten erwerben sollen. Aber der Umkreis des überhaupt „Lernbaren“ ist damit bereits entscheidend eingegrenzt. Auswahl und Gewichtung der Inhalte sind immer selektiv, denn bei weitem nicht jeder außerschulische Sachverhalt kann als potentieller Lerngegen-

stand in den Unterricht einbezogen werden. Fachdidaktische Konzeptionen unterscheiden sich deutlich voneinander gerade auch in bezug auf diese Selektion: Die musische Erziehung stellte das Volkslied in den Vordergrund, kunstwerkorientierte Didaktik das Kunstwerk, neuere Konzeptionen erweitern den Gegenstandsbereich auf Pop-Musik und Avantgarde hin. Dahinter stehen immer bestimmte Vorstellungen darüber, welche Ziele der Musikunterricht insgesamt verfolgen soll.

b) Fachdidaktiken treffen stets Entscheidungen darüber, unter welchen Aspekten und mit Hilfe welcher Zugangsmethoden Inhalte im Unterricht thematisiert werden sollen. Die neuere Didaktik hat – im Gegensatz zu eher „objektivistischen“ Positionen, wie sie noch von Willmann<sup>5</sup>, auch von Klafki<sup>6</sup> vertreten wurden – die durchgängige Selektivität von Aspektsetzungen und damit ihren prinzipiellen Zielcharakter herausgearbeitet und spricht von einem Implikationszusammenhang der Ziel-, Inhalts- und Methodenentscheidungen'. Dahinter steht die Auffassung, es gebe keine Inhalte „im Sinne eines aggregathaften, von der Methode des Inhaltsgewinns losgelösten Seins. Inhalte sind immer nur als gerade gedachte Inhalte möglich, d. h. der Weg des Lernens und der Vermittlung, der Prozeß des Denkens strukturiert eben diese Inhalte“<sup>8</sup>. Die Inhaltsdefinition, die notwendig immer nur bestimmte Aspekte des Inhalts hervorheben kann, legt zugleich fest, was an diesem oder über diesen Inhalt gelernt werden soll, insofern enthält sie eine implizite Qualifikationsbestimmung (ein Lernziel). Der methodische Zugriff ist zugleich der Weg, wie im Unterricht der jeweilige Aspekt des Inhalts konstituiert wird<sup>9</sup>.

Daß die Aspektsetzung eine Zieldimension ist, wird deutlich, wenn man sich vergegenwärtigt, unter welchen Gesichtspunkten ein- und dasselbe Musikstück im Unterricht behandelt werden kann: unter gesellschaftlichem, politischem, ökonomischem, historischem Aspekt, als Ausdrucks- oder Strukturphänomen, unter dem Aspekt der Rezeption und der Reproduktion usw. Dabei gibt es jeweils wieder eine Vielzahl von Möglichkeiten der speziellen Thematisierung, die einerseits der grundsätzlichen Zielrichtung des Unterrichts unterworfen sind, andererseits die Fülle der wissenschaftlichen und vorwissenschaftlichen Zugangsmethoden spiegeln und damit zugleich erkenntnis- und wissenschaftstheoretisch problematisiert werden können. Denn Aussagen über die wirkliche Welt sind nicht vorab als „Wesensaussagen“ aufzufassen; jede Information über die Wirklichkeit ist vielmehr bezogen „auf die konstruierten Konzepte und Methoden, innerhalb derer und durch die sie unter angebbaren Interessen produziert wird. Aussagen und Argumente, die als Verknüpfung solcher Informationen darstellbar sind, können prinzipiell nicht losgelöst werden aus dem

*funktionalen Rückgebundensein an ziemlich genau identifizierbare Denkmodelle und den darin sich manifestierenden Interessenkonstellationen*"<sup>10</sup>.

Wo Unterrichtsziele individuelle Qualifikationen beschreiben – im Sinne der obigen Definition des Begriffs Lernziel – handelt es sich also, gemessen an den eben beschriebenen Dimensionen unterrichtlicher Intentionalität, bereits um Sonderfälle von Unterrichtszielen, deren Wert vor allem in ihrer höheren Präzision liegt und die eher als die inhaltlich-intentionalen Bestimmungen dazu geeignet sind, Unterricht planbar und evaluierbar zu machen<sup>11</sup>. Lernzielformulierungen enthalten immer eine inhaltliche Bestimmung – welcher Inhalt, was soll an ihm oder über ihn gelernt werden – und eine Dispositionsbestimmung – welches ist die Fähigkeit, die das Ergebnis dieses Lernprozesses bildet<sup>12</sup>.

2. Wenn Ziele – als Ergebnisse von Entscheidungsprozessen – begründungsbedürftig sind, wenn zudem der Begriff „Unterrichtsziel“ weit mehr umfaßt als bloß die expliziten oder gar operationalisierten Lernzielformulierungen, so wird der Umfang der Entscheidungs- und Begründungsproblematik vorstellbar. Beispielsweise ist dann die ‚Aussage, beim letzten Satz von Beethovens op.14,1 handele es sich um ein Rondo, im didaktischen Zusammenhang bereits eine Zielaussage, die als solche der Begründung bedarf, und zwar nicht nur unter dem Gesichtspunkt der erkenntnistheoretischen Voraussetzungen, die in sie eingegangen sind, sondern auch im Blick auf die Angemessenheit dieser Thematisierung unter gegebenen oder angenommenen Unterrichtsbedingungen. Alle Erwägungen, die diese Voraussetzungen und Bedingungen zum Gegenstand haben, können insofern als zielbegründend angesehen werden. Viele Zielvorstellungen bleiben implizit und müssen analytisch-interpretativ erst erschlossen werden – das „verborgene Curriculum“ –, so z. B. die mit den meisten Methodenentscheidungen notwendig einhergehenden qualifikatorischen Nebenfolgen. Entscheidend für die „Qualität“ didaktischer Erörterungen ist dann nicht nur die Schlüssigkeit der begründenden Argumentation, sondern auch, ob Begründungsbedürftiges überhaupt als solches erkannt und behandelt wird. Man kann unter solchen Voraussetzungen die These wagen, daß Zielbegründung das zentrale Geschäft fachdidaktischer Argumentation bildet. Im Folgenden sollen die metatheoretischen Probleme skizziert werden, die sich dabei stellen.

Unterrichtsziele – wie Ziele menschlichen Handelns überhaupt – haben stets zwei Komponenten<sup>13</sup>. Zum einen sind Ziele *deskriptive* Sätze: Sie enthalten die mehr oder weniger artikulierte Vorstellung von einem als

wünschenswert erachteten Zustand, ob es sich hierbei nun um die Vorstellung von einer bestimmten Verfassung der Gesellschaft, des Musiklebens, oder um eine Qualifikation handelt, die die Schüler erwerben sollen. Diese Vorstellung kann sprachlich ausgedrückt werden. Zum anderen sind Ziele Handlungsanweisungen: Es wird vorausgesetzt, daß der beschriebene Zustand erstrebenswert ist und auch tatsächlich herbeigeführt werden soll. Insofern sind Ziele zugleich *präskriptive* Sätze; ihr präskriptiver Charakter beruht auf einem Werturteil: daß nämlich der deskriptiv erfaßte Zustand „wertvoller“ ist als der Ausgangszustand oder als andere Zustände, die ebenfalls herbeigeführt werden könnten.

Ziele bilden also die Einheit zweier Satzformen, die wissenschaftstheoretisch gesehen grundsätzlich unterschiedlichen Status haben: Sie sind zugleich Seinsbestimmungen und Sollensbestimmungen, Tatsachenbeschreibungen und Werturteile, deskriptive (oder deklarative) Sätze und präskriptive Sätze (Forderungssätze).

Die Frage nach der grundsätzlichen Begründbarkeit von Werten, Normen, Forderungssätzen, Handlungsentscheidungen ist von weitreichender wissenschaftstheoretischer Bedeutung und zentraler Diskussionspunkt in den großen methodologischen Auseinandersetzungen dieses Jahrhunderts – vor allem in den Sozialwissenschaften – gewesen und bis heute ungeklärt<sup>14</sup>.

Dabei geht es im wesentlichen um die folgenden Fragen:

- Wie weit sind Werturteile und Präskriptionen intersubjektiv schlüssig erweisbar („wahrheitsfähig“)?
- Inwieweit können sie eine tragfähige Grundlage wissenschaftlichen Argumentierens – das ja auf Intersubjektivität des Erkennen aus ist – abgeben?

So weit zu sehen, sind in der methodologischen Debatte zur Begründbarkeit von Erziehungszielen vor allem folgende Positionen bedeutsam:

a) Diejenigen Positionen, die Blankertz als „*Normative Didaktiken*“ bezeichnet hat, nehmen ihren Ausgang von höchsten Wertüberzeugungen, über die in der Gesellschaft hochgradiger Konsens besteht, und versuchen daraus die Unterrichtsziele und alle weiteren Unterrichtsmaßnahmen zu deduzieren<sup>15</sup>: Ziele werden hier sozusagen mit Zielen begründet, wobei die begründenden Ziele höheres sprachliches Abstraktionsniveau aufweisen. Das Problem besteht darin, daß solche Deduktionen niemals mit der gleichen Schlüssigkeit vorgenommen werden können wie im Bereich der Naturwissenschaften, der Mathematik oder der formalen Logik. Dies Problem gilt auch für Versuche wie etwa den von Christine Möller, aus abstrakten „*Richtzielen*“ konkrete „*Feinziele*“ abzuleiten, und zwar mit der

gleichen logischen Konsistenz, wie sie etwa die mathematische Logik aufweist<sup>16</sup>.

b) Andere Positionen klammern die Zielfindung und -begründung aus der pädagogisch-didaktischen Reflexion aus und verweisen sie an nicht-wissenschaftliche Instanzen. Erich Weniger etwa, der Begründer der geisteswissenschaftlichen Lehrplantheorie, ging davon aus, die Lehrpläne seien das Ergebnis eines vom Staat regulierten Kampfes „*geistiger Mächte*“, eine Art Kompromiß der gesellschaftlichen Interessengruppen, der als solcher der pädagogischen Reflexion nicht bedürfe, wohl aber – durch den Lehrer mit Hilfe der Didaktik – interpretiert und in unterrichtliches Handeln umgesetzt werden müsse<sup>17</sup>. Der Staat auf der einen Seite und der Lehrer auf der anderen Seite sind also die Instanzen der Zielfindung im weitesten Sinne. In gewisser Hinsicht kann Weniger als ein Vorläufer der von Luhmann<sup>18</sup> postulierten „*Verfahrenslegitimation*“ gelten: Dabei werden nicht die Entscheidungen als solche – also die Ziele –, sondern die Entscheidungsprozesse und die Auswahl der Entscheidungsträger Gegenstand legitimatorischer Bemühungen, wobei diese Art der Legitimation sicherstellen soll, daß mit den Entscheidungsprozessen und Entscheidungsträgern auch die Entscheidungsergebnisse von den Betroffenen anerkannt werden.

c) Modelle zur *diskursiven* Begründung von Unterrichtszielen knüpfen an das Diskursprinzip im Sinne von Habermas und Apel an. Diese Auffassung geht davon aus, daß in Zielkontroversen Partikularinteressen geltend gemacht werden, an denen nur deshalb festgehalten werden kann, weil die verallgemeinerungsfähigen Interessen – also die Interessen aller Mitglieder der Gesellschaft – im gesellschaftlichen Kommunikationszusammenhang, der von Herrschaft geprägt ist, systematisch unterdrückt werden. Habermas u. a. nehmen solche verallgemeinerungsfähigen Interessen als existent an und sehen in ihnen die oberste Instanz, wenn es um die Lösung „*praktischer Fragen*“ (= Fragen, wie zu handeln sei) geht. Es geht also darum, diese Interessen herauszuarbeiten. Medium dieser Interessenvermittlung ist das idealtypische Modell des „*zwangsfreien Diskurses*“ derer, die von Entscheidungen betroffen sind<sup>19</sup>.

d) Für den „*kritischen Rationalismus*“ im Gefolge Poppers können Werturteile, mithin auch Ziele, zwar nicht kognitiv begründet, wohl aber kognitiv kritisiert werden, indem – in der Formulierung Albers – zur „*kritischen Durchleuchtung gegebener Wertorientierungen nach relevanten Widersprüchen*“ gesucht wird, „*um gegebenenfalls eine Revision der betreffenden Überzeugungen anzustreben*“. Dabei können die in Normen implizierten Fakten gegebenenfalls ebenso als falsch erwiesen werden wie die Vor-

aussetzung, Handlungsempfehlungen seien realisierbar (denn, so Albert, „Sollen impliziert können“) <sup>20</sup>. Daß diesen Formen der Normenkritik praktisch keine Grenzen gesetzt sind, geht für Albert daraus hervor, daß es „reine Normen“ nicht gibt („Vakkum-Fiktion“): *„Bestimmte Wertüberzeugungen sind immer schon ‚in Verbindung mit Erkenntnissen vorhanden, sie sind mit sachlichen Überzeugungen gewissermaßen ‚verwachsen‘ .... Zwar ist, wie wir wissen, aus einer Sachaussage nicht ohne weiteres ein Werturteil deduzierbar, aber bestimmte Werturteile können sich durchaus im Lichte einer revidierten sachlichen Überzeugung als mit bestimmten Wertüberzeugungen, die wir bisher hatten, unvereinbar erweisen“* <sup>21</sup>.

3. Die Ansicht Alberts, daß Wertüberzeugungen mit sachlichen Überzeugungen „verwachsen“ seien, stimmt mit der Beobachtung überein, daß zielbegründende Argumentationen in der Musikdidaktik (wie mutmaßlich anderswo auch) einen hohen Anteil an Sachaussagen enthalten, die prinzipiell nachprüfbar sind, und daß sie mit den normativen Implikationen ein dichtes argumentatives Geflecht bilden.

Diese Sachaussagen lassen sich wie folgt klassifizieren:

- a) Aussagen über die allgemeine oder spezifische Verfassung des außerschulischen Bezugfeldes von Musikunterricht (Gesellschaft/Musikleben);
- b) Behauptungen, daß bestimmte Qualifikationen (formuliert in Unterrichtszielen) geeignet seien, das außerschulische Situationsfeld wie auch immer zu bewältigen;
- c) Aussagen zu Unterrichtsvoraussetzungen (Dispositionen der Beteiligten, faktische oder präskriptive Gegebenheiten wie etwa Ausstattung, Lehrpläne, Vorschriften);
- d) Aussagen über gesetzmäßige Zusammenhänge zwischen dem Handeln im Unterricht und den qualifikatorischen Ergebnissen dieses Handelns unter gegebenen Unterrichtsvoraussetzungen.

Wenngleich solche Sachaussagen allein nicht in der Lage sind, irgendein Unterrichtsziel zu begründen – dazu müssen sie zunächst eine Bewertung erfahren –, so können sie aber doch, bestimmte Wertüberzeugungen vorausgesetzt, für die Annahme oder Zurückweisung eines Ziels entscheidend sein. Der Frage, in welchem Ausmaß dies der Fall ist, kann hier nicht nachgegangen werden; dafür, daß Sachaussagen bei der Zielbegründung jedenfalls keine geringe Rolle spielen, spricht der Umstand, daß sie in bis zu zwei Dritteln aller Sätze aus zielbegründenden Passagen musikdidaktischer Texte enthalten sind, wie eine Auszählung ergab (s. u.). Unter sol-

chen Voraussetzungen schien es sinnvoll zu sein, in einer detaillierten Analyse exemplarischer musikdidaktischer Texte nach der Gültigkeit zu fragen, die solche Sachaussagen beanspruchen können.

Der Umkreis der in Frage kommenden Texte war zunächst auf solche Veröffentlichungen einzugrenzen, die begründende Erörterungen in einiger Ausführlichkeit enthalten, die sich also nicht mit Pauschalaussagen und einigen wenigen Verweisen begnügen. Deshalb kamen nur größere Veröffentlichungen – also solche in Buchform oder aber längere, detaillierte argumentierende Aufsätze – in Betracht.

Als Veröffentlichungszeitraum wurden die Jahre von 1968 bis 1978 angesetzt. Die engere Auswahl erfolgte nach dem Kriterium der Repräsentativität im Blick auf konzeptionelle Grundlinien der musikdidaktischen Diskussion dieses Zeitraums, auf die speziellen Didaktiken der verschiedenen Schularten und Schulstufen und auf die inhaltlichen Hauptbereiche des Musikunterrichts. Acht Veröffentlichungen wurden schließlich ausgewählt<sup>22</sup>. Bei einigen dieser Texte wurden der Analyse nur solche Passagen zugrundegelegt, die Sach- und Gesetzesaussagen – im obigen Sinne – in größerer Dichte erwarten ließen.

Die Texte wurden einer Satz-für-Satz-Analyse unterzogen. Dabei wurde jeder einzelne Satz einer der folgenden Kategorien zugeordnet:

1: Sachverhalts- und Gesetzesaussagen hoher Evidenz

Bsp.: *„Vor allem die einsinnigen akustischen Medien wie Transistorgerät, Plattenspieler und Bandgerät stellen für Jugendliche ein ‚selbstverständliches Zubehör‘ ihrer Umwelt dar“*<sup>23</sup>.

2: Sachverhalts- und Gesetzesaussagen, die aufgrund ihrer semantischen Uneindeutigkeit keine Einschätzung erlauben, welche Erfahrungen für oder gegen sie sprechen würden

Bsp.: *„Die kreative Erprobung exemplarischer kompositorischer Verfahrensweisen vermag das Verständnis bestimmter musikalischer Phänomene anzubahnen oder zu vertiefen und damit einen mehr oder weniger großen Sektor der musikalischen Wirklichkeit aufzuschlüsseln“*<sup>24</sup>.

3: Weniger evidente Aussagen (Aussagen also, die zu ihrer Stützung oder Widerlegung einer Überprüfung bedürften)

Bsp.: *„Die Massenhaftigkeit der Produktion führt zur Minderung des Künstlerischen und des Wertbewußtseins, birgt in sich aber auch die Tendenz zur Passivität des Hörens, die von einer Art ‚indirekter‘ Aufmerksamkeit über das ‚Hören ohne Zuhören‘ zu dumpfer Zerstretheit führt“*<sup>25</sup>.  
*„Wenn die Beispiele aus dem Gesamtzusammenhang des Live-Konzerts und seiner spezifischen Atmosphäre herausgelöst, außerdem durch die akustische Aufzeichnung fixiert, konserviert und damit funktionell ver-*

fremdet sind, werden die Techniken der Erfolgssuggestion, der genau kalkulierten Ansprache des Publikums bewußt und transparent; scheinbar spontane, auf bestimmte Wirkungen abzielende Gags bis zur Peinlichkeit entblößt“<sup>26</sup>.

3a: einfache Aussagen dieser Art,

3b: Aussagen, die Referate oder Zitate aus anderen Veröffentlichungen enthalten,

3c: Aussagen, die zu ihrer Stützung mit einem oder mehreren Beispielen versehen sind,

3d: Aussagen in der sprachlichen Form von Fragen/Hypothesen,

3e: Aussagen, die zu ihrer Stützung auf Ergebnisse empirischer Untersuchungen verweisen,

4: Sätze, die keine Sachverhalts- oder Gesetzesaussagen enthalten (Restkategorie).

Von den 2755 klassifizierten Sätzen entfiel ein gutes Drittel auf die Restkategorie. Die verbleibenden 1775 Sätze – die das eigentliche Untersuchungsobjekt darstellen – beziehen sich zu 45,4 % auf das außerschulische Bezugsfeld (s. o.: a) und b)) und zu 54,6 % auf den Unterricht selbst (c) und d)). Die Tabelle zeigt die prozentuale Verteilung der Sätze (unter Ausschluß der Restkategorie) auf die Kategorien 1 bis 3e<sup>27</sup>.

in % (von 1775)	1	2	3a	3b	3c	3d	3e	insges.
bezogen auf das außerschulische Bezugsfeld	14,3	6,6	12,4	5,7	1,2	0,6	4,6	45,4
bezogen auf den Unterricht	21,9	4,8	22,1	1,8	2,5	1,4	0,1	54,6
insgesamt	36,2	11,4	34,5	7,5	3,7	2,0	4,7	100

Auffallend ist die deutliche Dominanz der Sätze nach Kategorie 3, wobei wieder diejenigen Sätze bei weitem dominieren, die nicht-evidente Sachverhaltsaussagen ohne hypothetische Formulierung und ohne empirischen Nachweis beinhalten (3 a/b/c: zusammen 45,7 % aller Sätze) und die gemeinsam mit Kategorie 2 die Mehrheit aller klassifizierten Sätze bilden. Auffallend ist weiterhin der geringe Anteil empirisch begründeter Sätze. Hypothetisch formulierte Sätze haben die geringste Häufigkeit (2,0 %), was insofern besonders ins Gewicht fällt, weil im Grunde die Hypothesenform die einzig zulässige Art der Formulierung aller Sätze nach 3 a/b/c

wäre. Differenziert man dieses Ergebnis – wie in der Tabelle – noch weiter aus, so ist es besonders ungünstig für diejenigen Sätze, die sich auf den Unterricht selbst beziehen.

4. Wie ist dieses Ergebnis - Repräsentativität der untersuchten Textpassagen immer vorausgesetzt - zu erklären und zu bewerten, welche Konsequenzen können daraus abgeleitet werden?

Die nächstliegende Vermutung wäre, daß gesichertes Wissen nicht in erforderlichem Maß zur Verfügung steht. So hat Rumpf die These vertreten, der schulische Unterricht sei geradezu „*unbekannt*“: *„Es ist leichter, über die Fische der Südsee oder über den Sprachgebrauch des Sophokles Zuverlässiges zu erfahren als über das, was tagtäglich in unseren Gymnasien wirklich vorgeht. Wem diese These verwegen erscheint, bemühe sich im Lesesaal einer wissenschaftlichen Bibliothek mit Hilfe von Handbüchern, Standardwerken und Periodika um die einschlägigen Informationen. Über das tatsächliche Geschehen in den Gymnasien wird er kaum etwas finden, was seinen auf Tatsachen erpichten Wissensdurst befriedigt“* <sup>28</sup>. Rumpf führt dann Beispielsätze aus der didaktischen Literatur an, die nach den Kriterien der obigen Untersuchung der Kategorie 3a zuzuordnen wären, und folgert, daß hier offenbar *„beliebige. und zufällige Meinungen und Eindrücke das tatsächliche Nichtwissen verdecken“* <sup>29</sup>.

Auch Achtenhagen/Wienold sprechen von einer *„ungenügenden Berücksichtigung wissenschaftlich geprüfter Aussagen“* in fachdidaktischer Literatur und zeigen dies am Beispiel der Didaktik des Englischunterrichts. Sie räumen ein, daß die genaue Kenntnis von Gesetzesaussagen und Rahmenbedingungen *„zum gegenwärtigen Zeitpunkt für den Bereich der didaktischen Theoriebildung nur bruchstückhaft gegeben ist. Gründe hierfür liegen u. a. in*

- *der großen Zahl der zu berücksichtigenden Variablen,*
- *der komplexen Struktur dieser Variablen,*
- *den vielfältigen Abhängigkeitsbeziehungen zwischen diesen Variablen,*
- *der unterschiedlichen Dimensionierung der Variablen,*
- *der Veränderung vieler Variablen im Zeitablauf“* <sup>30</sup>.

In der Tat stellen sich – will man die Ergebnisse der Untersuchung angemessen interpretieren – zwei Fragen:

- Ist das Tatsachenwissen, das für eine intersubjektiv plausible Begründung von Unterrichtszielen als unabdingbar angesehen werden muß, faktisch verfügbar?
- Ist es angesichts der Vielzahl und Komplexität der zu berücksichtigen-

den Variablen und ihrer permanenten Veränderung überhaupt realistisch, die Möglichkeit solchen Wissens zu unterstellen?

Beide Fragen können hier nicht abschließend beantwortet werden, es liegt jedoch nahe, die eher skeptische Einschätzung von Achtenhagen/Wienold zu teilen. So stellte etwa eine Untersuchung zum Lehrerverhalten fest, daß für über 80 % aller Handlungen von Lehrern keine entsprechenden Planungsentscheidungen getroffen worden waren, und daß umgekehrt höchstens 50 % aller Planungsentscheidungen auch tatsächlich realisiert wurden. *„Vielleicht ist ein konkreter Unterricht dermaßen kompliziert und differenziert, daß man ihn überhaupt nicht voll vorplanen kann, da auf jeden Fall eine Fülle von unerwarteten Ereignissen und Handlungen sowohl der Schüler als auch des Lehrers selbst auftreten werden“*<sup>31</sup>.

Eine Fachdidaktik, die ihrem Anspruch nach wissenschaftlich verfährt, hätte sich mit diesen Fragen auseinanderzusetzen und aus ihrer Beantwortung Konsequenzen zu ziehen.

Freilich ist nicht geklärt, warum die Musikdidaktik die ungesicherten Prämissen, auf die sie in so hohem Ausmaß zurückgreift, nicht auch als solche formuliert – warum also, wie Rumpf schreibt, der Indikativ Präsens dort unangefochten regiert, wo einzig die Frage oder die Hypothese angemessen wäre<sup>32</sup>. Eine mögliche Antwort auf diese Frage ist, daß Fachdidaktiken gar nicht auf Intersubjektivität des Erkennens aus sind, sondern ihren Zweck einzig in der Orientierung des Lehrerhandelns, in der Strukturierung von Praxis haben – eine Aufgabe, deren Erfüllung durch die systematische „Verunsicherung“ der Handlungsprämissen paralyisiert würde. An diese Interpretation würde sich jedoch sogleich eine weitere Frage anschließen: Kann eine Disziplin, deren Wissen über das zugeordnete Handlungsfeld so bruchstückhaft ist, dieses Handlungsfeld tatsächlich angemessen strukturieren? Um diese Frage zu beantworten, wären detaillierte Untersuchungen zur faktischen Wirksamkeit didaktischer Handlungsempfehlungen notwendig: inwieweit diese Empfehlungen von Lehrern überhaupt berücksichtigt werden; was faktisch in einem Unterricht geschieht, der nach diesen Empfehlungen strukturiert wird, ob die Ziele erreicht oder nicht erreicht werden, und welche Faktoren dabei eine Rolle spielen.

Das vieldiskutierte Begründungsproblem wird durch die Untersuchungsergebnisse in ein verändertes Licht gerückt. Ging es in den Begründungsdebatten bisher vor allem um die Frage, wie die Intersubjektivität normativer Argumentationsteile zu sichern sei, so scheint es nunmehr ebenso dringlich, wenn nicht gar vordringlich zu sein, das Problem der sachlichen Informationsbasis fachdidaktischer Argumentation einer Klärung zuzuführen.

Oben wurde die Frage gestellt, ob es angesichts der Faktorenviefalt und -komplexität (sowohl im außerunterrichtlichen Bezugsfeld als auch im Unterricht selbst) überhaupt realistisch sei, die Sicherung des notwendigen Wissens zu fordern. Wird diese Frage positiv beantwortet, so kann die Konsequenz nur darin bestehen, daß die Erforschung dieser Faktoren erheblich intensiviert wird, wobei vor allem an die Unterrichtsforschung zu denken ist. Muß die Frage negativ beantwortet werden, so wäre daraus die Notwendigkeit grundsätzlich anderer Formen fachdidaktischen Argumentierens abzuleiten.

Der Anspruch, Unterricht in allen Detailmomenten schlüssig begründen zu wollen, müßte in diesem Fall aufgegeben werden. Offenbar ist dieser Anspruch in der herkömmlichen Form fachdidaktischer Erörterungen, vor allem in den Versuchen, umfassende, möglichst viele Details regulierende Konzeptionen zu entwickeln, zumindest implizit enthalten – wenngleich er, wie gezeigt wurde, bisher nicht eingelöst werden konnte.

Man muß sich allerdings auch fragen, ob es überhaupt wünschenswert wäre, diesen Anspruch einzulösen. Mußten lückenlose Begründungsketten nicht zu unerträglichen Einschränkungen der unterrichtlichen Handlungsspielräume führen? Käme eine so weitgehende Delegation aller Unterrichtsentscheidungen an die außerschulische Wissenschaft nicht einer Entmündigung der am Unterricht direkt Beteiligten gleich?

Der vor allem in der amerikanischen Curriculumforschung lange verfolgte Anspruch einer wissenschaftsgeleiteten Normierung der Unterrichtsziele und Unterrichtshandlungen hat denn auch zu erheblichen Zweifeln an dem daraus notwendig sich ergebenden Modell „geschlossener Curricula“ geführt.

Das in den letzten Jahren viel diskutierte Gegenmodell des „Offenen Curriculum“ weist möglicherweise in die Richtung, in der auch Lösungen für die aufgezeigte Problematik der Musikdidaktik zu suchen wären<sup>33</sup>. Becker u. a.<sup>34</sup> und Lenzen<sup>35</sup> haben eine Reihe von Merkmalsbestimmungen Offener Curricula aufgezeigt, die folgendermaßen zusammengefaßt werden können:

- Die Auswahl und Begründung der Unterrichtsziele geschieht in diskursiver Verständigung der Betroffenen unter Einbeziehung von Fachwissenschaftlern, Fachdidaktikern und Erziehungswissenschaftlern. Die Legitimationsprobleme werden dadurch einer Lösung nähergeführt, daß die Beteiligten sich eher mit den Entscheidungsergebnissen identifizieren, wenn die wissenschaftlichen und politischen Instanzen ihr Entscheidungsmonopol aufgeben.
- Lernen wird als ein Interaktionsprozeß aufgefaßt, der von einer Vielzahl

von Faktoren abhängig ist. Das Offene Curriculum ist daher kontextbezogen. Die jeweils konkrete Kommunikations- und Interaktionssituation der Lerngruppe und des schulischen Bedingungsfeldes werden durch Handlungsforschung berücksichtigt: Die Curriculumentwicklung vollzieht sich nicht in schulfernen wissenschaftlichen Institutionen, sondern in der handelnden Teilnahme von Wissenschaftlern am Unterricht selbst. Unterricht wird dabei in seiner ganzen Komplexität als Experiment aufgefaßt<sup>36</sup>.

- Die Ergebnisse der handlungsorientierten Curriculumplanung sind a) Rahmenvorgaben, die das unterrichtliche Geschehen weitgehend offenlassen, und in denen Lernziele als hypothetische Setzungen aufgefaßt werden; b) exemplarische Teilcurricula, die wesentlich in Dokumentationen konkreten Unterrichts bestehen, in jedem Fall aber aus konkreten, experimentellen Erprobungen hervorgehen, und die eine möglichst große Anzahl von Bedingungsvariablen der Erprobungssituation offenlegen.

Die Autoren verschweigen nicht die Probleme, die das Modell in sich birgt. So kann das Merkmal der diskursiven Verständigung über die Unterrichtsziele keineswegs bedeuten, daß das Legitimationsproblem damit schon gegenstandslos geworden wäre. Denn die unter gegenwärtigen Bedingungen denkbaren Diskurse können auch nicht annähernd die Qualität haben, die Habermas in seinem Modell diskursiver Entscheidungslegitimation fordert<sup>37</sup>. Zudem ist es schwierig, die immerhin schon erreichten wissenschaftlichen Möglichkeiten begründenden Argumentierens in die Kommunikation mit den Betroffenen, die ja selbst keine Wissenschaftler sind und unter Entscheidungs- und Handlungsdruck stehen, einzubringen.

Das Merkmal der Praxisnähe weist aber in die Richtung eines veränderten Selbstverständnisses auch der Fachdidaktiken. Enge Föhlung mit der Unterrichtspraxis selbst, verbunden mit einer grundsätzlich experimentellen Einstellung, scheint noch am ehesten dazu geeignet, die aufgezeigten Schwierigkeiten fachdidaktischen Argumentierens zu umgehen. Es war schon die Rede davon, daß solche Praxisnähe höchstwahrscheinlich nicht die Form der herkömmlichen erfahrungswissenschaftlichen Aufhellung von Praxisvariablen haben kann: *„Bei der erfahrungswissenschaftlichen ermittlung der randbedingungen von unterricht ist zu berücksichtigen, daß als ergebnis deren durchschnittliche gestalt erscheint. Eine vielzahl von abweichungen, die – quantitativ – das gesamtbild zwar nur gleichsam an den rändern modifizieren, ihm aber – qualitativ – in wesentlichen elementen widersprechen, geben hinweise darauf, daß die ermittelten durch-*

*schnittlichen didaktischen tendenzen nicht unkritisiert herrschen* <sup>38</sup>. Eben dies ist ja das Problem auch der untersuchten musikdidaktischen Texte: Sie müssen, um überhaupt aussagefähig zu sein und die erhobenen Ziele begründen zu können, faktische Zusammenhänge, die bei der Begründung zu berücksichtigen sind, als allgemein gegeben voraussetzen. Die Konsequenz aus diesen Schwierigkeiten könnte sein, daß man die Fachdidaktik „vom grünen Tisch aus“, deren Erfahrungshintergrund in krassen Fällen bloß in der lange Jahre zurückliegenden Unterrichtspraxis der Fachdidaktiker selbst besteht, durch eine intensive Exploration konkreter Unterrichtssituationen im Sinne von Handlungsforschung ergänzt. Die Ergebnisse wären dann nicht mehr fachdidaktische Konzeptionen, deren Realisierbarkeit dahinsteht, sondern Handlungsprotokolle, die aufweisen, welche Ziele unter welchen Bedingungen erreicht wurden und welche nicht. Je mehr und je unterschiedlichere Situationen auf diese Weise erfaßt würden, desto eher könnten solche Handlungsprotokolle zu verallgemeinerungsfähigen Aussagen führen. Sie hätten zudem den Vorteil, daß sie von Praktikern unmittelbar verstanden würden und möglicherweise auch deren Fähigkeit zur Wahrnehmung von Handlungsalternativen, die in ihrem eigenen Unterricht liegen, erhöhten. Erfahrungsoffenheit und Bereitschaft zur kreativen Errn4ttlung und Erprobung von Ziel- und Handlungsalternativen dürften aber seit eh und je diejenigen Eigenschaften gewesen sein, die den Fortschritt der 'Unterrichtspraxis überhaupt ermöglicht haben. Eine wissenschaftliche Fachdidaktik, die ihre zentrale Aufgabe darin sähe, diese Eigenschaften zu fördern, hätte eine in hohem Maß konstruktive Funktion <sup>39</sup>.

## SUMMARY

*It is of central importance for the discussion of curriculum contents to decide whether it is possible to define educational aims on the basis of educational theories. One of the most prominent questions is, how normative aspects of arg umentation can be ascertained. This is a study of the validity of the facts and principles stated in the discussion of educational aims. The results suggest that theories of music-teaching are based on only fragmentary knowledge of the actual conditions and the inherent laws of class-room teaching and seem to confirm the statement made by Rumpf, that in many textbooks on didactics „actual ignorance is camouflaged by random views and chance experience.“*

*Discussion of the results of this study will show which might be the possible consequences for theory-orientated research and didactic of music-teaching.*

#### *Anmerkungen*

1. Die Untersuchung ist enthalten in: Ott, Th: Zur Begründung der Ziele des Musikunterrichts, Diss. Phil. Oldenburg 1979, und wird dort ausführlicher dargestellt.
2. Zuerst bei: Robinsohn, S. B.: Bildungsreform. als Revision des Curriculum, Neuwied/Berlin 1967. Eine detaillierte Übersicht bietet: Frey, K. u. a. (Hg.): Curriculum-Handbuch, München 1975; Kap. VI: Findung, Auswahl und Begründung von Lernzielen und Lerninhalten.
3. Vgl. vor allem: Klafki, W.: Normen und Ziele in der Erziehung. In: Funk-Kolleg Erziehungswissenschaft 2, Frankfurt 1970, S. 13 ff.; Brezinka, W.: Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft, Weinheim 1971; Meyer, H. L.: Einführung in die Curriculum-Methodologie, München 1972; ders.: Skizze des Legitimationsproblems von Lernzielen und Lerninhalten. In: K. Frey (Hg.): Curriculum-Handbuch Bd. II, München 1975, S. 426 ff.; Künzli, R. (Hg.): Curriculumentwicklung – Begründung und Legitimation, München 1975.
4. Meyer, H. L.: Trainingsprogramm zur Lernzielanalyse, Frankfurt 1974, S. 21.
5. Willmann, O.: Didaktik als Bildungslehre, Freiburg 1957.
6. Klafki, W.: Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung. In: ders.: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim 1963, S. 126 ff.
7. Blankertz, H.: Theorien und Modelle der Didaktik, München 1969, S. 92 ff.
8. Kaiser, H.-J.: Erkenntnistheoretische Grundlagen pädagogischer Methodenbegriffe. In: P. Menck/G. Thoma (Hg.): Unterrichtsmethode, München 1972, S. 130 ff.; vgl. auch: Hiller, G. G.: Konstruktive Didaktik, Düsseldorf 1973, S. 198 ff.
9. vgl. auch Priesemann, G.: Zur Theorie der Unterrichtssprache, Düsseldorf 1971, der u. a. die inhaltskonstitutive Funktion von Unterrichtssprache untersucht.
10. Hiller, a.a.O. S. 205.
11. vgl. vor allem: Mager, R. F.: Lernziele und Unterricht, Weinheim 1977.
12. Meyer, a.a.O. (1974), S. 22 ff. weist nach, daß Lernziele immer eine Inhaltsbestimmung enthalten.
13. Vgl. hierzu: Held, H.: Begründbarkeit von Erziehungszielen. In: Zeitschrift für Pädagogik 4/1972, S. 551 ff. (hier: S. 558 ff.)
14. Adorno, T. W. u. a.: Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie, Darmstadt/Neuwied 1972; Albert, H./Topitsch, E. (Hg.): Werturteilsstreit, Darmstadt 1971.
15. Blankertz, a.a.O., S. 18. ff.
16. Möller, Chr.: Technik der Lernplanung, Weinheim', 1973.
17. Weniger, E.: Didaktik als Bildungslehre. Teil 1: Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans, Weinheim 1952.
18. Luhmann, N.: Legitimation durch Verfahren, Neuwied/Berlin 1969.

19. Habermas, J.: Legitimationsprobleme im Spätkapitalismus, Frankfurt 1973, vor allem S. 140-152 und: Das Modell der Unterdrückung verallgemeinerungsfähiger Interessen (S. 153-162).
20. Albert, H.: Traktat über kritische Vernunft, Tübingen 1968, S. 76 f.
21. A.a.O., S. 77 f.
22. Es sind dies die folgenden Texte: Alt, M.: Didaktik der Musik. Orientierung am Kunstwerk, Düsseldorf 1968; Antholz, H.: Unterricht in Musik. Ein historischer und systematischer Aufriß seiner Didaktik, Düsseldorf 1972; Günther, U.: Musikunterricht in der Gesamtschule. Prinzipien, Ziele, Aufgaben. In: E. Kraus (Hg.): Bildungsziele und Bildungsinhalte des Faches Musik. Vorträge der achten Bundesschulmusikwoche Saarbrücken 1970, Mainz 1970, S.222-231; ders.: Zur Neukonzeption des Musikunterrichts. In: Forschung in der Musikerziehung 5/6, 1971, S. 12-22; Küntzet, G.: Musik heute und das Problem der Musikpädagogik. In: Musica 3/1959, S. 241-245; Lemmermann, H.: Beispiel Lied. In: ders.: Musikunterricht, Bad Heilbrunn 1977, S. 184-248; Rauhe, H.: Kulturindustrielle Sozialisierung durch Musik und ihre pädagogischen Konsequenzen, aufgezeigt am Beispiel kollektiver Identifikationsvorgänge. In: H. Rectanus (Hg.): Neue Ansätze im Musikunterricht, Stuttgart 1972, S. 5-11; Venus, D.: Unterweisung im Musikhören. Wuppertal 1969. Die Textauswahl wird detailliert begründet in: Ott, a.a.O., S. 36 ff.
23. Antholz, a.a.O., S. 84.
24. Rauhe, a.a.O., S. 37.
25. Alt, a.a.O., S. 37
26. Rauhe, a.a.O., S. 43.
27. Um Anhaltspunkte für die Reliabilität des Verfahrens zu gewinnen, wurde die Analyse im zeitlichen Abstand von vier Monaten wiederholt. Dabei ergab sich, daß der Prozentsatz der abweichend klassifizierten Sätze relativ niedrig war (3,9 %). Die betroffenen Sätze wurden endgültig der Kategorie 1 zugeordnet. – Es soll nicht verschwiegen werden, daß die Zuordnungskriterien den Autor in vielen Fällen zwangen, Aussagen der Kategorie 3 zuzuweisen, die er bisher als gesicherte Bestandteile seines fachdidaktischen Denkens angesehen hatte.– Eine Aufschlüsselung nach den verschiedenen Autoren entfällt hier, da die Unterschiede nicht so weit ins Gewicht fallen, daß die Schlußfolgerungen im Blick auf diesen oder jenen Einzeltext einer Differenzierung bedürften.
28. Rumpf, H.: Der unbekannte Schulunterricht, In: R. Messner/H. Rumpf (Hg.): Didaktische Impulse, Wien 1971, S. 61 ff. (hier: S. 61).
29. A.a.O., S. 65.
30. Achtenhagen, F./Wienold, G.: Lehren und Lernen im Fremdsprachenunterricht, Bd. I, München 1975, S. 25.
31. Vgl. die Darstellung bei: Becker, H. u. a.: Das Curriculum, München 1974, S. 242.
32. Rumpf, H.: Sprachnebel. In: R. Messner/H. Rumpf (Hg.): Didaktische Impulse, Wien 1971, S. 69 ff.
33. Vgl. u. a. Deutscher Bildungsrat: Zur Förderung praxisnaher Curriculumentwicklung, Stuttgart 1974; Klafki, W.: Curriculum – Didaktik. In: C. Wulf (Hg.): Wörterbuch der Erziehung, München 1974, S. 117 ff; Garlichs, A. u. a.: Didaktik offener Curricula, Weinheim 1974.
34. Becker u. a., a.a.O., S. 242.

35. Lenzen, D.: Offene Curricula– Leidensweg einer Fiktion. In: H. D. Haller/ D. Lenzen (Hg.): Lehrjahre in der Bildungsreform, Stuttgart 1976, S. 138 ff. (hier: S. 140 ff.).
36. Moser, H.: Handlungsorientierte Curriculumforschung, Weinheim 1974.
37. Lenzen, D.: Curriculumplanung und diskursive Legitimation. In: R. Künzli (Hg.): Curriculumentwicklung, München 1975, S. 243 ff. (hier: S. 249 ff.).
38. Menck, P.: Unterrichtsanalyse und didaktische Konstruktion, Frankfurt 1975, S. 24.
39. In prinzipieller Übereinstimmung mit diesen Überlegungen ist neuerdings in der methodologischen Literatur wieder mehr von Kasuistik die Rede, z. B.: Blankertz, H.: Handlungsrelevanz pädagogischer Theorie. In: Zeitschrift für Pädagogik 24 (1978), S. 171 ff; Günther, K. H.: Pädagogische Kasuistik in der Lehrerbildung. In: Z.f.Päd., 15. Beiheft (1978), S. 165 ff; Rumpf, H.: Die noch nicht ganz zivilisierte Phantasie. Vier didaktische Stückchen mit einer Nachbemerkung über Fallgeschichten. In: Neue Sammlung 19 (1979), S. 37 ff; Binneberg, K.: Pädagogische Fallstudien. Ein Plädoyer für das Verfahren der Kasuistik in der Pädagogik. In: Z.f.Päd. 25 (1979), S. 395 ff.

Dr. Thomas Ott  
Hallerstr. 74  
2000 Hamburg 13