

Zum Ausfall affektiver Zielvorstellungen in der Musikpädagogik der Siebziger Jahre

HEINZ ANTHOLZ / LUDWIG BAAK / SIBYLLE VOLLMER

*Klaus-E. Behne (Hg.): Gefühl als Erlebnis - Ausdruck als Sinn. - Laaber: Laaber 1982.
(Musikpädagogische Forschung. Band 3)*

Antholz:

Das uns angetragene Arbeitsthema führt mit sich, ohne Interpunktion übernommen, Prämisse und Postulat: ein Defizit der Musikpädagogik in ihrer jüngsten Vergangenheit und folglich einen Nachholbedarf in ihrer Gegenwart. Denn der Topos Ausfall i. S. von Fortfall zielt auf eine beschädigte Identität der Musikpädagogik; der im Titel angesprochene Zeitraum, ein vergangenes Jahrzehnt, könnte möglicherweise sogar beschwichtigend suggerieren, Musikpädagogik habe heute ausgesorgt.

Zwar möchten wir nicht unterstellen, die „ausfällige“ Formulierung des Themas sei im Affekt erfolgt, d. h. – im deutschen, nicht im angelsächsischen Wortverständnis – sie verdanke sich einem momentan-impulsiven Einfall während der Tagungsvorbereitung. Dennoch dürfte sich im Thema eine in musikpädagogischen Kreisen nicht ungeläufige Meinung ausdrücken, möchte aus ihm gar so etwas wie der Zeitgeist gegenwärtiger Musikpädagogik sprechen, die kritisch auf ihr kognitiv-rationales Zeitalter zurückblickt, versteht man Zeitgeist (ohne begrifflich gleich moderne Zeitgeistforschung zu bemühen) mit Goethe so:

„Wenn eine Seite besonders hervortritt, sich der Menge bemächtigt und in dem Grade triumphiert, daß die entgegengesetzte sich in die Enge zurückziehen und für den Augenblick im Stillen verbergen muß, nennt man jenes Übergewicht den Zeitgeist, der dann auch eine Zeitlang sein Wesen treibt“.

Trieb also Musikpädagogik mit Ausfall affektiver Zielvorstellungen in den 70er Jahren triumphierend ihr Wesen? Wir begegneten der Themenvorgabe mit gemischten Gefühlen (welche der Affektausstattung und dem Erkenntnisinteresse dieser Tagung ja nicht abträglich zu sein brauchen) und gingen sie arbeitsteilig an.

Fachdidaktische Literatur des zu behandelnden Zeitraums wurde nach Zielvorstellungen befragt und interpretiert. Das Ergebnis kann hier nur exemplarisch dargelegt werden, ohne zumal allen interdisziplinären Konfigurationen analytisch nachzugehen. Zu diesem mehr geschichtlich-hermeneutischen Ansatz trat sodann, um das Thema auch in meßbare Größen und Vergleichszusammenhänge zu überführen, eine Inhaltsanalyse von Zielan-

gaben in Richtlinien für den Musikunterricht. Aus Zeit- und Raumgründen muß sich auch dieses Teilreferat mit einem beschränkten Sampling begnügen. Schließlich sollten – aus der Sicht beider Teilreferate – kritische Blicke auf die Zieldiskussion heute fallen.

Mithin beschränkt sich unsere Untersuchung auf Textanalyse und sagt nichts darüber aus, ob und wie Zielvorstellungen und -angaben sich in unserem Zeitraum auf den „tatsächlichen“ Musikunterricht ausgewirkt haben. Denn Lernziele sind als Sollwerte unabhängig von situativen und personalen Bedingungs-lagen definierbar. Ferner bleibt zumeist „*im Stillen verborgen*“, wie weit sich Lehrer nach textierten Zielvorstellungen in didaktischen Konzeptionen und nach programmierten Zielangaben in Richtlinien richten. Zu vermuten ist, daß die Kluft zwischen postulativer Zieltheorie und wirklicher Unterrichtspraxis im affektiven Bereich besonders groß ist. Der Mangel wirkungsanalytischer Ergebnisse bleibt schmerzlich bewußt. Das vertrackte Kapitel „Musikpädagogik und emotionale Erziehung“ in der neueren Fachgeschichte ist noch zu schreiben. Dennoch möchte unsere Untersuchung einen kleinen Beitrag zu diesem Thema der Problemgeschichte liefern, indem die Rückfrage den point of no return auszumachen hilft, aber „*Schwierigkeiten der gegenwärtigen Zielsituation musikalischen Lernens*“ (S. Abel-Struth: Ziele des Musik-Lernens, Mainz 1978, S. 9) ins Bewußtsein hebt.

Noch eine Bemerkung dazu, was unser Beitrag zur Lernzielthematik nicht hinreichend leistet. Was ist sensu stricto Affekt/Gefühl/Emotion, um nur diese Superzeichen zu nennen, die in der Fachliteratur häufig synonym, aber auch mit Bedeutungsdifferenzierung auftreten, und mit denen, obschon sie keine deskriptiven Begriffe darstellen, Musikpädagogik nach Jahren. der Ausfallserscheinungen in Pflicht genommen werden soll? Die terminologische Variabilität in den Texten bedürfte sicher noch weiterer analytischer Beachtung. Dennoch dürfte – soviel vorweg – die sich abzeichnende intentionale Variabilität affektiver Zielbestimmungen ein Wegweiser sein, um das Arbeitsthema einer sinnkritisch differenzierteren Betrachtung, wengleich nicht einem kognitiven Ende, zuzuführen.

Vollmer:

Um einen angeblichen Ausfall affektiver Zielvorstellungen in der Musikpädagogik der 70er Jahre zu überprüfen, wurden exemplarisch Vorträge auf Bundesschulmusikwochen als Brennpunkten musikpädagogischen Informations- und Diskussionsstandes sowie Aufsätze aus Zeitschriften und Musikdidaktiken herangezogen.

Dabei ergibt schon ein erster Überblick über Titel und Thesen der Texte, daß von einem Ausfall i. S. von striktem Fortfall affektiver Zielmomente nicht die Rede sein kann, sondern nur von einer Sektorierung und Akzentverlagerung im weiten Feld von Gefühl und Gefühlerziehung während des letzten Jahrzehnts. Es springt eine Tendenzwende etwa um die Mitte der 70er Jahre in die Augen. Deshalb soll grob eingeteilt werden: 1. Phase 1970 – 1975, 2. Phase 1975 – 1980.

Am Beginn der 1. Phase steht die Bundesschulmusikwoche 1970 in Saarbrücken mit dem Thema „*Bildungsziele und Bildungsinhalte des Faches Musik*“. Wenn E. Kraus in seinem Eingangsvortrag als überholt u. a. bezeichnet „*die Vorrangigkeit des eigenen Tuns gegenüber der Reflexion*“, „*den Vorrang der irrationalen Kräfte*“, „*die Überbetonung der Emotion, des Erlebens, der Affinitäten*“, resümiert er die Kritik, die reformpädagogische und musische Zielvorstellungen gefunden hatten. Wenn er dem Musikunterricht u. a. als allgemeine Zielsetzung Mündigkeit und Bereitschaft zur Veränderung zuweist, greift er innovatorische Impulse auf, welche kritische Gesellschaftstheorie (besonders Adorno), kritische Pädagogik (z. B. Mollenhauer) und die Curriculumdiskussion der Musikpädagogik vermittelten (z. B. Robinsohn mit dem Leitziel der Lebensbewältigung durch Mündigkeit). Jedoch von einer Refusion emotionaler Zielvorstellungen zu sprechen, gibt die Literaturanalyse nicht her. Kraus stellt die emotionale Dimension der Bildungsziele („*sich von etwas ergreifen lassen – Daseinserfüllung*“) gleichwertig neben die kognitive („*Daseinserhellung*“) und pragmatische („*Daseinsbewältigung*“). M. Alt, durch Th. Wilhelms Theorie der Schule und ihre Forderung rationaler Interpretation der geistigen Welt einschließlich der Künste beeinflusst, verweist wissenschaftsorientierte Musikpädagogik zwar auf „*die zeitgemäße Forderung nach kritischer Rationalität*“, warnt aber im gleichen Atemzug vor dem Mißverständnis, damit „*kurzschlüssig den Musikunterricht zu einem, Lernfach' zu verharmlosen, seine natürliche Quickfunktion zu verleugnen oder gar seine emotionalen Werte in Frage zu stellen*“ (Didaktik der Musik, 1968, S. 7). G. Schefer nennt in Saarbrücken ausdrücklich „*Lustgewinn als eines der wichtigsten Ziele der Musikerziehung*“, schiebt aber angesichts der Ambivalenz von Gefühlen als zweiten Zielkomplex nach zu lernen, „*den emotionalen Bereich der Rationalität zu unterstellen*“. Der Weg von der Manipulation durch Musik zur Emanzipation über aufklärendes Informations- und Problemwissen erscheint damals konsequent (s. P. Brömse). Daß gefühlsbesetzte Vorurteile nur schwer abzubauen sind, wird erst später beachtet, als Ergebnisse der Einstellungsforschung vorliegen.

Die Binnenvarianz des Begriffs Rationalität wird übersehen, wenn von der

Musikpädagogik stark beachtete Autoritäten wie die Vertreter der Kritischen Theorie für eine einseitige Rationalisierung verantwortlich gemacht werden. Ihre „*Kritik instrumenteller Vernunft*“ (Horkheimer) und ihr Hinweis auf „*das Wechselspiel des konstruktiven und des mimetisch expressiven Elements in der Kunst*“ (Adorno) verwehren ebenso den bloßen diskursiven Umgang mit der Kunst wie die rationell-technologische Optimierung der Lernprozesse. Auf Emanzipation zielende Vernunft enthält als Zielwert einen affektiven Kern wie etwa Kreativität einen kognitiven. W. Koscher formuliert auf der Bundesschulmusikwoche 1972: „*Emanzipatorischer Gehalt von ästhetischer Erziehung ermißt sich an einer Befähigung zur Lust, die an die Erfahrung von Veränderungsmächtigkeit und Wirklichkeitsprüfung notwendig gebunden ist*“. Selbst wenn affektive Momente lediglich als kontrollbedürftige Begleiterecheinungen unterrichtsrelevant sind, gründet solche Affektrationalisierung ihrerseits schon auf emotional besetzten Sinn- und Wertvorgaben. Um affektive Ziele wie Emanzipation oder Selbstverwirklichung zu erreichen, bedarf es der Ratio, die um 1970 bisweilen wie ein Schutzengel auf dem Weg zu einer besseren Welt auftritt. Wohin sich der Akzent affektiver Ziele verlagert, wird deutlich: kritische Sensibilität und Aktivität, ausgreifender Veränderungswille. Würde man mit Emotionalität, wohin die 2. Phase tendiert, mehr eine verinnerlichende, sich erfüllt hingebende Haltung verbinden, ergäbe sich für die frühen 70er Jahre allerdings ein Defizit an Affekten.

Es darf nicht vergessen werden, daß das bildungspolitische Konzept der Wissenschaftsschule mit „*erhöhtem Anspruch an Rationalität*“ (Deutscher Bildungsrat) den Musikunterricht unter Legitimationsdruck setzte. Insoweit Orientierung an Wissenschaft auf Unterstellung des Einzelnen unter allgemeines und begriffliches Denken hinausläuft, sind die Jahre um 1970 durch eine Entsubjektivierung gekennzeichnet: Weniger der Akt künstlerischer Wahrnehmung wird erlebt und genossen, vielmehr wird das wahrgenommene Objekt Kunst distanziert rezipiert und ihr „*objektiv gesellschaftlicher Gehalt*“ (Adorno) reflektiert. Auch das Aisthesis-Konzept der Sensibilisierung auditiver Wahrnehmung zielt häufig, nicht immer seinen Urheber H. von Hentig ganz zitierend, auf kritisch distanzierte Hörumwelt.

Doch scheinen die Musik- und die Unterrichtswirklichkeit eine betont rational-kritische Musikpädagogik bald zu überholen. Schon die Bundeschulmusikwoche 1974 hebt mit dem Thema „*Musik und Individuum*“ wieder mehr ins Bewußtsein, daß ebenso wie Individuation und Sozialisation auch Emotion und Kognition in der Musikpädagogik nur korrelativ qualifizierbar sind. Konzepte handlungsorientierten Musikunterrichts (Reinecke/Rauhe/Ribke : ‚*Hören und Verstehen*‘, 1975) und ‚*erfahrungserschließender Musik-*

erziehung' (Nykrin, 1978) zeigen eine Resubjektivierung an. Sie schlägt sich deutlich in Plenarvorträgen der Bundesschulmusikwoche 1976 nieder, die um Rehabilitation emotionaler Zielwerte bemüht sind, und in Tagungsthemen wie „*Bilden, Helfen, Heilen*“ (1977). Einstellung und Motivation zur Musik und zum Unterricht geraten verstärkt in den Blickwinkel. Ein anthropologisch orientierter und der begriffslosen Musik zukommender Verstehens- und Erfahrungsbegriff, der sich nicht mit dem wissenschaftlichen deckt, greift Platz. Er reklamiert, daß auch der Mißbrauch von Gefühlen als Indoktrinationsmittel ihren „Brauch“ nicht ausschließt und Musiklernen eben Gefühle braucht.

Als Trend der späteren 70er Jahre zeichnet sich ab, daß die Überlegenheit wissenschaftlicher Rationalität als des organisierenden Prinzips von Schule und Musikunterricht in Frage gestellt wird. In diesen Chor mischen sich Stimmen ein, besonders in außerschulischen und außerfachlichen Kreisen, die dem Musikunterricht das musisch-emotionale Zieltheorem andienen, um ihn als Medium kompensatorischer Erziehung gegen die Kopflastigkeit einer inhumanen Schule einzusetzen. Nunmehr werden, umgekehrt wie um 1970, affektive Ziele zu Kampfbegriffen. Solchem „Einfall“ affektiver Ziele begegnen Warnungen vor Musik als „*alleinigem Heilmittel gegen die Zeitkrankheit einer intellektualistischen Dissoziation*“ (W. J. Revers/H. Rauhe: Musik, Intelligenz, Phantasie, Salzburg 1978, S. 51): Musikerziehung sei vielmehr dem „*Regelkreis von rationaler und affektiv-emotionaler, transrationaler Erfahrung*“ zu unterstellen, um „*den heute so gefährdeten Regelkreis von Lebensbewältigung und Lebenserfüllung stützen zu helfen*“ (K. H. Ehrenforth in: MuBi 3/1976). Der Vergleich mit dem eingangs skizzierten zieltheoretischen Entwurf von E. Kraus bietet sich an.

Hinweise auf die Bundesschulmusikwoche 1980 erwarten „*nach turbulenten Jahren der Neuansätze und der heilsam-unheilsamen Verunsicherung eine Beruhigungsphase*“ (MuBi 12/1979). Wird sie Forschungsdefizite im affektiven Bereich aufarbeiten und einer integrativen Zieltheorie näher kommen, „*Verstand in Sachen Gefühl*“ (R. Musil) entwickeln – soweit überhaupt möglich? Denn: „*Le coeur a ses raisons, que la raison ne connait point*“ (B. Pascal).

Antholz:

Die 70er Jahre sind also nicht einer generellen Emotionsvergessenheit zu überführen. Der Vorwurf unzulässiger Pauschalaussage träfe freilich auch das vorgetragene Teilreferat, wenn man unter den beiden Phasen in sich geschlos-

sene Beziehungseinheiten und unter Tendenzwende einen momentanen und konsensuellen Richtungswechsel verstehen würde. Manche musikpädagogische Entwürfe und Konzeptionen dieser Jahre lassen sich nicht einfach Zielforderungen der „zweiten Aufklärung“ zuordnen (s. z. B. die kontroverse „*Diskussion musikpädagogischer Zielvorstellungen*“ in MuBi 5/1971 oder die Überlegungen, wie „*Gemütswerte wieder zu Ehren kommen*“, in 5/1974 oder Warnungen vor der Mißachtung der Humanqualität affektiven Singens und anderes mehr). Zu fragen wäre auch, ob etwa kommunikationswissenschaftliche Einschlüge in der musikpädagogischen Theoriebildung einer Wegrationalisierung affektiver Momente entgegenwirkten. Indessen die kritische Theorie mit ihren emanzipatorischen Zielvorstellungen eines vernunftgeleiteten gesellschaftlichen Veränderungsprozesses wurde „*übergewichtig*“ beachtet und favorisiert (s. L. Sziborsky: *Adornos Musikphilosophie. Genese-Konstitution-Pädagogische Perspektiven*, München 1979). Dagegen fanden ein kritischer Rationalismus Popperscher Prägung und ihr entsprechende pädagogische Theorie (Brezinka) weniger Interesse und wurden erst später wirksam (s. z. B. Abel-Struth, a.a.O.). Musikpädagogen, die sich vom Musismus absetzten, respektierten kaum neuere „*lebensweltliche*“ und erlebensorientierte Ansätze etwa der phänomenologischen Soziologie oder des symbolischen Interaktionismus (Mead). Dagegen (ver)führte eine Pädagogik, die Wissenschaft als die heute „*allumfassende Lebenssituation überhaupt*“ (Blankertz) erklärte und mit ihr das Telos der Bildung bestimmte, dazu, auch in der Musikpädagogik .Gefühle mit spitzen Fingern anzufassen und die Hemmschwelle kognitiver Lernziele hoch anzusetzen. Wie gesagt: Es fehlte aber nie an Stimmen, die mehr Mut zur Gefühlserziehung forderten. Jedenfalls machte unserer Darlegung zu schaffen, daß es – in Abwandlung eines trivialen Satzes – nicht die Musikpädagogik gab und gibt, sondern nur Musikpädagogen. Wir bemühten daher den flankierenden Ansatz der Inhaltsanalyse von Texten, die mehr intersubjektive Aussagen erwarten ließen. Doch auch Richtlinien zu befragen, schien zunächst nicht gerade ermutigend und effizient im Blick auf Analyseerfahrungen anderer mit diesem Material: Es „*erscheine wenig geeignet, die Rolle und Bedeutung von Emotionalität für den Musikunterricht hinreichend deutlich zu machen*“ (W. Gundlach in: MuBi 1/1978). Dies zum einen wegen der Tendenz von Richtlinien und Lehrplänen, Aussagen auf das Nachweisbare und Kontrollierbare zu reduzieren. Zum andern, weil man „*stillschweigend voraussetzt, daß der Lehrer bei der Umsetzung von Anweisungen für den Musikunterricht die weitere Dimension hinzufügt*“, eben die emotionale. Sollten daher Richtlinien – vielleicht musikdidaktische Texte wegen ihres Anweisungscharak-

ters überhaupt – den Eindruck eines sträflichen Ausfalls der affektiven Ziel-dimension in dem zu untersuchenden Zeitraum vermitteln? Es zeigte sich aber, daß in Richtlinien weniger „*im Stillen verborgen*“ ist (um nochmals Goethe zu zitieren), wenn der Analyseansatz sich eines großflächigen Begriffs von Emotionalität bedient. Damit handelt er sich allerdings infolge der starken Interferenzen affektiver, kognitiver und psychomotorischer Verhaltensweisen umso mehr die schwierige Aufgabe ein, emotionale Dispositionen und Qualifikationen zu identifizieren und affektive Lernziele zu kategorisieren. Zunächst daher einige Bemerkungen zur Methode des Ansatzes.

Baak :

Die Inhaltsanalyse als Untersuchungstechnik stellt sich die Aufgabe zu zählen, wie oft bestimmte, möglichst genau beschriebene Merkmale innerhalb eines entsprechend kategorisierten Textmaterials vorkommen. Die Häufigkeit des Auftretens einzelner Merkmale soll als Indiz für die Intensität von Einstellungen des Autors Rückschlüsse auf den Inhalt des Textes ermöglichen. In unserem Fall geht es um den Stellenwert affektiver Zielangaben – Richtziele wurden nicht berücksichtigt – in Richtlinien-texten. •

Das Textmaterial beschränkt sich auf Richtlinien von Nordrhein-Westfalen. Damit die Ergebnisse vergleichbar sind, jedoch die verschiedenen Schulformen berücksichtigt werden, werden die Richtlinien nur für die Sekundarstufe I analysiert, und zwar für die Hauptschule, die Realschule, das Gymnasium und die Gesamtschule. Um Veränderungen des Anteils affektiver Lernziele nachweisen zu können, werden neben Texten der 70er Jahre auch solche der 60er herangezogen.

Hier die untersuchten Texte:

1. Richtlinien und Stoffpläne für die Volksschule, Die Schule in NRW, Heft 7, Ratingen 1963. Kurzbezeichnung: RLVS 1963
2. Richtlinien für den Unterricht in der Höheren Schule, Die Schule in NRW, Teile s und t, Kunst und Musik, Ratingen 1964. RL Gy1964
3. Richtlinien für den Unterricht in der Realschule, Die Schule in NRW, Teil g, Kunsterziehung, Werkerziehung, Textilgestaltung u. Musik, Ratingen 1967. RLRS1967
4. Grundsätze, Richtlinien, Lehrpläne für die Hauptschule in NRW, Heft 30, Teil h, Musik-Kunst-Textilgestaltung, Wuppertal 1968. RLHS1968
5. Empfehlungen für den Unterricht in der Realschule für das Fach Musik, Die Schule in NRW, Ratingen 1973. EURS 1973

6. Richtlinien und Lehrpläne für die Hauptschule in NRW, Ratingen 1973 und Köln 1980, RLHS 1973/1980
7. Unterrichtsempfehlungen Musik Sekundarstufe I Gymnasium, o.O., o.J. (lt. Vorläufige Richtlinien, Text-Nr. 10, S. 3: hrsg. 1973). UEGY 1973
8. Vorläufige Richtlinien Gesamtschule in NRW, Kunst/Musik, Düsseldorf 1977. RLGS 1977
9. Richtlinien und Lehrpläne für die Realschule in NRW, Die Schule in NRW, Musik, Köln 1978. RLRS 1978
10. Vorläufige Richtlinien und Lehrpläne für das Gymnasium – Sekundarstufe I – Die Schule in NRW, Musik, Köln 1978. RLGy 1978
11. Richtlinien und Lehrpläne für die Gesamtschule – Sekundarstufe I – in NRW, Die Schule in NRW, Musik, Köln 1980. RLGS 1980

Um affektive Lernziele von kognitiven und psychomotorischen abzugrenzen, stützt sich die Analyse im wesentlichen auf die Taxonomien von B. S. Bloom, D. Krathwohl und K. Füller (Bloom, B. S.: Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich, Weinheim 1973' ; Krathwohl, D.: Taxonomie von Lernzielen im affektiven Bereich, Weinheim 1975; Füller, K.: Lernzielklassifikation und Leistungsmessung im Musikunterricht, Weinheim 1974). Die Einordnung der Lernziele erfolgt jeweils nach der vorherrschenden Komponente.

Die affektiven Lernziele werden – idealtypisch – unterteilt nach Individuumbezogenen und objektiv-funktionalen Intentionen (W. Hopf: Emotion und Qualifikation, in: r. Oerter/E. Weber (Hrsg.): Der Aspekt des Emotionalen im Unterricht, 1975, S. 284 f.). Individuumbezogene Ziele beziehen sich auf Verhaltensweisen, die primär den einzelnen Schüler betreffen, z. B. Lernmotivation, während Ziele, die mehr auf gesellschaftlich relevante Verhaltensweisen bezogen sind, z. B. Anerkennung bestehender soziokultureller Strukturen, zur objektiv-funktionalen Ebene gehören.

Die erste Kategorie der Individuumbezogenen Ebene erfaßt Ziele, die individuelle Lernmotivation formulieren. Die Zuordnung zu dieser Kategorie wird nicht durch den Inhalt, zu dem motiviert werden soll, bestimmt, sondern durch die Motivation selbst, wenngleich Lerninhalt und -motivation natürlich in einem Begründungs- bzw. Bedingungszusammenhang stehen. Als Beispiel eine Angabe in der RLVS 1963, die einen *"mit Lust ersungenen Liedschatz"* fordert.

Die zweite Kategorie der Individuumbezogenen Ebene erfaßt Ziele der *„Vermittlung von rationalen Erklärungsmustern für primär gefühlsgesteuertes Verhalten"* (W. Hopf, a.a.0). Die Nachbarschaft zu kognitiven Zielen und

die Verschränkung mit ihnen sind hier unverkennbar. Die Kategorie soll jedoch nur Ziele erfassen, die sich auf besseres, vielseitiges Verstehen eines ansonsten akzeptierten Gefühlsverhaltens, nicht auf die Kontrolle oder den Abbau von Gefühlen konzentrieren. Wieder nur ein Beispiel: Unter der Überschrift „*lernen, Wirkungen von Gehörtem zu erkennen und zu untersuchen*“ heißt es in den RLGS 1977: „*erkennen, wovon diese Wirkungen abhängig sind*“. Da hier ausdrücklich „*emotionale Wirkung*“ gemeint ist, bezieht sich Erkennen auf Verstehen von Gefühlen.

Die dritte Kategorie dieser Ebene erfaßt Ziele der „*Entwicklung positiver bzw. des Abbaus negativer Gefühlsstrukturen*“. So heißt es z. B. in den REHS 1978, daß dem Schüler „*durch die Beschäftigung mit Musik neue Erlebnisbereiche erschlossen werden sollen*“.

Auch Lernziele der objektiv-funktionalen Ebene sind zu differenzieren. In Anlehnung an Hopf (a.a.O., S. 287) und W. Hagemann (Zur Aufdeckung affektiver Implikationen in kognitiven Lernzielen mit Hilfe der Taxonomie affektiver Lernziele, in: Die deutsche Berufs- und Fachschule, 1974, Bd. 20, Heft 2, S. 92) erfaßt die erste Kategorie dieser Ebene Ziele, die die Bereitschaft fördern, bestehende Verhältnisse zu respektieren. So wird z. B. dem Musikunterricht in den RLVS 1963 angetragen, durch öffentliche Singstunden „*dem Lebenszusammenhang von Schule, Familie und Volk zu dienen*“.

Die zweite Kategorie erfaßt Kritikfähigkeit gegenüber gesellschaftlichen Ansprüchen, „*emanzipatorische Interessen*“ (Hagemann, a.a.O.). Zwar ist Emanzipation zweifelsohne mit begrifflichen Bedeutungsschwankungen verbunden. Da eine Lernzielkategorie aber möglichst umfassend sein soll, erscheint eine begriffliche Einengung nicht angebracht. Auch hierzu ein Beispiel, und zwar aus den RLGy 1978: „*Die Schüler sollen . . . sich mit Formen der Herstellung, Verbreitung und Verwendung von Musik jeglicher Art . . . und den dahinterstehenden Absichten kritisch auseinandersetzen können.*“

Auf die vielfältigen Probleme bei der Einordnung der Lernziele in das Kategoriensystem kann hier nicht im einzelnen eingegangen werden. Oft sind unter Zuhilfenahme des Textzusammenhangs Interpretationen notwendig, um Kategorisierungen zu ermöglichen. Bei wenigen Lernzielen ist die Zuordnung aber auch dann nicht möglich. Dies kann an einer zu allgemeinen Zielformulierung liegen, aber auch an den Schwächen des Kategoriensystems. In den RLGy 1964 heißt es beispielsweise ohne weitere Erläuterung, daß „*Erfinden auf allen Stufen gleich bedeutsam*“ sei. Es ist hier nicht zu ermitteln, ob die psychomotorische Komponente (z. B. Realisation der Erfindung), die affektive

(z. B. das Erlebnis des Erfindens) oder die kognitive (z. B. die Strukturierung der Erfindung) vorherrscht. Solche Ziele werden in einer Restkategorie erfaßt. – Soviel zu der Frage, in welchen Kategorien gezählt werden soll.

Aber: was wird eigentlich gezählt? Eine naheliegende Antwort lautet: für ein Lernziel eine Zählleinheit (z. Begriff Zählleinheit s. G. Wersig: Inhaltsanalyse, Berlin 1974, S. 19 und 29). Wie sollte dann jedoch das Lernziel „Unterscheidungsbegriffe produzierend, realisierend, perzipierend und reflektierend anwenden“ (RLHS 1973) eingeordnet werden? Pro Verhaltensangabe eine Vierteleinheit? Das Beispiel verdeutlicht, daß die Zählung nicht auf einen Satz, sondern auf die Verhaltens- und Qualifikationsangaben bezogen werden muß. Kurz: Je Verhaltensangabe eine Zählleinheit.

Nun zu den Untersuchungsergebnissen, die aus der tabellarischen Übersicht und den Abbildungen 1 und 2 auf den folgenden Seiten ersichtlich werden.

Abb. 1: Veränderungen bei kognitiven und affektiven Zielen, getrennt nach Schultypen

Abb. 1a: kognitive Ziele

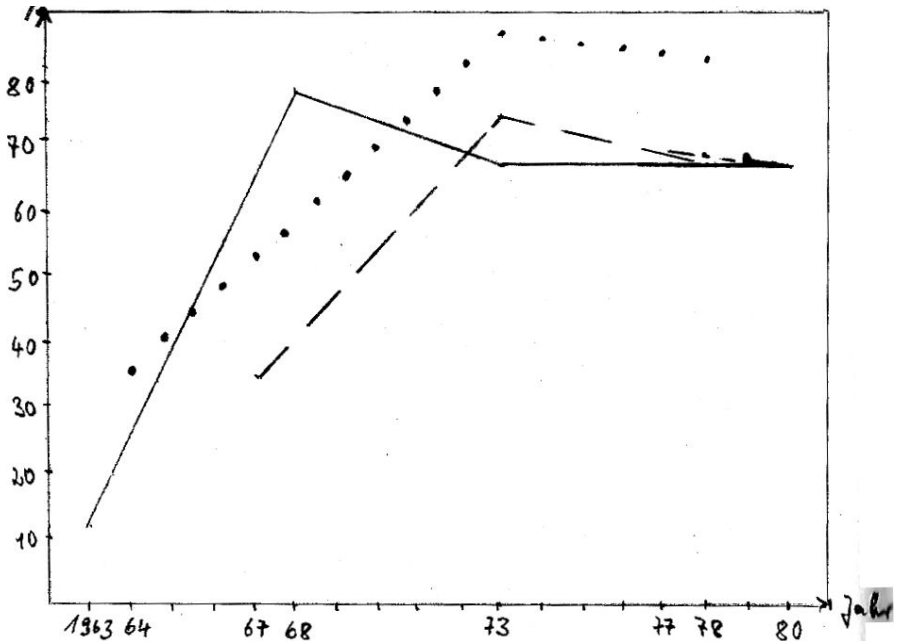
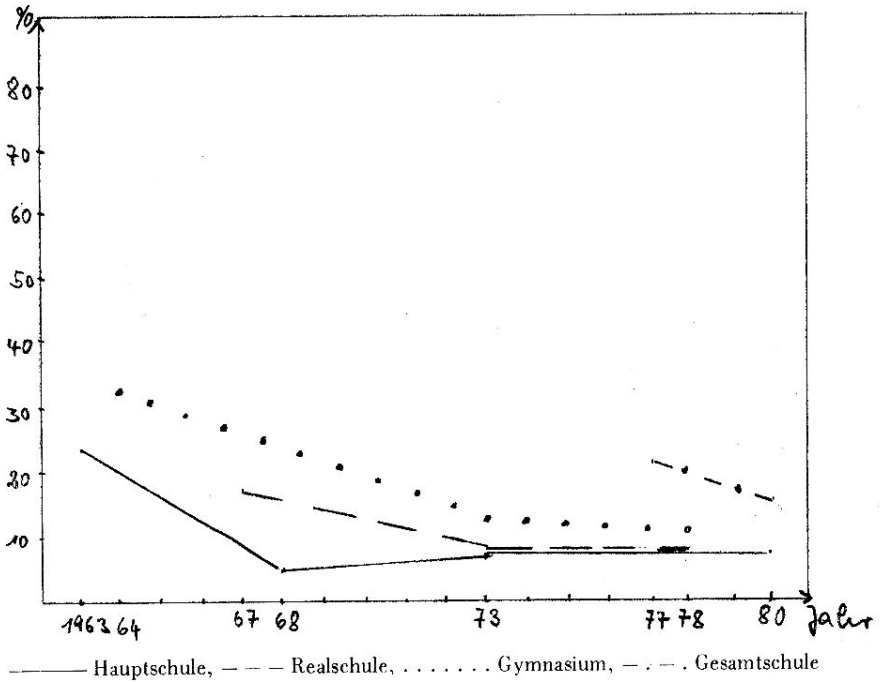


Abb. 1b: affektive Ziele

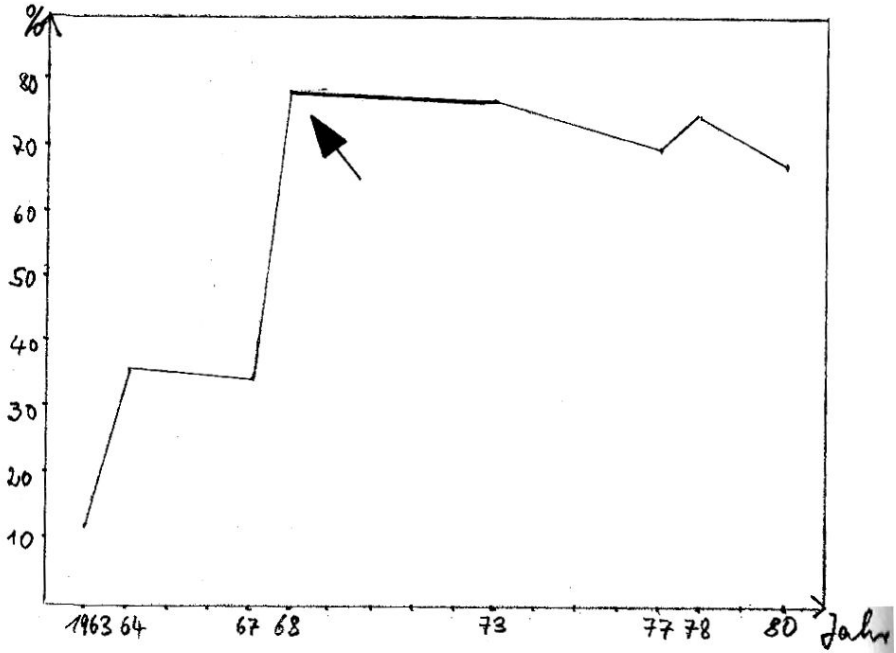


Wie Abbildung 1 deutlich zeigt, weisen die Richtlinien für die Hauptschule (HS), die Realschule (RS) und das Gymnasium (Gy) im Zeitraum 1963-1967 einen relativ geringen Anteil kognitiver Ziele auf, dagegen einen hohen Anteil affektiver und psychomotorischer Ziele. Von einer Ausnahme („Anpassung“ in RLHS) abgesehen, enthalten die eben genannten Richtlinien keine objektiv-funktionalen Ziele. Als Schwerpunkt des affektiven Zielbereichs ist die Entwicklung positiver Gefühlsstrukturen auszumachen.

In den Jahren 1968-1973, beginnend mit den Richtlinien für HS 1968, ist eine starke Vermehrung der kognitiven Ziele und eine entsprechende Verringerung der anderen zu verzeichnen. In den UEGy 1973 sind mit 12 % zwar noch viele affektive Ziele zu finden, sie beziehen sich aber auf Emanzipation, weisen also eine starke kognitive Komponente auf. Die „Vorreiterrolle“ der HS bezüglich der Kognitivierung wird in Abbildung 2 besonders deutlich.

Abb. 2: Veränderungen bei kognitiven und affektiven Zielen, nicht nach Schultypen getrennt'

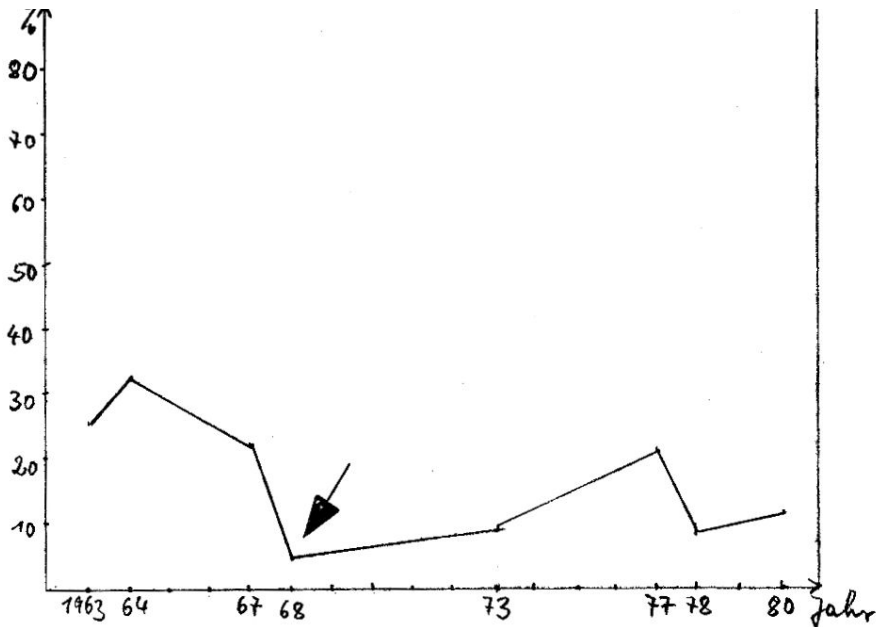
Abb. 2 a: kognitive Ziele



Ab 1973 erfolgt ein geringfügiger Ausgleich der Anteile der drei Zielbereiche. Der Anteil kognitiver Ziele in den RLHS 1973, RLRS 1978 und RLGy 1978 sinkt gegenüber den jeweils vorlaufenden Texten um 4 bis 11 %, während der Anteil affektiver Ziele sich in etwa hält. Im Gymnasium dominieren emanzipatorische Zielangaben. Nur in der Realschule wird die Entwicklung positiver Gefühlsstrukturen noch explizit genannt. Das hohe Ausmaß an kognitiven und das geringe an affektiven Zielen hält sich bis gegen Ende des Jahrzehnts durch.

Das gilt auch für die erst später erstellten Richtlinien für die Gesamtschule von 1977 und 1980. Die zunächst mit 26 % noch relativ stark vertretenen affektiven Ziele werden 1980 um 6 % reduziert. Neben der Entwicklung positiver Gefühlsstrukturen ist in den RLGs die Kategorie „rationales Verstehen von Gefühlen“ anteilig am stärksten vertreten.

Abb. 2 b: affektive Ziele



Somit kann auch nach dieser Untersuchung von einem totalen Ausfall affektiver Lernziele in den 70er Jahren nicht gesprochen werden. Jedoch wird der Anteil affektiver Ziele ab 1968 massiv zurückgedrängt. Innerhalb des affektiven Bereichs zeigen sich im untersuchten Zeitraum inhaltliche Verschiebungen.

Daß sich der Anteil affektiver Zielangaben, wie man nach dem ersten Teilreferat (s. „Tendenzwende“) möglicherweise erwarten könnte, in den späten 70er Jahren beträchtlich erhöhen würde, bestätigt sich nicht. Vermutlich, weil Änderungen in den musikpädagogischen Zielvorstellungen sich in amtlichen Richtlinien erst später, mit Phasenverschiebung, niederschlagen. Auch ist der Erscheinungstermin neuer Richtlinien für den Musikunterricht nicht allein durch den innerfachlichen Diskussionsstand bestimmt, sondern – im Verbund mit anderen Schulfächern – von der bildungspolitischen und schulpolitischen Entwicklung in einem Bundesland abhängig. Eine Vergleichsuntersuchung an Textmaterial aus anderen Bundesländern müßte angeschlossen werden.

Tabellarische Darstellung der Ergebnisse

Richt- linien	kog. Ziele ¹	aff. Ziele ¹	psy-m. Ziele ¹	aff. Kategorien ²					Anzahl d. Rest-Ziele
				I1	I2	I3	01	02	
HS 1963	12	24	65	25	0	50	25	0	2
HS 1968	79	5	16	0	0	100	0	0	1
HS 1973 u. 1980	68	8	23	0	63	0	0	37	2
RS 1967	35	18	47	0	0	100	0	0	1
RS 1973	75	6	19	0	50	50	0	0	1
RS 1978	67	7	26	0	71	29	0	0	1
Gy 1964	36	32	32	28	16	56	0	0	6
Gy 1973	88	12	0	0	0	0	0	100	2
Gy 1978	84	11	5	0	0	0	0	100	3
GS 1977	70	21	9	0	62	14	0	24	5
GS 1980	68	15	16	0	33	33	0	33	0

Legende: I1: Motivation
 I2: rationales Verstehen von Gefühlen
 I3: Entwicklung positiver Gefühlsstrukturen
 01: Anpassung
 02: Emanzipation

1 Angaben in %. Die Restziele wurden nicht in die Prozentrechnung einbezogen.
 2 Angaben in %, bezogen auf die jeweilige Gesamtzahl affektiver Ziele.

Antholz:

Aus den beiden Teilreferaten sind nicht Zielanweisungen für das Musiklernen heute abzuleiten, womöglich für einen effektiven, weil affektiven Musikunterricht. Wohl lassen sich im Anschluß einige zieltheoretische Denkansätze figurieren. Durchgängig thematisieren beide Referate – inhaltlich wie methodisch – die Korrelation von Emotionalität und Rationalität. Sie wird in der Zieldiskussion wohl als „die Grundfigur musikpädagogischer Konzepte und Lehrpläne“ angemahnt (z. B. MuBi 1/1978, S. 35), gelegentlich auch flugs wie eine neue notwendende Erkenntnis angeboten, obschon sie sich fachgeschichtlich durchhält. Was besagt dieser Tenor für eine musikpädagogische Zieltheorie?

Eine dichotomische Bildungsvorstellung, die affektives und kognitives Musiklernen trennt, ist indiskutabel, d. h. für unseren thematischen Zusammenhang: Dem Legitimitätsanspruch und -zwang von Emotionen ist, wie sich oben zeigte, selbst in kognitions- und aufklärungserpichtiger Erziehung und in einer wissenschaftsorientierten Schule und Schulmusik nicht zu entkommen, gleich welchen Musikbegriff man heranzieht: Emotionen als genuines Integral von Musik oder als etwas, was erst durch Musik bewirkt wird; gleich auch welcher Theorieansätze der Erklärung von Emotionen man sich bedient: Emotionen als Bewußtseinsinhalte, als Begleiterscheinungen des Triebes, als Elemente der Schichtentheorie, als physiologische Erscheinungen. (Mit solcher Systematik müßte unser Thema übrigens einer differenzierteren Behandlung zugeführt werden.)

Die Korrelationsthematik kann hier nur noch aus der Perspektive unseres Referates beleuchtet werden. Im Textmaterial unseres Zeitraums zeichnen sich, grob anvisiert, zwei Figurationen der Thematik ab. Ich möchte sie die gewichtstheoretische und die versöhnungstheoretische nennen.

Die erstere, die in beiden Phasen (s. 1. Teilreferat) anzutreffen ist, wenngleich mit umgekehrter Akzentverlagerung, will die Anteile des affektiven bzw. des kognitiven Zielbereichs umgewichten. (Ich reduziere das Problem und lasse den psychomotorischen Bereich unbeachtet, obwohl selbstredend auch er mit den anderen Bereichen korreliert.) In den frühen 70er Jahren werden kognitive Lernziele zu Lasten affektiver Momente der Musikerfahrung und gegen sie hervorgekehrt, nach der „*Tendenzwende*“ die affektiven Zielbestimmungen auf Kosten der kognitiven. Dem „*Plädoyer für eine rationale Musikpädagogik*“ (C. Dahlhaus in: NZfM 8/1974) wird „*die Akzentverlagerung in der Musikerziehung vom Kognitiven zum Emotionalen*“ entgegengesetzt (R. Affemann in: MuBi 1/1978). Der affektive Bereich soll nun, wie K. Füller (a.a.O.) 1974 formulierte, „*stärker betont werden*“, und zwar „*gemäß der Struktur des Faches Musik*“. Plädoyers für „*Übergewicht*“, gleich welchen Bereichs, formieren sich im Argumentationszusammenhang kompensatorischer Erziehung und stützen sich gern auf Sündenbock-Theoreme: Ein quirlicher Emotionalismus ist hier, ein kopfiger Kognitivismus dort „*schuld*“ an musikalischen Erziehungs- und Unterrichtsdefiziten. Beide versichern sich langer Traditionen des Mißtrauens, sei es gegen rationale Kategorien („*die Hure Vernunft*“), sei es gegen irrationale („*der Geist als Widersacher der Seele*“). Mit jeweiliger Prioritätsentscheidung fallen dem zurückgesetzten Lernbereich vorwiegend Hilfsfunktionen zu (z. B. instrumentelles Lernziel Motivation – finales Ziel Analysekompetenz). Lernerfahrungen in dem zurückgestuften Bereich werden mithin auf bestimmte emotionale bzw. kognitive

Qualitäten reduziert (s. o. zur Sektorierung der Bereiche). Es zeigte sich in beiden Referaten, daß im Laufe des vergangenen Jahrzehnts Gefühle in den Lernzielbestimmungen anteilig different und inhaltlich differenziert „ausfallen“, d. h. sich verschieden darstellen (und in diesem Wortsinn verstanden bräuchte die Formulierung unseres Arbeitsthemas nicht zurückgezogen zu werden). Welcher Zielbereich auch immer favorisiert wird: es bleibt zu fragen, ob nicht jeder Zielbereich für Musikhleren substantiellen Eigenwert hat, mithin gleichgewichtig ist.

Der zweiten Figuration der Korrelationsthematik, die sich mehr in den Endsiebziger abzeichnet, ist es mit abwechselnder Umverteilung der Lernbereichsanteile und mit Antiaffekten, wie sie für Tendenzwenden charakteristisch sind, nicht getan. Sie möchte die Bewußtseinsweisen rationaler und emotionaler Welt- und Musikbegegnung zu einer „ausgeglichenen Versöhnung“ zusammenführen und infolge eines „Wechselwirkungsverhältnisses zwischen emotionalem und rationalem Verhalten“ kein Über- und Unterordnungsverhältnis aufkommen lassen (Chr. Richter in: MuBi 1/1978). Die Beziehung zwischen den Lernbereichen ist hier also komplementär. Das Balanceverhältnis wehrt Versuchungen ab, Musikhleren leichtfertig zu renaivisieren bzw. zu intellektualisieren. Auch hier beruft man sich auf die besondere Struktur des Lerngegenstandes Musik: „Weil gerade jene Auseinandersetzung der beiden Bewußtseins-, Wirkungs- und Erfahrungsweisen das ständige Hauptthema und Formproblem in der Kunst ist“, eröffnet sich erst in der Wechselwirkung der Bereiche – freilich einer Korrespondenz nicht ohne Spannung – die eigentliche Bildungsbedeutung der Musik als Kunst. Es bleibt die Frage, ob der europäische Kunst- und Werkbegriff, der diese Zielfigur bestimmt, das Maß der musikpädagogischen Zieltheorie abgeben kann. –

Im Rückblick auf die 70er Jahre bleibt der Musikpädagogik aufgegeben, Lernzielbereiche, welche in dualistischen Zieltheoremen gegeneinander ausgespielt und in wissenschaftlichen Zugriffen notwendigerweise getrennt werden, auf der Ebene einer Theorie vom Handlungsfeld Musikunterricht und für es zusammenzuführen. Abwegig erscheint ein „triumphierender Zeitgeist“, der nach einem Jahrzehnt angeblich totaler affektiver Abrüstung nun das Zeitalter affektiver Auf- oder Umrüstung proklamiert und einen Musikunterricht just for feeling and fun mit reflexions- und kognitionslosen Phasen erster Unschuld favorisiert. Freilich werden sich zieltheoretische Erwartungen der Musikpädagogik auch nicht einfach als eine risikolose Diagonale des Parallelogramms musikalischer Verhaltenskräfte figurieren lassen.

Summary

In this investigation publications on music education of the last ten years are analysed to show whether affective objectives have been superseded. It was found that under the influence of theories from critical philosophy cognitive objectives were dominant in the early seventies, but that since 1975 affective objectives are regaining interest. These trends are evidenced by an analysis of the official objectives issued by the school authorities of Nordrhein-Westfalen, showing however differences for the various types of schools. Same as with emotionality and rationality, affective and cognitive objectives of music education can only be qualified by using correlations.

Prof. Dr. Heinz Antholz
Berliner Str. 21
D-5309 Meckenheim

Ludwig Baak
Todenfelderstr. 24
D-5308 Rheinbach

Dr. Sibylle Vollmer
Nussbaumstr. 13 A
D-5650 Solingen 11

Diskussionsbericht

Die Diskussion der Referate von Antholz, Baak und Vollmer einleitend verlangt Antholz in einem vorausgeschickten Kommentar eine kritische Überprüfung der Denkwege der 70er Jahre, ohne dabei die Emotionalisierung des Unterrichts nun einseitig zu fördern. Der Nachholbedarf könne nicht erfüllt werden, ohne daß etwa ein anderer Bereich reduziert würde. Er fordert das „*versöhnungsheoretische Modell*“, d. h., alle Lernzieldimensionen sollten auf allen Stufen des Unterrichtsprozesses ständig gegenseitig ausbalanciert werden.

Behne ist erstaunt darüber, wie leer und vieldeutig die emotionalen Lernziele offenbar geworden sind („Worthülsen“). *Baak* weist erklärend darauf hin, daß er in seinen Untersuchungen bewußt ein weites Begriffs- und Kategoriensystem gewählt hat, um klare und großflächige Ergebnisse erhalten zu können. *Vollmer* merkt an, daß der Mangel an affektiven Lernzielen der 70er Jahre im Übrigen nur dann bestünde, wenn man mit affektiven Lernzielen jene Ziele meinen würde, die zu einer verinnerlichenden Handlung führen. Meinte man jedoch die ‚ausgreifenden Aspekte‘, wie z. B. „Wehren gegenüber Manipulation“ oder dgl., dann träfe das nicht zu. *Kleinen* findet es unbefriedigend, daß die Untersuchung von *Baak* sich nur auf die Richtlinien bezöge, jedoch die Realität nicht einbezogen hätte, so daß es fraglich sei, ob das festgestellte Übergewicht der kognitiven Ebene in der Schulrealität überhaupt bestanden habe. *Baak* hält dem jedoch entgegen, daß die Richtlinien immerhin Anordnungscharakter besäßen und damit verbindlich für den Lehrer seien. Ob der sieh, daran halte, sei ein ganz anderes Problem. *Bastian* vertritt die Meinung, daß weniger die musikpädagogischen Theoretiker oder die Schöpfer von Richtlinien auf die tatsächliche Unterrichtswirklichkeit Einfluß nehmen als vielmehr die Autoren der in der Schule benutzten Lehrbücher. Beispielsweise hätten sich viele Lehrer um 1972 des Unterrichtswerkes ‚Sequenzen‘ angenommen, da sie in diesem Arbeitsbuch eine echte Alternative zu den bis dahin bekannten Schulbüchern gesehen hätten. Das Problem des kognitiven Übergewichts der Sequenzen sei erst später in der Frage zugespitzt worden, ob man es mit „verbalisiertem Musikunterricht oder mit musikalisiertem Deutschunterricht“ zu tun habe. Um die gesamte Problematik der Gewichtung von Lernzieldimensionen in der Schulwirklichkeit zu untersuchen, reichten auch die Möglichkeiten eines Referates seines Erachtens keineswegs aus. *Antholz* fragt sich, ob wirklich alle Lehrer die „*richtige Disponibilität*“ für die Sequenzen gehabt hätten. Und er glaubt nicht, daß der Vorwurf einer rein kognitiven Ausrichtung dieses Unterrichtswerks ohne

weiteres zutreffe. Dazu müsse man alle Schulbücher vergleichend unter diesem Aspekt untersuchen. *Kleinen* stellt demgegenüber heraus, daß man es sich zu einfach mache, wenn man dem Lehrer die richtige Einstellung abspreche, da die Praxis i. A. einen umfassenden Einsatz von Schulbüchern etc. nicht zulasse. Eine *Lehrerin* (Name unbekannt) hebt als wichtige Erfahrung ihres Referendariats heraus, daß doch ein sehr großer Wert auf die Einbeziehung affektiver Lernziele gelegt wurde. Außerdem würden Unterrichtsstunden fast immer mit Hilfe mehrerer Bücher erstellt bzw. durch eigene Ausarbeitungen angereichert, so daß der Einfluß eines einzigen Schulbuchs auf die Unterrichtswirklichkeit nicht allzu groß sein könne. *Pütz* glaubt allerdings aufgrund von Aussagen seiner früheren Studenten, daß die Betonung der affektiven Lernziele eher die Ausnahme darstelle. Ungeteilten Beifall fand sein „Antrag“, den Begriff ‚affektives Lernziel‘ abzuschaffen, da man den Affekt ohnehin nicht lernen könne und der Lehrer allenfalls hier Hilfestellung anbieten kann. Nach *Behne* spiegelt dieser „Antrag“ ein allgemeines Unbehagen wider, welches daraus resultiert, daß es mittelbare (affektive) und unmittelbare Lernziele gebe. Man unterstellte, daß ein guter Unterricht das affektive Verhalten irgendwie ändern könne. Die Vorstellung, daß die emotional(Seite des Unterrichts einmal voll operationalisierbar, lehrbar, dem Schüler gleichsam „überstülplbar“ sein würde, hält *Heise* gerade für eine „Horrorvision“ des Musikunterrichts überhaupt. Nach seiner Meinung hat Musik die Möglichkeit, sich selbst zu vermitteln, ohne daß der Lehrer hier die richtige Richtung geben müsse. Er kritisiert auch die Aussage, die kognitiven Lernziele nähmen zu, die affektiven ab, da dann eine imaginäre Summe der beiden Kategorien vorausgesetzt werde. Man müsse sich vielmehr fragen, ob es nicht nur die Betonung der einen Seite sei, die den Abfall der anderen vorspiegeln würde. In den ‚Liederbüchern‘ der Zeit vor 1970 seien auch keine emotionalen Lernziele explizit formuliert worden. *Bastian* gibt das Ergebnis einer Untersuchung von Brömse in Hessen im Jahre 1975 wieder, in der durch Befragung festgestellt werden konnte, daß die meisten Lehrer als Ziele des Musikunterrichts Ausgleichsaspekte, hedonistische Funktionen und Vermittlung von Liedgut nannten. Daraus ließe sich folgern, daß der Ausfall der affektiven Lernziele gar nicht stattgefunden hat. *Pütz* bezieht sich noch einmal auf Heises Bedenken hinsichtlich der Lehr- und Lernbarkeit von Gefühlen und warnt ebenfalls vor einer allzu starken Operationalisierung der affektiven Lernzieldimension.

Bernd Enders