

Lehrerorientierte Ansätze zur Handlungsforschung in der Musikpädagogik

HELMUT TSCHACHE

*Hans Günther Bastian (Hg.): Umgang mit Musik. - Laaber: Laaber 1985.
(Musikpädagogische Forschung. Band 6)*

In seinem Vorjahresbeitrag zur *Unterrichtsforschung in der Musikpädagogik* geht Hans Günther Bastian u. a. auf Unterrichtsforschung (UF) als Handlungsforschung (HF) und auf interpretative Forschung ein (1984, S. 349-355). Ich knüpfe an diese Ausführungen an und differenziere und ergänze sie im Blick auf meinen Ansatz *Praxisnahe Curriculumentwicklung* im Schulfach Musik (Tschache 1982). In diesem lehrerorientierten curricularen Konzept ist der Lehrer „Träger wesentlicher Entwicklungs-, Realisierungs- und Erprobungsaktivitäten im curricularen Entwicklungsprozeß selbst, so daß er mehr oder weniger explizit auch im Kommunikationsprozeß didaktischer Forschung steht“ (Heipcke/Meßner 1973, S. 356). Ich schärfte diese Rollenbeschreibung zur These:

Nicht nur Defizite der empirisch-experimentellen UF und der curricularen Forschung machen es notwendig, daß Lehrer von sich aus Forschungsprozesse zur Verbesserung ihrer Unterrichtspraxis in Gang setzen; Lehrer sind mit ihrer wissenschaftlichen Kompetenz und als Träger der unterrichtlichen Vermittlungsprozesse prädestiniert, über ihre Alltagswelt zu forschen. Voraussetzung für eine derartige Forschung ist ein adäquater Forschungsrahmen, der in den Ansätzen der HF und der Praxisnahen Curriculumentwicklung gegeben ist.

Mein Konzept (Tschache 1982) stützt sich wissenschaftstheoretisch und methodologisch auf Ansätze der Aktions- und Handlungsforschung (beide Begriffe verwende ich synonym), bildungsstrategisch auf den Ansatz Praxisnahe Curriculumentwicklung, fachdidaktisch auf die Theorie handlungsorientierten Musikunterrichts (Rauhe u. a. 1975) und empirisch auf das Entwickeln von Unterrichtskonzepten aus dem Zeitraum 1972-1984. Die Darstellung dieser Ansätze würde den Rahmen dieses Beitrags sprengen; ich verweise auf theoretische Vorgaben und Zusammenfassungen in meiner oben genannten Veröffentlichung (Tschache 1982):

In Teil 1

Praxisnahe Curriculumentwicklung

S. 22-29

Zur Lehrerrolle in der Curriculumentwicklung

S. 39-47

Abgrenzung gegen den klassischen empirisch-experimentellen Forschungsansatz	S. 52-54
Grundzüge der Aktionsforschung	S. 55-58
Exkurs Wissenschaft als Handlung	S. 59-62
Modelle und Methoden der HF	S. 63-70

In Teil III

Evaluation in der Praxisnahen Curriculumentwicklung	S. 1-5
Strukturierung der curricularen Entwicklungsprozess; Phasenabfolgen, Zyklen, Erkundungsexperimente	S. 6-16
Diskurse	S. 18-20
Theorie handlungsorientierten MU	S. 48-53

Unter Bezug auf Klafkis aktivierende Schulforschung weist Bastian auf ein wesentliches Merkmal der HF hin: *„Die Problemstellung erfolgt nicht nach Maßgabe wissenschaftlicher Erkenntnisziele, sondern aus konkreten gesellschaftlichen oder pädagogischen Bedürfnissen . . . Das Plädoyer der Befürworter einer UF [als HF, der Verf.] verbindet sich durchweg mit einem pädagogisch-politischen Änderungsinteresse, das sich in Leitformeln wie ‚individuelle und gesellschaftliche Mündigkeit‘ oder ‚konsequente Demokratisierung der Gesellschaft und der Erziehung‘ seinen Ausdruck findet“* (1984, S. 349).

Ich ergänze diese Beschreibung der Problembestimmung und des pädagogisch-politischen Änderungsinteresses: Vertreter der HF betonen immer wieder ihr Interesse an Veränderungen zugunsten sozial benachteiligter Gruppen (D. Kramer u. a. 1979, S. 22; Haag 1972, S. 427). Diese Parteinahme für Unterprivilegierte und die Solidarisierung mit ihnen im Forschungsprozeß setzt HF gravierend von der herkömmlichen empirisch-experimentellen Sozialforschung ab, jedoch auch von jenen sozialwissenschaftlichen Richtungen der action-research, die durch stärkeres Einbeziehen der Betroffenen in den Forschungsprozeß versuchen, die Aussagekraft und den Realitätsgehalt der herkömmlichen Sozialforschung zu erhöhen (vgl. Kramer, D. u. H./Lehman 1979, S. 21, 22, 26). Anders als in der herkömmlichen Sozialforschung übernehmen Handlungsforscher die Verantwortung für die Anwendung der im Forschungsprozeß gewonnenen Erkenntnisse im Interesse der Beforschten. Die Forschungsprozesse sind so angelegt, daß Erkenntnisgewinn und die Verbesserung der bearbeiteten gesellschaftlich-defizitären Situation einander bedingen. *„Die Legitimation von HF bemißt sich an der Frage, ob es gelingt, den Lernprozeß des Forschers als veränderndes Moment in das Handeln der Erforschten zurückzuvermitteln“* (Decker 1979, S. 119).

Ich beziehe das oben Gesagte auf den schulischen Musikunterricht und die Musikpädagogik als Wissenschaft: Wo liegen unsere fachlichen und gesell-

schaftlichen Probleme, unsere bildungspolitischen Defizite? Wer ist unterprivilegiert? Was müßte geändert werden? Wo kann HF ansetzen? Wer kann oder sollte HF-Prozesse in Gang setzen oder führen?

Fachliche Defizite registriert Bastian im Bereich musikpädagogischer Forschung, die „*primär musikpsychologisch motiviert, umfangreiches Grundlagenwissen für Planung und Realisierung von MU bereitstellt, doch zum MU als Geschehensgestalt, als Ort musikalischen Lernens, an dem sich die Koordinaten von Theorie und Praxis treffen, im allgemeinen nicht vordringt*“ (1984, S. 339). Bastian bemängelt weiterhin die unzureichende empirische Überprüfung unterrichtstheoretischer Modelle und didaktischer Konzeptionen mittels flankierender UF, den inneruniversitären Leerlauf von Forschung Und die Kluft zwischen musikpädagogischem Wunschdenken und Unterrichtswirklichkeit (S. 339/341).

Ich stimme Bastian zu und ergänze: Curricularen Ansprüchen in Bezug auf die Erstellung wissenschaftlich fundierter und erprobter Unterrichtsmaterialien ist die musikpädagogische Forschung nur punktuell nachgekommen. Der inneren Reform der Bildungsinhalte widmeten sich überwiegend die Schulbehörden. Die Lehrplanrevision, in der Regel unter Beteiligung von Lehrern und meist ohne wissenschaftliche Begleitung durchgeführt, setzte das Schulfach Musik häufig überzogenen und pseudowissenschaftlichen Ansprüchen aus. Mit ihrem geringen Grad an Verbindlichkeit und Differenzierung überließen diese Lehrpläne die Konkretisierung der inneren Reform der Unterrichtsinhalte weitgehend dem Lehrer (vgl. Ehrenforth/Richter 1975).

Die Lehrbücher für den MU waren bis weit in die Siebzigerjahre mehr von traditionellen Übernahmen, Setzungen und unausgeformten fachdidaktischen Trends als von wissenschaftlicher Ableitung, Begründung und Erprobung bestimmt (vgl. Hoffmann 1974; Kokemohr 1976).

Eine Reform der Lehrerfortbildung, die curriculare Defizite hätte ausgleichen können, unterblieb. Die auch heute noch üblichen Fortbildungsangebote der LF-Institute dienen der fachlichen Weiterbildung nur in einem sehr engen Sinne. „*Die Wirksamkeit dieses Fortbildungsmodelles wird dadurch in Frage gestellt, daß der Transfer vom Allgemeinen in's Spezielle, für den typischerweise allein der fortzubildende Lehrer verantwortlich ist, gemeinhin zu wünschen übrig läßt, weil der Transfer an dem Widerspruch zwischen den generellen Formulierungen der Fortbildungsveranstaltung und den speziellen Bedingungen in der Schulsituation scheitert*“ (Herrlitz 1975, S. 160).

Im Spannungsfeld von Reformanliegen und gesellschaftlich-kulturellen Veränderungen sah und sieht sich der Musiklehrer ständig neuen Ansprüchen an seine Fähigkeiten und seinen Unterricht ausgesetzt. Sie ergeben sich

- aus den neuen äußeren Bedingungen des Unterrichts (Kurssystem, freie Wahl von Kursangeboten durch die Schüler, Wegfall der Kontinuität des Unterrichts usw.);
- aus der Aufgabe des klassischen Bildungskanons zugunsten neuer und aktualisierter Bildungsinhalte;
- aus den Forderungen der Richtlinien an den Lehrer, die individuellen Voraussetzungen der Schüler im Lernprozeß zum Tragen zu bringen, neue Lern- und Lehrverfahren anzuwenden (wissenschaftspropädeutischer Unterricht, Gestaltung von Projekten, Gruppenunterricht . . .) sowie aus der Notwendigkeit, neue Bezugsgebiete des MU weitgehend selbständig aufzuarbeiten und die Unterrichtsmaterialien zu erstellen;
- aus gesellschaftlichen Entwicklungen wie dem Entstehen einer jugendlichen Teilkultur, der Kommerzialisierung von Musik oder den Einflüssen neuer Medien.

Die gängigen Fortbildungs- und Qualifizierungsmöglichkeiten sind, gemessen an diesem Aufgabenkatalog, unzureichend.

Benachteiligt, „unterprivilegiert“ sind in den beschriebenen Problemsituationen in erster Linie die praktizierenden Musiklehrer. Häufig isoliert und überlastet mit inner- und außerschulischen Zusatzaufgaben müssen sie die anstehenden Unterrichtsprobleme irgendwie allein lösen. Bastian beschreibt die regressive Reaktion vieler Kollegen: *„Musiklehrer orientieren sich an einmal erworbenen pädagogischen und fachdidaktischen Konzepten, die dann über private Praxiserfahrung auch privattheoretisch legitimiert werden“* (1984, S. 341). Dieser Rückzug, diese Überlebensstrategie, trägt nur bedingt, vielleicht in Gymnasien der gehobenen Einzugsgebiete. Andernorts resignieren oder scheitern Musiklehrer mit einer solchen Haltung. Viele Kollegen haben jedoch konstruktiv reagiert und sich auf die neuen Ansprüche ihrer Schüler und der Gesellschaft eingestellt. Ich habe diesen Prozeß des Sich-Einlassens auf die gegebenen Verhältnisse u. a. bei den Hamburger Gesamtschullehrern beobachten können (z.B. an den Gesamtschulen Hamburg Steilshoop, Julius Leber, Horn, Alter Teichweg). Die meist jungen Musiklehrer dieser Schulen entwickeln schon seit ca. 10 Jahren Unterrichtskonzepte, in denen musikpraktische Anteile, auch im Rockmusikbereich, den Bedürfnissen der Schüler nach eigener musikalischer Betätigung entgegenkommen. Was z. B. heute aus Lüneburg als neue Rockdidaktik kommt, basiert auf diesen häufig nur

schuleigenen und an bestimmte Lehrer und ihre spezifischen Kompetenzen gebundenen Unterrichtskonzepten und -materialien. Auch an vielen Gymnasien und anderen Schultypen haben die Kollegen oft ähnlich konstruktiv reagiert und z. T. in jahrelangen Prozessen ihr „eigenes Konzept“ entwickelt. Hunderte von Unterrichtsberichten von Lehrern in musikpädagogischen Fachzeitschriften und anderen Publikationen belegen diese Aktivitäten. Das Erstellen von Unterrichtsberichten und -konzepten ist noch keine Forschung, jedoch eine ganz entscheidende Prämisse für UF als HF im Sinne Praxisnaher Curriculumentwicklung. Folgende Voraussetzungen für eine Beteiligung an HF-Projekten bringen derartige Lehrer mit:

- Lehrer sind wissenschaftlich ausgebildet und von daher in der Lage, wissenschaftlich zu arbeiten oder sich entsprechend zu qualifizieren (viele Hochschullehrer in der Musikpädagogik waren schließlich auch einmal „nur“ Musiklehrer);
- Das Verständnis einer Wissenschaft als Handlung (Holzkamp 1968) geht vom logischen Primat des Allgemeinen aus: „*Jedes Treffen von Jetzt- und Hieraussagen setzt denotwendig die Konzeption allgemeiner Sätze voraus*“ (S. 93). Theorie ist der Erfahrung logisch vorgeordnet. Der logische Primat des Allgemeinen ist auch im Alltagshandeln als gegeben anzusehen. Es ist also damit zu rechnen, daß die Unterrichtspraxis von Lehrern mehr oder weniger bewußt von einem bestimmten theoretischen Vorverständnis geleitet ist.
- Theoretisch und methodologisch hinkt der Unterrichtskonzepte entwerfende Lehrer dem Wissenschaftler nicht so weit hinterher. „*Die Theorien, die den wissenschaftliche Beobachtungen strukturierenden Hypothesen zugrunde liegen, sind lediglich im Ausmaß ihrer Elaboriertheit verschieden von denen, die das Vorverständnis der Alltagsrealität liefern*“ (H. de la Motte in Anlehnung an Valentin Sorger 1980, S. 460).

Trotz eines höheren Grades an Reflexivität und Methodenbewußtsein bleibt der konzeptualisierende Lehrer der Pragmatik des Alltagshandelns verbunden, er forscht noch nicht. Sein Aufarbeiten von Unterrichtspraxis „*dient objektiv der Stabilisierung und Reproduktion von Interaktionssystemen, subjektiv der Stabilisierung und Reproduktion von Identität. Diese Funktionen sind latent, Sie brauchen nicht bewußt und thematisiert zu werden, sondern realisieren sich im Prozeß . . . Paradigma des für Alltagshandeln typischen Interaktionsprofils ist daher die Funktion*“ (Schülein 1979, S. 287). HF ist an diesen pragmatischen Funktionszusammenhang gebunden, zur Forschung wird sie jedoch erst durch einen ihr eigenen Interaktionstyp Reflexion, der nicht mehr nur

unmittelbar praktischen Zielen, sondern der Untersuchung der logischen Struktur von praktischen Prozessen dient. Gerichtet sieht Schüle in diese Reflexion auf die Erweiterung der symbolischen Verfügung (S. 289). Seine Begrifflichkeit entlehnt Schüle in den Ethnowissenschaften, deren Ansätze wissenschaftstheoretisch und methodologisch geeignet erscheinen, mein Konzept lehrerorientierter UF zu stützen.

Exkurs: Die Ethnowissenschaften berücksichtigen bei der Beschreibung und Erklärung gesellschaftlicher Phänomene, wie die Gesellschaftsmitglieder selbst die gesellschaftliche Wirklichkeit erleben. Das Einbeziehen dieser Perspektive soll erklären, *„warum in spezifischen sozialen Situationen spezifische Personen in bestimmter Weise und nicht anders handeln“* (AG Bielefelder Soziologen 1973, S. 9). Die Bedeutung dieser Handlungen sieht der Symbolische Interaktionismus nicht in direkter Funktion zu einmal erworbenen Dispositionen und Rollen (normatives Paradigma, S. 55ff.), die Bedeutungszumessung steht in der Folge immer wieder neu zu führender Interpretation im Interaktionsprozeß (interpretatives Paradigma, S. 58ff). *„Es geht nicht mehr UM den einfachen Prozeß der Ausführung einer vorgeschriebenen Rolle, sondern darum, auf der Grundlage der Rolle, die einem von anderen zugeschrieben wird, das eigene Handeln zu entwerfen und zu verwirklichen“* (S. 58). Methodologisch gesehen geht es in diesen Prozessen um die Identifizierung von Mustern, die einer Reihe von Erscheinungen zugrunde liegen. Dabei wird jede einzelne Erscheinung als auf dieses zugrunde liegende Muster bezogen angesehen, als ein ‚Dokument‘ des Musters. Das Muster wiederum wird identifiziert durch seine konkreten individuellen Erscheinungen. Muster und Erscheinung determinieren einander gegenseitig (vgl. S. 60ff.). Dies von Garfinkel entwickelte Konzept der dokumentarischen Interpretation ist angewiesen auf die Analyse der Interaktion von der Position der Handelnden aus. Deren Wahrnehmungen, Deutungen und Urteile sind konstitutiv für die Handlungen. Um den Verlauf von Interaktionen verstehen zu können, muß der Forscher sich selbst auf dokumentarische Interpretation einlassen, d. h. er muß die Rolle des Handelnden übernehmen und die Prozesse von seinem Standpunkt aus sehen (vgl. S. 62). Ihrem Wesen nach ist dokumentarische Beschreibung unvereinbar mit der Logik deduktiver Erklärung, da *„Situationsdefinitionen und Handlungen nicht als ein für allemal, explizit oder implizit, getroffen und festgelegt angesehen werden . . . Vielmehr müssen Situationsdefinitionen und Handlungen angesehen werden als Interpretationen, die von den an der Interaktion Beteiligten an den*

einzelnen ‚Ereignisstellen‘ der Interaktion getroffen werden, und die in der Abfolge von Ereignisstellen der Überprüfung und Neuformulierung unterworfen sind“ (S. 61).

Derartige Ereignisstellen sind häufig Krisensituationen, in denen die routinemäßig praktizierten Handlungsmuster versagen (vgl. S. 22).

Interpretatives Vorgehen beinhaltet, daß Untersuchungsziele sich häufig erst im Verlauf oder als Folge des lebensweltlichen Forschungsvorgehens ergeben (vgl. S. 198). Methodologisch wird u. a. empfohlen, in den untersuchten Lebensbereichen *„nach Teilnehmern zu suchen, die gute Beobachter und gut informiert sind. Eine einzige solche Person ist hundert andere wert, die nur unaufmerksame Teilnehmer sind. Eine kleine Zahl solcher Individuen, die zu einer Diskussions- und Informantengruppe zusammengebracht werden, sind ein Vielfaches gegenüber einer repräsentativen Stichprobe wert. Solch eine Gruppe, die gemeinsam ihren Lebensbereich diskutiert und ihn intensiv prüft, wird, wenn ihre Mitglieder sich widersprechen, mehr dazu beitragen, die den Lebensbereich verdeckenden Schleier zu lüften, als jedes andere Forschungsmittel, das ich kenne“* (Blumer 1979, S. 123).

Der Exkurs verdeutlicht: Die Zuweisung der Forscherrolle an praktizierende Lehrer erfolgt nicht nur, weil Lehrer ein existenzielles Interesse an der Verbesserung ihrer eigenen Unterrichtspraxis haben und weil ein Defizit an situationsbezogener UF besteht, sondern auch, weil Lehrer als Insider zur Beschreibung, Erklärung und Verbesserung ihrer Unterrichtspraxis Wesentliches beitragen können. Die oben erwähnten Beschreibungen und Konzepte vom Unterricht praktizierender Musiklehrer können insofern Ansatzpunkte von HF-Prozessen sein, als hier Lehrer indirekt Interesse zur Beteiligung an derartigen Vorhaben anmelden. Ihre meist schriftlich fixierten Unterrichtsberichte sind bereits der dokumentarischen Interpretation zugänglich. Das Erkenntnisinteresse im Sinne der Identifizierung und Anwendung von Mustern (s. o.) könnte sich richten auf:

- die Weiterentwicklung der Konzepte vor Ort;
 - die Übertragung der Konzepte auf andere Unterrichtsverhältnisse;
 - die Koordination von Entwicklungen;
 - das Auffinden individueller Lösungsstrategien;
 - das Aufdecken allgemeiner Verhaltens- und Handlungsmuster;
 - den Bezug der Konzepte auf wissenschaftliche Theorien und Modelle.
- Die Aufzählung zeigt, daß das Forschungsinteresse sowohl unmittelbar auf die Veränderung/Verbesserung von Praxis als auch auf theoretische Aspekte

gerichtet sein kann. Herbert Blumer faßt diese beiden Aspekte mit den Begriffen „Exploration“ und „Inspektion“.

Exploration: Einerseits der Weg des Herstellens einer umfassenden Vertrautheit mit dem bisher unbekanntem Bereich des sozialen Lebens; andererseits das Mittel, die Untersuchung zu entwerfen und zu verbessern, sodaß die Untersuchungsrichtung, die Daten, die analytischen Beziehungen und Interpretationen aus dem zu untersuchenden empirischen Feld hervorgehen und in ihm begründet bleiben (1973, S. 122).

Inspektion: Das Gießen der Probleme in eine theoretische Form; das Aufdecken allgemeiner Beziehungen; Schärfung der situationspezifischen Bezüge; Formulierung theoretischer Entwürfe (S. 125).

Ich verdeutliche diese beiden Aspekte an meiner eigenen HF-Praxis: Das Entwickeln von Unterrichtsmodellen stand für mich immer unmittelbar mit den Problemen meiner eigenen Unterrichtspraxis in Verbindung: Reagieren auf die neuen Gegebenheiten und inhaltlichen Forderungen der Oberstufenreform; Notwendigkeit des Entwickelns von Unterrichtskonzepten und -materialien in didaktischen Defizitbereichen wie Projektunterricht, Klassenmusizieren, Populärmusik, Folklore, Liedermachen usw. Meine eigenen Unterrichtsprobleme konnte ich bei Begegnungen mit anderen Fachkollegen in der Lehrerfortbildung und in der Verbandsarbeit auch als deren Probleme erkennen. Um mit den Kollegen in ein konstruktives Gespräch und einen Austausch von Erfahrungen zu kommen, mußte ich meine Unterrichtsprozesse und -materialien offenlegen. Dies geschah meist in skizzierter Form. Derartige Darstellungen erzeugen ein Legitimationsbedürfnis. Fragen nach warum, nach wie und weiteren Bezügen fordern Besinnungen auf den theoretischen Rahmen heraus. Die Mitarbeit in der Lehrplanarbeit, das Herstellen von Praxisbezug in der Musiklehrerausbildung und meine eigenständige Lehrtätigkeit an der Universität verstärkten das theoretische Legitimationsbedürfnis. Für meine Art der Aufarbeitung von Unterrichtspraxis zu Unterrichtsmodellen war es eine entscheidende Bestärkung, mich in Ansätzen der Projekttheorie, der Praxisbezogenen Curriculumentwicklung, der HF, der Ethnowissenschaften und des handlungsorientierten MU wiederfinden zu können. Das Zur-Kennntnis-Nehmen dieser theoretischen Entwürfe ermöglichte das Aufdecken bestimmter ‚Muster‘ in meiner Arbeit und erzeugte ein Methodenbewußtsein, das zunehmend in die eigene Konzeptbildung einfloß. Soweit die explorative Phase.

Der Schritt zur Inspektion ergab sich aus dem Unbehagen am hypothetischen, häufig noch vorempirischen Status der aufgeführten wissenschaftli-

chen Ansätze und aus dem bewußten Einlassen auf wissenschaftliches Arbeiten. Mein Inspektionsinteresse konzentrierte sich auf die Verbesserung dieser hypothetischen Status bzw. auf das Heben vorempirischer Aussagen in den Rang von Hypothesen durch die Anwendung und Überprüfung der Theoreme auf und an konzeptualisierende Unterrichtspraxis (Tschache 1982, Teil III).

Während ich meinen Ansatz lehrerorientierter HF/UF als Modell, als exemplarischen Fall betrachte, äußert Bastian Zweifel an der Verallgemeinerungsfähigkeit meines Ansatzes (1984, S. 351). Er reduziert die Motivation zu derartiger Arbeit auf Persönlichkeitsmerkmale und verweist auf seinen persönlichen Pessimismus gegenüber forschenden Lehrern, weil „*die Tretmühle des schulischen Rituals auf Dauer auch den geneigtesten Junglehrer resignieren läßt*“, bzw. weil die Distanz von Musiklehrern zur offiziellen Musikpädagogik und Unterrichtstheorie ausgesprochen groß und die Bereitschaft zur Rezeption neuerer Modelle und zur Reflexion von Unterrichtspraxis ausgesprochen gering ist (S. 351). Es muß gefragt werden, warum das so ist.

Die Abwehrhaltung von Lehrern gegenüber der etablierten empirisch-experimentellen Forschung beruht u. a. auf der Fremdbestimmung der Beforschten im Forschungsprozeß und auf den fehlenden Bemühungen der Forscher zur Vermittlung ihrer Untersuchungsergebnisse an die Unterrichtspraxis. HF will dieses Mißverhältnis im Forschungsprozeß aufheben. Daß erste Versuche in dieser Richtung Suchprozeßcharakter haben, und daß eine junge Forschungsrichtung noch mit hypothetischen Paradigmen arbeitet, ist normal. Daß HF-Ergebnisse sich häufig zunächst der Generalisierung verweigern und nur Relevanz für die am Projekt Beteiligten besitzen (vgl. Bastian 1984, S. 350), ist keine Schwäche dieser Forschungsrichtung, sondern Kennzeichnung der Explorationsphase. Unterschiedliche Kompetenzen der am Forschungsprozeß Beteiligten sind geradezu Bedingung der komplexen HF-Prozesse und kein Hindernis. Zur Fehleinschätzung der Möglichkeiten von HF kommt es, wenn HF an den Maßstäben der empirisch-experimentellen herkömmlichen Forschung gemessen oder nur als Variante der üblichen Sozialforschung betrachtet wird, deren Aussagen durch stärkeres Einbeziehen der Beforschten in den Forschungsprozeß einen höheren Realitätsgehalt erbringen soll.

Welche Aufgaben könnten Wissenschaftler in HF-Projekten übernehmen? Meinen Argumentationen kommt K. H. Flechsig mit seiner Ablehnung von

Theorien in der Erziehungswissenschaft und mit seiner Favorisierung didaktischer Modelle entgegen. Für Flechsig steht in HF-Prozessen das Kennenlernen alternativer didaktischer Modelle im Vordergrund. Er geht davon aus, daß es immer schon solche Erfindungen in der Unterrichtspraxis gibt, daß der Wissenschaftler sie nur auffinden und dokumentieren muß. Der Wissenschaftler rekonstruiert Handlungssysteme und erzeugt mit ihnen wiederum prototypische Praxis. Didaktische Modelle dienen bei Flechsig also sowohl der Analyse als auch der Handlungssteuerung (1978, S. 137-139). Inwieweit der Wissenschaftler in diesen Prozessen seinem persönlichen Inspektionsinteresse in Richtung allgemeiner theoretischer Vorstellungen nachgehen will und kann, bleibt nicht nur seiner persönlichen Entscheidung überlassen, sondern ist auch abhängig von der Bereitschaft der Informanten und Mitarbeiter, Daten und Materialien zur weitergehenden wissenschaftlichen Auswertung zu überlassen. Diese Bereitschaft wird umso höher sein, je geringer das Maß der Fremdbestimmung im HF-Prozeß ist. Von diesem Faktor wird auch umgekehrt die Bereitschaft der Praktiker bestimmt, theoretische Aspekte der HF-Prozesse und ihrer eigenen lebensweltlichen Praxis zur Kenntnis zu nehmen. Dem Ansatz von Flechsig kommen Praktiker entgegen, die bereits konzeptionell arbeiten oder selbst dokumentieren. Öffentlichkeit schaffen für derartiges Arbeiten, den Rahmen von HF als Chance zu selbstbestimmter wissenschaftlicher Arbeit bewußt machen, HF-Projekte organisieren und theoretisch stützen, das sind wichtige Aufgaben der Wissenschaftler. In diesen Rollen verlieren Wissenschaftler ihre Identität nicht.

Kooperative Formen der Unterrichtsplanung, -gestaltung und -auswertung von Lehrern und Wissenschaftlern, wie sie Günther, Ott und Ritzel im Oldenburger Projekt Mehr Schülerorientierung (1982/83) praktizierten, erscheinen mir in dieser Hinsicht wegweisend.

Eine mehr expertenorientierte Form mit der führenden Rolle von Wissenschaftlern hat das Marburger Grundschulprojekt (Klafki 1977). Eine ähnliche Rolle haben Wissenschaftler im Modell der pragmatischen Curriculumrevision von Hartmut Hacker (1975, S. 78).

Die obenstehenden Ausführungen zu lehrerorientierter HF/UF habe ich auf der Tagung durch zwei Beispiele aus meiner laufenden Forschungsarbeit ergänzt.

Literatur

- Abel-Struth, S.: Allgemeine und musikpädagogische Unterrichtsforschung. Gegenstand — Methoden — Probleme, in: Musikpädagogische Forschung, Bd. 5, Laaber 1984.
- AG Bielefelder Soziologen (Hrsg.): Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit, Bd. 1: Symbolischer Interaktionismus und Ethnomethodologie, Reinbek 1973.
- Bastian, H. G.: Unterrichtsforschung in der Musikpädagogik. Erkenntniskritische Aspekte und forschungspraktische Perspektiven, in: Musikpädagogische Forschung, Bd. 5, Laaber 1984.
- Blumer, H.: Der methodologische Standort des symbolischen Interaktionismus, in: Alltagswissen, Interaktion ... siehe AG Bielefelder Soziologen.
- Decker, F.: Forschung und Erfahrung. Wandlungen eines Projekts in: Horn, K. (Hrsg.): Aktionsforschung: Balanceakt ohne Netz, Frankfurt 1979.
- Ehrenforth, K. H./Richter, Ch.: Die Lehrpläne für das Fach Musik in der Sek. II. Versuch einer Analyse, in: Musik und Bildung 11/1975.
- Flechsig, K. H.: Von der Lehrdidaktik zur Lernerdidaktik, in: Born, W./Otto, G. (Hrsg.): Didaktische Trends, München 1978.
- Haag, E./Krüger, H./Schwäzel, V./Wilde, J. (Hrsg.): Aktionsforschung. Forschungsstrategien, Forschungsfelder und -pläne, München 1972, ²1975.
- Hacker, H.: Curriculumplanung und Lehrerrolle, Weinheim 1975.
- Heipcke, K./Meßner, R.: Curriculumentwicklung unter dem Anspruch praktischer Theorie, in: Zschr. für Päd. 1973, S. 351ff.
- Herrlitz, W.: Curriculumentwicklung—Lehrerbildung—Lehrerfortbildung. Plädoyer für eine Integration, in: Brinkmann, G. (Hrsg.): Offenes Curriculum, Kronberg 1975.
- Hoffmann, E.: Musiklehrbücher in den Schulen der BRD, Neuwied/Berlin 1974.
- Holzcamp, K.: Wissenschaft als Handlung, Berlin 1968.
- Klafki, W.: Schulnahe Curriculumentwicklung und Handlungsforschung im Marburger Grundschulprojekt, in: Roth, H. (Hrsg.): Das Marburger Grundschulprojekt, Hannover 1977.
- Kokemohr, E.: Dogmatismus als Problem der Schulbuchrezeption, Wolfenbüttel 1976.
- Kramer, D. u. H./Lehmann, S.: Aktionsforschung: Sozialforschung und ges. Wirklichkeit, in: Horn, K. (Hrsg.): Aktionsforschung: Balanceakt ohne Netz, Frankfurt/M. 1979.
- de la Motte, H.: Über Bedeutung und Relevanz empirischer Forschung, in: Musik und Bildung 7/8, 1980.
- Schüle, J. A.: Alltagshandeln und Reflexion. Voraussetzungen und Probleme alternativer Sozialwissenschaft, in: Horn, K. (Hrsg.): Aktionsforschung: Balanceakt ohne Netz, Frankfurt/M. 1979.
- Tschache, H.: Handlungsorientierte Ansätze und Perspektiven Praxisnaher Curriculumentwicklung im Schulfach Musik (Schriften zur Musikpädagogik, Bd. 9) Wolfenbüttel 1984.

Dr. Helmut Tschache
Hellmesbergerweg 20
D-2000 Hamburg 73