

2. Begründung und Legitimation von schulischem Unterricht: Eine theoretische Klärung

Soll etwas hinterfragt, legitimiert, angeschafft, entwickelt oder neu eingesetzt werden, wird oft nach dem Warum gefragt. Auch Menschen und Organisationen sind davon betroffen: Warum sind manche Menschen und Organisationen innovativer, einflussreicher und profitabler als andere? fragt Simon Sinek in seinem berühmten TED-Talk¹. Warum haben einige Führungspersonen eine grössere Loyalität von Untergebenen? Es sei die Warum-Frage, die es Martin Luther King, Steve Jobs und den Gebrüdern Wright ermöglicht habe, bemerkenswerte Dinge zu erreichen (Sinek, 2011). Tatsächlich kann die Frage nach dem Warum zu neuen Einsichten, Erfindungen und reflektierterem Handeln führen oder Volksbewegungen auslösen; sie kann eingefahrene Routinen und unhinterfragte Annahmen ins Wanken bringen und sie kann Lehrpersonen befügeln oder in einen Argumentationsnotstand führen.

Auf eine Warum-Frage gibt es oft keine einfache Antwort; eine klare eindeutige Begründung eines Gesetzes oder eines Verhaltens wird oft der Situation nicht gerecht. Meist geht es darum, Argumente abzuwägen oder in unterschiedlichen Richtungen nach Begründungen zu suchen. Dabei kommt auch die Frage nach dem Wozu ins Spiel. Wird nach der Legitimation von Bestehendem oder nach Begründungen für Entscheidungen gefragt, ist die Frage nach Ziel und Zweck nie weit weg. Dies gilt auch für die vorliegende Studie; sie soll Einsichten in das vergangene und gegenwärtige Tun ermöglichen sowie Hinweise zu zukünftigen Planungsentscheidungen geben.

Im vorliegenden Kapitel wird in einem ersten Abschnitt ganz grundsätzlich gefragt, was ein Gesetz und was eine Begründung ist und welche Bedeutung die Legitimationsfrage insbesondere im Rahmen der (deutschsprachigen) Curriculumsdiskussion hat (Kap. 2.1). Dabei wird deutlich, dass in freiheitlich-demokratischen Staaten die Lehrpersonen selbst zunehmend eine wichtige Rolle im Rahmen der Rechtfertigung von Schule und Unterricht einnehmen (Kap. 2.2).

1 Gehalten im September 2009: https://www.ted.com/talks/simon_sinek_how_great_leaders_inspire_action?

Im Anschluss daran werden verschiedene Versuche aus den deutschsprachigen Raum vorgestellt, Argumentationen bezüglich schulischen Musikunterrichts zu systematisieren (Kap. 2.3).

2.1 Der Lehrplan als politischer Rahmen für professionelle Überzeugungen von Lehrpersonen

Der Begriff der Legitimation (*lat. legitimus, lex* ›Gesetz‹) steht einerseits allgemein für die Rechtfertigung faktisch bestehender Ordnungen und Regeln und ist andererseits eine Vollmacht, eine Beglaubigung, ein Ausweis oder eine andere Form einer Berechtigung hinsichtlich zukünftigen Handelns (nach Duden). Dabei ist zwischen Gesetzen, die ›von Gott gegeben‹ sind und Gesetzen der Gesellschaft, welche sich Menschen selbst auferlegen, zu unterscheiden:

Naturgesetze sind der Natur abgelauschte Gleichförmigkeiten des Geschehens, welche, wenn nur einmal richtig erkannt, unwandelbar eintreten und überall und jederzeit Geltung haben; die Gesetze des Rechts, der Moral und der Sitte sind Befehle an die Menschen zu einem bestimmten Verhalten, deren Befolgung zwar im grossen Ganzen, aber keineswegs ausnahmslos erreicht wird. (Weigelin, 1911, S. 22)

Ob Lehr- und Bildungspläne² als solche ›Befehle‹ verstanden werden können ist zumindest umstritten. Nach heutiger juristischer Deutung handelt es sich um Unterschied zu den Schulgesetzen in den meisten europäischen Ländern um blosser Verordnungen oder Richtlinien, also um Ausführungsbestimmungen und Vollzugs- oder Umsetzungsanweisungen von Schulgesetzen. Von Gesetzen unterscheiden sich diese u.a. dadurch, dass sie zwar verbindlich sind, aber in ihrer Umsetzung kaum sanktionsfähig kontrollierbar (vgl. Künzli et al., 2013). Trotzdem ist damit eine überindividuelle Geltung verbunden. Legitimation gewinnt ein Handeln oder eine Vorgabe, wenn sie von einer überindividuell anerkannten Norm her als rechtmässig bestimmbar ist (vgl. H. J. Kaiser, 2018, S. 38)³. Ein Lehrplan ist eine solche Norm und tatsächlich wurde die Legitimationsfrage im deutschsprachigen Raum, ausgehend von Reformbewegungen in den USA, zu einer wichtigen Grundfrage im Rahmen der Curriculumforschung ab den 1970er Jahren (vgl. bspw. Künzli, 1975).

2 In Verbindung mit der Kompetenzorientierung wird vermehrt von Bildungsplänen gesprochen. Der Begriff wird synonym mit dem älteren Ausdruck ›Lehrplan‹ verwendet. Beide geben Auskunft über das Profil der Schule und legen Ziele und Inhalte des Unterrichts und der Fächer fest. Vgl. dazu auch Adolph (2015, S. 18)

3 Ein Handeln kann aus subjektiver Sicht begründet sein aber trotzdem nicht legitim.

»[W]enn die Erwartung im Gegensatz zum Erleben steht und der gewohnte Gang verändert wird«, werden Warum-Fragen gestellt (Tremel, 1975, S. 66). Entscheidungen, die im Rahmen der Entwicklung eines Lehrplans getroffen wurden, müssen so dann begründet werden können. In Lehrplänen versammelte Bildungsziele zu rechtfertigen, ist jedoch ein komplexes, vielschichtiges Problem⁴, das nicht rein wissenschaftlich zu lösen ist. Im Sinn einer diskursiven Legitimation (Habermas, 1973a, 2004), wurden mehr und mehr auch die Lehrpersonen in die Entscheidungsbegründungen einbezogen (vgl. bspw. Adolph, 2015). Tremel zeigte an der Lehrplanthematik auf, wie das »Legitimationsproblem« zu einem Demokratisierungsproblem wird und damit zur »Umgestaltung der formalen Organisationsstruktur aller politisch relevanten Entscheidungsprozesse« (Tremel, 1975, S. 70) führt:

Wer Begründung fordert, muss auch Demokratisierung wollen, denn das Legitimationsdefizit in unserer Gesellschaft ist funktional auf das Bedürfnis nach mehr politischer Partizipation zurückführbar. (ebd.)

Dass Lehrplanarbeit in der Folge vorerst in »relativer Autonomie im Bildungssystem« selber stattfand (vgl. Haft & Hopmann, 1987; Menck, 1987), kann rückblickend als ein erster Schritt dieses Demokratisierungsprozesses verstanden werden. Durch die wachsenden Unsicherheiten in den normativen und den kognitiven Grundlagen der Curriculumsplanung, wurden die Bildungs- und Lehrpläne gleichzeitig zu einem Politikbereich mit ganz besonderen und wachsenden Legitimationsbedürfnissen (vgl. Weiler, 1990, S. 23). Die an Lehrplanreformen beteiligten Expert:innen aus dem Bildungsbereich und der Politik wurden mehr und mehr von verschiedenen gesellschaftlichen Interessengruppen und auch von den Erziehungswissenschaften bedrängt, deren Forderungen sich auf einen wachsenden Korpus interdisziplinären Wissens über schulische Lernprozesse stützten (vgl. Künzli, 1975).

Die aktuellen Lehr- oder Bildungspläne in Baden-Württemberg⁵ und der Schweiz⁶ beispielsweise, stützen sich auf jahrelange Prozesse, in denen gesellschafts- und kulturpolitische Positionen eingebracht, Fakten abgewogen und

4 Die folgenden Problemfelder werden benannt: a) Entdeckungsproblem b) Instanzenproblem, c) Adressatenproblem, d) Formulierungsproblem, e) Klassifikationsproblem, f) Realisierungsproblem, e) Evaluationsproblem (vgl. Künzli, 1975; Tremel, 1972)

5 In Baden-Württemberg wird der Bildungsplan 2016, selber als Weiterentwicklung des Bildungsplans von 2004 vorgestellt, seit 2020 in einzelnen Fächern überarbeitet. Der Landesregierung ist eine breite Beteiligung bei der Weiterentwicklung der Bildungspläne weiterhin ein wichtiges Anliegen (Einladung unter: <https://km-bw.de/Lde/startseite/schule/Beteiligung>).

6 In der Schweiz startete der Prozess für den Lehrplan 21 (Lehrplan der 21 deutschschweizer Kantone) am 04.03.2004; der Kanton Aargau hat seine Fassung auf das Schuljahr 2020/21 in Kraft gesetzt (siehe <https://www.lehrplan21.ch/stand-der-einfuehrung>).

Vernehmlassungen durchgeführt wurden. Neben wirtschaftlichen Interessen und wissenschaftlichen Erkenntnissen, sind gesellschaftliche Wünschbarkeit und politische Machbarkeit wichtige Leitlinien bei der Entwicklung dieser Regelwerke. Sie werden jeweils auf höchster Ebene, von der Regierung oder dem Parlament, in Kraft gesetzt⁷ und damit als überindividuell legitimierte Begründung konstituiert. Oft werden Lehrpläne jedoch nicht als etwas Neues, sondern als nachgelagerte Legitimierung des sich in der Praxis entwickelnden Status Quo wahrgenommen (vgl. bspw. Adolph, 2015). Oft sind Lehrpläne so offen formuliert, dass Lehrende und Lernende (innerhalb des zielsetzenden Rahmens) eigene Interessen und methodische Vorlieben einbringen können⁸. Eine Legitimationsfunktion haben Lehrpläne insbesondere »gegenüber der gesellschaftlichen Öffentlichkeit, aber auch gegenüber der Pädagogik und den Fachwissenschaften« (Vollstädt, 2003, S. 195). Mit ihnen wird »dargestellt, [aber] nicht zwangsläufig auch begründet, welche bildungspolitischen Ziele die Schule erfüllen soll« (ebd.). Aktuelle Lehrpläne im deutschsprachigen Raum verwenden den Begriff der Legitimation im Rahmen ihrer Deklaration kaum noch. Im schweizerischen Lehrplan 21 (Deutschschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz D-EDK, 2016) beispielsweise, steht er einzig in der Einleitung.

Der Lehrplan 21 beschreibt den bildungspolitisch legitimierten Auftrag der Gesellschaft an die Volksschule. Er legt die Ziele für den Unterricht aller Stufen der Volksschule fest und ist ein Planungsinstrument für Lehrpersonen, Schulen und Bildungsbehörden. Er orientiert Eltern und Erziehungsberechtigte, Schülerinnen und Schüler, die Abnehmer der Sekundarstufe II, die Pädagogischen Hochschulen und die Lehrmittelschaffenden über die in der Volksschule zu erreichenden Kompetenzen. (a.a.O., S. 2)

Für die Schulbuchverlage sind Lehrpläne zu richtungsweisenden Vorgaben geworden; der explizite Lehrplanbezug ist ein wichtiges Verkaufsargument und für offizielle Lehrbücher im Rahmen des staatlichen Genehmigungsverfahrens Voraussetzung zur Zulassung. Für Lehrpersonen waren Lehrpläne vorerst meist nicht direkt handlungsleitend, werden aber »zur Begründung bzw. Legitimation des eigenen Vorgehens nach ›ausser‹ (bei der Verbeamtung, Schulbehörde, Eltern u.Ä.)« ger-

7 In jedem Kanton der Schweiz hat das Volk mit dem fakultativen Referendum die Möglichkeit, einen Lehrplan abzulehnen (vgl. bspw. Oelkers, 2008).

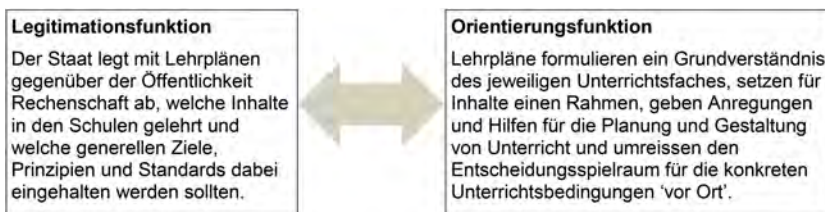
8 Interessant sind in diesem Zusammenhang auch regionale und nationale Unterschiede. Beim Vergleich der Umsetzungsdisziplin der Lehrpersonen zwischen der damaligen DDR und BRD kann Adolph (2015) aufzeigen, dass – auch 20 Jahre nach dem Systemwechsel – in der DDR sozialisierte Lehrpersonen näher am Lehrplan unterrichten als ihre in Westdeutschland sozialisierten Kolleg:innen.

ne beigezogen (Vollstädt, 2003, S. 205). Mit ihrer Orientierungskraft nehmen sie aber durchaus eine zunehmende Anregungs-, Steuerungs- und Innovationsfunktion ein (vgl. Vollstädt et al., 1999). So werden zur Einführung neuer Lehrpläne für Lehrpersonen immer öfter verpflichtende Weiterbildungen konzipiert. Während Lehrpläne die Überzeugungen der Lehrenden lange Zeit nur indirekt beeinflussten (a.a.O., S. 23), erhöhte sich deren Verbindlichkeit und die staatliche Umsetzungskontrolle durch flächendeckende, vergleichende Output-Messungen in Verbindung mit der konsequenten Kompetenzorientierung, definierten Bildungsstandards und Indikatoren. Der Leiter der Pädagogischen Arbeitsstelle des Dachverbandes *Lehrerinnen und Lehrer Schweiz (LCH)* stellt fest:

Dieser Lehrplan wird nicht mehr wie früher einsam auf dem Büchergestell stehen. Das spüren viele Beteiligte intuitiv. Denn er ist ein Glied in einer Kette, die es bisher so nicht gab: Standards – Bildungsmonitoring – individuelle Leistungstests – Lehrplan – Lehrmittel und Lernmaterial – pädagogisches Schulkonzept – Schulberatung – Lehrerbildung – Assessment – Wettbewerb und Leistungslohn gehören zusammen. Koordinierte Handlungskompetenzen sind die Voraussetzung für Outputmessungen. (Brühlmann, 2014, S. 12)

Dabei ist kritisch zu beobachten, dass dieser Mechanismus den staatlichen Zugriff auf das, was in den Schulzimmern passiert sehr weit ausdehnen und das Berufsethos der Lehrpersonen untergraben kann (vgl. bspw. Menken, 2006)⁹. Grundsätzlich können Lehrpläne im Wesentlichen auf zwei Funktionen reduziert werden:

Abb. 03: Die beiden wesentlichen Funktionszuweisungen für staatliche Lehrpläne (nach Adolph, 2015, S. 20 basierend auf Vollstädt, 2003, S. 195)



⁹ Die sich in England in den späten 1990er Jahren abzeichnende Erhöhung der Verbindlichkeit durch ein prägnant formuliertes National Curriculum (Vollstädt, 2003, S. 210) wurde seither durch die Einführung der regelmäßigen Ofsted-Inspektionen noch weiter erhöht (Roberts & Hill, 2021).

Auch Künzli et al. (2013) unterscheiden zwischen zwei Funktionen von Lehrplänen, ihrer ›pädagogischen Orientierung‹ und ihrer ›administrativen Steuerung‹ (a.a.O., S. 179). Damit soll vor allem dem Umstand Rechnung getragen werden, dass Lehrpläne für die Verwaltung eine deutlich höhere Verbindlichkeit und Bindungswirkung haben als für den Unterricht und die Lehrenden, für die sie eben ›blosse‹ pädagogische Orientierungstexte sind. Es ist in erster Linie die Exekutive, also die Erziehungsdirektion und ihre Verwaltung, die mit ihren folgenden Schulmassnahmen (z.B. Schulbuchzulassungen oder Promotions- und Versetzungsregeln) durch neue Lehrpläne gebunden wird. Lehrpläne stehen also in diesem Spannungsfeld von *Verbindlichkeit der Vorgaben* und *notwendigen Freiräumen* für die pädagogische Praxis. Kritisch betrachtet arbeitet

der Mainstream der gegenwärtigen Bildungsplanung wie auch die ihr folgenden Veränderungen in der Didaktik und Unterrichtsgestaltung im Geiste der Kompetenz-orientierung heftig dran [...], die Ungewissheit als Bedingung der mangelhaften Effizienz und Effektivität zu verringern. Die [...] Logik des Stellschrauben-Fixierens verspricht wenn auch nicht Sicherheit für die Vermittlung, aber doch eine gesteigerte Wahrscheinlichkeit als Optimierung des Out-Puts. (Gruschka, 2018, S. 23)

Unsicherheit und Ungewissheiten werden jedoch für gehaltvolle Erziehungs- und Bildungsprozesse als essentiell angesehen. Um die dazu notwendigen Freiräume zu gewährleisten, plädiert Gruschka für eine Ent-Didaktisierung und für mehr Freiheiten der Lehrperson (Gruschka, 2018). Dieser Forderung nach gesicherten pädagogischen Freiheiten für die Lehrpersonen, wird aus schulrechtlicher Perspektive Nachdruck verliehen:

Wenn Lehrerinnen und Lehrer laut Schulgesetz Verantwortung tragen, dann folgt daraus erstens die Pflicht zur Erfüllung des Erziehungs- und Bildungsauftrags, zweitens das Recht auf einen Freiraum, in den von Seiten der Schulaufsicht oder der Schulleitung nicht eingegriffen werden darf, und drittens die Pflicht, diesen Freiraum im Interesse und zum Wohle der Kinder und Jugendlichen auszufüllen. (Hugo, 2019, S. 46)

In ihrer Pflicht, den ihr rechtlich zustehenden Freiraum »*im Interesse und zum Wohle der Kinder und Jugendlichen auszufüllen*« wird die Lehrperson zwar durch Institution Schule unterstützt, ist aber schliesslich auf ihre berufs- und unterrichtsbezogenen Überzeugungen angewiesen.

2.2 Individuelle Überzeugungen von Lehrpersonen als legitimierende Instanz

Ein Staat ist schlecht beraten, wenn er mit hoher Regeldichte versucht alle Einzelfälle zu kontrollieren¹⁰. Erziehungs- und Unterrichtssituationen entziehen sich durch ihre hohe Komplexität der totalen Überprüfbarkeit; pädagogische Freiheit und Verantwortung leben in den personalen Interaktionen im Klassenzimmer (vgl. Hugo, 2019). Im Gegensatz zu Wissen, erheben Überzeugungen nicht den Anspruch, widerspruchsfrei aufgebaut und professionell begründet zu sein (Baumert & Kunter, 2011, S. 41). Dazu gehören auch Vorstellungen zur Entstehung und Verlässlichkeit von Wissen, sogenannte epistemische Überzeugungen. Alisch (1981) beschreibt epistemische Rechtfertigungsüberzeugungen von Individuen, in ihrem Bezug zur tatsächlichen Handlung, als verhaltensferne (allgemeine) oder verhaltensnahe (spezifische) Kognitionen. Der Unterschied zwischen diesen beiden Konstrukten besteht darin, dass verhaltensferne Kognitionen zwar allgemein absichts- und handlungsleitend sind, aber in der konkreten Situation nicht zwingend Einfluss nehmen müssen, während die verhaltensnahen, situationsbezogenen Kognitionen im Moment des Handelns direkt aktiv sind (Leuchter, 2009; Leuchter et al., 2006). Als Hintergrund wirken aber verhaltensferne Überzeugungen trotzdem: Sie beeinflussen welche verhaltensnahen Kognitionen aktiviert werden, und somit indirekt, welche Handlungen ausgewählt werden (Läge & McCombie, 2015, S. 119). So wird auch schulischer Musikunterricht von Lehrpersonen aufgrund diverser (selbsteingeschätzter) Bedingungen und ihren individuellen, aus biographischen Erfahrungen entwickelten Überzeugungen (vgl. Niessen, 2008, 2014) geplant und gestaltet. In nicht geringem Rahmen sind demnach die Lehrpersonen selber gewissermassen als legitimierende Instanz zu verstehen (Kaiser, 2018, S. 40). Werden mit einem neuen Lehrplan Regeln und Freiräume verändert, können Konflikte mit gewohnten Begründungen und auch mit verhaltensfernen Überzeugungen entstehen. Wenn beispielsweise schulischer Musikunterricht in Studentafel und Schulalltag unter Druck gerät, dann ist naheliegend, dass Gründe für die Legitimierung des Faches und seiner Ressourcen subjektiv und im Austausch mit der Fachschaft gesucht und ins Feld geführt werden¹¹. Legitimation ist deshalb grundsätzlich ein schwieriges Konzept, weil

10 In den Niederlanden gibt es, aufgrund der vielen autonomen Schulen, keine staatlich legitimierten Lehrpläne mehr. Es gibt lediglich Vorschläge zur Unterrichtsplanung, die dann – so die Hoffnung – in schulinternen Plänen aufgegriffen, präzisiert und umgesetzt werden. Ob und wie diese Vorschläge aufgenommen werden, bleibt dabei Sache der autonomen Schule selbst (Vollstädt, 2003, S. 211).

11 »Das Zerbrechen unproblematischer Gewohnheiten durch eine Krise, in der traditionelle Legitimationsmuster fraglich werden, ist Ursache jeder Begründungsforderung« (Tremblay, 1975, S. 67).

sich die Frage der Legimität dort stellt, wo diese in Frage gestellt wird, nämlich dort wo bislang nicht oder wenig anerkannte Interessen, Themen und Menschen um Anerkennung kämpfen. Wenn Legitimität diskutiert wird, von wem und wofür auch immer, sind herrschende Legitimitätsordnung und ihre ›Profiteure‹ in Frage gestellt. Das heisst, es geht um Macht, um Herrschaft oder, etwas neutraler ausgedrückt, um Geltung und Anerkennung. Das ist in der Bildung, mit dem Lehrplan und bezüglich der Frage der Begründung obligatorischen Unterrichts im Schulfach Musik nicht anders¹².

Fazit: Individuelle Rechtfertigungsüberzeugungen steuern den Unterricht und prägen die pädagogische Freiheit

Lehrpersonen sind im Rahmen des Unterrichts beauftragt, im Interesse und zum Wohl der Kinder und Jugendlichen Verantwortung zu übernehmen. Lehrpläne haben dabei eine pädagogische Orientierungsfunktion. Um den Auftrag erfüllen zu können, ist die pädagogische Freiheit der Lehrenden in Planung und Steuerung von Unterricht essentiell. Im Rahmen dieser Entscheidungsfreiräume haben die individuellen allgemeinen und fachspezifischen Rechtfertigungsüberzeugungen der Lehrpersonen entscheidenden Einfluss auf das, was sich im Klassenzimmer abspielt. Solche Überzeugungen werden vor allem dann explizit gemacht, wenn die Arbeit von Lehrpersonen in Frage gestellt wird. Lehrpläne dienen dann als administratives Steuerungsinstrument, sowohl für die Behörden gegenüber von Lehrpersonen, als auch von Lehrpersonen gegenüber Behörden, Eltern und Schüler:innen.

2.3 Systematisierung von Begründungen schulischen Musikunterrichts

Im Laufe der Geschichte dienten unterschiedlichste Rechtfertigungskonzepte zur Begründung schulischen Musikunterrichts¹³. Einige spielen auch aktuell eine Rolle und neue Begründungsideen kontrastieren und ergänzen die Bestehenden. Drei zentrale und im Rahmen der neueren musikpädagogischen Geschichte im deutschsprachigen Raum bedeutende Systematisierungsversuche sollen nun genauer betrachtet werden.

12 Mit herzlichem Dank an Rudolf Künzli für den persönlichen Austausch und die wertvollen Hinweise in dieser komplexen Thematik.

13 Eine Übersicht dazu bietet die Publikation »Warum Musik? Zur Begründung des Musikunterrichts von Platon bis heute« (Varkøøy, 2016b)

2.3.1 Thomas Ott (1979): Ernüchterung und Ratlosigkeit bei der Analyse fachdidaktischer Texte

Bereits 1979 beschäftigte sich Thomas Ott mit dem Problem der Begründung der Ziele des Musikunterrichts. Den damaligen »Dissens über die Ziele des Musikunterrichts« (a.a.O., S. 7) sah er als Chance für ein wachsendes Wissens- und Problembewusstsein. Da damals das Thema kaum diskutiert wurde, hoffte er, im Rahmen seiner Dissertation, aus exemplarischen musikdidaktischen Texten¹⁴ zielbegründende Argumente gewissermassen destillieren zu können. Gemäss dem Theorem des Implikationszusammenhangs von Ziel, Inhalts- und Methodenentscheidungen (Blankertz, 1972) ging er davon aus, dass hinter der Vermittlung von Inhalten im Unterricht immer übergeordnete Ziele stehen, auch wenn diese nicht explizit angesprochen werden. Zudem stellte er, ausgehend von Künzli (1975), im Rahmen der theoretischen Fundierung relativierend und sein Vorgehen legitimierend fest, dass es eine totale Anerkennung von Verbindlichkeit gar nicht geben könne. De facto sei ein absoluter Konsens über verbindliche Ziele des Musikunterrichts nur unter politischen Gewaltverhältnissen möglich. Fachdidaktische Zielbegründungen können

nicht mehr am Ideal zweifelsfreier Legitimation ihr Kriterium haben, indem etwa legitimierte von nicht-legitimierte Zielen gesondert werden. Vielmehr wird zu fragen sein, wie Begründung und Rechtfertigung sich in musikdidaktischer Argumentation unter methodologischen Gesichtspunkten faktisch präsentieren. (Ott, 1979, S. 29)

Ein wesentliches Kriterium für die Qualität von Begründungen und Rechtfertigungen sei es darum, dass alle Einzelargumente in ihrer Vorläufigkeit verstanden werden und nicht, »im Gewand »unumstösslicher Wahrheiten« auftreten« (a.a.O., S. 30). Basierend auf diesen sorgfältig entwickelten Prämissen erfolgte die inhaltsanalytische Analyse anhand von zwei Kategorien (a.a.O., S. 35):

14 Er begründete dabei die Verwendung der folgenden acht Fachpublikationen: »Michael Alt (1968): Didaktik der Musik«, »Heinz Antholz (1972): Unterricht in Musik«, »Sequenzen – Musik Sekundarstufe I«, »Ulrich Günther (1970): Musikunterricht in der Gesamtschule«, »Ulrich Günther (1971): Zur Neukonzeption des Musikunterrichts«, »Gottfried Küntzel (1969): Musik heute und das Problem der Musikpädagogik«, »Heinz Lemmermann (1977): Beispiel Lied«, »Hermann Rauhe (1972): Kulturindustrielle Sozialisierung« und »Dankmar Venus (1969): Unterweisung im Musikhören«.

Tab. 01: Kategorien gemäss der inhaltsanalytischen Analyse von Ott (1979, S. 35)

Kategorie I:	Tatsachenaussagen, die sich auf das auserschulische Handlungsfeld beziehen, auf das die Lernenden vorbereitet werden sollen.
Kategorie II:	Tatsachenaussagen, die sich auf die qualifizierende Wirksamkeit bestimmter unterrichtlicher Handlungen und Arrangements unter gegebenen bzw. behaupteten Bedingungen beziehen.

Die Analyse zeitigte nicht den gewünschten Erkenntnisgewinn, zeigte aber deutlich auf, wie wenig bewusst und reflektiert die damals führenden Fachdidaktiker Deutschlands hinsichtlich der Begründungsfragen unterwegs waren. Diese »*Fachdidaktik vom grünen Tisch aus*« begründete sich »*in krassen Fällen bloss in der lange Jahre zurückreichenden Unterrichtspraxis der Fachdidaktiker selber*« (a.a.O., S. 112). Ott schlägt vor, Begründungen im Rahmen einer intensiven Exploration konkreter Unterrichtssituationen zu suchen und so die Lehrenden und die Lernenden in diese dringliche Klärung einzubeziehen. In dieser Weise einen Konsens in der Legimitationsargumentation zu finden, wäre auch deshalb vielversprechend, weil damit die für den konkreten Unterricht verantwortlichen Personen die Erreichbarkeit der Ziele mitbedenken müssten.

2.3.2 Maria Spychiger (1995): Eine Übersicht und ein neuer Versuch

Im Rahmen ihrer Dissertation zur Frage, ob an öffentlichen Schulen mehr Musikunterricht erteilt werden solle, beschäftigte sich Maria Spychiger eingehend mit der Legitimations-Thematik. Sie schlug folgende idealtypische Klassifikation wichtiger Perspektiven im Hinblick auf die Begründung von schulischem Musikunterricht vor (1995, S. 252):

In der als *instrumental* etikettierten Begründung (1) wird Musik als ein Objekt angesehen, das die Kraft hat, Veränderungen zu bewirken. Darauf beruht die Idee der gewissermassen magischen persönlichkeitsbildenden und erzieherischen Wirkungen von musikalischer Aktivität. In Verbindung mit den erweiterten Einsichten der neurowissenschaftlichen Forschung rückten zunehmend auch Transferwirkungen im Bereich des fachlichen Lernens in den Blick und damit auch Erwartungen, solche *Magic effects* empirisch nachweisen zu können. Die *aesthetic justification* (2) bezieht sich auf das Kunstwerk selbst und rekuriert damit auf die intrinsischen Werte von Musik. Dabei bezieht sich der *strict-aesthetic formalism* auf die Entwicklung des musikalischen Geschmacks, während der *cognitivist aesthetic formalism* zum Beispiel auch den Effekt einbezieht, dass das Schöne eine Wirkung auf den Charakter einer Person habe, was unter der strikten Perspektive bereits als ein *non-musical effect* angesehen würde (Alperson, 2010). Die *pragmatic justification* (3) sieht »*Musik nicht mehr als ein [...] in irgendeiner Form wirkendes Objekt,*

Tab. 02: Idealtypische Klassifikation wichtiger Perspektiven im Hinblick auf die Begründung von Musikunterricht (siehe Spychiger, 1995)

Approach	Music is primarily seen as ...	Approach refers mainly to ...	Justification for music education
(1)	a magical object	music's non-musical effects	»instrumental«
(2)	an art object	music's aesthetic values	»aesthetic«
(3)	a human practice	musical values identified within the entire practice	»pragmatic«
(4)	a complex system and context-related human activity	musical meaning understood by formal and contextual characteristics	»broad«
(5)	a human mental activity and emotion-related sign system	music's mental bases	»semiotic«

sondern vielmehr als etwas, was Menschen tun, als menschliche Praxis mit inter- und intrapersonalen Funktionen« (Spychiger, 1995, S. 253). Die integrative oder *broad justification* (4) schliesst keine der bisherigen Begründungen aus, sondern geht davon aus, »dass musikalische Aktivität immer auf dem Hintergrund einer umschreibbaren Situation stattfindet und erst in dieser Wechselwirkung verständlich wird« (ebd.). Der von Spychiger neu eingeführte *semiotic approach* (5) begründet im Prinzip den integrativen Zugang zusätzlich aus der engen Verbindung des Zeichensystems Musik mit menschlicher Geistestätigkeit und Aktivität. Aus dem (zeichentheoretisch begründeten) integrativen Verständnis

[w]ird die Frage, ob man zu einer Begründung von Musikunterricht eher auf intrinsische oder extrinsische oder eventuell gleichermaßen auf beide Arten der Werte von Musik rekurrieren soll, müssig, bzw. die Frage kann nicht so gestellt werden: Die Rede von den Werten der Musik ist an die Auffassung von Musik als einem Objekt gebunden. (a.a.O., S. 256)

Da Musik auf ihre Ausführung und auf Menschen angewiesen ist, werden damit insbesondere psychologische, anthropologische und soziologische Wertssysteme angesprochen, das heisst: »die Kategorien ›intrinsisch vs. extrinsisch‹ bzw. ›musikalisch vs. aussermusikalisch‹ lassen sich zu deren Charakterisierung kaum verwenden« (ebd.). Trotzdem werden diese Kategorien im Fachdiskurs weiterhin verwendet. Eine empirische Überprüfung könnte aufzeigen, inwiefern sich der theoretisch begründete Standpunkt von Spychiger mit den Einschätzungen des Feldes trifft.

2.3.3 Hermann J. Kaiser (2018): Vier Rechtfertigungstypen und drei legitimierende Instanzen

Hermann J. Kaiser unterscheidet zwischen subjektiven Begründungen einerseits und der Legitimation mit allgemeiner Geltung, welche Handeln gewinnt, »wenn es auf eine überindividuell anerkannte Norm, allgemein anerkannte wissenschaftliche Aussage o.Ä. [...] bezogen ist und von dieser her als rechtmässig bestimmbar ist« (H. J. Kaiser, 2018, S. 38). »Von ihrer Genese her« ist Musik »zunächst frei von allen pädagogischen Intentionen« (ebd.). In Verbindung mit Pädagogik wird das musikalische Handeln zwar »in einen edukativen Zusammenhang« eingebettet, was aber noch nicht zwingend eine curriculare Legitimation beanspruchen würde (ders. 2002, S. 2). Auch ein nicht weiter legitimiertes Schulfach Musik wäre denkbar, das heisst »Musik als Tätigkeit [...] in curricular gesicherter Form, zeitlich und räumlich organisiert [...], aber ohne dass eine intentionale Lehr/Lernperspektive gegeben wäre« (a.a.O., S. 3). Eine Schule sogar,

Tab. 03: Typologie für die Legitimation von Musikunterricht an allgemeinbildenden Schulen (nach Brunner 2008; Kaiser 2002, 2018)

Paradigma	Beschreibung
Das Erziehungs- und Therapieparadigma	geht davon aus, dass von Musik Wirkungen ausgehen, die in der Folge auf der Handlungsebene relevant werden. Kultur und besonders Musik machen fit für die Anforderungen dieser komplizierten Welt und steigern das persönliche Wohlbefinden, Musik dient quasi als Wellnessprogramm für die Seele.
Das anthropologische Paradigma	besagt, dass der Umgang mit Musik zur vollgültigen Entfaltung des »Menschseins« bzw. der »Person« unentbehrlich ist. Musik dient der Selbstfindung, trägt zur emotionalen Stabilität bei, fördert eine positive Persönlichkeitsbildung, steigert die Erlebnis- und Ausdrucksfähigkeit.
Das kulturtheoretische Paradigma	geht schlichtweg von der Tatsache aus, dass Musik als Kulturerscheinung vorhanden ist und deshalb eine wissenschaftliche Reflexion notwendig ist. Letztlich geht es um ein zutiefst demokratisches Postulat, nämlich, dass die Teilhabe an der Kultur für alle Mitglieder der entsprechenden Gesellschaft möglich sein soll. So wurde die Entfaltung kultureller Identität bereits 1998 von der UNESCO in den Rang eines Menschenrechtes erhoben.
Das ästhetische Paradigma	besagt, dass die Beschäftigung mit Musik eine unersetzbare, durch kein anderes Medium zu gewinnende Erkenntnis und Erfahrung von unserer natürlichen und sozialen Umwelt eröffnet (z.B. in den Kinder- und Jugendkulturen). Musik trägt zu Sinn, Erfüllung, Kommunikation und Lebensqualität bei und entwickelt darüber hinaus kognitive, emotionale und soziale Schlüsselqualifikationen und befähigt zu Kreativität, Lösungskompetenz und Teamfähigkeit.

in der es das Schulfach Musik nicht gibt, in der aber sehr viel Musik gemacht wird, wobei Personen vorhanden sind, die den Lernbedarf der musizierenden Schülerinnen und Schüler zu decken in der Lage sind und dazu da wären, diesen Lernbedarf zu entdecken und zu befriedigen. Das heißt, es gäbe intentionales Lernen und ebensolche Lehre. Aber es gäbe nicht Musik als Schulfach. (ebd.)

Es gibt also verschiedene Möglichkeiten, ›Musik in der Schule‹ zu denken, ohne zu entscheiden, ob sie auch *zwingend* unterrichtet werden solle. Ein verbindlicher, als Schulfach organisierter Musikunterricht an den allgemeinbildenden Schulen hingegen ist, da er quasi gesetzesmässig alle Beteiligten zu einer entsprechenden Bildung verpflichtet, *zwingend* zu legitimieren. Eine solche überindividuelle Legitimation lässt sich nach Kaiser »auf vier Grundvorstellungen, die in einzelnen Theorien häufig miteinander verwoben vorkommen, zurückführen« (a. a. O., S. 4). Brunner (2008; vgl. ausführlicher auch H. J. Kaiser, 2018, S. 39) fasst sie in Tabelle 3 zusammen.

Diese und weitere, sich überlagernde Typologien (vgl. bspw. Bastian, 2000; Dartsch, 2010; Ott, 1979; Varkøy, 2016b; M. Weber, 2005) machen das Problem einer Vergleichbarkeit der Legitimierungsaspekte und die Notwendigkeit einer systematisierenden Ordnungsvariable offensichtlich. In der jeweiligen letzten Bezugsinstanz der Rechtfertigungstypen erkennt Kaiser (2018, S. 40) eine gemeinsame übergeordnete Struktur. Die Begründungen beziehen sich auf

- a. den Musikbegriff als legitimierende Instanz
- b. das lernende Subjekt als legitimierende Instanz
- c. die Institution als Rechtfertigung vermittelnde Instanz

Die vier sich überlagernden Paradigmen werden dabei durch alle drei Rechtfertigungsinstanzen in spezifischer Weise bemüht. Werden also Rechtfertigungen untersucht, so ist dem Umstand Rechnung zu tragen, dass mehrere legitimierende Instanzen im Spiel sind und pro Instanz unterschiedliche Werte im Vordergrund stehen. Eine Konsenssuche ist angesichts dieser Gemengelage anspruchsvoll. Schülerinnen und Schüler wären in ihrer Funktion als Lernende, also als eigenständige legitimierende Instanz, grundsätzlich in die Klärung der Rechtfertigung einzubeziehen. Lehrpersonen können aufgrund ihres Auftrages als Vertreterinnen aller drei Instanzen verstanden werden: Sie haben eine differenzierte Vorstellung des Faches, sie stehen im Austausch mit den lernenden Subjekten und sie handeln im Auftrag der Institution.

