

5. Theoretische Klärung der Kernfragen

Die entwickelten drei Axiome sind eine wichtige Voraussetzung, um nun die Polaritäten zu klären, welche als Kernfragen die Diskussion um die Rechtfertigung schulischen Musikunterrichts prägen: Wird das Fach grundsätzlich durch eine Zweckbindung oder allenfalls spezifisch durch aussermusikalische Zwecke untergraben oder befördert? Damit sind zwei ineinander verwickelte Bruchlinien differenziert zu klären:

1. Wertfrage: Schulischer Musikunterricht kann auf zweckfreies Musizieren oder auf Bildungszwecke fokussieren. Soll obligatorischer Musikunterricht als zweckfreies musikalisches Tun verstanden werden, oder soll er auf Bildungszwecke ausgerichtet sein?
2. Zweckfrage: Musikalisches Handeln kann Ziel oder Mittel des Unterrichts sein. Musikunterricht kann sehr spezifisch auf den Aufbau musikalischer Kompetenzen ausgerichtet sein oder der Bildung ganz allgemein dienen. Wenn schulischer Musikunterricht auf Bildungszwecke ausgerichtet ist, soll er dann ausschliesslich der Musik, das heisst dem musikalischen Lernen dienen, oder sollen in diesem Unterricht auch aussermusikalische Lernbereiche berücksichtigt werden?

Die Klärung, ob diese beiden Kernfragen harte Gegensätze (echte Dichotomien) oder eSpannungsfelder darstellen, ist Gegenstand dieses Kapitels. Wenn sich unter Berücksichtigung der im ersten Schritt festgelegten Axiome keine echten Widersprüche zeigen, soll trotzdem untersucht werden, ob Muster dichotomer Überzeugungen in den Argumentationen wichtiger Stakeholder lokalisiert werden können. Dies ist vor allem deshalb von Interesse, weil sich – aufgrund ihrer vermeintlichen Klarheit – falsche Dichotomien rasch und nachhaltig aber oft wenig bewusst in den Köpfen der Menschen festmachen. Spannungsfelder sind geprägt von unterschiedlichen Bruchlinien, welche aufgrund ihrer Komplexität argumentativ oft nur schwer zu bearbeiten sind.

Antonyme und Dichotomien können aber auch als Werkzeuge der Begriffsklärung verstanden werden (Kap. 5.1) und so selbst zur Klärung und gleichzeitig zur Entwicklung einer Sammlung von Argumenten beitragen (Kap. 5.2 und

5.3). In dieser Weise theoretisch erfasste Legitimationsdimensionen werden abschliessend als hypothetisches System von Zieldimensionen schulischen Musikunterrichts dargestellt (Kap. 5.4). Die entsprechenden latenten Begründungslinien sind dann Orientierung für die anschliessenden empirischen Studien.

5.1 Antonyme und Dichotomien: Ein Werkzeug der Begriffsklärung

Gegenbegriffe (Antonyme) und Dichotomien sind ein Werkzeug zur Begriffsklärung¹. Bei ihrer Verwendung ist insbesondere der Unterschied zwischen echten und unechten Dichotomien, d.h. zwischen scharfen und gradualisierbaren Gegensätzen zu beachten². Es gibt Gegensätze (Antonyme), die von vornherein als fließend gedacht sind, beispielsweise: Eng und weit, warm und kalt, hell und dunkel. Sie beschreiben ein Kontinuum von a+ bis a-. Ein Glas kann mehr oder weniger voll sein. Wenn mit ›voll‹ und ›leer‹ aber entweder ein ganz volles oder ein ganz leeres Glas gemeint ist und keine anderen Zustände zugelassen sind, dann wird der Begriff dichotomisch verwendet. Dann handelt es sich vermeintlich um einen scharfen Gegensatz, eine Grenzziehung (Bruchlinie) im Sinne eines Entweder-Oder (Dichotomie). Bei echten Dichotomien gibt es nichts zwischen den beiden Polen: Lebend oder tot, positiv oder negativ, ein oder aus. Wenn jemand halbtot ist, dann lebt er noch. Wie bei einem Schalter können bei Dichotomien nicht beide Positionen zugleich gewählt werden und es gibt auch nicht die Möglichkeit, zwischen mehreren Gegensätzen auszuwählen, sondern nur ›on/off‹. Dichotome Fragen verlangen eine klare Entscheidung: ›a‹ versus ›b‹ (Reiner, 2017, S. 411).

5.1.1 Die unechte (falsche) Dichotomie als Instrument der Rhetorik

›Falsche‹ Dichotomien beschreiben einen solchen scharfen Gegensatz, obwohl der bezeichnete Sachverhalt gradualisierbar ist oder nicht bloss zwei, sondern drei oder mehr Kandidaten zur Wahl stehen. Zu vielen Begriffen, auch wenn sie scharfe Grenzen ziehen, lassen sich mehrere Gegenbegriffe behaupten: ›Schwarz‹ oder ›weiss‹ haben, zusätzlich zum extremen Gegenpol, viele Graustufen und Farben als Gegensätze (vgl. dazu Reiner, 2017, S. 411). Wenn sich im Laufe der Zeit herausstellt, dass ein scharfer Gegensatz nicht wahr ist, dann braucht es oft viel, bis gesellschaftlich akzeptiert wird, dass es sich um eine falsche Dichotomie handelt³. Die

1 Dieses Potenzial wird in erster Linie in der Rechtswissenschaft (vgl. Röhl, 2020), aber auch in der Pädagogik (vgl. Peterlini, 2018) genutzt.

2 Eine ausführliche Darstellung findet sich bei Reiner (2017).

3 Dies zeigt sich aktuell deutlich am Gender-Begriff. Die Frage nach dem Geschlecht wurde lange Zeit von den meisten Menschen und von der Gesellschaft als dichotome Frage behandelt. Bei Fragebö-

Behauptung falscher Dichotomien kann auf unhinterfragten Traditionen oder auf fehlendem Wissen beruhen. Man kann aber auf Dichotomien beharren – manchmal wider besseren Wissens – indem z.B. die Gesamtheit der Optionen auf exakt zwei Möglichkeiten eingeschränkt wird. Das kann bewusst oder unbewusst geschehen. Eine solche Festlegung lenkt dann die Argumentation, so etwa das oben ausgeführte Beispiel des vollen oder leeren Glases, weil von vorneherein andere Optionen ausgeschlossen werden⁴. Die falsche Dichotomie ist ein manipulatives Werkzeug, das dazu dient, das Publikum zu polarisieren, eine Seite zu lieben und die andere zu hassen. Künstliche Dichotomien werden konstruiert, um damit beispielsweise im politischen Diskurs die Öffentlichkeit dazu zu bringen, umstrittene Gesetze oder politische Massnahmen zu unterstützen (vgl. dazu Glaser, 2019). Unechte Dichotomien sind ein Instrument von Populisten. Sie nutzen vereinfachende Positionen in Fragen, die im Grunde eigentlich mehrdeutige Spannungsfelder sind. Solche, sogenannten ambigüe Situationen sind herausfordernd, weil das Wissen über Chancen und Risiken nicht ausreicht um ja-nein-Entscheidungen zu treffen.

Einfache Antworten sind eine Möglichkeit, Ambiguität eben nicht aufkommen zu lassen. Insofern ist Radikalität ein gutes Mittel gegen Ambiguität. Weil eine radikale Einstellung, eine einfache Antwort in gewisser Weise Ambiguitäten gar nicht aufkommen lässt. Und das ist sicherlich eine wesentliche Triebkraft für radikale Einstellungen. (Christopher Baethge in Streitböcher, 2019)

Im Disput um Gesetze, Erlasse, Programme, Zielsetzungen und Verständnisse wird auch in der Kommissionsarbeit, in Schulleitungen und Teamarbeit mit diesem Mittel gefochten. Die dabei entstehenden Grenzziehungen (*Faultlines*⁵) sind in der Arbeit von Teams und Fachschaften von Bedeutung und können die konstruktive Zusammenarbeit in der Sache schwer behindern und sogar verunmöglichen (Fritzsche et al., 2017). Vives und Feldman Hall (2018) konnten hinsichtlich Entscheidungen zu Kooperation und Vertrauen empirisch nachweisen, dass

gen, bei der Geburt oder auf dem Standesamt gab es nur die Auswahl ›weiblich‹ oder ›männlich‹ und es war genau ein Kreuz zu setzen. Schon länger ist klar, dass die Zuweisung des Geschlechts nicht immer eindeutig ist, und dass Menschen, obwohl sie klar einem Geschlecht zugewiesen werden, das Recht haben, sich anders zu fühlen, zu kleiden und zu verhalten. Der scharfe Gegensatz entspricht also gar nicht der Tatsache und damit ist der Gegensatz Mann/Frau eine falsche Dichotomie. Die Schwierigkeiten, dies individuell oder gesellschaftlich zu akzeptieren sind allgegenwärtig; nicht nur, weil die Sprache selbst binär auf dieser falschen Dichotomie aufgebaut ist.

- 4 Ein anderes Beispiel ist, wenn bezüglich einer Handlung nur ›jetzt oder nie‹ und keine alternative Handlung oder ein Nichtstun und abwarten als Optionen zugelassen werden (vgl. dazu Röhl, 1999).
- 5 Die Faultline-Theorie definiert in Analogie zum geologischen Begriff der Reibungslinie zwischen zwei tektonischen Platten ›*hypothetical dividing lines that may split a group into subgroups based on one or more attributes*‹ (Lau & Murnighan, 1998, S. 328).

Menschen sich mit zunehmender Ambiguitätstoleranz vermehrt in »*costly prosocial behaviors*« engagieren. Das Aushalten mehrdeutiger Spannungsfelder wird, gegenüber der Haltung Fragen ein für alle Mal zu klären, zwar als aufwändig und herausfordernd, aber als für die Sache lohnend betrachtet.

Erst die präzise Fassung der Geltungsansprüche und deren Reichweite ermöglichte die Feststellung der ›Sache‹, um die gestritten werden könnte. Solange dies nicht geleistet ist, drohen Gegenüberstellungen die festgefahrenen Positionen lediglich zu befestigen. (Melchior, 1992, S. 4)

Bezüglich der Bedeutung von Musikunterricht geht es nun also darum zu prüfen, wie in der Literatur und in Diskursen behauptete Gegensätze zu verstehen sind; als echte Dichotomien, als falsche Dichotomien oder als Spannungsfelder?

5.1.2 Kriterien zur Beurteilung von Dichotomien und weiteres Vorgehen

Diese Klärung kann, mit Rekurs auf die im ersten Schritt angenommenen Grundsätze, rein theoretisch erfolgen. Dazu muss im Detail untersucht werden, ob suggeriert wird, dass in einer Streitfrage von exakt zwei, bestimmten, einander gegensätzlichen Möglichkeiten auszugehen ist, obwohl es in Wirklichkeit eigentlich mehr als zwei Möglichkeiten gibt. Ist dies der Fall, oder ist eine der Positionen selber mehrdeutig, kann sie in Teilaspekte aufgeteilt oder gar in die andere Position integriert werden, handelt es sich um eine *falsche* Dichotomie; gibt es in der Frage aber tatsächlich nur genau zwei Möglichkeiten, dann handelt es sich um eine *echte* Dichotomie; werden Polaritäten nicht als Gegensätze, sondern als Kontinuen oder Ambiguitäten erkannt, handelt es sich um Spannungsfelder. Falsche Dichotomien können dabei die Lösungssuche aber weiterhin erschweren.

Im Rahmen dieser theoretischen Analysen gibt es drei Möglichkeiten:

- Dichotomien werden bestätigt: Es ist empirisch zu untersuchen, welche Bruchlinien die Akzeptanz der Position erschweren und welche Argumente unter welchen Bedingungen möglicherweise nicht anerkannt werden. Es gilt zu analysieren, wo solche Bruchlinien des Verstehens verlaufen und welche Personen welche Positionen mit welchen Argumenten vertreten. Auf der Basis von Merkmalsaufreihungen können möglicherweise die hypothetischen Trennlinien bestätigt, und die Stichproben in potentiell homogene Untergruppen eingeteilt werden⁶, welche dann spezifisch an die ›Wahrheit‹ herangeführt werden können.

6 Fritzsche et al. (2017) zeigen in zwei Studien auf, wie in Teams starke Faultlines (Alter und Geschlecht) das Wohlbefinden und die Teamidentifikation verringern und zu erhöhten Fehlzei-

- Dichotomien werden zurückgewiesen: Es ist zu untersuchen, ob anhand von Stichproben empirisch bestätigt werden kann, dass die falschen Dichotomien ein rein theoretisches Konstrukt sind. Dies ist vor allem deshalb von Interesse, weil sich solche konstruierten Gegensätze aufgrund ihrer vermeintlichen Klarheit oft rasch und nachhaltig in den Köpfen der Menschen festmachen. Falsche Dichotomien vereinfachen komplexe und dynamische Situationen und sind deshalb einfacher zu vertreten. Sie können, da argumentativ schwierig bearbeitbar, die diskursive Bearbeitung von Spannungsfeldern behindern.
- Ein Spannungsfeld wird erkannt: Die Polaritäten sind sorgfältig zu beschreiben und diskursiv Lösungen zu suchen. Dabei gilt es im Bewusstsein zu behalten, dass Spannungsfelder dynamisch und mehrdeutig sind, d.h. dass sie sich im Laufe der Zeit verändern und demnach immer wieder neu ausgehandelt werden müssen. Spannungsfelder sind anfällig für Fanatiker und Populisten, weil diese die Mehrdeutigkeit nutzen um Dichotomien zu konstruieren⁷. Ambiguitätstoleranz kann entwickelt werden, wenn es gelingt die Komplexität und die Vorteile der Vieldeutigkeit zu erklären.

In den folgenden Unterkapiteln werden die Polaritäten zuerst seziert und möglichst scharf voneinander getrennt. Sie werden also im Sinn einer echten Dichotomie konstruiert, um dann theoretisch zu prüfen, ob der scharfe Gegensatz bestätigt werden kann oder zurückzuweisen ist. Das Fazit dieser Analysen und die aus den jeweiligen Diskussionen gewonnenen Argumente münden abschliessend in Überlegungen zum weiteren Vorgehen.

5.2 Dichotomie der Werte: Musikunterricht als zweckfreies Erfahrungsfeld oder zweckorientierter Bildungsauftrag?

Ein Zweck zielt auf den Nutzen oder die Funktionalität eines Werkzeugs, eines Mittels oder eines Verfahrens; der Zweck des Mittels ist das, was mit ihm beabsichtigt oder zu erreichen versucht wird. Die Frage nach dem Zweck von schulischem Musikunterricht scheint eng mit der Wertfrage verbunden. Zweckfreiheit kann jedoch auch als Wert angesehen werden. Hat schulischer Musikunterricht eine Funktion, z.B. für die Bildung der Menschen oder liegt sein Wert allein im musikalischen Tun selber? Wenn musikalische Bildung dem musikalischen Tun dient, so ist das auch ein Zweck des Musikunterrichts. Umgekehrt gesagt: Ein

ten führen. Sie empfehlen für die betriebliche Praxis den Einbezug und auch die Kombination weiterer relevanter Merkmale.

7 Vgl. dazu die Sendung von Deutschlandfunk Kultur: »Ambiguitätstoleranz – Lernen, mit Mehrdeutigkeit zu leben« (Streitböcher, 2019)

Musikunterricht, der isoliert dem zweckfreien Musizieren dient, hat eben genau diesen Zweck. Die Frage, *welchen* Zweck schulischer Musikunterricht haben soll, wird anschliessend in Kapitel 5.3 weiter vertieft; jetzt geht es zuerst um die Frage, *ob* schulischer Musikunterricht überhaupt zweckorientiert sein soll.

Handelt es sich um ein Spannungsfeld oder um eine Opposition?

5.2.1 Polarität verstehen

Spannungsfelder können zum Denken in Differenzen und Ambiguitäten anregen, oder aber zum Festschreiben von Positionen, wenn das Denken der Verteidigung einer Routine dient⁸. In solchen Situationen werden gerne vermeintliche Dichotomien aufgebaut und die zu entscheidende Frage, wie bei einem echten Gegensatz, als ein Entweder-Oder formuliert: Hat Musikunterricht Bildungszwecke zu erfüllen – ja oder nein? Die ablehnende Position kann von der Idee der Autonomie des Kunstwerks abgeleitet werden. Basierend auf Immanuel Kant's *Kritik der Urteilskraft* wird Kunst und damit auch Musik als ›Zweckmässigkeit ohne Zweck‹ gesehen. Künstlerische Werke sollen weder nützlich noch moralisch sein; ihr einziger Zweck sei es, ein Lustgefühl auszulösen (Kant, 1797, S. 155). Ein solches zweckfreies aber sinngetragenes Agieren in Spiel und Bewegung wird als autotelische Handlung bezeichnet (Feil, 1987, S. 90).

Autotelisches Erleben ist nicht aussenbestimmt und aussenmotiviert, bedarf keiner Aussenbewertung. Es bestimmt, motiviert und lohnt sich selbst. Es ist sich selbst genug. Freude und Glücksempfinden entspringen der Tätigkeit selbst. Sie erwachen und erwachsen im erlebenden Individuum. (Warwitz, 2016, S. 220)

Nicht wegen Freude und Lust, sondern weil unmittelbar im Willen verankert, ist Musik für Arthur Schopenhauer »mit den Weltinhalten nicht verknüpft« (Asmuth, 1999, S. 6). Auch Adorno wendet sich gegen einen zweckorientierten Bildungsauftrag von Musikunterricht. Für ihn ist unbestritten, »dass Musik ihr humanes Ziel in sich selbst habe«⁹ und er wendet sich explizit gegen ihre *pädagogische, kultische und kollektive Verwendbarkeit* (Adorno, 1956, S. 67). Der Lehrer und Musikwissenschaftler Anton Haefeli drückt dies in einem Vortrag anlässlich der D-A-CH Expertentagung *Musik und Gehirn* folgendermassen aus:

8 Differenzen, Polaritäten und Widersprüche sollten nicht im Denken stillgestellt werden, sondern im Blick auf komplexe situative Konstellationen als Relationen thematisiert und dabei Ungewissheiten ausgesetzt werden (John Dewey, nach Lehmann-Rommel, 2001, S. 162).

9 Adorno geht es hier, wie Rittelmeyer (2016, S. 318), nicht um mechanische Wirkungen oder Transfers, sondern um die durch das Schöne angeregte persönliche, willensgesteuerte Kultivierung des Menschen.

Musik hat ihren Wert und ›ihr humanes Ziel in sich selbst‹ (Adorno), und ihre Aufnahme in die Gegenstände allgemeiner Bildung oder in den Fächerkanon der Schule ist nur mit ihr selbst zu rechtfertigen. (Haefeli, 2008, S. 10)

Dass die Aufnahme der Musik in den Fächerkanon der Schule nur mit der Musik selbst zu rechtfertigen sei, ist eine mehrdeutige Formulierung. Unterricht ist gemäss Duden eine »*planmässige, regelmässige Unterweisung Lernender durch eine[n] Lehrende[n]*« (duden-online) und damit von der Definition her alles andere als zweckfrei. Trotzdem wird in diesem Selbstbezug autotelisches Tun und ein zielorientierter Kompetenzaufbau verbunden. Adorno präzisiert weiter:

Der Zweck musikalischer Pädagogik ist es, die Fähigkeiten der Schüler derart zu steigern, dass sie die Sprache der Musik und bedeutende Werke verstehen lernen; dass sie solche Werke soweit darstellen können, wie es fürs Verständnis notwendig ist (Adorno, 1957, S. 102).

Wie oben dargelegt, ist für die Polarität ›zweckfrei versus zweckgebunden‹ entscheidend, ob Musikunterricht als musikalische Erfahrung ohne weiteren Zweck oder als Mittel zum Aufbau von Kompetenzen verstanden werden soll. Um diese Polarität zu beschreiben, muss die Frage nach einer Differenzierung von Zwecken streng von der grundsätzlichen Zweckfrage getrennt geklärt werden. Die ansonsten entstehende Unschärfe würde ein zu klärendes Element eines mehrdeutigen Spannungsfeldes und könnte nicht als Dichotomie formuliert werden.


Der in dieser Weise konstruierte scharfe Gegensatz zwischen Zweckfreiheit und Zweckgebundenheit wird aktuell insbesondere von Varkøy (2015, 2018b, 2018a) aufgegriffen. Er, dessen Forschungsschwerpunkt sich seit über 25 Jahren um die Frage der Legitimierung von schulischem Musikunterricht dreht, plädiert dafür

[...] die ›musikalischen Erfahrungen der Schüler‹ als eigenständiges Ziel des Musikunterrichts zu betrachten, und nicht irgendwelche positiven Nebenwirkungen, die der Förderung der Persönlichkeitsentwicklung, der Berufsbefähigung oder pädagogischen und/oder politischen Zwecken dienen. (Varkøy, 2018b, S. 43)

Er stützt sich dabei auf den Tätigkeitsbegriff von Hannah Arendt (1967), welcher das Handeln als Selbstwert versteht und sich von den zweckorientierten Tätigkeitsformen des Arbeitens und Herstellens abhebt (H. J. Kaiser, 2010, S. 52; Varkøy, 2016b, S. 120). Sinngemäss kann in der Musik der Akt des Tuns selber als sein Zweck verstanden werden, was in der Folge keiner weiteren Begründung mehr bedürfe (Arendt, 2018 [1958]; Kiebacher, 2017). Musikunterricht solle als eine solche freie und nicht zweckgebundene Tätigkeit betrachtet werden (Varkøy, 2018b, S. 43), als allein im Tun begründet, als Etwas, das ›*weder nützlich noch moralisch*‹ sein muss.

The fundamental point is the possibility, and necessity, of being able to distinguish between human activities which have their ends in themselves on the one hand, and activities whose ends are outside the activities themselves on the other hand. Activities that have intrinsic values and activities that do not. (Varkøy, 2015, S. 47)

Aufgrund dieser Überlegungen lässt sich die folgende Dichotomie formulieren:

Musikunterricht ist zweckfrei		Musikunterricht ist zweckgebunden
Musikunterricht ermöglicht grundsätzlich zweckfreie Erfahrungen. Es sind damit im musikalischen Tun keine weiteren Zwecke und Ziele zu verfolgen. Lehrpläne sind dabei als Anregungen zu verstehen.		Musikunterricht hat grundsätzlich eine bildende Funktion. Sein Zweck liegt im Verfolgen von allgemeinen und spezifischen Bildungszielen, welche gesellschaftlich ausgehandelt sind. Lehrpläne geben verpflichtende Kompetenzziele vor.

5.2.2 Theoretische Klärung

Für die theoretische Klärung ist zu fragen, ob die beiden zu Auswahl stehenden Möglichkeiten tatsächlich keine Alternativen zulassen. Da sich aber die Frage des Bildungszweckes von Musikunterricht nicht allein auf *musikalisches Lernen*, sondern auch auf den Teilbereich des spezifisch *musikalischen Tuns* bezieht, sind Zweckfreiheit und Zweckgebundenheit nicht mehr klar zu trennen. Für die Begründung von Unterricht ist Zweckfreiheit ein Widerspruch in sich¹⁰, aber gleichzeitig hat Musizieren im Unterricht – wie Spielen¹¹ – das Potenzial des Unerwarteten und Unplanmässigen, Überraschenden und Freien. Sogar das

Spielen im Unterricht ist nicht zweckfrei, sondern ein zielgerichteter Versuch zur Entwicklung der sozialen, kreativen, intellektuellen und ästhetischen Kompetenzen der Schüler. (H. Meyer, 1989, S. 344)

Musikalische Aktivität im Unterricht beinhaltet oft sowohl zweckfreies Tun wie auch zielgerichteten und oft auch zufälligen Aufbau von Kompetenzen. Die Autoren der OECD-Metastudie *Art for Art's Sake? The Impact of Arts Education* (Winner

10 Nach Duden ist Unterricht die planmässige, regelmässige Unterweisung Lernender durch eine[n] Lehrende[n]

11 Nach Duden hat Spielen mehrere Bedeutungen. Dabei sind aber die freie Entscheidung und die Freude an der Sache selber sehr zentral. Vgl. dazu auch Johan Huizinga's *Homo Ludens* (Huizinga, 2004)

et al., 2013) spielen die dichotome Zweckfrage an, indem sie im ersten Teil ihres Titels einem Kampfbegriff aus dem 19. Jahrhundert verwenden¹². Das *Centre for Educational Research and Innovation* hatte das Ziel und den Auftrag, anhand empirischer Befunde aller greifbaren Studien, den Einfluss der Künste¹³ auf die Bildung zu klären. Weil in der Folge ausschliesslich Untersuchungen zu *ausser-musikalischen* Effekten in die Untersuchung einfließen, wird der Zweck von *Arts Education* für den Aufbau künstlerisch-musikalischer (oder eben *inner-musikalischer*) Kompetenz nicht erfasst¹⁴. Während also einerseits Zweckfreiheit und musikalischer Bildungszweck zusammenfallen, wird andererseits die Zweckorientierung in inner- und ausser-musikalische Zwecke aufgeteilt. Beides bedeutet, dass die erste Dichotomie verworfen werden muss. In der Zusammenfassung der Studie wird hinsichtlich ungenügender Ergebnisse eine Agenda »for further research on arts education« vorgeschlagen, um den Einfluss von Kunst, Musik, und Theaterunterricht auf die im 21. Jahrhundert notwendigen Kompetenzen besser beurteilen zu können (a.a.O., S. 249)¹⁵. »Zurück auf Feld Eins!« ist das deutliche Fazit der Studie:

We conclude by arguing that the value of the arts for human experience is a sufficient reason to justify its presence in school curricula. (Winner et al., 2013, S. 249)

Varkøy steht genau für diesen zweckfreien Wert als Begründung für schulischen Musikunterricht ein. Wenn er für musikalische Erfahrung ohne weiteren Zweck argumentiert, werden pädagogischer Zweck und didaktisches Kalkül zum klaren Gegenpol. Allerdings relativiert Varkøy in seinen Publikationen die scharfen Gegensätze immer wieder, nimmt die Ausschliesslichkeiten zurück und spricht von Rangordnungen und Dringlichkeiten, was eher auf ein Kontinuum als auf eine Dichotomie hinweist. Eine andere Form des Rückzugs aus der Dichotomie

12 Der Ausdruck *l'art pour l'art* wurde in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts zum Slogan und zum Kampfbegriff. Er sollte anzeigen, dass Kunst nur um ihrer selbst Willen da ist, also weder ein didaktisches noch ein ökonomisches Kalkül verträgt (vgl. dazu Heisig, 1962).

13 Für die Metastudie wurden eine Vielzahl empirischer Untersuchungen zu den Effekten Arts Education im Fachunterricht (Musik, Bildende Kunst, Theater und Tanz), in kunstintegriertem Unterricht (in Verbindung mit akademischen Fächern) und im Kunstunterricht ausserhalb der Schule (z.B. privater Musikunterricht; ausserschulischer Unterricht in Theater, Bildender Kunst und Tanz) berücksichtigt.

14 Dass Arts Education den Kompetenzaufbau in diesen Fächern selbst befördert wird erst in den *Concluding remarks* erwähnt und interessanterweise mit dem Satz eingeleitet: »While future societies may or may not need more people trained in the arts than today, they probably will not need fewer such people.« (Winner et al., 2013, S. 264)

15 Durch den Ausschluss musikalisch-künstlerischer Kompetenzen wird durch das Design der Studie die Vorstellung transportiert, die Künste hätten für die Bildung im 21. Jahrhundert keine Bedeutung.

formuliert er, wenn er sich an Niensens Theorie von der Musik als Träger vielfältiger Bedeutungen orientiert und konstatiert, dass wir nicht wissen, »*was die Musik für die Schülerinnen und Schüler [bedeutet] oder was sie mit ihnen im Musikunterricht tut*« (Varkøy, 2018b, S. 44) und dass sie »*wahrscheinlich [...] auf jeden einzelnen von ihnen auf unterschiedliche Weise*« (a.a.O., S. 45) wirkt. Dies ist ein deutlicher Hinweis auf die Vieldeutigkeit von Musikunterricht und die Ambiguität der Entscheidungen. Wenn sicher ist, »*dass nicht jede Musik immer und in allen Kontexten für alle das Gleiche bedeutet*« (ebd.), ist das Recht der Bedeutungszuschreibung nicht mehr alleine bei der Lehrperson und die zweckfreie musikalische Erfahrung ist ein Ziel des Unterrichts, welches nicht wirklich verfügbar ist (vgl. Mönig, 2008; Rolle, 2014; Rolle & Wallbaum, 2011; Rosa, 2018). In diesem Verständnis sind solche beglückenden zweckfreien musikalischen Erfahrungen, wenn sie sich denn (auch dank pädagogisch geplanten Angeboten) einstellen, als Geschenk zu betrachten. Varkøy selbst zeigt im Satzsatz deutlich an, dass die Dichotomie als rein rhetorisches Mittel verwendet wurde: »*Hoffnung ist nicht die Überzeugung, dass die Dinge gut ausgehen werden, sondern das Bewusstsein, dass sie sinnstiftend sind*« (Varkøy, 2018b, S. 45). Die Entwicklungspsychologin Stefanie Stadler Elmer betont diesbezüglich

die Einsicht, dass Musizieren und Singen zwar zweckfrei wie auch zweckgebunden sein können, jedoch keine wertneutralen Handlungen sind. Man vergisst leicht, dass selbst Singen und Musizieren aus blosser Freude einen Wert bedeutet und dass [...] das Reden über das Musizieren nur beschränkt möglich ist, und dass symbolischer Gehalt im Bereich der Kunst vor allem auf den Sinnesebenen und zusammen mit bereits konstruierten symbolischen Erfahrungen wirkt. (2004, S. 14)

5.2.3 Fazit: Eine Dichotomie der Werte (zweckfrei vs. zweckgebunden) ist nicht haltbar

Aufgrund der theoretischen Klärung, kann diese Dichotomie klar widerlegt werden. Die Formulierungen welche eine echte Dichotomie suggerieren, werden in diesem Diskurs (bewusst oder unbewusst) als rhetorisches Mittel verwendet. Die zweckfreie Freude am gemeinsamen Tun und geplante oder zufällige Lerneffekte schliessen sich gegenseitig nicht aus, sondern können in der Realität des Musikunterrichts gerne gemeinsam auftreten. Damit sind zentrale Voraussetzungen für eine echte Dichotomie nicht erfüllt. Anstelle eines Gegesatzes wird hier ein Spannungsfeld beschrieben, welches von allen Beteiligten in einem wertschätzenden und auf Verständnis ausgerichteten, oft aufwändigen Dialog bearbeitet werden muss.

5.2.4 Beitrag zur Sammlung von Argumenten

Gemäss dem eingangs beschriebenen Vorgehen ist es von Interesse, auf empirischer Basis zu untersuchen, ob die falsche Dichotomie in den Vorstellungen von an schulischem Musikunterricht interessierten Personen eine Rolle spielt. Folgende Argumente können hinsichtlich der Position »*Musikunterricht ermöglicht grundsätzlich zweckfreie Erfahrungen*« aus der theoretischen Auseinandersetzung und der beigezogenen Literatur deduktiv abgeleitet werden:

Unterricht im Schulfach Musik soll verpflichtend sein, ...

... weil Musik Spielen (als zweckfreie Tätigkeit) in einer einzigartigen Form ermöglicht¹⁶.

... weil Musikhören und Musizieren Freude macht¹⁷.

... weil beim Musizieren die Lernenden handelnd tätig werden¹⁸.

Möglicherweise lassen sich im weiteren Verlauf der Studie, insbesondere in den qualitativen Untersuchungen, induktiv weitere Argumente finden, welche die Idee des zweckfreien Musizierens als Begründung für obligatorischen Musikunterricht ausdrücken. Interessant und empirisch zu untersuchen ist, ob diese Argumente in Opposition zu zweckorientierten Argumenten genannt werden oder ob sie ähnlich gewichtet (als sowohl-als-auch verstanden) werden. Des Weiteren interessiert, ob sich Einschätzungen je nach Ausbildung, Erfahrung oder weiteren Parametern verändern und ob in den geäusserten Überzeugungen Muster zu erkennen sind. Noch offen ist die in der Diskussion bereits angesprochene Dichotomie der Zwecke. Diese soll im nun folgenden Abschnitt geklärt werden.

16 Diese Position geht zurück auf eine Frage von Aristoteles: »*What we must first seek to answer is whether music is to be placed in education or not, and what power it has...whether as education, play or pastime.*« (zitiert nach Scripp, 2002, S. 132)

17 Natürlich kann auch Freude grundsätzlich als Nutzen verstanden werden. Es geht aber hier nicht um kurzfristige Freude (Hedonie) sondern um die längerfristige *eudaimonia*. Wenn musikalisches Tun selber als Glückseligkeit verstanden wird, fällt nach Varkøy diese Form der Instrumentalisierung weg: »*We no longer have to think about music as a means to happiness. It is possible to think of musical experience as happiness*« (2015, S. 58).

18 Basierend auf dem Verständnis von Handeln als nur in sich selber begründeter menschlicher Tätigkeit (im Gegensatz zu Herstellen und Produzieren), bringt Varkøy auch hier einen nachgelagerten Zweck ins Spiel, wenn er von diesem Handeln als »*a type of reflection in action*« spricht (2015, S. 57). Vergleiche dazu beispielsweise auch Kaiser (2002) und Brunner (2008).

5.3 Dichotomie der Zwecke: ›Lernen in Musik‹ oder ›Lernen durch Musik‹?

Bei der Frage ›zweckfrei oder zweckgebunden‹ wurde deutlich, dass die Idee zweckfreien Musizierens oft als Teil des musikalischen Lernens verstanden wird; im Sinn von, wer viel spielt entwickelt Kompetenzen, oder ›Übung macht den Meister‹. Dabei wird angenommen, dass beim Musizieren Lernprozesse ausgelöst werden und zwar nicht nur, wenn es zweckfrei betrieben wird, aber insbesondere, wenn Freude mit im Spiel ist. Allerdings scheint die Ausrichtung des Unterrichts auf den Zweck fachlichen Kompetenzaufbaus nicht unumstritten:

Man kann keine Mittel-Zweck-Relation aufbauen, die garantiert, dass man am Ende dieses Prozesses musikalisch gebildet ist. Im Hinblick auf musikalische Bildung kann nicht bestimmt werden, ob und wann jemand kompetent handelt. [...] Der Kompetenzbegriff ist im Hinblick auf Bildungsprozesse fehl am Platze. (H. J. Kaiser, 2001, S. 9)

Dass musikalische Kompetenz trotzdem nicht einfach eine Begabung ist, sondern vermittelt werden kann, ist mittlerweile breit akzeptiert. Üben ist dabei, auch wenn es keine Erfolgsgarantie gibt, eine der der wichtigsten Formen musikalischen Lernens. »[D]ie theoretische Basis zur Festigung des Perspektivenwechsels von *Vererbung auf Aneignung*« (Spychiger, 2018, S. 162) lieferte das Konzept der *Deliberate Practice*: Üben als ein »*Typ menschlicher Aktivität, durch welchen anhand eines Sets von systematisierten Handlungen eine bestimmte Fähigkeit oder Leistung gezielt gesteigert wird*« (ebd.). Die musikalische Aktivität wird, um ein Ziel zu erreichen, *deliberate*, d.h. absichtsvoll, geplant und überlegt eingesetzt. Sie hat also, unabhängig davon ob sie Freude macht oder nicht, einen (inner-musikalischen) Zweck.

Die damit einhergehende Einsicht, dass zweckfreies Musizieren und musikalischer Kompetenzaufbau nicht scharf zu trennen sind und sich zum Teil sogar gegenseitig bedingen, wird von einigen Stimmen im Feld der Musikpädagogik explizit auch für die Verbindung von Musikunterricht mit ›ausser-musikalischen‹ Lernbereichen reklamiert (vgl. bspw. Aprill, 2001; Beane, 1997; Bresler, 2004; Russell & Zembylas, 2007; Zulauf & Cslovjecssek, 2018a).

Eine der Schwierigkeiten der Bildungswissenschaften, das musikalische Lehren und Lernen zu erforschen, liegt in unausgesprochenen Vorstellungen über den Begriff Musik, die sich beispielsweise darin zeigen, dass der Bereich Musik als fest geregelte und in sich geschlossene Einheit gedacht und daher von anderen Bereichen getrennt behandelt wird; (Stadler Elmer, 2015b, S. 74)

So ist beispielsweise

[d]ie Beobachtung, dass musikalische Aktivitäten eine persönlichkeitsbildende Funktion haben und außermusikalische Verhaltensbereiche positiv beeinflussen können, [...] eine weit verbreitete pädagogische Erfahrung aus Schule, Sonderpädagogik und Musiktherapie. (Gembris, 2015, S. 2)

Solche, aus der Alltagserfahrung beschriebenen Effekte, können jedoch in der empirischen Forschung nicht eindeutig nachgewiesen werden (vgl. bspw. Bruhn, 2000; Hill & Josties, 2007).

Der Glaube, dass jegliches Musizieren automatisch mit einer höheren Sozialkompetenz verbunden ist oder sozial verträglicher macht, ist wissenschaftlich nicht begründbar. (Gembris, 2015, S. 2)

Der grosse wissenschaftliche Aufwand, der betrieben wird, um mögliche *automatische* Übertragungen auf sogenannt aussermusikalische Bildungsbereiche¹⁹ nachzuweisen beruht auf einer engen Vorstellung von Lernen (vgl. Kap. 4.2.3), auf der Idee des *magic transfer* (Aprill, 2001, S. 26). Gerade in Verbindung mit ästhetischen Erfahrungen dürfen volitionale Aspekte²⁰ nicht als mechanische Wirkungen verstanden werden, sondern sind vielmehr als Katalysatoren der individuellen, aktiven und eben »*willensgesteuerten Kultivierung des eigenen Alltagslebens*« (Rittelmeyer 2016, S. 318) zu sehen. Neben didaktisierten Angebotsstrukturen bestimmen persönliche Nutzungsstrukturen (vgl. Reusser & Pauli, 2010, S. 18) was innerfachlich und ausserfachlich im Musikunterricht gelernt wird und gelernt werden kann. Um diese Polarität geht es im folgenden Abschnitt: Ist Musikunterricht als »Lernen in Musik« oder als »Lernen durch Musik« zu verstehen und zu realisieren?

5.3.1 Polarität verstehen

Wird angenommen, dass Musikunterricht gleichzeitig zweckfreie Erfahrung und zweckorientierte Bildung ermöglichen soll (Myers & Scripp, 2007, S. 381), stellt sich unweigerlich die Frage, welche Ziele dann im Rahmen des Bildungsauftrages zu verfolgen sind²¹. Im deutschen Sprachraum wird in diesem Zusammenhang oft zwischen »inner-musikalischen Zielen« und »ausser-musikalischen Zielen« (vgl.

19 Unter aussermusikalischen Wirkungen sind nach Spychiger (2006a, S. 113) Effekte der Musik selbst oder musikalischer Betätigung auf andere Lebens- und Persönlichkeitsbereiche sowie Leistungssteigerungen in anderen Fächern und Fertigkeiten zu verstehen. Seit den 1970 Jahren entwickelte sich daraus der Forschungszeitweig der »Transferforschung«.

20 Der Begriff Volition beschreibt den Willen zur Handlung: »*Der »Wille als Steuermann« von Herz (Emotion), Kopf (Kognition) und Bauch (Motivation)*« (Deimann et al., 2008, S. 25).

21 Natürlich ist die Frage erlaubt, ob zweckfreies Musizieren nicht ebenfalls als Zweck oder Ziel des Unterrichts bezeichnet werden müsste. Der Nutzen wäre dann, Kompetenzen im Um-

bspw. Haefeli, 2008; Spychiger, 1992, 2006a; Zaiser, 2005) unterschieden, während im angelsächsischen Raum bei derselben Frage auch von *intrinsic and extrinsic values* (vgl. bspw. Crooke, 2016) oder *non-arts outcomes* (vgl. bspw. Hatland & Winner, 2002; Winner et al., 2013) gesprochen wird.

Ausser-musikalische Ziele werden oft auf die – für die neurowissenschaftliche Forschung sehr attraktiven – Transfer-Effekte reduziert. Diese Einschränkung ist gemäss Axiom 3 (siehe Kap. 4.2.3) aber unzulässig: Ausser- wie innerfachliches Lernen ist sowohl von der Lehrperson didaktisch angeregt als auch durch »individuelle Willensaktivität« der Lernenden (Rittelmeyer 2016, S. 318) gesteuert. In diesem Sinn kann musikalisches Handeln im Unterricht pragmatisch als ein partizipatives *Werkzeug des inner- und aussermusikalischen Lernens* verstanden werden²².

Wo nun im Musikunterricht die Grenze zwischen inner- und ausser-musikalischen Zwecken verläuft, ist nicht von vorneherein klar. In der Wahrnehmung von Hansen bedeutet bereits der Einbezug musikpsychologischer, musikwissenschaftlicher, musikgeschichtlicher oder akustischer Aspekte in den Unterricht eine Bedrohung für das ästhetische Hauptaugenmerk musikalischer Bildung:

Aesthetic interest, after all, ought to be the main emphasis [...] of a philosophy of music education, rather than the interests of a psychologist of music, a musicologist, a music historian, or a scientist of acoustics. I suppose that an all-encompassing philosophy of music education would delineate the place and role of those other interests. But surely the aesthetic one should remain primary, in examining and helping students to think about the nature, creation, and appreciation of music. (Hansen, 1993, S. 71)²³

Diese »untergeordneten« Interessen von »Lernen in Musik« werden immerhin einer »*all-encompassing philosophy of music education*« zugerechnet; die Möglichkeit von »Lernen durch Musik« jedoch scheint weit ausserhalb des Denkbaren zu liegen.

gang mit zweckfreiem Tun aufzubauen. Varkøy kämpft dafür, diesen Eigenwert als ein spezifisches Ziel für Kunst und Musikunterricht zu priorisieren (Varkøy, 2016b, S. 125).

22 Ob musikalisches Handeln selbst Transferwirkungen im Sinn neurologischer oder quasi magischer Effekte hat, ist eine andere Frage, die hier nicht untersucht werden kann.

23 Eigene Übersetzung: Das ästhetische Interesse sollte letztlich der Schwerpunkt [...] einer Philosophie der Musikpädagogik sein und nicht die Interessen eines Musikpsychologen, eines Musikwissenschaftlers, eines Musikhistorikers oder eines Akustikwissenschaftlers. Ich vermute, dass eine allumfassende Philosophie der Musikpädagogik den Platz und die Rolle dieser anderen Interessen umschreiben würde. Aber sicherlich sollte das ästhetische Interesse an erster Stelle stehen, wenn es darum geht, das Wesen, die Entstehung und die Wertschätzung von Musik zu untersuchen und den Schülern dabei zu helfen, darüber nachzudenken.

a) Musikunterricht als inner-musikalische Bildung

In vielen Debatten zur Zielsetzung des schulischen Musikunterrichts geht es ausschliesslich um die Frage, was bezüglich inner-musikalischem Lernen den Vorrang haben soll²⁴. Dieser Fokus, der eher Inhalts- und Handlungsdimensionen beschreibt, prägt die Musikdidaktik mit ihren beiden Polen der »*kunstwerkorientierten Musikdidaktik*« (Alt, 1968; vgl. auch Reimer, 1970) und der »*erfahrungserschliessenden Musikerziehung*« (vgl. auch Ehrenforth, 1992; Elliott, 1995; Nykrin, 1978; Richter, 1982)²⁵.

Zwischen den beiden Polen – der eine hält das Objekt für entscheidend, der andere das wahrnehmend konstruierende Subjekt – bewegen sich alle musikdidaktischen Modelle, die bis zum Ende des zwanzigsten Jahrhunderts das Erfahren ins Zentrum stellten. (Wallbaum, 2016, S. 39)

Dankmar Venus beschreibt in seiner »*Unterweisung im Musikhören*« (1984)²⁶ fünf Verhaltensweisen gegenüber Musik, welche nach und nach auch als Lernfelder in die Lehrpläne des schulischen Musikunterrichts übernommen wurden: *Produktion, Reproduktion, Rezeption, Transposition von und Reflexion über Musik*. Das *Musikhören* wurde zur neuen Leitidee von Musikunterricht.

Diese Akzentuierung auf das Hören als zentralem Bezugspunkt musikdidaktischer Modellbildung prägte die wichtigsten musikdidaktischen Modelle, die um 1970 entstanden. Für die Planung von Unterricht wurde Musikhören die leitende Kategorie schlechthin und löste den früheren »Primat des Singens« ab. (Jank, 2021, S. 24)

Ausgehend »*von der Musik und ihren Kräften, d. h. von ihren immanenten Sach- und Sinnstrukturen aus, auf den Lernenden hin*« (1970, S. 64) sah Michael Antholz beispielsweise schulischen Musikunterricht als die »*Introduktion [...] in die objektive Musikkultur der Gegenwart und in die subjektive Musikkultur als Hörkultur*« (a.a.O., S. 118). Er nutzte damit auch die aus Schülerinnen- und Schülersicht bedeutungsvolle populäre Musik und ihren Kontext für fachliches Lehren und den Aufbau einer Hörkultur. Unterschiedliche Konzepte, sie wurden anfangs eher als ausschliessliche Positio-

24 Hier zeigt sich unter Umständen eine weitere Bruchlinie zwischen dem Ziel des Aufbaus ästhetischer gegenüber musikpsychologischen, musikhistorischen, akustischen und musiktheoretischen Kompetenzen.

25 Jorgensen (1991) sieht im Streit zwischen Reimers und Elliott (Spychiger, 1995, S. 239) ein Abbild der historischen Dichotomisierung von wissenschaftlich geschultem (*musicus*) und praktizierenden (*cantor*) Musiker.

26 Erstmals 1969

nen und Polaritäten formuliert²⁷, standen im deutschsprachigen Raum ab den 1970er Jahren mehr und mehr gleichberechtigt in ihrer Pluralität nebeneinander (Ehrenforth, 1978). Lehrpersonen bedienten sich nach Vorlieben und Gutdünken. Auch wenn sich dabei der Fokus verschob, Inhalte und Methoden wurden meist gleichzeitig als Ziele des Musikunterrichts angesehen.

In den vergangenen Jahrhunderten gab es für schulischen Musikunterricht bzw. Gesangunterricht das konkrete Ziel der Ausbildung von Tonvorstellungsmöglichkeiten, gekoppelt mit Blattsingübungen und Aufträgen für speziellen Liederwerb. Ein so deutlich bestimmtes und lange gültiges Ziel konnte methodische Akribie entfallen, konnte die Entwicklung immer neuer Wege herausfordern. Inzwischen hat der schulische Musikunterricht eine Fülle neuer Ziele erhalten; es ist vor allem der Auftrag, Musik selbst zu vermitteln, ihre Formen, ihre Geschichte, ihre stilistische und ästhetische Problematik, es ist der Auftrag, jungen Menschen die Eigenarten und Regelmäßigkeiten unseres Musiklebens verständlich zu machen. Alle diese neuen Ziele sind von Haus aus sperrig gegen strenge methodische Gängelung (Erfahrung mit nur sachlogischen Aufgabenfolgen als Ersatz-Methoden belegen dies). (Abel-Struth, 1982, S. 36)

Ziele schulischen Sing- und später Musikunterrichts können, aus dieser Tradition betrachtet, nur im Musikunterricht selber liegen, auch wenn die ›einheitlichen und in sich schlüssigen‹ Orientierungen am Singen und dann am Hören in der Phase der Konzept-Pluralität verloren gingen.

In Didaktik und Praxis ist eine Pluralität von Konzepten an die Stelle der relativ einheitlichen und in sich schlüssigen Denk- und Handlungszusammenhänge der Vergangenheit getreten. Diese Situation – falls sie nicht nur auf Defizite verweist – ist bisher theoretisch nicht bewältigt. (Ott, 1994a, 138)

Dies stellen, im Rahmen einer »kritischen Betrachtung der musikpädagogischen Gegenwart«, auch Johannes Bähr, Mechthild Fuchs, Hans Ulrich Gallus und Werner Jank (2004) fest, wenn sie in ihren »Überlegungen zu einem nachhaltigen Musikunterricht« an erster Stelle eine »stoffliche Überfüllung und Konzeptlosigkeit« des schulischen Musikunterrichts monieren (a.a.O., S. 391).

27 Das Konzept der Musischen Erziehung (vgl. Jank, 2013a, S. 35-38) im Vergleich zu den neuen musikpädagogischen Strömungen der 1960/70er Jahre (siehe H. J. Kaiser, 2015), aber auch die dann entstandenen fachdidaktischen Modelle können durchaus als eigenständige Denkstile oder Denkkollektive im Sinn von Ludwik Fleck (1935) verstanden werden (Ott, 2016).

Im Gegensatz etwa zum Deutsch- oder Fremdsprachenunterricht folgt die Musikdidaktik auf der Primarstufe und vielfach auch auf der Sekundarstufe I keiner verbindlichen Fachsystematik mit einer Lernprogression, die sich sowohl an den Sachanforderungen des Faches als auch an den Möglichkeiten eines stetigen Kompetenzzuwachses bei den SchülerInnen ausrichtet. Die gegenwärtige Musikdidaktik scheint eine beliebig ausweitbare, vorwiegend ›materiale‹ Didaktik zu sein – wie es auch auf dem AfS-Kongress 2002 zu erleben war. (J. Bähr et al., 2004, S. 391)

Das im Anschluss entwickelte Modell »*Aufbauender Musikunterricht*« sieht sich nun »*der Idee nach*« nicht einfach als ein weiteres Konzept, sondern als »*ein umfassendes musikdidaktisches Modell für den Musikunterricht auf allen Stufen und in allen Formen der allgemein bildenden Schule*« (Jank, 2021, S. 26). Der Akzent liegt auf der »*Didaktik und Methodik des Aufbaus musikalischer Kompetenzen im Hinblick auf vielfältiges musikalisches Gestalten*« (ebd.)²⁸. Dieses Modell kombiniert drei »*historisch gewachsene und differenziert ausgearbeitete didaktische Konzepte und methodische Konkretisierungen*« mit dem Ziel der selbstbestimmten Teilhabe am Musikleben (Jank & Gies, 2013, S. 93). Es geht darum, in »*vielfältige[m] Musizieren und musikbezogene[m] Handeln*«, »*musikalische Fähigkeiten auf[zubauen]*« und »*Kulturen [zu] erschliessen*« (a. a. O., S. 92).

Nüchtern betrachtet kann man feststellen, dass nach dem Singen, dem Hören und der Pluralität, nun das musikalische Tun die Leitidee von Musikunterricht ist. Der Musikunterricht hat diesem Tun (welches das Singen und das Hören selbstverständlich einschliesst) zu dienen und darüber hinaus auch der kulturellen Teilhabe, sei es als zukünftiger Kultur-Konsument oder als aktive Kultur-Produzentin. Wie bei den vorherigen Konzepten orientiert sich der Zweck des Unterrichts an inner-musikalischen und neu ausdrücklich auch kulturellen Zielen. Die Argumentation ist dabei reziprok:

28 Diese Idee eines *Mastery* Programmes verfolgte in den 1980er Jahren der Schweizer Musikpädagoge Joseph Rösli bereits mit seiner »*Didaktik der Schulmusik*« (1976) bestehend aus pro Schuljahr aufbauenden Arbeitsmaterialien mit Schüler- und Lehrerheft (Rösli & Zihlmann, 1985).

Tab. 04: *Musikalisches Handeln als Ziel und als Mittel im Modell ›Aufbauender Musikunterricht‹*

Quelle	Lernen/Kompetenzaufbau	Musikalisches Tun
Jank, 2013a S. 26	Didaktik und Methodik des Aufbaus musikalischer Kompetenzen	im Hinblick auf vielfältiges musikalisches Gestalten
Jank & Gies, 2013 S. 92	musikalische Fähigkeiten aufbauen und Kulturen erschliessen	In vielfältigem Musizieren und musikbezogenem Handeln

Das vielfältige musikalische Tun wird im didaktischen Modell des aufbauenden Musikunterrichts also als Ziel wie auch als Werkzeug betrachtet. Als Ziel kann es sowohl zweckfrei als auch zweckorientiert (bspw. Singen für einen guten Zweck) sein. Als Werkzeug oder Methode ist das musikalische Handeln in dieser Konzeption klar auf die beiden Zwecke ›*musikalische Kompetenzentwicklung*‹ und ›*Erschliessen von Kulturen*‹ bezogen. Aufbauender Musikunterricht begründet sich also sowohl durch zweckfreies wie durch zweckorientiertes musikalisches Tun. Die Zweckorientierung ist dabei ausdrücklich auf musikalischen Kompetenzaufbau und kulturelle Teilhabe eingegrenzt. Damit wird ein Gegensatz zu den ›nichtmusikalischen‹ Aspekten konstruiert, welche musikalischem Tun innewohnen. Die vielfältigen ›aussermusikalischen‹ Verknüpfungen des Faches werden nicht als Mehrwert, sondern eher als ›*Gefahr, stoffliche Nachbarschaft zu überschätzen und darüber die Eigenart der einzelnen Künste aus dem Blick zu verlieren*‹ (Abel-Struth, 1985, S. 387) verstanden (vgl. auch Breitweg, 2005, S. 157). ›*Die Verknüpfung mit anderen Fächern*‹ sei auch deshalb ›*zu problematisieren, weil sie zum Teil bildungspolitisch instrumentalisiert wird, um den bestehenden Fachlehrer-Mangel zu kaschieren*‹ (Jank, 2017, S. 119).

b) Musikunterricht als ausser-musikalische Bildung

Die Erziehungswissenschaften entwickelten sich ab Mitte des 20. Jahrhunderts²⁹ – zuerst in Abgrenzungskonflikten zur Methodik³⁰ – parallel zu den oben besprochenen inner-musikalischen (fachdidaktischen) Sichtweisen. In der Lehrperso-

29 Von Autoren wie Erich Weniger (1894–1961), Wolfgang Klafki (1927–2016), Herwig Blankertz (1927–1983), Paul Heimann (1901–1967) und Lothar Klingberg (1926–1999) zwar unterschiedlich, aber doch in der bildungstheoretischen Grundlegung erstaunlich ähnlich (Jank & Meyer, 2014, S. 13)

30 Die Methodik hat ihren Fokus auf dem *Wie*, während die Didaktik auch das *Was* und *Wozu* in den Blick nimmt. Die Frage der Vorrangstellung führte in jener Zeit zu heftigen Diskussionen (vgl. Heimann, 1976; Klafki, 1970).

nenbildung wird die Verständigung über grundsätzliche und spezifische Ziele des Unterrichts, in Verbindung mit inhaltlichen und methodischen Entscheidungen, zwingend notwendig³¹:

Bevor man also erforschen oder erproben oder darüber Aussagen machen kann, welcher Weg, welche Methoden für diesen oder jenen erstrebten Lehr- oder Lernvorgang bei bestimmten gegebenen Bedingungen mehr oder minder zweckmäßig sind, muss man das Ziel oder die Ziele und die auf die Ziele hin ausgewählten Inhalte kennen, die durch Lehre vermittelt und im Lernen angeeignet werden sollen. (Klafki, 1970, S. 70)

Die Didaktik etablierte sich in jener Zeit als Wissenschaftsdisziplin (vgl. Jank & Meyer, 2014, S. 13), in der es um das Hin und Her, »das spannungsvolle Mit- und Gegeneinander von Lernenden und Lehrenden« (a.a.O., S. 14) hinsichtlich einer gesellschaftlich vereinbarten Zielvorstellung geht. Lehrziele wurden damit als grundsätzlich abhängig von Bildungsidealen erkannt und nicht als allein aus dem Fach ableitbar. Die OECD formuliert seit einiger Zeit als Ziel, Kinder und Jugendliche zu kommunikativen, kritischen, kreativen und kooperativen Akteuren zu machen (Burchard, 2020; Schleicher, 2019). Mit dem »mündigen Hörer« (Alt, 1968) zum Beispiel, oder der Befähigung »zu einer sachkundigen und deshalb wahlmündigen Teilhabe am vielfältigen und zwiespältigen Musikangebot in der Industriegesellschaft« (Antholz, 1970, S. 119), sind solche gesellschaftliche Ziele seit langem in fachdidaktischen Konzeptionen des Musikunterrichts präsent: Bildung, und auch musikalische Bildung, soll jungen Menschen helfen, mündige Akteure in der Gesellschaft zu werden. Jank (1996) geht noch einen Schritt weiter, wenn er einen Musikunterricht fordert, welcher »die Eigenbewegungen der ästhetischen Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler begleitet und unterstützt, ohne sie zu dominieren« (a.a.O., S. 255). Er stützt sich dabei auf eine These von Thomas Ott, wonach »[d]ie Erfahrung, die mit den Inhalten und Gegenständen der ästhetischen Fächer möglich ist, [...] durch besondere Offenheit, Unverplanbarkeit und Unverfügbarkeit gekennzeichnet« sei (ebd.). Werden also die »Eigenbewegungen« der Lernenden ernstgenommen, ist ein ausschliesslicher Bezug auf musikalisch-ästhetische Ziele nicht haltbar, denn »die Auseinandersetzung mit Musik ist eine Maschine zur Erzeugung von Interpretationen und Inspirationen« (Eco, 1986, S. 9; zitiert nach Jank, 1996, S. 228). Im deutschschweizerischen Lehrplan 21 wird dieser Sachverhalt von der anderen Seite her aufgeklärt: Kinder verfügen über neun entwicklungsorientierte Zugänge, welche Brücken in alle Fächer und Wissensbereiche darstellen (Deutschschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz D-EDK, 2016):

31 Auf der didaktischen Perspektive beruht, dass seit jener Zeit in der Unterrichtsplanung vermehrt auch überlegt wird, warum ein bestimmtes Lied gesungen werden soll und welches spezifische und allgemeine Bildungspotenzial darin steckt.

Abb. 05: Entwicklungsorientierte Zugänge und Fachbereiche
(aus Lehrplan 21, D-EDK, 2016)



Nicht nur kleine Kinder, sondern Jugendliche und Menschen jeden Alters haben individuell unterschiedliche Sensitivitäten in diesen Wahrnehmungs- und Denkfeldern. Sie reagieren individuell unterschiedlich auf entsprechende Angebote, die für sie als Individuum oder in der Gruppe von Bedeutung sind. Entwicklungsorientierte Zugänge verbinden gewissermassen Lernen und Kompetenzaufbau in allen Fächern und Wissensbereichen. Musikalisches Tun scheint mit seinen vielfältigen Bezügen als Brückenbauer besonders prädestiniert zu sein; deshalb sei eine *interdisciplinary view of music education* gefordert (Jorgensen, 1991). Aber auch bezogen auf jedes andere Schulfach bedeutet dies, dass der Bildungsauftrag sich nicht allein innerhalb des Faches erfüllen lässt, sondern dass die ausserfachlichen Bezüge zwingend in die fachdidaktische Argumentation einbezogen werden müssen (vgl. dazu auch Zulauf & Cslovjecsek, 2018a).

c) Vom Spannungsfeld zur Dichotomie der Zwecke

Da die Bildungspolitik mehr und mehr³² auf zweckrationale Begründungen setzt und Investitionen insbesondere dort geleistet werden, wo der Nutzen für die Gesellschaft nachweisbar ist, entwickelte sich bezüglich der Legitimation von schulischem Musikunterricht eine neue Dynamik. So muss auch Musikunterricht Wirkungen erzielen, die von der Gesellschaft als relevant angesehen werden. Diese Entwicklung wurde von den grossen Leistungstudien im internationalen Kontext zusätzlich befördert (vgl. dazu Kap. 4.2.3). Eine anthropologische Begründung, wie bspw. »Musikalische Aktivität ist Bestandteil menschlichen Verhaltens« (Cslovjecsek & Spychiger, 1998, S. 19; vgl. auch Hofer, 2018), oder der Hinweis auf die lange Tradition von schulischem Musikunterricht sind heute als Legitimation nicht mehr

32 Die erste PISA-Studie wurde im Jahr 2000 durchgeführt. Mit dem Ziel Ansatzpunkte für die individuelle Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Lernschwierigkeiten in den Bereichen Mathematik, Schreiben und Lesen zu erkennen, wurde aber bereits in den 1970er Jahren Schulleistungstests durchgeführt (Kautter et al., 2002).

ausreichend. Der Druck auf Musiklehrpersonen an öffentlichen Schulen, Musikunterricht gegenüber Lernenden, Eltern, Schulleitungen und der Bildungspolitik zu rechtfertigen, nimmt zu (Blanchard & Huber, 2014). Gleichzeitig sind die Vorschläge zur Verkürzung des obligatorischen Musikunterrichts an öffentlichen Schulen kreativ und die Schwelle, ihn gänzlich ausfallen zu lassen, ist offenbar bei vielen Schulleitungen niedrig (Lichtschlag et al., 2015; Wilske, 2017). Wie alle anderen Fächer, muss offenbar auch der Musikunterricht zumindest einen Teil seiner Legitimation von ausserhalb holen. In dieser Situation erscheint es vielversprechend auf sogenannte Transfereffekte zu setzen und nicht darauf, Musik »nur« »for its own sake« zu unterrichten, oder konkrete Fächerbezüge zu fördern. Winner et al. haben in der gleichnamigen Metastudie zum »Impact of Arts Education« weltweit die gesamte Forschung hinsichtlich folgender Aspekte ausgewertet (2013):

- effects of music learning on cognitive outcomes: general academic achievement, intelligence quotient (IQ), reading and phonological awareness, non-native language learning, mathematics, visual-spatial skills, attention, and memory. (a.a.O., S. 85)
- effects of arts education on creativity, examining separately the effects of multi-arts education as well as music, visual arts, theatre, and dance. (a.a.O., S. 185)
- effects of arts education on academic motivation. The notion that arts education strengthens students' academic motivation is a common assumption. We review studies showing that when students are in arts classes they show high motivation, and showing that students who study the arts tend to have higher academic aspirations than those who do not. (a.a.O., S. 201)
- evidence for the impact of multi-arts education and education in specific art forms on social skills: self-concept and general self-esteem, social behaviour, empathy for others, emotion regulation, and perspective taking (understanding of others). (a.a.O., S. 213)
- explores the links between arts education and brain outcomes. (a.a.O., S. 243)


Aus Sicht der OECD ist es eben gerade *nicht* in erster Linie und

[...] vor allem der Auftrag, Musik selbst zu vermitteln, ihre Formen, ihre Geschichte, ihre stilistische und ästhetische Problematik [...] jungen Menschen [...] verständlich zu machen (Abel-Struth, 1982, S. 36),

sondern vor allem die Frage nach der Wirkung von Musikunterricht hinsichtlich der verschiedenen aussermusikalischen Bildungsbereiche. Der Blick richtet sich dabei auf »*the three subsets of skills that we define as skills for innovation: technical skills, skills in thinking and creativity, and character (behavioural and social skills)*«. Im *Executive Summary* wird zwar darauf hingewiesen, dass »*the main justification for arts edu-*

cation [...] *clearly the acquisition of artistic habits of mind*« (Winner et al., 2013, S. 19) sei; hervorgehoben wird aber, dass »not only the mastery of craft and technique, but also skills such as close observation, envisioning, exploration, persistence, expression, collaboration, and reflection – the skills in thinking and creativity and the social and behavioural skills that are developed in the arts« (a. a. O., S. 20) wichtig sei. Dass in dieser Metastudie allein solche sogenannten *non-arts outcomes* untersucht wurden, kann als ein Entweder-Oder Verständnis gelesen werden, vor allem in Verbindung mit dem Titel *Art for Art's Sake?*«. Ebenfalls kann das Zitat des Hochschullehrers und Musikwissenschaftlers Anton Haefeli vor diesem Hintergrund als eine scharfe Abgrenzung von ›Lernen in Musik‹ gegenüber ›Lernen durch Musik‹ verstanden werden:

Musik hat ihren Wert und ›ihr humanes Ziel in sich selbst‹ (Adorno), und ihre Aufnahme in die Gegenstände allgemeiner Bildung oder in den Fächerkanon der Schule ist nur mit ihr selbst zu rechtfertigen. (Haefeli, 2008, S. 10)

Musikunterricht dient <i>nur</i> der musikalischen Bildung		Musikunterricht dient <i>nur</i> der ausser-musikalischen Bildung
Musikunterricht fördert, durch die Auseinandersetzung mit geeigneten Inhalten und Methoden, die Entwicklung der musikalischen Kompetenzen der Lernenden (das Lernen in Musik) und damit das zweckfreie Musizieren.		Musikunterricht fördert, durch die Auseinandersetzung mit geeigneten Inhalten und Methoden, die Entwicklung der Persönlichkeit der Lernenden in ihren fachlichen, kulturellen und sozialen Dimensionen (das Lernen durch Musik).

Das entscheidende Adverb ›*nur*‹ steht hier für die Ausschliesslichkeit. Genau so ist ein scharfer Gegensatz zu formulieren: Der Zweck *ausschliesslich* musikalischer Bildung muss dem Zweck *ausschliesslich* ausser-musikalischer Bildung gegenübergestellt werden.

5.3.2 Theoretische Klärung

Die Schlagworte der beiden Positionen beschreiben eine Dichotomie. Es wird eine Entweder-Oder-Entscheidung erwartet – beides zusammen geht nicht und es scheint, aufgrund der Ausschliesslichkeit, auch keine Alternative zu geben. Da jedoch das kategorische *nur* von Niemandem ernsthaft vertreten wird, ist diese Dichotomie rein hypothetisch. Niemand ist der Auffassung Musikunterricht sei völlig frei von ausser-musikalischen Lerneffekten und wohl noch grotesker wäre die Haltung, Musikunterricht dürfe, weil er nur allgemeiner Bildung dienen soll, keine musikalischen Lerneffekte haben und auch nicht einfach Freude machen. Die ergänzenden Ausführungen zu den Polaritäten macht bereits bei deren Kons-

truktion deutlich, wie die Dichotomie in sich zusammenfällt. Es gilt als allgemein akzeptiert, dass Fächergrenzen nicht wirklich scharf zu fassen sind und auch der Umstand, dass Musizieren und musikalisches Lernen ganz besonders von Bezügen zu anderen Disziplinen und allgemeinen Lernfeldern geprägt ist, wird kaum von jemandem bestritten:

Letztlich ist in der Praxis ein auf rein musikalische Inhalte reduzierter Unterricht ohnehin kaum vorstellbar, und [...] eine Orientierung über fachinterne Lernstoffe hinaus zwingend erforderlich. (Becker, 2007, S. 333)

Zudem haben sich – gemäss Axiom 1 – alle Fächer auch am Aufbau von Kompetenzen zu beteiligen, die »über die Fachbereiche hinweg für das Lernen in und ausserhalb der Schule eine wichtige Rolle spiel[en]« (Deutschschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz D-EDK, 2016, S. 6). Es macht für die weitere Klärung deshalb keinen Sinn, diesen scharfen Widerspruch weiter zu verfolgen. Ein »reiner« Musikunterricht ist aus heutiger Sicht noch weniger vorstellbar als die Idee »reiner« Musik³³. In Annäherung an die Realität wird die Polarität wie folgt als Spannungsfeld re-formuliert:



Musikalische Bildung und allgemeine Bildung stehen nicht in einem exklusiven (sich gegenseitig ausschliessenden), sondern in einem inklusiven Verhältnis. Es handelt sich um ein typisches Spannungsfeld mit zwei Positionen, die aber keine klaren Gegensätze, sondern ein mehrdeutiges und dynamisches Feld beschreiben. Als Reaktion auf diese Erkenntnis und Herausforderung empfiehlt das *Music in Education National Consortium (MIENC)*, die beiden Unterrichtskonzepte parallel anzuwenden:

From its inception, the [...] MIENC adopted two primary perspectives in its mission to put music at the core of the public school curriculum: (a) the value of authentic and comprehensive study of music for its own sake, and (b) the contribution of music, musical concepts, skills and processes to teaching and learning in areas, including academic, arts, and social-emotional development. (Myers & Scripp, 2007, p. 381)

Der Unterricht hat in diesem Spannungsfeld sowohl der allgemeinen Bildung als auch der spezifischen musikalischen Bildung zu dienen und die herausfordernde

33 Der Begriff einer »reinen, absoluten Tonkunst« wurde 1854 von Eduard Hanslick in seinem Aufsatz »Vom Musikalisch-Schönen« geprägt. (nach Massow, 1995, S. 14)

Aufgabe der Lehrpersonen ist es, diese beiden Ansprüche in einem konstruktiven Verhältnis zu halten. Scripp geht in einer früheren Publikation einen Schritt weiter und schlägt vor, aus einer »two-way interactionist position« (2002, S. 134) zu denken und handeln:

Thus, academic performance is just as likely to benefit from strong instruction in music, as music is likely to benefit from strong instruction in the academics. Hence it is no longer necessary to position the canons of ›one-way proof of causality‹ against the conclusion that significant, positive correlations between high-quality musical training and math/language achievement [...] constitute evidence sufficient to support the integration of music into the core curriculum in public education. (Ebd.)

Während im einen Konzept die beiden Perspektiven eher als Kontinuum dargestellt werden und empfohlen wird, diese ausgewogen zu berücksichtigen, wird im anderen der Standpunkt vertreten, dass die beiden Perspektiven gegenseitig voneinander profitieren.

5.3.3 Fazit: Eine Dichotomie der Zwecke (musikalisch vs. aussermusikalisch) ist nicht haltbar

Die echte Dichotomie von musikalischem und allgemeinem Bildungszweck ist nicht haltbar, da der scharfe Gegensatz von niemandem auch nur im Ansatz vertreten wird. Beim Versuch der Formulierung eines Gegensatzes auf der Basis einer pragmatischen Auslegung der beiden Pole, zerfällt die Dichotomie in ein komplexes Spannungsfeld. Die Tatsache, dass der schulische Musikunterricht immer wieder in Frage gestellt, von Kürzungen bedroht und an wenig Wertschätzung und mangender Durchsetzung des Unterrichtsangebotes von Seiten der Schulleitungen und Behörden leidet, emotionalisiert dieses Spannungsfeld, was schliesslich eine konstruktive Entwicklung behindert. Das Modell ›Aufbauender Musikunterricht‹ kombiniert musikalische Zwecke mit der Bedeutung des zweckfreien musikalischen Handelns und stellt dieses in Opposition zu aussermusikalischen Zwecken. Die Zweckfrage wird hier benutzt, um einen Gegensatz zu konstruieren. Diese ›Behauptung‹ ist aufgrund der Ablehnung der Dichotomie der Werte und der Dichotomie der Zwecke sachlich nicht haltbar, sondern wohl eher als polemische Kampfposition im Rahmen der anspruchsvollen bildungspolitischen Auseinandersetzung zu verstehen. Solche irreführenden konstruierten Gegensätze sollten überwunden werden. Dazu wäre es hilfreich eine Haltung zu entwickeln, welche explizit davon ausgeht, dass Lerneffekte in allen angewandten Lernsituationen zwischen Disziplinen Hin und Her gehen und dass diese, abhängig vom einzelnen Lernenden und der konkreten Gruppe, neben vielfältigem fachlichen Lernen immer auch (inter)kulturelles Lernen und Aspekte der Persönlichkeitsent-

wicklung mit bedeuten. Gemeinsam mit den Lernenden gilt es, dieses – sich im Tun entwickelnde – situationsabhängige Angebot sowohl für die fachliche wie für die überfachliche Kompetenzentwicklung zu nutzen.

Dichotomien, auch wenn sie als falsch erkannt wurden, können die Vorstellungen weiterhin prägen. Es ist deshalb von Interesse zu verstehen, wie direkt am Unterricht beteiligten Personen denken. Empirische Daten sollen sichtbar machen, ob – und in welchen Köpfen – klare Positionen in der Gewichtung von Argumentationen feststellbar sind. Bildungspolitische Expertenberichte und Lehrpersonen aller Fächer, aber auch musikdidaktische Konzepte, Lehrmittel und Lehrpläne verorten sich in diesem Spannungsfeld. Jugendliche Schülerinnen und Schüler und ihre Eltern beteiligen sich insofern ebenfalls am Diskurs, indem sie im Unterricht freudig mittun, diesen kritisch hinterfragen, sich interessieren, bewusst oder unbewusst gewichten und damit die öffentliche Wahrnehmung des Faches beeinflussen. Trotz der geklärten Grundfragen bezüglich des Verständnisses von Fachlichkeit, ästhetischer Bildung und Schulerfolg schliesst die Rückweisung der Dichotomien nicht aus, dass diese Polarität in den bestehenden Spannungsfeldern sehr unterschiedlich wahrgenommen und gewichtet wird, dass dazu tendiert wird, dichotomisch zu denken und zu argumentieren und dementsprechend zu handeln. Um Licht in diese Blackbox zu bringen, kann ein Vergleich hilfreich sein zwischen Argumenten, die den Zweck musikalischer Bildung in den Vordergrund stellen und Argumenten, die andere fachliche oder allgemeine Bildungszwecke ansprechen. Gibt es, abhängig von Ausbildung, Erfahrung oder weiteren Parametern, Veränderungen in der Argumentation oder in der Einschätzung von Argumenten oder können bestimmte Muster im Antwortverhalten festgestellt werden? Können die Antworten entlang entsprechender latenter Strukturen eingereiht werden?

5.3.4 Beitrag zur Sammlung von Argumenten

Aus der bisherigen theoretischen Auseinandersetzung können literaturgestützt zu beiden Positionen deduktiv unterschiedliche Argumente abgeleitet werden.

Hinsichtlich der Position ›Musikunterricht dient der *musikalischen* Bildung‹: Unterricht im Schulfach Musik soll verpflichtend sein, ...

- ... weil der Aufbau von musikalischem Wissen, Können und Kompetenzen wichtig ist.
- ... weil Musik eine einzigartige Kulturtechnik ist.
- ... weil Musik einzigartige ästhetische Erfahrungen ermöglicht.
- ... weil Musik einzigartige Zugänge zu Emotionen ermöglicht.

Hinsichtlich der Position ›Musikunterricht dient der *allgemeinen* Bildung‹: Unterricht im Schulfach Musik soll verpflichtend sein, ...

- ... weil Musik viele Bezüge zu anderen Fächern und ihren Denksystemen hat.
- ... weil Musik beim Lernen hilft.
- ... weil musikalisches Handeln die Persönlichkeit bildet.
- ... weil gemeinsames Musizieren das Sozialverhalten fördert.

Es ist davon auszugehen, dass sich im Verlauf der Studie möglicherweise induktiv weitere Argumente herauskristallisieren, welche Zwecke als Begründung für obligatorischen Musikunterricht ausdrücken. Empirisch zu untersuchen ist, ob Argumente welche den musikalischen Kompetenzaufbau fokussieren, in Opposition stehen zu Argumenten, welche die Bezüge zu anderen Fächern oder weiteren ausser-musikalischen Kompetenzbereichen thematisieren. Dabei interessiert, ob sich Einschätzungen je nach Ausbildung, Erfahrung oder weiteren Persönlichkeitsparametern verändern und ob anhand der Gewichtungen spezifische Überzeugungsmuster zu erkennen sind.

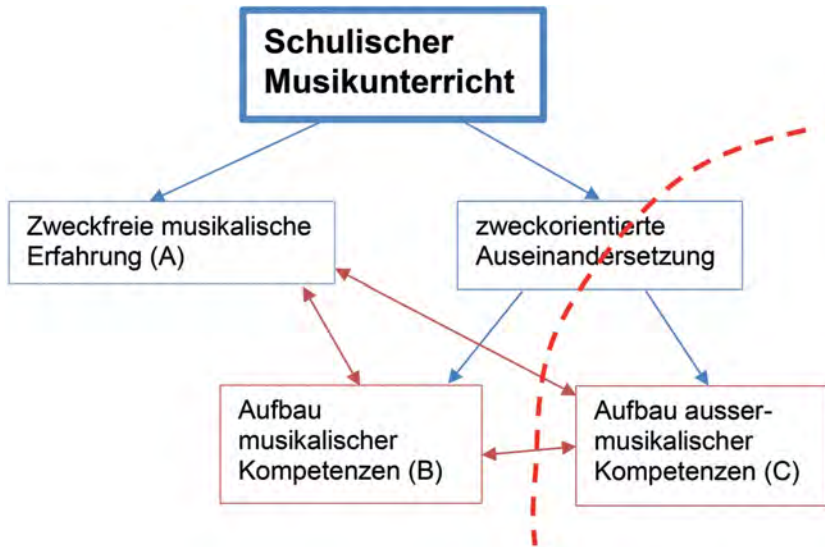
5.4 Übergeordnete Zieldimensionen schulischen Musikunterrichts

Die so theoretisch herausgearbeiteten übergeordneten Begründungsdimensionen können auch als Zieldimensionen von schulischem Musikunterricht gelesen werden. Sie bewegen sich in einem dynamischen Feld, das von der Gesellschaft, didaktischen Konzepten, Themen sowie Schülerinnen, Schülern und Lehrpersonen abhängig ist. Ihre Analyse macht deutlich, dass schulischer Musikunterricht durch drei sich überlagernde und theoretisch nur unbefriedigend isolierbare Erfahrungsfelder geprägt ist: (A) Musizieren ohne Bildungszweck (zweckfreie musikalische Erfahrung), (B) Lernen in Musik (Aufbau musikalischer Kompetenzen) und (C) Lernen durch Musik (Aufbau aussermusikalischer Kompetenzen). Die Konzeption ›*Aufbauender Musikunterricht*‹ fokussiert in seinen Zielsetzungen auf zweckfreie Erfahrungen und musikalisches Lernen (A + B), während aussermusikalische Bezüge (C) nicht als Ziel, sondern als Nebeneffekte dargestellt werden, welche aus der Sicht ihrer Autoren sowohl bildungspolitisch wie auch fachlich eine Gefahr für die ›*eigentlichen Ziele*‹ schulischen Musikunterrichts bedeuten. Da dieser Gegensatz aus einer Kombination widerlegter Gegensätze besteht, ist er sachlich gemäss theoretischer Analyse nicht haltbar (vgl. Kap. 5.1).

Das Problem polarisierender Überzeugungen ist durch die theoretische Klärung nicht gelöst. Dichotomien, auch wenn sie widerlegt sind, können – durch ihre Einfachheit und Klarheit oder durch verwirrende Argumentationen – das Handeln, Denken und Argumentieren weiterhin prägen.

Als quasi unabhängige Instanz sollen nun die für das Geschehen im Klassenzimmer entscheidenden Personen befragt werden. Diese aktiv Beteiligten sind insbesondere die Lehrenden und Lernenden. In den nächsten Schritten wird deshalb

Abb. 06: Übergeordnete Zieldimensionen von schulischem Musikunterricht mit dem möglicherweise auszugrenzenden Feld des aussermusikalischen Lernens



empirisch untersucht, wie unterschiedliche Beteiligte des Systems ›Musikunterricht‹ argumentieren und wie sie entsprechende Argumentationen beurteilen. Als praxisbezogener und aktueller Einblick in die Überzeugungsmuster wichtiger Stakeholder haben entsprechende Erkenntnisse in eine kommentierte und strukturierte Sammlung von Argumenten einzufließen. Damit ist die Hoffnung verbunden, interessierte Personen darin zu unterstützen, das Spannungsfeld um die Rechtfertigung und die Zielsetzungen des Schulfachs Musik im Bildungssystem mit offenen Karten konstruktiv, kritisch und informiert zu bespielen.

