

3. Metatheoretische Überlegungen, Fragestellung und Studiendesign

Ziel dieser Arbeit ist es, einen konsensualen Beitrag zur Verständigung hinsichtlich der Frage der Begründung von obligatorischem schulischem Musikunterricht zu leisten. Wie im Rahmen des vorhergehenden Kapitels deutlich wurde, ist zu akzeptieren, dass die Begründungsfrage nicht abschliessend und für alle Zeiten zu klären sein wird. Das Resultat der Arbeit kann also nicht eine wissenschaftlich erhärtete und unverrückbare Tatsache sein. Vielmehr sind damit eine aktuelle Bestandsaufnahme und ein wissenschaftlich fundierter Beitrag zum dynamischen Prozess der Begründung des Schulfaches Musik anvisiert. Resultate sollen Lehrpersonen und Dozierenden eine Anregung sein sowie, darüber hinaus, Schulleitungen und Hochschulen valide Argumente im Rahmen wiederkehrender Verhandlungen zu Ressourcenfragen und Schwerpunktsetzungen und vielleicht sogar zukünftiger Bildungsplanreformen zur Verfügung stellen.

Im Folgenden geht es zuerst darum zu überlegen, wie aktuell eine Verständigung bezüglich der Begründung von obligatorischem schulischem Musikunterricht überhaupt hergestellt werden kann (Kap. 3.1). Dabei müssen zuerst grundsätzliche Fragen einer Konsenssuche geklärt werden, um dann zu überlegen, wie dies im konkreten Fall geschehen kann. Daraus kann anschliessend eine erste Konkretisierung der Forschungsfrage (Kap. 3.2) abgeleitet und darauf aufbauend ein Studiendesign (Kap. 3.3) entwickelt werden.

3.1 Überlegungen hinsichtlich einer konsensualen Verständigung über Begründungen obligatorischen Unterrichts (im Schulfach Musik)

Gemäss der Diskussion um die Curriculumentwicklung (siehe Kap. 2.1) ist die Legitimation unterrichtlichen Handelns als ein Verständigungsprozess zu verstehen, in den – unter Berücksichtigung der pädagogischen Freiheit der Lehrperson – alle Beteiligten, alle Instanzen und alle Paradigmen, zu involvieren sind (vgl. Kaiser in Kap. 3.3). Habermas (1981) untersuchte, wie sprachliche Verständigung

im sozialen Handeln Koordinationsfunktionen übernehmen und intersubjektive Verbindlichkeiten aufbauen kann. Das kommunikative Handeln – nach Habermas der Prototyp sozialen Handelns – ist dadurch definiert, dass »die Handlungspläne der beteiligten Akteure nicht über egozentrische Erfolgskalküle, sondern über Akte der Verständigung koordiniert werden« (a.a.O., S. 385). Dabei geht es zuerst nicht darum, dass jedermann ein Einverständnis erzielen will oder soll, sondern lediglich darum, dass kommunikatives Handeln und verständigungsorientierter Sprachgebrauch als Voraussetzungen angenommen werden. Eine Konsenssuche ist auf Gesprächspartner angewiesen, die sich bemühen, einander zu verstehen.

Ein Gespräch, in dem die Partner sich nicht bemühen, zu verstehen, was der andere meint, will gar keines sein. Ein Gespräch, in dem die Partner nicht verstehen, was der andere meint, will bloss eines sein, ist aber keines. Ein Gespräch, in dem die Partner nur glauben zu verstehen, produziert Missverständnisse. Erst ein Gespräch, in dem die Partner einander verstehen und trotzdem nicht einer Meinung sind, verdient den Titel ›Streit-Gespräch‹. (Melchior, 1992, S. 20)

Um in schriftlicher Form konstruktiv zur Konsensbildung oder einem informierten ›Streit-Gespräch‹ beitragen zu können, ist (neben der Einhaltung der Grundsätze guter wissenschaftlicher Forschung) ein transparentes Studiendesign mit einem – auch aus der Sicht der Adressaten – vernünftigen forschungsmethodologischen Setting wichtig. Als häufige Quelle von Missverständnissen sind ungeklärte Geltungsansprüche besonders zu berücksichtigen.

Aufgrund der bisher erarbeiteten Grundlagen ist klar, dass der wissenschaftliche Erkenntniswert dieser Studie nicht eine falsifizierbare Theorie im Sinn einer ›Letztbegründung‹ sein kann (vgl. Müller-Jentsch et al., 2014). Vielmehr soll es darum gehen, die Haltung von wichtigen potenziellen Diskurs-Teilnehmenden explorativ zu untersuchen, um für die weitere kommunikative Konsenssuche hilfreiche Argumente aufgrund belastbarer Daten zur Verfügung zu haben. Die in Kapitel 2.2 vorgestellten Beiträge zu einer Systematisierung der Legitimationskonzepte machen deutlich, dass die Frage nach der Begründung von obligatorischem Unterricht im Schulfach Musik ein komplexes Problem darstellt, das nur temporär und insbesondere situativ zu bearbeiten ist:

- Nachdem sein Versuch einer Herleitung von Begründungslinien aus zentralen Fachpublikationen von ausgewiesenen Experten scheiterte, schlug Thomas Ott (1979) vor, Begründungen im Rahmen einer intensiven Exploration konkreter Unterrichtssituationen zu suchen und so die Lehrenden und die Lernenden in diese dringliche Klärung einzubeziehen (siehe S. 21). Diesen Zugang zur Konsenssuche fand er auch deshalb vielversprechend, weil damit die

für den konkreten Unterricht verantwortlichen Personen die Erreichbarkeit der Ziele mitbedenken würden.

- Lehrpersonen können als Vertreterinnen der drei involvierten Begründungsinstanzen gemäss Hermann J. Kaiser (2018) verstanden werden: Sie haben eine differenzierte Vorstellung (A) des Faches, sie stehen (B) im Austausch mit den lernenden Subjekten und sie handeln (C) im Auftrag der Institution. Idealerweise wären die Schülerinnen und Schüler in ihrer Funktion als Lernende als eigenständige legitimierende Instanz in die Klärung der Rechtfertigung einzubeziehen. Eine Überlegung, welche durch aktuelle Praxen der Lehrplanentwicklung im deutschsprachigen Raum zunehmend legitimiert wird.
- In ihrer Analyse der Begründungskonzepte stösst Maria Spychiger (1995) auf dichotome Begriffe, welche die Begründungsdiskussion bis heute prägen. Da durch das Zeichensystem Musik auch im Unterricht zwingend psychologische, anthropologische und soziologische Wertsysteme angesprochen sind (vgl. auch Louven, 1998, S. 27), sieht sie keinen Sinn in der Unterscheidung von Zielen schulischen Musikunterrichts entlang der Kategorien ›intrinsisch vs. extrinsisch‹ bzw. ›musikalisch vs. aussermusikalisch‹ (a.a.O., S. 256). Diesbezüglich trotzdem weiterhin bestehende Dichotomien sind ein Hinweis darauf, dass Machtssysteme im Spiel sind und Gesprächspartner einander nicht verstehen können oder nicht verstehen wollen (vgl. Melchior, 1992, S. 20).

Für die Bearbeitung solch komplexer gesellschaftlicher Fragestellungen eignen sich vornehmlich Methoden, welche handlungsorientiert, interdisziplinär und partizipativ vorgehen (Klein et al., 2001). Idealerweise sollten also alle Beteiligten anhand konkreter Aktivitäten zu Wort kommen können. Die in dieser Weise ermittelten Positionen wären dann aus unterschiedlichen disziplinären Perspektiven zu beleuchten.

Eine erste methodische Entscheidung betrifft die geographische Reichweite der Studie. Da die Lehrplanentwicklung und umsetzung, und damit die fachdidaktischen Begründungsfragen, regional recht unterschiedlich gehandhabt werden (siehe Kap. 2.1), liegt es nahe, sich im Rahmen dieser Arbeit auf den relativ einheitlichen deutschsprachigen Raum zu beziehen. Da in diesem geographischen Raum aktuell grundsätzlich jede interessierte Person eingeladen ist, sich in den Diskurs zur Lehrplanentwicklung einbringen, liegt es auch für diese Studie nahe, möglichst allen interessierten Personen die Möglichkeit zu geben, sich einzubringen.

Neben den Lehrpersonen welche das Schulfach Musik unterrichten, gibt es weitere, direkt oder indirekt an diesem Unterricht beteiligte Stakeholder, die Interesse an der Begründungs- resp. Zielfrage schulischen Musikunterrichts haben können:

- (jugendliche) Schüler:innen
- ehemalige Schüler:innen
- andere Musiklehrpersonen (z.B. Instrumentallehrpersonen)
- andere Fachlehrpersonen und Allround-Lehrpersonen
- eigener Fachverband
- andere Fachverbände (z.B. Verbund der Kunstfächer, der Naturwissenschaften, der Fachdidaktiken, der Hochschulen etc.)
- Lehrbuchautor:innen
- Schulleitungen
- Eltern und andere Erziehungsberechtigte
- Schulbehörden
- Vertreter:innen der pädagogischen Hochschulen
- Musiker:innen
- ehemalige Lehrpersonen

Die Komplexität des Unterrichtsgeschehens (vgl. Jörissen & Marotzki, 2009; Neuweg, 2015), die Mehrdeutigkeit von Wirklichkeit (vgl. Marotzki, 1990) und die Problematik der Handlungsmächtigkeit subjektiver Theorien geringer Reichweite (Wahl 2005), machen das Vorhaben sehr anspruchsvoll. Die Begründungsproblematik ist nicht in einem Schritt und schon gar nicht von einer Seite her zu lösen. Es gilt hier ganz besonders simplifizierendes dualistisches Denken zu überwinden (vgl. Dewey, 1916; Lehmann-Rommel, 2001). Erschwerend kommt dazu, dass Schülerinnen und Schüler mit im Spiel sind. »Ästhetische Erfahrungen lassen sich nicht verordnen«, stellt Kaiser (1995) fest: »ihre Erweiterung und Vertiefung zu einer Form von Bildung muss von den daran beteiligten Subjekten gewollt und selbst in die Wege geleitet werden« (a. a. O., S. 14). Subjektive Theorien (Groeben et al., 1988; Neuweg, 2002, 2015; Niessen, 2008), Individualkonzepte (Niessen, 2014) und persönliche Bedeutungskonstruktionen (Krause-Benz, 2014) spielen nicht nur im Rahmen der Unterrichtsreflexion und der Beteiligung an der Lehrplanentwicklung, sondern ganz konkret bei der Planung und Steuerung von Unterricht eine zentrale Rolle.

Diese Studie orientiert sich an anthropologischen Kern-Annahmen der Dialog-Konsens-Methoden (oder auch Dialog-Hermeneutik), die im Rahmen des Forschungsprogramms *Subjektive Theorien* entwickelt wurden (Groeben et al., 1988; Scheele & Groeben, 1988). Menschen werden dabei – im Unterschied zu Behaviorismus und Psychoanalyse – als selbstbestimmt und als psychisch gesund angenommen. Das epistemologische Subjektmodell geht also von der grundsätzlichen Fähigkeit zu bewusstem, geplantem Handeln aus, was

[...] impliziert, dass Menschen über die Ziele und Gründe ihres Handelns reflektieren und diese Reflexion/en auch sprachlich vermitteln, kommunizieren können.

Dabei basiert erfolgreiches Handeln nicht zuletzt darauf, dass die Reflexionen prinzipiell realitätsadäquat sein können. Realitätsadäquate Reflexion ist das Hauptmerkmal von Rationalität. (Scheele & Groeben, 2020, S. 506)

Auch wenn von den grundsätzlichen Fähigkeiten der Reflexion, Rationalität, Handlung etc. ausgegangen wird, bedeutet das nicht, dass immer reflektiert und bewusst gehandelt wird und auch nicht, dass Kognitionen immer und vollständig mitgeteilt werden (können). Dies gilt beim Musizieren oder Tanzen genauso wie in vorwiegend kognitiven Bereichen, beispielsweise beim Argumentieren oder beim Schreiben (a.a.O., S. 507). Handlungsleitende Kognitionen, also das was sich Subjekte bei ihrem Tun denken, ist über das Handeln nicht direkt zu erschliessen und es kann aufgrund von geäußerten Gedanken oder Argumenten ein entsprechendes Handeln umgekehrt auch nicht mit Bestimmtheit vorausgesagt werden. Der damit postulierten deskriptiven, kommunikativen Validität liegt das dialogkonsenstheoretische Wahrheitskriterium zugrunde, das von Habermas (1968, 1973) genau für den Fall expliziert worden ist, dass eine Person über ihre Innensicht – vernünftig und wahrhaftig – berichtet. Eine Überprüfung durch eine andere Person ist dabei nicht möglich; das zentrale Wahrheitskriterium liegt in der Wahrhaftigkeit der (berichtenden) Person. Da *»auch die Wahrhaftigkeit der Person [...] nicht durch eine irgendwie geartete Überprüfung zu sichern«* (Scheele & Groeben, 2020, S. 3) ist, *»besteht die einzige Möglichkeit darin, die Bedingungen der Möglichkeit von Wahrhaftigkeit zu schaffen; Bedingungen, aufgrund derer die Person unverzerrt über ihre Innensicht zu sprechen vermag«* (a.a.O., S. 4). Um Verzerrungen zu vermeiden, müssen deshalb optimale (Kommunikations-)Bedingungen geschaffen werden.

Wenn nun also an einer Sache interessierte Personen befragt werden sollen, so ist der Entwicklung und Einbettung der Fragen hohe Aufmerksamkeit zu schenken. Da der Zeitrahmen dieser Studie beschränkt ist, kann dies nicht abschliessend vollzogen werden. Realistisch ist die Entwicklung einer Fragebatteie mittels qualitativer Vorstudien, eine erste Durchführung der Erhebung sowie die Auswertung und kritische Beurteilung der Ergebnisse. Am Schluss der Studie können vorläufige Resultate stehen, sowie Hinweise für die mögliche Weiterentwicklung des Instrumentes und dessen Validierung.

3.2 Fragestellung

Anhand der bisherigen Erörterungen, Einsichten und Einschränkungen kann die Forschungsfrage *»Warum obligatorischer Musikunterricht an der Schule?«* für dieses Vorhaben weiter spezifiziert werden.

- Forschungsfrage 1:
Welche Begründungen für obligatorischen Unterricht im Schulfach Musik werden von Schülerinnen und Schülern, von Lehrpersonen und von weiteren interessierten Personen formuliert?
- Forschungsfrage 2:
 - a) Welche Argumentationslinien werden dabei im deutschsprachigen Raum von Personen mit Interesse am Schulfach Musik hervorgehoben, welche eher abgelehnt?
 - b) Welche Unterschiede bezüglich Ausbildung, Arbeitsfeld oder weiteren demographischen Parametern sind ersichtlich?

3.3 Studiendesign

Diese Studie will zu einem Diskurs beitragen, welcher die Erzielung »*eines vernünftigen Konsensus*« im Sinn von Habermas ermöglicht. Um dies zu erreichen, sind »*Vorkehrungen zu treffen, die die reale Sprechsituation an das Ideal annähern*« (Melchior, 1992, S. 7). Dazu gehört, dass Verständnisse, welche als Voraussetzungen angenommen im Voraus vernünftig geklärt und als Axiome, das heisst als nicht beweisbare, aber vernünftig geklärte Annahmen, dargelegt werden (Kap. 4). In einem weiteren Schritt geht es um die theoretische Klärung von Polaritäten vornehmlich zur Zweckfrage von schulischem Musikunterricht, welche den fachdidaktischen Diskurs prägen (Kap. 5). Dabei ist insbesondere zu prüfen, inwiefern Dichotomien bestätigt werden können.

Da eine theoretische Klärung nur einen begrenzten Einfluss auf die Praxis hat, sollen anschliessend in einer empirischen Studie die Begründungsüberzeugungen interessierter Personen bezüglich schulischen Musikunterrichts untersucht werden (Kap. 6). Dieser empirische Teil setzt sich aus mehreren Vorstudien und einer Hauptstudie zusammen. Eine erste qualitative Vorstudie (Kap. 6.2) fokussiert dabei auf Überzeugungen von Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I und die aggregierten subjektiven Theorien von Einsteigenden ins Lehramtsstudium Sekundarstufe I an der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz (PH FHNW). Ein aus der Literaturstudie und den Ergebnissen der Vorstudie informierter Leitfaden, dient sodann als Grundlage für eine weitere Vorstudie (Kap. 6.3), die als qualitative Interviewstudie mit fortgeschrittenen Studierenden desselben Studienganges durchgeführt wird. Als zentrales Produkt der qualitativen Inhaltsanalyse wird die Forschungsfrage weiter spezifiziert und ein entsprechendes Instrument vorbereitet, welches dann in der Hauptstudie (Kap. 6.4) im Rahmen eines umfassenden Fragebogens einer grösseren Stichprobe zur Einschätzung vorgelegt werden soll. Diese Daten werden sodann deskrip-

tiv und, falls deren Qualität es erlaubt, auch faktorenanalytisch ausgewertet. Die Resultate sind danach als vorläufiger Einblick in die Begründungsüberzeugungen der Stichprobe zu interpretieren (Kap. 7). Das damit erstmals geprüfte Instrument selbst wird zur Weiterentwicklung und Validierung zur Verfügung gestellt.

Abb. 04: Studiendesign



