

Zur Situation musikpädagogischer Forschung unter soziologischem Aspekt (1980)

Allenthalben gerieten in den 60er Jahren dieses Jahrhunderts Berufe, Personenkreise, Strukturen in die „Krise“, d.h. entwickelten sich Mißverhältnisse zwischen ökonomischen Erfordernissen und gesellschaftlicher Realität. Vor allem technologisch mögliche Rationalisierungen machten Anpassungen der Produktionsverhältnisse erforderlich – ein Prozeß, der auf lange Zeit noch nicht abgeschlossen sein wird. Im Gefolge veränderter Produktionsverhältnisse veränderten sich nach und nach auch die indirekter mit ökonomischen Notwendigkeiten zusammenhängenden gesellschaftlichen Verhältnisse. Speziell im Bereich von Bildung und Ausbildung wurden große Anstrengungen unternommen, Menschen möglichst frühzeitig auf die gesellschaftlich geforderten Fähigkeiten auszurichten: Konfliktfähigkeit, schnelle Anpassung an geänderte Situationen, größere Leistungsfähigkeit, Konkurrenzverhalten wurden verlangt und hoben in sich die älteren „Tugenden“ Fleißigkeit, Ehrlichkeit, Gehorsam etc. auf.

Schulbehörden, Lehrer, Eltern bemühten sich, dies in pädagogische Praxis umzusetzen: Lehrpläne wurden neu entwickelt, Gesamtschulen eingerichtet, Leistungsnormen spezialisiert und verschärft, Bewertungskriterien „objektiviert“, die Oberstufe der Gymnasien reformiert. In enger Verbindung damit entstand eine wissenschaftliche „Grundlagenforschung“, die sich bemühte, die Voraussetzungen zu klären, auf Grund derer die gewünschten Veränderungen „optimal“ und „effektiv“ durchzusetzen seien. Vor allem die Sozialwissenschaften und eine Fülle neu entstehender Einzeldisziplinen (Curriculumforschung, pädagogische Psychologie, Soziolinguistik, Bildungssoziologie etc.) schufen eine Vielzahl von Ergebnissen, wie die gesellschaftlichen Vorgaben, die sie zu den ihren machten, am besten zu realisieren seien.

In diesen Prozeß der Veränderung schulischen und außerschulischen Lernens wurden auch die sog. „muischen Fächer“ mit einbezogen, Nach dem 2. Weltkrieg hatten sie an Vorstellungen und Ideen angeknüpft, die unter dem Stichwort der „Muischen Bildung“ zusammengefaßt werden und sich seit Jahrhundertbeginn entwickelt hatten. 1957 wurden die „elementaren“, „kindgerechten“, dem Tun und nicht der Reflexion verpflichteten Inhalte von Adorno zum ersten Mal kritisiert; aber erst im Verlauf der Sechziger Jahre mit einiger Verspätung zur allgemein breit einsetzenden Diskussion über Bildung, Erziehung, Ausbildung, deren Inhalte, Methoden und Zielsetzungen, ergab sich auch für die Musikpädagogik die Notwendigkeit, ihre Vorstellungen zu überdenken und an die veränderten gesellschaftlichen Bedingungen, die von Erziehung mehr Reflexion und Rationalität, mehr Problembezogenheit und Ausrichtung an gesellschaftlicher Realität, mehr Effizienz und Leistung forderten, anzupassen. Daraufhin wurde das Konzept von der „Muischen Bildung“ als überholt verworfen – darin waren sich die Musikpädagogen bald einig - , um so stärker setzte gegen Ende der Sechziger und zu Beginn der Siebziger Jahre die Diskussion darüber ein, was denn an seine Stelle gesetzt werden sollte. Die bisher relativ geschlossene Formation der Musikpädagogen zersplitterte in so verschiedene Gruppen wie die, die sich bemühten, das alte Konzept lediglich neu zu formulieren, die, die entsprechend dem vorgegebenen Bild von der pluralistischen Gesellschaft vorgaben, jedem zu seinem Recht (bzw. der ihm zustehenden Bildung) verhelfen zu wollen, und die, die im Musikunterricht wie in allem Unterricht ein Instrument gesellschaftlicher

Veränderung sahen. Diese Richtungen waren und sind nicht miteinander zu vereinbaren, die Diskussion mußte kontrovers bleiben und ist auch heute noch nicht abgeschlossen.

Notwendig wurde eine Einigung jedoch durch die Bedrohtheit des Faches Musik und des Musikunterrichtes in einem veränderten Bildungsgefüge, das seine Notwendigkeit nicht mehr ohne weiteres akzeptierte – was sich an veränderten Stundentafeln in den Schulen auf Kosten der „musischen Fächer“ ablesen läßt -, und der man nur geschlossen begegnen konnte.

Ebenso wie in anderen Unterrichtsfächern wurde auch von Seiten der Musikpädagogen versucht, ihre Intentionen durch wissenschaftliche Untersuchungen abzusichern. Unterstützt wurden sie dabei von einer Reihe von Sozialwissenschaftlern, die sich der speziellen Probleme des Musikunterrichtes, der „ästhetischen Erziehung“, der „Wahrnehmungserziehung“, des „auditiven Unterrichts“, seiner Voraussetzungen und Umsetzungsmöglichkeiten, seines „Transferwertes“ etc. annahmen.

Im Bereich musikpädagogischer Forschung existieren viele Einzeldisziplinen, deren Koordinierung zur Formulierung eines Bildes der „interdisziplinären Verflechtung der Musikpädagogik“ führte. Seine Schwerpunkte sind Unterrichtsforschung, Musikwissenschaft und Soziologie/Psychologie, letzterer wieder gegliedert in u.a. Rezeptionsforschung, Sozialisationsforschung, Verhaltensforschung. Die drei letztgenannten Begriffe deuten auf die zur Verfügung stehende Forschungsmethode hin: viele Untersuchungen finden mit Hilfe der empirischen Sozialforschung statt. Ziel dieses Konzeptes von Musikpädagogik ist die Gewinnung von pädagogisch verwertbaren Daten über die Zielgruppen von Musikpädagogik.

Als These läßt sich formulieren, dass im genannten Zusammenhang durch das Primat der Verwertbarkeit soziologische Einsichten um wesentliche Elemente verkürzt werden, musikpädagogische Forschung, soweit sie soziologisch betrieben wird, Legitimationswissenschaft für Pädagogik ist. Oder anders: dass ihre Intentionen nicht auf die Erkenntnisse richtiger Inhalte gerichtet sind, sondern auf Ergebnisse, die sich pädagogisch (d.h. in den Formen bestehender Wissensvermittlung) umsetzen lassen.

Das ursprüngliche Ziel, den gesamten Musikunterricht in allen Einzelbereichen der Didaktik und Methodik, Psychologie von Lehrern und Schülern etc. auf wissenschaftliche Füße zu stellen, wobei alle Beteiligten einen fixierbaren Anteil zum Gesamtkomplex zu leisten hätten, verflüchtigte sich bald auf Grund uneinheitlicher Zielsetzungen der Pädagogen und ihrer Verbände, der Zersplitterung wissenschaftlicher Arbeit, der Konkurrenz zwischen Gruppen und Personen, der Notwendigkeit, schnell zu Ergebnissen zu kommen, die das Fach Musik gegenüber anderen Fächern aufwerten sollten, den Zwang zur gesellschaftlichen Legitimierung in eine Vielzahl einzelner Untersuchungen. Gemeinsam sind ihnen oft nur die schnell verbreiteten Stichworte, über die man sich, wenn man die Inhalte nicht genau definierte, meinte, verständigen zu können: genannt seien nur „Sensibilisierung“, „auditive Wahrnehmungserziehung“, „Motivation“, „Kritikfähigkeit“, „Kreativität“.

Das Bild der „interdisziplinären Verflechtung“ ist nur eine lose Klammer, viel eher eine Wunschvorstellung, dass sich die einzelnen Elemente zu einem Gesamtbild einheitlichen Gepräges zusammenschließen möchten, als dass es in der Realität vorhanden wäre. Die weitaus meisten Untersuchungen waren und sind nicht diesem Gesamtbild verpflichtet, sondern den Spezialinteressen und -intentionen der Wissenschaftler. Die daraus resultierenden Verschiedenheiten der Annahmen, des Vokabulars, der Folgerungen sind oft nicht kommensurabel.

Die meisten Wissenschaftler bemühen sich in ihren Vorworten zu versichern, dass ihre Untersuchungen ein Beitrag zur Verbesserung der pädagogischen Praxis sein sollen. Untersucht wird, was beispielsweise dem Lehrer in einer Klasse die Auswahl seines Stoffes erleichtern kann oder wie er gewünschte Lernziele am wirkungsvollsten vermitteln kann. Sogar die schlichte Durchführung eines Tests zur Erfassung von Daten über bestimmte Vorlieben von Schülern soll noch dazu herhalten, Lernprozesse zu bewirken. Dieser Praxisanspruch bestimmt vorab die Auswahl von Untersuchungsgegenständen und Methoden, bestimmt die Formulierung von Hypothesen, ob etwa Kinder verschiedener Schichten verschiedene musikalische Hörgewohnheiten haben. Nicht dass prinzipiell etwas an dem Zustand, der solche Divergenzen erst ermöglicht, etwas geändert werden sollte, ist das Ziel, sondern der pädagogische Ausgleich in der Schule soll helfen, gesellschaftliche Brüche zu glätten. Viel Mühe wurde darauf verwandt, Alltagserfahrungen wie die, dass Schüler lieber Pop als Beethoven hören, wissenschaftlich nachzuweisen, ohne dass diese Ergebnisse irgendetwas an dem gewohnten Konsumverhalten Jugendlicher geändert hätten, dessen Ursachen in gesellschaftlichen Gegebenheiten liegen und nicht in der Schule. Aber die Fixierung auf die Verwertbarkeit von wissenschaftlichen Ergebnissen verhindert gerade, dass solche umfassenderen Fragen überhaupt gestellt werden.

Wie sich solche Verengung wissenschaftlichen Ansatzens auf Untersuchungen auswirkt, soll am Beispiel eines der führenden Sozialwissenschaftler für den musikalischen Bereich – Klaus-Ernst Behne – aufgezeigt werden. Dazu werden zunächst die verwendeten Versuchsmethoden und danach seine Definitionen und Begrifflichkeit herangezogen.

Behnes Untersuchungen basieren auf der Auswertung von Daten (Zahlen, Begriffe etc.), die er mit Hilfe von Fragebögen und Experimenten gesammelt hat, sind m.a.W. der empirischen Sozialforschung zuzurechnen. Diese zielt vor allem auf die Erfassung quantifizierbarer Daten ab, deren Auswertung wiederum nach statistischen Methoden erfolgt. Gemeinsam ist allen statistischen Verfahren die Beliebigkeit ihrer Inhalte – die Stichhaltigkeit der Rechnung besagt nichts über die Richtigkeit der Aussagen, bzw. deren Neuigkeitswert. Wenn Behne in einer langwierigen Chi-Quadrat-Prozedur herausfindet, dass Fünfjährige mit abstrakten Bildern, die sie der vorgespielten Musik zuordnen sollen, nichts anfangen können, ist das überflüssiger Aufwand, weil das Ergebnis von vornherein feststeht. Und wenn er in einer noch langwierigeren Korrelationsrechnung nachweist, dass Daten einzelner Vpn teilweise erheblich vom Mittelwert abweichen, hätte ihm das jede Vp, wenn sie danach befragt worden wäre, sagen können. Das Findenwollen von Korrelationen und statistisch signifikanten Daten führt dazu, Berechnungen ohne inhaltliche Prüfung des Berechneten durchzuführen. Ganz abgesehen davon verkürzt jede statistische

Bearbeitbarkeit von Daten die Realität, aus der sie entnommen wurden, genau um den Teil, der nicht mit empirischen Methoden erfaßbar ist: und das ist zur Erkenntnis richtiger Inhalte oft der wesentlichere.

Das wird deutlich an verschiedenen Experimenten, die Behne unternommen hat. In einem Fragebogen vereint er Fragen nach dem Musikgeschmack und „politischem Bekenntnis“. Folgerichtig erhält er das Ergebnis, dass sich ein „konservatives“ Bekenntnis mit einem entsprechenden Musikgeschmack und ein „sozialistisches“ mit einem „progressiven“ Geschmack deckt. Was jedoch nicht definiert, sondern nur vage beschrieben wird, sind die verwandten Begriffe, deren Funktion für die bestehende Gesellschaft nicht erwähnt und deren gemeinsame Ursache darin nicht gesucht wird. Einzig wichtige Folgerung für Behne ist, dass die Vpn „sozialistischen“ „Bekenntnisses“ vermutlich die besseren Schüler im Musikunterricht sein dürften.

Entsprechendes gilt für Fragen, die im Zusammenhang mit dem Alter der Vpn gestellt werden. Entscheidend ist letztlich nicht das Alter, sondern der jeweilige Grad anerzogener Normen, den ein Schüler bis zu einem jeweiligen Alter erworben haben muss, wenn er nicht aus der Gesellschaft auf irgendeine Weise ausgeschlossen werden will. Insgesamt reduzieren empirische Methoden Personen auf Vpn, die jeweils nur mit einem Teil ihrer Person für eine Untersuchung relevant sind, ohne dass eine Vermittlung dieses Teils mit der Person und den sie umgebenden Bedingungen, selbst wenn das beabsichtigt gewesen sein sollte, anschließend möglich wäre. Scheinbar allgemein gültige Aussagen, die auf Grund von Experimenten gewonnen werden, lassen immer wieder nur den Schluß zu, wie sich jemand innerhalb einer Experimentalsituation voraussichtlich verhalten wird. Wenn Kinder bestimmte Materialien einander zuordnen sollen, so tun sie das auf Grund eines Experimentes, das dann keinen Schluss darauf erlaubt, ob Kinder solcherart Zuordnungen außerhalb der Situation überhaupt unternehmen.

Ein zweiter Aspekt für die Kritik an den Behneschen Untersuchungen sind seine Definitionen und Begriffe, mit denen er hantiert. Oft beruhen sie auf ungefragten psychologischen Voraussetzungen, die dann für soziologische Folgerungen herhalten müssen. So soll in einer Arbeit die Entstehung musikalischer „Geschmacksmuster“ untersucht werden. Dies unterstellt zunächst deren Vorhandensein, wobei die Verbindung von Geschmack mit Muster entgegen Behnes Ankündigung, einen dynamischen Lernprozess zu charakterisieren, darauf hindeutet, dass hier Geschmack nicht als Kategorie menschlicher Wahrnehmung und ihrer Beurteilung verstanden werden soll, sondern als beliebig zu beschreibende Struktur. Konsequenter wird der Begriff des „Konzeptes“ eingeführt, womit gemeinhin eine Summe von Einstellungen und Vorstellungen gegenüber und von einem bestimmten musikalischen Objekt gemeint ist. Die Definition eines Konzeptes bleibt dem Forscher überlassen, der dann auch eine ganze Reihe möglicher Konzeptbenennungen anführt (von der Rothenberger bis Geistliche Musik). Unterstellt wird, dass Konzepte als formulierte Entwürfe im Wahrnehmenden vorhanden sind und dass die Objekte der Wahrnehmung beliebig austauschbar sind. Keine Rolle spielt die je individuelle Rezeption dieser Objekte sowie ihr spezifischer Gehalt. Die visualisierte oder verbalisierte Form von Musik, ihre Vergegenständlichung und damit Verdinglichung geht ungefragt als Voraussetzung in die Untersuchung ein.

Konzepte sollen nach Behne einen dynamischen Lernprozeß charakterisieren und eine entscheidende Station in deren Regelkreis sein. Wenn nun aber nach Behne das vorhandene Konzept die Einstellung zu Wahrnehmungsgegenständen determiniert, auf welchem Wege soll dann das Konzept entstanden sein, das doch als je vorhandenes notwendig ist, um Lernprozesse entstehen zu lassen? Oder anders gefragt: wie ist individuelles Lernen an Musik möglich in einem Regelkreis, in dem eins das andere voraussetzt?

So wird dann deutlich, worauf es Behne eigentlich ankommt: nicht Daten zu gewinnen über individuelles Lernen und das individuelle Verhältnis zu Musik, sondern die Individuen zu Objekten von geschlossenen sozialen Systemen zu machen, dies mittels empirischer Soziologie und Sozialpsychologie. Es soll nicht länger möglich sein, dass sich Individuen ihre eigenen Ansichten über Gegenstände der Umwelt bilden – dass diese Vorgänge gesellschaftlich vermittelt sind, liegt außerhalb von Behnes Forschungsfeld –; es ist notwendig, „Konzepte“ zu entwickeln und zu unterstellen, dass Individuen diese Konzepte eines Forschers „widerspruchsfrei gestalten und anordnen“. Es ist wohl eher so, dass die Behneschen Konzepte das Individuum so gestalten, dass er es erforschen kann, als dass Individuen die Konzepte gestalten. Die Widersprüche liegen in der Konzeptformulierung und nicht im Individuum.

Untersuchungen der beschriebenen Art liefern selbstredend den „Beweis“, dass die Ergebnisse in praktische Pädagogik umgesetzt werden können, dass z.B. soziales Verhalten im gewünschten Sinn beeinflusst werden kann. Sie sind schließlich durch ihre Methodik daraufhin angelegt, genau das zu belegen, was als Hypothese formuliert wurde, ohne sich weitere Rechenschaft darüber abzulegen, durch welche Prämissen die Hypothesen zustande kamen. Wenn also in der Schule Verhalten geändert werden soll, wird nicht begründet, warum dies geändert werden soll, welchen und wessen Interessen das nützen wird. Keineswegs liefern diese Untersuchungen „wertfreies“ Basismaterial. Die als Grundlagen ausgegebenen Folgerungen haben noch einen anderen Grund, nämlich den der bestehenden Verhältnisse, die eine stets wirkungsvollere Praxis von Pädagogik zu ihrer Stützung notwendig machen.

Literatur;

Klaus-Ernst Behne: Zur Struktur und Veränderbarkeit musikalischer Präferenzen. In: Zeitschrift für Musikpädagogik, Heft 2, 1976.

Ders.: Musikalische Konzepte – Zur Schicht- und Altersspezifität musikalischer Präferenzen. In: Forschung in der Musikerziehung, Mainz, 1975.

Ders.: Zur Erfassung musikalischer Verhaltensweisen im Vorschul- und Primarbereich. In: Musik und Bildung, Heft 2, 1974.

Ders.: Über musikalische Naivität. In: Zeitschrift für Musikpädagogik, Heft 3, 1977.

Hermann Rauhe: Interdisziplinäre Verflechtung der Musikpädagogik. In: Musik und Bildung, Heft 3, 1973-.

Michael Krüger - Zur Situation musikpädagogischer Forschung unter soziologischem Aspekt (1980)

Adorno, Theodor W.: Zur Musikpädagogik. In: Junge Musik, Heft 6, 1957.

Ders.: Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie. Darmstadt, Neuwied, 1978⁶.