

Lukas Bugiel

Musikpädagogisches Entscheiden

Einige Grundlagen einer Angewandten Musikdidaktik als Beitrag zur Professionalisierung von Musiklehrkräften

Music education decision-making. Some fundamentals of applied music didactics as a contribution to the professionalization of music teachers

In this paper, I sketch out the theoretical foundations of an applied form of music didactics that is designed to help train music teachers to make rational music pedagogical decisions with regard to specific cases of music teaching. To this end, I describe the problem that motivates this new conception of music didactics: the theory-practice-relationship-problem. At the centre of the article is a theory of music educational decision-making that is intended to clarify what is meant by music educational decisions within the framework of this theory and when they can reasonably be considered rational. This theory should make it possible to limit the number of possible decisions to those that can reasonably be seen as rational and, in this sense, are good decisions. In the outlook, I briefly mention a theoretical and empirical desideratum of the theory.

„Es kann also niemand sich für praktisch bewandert in einer Wissenschaft ausgeben und doch die Theorie verachten, ohne sich bloß zu geben, daß er in seinem Fache ein Ignorant sei: indem er glaubt, durch Herumtappen in Versuchen und Erfahrungen, ohne sich gewisse Prinzipien (die eigentlich das ausmachen, was man Theorie nennt) zu sammeln, und ohne sich ein Ganzes (welches, wenn dabei methodisch verfahren wird, System heißt) über sein Geschäft gedacht zu haben, weiter kommen zu können, als ihn die Theorie zu bringen vermag.“

Immanuel Kant: Über den Gemeinspruch: Das mag in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis.¹

1 Kant, 1992, S. 4.

Wer Unterricht planen oder wer unterrichten muss, muss sich entscheiden, was durch den Unterricht mittels welcher Methoden (im weitesten Sinne) erreicht werden soll. Solche Entscheidungen basieren auf komplexen Erwägungen, die vielleicht sogar selten bewusst und/oder häufiger unter Zeitdruck angestellt werden. Ihre *Gründe* bilden Annahmen, z. B. über die Fähigkeiten und Kenntnisse der Adressat*innen des Unterrichts oder darüber, welche Unterrichtsmethoden dazu geeignet sein könnten, bestimmte Fähigkeiten oder Kenntnisse Adressat*innen mit bestimmten Fähigkeiten und Kenntnissen zu vermitteln, aber auch Überzeugungen, z. B. über legitime oder realistische Ziele von Unterricht. Diese Annahmen oder die (normativen) Überzeugungen oder diese (einmal so genannten *subjektiven*) *Theorien* können falsch und nicht begründbar sein, auch wenn sie aus Erfahrungen durch das Unterrichten stammen. Erfahrungen durch das Unterrichten garantieren zumindest (für sich allein) nicht, in der Planung von Unterricht oder beim Unterrichten *gute* Entscheidungen zu treffen.

Gute Entscheidungen, so die hier vertretene Position, hängen vielmehr davon ab, ob die Entscheidungen aus *guten Gründen* bzw. *rational* getroffen werden. Um ein Missverständnis dazu gleich zu vermeiden: ‚Rational‘ bedeutet hier nicht ‚bewusst‘. Jemand kann – und das ist kein Widerspruch – unbewusst oder intuitiv *rational* entscheiden, nämlich genau dann, wenn sich der Wahl von Handlungen einer Person gute Gründe unterstellen lassen. Unter ‚Rationalität‘ wird hier mit anderen Worten kein internes psychologisches, sondern ein externes Kriterium verstanden.² Insofern können Entscheider*innen auch etwas über die guten Gründe für ihre Entscheidungen *lernen*. Will man sich bei seinen musikpädagogischen Entscheidungen gerade nicht auf Glück verlassen, kann man trainieren, unterrichtliche Entscheidungen rational zu treffen – um eine Entscheidungskompetenz oder -disposition auch für Fälle auszubilden, in denen die Entscheidungsfindung aus dem Bauch heraus oder unter Zeitdruck geschehen muss.

In meinem Beitrag möchte ich einige theoretische Grundlagen einer Konzeption von Musikdidaktik³ begründen, die Entscheidungsprozesse in der Vorbereitung und Durchführung von Musikunterricht zum Anlass nimmt, zu prüfen, ob sie vor dem Hintergrund von möglichen Entscheidungsalternativen und rationalen Kriterien guten Musikunterrichtens rational sind, um so (angehende) Musiklehrer*innen darin trainieren zu können, gute bzw. rationale musikpädagogische oder -unterrichtliche Entscheidungen zu treffen. Warum ich diese Konzeption von Musikdidaktik für nötig halte, erläutere ich zuvor, indem ich das Problem beschreibe, das sie motiviert: das Theorie-Praxisbezugs-Problem.

2 Ich folge hier einem Verständnis von Rationalität, wie es grundlegend für die moderne sprachanalytische Philosophie ist (vgl. dazu z. B. Detel, 2015, S. 199).

3 Es geht hier um ein Programm von musikdidaktischer Theorie und nicht um das, was auch ‚musikdidaktische Konzeption‘ genannt und worunter üblicherweise Ziel-Mittel-Bestimmungen von schulischem Musikunterricht verstanden wurden (vgl. dazu Jank, 2021).

In einem letzten Teil werde ich zusammenfassend darauf eingehen, inwiefern diese Konzeption von Musikdidaktik, die ich aus einem systematischen Grund *Angewandte Musikdidaktik* nenne, aus meiner Sicht einen Weg zur Lösung des benannten Problems bieten kann, aber auch, welche theoretischen und empirischen Forschungen eine Voraussetzung dafür wären, dass Angewandte Musikdidaktik einen Beitrag zur Professionalisierung von Musiklehrkräften leisten kann. Im Zentrum meines Textes steht eine Theorie musikpädagogischen Entscheidens, durch die ich begriffliche und argumentative Grundlagen einer Angewandten Musikdidaktik skizziere.

1. Das ungelöste Theorie-Praxisbezugs-Problem der Musiklehrer*innenbildung

In den letzten Jahrzehnten wurde eine Vielzahl von Anstrengungen unternommen, die Lehrer*innenbildung – ich spreche ausschließlich von Deutschland – weniger ‚theoretisch‘ und dafür ‚praxisorientierter‘ zu gestalten (etwa durch die Einführung von Praxissemestern, neue Formate von Lehrveranstaltungen, forschendes Lernen im Studium etc.). Offen geblieben scheint dabei die Frage, was unter einer ‚Praxisorientierung‘ oder einem ‚Praxisbezug‘ des Studiums (dazu vor allem Vogt, 2002) sinnvollerweise verstanden werden kann. Sie stellt sich insbesondere dann, wenn Praxis bzw. Praktiken des Musikunterrichtens nicht nur Gegenstand von Forschung und Lehre sein sollen, sondern wenn ein Studium dazu führen soll, dass „sozusagen auf Vorrat praxisrelevantes Wissen und Können angehäuft w[ird], auf das dann im Ernstfall der Berufspraxis zurückgegriffen werden kann“ (Vogt, 2002, S. 9). Dann ergibt sich aber das Problem,

„dass man im Vorhinein ja gar nicht wissen kann, in welcher Weise sich die Berufspraxis des Musiklehrers in der Zukunft verändern wird, mit welcher Schulform und mit welchen Schülern, mit welchen sozialen und kulturellen Verhältnissen es der zukünftige Musiklehrer zu tun haben wird.“ (Vogt, 2002, S. 9)

Insofern ist gar nicht ohne Weiteres klar, welches Wissen und Können als ‚praxisrelevant‘ angesehen werden kann. Der Bezug auf die Praxis ist, so könnte man mit Vogt sagen, weniger die Lösung, sondern zunächst einmal das Problem eines Studiums, das praxisorientiert oder -bezogen sein will (vgl. Vogt, 2002). Die ungeklärte Forderung nach Praxisbezug des Lehramtsstudiums, vermutete Vogt, kann nun begünstigen (und tut dies wohl oft auch), dass sich Studierende Lehrangebote wünschen, die zumindest einen Praxisbezug suggerieren, etwa solche zu „Harddisk-Recording, Afrikanische[m] Trommeln, Klassenarrangieren oder d[er] gute[n] alte[n] Liedbegleitung“ (Vogt, 2002, S. 9) – man möge sich aktuellere Beispiele (etwa DJing, Saz spielen, App-Musizieren, gendersensible Chorpraxis & Co) denken. Mitunter begünstige die vage Forderung nach Praxisbezug

auch eine „unverhohlene Theoriefeindlichkeit bei Studierenden und selbst bei Hochschullehrern“ (Vogt, 2002, S. 8). Womöglich führt sie – allen Aufklärungsversuchen zum Trotz (vgl. Kaiser, 1999 oder Lehrmann-Wermser & Niessen, 2004) – auch zu irreführenden Gegenüberstellungen von Theorie und Praxis zu Ungunsten der Theorie.

Die Frage, was Praxisorientierung oder -bezug jedoch sinnvollerweise heißen kann, ist nun vor allem zu beantworten, wenn festgestellt werden soll, wann und ob ein Studium den Anspruch des Praxisbezugs überhaupt erfüllt, und nicht nur, ob Studierende die Angebote eines Studiums für praxisbezogen halten: „Auch der behauptete Praxisbezug müsste ja erst einmal empirisch evaluiert und nicht bloß behauptet werden“ (Vogt, 2002, S. 9). Dazu müssten wir aber wissen, woran dieser Bezug auf die Praxis zu erkennen ist. Die Klärung dieser Frage ist darüber hinaus die Voraussetzung einer kritischen Auseinandersetzung über einen Praxisbezug des musikpädagogischen Studiums, sofern es diesen z.B. „auf Musikdidaktik verkürzt und mit Unterrichtsmethodik [kurzschließt], weil Methodenbeherrschung Handlungssicherheit vorspiegelt“ (Vogt, 2002, S. 10).

2. Fallstudienarbeit als Lösung?

Weil wir von professionellen Musiklehrer*innen erwarten dürften, dass sie zumindest in *typischen* Situationen des Musikunterrichts bestenfalls wüssten, was sie „zu tun haben und warum sie dies tun“ (Vogt, 2002, S. 13), hatte Vogt ein spezifisches Format von Lehrveranstaltungen einer praxisbezogenen Musiklehrer*innenbildung vorgeschlagen: eine „fachdidaktisch reflektierte Fallstudienarbeit“ (Vogt, 2002, S. 13), durch die Studierende hinsichtlich von Beispielfällen von Musikunterricht „sozusagen die Qualität der musikpädagogischen Brille austesten, mit der sie die Schulpraxis betrachten und mit deren Hilfe sie in Zukunft in der Schulpraxis handeln werden“ (Vogt, 2002, S. 13). Unter einer solchen ‚Fallstudienarbeit‘ – auch als Kasuistik bezeichnet – sind insbesondere Seminare zu verstehen, in denen musikunterrichtliche Situationen mittels „Videoaufzeichnungen, als verbales Protokoll, als Interview oder mündlichen Erzählungen“ (Vogt, 2002, S. 14) dargestellt werden, um sie auf Grundlage theoretischer (musikdidaktischer) Positionen – bildlich gesprochen: durch ‚musikpädagogische Brillen‘ – zu reflektieren. Diesem Vorschlag der Fallstudienarbeit sind innerhalb akademischer Musikpädagogik viele (ohne Bezug auf Vogt) gefolgt (vgl. z.B. Heberle, 2018; Herbst, 2019 oder Höller & Kranefeld, 2023); die erziehungswissenschaftliche Literatur zur Kasuistik ist inzwischen kaum mehr überschaubar.

Wenn ich es richtig sehe, ist aber unklar, auf Grundlage welcher (normativen) Theorie die Qualität einer „musikpädagogischen Brille“ bzw. von Positionen über Musikunterricht eingeschätzt werden könnte. In diesem Sinne, stellen auch Höller und Kranefeld in Bezug auf die Fallarbeit in der Musiklehrer*innenbildung fest, gelte es für die Musikpädagogik

„das Verhältnis von Normativität und Problemreflexion näher in den Blick zu nehmen und weiterhin genau auszuloten, zu welchen Bereichen musikpädagogischen Handelns anwendbares normatives Orientierungswissen für Studierende angeboten und durch Fallarbeit vermittelt werden kann und an welchen Stellen aber gerade keine einfachen Antworten auf musikpädagogische Handlungsprobleme gegeben werden können und eine reflexive Haltung angeregt werden sollte.“ (Höller & Kranefeld, 2023, S. 295)

Während man nun darüber streiten kann, ob es im Bereich des Normativen überhaupt ein (Orientierungs-)Wissen⁴ geben kann, zeigt sich ein Problem hier vor allem darin, dass überhaupt eine theoretische Grundlage fehlt, um ein Verhältnis von Normativität und Problemreflexion hinsichtlich von Fällen musikpädagogischen Handelns begründet und zielorientiert reflektieren zu können. Es fehlt mit dieser Grundlage eine Idee dahingehend, welche „reflexive Haltung“ oder welche Kompetenz durch die Fallstudienarbeit ausgebildet werden soll: Mit welchem Ziel sollen (angehende) Musiklehrer*innen Fälle von musikunterrichtlicher Praxis reflektieren können und warum sollen sie das? Solange dies aber nicht klar ist, ist fraglich, inwiefern Kasuistik ein geeignetes Mittel darstellen kann, um einen Praxisbezug von (musikdidaktischer/-pädagogischer) Theorie im musikpädagogischen Studium sicherzustellen.

3. Wozu Musikdidaktik?

Ich vermute, dass die Unsicherheit bei der Beantwortung dieser Frage unmittelbar mit der m. E. (vielleicht schon immer) unklaren Funktion von Musikdidaktik, hier verstanden als „Theorie von Musikunterricht“ (s. Abel-Struth, 1985; Kaiser & Nolte, 1989, S. 22),⁵ im Kontext eines musikpädagogischen Studiums zusammenhängt. Die Fallstudienarbeit soll letztlich nur ein Format sein, durch das musikdidaktische Theorie(n) – oder „Brillen“ – mit Fällen musikpädagogischer Praxis konfrontiert werden sollen.

4 Die Wahrheitsfähigkeit normativer Aussagen ist zumindest in der Metaethik (vgl. dazu die Debatte zu ethischem Objektivismus und Subjektivismus u.a. bei Quante, 2008) stark umstritten, und dies bot Anlass für Zweifel daran, ob Musikdidaktik, die normative Aussagen treffen muss, überhaupt als Wissenschaft verstanden werden kann (vgl. zu dieser Position etwa Hörmann & Meidel, 2016, S. 47 und zuletzt Nolte, 2023).

5 Eine genaueres, aber ebenfalls klärungsbedürftiges Verständnis von Musikdidaktik sieht diese als „Spezialwissenschaft mit dem Anspruch, theoretisch umfassend und praktisch folgenreich die Voraussetzung, Möglichkeiten, Folgen und Grenzen des Musiklernens und Musiklehrens innerhalb oder außerhalb der Schule zu erforschen und zu strukturieren“ (Jank, 2021, S. 19).

Mein bescheidener Vorschlag, diese Funktion zu klären, besteht nun erst einmal darin, eine wahrscheinlich unstrittige Anforderung zu präzisieren, die Musikdidaktik zu erfüllen hätte: In ihrer größten Formulierung besteht diese Anforderung darin, dass Musikdidaktik für die Unterrichtspraxis „Handlungsorientierung“ (Jank, 2021, S. 20) bieten soll, so dass Studierende durch sie „ein eigenes begründetes Verständnis reflektierten Unterrichtshandelns“ (Jank & Schilling-Sandvoß, 2018, S. 153–154) entwickeln.

Mein Präzisierungsvorschlag besteht genauer darin, ausgehend von weit geteilten und (außerhalb dieses Textes genauer) begründbaren Erwartungen an professionelle Musiklehrer*innen einen Minimalanspruch an musikdidaktische Theorie zu formulieren: Wenn ich richtig liege, ist eine weit geteilte Erwartung an professionelle Musiklehrer*innen, dass sie für ihr unterrichtliches Handeln nicht nur irgendwelche, sondern *gute* Gründe haben sollten: Gründe, die in intersubjektiver Perspektive für ihre Wahl von musikunterrichtlichen Handlungen vor dem Hintergrund möglicher alternativer Handlungen (vernünftigerweise) sprechen. Diese Erwartung kann man haben, wenn man hofft, dass das, was Musiklehrer*innen tun, um Musik zu unterrichten, erfolgreich ist, und man davon ausgeht, dass gut begründete Handlungen sie zu erfolgreichem Handeln disponieren. Sofern sie aber ihre musikpädagogischen Handlungen gut begründen können sollen, müssten sie dafür wiederum begründbare Kriterien kennen, durch die sich gute (oder rationale) Gründe für die Wahl von musikunterrichtlichen Handlungen von schlechten unterscheiden lassen.

Dies vorausgesetzt, können wir von professionellen Musiklehrer*innen also mit anderen Worten erwarten, dass sie über die Fähigkeit oder Kompetenz *rationalen musikpädagogischen Entscheidens* verfügen. Wenn diese Prämisse stimmt und wenn sie unsere Erwartung an professionelle Musiklehrer*innen ausreichend spezifiziert und es eine (musikdidaktische) Theorie geben soll, die die Funktion hat, dem rationalen musikpädagogischen Entscheiden Orientierung zu bieten, dann müsste diese mindestens zweierlei leisten: Sie müsste a) begründete Antworten auf allgemeine Fragen liefern, die grundlegende Voraussetzungen dieser Entscheidungen sind, wie z. B., was Funktion und was Ziele von (schulischem) Musikunterricht sein, was sein Inhalt und/oder seine Gegenstände sein sollen. Diese Theorie müsste b) in Bezug auf typische und relevante Fälle musikpädagogischer Entscheidungen begründen können, was rationale musikpädagogische Entscheidungen sind.

Während ich (a) als Aufgabe einer *allgemeinen Musikdidaktik* betrachte, die bisher in Form musikdidaktischer Modelle und Konzepte (wie etwa dem „Aufbauenden Musikunterricht“) in Erscheinung getreten ist, scheint letzteres bisher noch gar nicht als Teil von Musikdidaktik bedacht worden zu sein: eine *Ange wandte Musikdidaktik* als Theorie rationalen musikpädagogischen Entscheidens, die musikpädagogischer Kasuistik als Grundlage oder Rahmen dienen kann. Diese Grundlagentheorie möchte ich im Folgenden skizzieren.

4. Kleine Theorie musikpädagogischen Entscheidens

Um musikpädagogischer Kasuistik dienen zu können, müsste die Theorie rationalen musikpädagogischen Entscheidens ihrerseits zunächst a) definierte Grundbegriffe vorweisen, und zwar wenigstens den Begriff der *musikpädagogischen Entscheidung*, so dass sich ihre Reichweite überprüfen lässt. Sie müsste b) angeben können, wann musikpädagogische Entscheidungen als rational gelten können, um Lehrer*innen in ihren eigenen Entscheidungen und der Beurteilung der (vermuteten) Entscheidungen anderer im Kontext musikpädagogischer Kasuistik eine gut begründbare Diskussionsgrundlage zu bieten.

a) Zum Grundbegriff der musikpädagogischen Entscheidung

Was unter Entscheidungen zu verstehen ist, scheint hinreichend klar, und insofern orientiert sich auch die Entscheidungstheorie wie die Ethik üblicherweise am alltagsprachlichen Verständnis, das da lautet:

(E) Ein*e Akteur*in *a* *entscheidet* sich genau dann, wenn *a* zwischen möglichen Handlungsalternativen wählt. (vgl. u. a. Resnik, 2014, S. 6)

Um einen adäquaten Begriff von musikpädagogischen Entscheidungen zu gewinnen und damit angeben zu können, worauf sich eine Theorie musikpädagogischen Entscheidens beziehen soll, wären einige genauere begriffsanalytische Untersuchungen, z. B. zum Begriff von ‚Musikunterricht‘, nötig, insofern man (nicht nur den schulischen) Musikunterricht als paradigmatischen (und komplexen) Fall musikpädagogischen Handelns ansehen kann. Ich werde eine Analyse von Musikunterricht voraussetzen, auf deren Grundlage ich definieren möchte, was ich meine, wenn ich von musikpädagogischen Entscheidungen spreche:

(MU) Ein Geschehen *x* ist *Musikunterricht* genau dann, wenn es die Funktion φ hat, musikalisches Wissen *MW*, über die eine Person *a* verfügt, mindestens einer Person *b* zu vermitteln, die nicht über *MW* verfügt, und *a* und *b* im Rahmen von *x* kooperative Handlungen vollziehen, um φ zu erfüllen. (vgl. Bugiel, 2024, S. 56)

Vorausgesetzt dieser Definition von Musikunterricht, die einen Begriff von (praktischem) musikalischem Wissen als Fähigkeit (akustische Ereignisse als Realisierung von Typen musikkultureller Praxis wahrnehmen und spannungsvoll strukturieren zu können; Bugiel, 2024) als allgemeinen musikunterrichtlichen Inhalt annimmt, möchte ich musikpädagogische Entscheidungen wie folgt definieren:

(MPE) Ein*e Akteur*in *a* trifft eine *musikpädagogische Entscheidung* genau dann, wenn *a* zwischen Alternativen von kooperativen Handlungen, die die Funktion haben, musikalisches Wissen zu vermitteln, wählt.

Die Handlungen, um deren Wahl es also im Weiteren gehen soll, sind allgemeiner z.B. die des Demonstrierens (von Stücken oder musikalischen Praktiken), des Erklärens, des Anleitens, Aufgabenstellens etc. Es handelt sich um all jene Handlungen, die im Erfolgsfall dazu führen, dass die Adressat*innen des Unterrichts etwas lernen, was andere gelehrt haben – vorausgesetzt, sie handeln oder verhalten sich kooperativ gegenüber den Lehrhandlungen, indem sie z.B. die Motivation aufbringen, zuzuhören, das Demonstrierte nachsingen bzw. indem sie ‚am Unterricht teilnehmen‘. Die implizite These hier ist: Wenn Unterricht infolge klug gewählter Handlungen zum Erfolg führt, dann wurde dieser Erfolg kooperativ und nicht durch die Handlung Einzelner verursacht. Wer daher bei erfolgreichem Unterricht alleine auf die Handlungen von Lehrer*innen achtet, wird nicht verstehen, was für den Erfolg verantwortlich ist.

b) Rationale Kriterien rationalen musikpädagogischen Entscheidens

Weil man die Kooperationsbeiträge der Adressat*innen des Musikunterrichts nicht vorab kennen kann, sind (musik-)pädagogische Entscheidungen sogenannte *Entscheidungen unter Risiko* oder *unter Ungewissheit*, was auch unter dem Stichwort des ‚Technologiedefizits‘ (vgl. Luhmann & Schorr, 2015, S. 120) thematisiert wurde: Es sind Entscheidungen, zu denen (erfahrene) Lehrer*innen subjektive Erwartungen besitzen, was passieren könnte, wenn sie bestimmte Mittel wählen, um einer Person oder einer Gruppe musikalisches Wissen zu vermitteln. Aber eine Garantie, was tatsächlich passieren wird, besitzen sie nicht.

Die Beurteilung der Rationalität einer musikpädagogischen Entscheidung hängt nun allerdings nicht davon ab, ob wir die Zukunft kennen. Sondern, weil wir die Zukunft gar nicht kennen können oder weil die Kooperationsbeiträge der Adressat*innen zum Musikunterricht nicht determiniert sind, kann sie nur davon abhängen, wie wir vor dem Hintergrund erstrebter konkreter Vermittlungsziele und hypothetischer Annahmen über erfolgreiche Mittel zu Erreichung dieser Ziele zu Schlüssen hinsichtlich der Wahl dieser Mittel gelangen. Einen solchen rationalen Schluss zeigt das folgende Schema eines gültigen Zweck-Mittel-Schlusses an, das ich noch erläutern werde:

„*Deskriptive Zweck-Mittel-Hypothese*: M ist unter den gegebenen Umständen U ein notwendiges – oder alternativ: ein optimales – Mittel für die Realisierung von Z.
Daher: Gegeben die fundamentale Norm ‚Zweck Z soll realisiert werden‘, dann gilt auch die abgeleitete Norm ‚Mittel M soll realisiert werden.“ (Schurz, 2013, S. 308)

Inwiefern hilft dieses Schema nun in der Beurteilung von musikpädagogischen Entscheidungen weiter? Es hilft, wie ich zeigen möchte, ganz wesentlich, um zu prüfen, ob eine musikpädagogische Entscheidung rational ist. Das will ich an einigen Beispielen verständlich machen: Nehmen wir dazu an, dass eine Lehrerin in irgendeinem Unterricht nach dem Singen eines Liedes mit der Klasse feststellt, dass ein Schüler seine Stimme nicht adäquat intonieren kann und es ihm alleine nicht gelingt, das Problem zu beheben. Das Ziel ist hier klar: Der Schüler soll lernen, seine Stimme adäquat zu intonieren. Es gibt nun mehrere Mittel oder Methoden, die geeignet sein könnten, wahrscheinlich zu machen, dass der Schüler das Intonieren seiner Stimme lernt. Angenommen, die Lehrerin würde sich dazu entscheiden, ihm eine Reihe von Video-Tutorials zu zeigen, durch die er Anleitungen erhält, wie er Stimmen in mehrstimmigen Stücken intonieren kann. Wenn die Tutorials gut gewählt sind, könnte das hinreichen, damit der Schüler das Lernziel erreicht. Ich vermute, dass wenige diese Entscheidung für gut halten würden. Der Grund dafür ist, dass durchaus bessere Methoden in Frage kämen, wenn das Ziel sein soll, ihm beizubringen, wie man eine Stimme richtig intoniert: So könnte die Lehrerin ihm die Stimme variierend vorsingen und prüfen, ob er sie richtig nachsingt.

Was diese Beispiele zeigen sollen: Was eine musikpädagogische Entscheidung rational macht, ist nicht die Wahl bloß *hinreichender* Mittel zur Realisierung des musikunterrichtlichen Ziels. Das Schauen der Video-Tutorials kann, wie viele hinreichende Mittel, unerwünschte und vermeidbare Nebenfolgen zeitigen, etwa die Langeweile, Überforderung oder Zerstreung des Schülers. Rational, also gut begründbar sind (s. o.) hingegen nur *notwendige* oder *optimale* Mittel zur Erreichung des Ziels: Wenn der Schüler es nicht allein lernen kann und es lernen soll oder es lernen möchte, wäre es *notwendig*, überhaupt etwas zu tun, um ihn im richtigen Intonieren zu unterrichten. Das versteht sich von selbst, ist aber deshalb auch nicht informativ. Wenn es hingegen rational ist, optimale Mittel zur Erreichung eines Ziels zu wählen, stellt sich die Frage, was Mittel als optimal qualifiziert. Meine These ist, dass optimale Mittel einen Beitrag zu *gutem Musikunterricht* leisten (s. Bugiel, 2024). Das möchte ich mittels eines knappen Exkurses zu Kriterien guten Musikunterrichts begründen: Wenn es um qualitätvollen oder guten (Musik-)Unterricht geht, sind derzeit doch einige Forscher*innen (u. a. Helmke & Schrader, 2010) der Ansicht, dass die Ermittlung von Eigenschaften, die ihn gut machen, eine Angelegenheit empirischer Forschung ist. Das kann einem insofern eigenartig vorkommen, als um zu verstehen, wann etwas gut ist, man lediglich die Kriterien kennen muss, die in der Beurteilung der Güte von etwas eine Rolle spielen sollen. Und für diese Kriterien müsste man im Falle, dass sie nicht konventionell sind, *argumentieren*. Ich will das am Beispiel von Musikunterricht zeigen.

Wenn wir Musikunterricht als ein kooperatives Geschehen verstehen können, das die Funktion hat, musikalisches Wissen zu vermitteln, dann wird man notwendigerweise den Unterricht gut nennen müssen, der diese Funktion

erfüllt bzw. der erfolgreich ist oder die Erfüllung seiner Funktion wahrscheinlich macht: wenn Schüler*innen das musikalische Wissen erwerben, dass sie erwerben sollen. Dieses *instrumentelle Kriterium* wird alleine jedoch nicht hinreichen, um Musikunterricht verständlicherweise Güte zuschreiben zu können. Darüber hinaus wird zumindest eine Rolle spielen, wodurch der Lernerfolg zustande gekommen ist oder wahrscheinlich gemacht wird, und zwar in einer *ökonomischen* und einer *ethischen* Hinsicht. Denn einen Unterricht, der zur Vermittlung musikalischen Wissens die physischen Ressourcen von Lehrer*innen aufbrauchen würde, würde man ebenso wenig gut nennen können, wie einen Musikunterricht, der unter der Ausübung von physischer oder psychischer Gewalt zu seinem Erfolg käme. Gut ist Musikunterricht daher nicht bereits, wenn er zum Erfolg führt, sondern wenn er die zur Verfügung stehenden Ressourcen verhältnismäßig aufwendet und ethischen Prinzipien (wie z.B. Gerechtigkeit oder Respektierung von Autonomie) gerecht wird. An welchen ethischen spezifischen Normen sich die Beurteilung von Musikunterricht genauer orientieren könnte, ist eine offene Frage, auf die ich hier nicht weiter eingehen kann.⁶

Neben den instrumentellen, ökonomischen und ethischen Kriterien mögen noch andere Kriterien eine Rolle spielen. Wenn es um die Frage geht, was Musikunterricht gut macht, sind es aber niemals welche, über die uns empirische Forschung aufklären müsste, so wenig wie darüber, was ein gutes Leben auszeichnet – weshalb die Ethik eben eine theoretische, keine empirische Disziplin ist.

Wenn wir nun voraussetzen können, dass sich guter Musikunterricht mindestens und notwendigerweise dadurch auszeichnet, dass er erfolgreich, verhältnismäßig oder ressourcenschonend und ethisch ist, dann können wir all diejenigen Mittel als optimal betrachten, die dazu beitragen, dass Musikunterricht gut ist oder wahrscheinlich gut sein wird. Es sind so Kriterien guten Musikunterrichts, mittels derer sich begründet darüber diskutieren lässt, was gute Gründe für musikpädagogische Entscheidungen sind, auf die ich nun zurückkomme, und mit ihnen auf das Beispiel des Schülers, der lernen soll, richtig zu intonieren.

Was wäre nun in diesem Fall des Beispiels ein optimales Mittel, um das Ziel zu erreichen? Vermutlich nicht nur, dass die Lehrerin die richtig intonierte Stimme demonstriert, seine Imitationsversuche überprüft und gegebenenfalls weitere Hilfestellungen leistet, sondern auch, dass sie dazu einen Rahmen wählt, der den Schüler nicht vor seinen Mitschüler*innen bloßstellt oder beschämt oder seine motivationalen oder stimmlichen Kapazitäten aufbraucht.

Die Mittel, die unter diese Beschreibung fallen, sind zwar immer noch zahlreich, aber durch die Betrachtung derjenigen Mittel, die vor dem Hintergrund von Kriterien guten Musikunterrichts begründet als optimale gelten können, lässt sich die Menge der gut begründbaren Entscheidungen deutlich reduzieren.

6 Ich hatte als Ausgangsidee die aus der Medizinethik bekannten *Prinzipien mittlerer Reichweite* vorgeschlagen (vgl. Bugiel, 2024), die aber hinsichtlich von Musikunterricht erweitert oder spezifiziert werden müssten.

Insofern kann der hier skizzierte theoretische Rahmen hoffentlich einen ersten Eindruck dahingehend vermitteln, was er leisten soll und könnte: Er soll und könnte zeigen, für welche Wahlen von Handlungen zur Vermittlung musikalischen Wissens es gute Gründe gibt und warum für diese Wahlen von Handlungen bessere Gründe bestehen als für ihre Alternativen. Auf diese Weise könnte und sollte eine Theorie musikpädagogischen Entscheidens eine Grundlage bilden, anhand dessen sich die Rationalität musikpädagogischen Entscheidens im Kontext von Einzelfällen musikunterrichtlichen Handelns einschätzen, bemessen und damit beantworten lässt, wann jemand über die Kompetenz rationalen musikpädagogischen Entscheidens verfügt.

5. Angewandte Musikdidaktik: empirische und theoretische Desiderate

Damit die skizzierte Theorie aber einer musikpädagogischen Kasuistik Grundlage sein kann, müsste geklärt werden, was relevante und oder typische Fälle musikpädagogischen Entscheidens sind, die zur Diskussion in Seminaren ausgewählt oder konstruiert werden sollen. Das ist eine empirische Frage, die mittels einer Erhebung relevanter Fälle aus Sicht von Musiklehrer*innen (oder auch Musikfachleiter*innen) beantwortet werden müsste.⁷ Dabei wäre hilfreich zu wissen, wie Musiklehrer*innen die jeweiligen Fälle tatsächlich entscheiden, um verstehen und beurteilen zu können, in welchen Fällen sie zu rationalen Entscheidungen neigen und in welchen nicht.

Angewandte Musikdidaktik, wie hier skizziert, ist vor allem eine dynamische Theorie *in progress*, die hinsichtlich konkreter, zu diskutierender Fälle laufend angepasst bzw. spezifiziert werden muss, wenn geklärt werden soll, warum die Wahl von Mitteln zur Vermittlung musikalischen Wissens im konkreten musikunterrichtlichen Fall aus (mindestens) instrumentellen, ökonomischen und ethischen Gründen optimal ist und im anderen nicht. Etablierte Vorbilder und theoretische Ressourcen dazu bietet möglicherweise die angewandte Ethik, insbesondere die noch junge pädagogische (vgl. Levinson & Fay, 2016) oder die medizinische Ethik (vgl. Beauchamp & Childress, 2019). Es sind Überlegungen, die der erziehungswissenschaftlichen oder didaktischen Diskussion nicht gänzlich unvertraut sind (vgl. König, 1978; Fitzgibbons, 1981), sondern die vielmehr im Zuge der empirischen Wende der Erziehungswissenschaft in Vergessenheit geraten scheinen, so wie man sagen kann, dass im Zuge dieser Wende eher sozialwissenschaftliche als (fach-)philosophische Theorien Bezugsgrößen der (musik-)pädagogischen Diskussion bilden. Dadurch haben jedoch die normativen Fragen und Probleme der (Musik-)Didaktik wie die Möglichkeiten ihrer Lösung und Beantwortung tendenziell an Gewicht oder Aufmerksamkeit eingebüßt oder es

7 Einen methodischen Ansatz dazu bietet Heins (2018).

wird gerade übersehen, dass auch in den praktischen Fragen der Musikdidaktik und des musikunterrichtlichen Handelns jemand nicht weiter kommen kann, „als ihn die Theorie zu bringen vermag“.

Literatur

- Abel-Struth, S. (1985). *Grundriss der Musikpädagogik*. Schott.
- Beauchamp, T. & Childress, J. (2019). *Principles of Biomedical Ethics*. Oxford University Press.
- Bugiel, L. (2024). Was ist guter (Musik-)Unterricht? In L. Bugiel & L. Oberhaus (Hrsg.), *Musik lehren und lernen. Philosophische Perspektiven* (S. 52–76). Brill | mentis. https://doi.org/10.30965/9783969753194_005
- Detel, W. (2015). *Grundkurs Philosophie. Bd 3: Philosophie der Sprache und des Geistes*. Reclam.
- Fitzgibbons, R. E. (1981). *Making Educational Decisions: An Introduction to Philosophy of Education*. HBJ.
- Heberle, K. (2018). „Und das ist eben das, was sie konstruiert ...“. Fallarbeit mit Studierenden zu Differenzkonstruktion im inklusiven Musikunterricht im Vorbereitungsseminar auf das Praxissemester. In M. Artmann, M. Berendonck, P. Herzmann & A. Liegmann (Hrsg.), *Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik* (S. 169–186). Klinkhardt.
- Heins, J. (2018). Was sind typische Problemsituationen im Literaturunterricht? Ein Rahmenmodell zur Systematisierung von Unterrichtssituationen für die Entwicklung von Vignetten. *Didaktik Deutsch: Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur*, 23(44), 27–43
- Helmke, A. & Schrader, F.-W. (2010). Merkmale der Unterrichtsqualität: Potenzial, Reichweite und Grenzen. In B. Schaal & F. Huber (Hrsg.), *Qualitätssicherung im Bildungswesen: Auftrag und Anspruch der bayerischen Qualitätsagentur* (S. 69–108). Waxmann.
- Herbst, S. (2019). „Auf viele Ideen wäre ich alleine nicht gekommen“. Veränderung individueller Entwicklungsziele durch Video(selbst)analyse und kollegiale Fallberatung im Praxissemester. In M. Degeling, N. Franken, S. Freund, S. Greiten, D. Neuhaus & J. Schellenbach-Zell (Hrsg.), *Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven* (S. 234–246). Klinkhardt.
- Höller, K. & Kranefeld, U. (2023). Fallbasierung in einer reflexionsorientierten Musiklehrkräftebildung. In B. Clausen & G. Sammer (Hrsg.), *Musiklehrer:innenbildung. Der „Student Life Cycle“ im Blick musikpädagogischer Forschung* (S. 281–296). Waxmann.
- Hörmann, S. & Meidel, E. (2016). Orientierung im Begriffsdschungel – terminologische und fachstrukturelle Perspektiven zur Profilierung der Musikpädagogik und Musikdidaktik. In B. Clausen, A. J. Cvetko, S. Hörmann, M. Krause-Benz & S. Kruse-Weber (Hrsg.), *Grundlagentexte Wissenschaftlicher Musikpädagogik. Begriffe, Positionen, Perspektiven im systematischen Fokus* (S. 11–68). Waxmann.
- Jank, W. (Hrsg.). (2021). *Musik-Didaktik: Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Cornelsen.

- Jank, W. & Schilling-Sandvoß, K. (2018). Spannungsfelder. Musiklehrer*innenbildung zwischen schulpraktischer Orientierung und wissenschaftlicher Fundierung. In T. Krettenauer, H. U. Schäfer-Lembeck & S. Zöllner-Dressler (Hrsg.), *Musiklehrer*innenbildung. Veränderungen und Kontexte. Beiträge der Kooperativen Tagung München 2018* (S. 149–160). Allitera.
- Kaiser, H. J. (1999). Wie viel Theorie, wie viel Philosophie braucht ein(e) Musiklehrer(in)? *Musik & Bildung*, 3, 2–6.
- Kaiser, H. J. & Nolte, E. (1989). *Musikdidaktik. Sachverhalte – Argumente – Begründungen. Ein Lese- und Arbeitsbuch*. Schott.
- Kant, I. (1992 [1784]). *Über den Gemeinspruch: Das mag in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis / Zum Ewigen Frieden: Ein philosophischer Entwurf*. Meiner.
- König, E. (1978). *Theorie der Erziehungswissenschaft. Bd. 3: Erziehungswissenschaft als praktische Disziplin*. Fink.
- Lehmann-Wermser, A. & Niessen, A. (2004). Die Gegenüberstellung von Theorie und Praxis als irreführende Perspektive in der (Musik-)Pädagogik. In H. J. Kaiser (Hrsg.), *Musikpädagogische Forschung in Deutschland. Dimensionen und Strategien* (S. 131–162). Die Blaue Eule.
- Levinson, M. & Fay, J. (2016). *Dilemmas of educational ethics: Cases and commentaries*. Harvard Education Press.
- Luhmann, N. & Schorr, K. E. (2015). *Relexionsprobleme im Erziehungssystem* (4. Aufl.). Suhrkamp.
- Nolte, Eckhard (2023). Zur Dichotomie von Sein und Sollen in der Musikpädagogik. In E. Meidel, S. Kruse-Weber, B. Clausen, A. J. Cvetko & M. Krause-Benz (Hrsg.), *Vermessung der Musikpädagogik. Reflexionen – Brennpunkte – Perspektiven. Festschrift für Stefan Hörmann zum 60. Geburtstag* (S. 109–130). Waxmann.
- Quante, M. (2008). *Einführung in die allgemeine Ethik*. WBG.
- Resnik, M. D. (2014). *Choices. An Introduction to Decision Theory*. University of Minnesota Press.
- Schurz, G. (2013). Wertneutralität und hypothetische Werturteile in den Wissenschaften. In M. Carrier & G. Schurz (Hrsg.), *Werte in den Wissenschaften. Neue Ansätze im Werturteilsstreit* (S. 305–334). Suhrkamp.
- Vogt, J. (2002). Praxisbezug als Problem. Zur Professionalisierung der Musiklehrerausbildung. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, 1–18.

Dr. Lukas Bugiel

lbugiel@uni-koeln.de

<https://orcid.org/0000-0003-2409-9909>