pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Jank, Werner; Meyer, Hilbert; Ott, Thomas

Zur Person des Lehrers im Musikunterricht. Methodologische Probleme und Perspektiven zu einem Konzept offenen Musikunterrichts

Kaiser, Hermann J. [Hrsg.]: Unterrichtsforschung. Laaber : Laaber-Verlag 1986, S. 87-131. - (Musikpädagogische Forschung; 7)

Quellenangabe/ Reference:
Jank, Werner; Meyer, Hilbert; Ott, Thomas: Zur Person des Lehrers im Musikunterricht. Methodologische Probleme und Perspektiven zu einem Konzept offenen Musikunterrichts - In: Kaiser, Hermann J. [Hrsg.]: Unterrichtsforschung. Laaber : Laaber-Verlag 1986, S. 87-131 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-249476 - DOI: 10.25656/01:24947

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-249476
https://doi.org/10.25656/01:24947

in Kooperation mit / in cooperation with:

AMPF

http://www.ampf.info

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

pedocs
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

Musikpädagogische Forschung

Band 7:
Unterrichtsforschung

LAABER-VERLAG

ISBN 3-89007-103-1
© 1986 by Laaber•Verlag, Laaber
Nachdruck, auch auszugsweise,
nur mit Genehmigung des Verlages

Inhaltsverzeichnis

Vorwort 7

Tagungsprogramm Trossingen 1985 12

1. Beiträge zur Tagungsthematik

Uwe Hameyer
Schulentwicklung als Prozeß. Lehren aus der Innovationsforschung für die Planung pädagogischer Praxis 15

Adam Kormann
Zum gegenwärtigen Stand der Pädagogischen Diagnostik 39

Günter Kleinen
Kinderbilder als Erhebungsverfahren zur Musiksozialisation im Grundschulalter 51

Frauke Grimmer
Künstlerische Ausbildung und Lebensgeschichte. Zur Konstitution persönlich bedeutsamer Lernprozesse im Klavierunterricht bei Musikstudierenden in der Lehrerausbildung 71

Werner Jank/Hilbert Meyer/Thomas Ott
Zur Person des Lehrers im Musikunterricht. Methodologische Probleme und Perspektiven zu einem Konzept offenen Musikunterrichts 87

Werner Pütz
Persönlichkeit und Unterrichtsverhalten. Fragen zur Person des Musiklehrers 133

Ulrich Günther
Historische Elemente in gegenwärtigem Musikunterricht 147

2. Freie Forschungsberichte

Josef Kloppenburg
Schulbuchrezeption auf der Ebene kultusministerieller Begutachtung — am Beispiel von „Musik aktuell" 171

Michael Kugler
Körperverlust und Reinterpretation bei der Aufzeichnung und didaktischen Vermittlung von Negro Spirituals 181

Volker Bernius
Animation zum Musikmachen. Erfahrungen eines Schulfunkredakteurs mit der Sendung „Rock praktisch" 195

Ekkehard Kreft
Musiklernen im Fernstudium 207

Winfried Pape/Bert Beck
Anmerkungen zu musikalischen Verhaltensweisen Jugendlicher 219

Hans Günther Bastian
Zur Alltags- und Lebenswelt musikalischer Begabung. Mit Bundes- und Landessiegern *„Jugend musiziert"* im narrativen Gespräch 233

Heiner Gernbris
Situative Bedingungen und Effekte des Musikhörens 253

Günther Rötter
Psychologische Aspekte analytischen Hörens 267

Michael Clemens
„Warum so laut?" Über die Wahrnehmung körperlicher Ereignisse beim Hören von Rockmusik 285

3. Das Dokument

Günther Noll
Zwanzig Jahre Musikpädagogischer Forschungskreis 309

Zur Person des Lehrers im Musikunterricht

Methodologische Probleme und Perspektiven zu einem Konzept offenen Musikunterrichts

WERNER JANK / HILBERT MEYER / THOMAS OTT

Hermann J. Kaiser (Hg.): Unterrichtsforschung. - Laaber: Laaber 1986.
(Musikpädagogische Forschung. Band 7)

Dieses für die AMPF-Tagung in Trossingen geschriebene Referat besteht nicht, wie manchmal üblich, aus locker aneinandergereihten Teilen; wir haben uns vielmehr bemüht, die aus der individuellen Arbeit der Autoren erwachsenen Teile gründlich zu überarbeiten und, soweit möglich, zu einem Ganzen zu integrieren. Unser Referat ist schwerpunktmäßig auf wissenschaftstheoretische und methodologische Probleme der Analyse der Lehrerperson ausgelegt; insofern ist es in unseren Augen eine sinnvolle Ergänzung zu dem Referat von Werner Pütz auf dieser Tagung (*Persönlichkeit und Unterrichtsverhalten*), dessen Zielstellungen und inhaltliche Akzentsetzungen wir in vielen Punkten teilen. Mit dem Begriff ‚wissenschaftstheoretisch' bezeichnen wir in einem weiten Begriffsverständnis alle mit der Produktion und Kritik wissenschaftlicher Erkenntnis verknüpften theoretischen Fragen; der Begriff ‚methodologisch' bezieht sich demgegenüber in einem engeren Sinne auf die forschungslogischen und -praktischen Probleme wissenschaftlicher Arbeit.

1. Anmerkungen zum Stand der Diskussion um die Bedeutung der Lehrerperson im Unterricht

1. 1 Die Unzulänglichkeit traditioneller Problemdefinitionen

Daß die ‚Person' des Lehrers für den Unterricht und seine Ergebnisse hochbedeutsam sei, scheint eine der ganz wenigen Annahmen in Pädagogik und Erziehungswissenschaft zu sein, die über historische, politische, bildungstheoretische und nationale Grenzen hinweg unumstritten ist. Drei beliebig herausgegriffene Äußerungen — von Autoren mit ganz unterschiedlichem bildungsgeschichtlichem Hintergrund und theoretischem Standort — mögen dies illustrieren:

- In seiner Schrift *Die Seele des Erziehers und das Problem der Lehrerbildung* (1921, S. 110) behauptet Georg Kerschensteiner: *„Ein Lehrer. . ., der eine volle Persönlichkeit geworden ist, ist selbst das wertvollste Bildungsgut, das, als lebendige Kraft über allen Wissenschaften, Künsten und religiösen Gütern stehend, die größte Wirkung auf die Schüler auszuüben vermag. Denn in ihm sind die Werte nicht latent wie in allen sachlichen Kulturgütern, hier sind sie in voller Wirksamkeit, hier springen sie dem Schüler im Erlebnis in voller Schönheit entgegen und werden von allen offenen Seelen begierig aufgenommen."*
- In verblüffender Übereinstimmung mit Kerschensteiner äußert sich mehr als ein halbes Jahrhundert später Hartmut von Hentig (1978, S. 11): *„Muß der Lehrer — und muß nicht vor allem der Musiklehrer — in erster Linie ein Mensch sein, der mit seinen Erfahrungen, Empfindungen und Gedanken redlich umgeht?! Er ist selbst sein bestes und wichtigstes Curriculum. Es ist in seine Person eingeschrieben oder müßte es sein, und dann kann es auch wirksam werden in dem, was er mit den Schülern tut, auf das hin, was er mit ihnen erreichen will. Wenn seine Person seine Lehre nicht legitimiert, wenn sie sie nicht ausweist, dann kann er lehren, was er will — es wird nichts bringen."*
- In ihrem großen Forschungsbericht *Merkmale der Lehrerpersönlichkeit*, der mehrere Jahrzehnte empirischer Bemühungen auf diesem Gebiet zusammenfaßt, stellen Getzels und Jackson (1963) fest: *„Die Persönlichkeit des Lehrers ist eine wichtige, vielleicht sogar die entscheidende, zugleich aber auch komplizierteste Variable im Unterrichts- und Erziehungsgeschehen der Schule. Sie kann in ihrer Wirkung auf die Lernbereitschaft und Leistungsfähigkeit, aber auch auf die persönliche Entwicklung der Schüler nicht hoch genug eingeschätzt werden"* (Pause 1972, S. 1357).

Sobald man freilich die Ebene vordergründiger Evidenzen verläßt und nach der Art des Zusammenhangs von Lehrermerkmalen und pädagogischen Wirkung fragt, erhält man nur unklare Antworten. *„Die zweifellos große Bedeutung,, die der Person des Lehrers in der Schule zukommt, kann noch einmal unterstrichen werden; die wissenschaftliche Untersuchung dieses Sozialisationsfak tors jedoch muß als unzulänglich gelten und läßt noch keine präzisen Aussagen über seine Wirkung zu"*, schreibt Ulich (1976, S. 121) — und dies nach jahrzehntelangen intensiven Bemühungen, des ‚Faktors Lehrer' von den verschiedensten Forschungsansätzen und Fragestellungen her habhaft zu werden:

Die *geisteswissenschaftliche Schule der deutschen Pädagogik* im Gefolge Diltheys versuchte immer wieder, ‚ideale' Merkmale der Lehrerpersönlichkeit

zu bestimmen — von Diltheys *„pädagogischem Genius"* über Kerschensteiners *Seele des Erziehers* (1921) und Nohls Theorie des *„pädagogischen Bezuges"* (1949) bis hin zu Sprangers *„geborenem Erzieher"* (1958). Gemeinsam ist allen diesen Ansätzen eine aus der klassischen Philosophie und Literatur überkommene emphatische Persönlichkeitsauffassung (Persönlichkeit soll sein!) und die Überzeugung, nur Persönlichkeiten im anspruchsvollen, normativen Sinne dieses Begriffs seien auch zu Erziehern qualifiziert: *„Die Aufgabe der Erziehung der werdenden Persönlichkeit kann nur von Persönlichkeiten in ideegemäßer Weise gelöst werden"* (Gaudig 1917, S. 130).
So begegnet man bei diesen Autoren immer neuen Versuchen, Erziehertypologien und Jugendkataloge aufzustellen — die freilich gerade wegen ihres idealistischen Anspruchs folgenlos bleiben mußten: zu abstrakt, um in der situativen Vielfalt der Unterrichtswirklichkeit handlungsorientierend zu wirken, zu großartig, um den ‚Durchschnittslehrer' mit seinen Problemen zu erreichen, und zu statisch gedacht, als daß sie auf Ausbildung hätten bezogen werden können (vgl. Nipkow 1967, Zifreund 1967, Hierdeis 1980). Jede empirische Basis fehlt; stattdessen sind diese Persönlichkeitsmodelle oft nur die ‚Übersetzung' pädagogischer Konzepte in Charakterstrukturen. So ist Diltheys *„pädagogischer Genius"* natürlich u.a. auch der ideale *„Hermeneutiker der Erziehungswirklichkeit"* — ihm eignet z. B. *„grübelnde Empfindsamkeit in bezug auf Gestaltung der Seele, auf Mitteilung, auf Methode, auf Unterricht"* (1960, S. 203); und während Sprangers *„geborener Erzieher*" stark und klar im Zentrum des Geschehens steht, seine Schüler zu einer *„Sekte im Dienste der Menschenveredelung"* um sich versammelt und das *„Wächteramt im Bereich des Moralischen"* übernimmt (1958, S. 37/50), spricht sich Gaudig — im Sinne von Schülerorientierung und Selbsttätigkeit — entschieden gegen den *„heliozentrischen"* Lehrer aus, gegen sein *„Führertum"* und gegen das *„Virtuosentum der Selbstdarstellung, das ‚mit Menschen- und Engelszungen' redet, aber die Liebe nicht hat, die den bescheidenen Offenbarungen schüchterner Seelen lauscht"* (1917, S. 136).
Mit der ‚realistischen Wende' verlagerte sich auch in der Bundesrepublik Deutschland die Diskussion auf empirisch-analytische Ansätze, die den Persönlichkeitsbegriff eher deskriptiv fassen und den Zusammenhang von Unterrichtsergebnissen und Persönlichkeitsmerkmalen bzw. persönlichkeitsnahen Faktoren wie Lehrstil, Erziehungsverhalten und Lehrer-Schüler-Interaktion herauszuarbeiten versuchen. Die Schwierigkeiten solcher Untersuchungen liegen darin, daß

- es in Psychologie, Soziologie und Anthropologie nicht nur einen, sondern viele divergierende Persönlichkeitsbegriffe gibt („*Jede Zahl von 25 bis um 200 ist hier richtig*"; Härle 1980, S. 55);
- ‚Persönlichkeit' immer nur punktuell und damit (wie im geisteswissenschaftlichen Ansatz) als quasistatische Größe in den Blick kommt — praktisch muß man damit hinter der Einsicht zurückbleiben, daß ‚Identität' interaktionsabhängig und nicht als ein fixiertes Ensemble von Eigenschaften zu begreifen ist (vgl. z. B. Krappmann 1971);
- die Wirkungen nie in ihrer Gesamtheit, sondern immer nur in Teilaspekten gemessen werden, in deren Definition normative Gesichtspunkte eingehen;
- immer nur kurzfristige, nicht aber die u. U. wichtigeren Langzeitwirkungen erfaßt werden;
- Persönlichkeits-, Stil- und Verhaltenskategorien nur schwer trennscharf operationalisiert werden können;
- notwendig von Kontextgegebenheiten abstrahiert werden muß wie z. B. Unterrichtszielen, Unterrichtsinhalten, Methoden und Medien, durchschnittlichem Interaktionsstil und ökologischen Variablen wie etwa dem „*Schulklima*" (Rutter u. a. 1980).

Angesichts dieser Schwierigkeiten wundert es nicht, wenn Getzels und Jackson nach der vergleichenden Analyse von mehreren hundert (!) vor allem amerikanischen Untersuchungen zur Lehrerpersönlichkeit eine eher *entmutigende Bilanz* ziehen: „*Sie . . . sind in der Regel in ihren Ergebnissen wenig befriedigend. Wir haben zwar hinreichend erfahren, daß gute Lehrer eher freundlich, heiter, sympathisch oder tugendhaft als grausam, depressiv, unsympathisch oder amoralisch seien, bzw. sein sollten. Damit sind jedoch allenfalls Binsenweisheiten zum Ausdruck gebracht worden*" (Pause 1972, S. 1501).

Nicht viel besser steht es um die Ergebnisse der Erziehungs- (Führungs-)stilforschung (beginnend in den dreißiger Jahren mit Lewins Beobachtungen anhand der Skala autoritär/demokratisch/laissez-faire), die bisher nur unklare bis widersprüchliche Aussagen über die Wirksamkeit des Lehrerverhaltens machen konnte (vgl. Gordon 1970). Offenbar sind solche Stil-Skalen zu idealtypisch und pauschal konstruiert, als daß sie der empirischen Realität gerecht werden könnten; außerdem dürfte ihre jeweilige Wirk- und Bedeutsamkeit von Situation zu Situation ganz unterschiedlich ausfallen (Henecka 1980).

Pädagogische Forschung zur Lehrerperson ist also mit einem schwer entwirrbaren Knäuel höchst unterschiedlicher theoretischer und forschungs-

praktischer Probleme konfrontiert, die im folgenden — in unserer notwendig parteilichen Sicht — vertiefend analysiert werden sollen.

1.2 Theoretische Defizite der aktuellen allgemein- und fachdidaktischen Diskussion zur Lehrerperson

Die Einflüsse der Person des Lehrers auf die Qualität der im Unterricht erzielten Lernergebnisse und auf die Struktur der Lehrer-Schüler-Interaktion sind weiterhin ungeklärt. Deshalb kommen wir zu folgender *Ausgangsthese*:

These 1: Die bisher vorliegenden Ansätze zur Beschreibung der tatsächlich beobachtbaren und/oder wünschenswerten Lehrerpersönlichkeit weisen einen *geringen empirischen Gehalt* auf.
Entsprechend *unklar* bleiben Qualität und Ausmaß *faktischer Handlungsorientierung* für jene Lehrer, die sich mit diesen Theorien auseinandersetzen wollen.

Mit dieser These ist der im Abschnitt 1.1 bereits erörterte Sachverhalt gemeint, daß theoretisch und praktisch unklar geblieben ist, welche Theorien der Lehrerpersönlichkeit ‚angemessen' bzw. ‚richtig' sind. Gemeint ist im zweiten Teil der These aber auch, daß unklar ist, ob und in welcher Weise überhaupt theoretische und praktische Aussagen zur ‚wünschenswerten Lehrerpersönlichkeit' vom lernenden Studenten und Referendar bzw. vom routinierten, berufserfahrenen Praktiker angeeignet werden, um auf diesem Wege für die tatsächlich stattfindende Unterrichtspraxis Folgewirkungen zu zeigen. Der Prozeß der Aneignung didaktischen Theoriewissens und seiner Umsetzung in pädagogisches Handeln ist weitgehend ungeklärt (vgl. Meyer 1982; Bromme 1985). Ulrich Günthers Bild von der Differenz zwischen der (musik-)didaktischen *„Chefetage"* in den Universitäten und Hochschulen einerseits und dem, was Lehrer Schulze in der Realschule in Aurich morgen früh mit seinen „Pappenheimern" anfangen kann, scheint unverändert Gültigkeit zu haben.
Wir haben uns gefragt, welche *Gründe* für die Fortdauer dieses theoretischen und ausbildungspraktischen Defizits zu nennen sind. Bei der Durchsicht der didaktischen Literatur sind uns folgende Punkte aufgefallen:

- Trotz der weithin anerkannten (eigentlich nur von harten Verfechtern programmierten Unterrichts bestrittenen) Wichtigkeit der Lehrerpersönlichkeit für das Unterrichtsgeschehen *fehlt in den gängigen allgemein- und fachdidaktischen Konzepten zur Unterrichtsvorbereitung zumeist die Kategorie ‚Lehrer'!* Ein eigentlich überraschender Tatbestand! In der lernzielorientierten oder informationstheoretischen Didaktik (vgl. Möller 1969; Frank 1969) mag dies noch angesichts des in diesen Modellen angestrebten Formalisierungsgrades in sich stimmig sein. Aber gerade in der bildungstheoretischen und in der lerntheoretischen Didaktik (Klafki 1963; Heimann/Otto/Schulz 1965), also in jenen Konzepten, die nahezu flächendeckend die didaktische Grundausbildung von Lehrern bestimmt haben, ist der ‚Lehrer' eine merkwürdig abstrakte, keiner analytischen Präzisierung bedürftige ‚Größe': Viel Aufwand und analytischer Scharfsinn wird in die Sachanalyse, in die didaktische und methodische Analyse, in die Ermittlung des Vorverständnisses der Schüler oder in die anthropogenen und soziokulturellen Voraussetzungen (der Schüler!) investiert. Aber der Lehrer mit seinen Stärken und Schwächen, mit Ausbildungsdefiziten und Vorlieben taucht im Planungsraster selbst nirgendwo als Kategorie auf. (Deshalb sind diese Raster auch an anderem Ort spöttisch als *„Feiertagsdidaktiken"* kritisiert worden; vgl. Meyer 1980, S. 179ff.; zur Replik vgl. Klafki 1985; Schulz 1985.)
- Für die meisten *fachdidaktischen* Konzepte innerhalb der Musikerziehung kann das gleiche behauptet werden: Entweder ist über die Rolle der Lehrerpersönlichkeit für die Unterrichtsvorbereitung, -durchführung und -auswertung gar nichts zu finden, oder die Autoren beschwören emphatisch ein Bild des ‚guten' Musiklehrers, das den Berufsanfänger eher ängstigen dürfte, das aber auch der Routinier entweder als Überforderung oder aber als einseitige Fixierung eines bestimmten Lehrerideals zurückweisen dürfte. Fünf Beispiele sehr konträrer Herkunft sollen unsere Behauptung untermauern:
  — Antholz (1970, S. 47-54) beschreibt zwar ausführlich, wie der Musiklehrer nicht sein soll (weder musisch-jugendbewegt noch autoritär im schlechten Sinn des Wortes usw.), verhakt sich aber bei dem Versuch einer positiven Bestimmung der ‚Lehrerpersönlichkeit' im Dickicht abstrakter Forderungen nach *„Autorität ... im ursprünglichen Sinn von auctoritas" (S. 49), der durchzuhaltenden „Spannung von dirigentischem und partnerschaftlichem Führungsstil"* (S. 52), nach dem *„Vor-bild"* des Lehrers (S. 52)11. ä.; er bleibt damit vor der Schwelle der von ihm

selbst geforderten differenzierten Entfaltung von *„Führungsstile(n) des Musikunterrichts"* (S. 51).

— Das Konzept der *„Didaktischen Interpretation der Musik"* tendiert in der Fassung von Ehrenforth (vgl. etwa Ehrenforth 1971, 1979, 1982) durch die Beschwörung der *„dialogischen Begegnung"* zwischen Werk und Hörer (Ehrenforth 1982, S. 265f.) zur Ausgrenzung der ‚Lehrerpersönlichkeit' aus dem Argumentationszusammenhang; ihre Wichtigkeit wird zwar auch von Ehrenforth betont (vgl. etwa Ehrenforth 1982, S. 266), ihre konkrete Beschreibung ist auf dieser Basis der Reduktion des *„Didaktischen Dreiecks"* auf eine dialogische Struktur jedoch kaum möglich.

— Lemmermann (1978, S. 93-99) schließt an eine Zustandsbeschreibung aus seiner Sicht die Gegenüberstellung eines *„Negativ-"* und eines *„Positiv-Pols"* an, die über die Gegenüberstellung von autoritativem und sozial-integrativem Erziehungsstil nicht hinauskommt (S. 97f.). Seine drei anschließenden Forderungen — als *„Voraussetzungen für einen angemessenen Musikunterricht"* formuliert — bleiben abstrakt und lassen sich nicht direkt in das gezielte Handeln des Lehrers im Musikunterricht übersetzen. Lemmermann fordert:

  „1. Ein fachdidaktisches Wissen, Können und Reflektieren . . .
  2. Persönliches Engagement und sozial-integrativer Führungsstil . . .
  Noch ein weiterer Faktor tritt hinzu, den vielleicht manch einer abschätzig als überholt belächeln wird:
  3. Eine heiter-gelöste Grundhaltung" (S. 98).

— Lugerts *Grundriß einer neuen Musikdidaktik* (1983) enthält die Kategorie ‚Lehrerpersönlichkeit' nicht in einem eigenen Kapitel; Einzelaussagen dazu sind zusammenhanglos über den Text verstreut.

— Ähnliche Defizite sind in der Regel auch in den Praxisberichten musikpädagogischer Zeitschriften, etwa in *Musik und Bildung* festzustellen. Es scheint, als wären die Autoren solcher Beiträge der Ansicht, ihre Berichte könnten an Glaubwürdigkeit gewinnen und zugleich leichter auf die Unterrichtsbedingungen in anderen Klassen übertragbar sein, wenn sie von allen vermeintlich subjektiven Anteilen (von der Lernbiographie des Lehrers, von Schwierigkeiten mit der Schulklasse usw.) vorher gereinigt worden wären.

Gemeinsam ist allen diesen Beispielen, daß — sofern sie überhaupt eine Zustandsbeschreibung der aktuellen Situation in bezug auf die Lehrerper-

sönlichkeit enthalten — die deskriptiven Aussagen ausschließlich hypothetisch sind und nicht empirisch abgesichert werden.

- Die in These 1 aufgestellte Behauptung, daß die vorliegenden Theorien und Konzepte zur Lehrerpersönlichkeit keinen nachhaltigen Einfluß auf die Praxis der Lehrerausbildung und erst recht nicht auf den Schulalltag genommen haben, wird durch die Existenz eines grauen Marktes der Ratgeber- und Rezepteliteratur eher unterstützt als widerlegt. In dieser Literatur (vgl. Grell/Grell 1980; Pallasch/Zopf 1980; Meyer 1980) wird die Subjektivität des Lehrers, werden seine Hoffnungen und Ängste zwar sehr ernst genommen, diese Literatur erreicht auch immer wieder sehr hohe Verkaufsauflagen, aber sie enthält keine implizite, schon gar nicht eine explizite Antwort auf die Frage, wie die Lehrerpersönlichkeit geformt wird, wie sie theoretisch gefaßt werden sollte und nach welchen Gesetzmäßigkeiten sie den Unterrichtsablauf beeinflußt.

Angesichts dieses desolaten Zustands der Forschungen zur Lehrerpersönlichkeit ist es erfreulich, daß in jüngster Zeit sowohl in der Allgemeinen Didaktik (vgl. Loch 1979; Schnitzler 1980; Gudjons/Reinert 1981; Schreckenberg 1982) als auch in der Musikdidaktik die Einsicht in die Notwendigkeit systematischer Forschungsarbeit zur Lehrerperson wächst. Die Vorträge dieser AMPF-Tagung geben dafür ebenso ein Beispiel wie die zur Zeit in der Bundesrepublik Deutschland laufende Befragungsaktion zur Biographie von Musiklehrern und Musikdidaktikern an Hochschulen, die Hans Christian Schmidt durchführt.

Ergebnisse dieser musikdidaktischen Forschungen liegen jedoch erst ansatzweise vor; der Blick auf das Ganze wird dabei, wie so oft, vorerst noch durch eine verwirrende Fülle von Details und Fragmenten verstellt. Daran ändert auch das von Schmidt (1982) vehement und mit Überzeugung vorgetragene Plädoyer für die *„tugendhafte Musiklehrerpersönlichkeit"* nichts, die inhaltlich-methodische Fragen der Unterrichtsgestaltung nahezu bedeutungslos werden lasse (bzw. diese quasi automatisch *„mit-beantworte"*), wenn sie nur über Qualitäten wie Redlichkeit, Neugier, Toleranz, Angstfreiheit, Humor, Geduld usw. verfüge. Die längst fällige Akzentuierung des Faktors ‚Lehrer' durch die didaktische Theorie droht bei Schmidt einer neuen, emphatischen Einseitigkeit zu verfallen: Die Brillanz der Formulierung läßt vieles vordergründig als plausibel erscheinen, was forschungsmethodisch erst der genauen Konzeptualisierung und vorsichtigen Hypothesenbildung bedürfte.

1.3 Methodologische Ansprüche an zukünftige Forschungen zur Person des Lehrers im Unterricht

Die Erziehungswissenschaft tut sich schwer, konstruktiv mit dem Thema ‚Lehrerpersönlichkeit' umzugehen. Dies hat viele, in den vorausgegangenen Abschnitten skizzierte Ursachen. Wir wollen deshalb im folgenden anhand dreier Thesen erläutern, welche Aspektzusammenhänge zu beachten und welche Kriterien anzulegen sind, wenn Forschungen zur Lehrerperson neu konzipiert werden sollen.

- Im Abschnitt 1.1 ist bereits darauf hingewiesen worden, daß in traditionellen Konzepten der Lehrerpersönlichkeit eine bei den einzelnen Autoren kaum mehr entwirrbare Vermengung von normativen und deskriptiven Aussagen, von nüchternen Analysen und idealisierenden Überhöhungen, von Forderungen, Warnungen und Ermahnungen vorliegt.

  Diese Vermengung hat sachliche Gründe; sie ist Ausdruck des Anspruchs auf Handlungsorientierung in diesen Konzepten. Dennoch erschwert sie die empirische Forschung und die Theorienbildung ganz ungemein. Denn hier liegen schon in logischer Betrachtung völlig unterschiedliche Aussagen vor, an die auch unterschiedliche methodologische Ansprüche zu richten sind. Es ist unverzichtbar, zwei Ebenen zu unterscheiden:

  — Auf einer ersten Ebene können deskriptive Aussagen über die Person des Lehrers und über die faktischen Wirkungszusammenhänge zwischen Lehrerperson und Unterrichtsprozeß gemacht werden.

  Aussagen auf dieser Ebene können mit empirisch-analytischen Methoden gemacht werden.

  — Auf einer zweiten Ebene können normative, bewußt handlungsorientierende Aussagen darüber gemacht werden, wie ein Lehrer sein solle bzw. wie er sich verhalten solle.

  Aussagen dieser Ebene bedürfen eines praktischen, rationalen Diskurses; sie können mit Hilfe der deontischen Logik analysiert werden.

  Aufgrund der ungenügenden Differenzierung dieser zwei Ebenen tauchen in empirischen Untersuchungen immer wieder empirisch nicht verifizierbare Teilaussagen auf, die scheinbar als empirisch bestätigt gelten (so z. B. in der Erziehungsstilforschung im Anschluß an Kurt Lewin); andererseits sind natürlich auch die idealisierenden geisteswissenschaftlichen Beschreibungen der Lehrerpersönlichkeit (vgl. Abschnitt 1.1) teilweise erfahrungsgesättigt und empiriehaltig; es bleibt jedoch völlig unausgewiesen, wo und wie diese empirischen Elemente in das Konzept eingeflossen sind.

Wir kommen deshalb zu folgender zweiten These:

These 2: Solange die im Interesse der handlungsorientierenden Funktion didaktischen Theoriewissens unverzichtbare Verknüpfung von deskriptiven und normativen Aussagen methodologisch ungeklärt ist, ist es sinnvoll, in heuristischer Absicht die beiden Ebenen getrennt zu verhandeln.

Wir empfehlen also, in heuristischer Absicht die beiden Aussagenebenen auseinanderzuhalten, um vorschnelle normative Idealisierungen auf ungesicherter empirischer Basis zu vermeiden, und umgekehrt, um den Gehalt empirischer Forschung nicht durch unreflektierte normative Vorentscheidungen zu korrumpieren.
Diese methodologische Forderung ist nicht neu; sie wird als Grundsatz sowohl von der empirisch-analytischen Wissenschaftstheorie als auch von Vertretern einer kritisch-konstruktiven Position anerkannt (vgl. Meyer 1972, S. 57ff.).

- In den Erläuterungen zur These 1 ist bereits der zweite Grund für die Schwierigkeit angeklungen, zu verläßlichen Aussagen über die Lehrerpersönlichkeit zu gelangen. Es gibt nicht nur die leidige Verschränkung von normativen und deskriptiven Aussagen, sondern darüber hinaus eine schier unentwirrbare Faktorenkomplexion des Unterrichts, die die Entwicklung und die aktuelle Realisierung der Lehrerpersönlichkeit beeinflussen.
  Die traditionellen geisteswissenschaftlichen Konzeptionen der Lehrerpersönlichkeit beschränken sich zumeist auf die Analyse des *„pädagogischen Bezugs"*, also auf die unmittelbare Lehrer-Schüler-Interaktion. Allenfalls wird diese Konstellation zum *„Didaktischen Dreieck"* (Lehrer, Schüler, Lerngegenstand) ausgeweitet. Deshalb wurde diese Didaktik auch von Siegfried Bernfeld schon 1925 als *„Ideologie"* und *„Magd"* der herrschenden Verhältnisse kritisiert: Sie unterstelle, ohne dies beweisen zu können, daß Mündigkeit und Selbstbestimmung des Zöglings möglich sei, wenn der Erzieher nur das richtige Vorbild abgebe und dem Zögling die *„Vorwegnahme der Zukunft"* erlaube. Aber Bernfelds berühmter Satz: *„Die Schule — als Institution — erzieht"* (Bernfeld 1967, S. 28) soll ja gerade auf dasjenige hinweisen, was heute mit einem Schlagwort als *„Heimlicher Lehrplan"* beschrieben wird:

— Die Institution erzieht — gleichzeitig wird dieser Erziehungseinfluß für die Schüler subjektiv allerdings immer in der Person des Lehrers wirksam: Der Lehrer ist schließlich ihr konkretes Gegenüber. Die institutionellen Faktoren werden also personalisiert und dadurch für die Schüler, aber auch für die Lehrer selbst und oft auch für den Blick der Unterrichtsforschung verschleiert.

Empirische sozialpsychologische Untersuchungen stehen nun vor dem Problem, im Interesse der Bearbeitbarkeit ihrer Problemstellungen bei den erhobenen Daten einzelne Variablen zu isolieren und damit — zumindest tendenziell — den Gesamtzusammenhang preiszugeben, der von Bernfeld oder Winnefeld (1957) immer mitgedacht wurde. (So findet sich z. B. in einer jüngst von H. Dreesmann, 1982, vorgelegten Untersuchung auf insgesamt 200 Textseiten lediglich ein zweiseitiger Abschnitt: *„Der Lehrer als Determinante des Unterrichtsklimas"*.)

Dazu kommt, daß für wesentliche Bereiche dieses Forschungsfeldes noch kein ausreichend erprobtes und sicheres forschungsmethodisches Instrumentarium zur Verfügung steht. So ist Wellendorfs Untersuchung über Schulische Sozialisation (1973) nach wie vor einer der wenigen Versuche der Berücksichtigung eines größeren Faktorenzusammenhangs; in der Analyse von Identität und von Ritualisierungen im Schulalltag kommt er zu interessanten Ansätzen zur Bestimmung der Lehrerperson.

Wir fassen die skizzierte Kritik an vorliegenden empirisch orientierten Untersuchungen zur dritten These zusammen:

These 3: Nur solche Untersuchungen zur Lehrerpersönlichkeit versprechen, zu befriedigenden Ergebnissen zu führen, die den Implikationszusammenhang aller wesentlichen Faktoren der Lehrer-Schüler-Interaktion berücksichtigen.

Zu den wesentlichen Faktoren zählen dabei auf jeden Fall:

— der Lehrer/die Schüler,
— der Zusammenhang von Zielen/Inhalten/Methoden/Medien des Unterrichts,
— die institutionellen Rahmenbedingungen.

Die Frage, was alles als wesentlich anzusehen sei, kann nun nicht in das Belieben des einzelnen Autors gestellt werden, sondern muß im Blick auf den erreichten Stand der didaktischen Diskussion erläutert werden können.

- Innerhalb dieses Geflechts von Faktoren kommt einem Bereich besondere Bedeutung zu: Die Interaktions- und Kommunikationsstrukturen im Unterricht markieren jene Ebene, auf der ‚Lehrerpersönlichkeit' überhaupt erst manifest wird, und zwar sowohl für die Schüler als auch für die Selbstwahrnehmung des Lehrers — auch wenn die Genese der jeweils im Interaktionszusammenhang gezeigten Lehrerpersönlichkeit weit über den schulischen Bezugsrahmen hinausweist.

  Ein methodologisches Instrumentarium zur Erforschung dieser Zusammenhänge scheint im Entstehen begriffen zu sein. Vielfach ist es dein näheren oder weiteren Umkreis des Symbolischen Interaktionismus entnommen (z. B. die bereits erwähnte Studie von Wellendorf) und z. T. auch psychoanalytischer Herkunft. Aber auch neuere Ansätze zur Erforschung der Routinebildung (die sich auf die Kognitionspsychologie stützen; vgl. Bromme 1981) oder ein Forschungsprojekt zur Analyse der *Naiven Verhaltenstheorie von Lehrern* (Wahl u. a. 1983), das seine Herkunft aus behavioristischen Denkansätzen nicht ganz verleugnen kann, belegen, daß schrittweise ein methodologisches Instrumentarium entsteht, mit dem z. B. aufgrund der Typisierung bestimmter Lehrer ihr Verhalten in bestimmten Unterrichtssituationen mit einer einigermaßen befriedigenden Trefferquote vorhergesagt werden kann. Ein klassisches Beispiel für die faktische Wirksamkeit der Lehrer-Schüler-Erwartungen im Lernprozeß stellt die berühmte Untersuchung von Rosenthal/Jacobson *Pygmalion im Unterricht* (1971) dar. Wurde hier als *„Pygmalion-Effekt"* der Einfluß der Lehrererwartungen auf die geistige Entwicklung der Schüler empirisch nachgewiesen, so wäre heute eine reziproke Studie am Platze, in der umgekehrt der Einfluß der Schüler auf die Persönlichkeitsentwicklung der Lehrer untersucht würde. Es ist uns nicht bekannt, ob eine solche Untersuchung bereits existiert. Aber wir können sicher damit rechnen, daß nicht nur *objektiv* feststellbare und empirisch belegte Faktoren, sondern auch die *subjektive* Wahrnehmung dieser Faktoren durch Lehrer und Schüler zu einer wechselseitigen Prägung der Persönlichkeitsstruktur führen. Die These 3 kann also präzisiert werden:

These 4: Nur solche Konzepte zur Erforschung der ‚Lehrerpersönlichkeit' versprechen befriedigende Ergebnisse (wiederum sowohl im Blick auf ihren empirischen Gehalt als auch auf ihre handlungsorientierende Fruchtbarkeit), die die Lehrerpersönlichkeit von vornherein im schulischen Interaktionszusammenhang zu erfassen erlauben.

Es hilft also nicht viel, wenn Aussagen über die Lehrerpersönlichkeit allein auf der Basis einer rein psychologischen oder soziologischen Persönlichkeitstheorie entwickelt werden, wie sie z. B. von Lersch (1962), Sève (1973) oder Goffman (1967) vorgelegt wurden.
Diese Präzisierung der Fragestellung schafft nun allerdings nicht eine Reduzierung oder Vereinfachung der Forschungsproblematik. Ganz im Gegenteil: Die Thesen 3 und 4 besagen nur, daß erstens alles mit allem zusammenhängt und daß zweitens die Struktur der Lehrer-Schüler-Interaktion ein besonderes Gewicht hat (vgl. insbesondere Abschnitt 3.2 dieses Referats).

2. Der hermeneutische Grundvorbehalt

2. 1 Das Vorverständnis als methodologisches Problem

In der allgemeinen Didaktik und auch in der Fachdidaktik Musik sind einige Konzepte und Forschungsansätze entwickelt worden, die für sich beanspruchen, einen ‚hermeneutischen Ansatz' zu vertreten (Richter 1976; Klafkis *Bildungstheoretische Didaktik*, Terharts *Interpretative Unterrichtsforschung*). Dieser Sachverhalt darf nicht darüber hinwegtäuschen, daß grundsätzlich jedes pädagogische Konzept, sei es nun ein pragmatisches Alltagskonzept eines Lehrers an einer Schule oder ein wissenschaftstheoretisch hochkomplexes Forschungskonzept an einer Hochschule, von einem hermeneutisch vermittelten Vorverständnis des Erziehungsprozesses ausgeht:

These 5: Sowohl deskriptiv-analytische Forschungen als auch handlungsorientierende normative Entwürfe zur Lehrerpersönlichkeit gehen von Vorentscheidungen und von einem hermeneutisch vermittelten Vorverständnis aus — und zwar unabhängig davon, ob die Autoren solcher Forschungen und Entwürfe davon wissen und darüber Rechenschaft ablegen oder nicht.

Auf den ersten Blick mag diese These für konkrete musikpädagogische Forschungsarbeiten irrelevant sein, weil sie nicht mehr und nicht weniger als einen ‚hermeneutischen Grundvorbehalt' auf einer Metaebene wissenschaftstheoretischer Reflexion formuliert, die wegen ihrer Allgemeinheit für die konkrete Gestaltung von Forschungsvorhaben folgenlos zu bleiben scheint. Wir meinen jedoch, daß dies ein Irrtum ist und daß auch an konkreten musikpädagogischen Forschungsvorhaben nachzuweisen ist, daß und wie aus diesem Grundvorbehalt Konsequenzen zu ziehen sind:

- Auf der *Ebene deskriptiv-analytischer Forschungen* besteht einerseits folgendes Problem: Der Tatsache der Komplexität von Unterrichtsprozessen, in denen, salopp gesagt, alles mit allem zusammenhängt (s. o. These 3), steht die Tatsache gegenüber, daß jede Analyse der vorfindlichen Realität — gleichgültig, ob sie streng testtheoretisch oder interpretativ-hermeneutisch vorgeht — nur leistbar ist, wenn sie sich auf einige als wesentlich erkannte Faktoren beschränkt und daher zu deren Gunsten andere Faktoren diskriminiert.
  Damit sind jedoch Vorentscheidungen verknüpft, die von scheinbar so trivialen Dingen abhängen können wie von der verfügbaren Rechner-Kapazität für statistische Untersuchungen, vorn verfügbaren Personal, von Zeit und Geld. Alle solchen Vorentscheidungen können nur ganz begrenzt theoretisch begründet werden, beschränken aber dennoch die Gültigkeit der zu erzielenden Ergebnisse in erheblichem Umfang.
  Darüber hinaus besteht auf der Ebene empirisch-analytischer Forschungen grundsätzlich das Problem, daß die Forscher ein bestimmtes Welt- und Gesellschaftsbild sowie konkrete Unterstellungen über den ‚guten' Lehrer bzw. den ‚gelungenen Unterricht einbringen, die auch in scheinbar völlig wertfreien Analyseinstrumenten in die Kategorienbildung einfließen. So geht z. B. selbst in Flandern berühmtes Raster zur Unterrichtsbeobachtung, das der Autor selbst für wertfrei hält, noch die normative

Prämisse ein, daß an der Häufigkeit von Lehreräußerungen und der entsprechenden Seltenheit von Schüleräußerungen im Unterricht die Qualität dieses Unterrichts gemessen werden könne. Erst recht gehen in komplexere Studien, z. B. über das Selbstkonzept musizierender Jugendlicher (vgl. den Beitrag von Bastian in diesem Band), empirisch nicht bewiesene, normative Annahmen über das Leistungsverhalten und die Leistungsbereitschaft dieser Jugendlichen bzw. derjenigen ein, von denen sie in dieser Studie abgegrenzt werden.

Diesen und ähnlichen Schwierigkeiten deskriptiv-analytischer Forschungsvorhaben liegt die Tatsache zugrunde, daß der Forschungsgegenstand nie ‚an sich' gegeben ist, sondern erst durch den theoretischen und forschungspraktischen Zugriff des Wissenschaftlers konstituiert wird: *„Erst der wissenschaftliche Apparat erschließt einen Gegenstand, von dessen Struktur ich gleichwohl vorgängig etwas verstanden haben muß, wenn die gewählten Kategorien ihm nicht äußerlich bleiben sollen"* (Habermas 1972, S. 158).

Die benannten Schwierigkeiten verweisen also auf Fragen der Wissenschafts- und Erkenntnistheorie, wie sie im berühmten *„Positivismusstreit in der deutschen Soziologie"* verhandelt wurden, Fragen, die nach wie vor unter den Wissenschaftlern unterschiedlicher philosophischer Herkunft strittig sind (z. B. hat Hans Albert unter anderem gerade den zitierten Satz von Habermas und die Folgerungen, die dieser daran knüpfte, im Positivismusstreit heftig angegriffen; vgl. Albert 1972, v. a. S. 200-205).

- Auf der *Ebene handlungsorientierender normativer Entwürfe* verschärfen sich die genannten Probleme:

  In einer Untersuchung über *Strukturen pädagogischer Handlungstheorien* hat Brüggen (1980) mehrere pädagogische Theorien und ihre Einbettung in philosophische Positionen analysiert. Leitende Frage war dabei die nach der Möglichkeit einer Philosophie in praktischer Absicht im Zeitalter der Aufklärung nach Kants *Kritik der praktischen Vernunft* und — darauf folgend — die nach der Möglichkeit der Legitimation pädagogischen Handelns. Sein Ergebnis ist für Erziehungswissenschaftler und Didaktiker desillusionierend:

  — Ein handlungsorientierendes Konzept des Unterrichts muß sich auf ein Bild vom ‚guten Lehrer', also auf so etwas wie eine ‚konkrete Utopie' beziehen; diese Utopie kann und darf aber nicht beliebig ausformuliert werden, sondern muß — sofern der Anspruch auf Wissenschaftlichkeit der Forschung ernstgenommen wird — stimmig in eine pädagogische

Theorie eingebettet sein. Die Frage nach der Handlungsorientierung des ‚guten Lehrers' ist ein Teilbereich der Frage nach der inhaltlichen Orientierung von Bildung und Erziehung überhaupt.

— Aber all jene von Brüggen untersuchten Theorien, die auch von Erziehungswissenschaftlern immer wieder wegen ihres Anspruchs auf Handlungsorientierung rezipiert worden sind, weisen nicht-aufhebbare wissenschaftstheoretische Aporien auf (Diltheys Handlungswissenschaft; die auf ihm aufbauende geisteswissenschaftliche Pädagogik; G. H. Meads pragmatische Handlungstheorie und der darauf aufbauende Symbolische Interaktionismus; die Kritische Theorie der Gesellschaft der Frankfurter Schule; die Erlanger Schule der Konstruktiven Wissenschaftstheorie).

  All diese Ansätze versuchen — so Brüggen (1980, S. 256) — vergeblich, die Legitimation von Bildung und Erziehung dadurch zu umgehen, daß sie auf außer-pädagogische Normen und Kategorien ausweichen. Und genau dies hält Brüggen für unzulänglich.

Es scheint, als gebe es derzeit keine Möglichkeit, die vom Lehrer erwarteten Handlungsorientierungen innerhalb eines pädagogischen Begründungszusammenhangs befriedigend abzusichern. Denn die in gängigen pädagogischen Theorien reklamierten Normen und Prinzipien lassen sich letztlich alle auf das im Zeitalter der Aufklärung, also in einer bestimmten historischen Situation formulierte Aufklärungs- und Emanzipationspostulat zurückführen: \Vage es, Dich Deiner Vernunft ohne Anleitung anderer zu bedienen! Mit dieser Rückbindung an die Aufklärung steht die pädagogische Handlungstheorie von heute jedoch auf schwankendem Boden:

— Sie kann sich gegen den Historismus-Vorwurf nicht wehren, d. h. sie kann nicht theoretisch rechtfertigen, warum sie auf eine ganz bestimmte historische Epoche zurückgreift und die normativen Orientierungen anderer Epochen außer acht läßt.

— Sie ist mit dein ungelösten Deduktionsproblem konfrontiert, d. h. sie kann nicht logisch zwingend nachweisen, die richtigen Konkretisierungen aus dem Aufklärungspostulat gefolgert zu haben (vgl. Meyer 1972; Ruhloff 1979).

— Die Pädagogik rekurriert auf eine Philosophie in praktischer Absicht, aber die zu diesem Zweck formulierten Prinzipien der rationalen Kritik und des methodischen Zweifels machen vor den ‚Drahtverhauen der Postulate' nicht halt, sondern zeigen, daß jeder Geltungsanspruch

einer Handlungstheorie prinzipiell relativierbar ist (vgl. Blankertz 1982, S. 222-224; S. 258-304).

Die pädagogische Theorienbildung ist in eine aporetische, ausweglose Situation geraten und hat diese Situation auch noch selbst gefördert: Denn die Pädagogik hat seit Beginn dieses Jahrhunderts mit relativem Erfolg ihre Eigenständigkeit gegenüber den traditionell vorgeordneten Disziplinen der Philosophie, Theologie, Ethik und Psychologie durchsetzen können, auch wenn dieser theoretische Autonomie-Anspruch nie zu einer realen Unabhängigkeit von gesellschaftlichen bzw. politisch-ökonomischen Zwängen weiterentwickelt werden konnte. Indem aber die heteronomen Normauflagen der Mündigkeit und Aufklärung inzwischen selbst frag- und kritikwürdig geworden sind, entstand auch in der Pädagogik ein *Legitimationsvakuum*, das die Pädagogik aus sich heraus bis heute nicht ausfüllen konnte:

— Die Zeit der ‚großen', in sich geschlossenen allgemeindidaktischen oder musikpädagogischen Theorie-Entwürfe scheint — für's erste unwiderruflich — vorbei zu sein. Keine Theorie, zu der nicht ein Gegenentwurf denkbar wäre und auch tatsächlich entwickelt worden ist; kein Lehrerbild, zu dem nicht auch ein Gegenbild besteht oder zumindest entwickelt werden könnte.

Dennoch verweisen alle neuzeitlichen und auch die gegenwärtig aktuellen Konzepte der Erziehung und der Bildung immer wieder auf das Aufklärungs- und Emanzipationspostulat — und dies aus gutem Grund: Denn bis heute enthält dieses Postulat einen uneingelösten utopischen Überschuß, der das Ringen um seine Verwirklichung den Menschen (und Pädagogen) lohnend macht. In einer historischen Situation, in der die von Kant freigesetzte Idee der Aufklärung als utopische Idee und grundlegende Kategorie des Selbstverständnisses einer bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaft wirksam ist und bis heute sowohl die Einbindung des Menschen in seine Gesellschaft als auch die produktive Umgestaltung dieser Gesellschaft anleitet, hat die Pädagogik — trotz der skizzierten Legitimationskrise ihrer Prinzipien — gar keine andere Wahl, als den uneingelösten Anspruch der Aufklärung einzulösen zu versuchen. Herwig Blankertz hat diese Position in seinem letzten Buch emphatisch so formuliert: *„Wer pädagogische Verantwortung übernimmt, steht im Kontext der jeweils gegebenen historischen Bedingungen unter dem Anspruch des unbedingten Zweckes menschlicher Mündigkeit — ob er das will, weiß, glaubt oder nicht, ist sekundär. Die Erziehungswissenschaft aber arbeitet eben dieses als das Primäre her-*

aus: Sie rekonstruiert die Erziehung als den Prozeß der Emanzipation, d. h. der Befreiung des Menschen zu sich selbst" (Blankertz 1982, S. 307).
Trotz aller beschämender Niederlagen der Pädagogik bei der Sicherung ihrer Eigenständigkeit, trotz der großen Katastrophen des 20. Jahrhunderts, die bohrende Rückfragen an die institutionalisierte Erziehung erzwingen, ist für uns gegenwärtig kein anderer Maßstab der Erziehung denkbar, auf den sich Lehrer, Schüler, Eltern und Wissenschaftler im rationalen praktischen Diskurs verständigen könnten.

2.2 Die Ausdifferenzierung des Hermeneutikbegriffs

Wir haben bisher den Begriff der Hermeneutik in diesem Referat undefiniert gelassen. Um vermeidbaren Mißverständnissen aus dem Weg zu gehen, scheint es notwendig, den Begriff wenigstens andeutungsweise zu klären, da er von unterschiedlichen wissenschaftstheoretischen Positionen aus höchst unterschiedliche, heute aber gleichzeitig aktuelle Bedeutungen zugeschrieben bekam. Grob gesprochen lassen sich fünf Bedeutungsebenen unterscheiden, die alle gleichermaßen in Verwendung sind:

1. Hermeneutik als Auslegung und Interpretation von Texten, insbesondere theologischen, philologischen und juristischen Texten; für diese drei Disziplinen wurden denn auch fachbezogene Hermeneutiken entwickelt. Der Begriff in dieser Bedeutung wurde im 17. Jahrhundert eingeführt (geht allerdings auf antike Wurzeln zurück) und blieb bis zum Beginn des 19. Jahrhunderts allein aktuell.
2. Zu Beginn des 19. Jahrhunderts hat Schleiermacher einen ersten Wandel des Begriffsverständnisses initiiert: *„Indem ... jegliche schriftliche oder mündliche Äußerung als Gegenstand der ‚allgemeinen Hermeneutik' betrachtet wird, überwindet sie endgültig den Status einer bloßen ‚Hülfsdisciplin' (von deren Lehre sich Schleiermacher ja noch 1816 ‚gern dispensirt' hätte). Zugleich geschieht eine höchst folgenreiche Verschiebung in der Wesensbestimmung von ‚Hermeneutik', indem sie* — unter Ausschaltung des bislang obligatorischen Moments der ‚Vermittlung für andere' — *als eine reine ‚Kunst des Verstehens' neudefiniert wird"* (Birus 1982a, S. 7; Hervorh. von uns). Damit verbunden ist aber auch eine Ausweitung des Gegenstandsbereichs: Jeglicher Text, .ob geschrieben oder gespro-

chen, wird der Hermeneutik potentiell zugänglich (vgl. auch Birus 19826).

3. Dilthey führte um die Jahrhundertwende einen neuerlichen Bedeutungswandel herbei, indem er einerseits die *„Hermeneutik als Grundlegungsdimension der Philosophie"* im Blick auf die fundamentale und von ihm eingeführte Unterscheidung zwischen Natur- und Geisteswissenschaften faßte und andererseits ihren Gegenstandsbereich abermals erweiterte, und zwar auf sämtliche menschlichen Lebensäußerungen schlechthin. Die Hermeneutik wurde ihm dabei zu ‚der' Methode aller Geisteswissenschaften überhaupt. Gegenstand der Hermeneutik und des hermeneutisch angeleiteten *„Verstehens"* (der zentrale Begriff Diltheys) konnte nun also auch etwa Musik oder der Unterrichtsprozeß sein (zu Diltheys Position und der Kritik an ihm vgl. Anz 1982).
4. Schließlich wurde bei Heidegger und dann auch bei Gadamer, wenn auch je unterschiedlich akzentuiert, die Funktion der Hermeneutik noch grundsätzlicher als die der *„Aufdeckung des Sinnes des Seins und der Grundstrukturen des Daseins"* (Heidegger; nach Birus 1982a, S. 10) bestimmt und damit dem hermeneutisch angeleiteten Verstehen die ontologische *„Wesensbestimmung endlichen Daseins überhaupt"* zugewiesen (Birus 1982a, S. 10; zu Heidegger und der an ihm geübten Kritik vgl. auch Figal 1982; zu Gadamer und der Kritik an ihm Turk 1982).
5. In Verbindung mit dem erwähnten *„Positivismusstreit in der deutschen Soziologie"* entstanden Versuche der Entwicklung einer ‚objektiven Hermeneutik', die zunächst vor allem von Habermas (1967), dann aber auch von Soziologen und Psychologen betrieben wurden, die der Kritischen Theorie und der Psychoanalyse (auf die sich auch Habermas mehrfach bezog), teilweise aber auch den Rollen- und Identitätskonzepten des Symbolischen Interaktionismus und der Theorie der Sprachspiele im Anschluß an Wittgenstein verpflichtet sind (vgl. etwa Lorenzer 1976 und 1977, Leithäuser u. a. 1977, Heller 1978, Volmerg 1978, Leithäuser/Volmerg 1979). Diese Versuche konzentrieren sich meist auf die interpretierende Deskription vorfindlicher Wirklichkeit, wobei auch erste Ansätze zur Analyse pädagogisch relevanter Situationen vorliegen (vgl. etwa Oevermann u. a. 1977). Sie knüpfen damit an die Bestimmung des Begriffs ‚Hermeneutik' gemäß der oben erwähnten ersten Position an — allerdings bei Beibehaltung der seit Dilthey vorgenommenen Ausweitung des Gegenstandsbereichs auf soziales

Handeln schlechthin. Demgegenüber verband Habermas die Suche nach einer ‚objektiven Hermeneutik' mit der Frage nach den Möglichkeitsbedingungen der Orientierung menschlichen Handelns, also mit der Ebene der Findung und Legitimation von Normen (vgl. zu Habermas und der Kritik an ihm, speziell aus der Sicht pädagogischer Handlungstheorie, Brüggen 1980, S. 217-263).

In der Musikpädagogik wurde nun mit der Didaktischen Interpretation der Musik für einen Teilbereich des Musikunterrichts ein Ansatz entwickelt, der sich ausdrücklich auf Hermeneutik und den spätestens seit Dilthey zentralen Begriff des *„Verstehens"* beruft (vgl. v. a. Ehrenforth 1971, Richter 1976, 1984). Ausgangspunkt ist dabei die oben als vierte Position zum Begriff ‚Hermeneutik' beschriebene Begriffsbestimmung, und zwar unter der Bezugnahme auf Gadamer. Musik soll diesem Ansatz zufolge in einem zirkelhaften Prozeß hermeneutischen Verstehens und in einer dialogischen Begegnung zwischen Werk und Hörer an den Hörer vermittelt werden; der Lehrer — als ‚Schaltstelle' des Unterrichts — hat dabei diese dialogische Begegnung zu ermöglichen. Ausdrücklich beruft sich z. B. Ehrenforth (1979, S. 250) gleichzeitig auf die ersten vier der referierten Hermeneutik-Verständnisse. Wegen dieser Bezugnahme auf recht heterogene Elemente der Begriffstradition entstehen u. E. in diesem Ansatz jedoch Probleme und Aporien, die hier nicht vollständig beschrieben werden können. Ein Teilaspekt dieser Probleme sei jedoch angesprochen, weil er mit unserer Frage nach der Lehrerpersönlichkeit zusammenhängt: Richter geht, wie Ehrenforth, von der dialogischen Begegnung zwischen Werk und Hörer aus (vgl. etwa auch Richter 1982, S. 249f.), versucht jedoch — im Gegensatz zu Ehrenforth — *„die Aufgabe des (Musik)Lehrers in einer humanen Schule"* näher zu bestimmten (Richter 1981). Daß er genau dies aber letztlich doch nicht erreicht, liegt an der Fundierung des gesamten Konzepts in lebenshermeneutisch-ontologischer Philosophie: Angesichts der Betonung der Singularität und Individualität des subjektiven Lebens- und Erfahrungshorizonts ist jeder Versuch, allgemeine und verbindliche Orientierungen pädagogischen Handelns auf konkreter Ebene zu entwickeln, von vornherein diskreditiert. Es bleibt ihm nur der Schluß, die konkrete *„Unterrichtsgestaltung ganz in die Hände des Lehrers"* zu legen (Richter 1981, S. 225), womit zugleich eine Grenze der Möglichkeiten didaktischer Theorie aus der Sicht dieses Ansatzes markiert ist. Insofern ist es nur folgerichtig, wenn seiner Auflistung von *„pädagogischen Schritten"* und

„Grundprinzipien" auf abstrakter Ebene (Richter 1981, S. 215-217, S. 219-222) eben nicht eine differenzierte und praxisorientierte Bestimmung des Lehrerhandelns folgt, sondern die Rückwendung auf eine am Gegenstand des Fachs, also der Musik, entwickelte *„Lehrplankonzeption"* (Richter 1981, S. 222-225). Fortschritte in bezug auf den Bereich ‚Lehrerpersönlichkeit' sind von einem solchen Ansatz also kaum zu erwarten.

2.3 Die Verschränkung hermeneutischer mit empirisch-analytischen Forschungsmethoden

In Anbetracht des hermeneutischen Grundvorbehalts, den wir in These 5 formuliert und mit Jürgen Habermas' Hinweis auf die Funktion des wissenschaftlichen Apparats bei der Definition beliebiger Forschungsgegenstände begründet haben, ist der Rekurs auf hermeneutische Methoden grundsätzlich für jede Art von Forschungen zur Lehrerpersönlichkeit unverzichtbar. Ebenso unverzichtbar ist angesichts der Vorverständnis-Problematik hermeneutischer Methoden jedoch auch der Rekurs auf analytische Empirie mit ihrem Anspruch intersubjektiver Überpriifbarkeit. Sich allein auf hermeneutische Methoden zu beschränken, hieße, ohne Not auf mögliche Forschungsergebnisse — etwa aus statistischen Erhebungen, aus psychologischen oder physiologischen Experimenten usw. — zu verzichten.
Angesichts der im Abschnitt 2.2 vorgenommenen Begriffsklärung können wir nun auch unsere eigene Position genauer bestimmen: Wir beziehen uns auf jene Versuche, eine ‚objektive Hermeneutik' zu entwickeln, die als fünftes Begriffsverständnis beschrieben wurden. Nach wie vor sind dabei die beiden in These 2 genannten Ebenen auseinanderzuhalten: die Kombination empirisch-analytischer und hermeneutischer Verfahren zum Zweck der Erhebung und Deskription des sozialen Handlungsfeldes ‚Unterricht' auf der einen und zum Zweck der Orientierung pädagogischen Handelns auf der anderen Seite.
Die Kombination beider qualitativ unterschiedlicher Methoden zum Zweck der Deskription ist in den Sozialwissenschaften, aber auch in der Pädagogik — und neuerdings in der Musikpädagogik, wie mehrere der in diesem Band gedruckten Referate belegen — inzwischen weitgehend anerkannt und nicht mehr als Eklektizismus verschrien. Die Attraktivität solcher Kombinationen ist vielleicht dadurch zu erklären, daß dadurch mehrere theoretische und forschungspraktische Bedürfnisse zugleich befriedigt wurden. Brüggen merkt in seiner schon mehrfach von uns zitierten Studie an: „*Einmal schien*

sie [die Methodenkombination; d.Vf.] *nach dem Fragwürdigwerden der Hermeneutik eine weiterführende wissenschaftstheoretische Grundlage für die Pädagogik zu bieten; zum anderen versprach sie, eine kritische Adaption empirischer Verfahren, die in der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik zu kurz gekommen waren, rechtfertigen zu können und damit zugleich einem von vielen Erziehungswissenschaftlern für notwendig gehaltenen sozialwissenschaftlichen Selbstverständnis erziehungswissenschaftlicher Forschung und Theoriebildung den Weg zu bahnen"* (Brüggen 1980, S. 255f.).
Neben der bloßen Addition sind auch Ansätze einer reflektierten Integration beider Verfahren entwickelt worden (einerseits von Habermas selbst: vgl. Habermas 1967, 1971a und b; andererseits z. B. von Lorenzer 1976); sie hier zu entfalten, würde jedoch zu weit führen. Eine Weiterführung dieser Überlegungen in pädagogischen Untersuchungen haben z. B. Oevermann u. a. (1977) vorgenommen.
Wir kommen daher zu unserer nächsten These:

These 6: Ergebnisse der Forschung zur ‚Lehrerpersönlichkeit', die sowohl der Gefahr behavioristischer Verkürzung als auch der der Unverbindlichkeit und Subjektivität entgehen wollen, sind nur durch eine Integration von empirisch-analytischen und hermeneutischen Verfahren und ihrer kritischen Reflexion zu erwarten.

Im Blick auf die Orientierung menschlichen Handelns (und daher auch pädagogischen Handelns) versprach sich Habermas von der Integration beider Verfahren unter dem leitenden Erkenntnisinteresse der Emanzipation auf der Basis kritischer (Selbst-)Reflexion die Möglichkeit einer wissenschaftlich grundgelegten Normenfindung, die dem Dezisionismus entgeht. Die Nähe zum oben mehrfach erwähnen Aufklärungs- und Emanzipationspostulat in der Pädagogik ist deutlich.
Unser Plädoyer für die Kombination hermeneutischer mit empirisch-analytischen Methoden macht die im Abschnitt 2.1 referierte grundsätzliche Kritik von Brüggen am ‚schwankenden Boden' der normativen Prämissen der Pädagogik nicht hinfällig: *„Die zu Planungszwecken durchgeführte Kombination empirisch-analytischer mit hermeneutischen Verfahren würde nur dann ihre in der Praxis sich entfaltende humanisierende Positivität aufweisen, wenn garantiert wäre, daß mit der hermeneutischen und empirischen Erhebung des Objektbereichs zugleich ein handlungsorientierender Kern zutage gebracht werden kann"* (Brüggen 1982, S. 253).

Diese Suche nach einem menschlich verantwortbaren *„handlungsorientierenden Kern"* der Unterrichtswirklichkeit ist deshalb unverzichtbar, weil ja gerade bei einer Kombination verschiedener Methoden auch die erhöhte Gefahr eines politischen Mißbrauchs und einer Instrumentalisierung des in diesen Studien erworbenen Wissens gegeben ist.
Unsere dieses Kapitel abschließende These lautet aufgrund all dieser Probleme:

These 7: Pädagogische Theorie darf nicht darauf verzichten, aus sich heraus eine Legitimationsbasis pädagogischen Handelns zu suchen. Solange diese Suche sich in Aporien verfängt, ist es jedoch unverzichtbar, das Aufklärungs- und Emanzipationspostulat beizubehalten.

3. Die Offenheit ästhetischer Erfahrung und die Rolle des Lehrers im Unterricht

In den Thesen 2 bis 4 ist zu begründen versucht worden, warum eine isolierte Betrachtung der Lehrerpersönlichkeit keine empirisch gehaltvollen und auch keine handlungsorientierenden Forschungsergebnisse zu bringen verspricht. Deshalb ist es konsequent, die weiteren Überlegungen zum Thema mit einer konzeptuellen Darstellung von (Musik-)Unterricht zu verknüpfen. (Dabei stützen wir uns im wesentlichen auf ein von Thomas Ott verfaßtes Manuskript zum Thema *Die Offenheit ästhetischer Erfahrung als didaktisches Problem*, 1984.)

3. 1 Drei Ebenen ästhetischer Erfahrung im Unterricht

In die Überschrift dieses dritten Abschnitts des Referats ist eine problematische, dennoch aus unserer Sicht unverzichtbare Prämisse eingegangen. Wir gehen davon aus, daß in ästhetischen Fächern eine spezifische Form ästhetischer Erfahrung möglich ist, die deutlich von den Erfahrungsbezügen, auf die andere Schulfächer rekurrieren, abgegrenzt werden kann und darüber hinaus durch eine spezifische Offenheit und Unverplanbarkeit gekennzeich-

net ist, die an die Person und das Verhalten des Musiklehrers besondere Ansprüche stellt:

These 8: Zwischen der Offenheit, Unplanbarkeit und Unverfügbarkeit ästhetischer Erfahrungen und der Offenheit eines schülerorientierten Unterrichts besteht eine Wechselwirkung.

Mit dieser These wird eine Strukturähnlichkeit ästhetischer Erfahrungen und unterrichtlicher Lernprozesse behauptet, die allerdings nicht als Tatsachenbehauptung für jeglichen (Musik-)Unterricht gelten kann, sondern lediglich besagt, daß eine bestimmte Form gelungenen, erfolgreichen Unterrichts in einem auf die Ausweitung der ästhetischen Erfahrungen zielenden Musikunterricht ihren bevorzugten Ort hat.
Um die These diskutierbar zu machen, ist es erforderlich, den schillernden Begriff der ‚ästhetischen Erfahrung' zu präzisieren. Zu diesem Zweck schlagen wir vor, drei Ebenen ästhetischer Erfahrung zu unterscheiden. Dabei ist uns bewußt, daß in eine solche zunächst nur analytisch und heuristisch gemeinte Unterscheidung dreier Ebenen ein bestimmtes Vorverständnis eingeht. Dieses Vorverständnis lautet — paradox formuliert —, daß alles Analysieren die Komplexität dessen, was ästhetische Erfahrung ‚eigentlich sei', letztlich verfehlen muß. Das liegt wohl daran, daß die Zeichensysteme der Sprache einerseits und der ästhetischen Phänomene andererseits inkommensurabel sind, daß das eine im anderen nicht vollständig abgebildet werden kann.

- Die *erste Ebene* ästhetischer Erfahrung ist die der Wahrnehmung (genauer: der Herstellung) eines *geordneten Sinnzusammenhangs struktureller Momente*. Man kann sich noch relativ friedlich darüber verständigen, wie die Analyse eines Musikstücks auf dieser Ebene anzulegen sei. Dies dürfte auch für die Anleitung der Schüler zum Analysieren und Strukturieren eines solchen Stückes gelten. Hier bestehen keine prinzipiellen didaktischen Probleme. Hier ist das Feld der Lernzielformulierung, des Elementarisierens, der Begriffsbildung, der Artikulation von Stundenverläufen (im Sinne allgemein- oder fachdidaktischer Phasenschemata des Unterrichts), der Entscheidung über ein eher deduktives oder eher induktives unterrichtsmethodisches Vorgehen. Zwar gibt es eine große Bandbreite an Transformationsmöglichkeiten, vom Rückgriff auf die Alltagssprache der Schüler bis hin zum Einführen einer differenzierten musiktheoretischen

Fachterminologie, von der Entwicklung einer simplen Hörpartitur bis hin zur Beschäftigung mit. dem Notentext des Komponisten. Die Offenheit der methodischen Zugangsmöglichkeiten rührt aber noch kaum an das, was in obiger These als „Offenheit ästhetischer Erfahrung" gemeint war. In dieser unterrichtsmethodischen Offenheit spiegelt sich vielmehr allenfalls das, was Jerome Bruner mit seinem berühmten Satz meinte: daß jeder denkbare Unterrichtsgegenstand auf jeder Alters- und Bewußtseinsstufe in einer intellektuell redlichen Art und Weise vermittelt werden könne, wenn nur die Strukturen dieses Gegenstands angemessen erfaßt und für die Schüler aufbereitet werden.

- Spezifischer zeigt sich das Problem ästhetischer Erfahrung auf der *zweiten Ebene*, nämlich auf der *Ebene des Bedeutungsgehalts*. Die hör- und analysierbare, die syntaktische Struktur des Stücks ist ja ein ‚Transportmittel' der Symbolisierung eines Sachverhalts, eines Themas, eines Problems, das der Komponist in seinem Stück bearbeitet. Sprachliche Übertragungen dieser musikalischen Symbolisierung — seien sie nun von den Schülern, vom Lehrer oder vom Künstler selbst — stellen dabei immer nur eine Krücke zum Verständnis dar. Sie sind eine von vielen denkbaren sprachlichen Annäherungen an den Gestus eines Stückes. Deshalb sind weder die Schüler noch die Lehrer auf dieser Ebene in der Lage, über ‚richtig' oder ‚falsch' der Interpretation zu befinden. Denn die ‚Richtigkeit' der Interpretation ist immer auch ein Reflex auf die eigene Befindlichkeit des Hörers. Die Vieldeutigkeit, die Ambiguität der ästhetischen Botschaft ist — wie Umberto Eco in seiner *Nachschrift zum Namen der Rose* (Eco 1984) deutlich macht — ja geradezu Kriterium des Ästhetischen: *„Ein Roman ist eine Maschine zur Hervorbringung von Interpretationen!*" Eine „*Maschine"* — das deutet auf das strukturelle Gefüge als Sinnzusammenhang, das aber erst in seiner Funktion bedeutsam wird, höchst individuelle Aneignungsweisen zu ermöglichen.
  Umberto Ecos griffige Formulierung kann freilich auch auf die Analyse von Unterricht übertragen werden: *„Unterricht ist eine Maschine zur Erzeugung von Interpretationen."* Musikunterricht, der von der ersten zur zweiten Ebene ästhetischer Erfahrung vordringt, versucht also, einen Zuwachs an subjektiver Bedeutsamkeit und Verbindlichkeit bei den Schülern hervorzurufen. Im selben Moment verringern sich jedoch für den Lehrer auch die Möglichkeiten der begrifflichen Operationalisierung und zielorientierten Planung solcher Lernprozesse. Daß diese Ebene didaktisch nicht einfach ignoriert werden kann, werden selbst die eingefleischten

Strukturalisten unter den Musikpädagogen zugestehen müssen: Höranalytische Fähigkeiten und spielpraktische Fertigkeiten ohne diesen motivational tragenden Grund einer ‚subjektiven Verbindlichkeit' bleiben sinnlos für die Gegenwart und Zukunft der Schüler. Denn die Schüler sollen ja dahin vordringen, daß sie die eigene, jeweils individuelle Selbst- und Welterfahrung zu den Erfahrungsmöglichkeiten in Beziehung setzen können, die das Ästhetische anbietet. Und dafür muß der Lehrer die Freiräume schaffen. (Schülerorientierter Unterricht wäre gründlich mißverstanden, wenn er solche Angebote an die Schüler ausließe und nichts anderes täte, als die artikulierten subjektiven Interessen der Schüler zu befriedigen. Die Frage, welche Angebote und welche Kommunikationsräume vom Lehrer bereitzustellen sind, ist deshalb im Konzept schülerorientierten Unterrichts ein noch weitgehend ungelöstes Problem.)

Die *dritte Ebene* ästhetischer Erfahrung ist mit Sicherheit nicht mehr zu operationalisieren. Sie entzieht sich am deutlichsten der Verfügung durch andere.

- Zwischen dem gehörten Stück und dem Zuhörenden entsteht so etwas wie ein Kontakt, sei es, daß die gehörte Musik abgelehnt wird, daß sie als langweilig empfunden, daß sie den Hörenden nervös oder aber betroffen macht, ihn zum Genuß führt, ihn in eine kontemplative Stimmung versetzt. Die Qualität dieses Kontakts zu beschreiben, fällt sehr schwer, weil — wie Grillparzer einmal formuliert hat — *„beschriebene Musik wie erzähltes Mittagessen ist"*: Ein Stück kann eine ganz eigenartige Stimmung vermitteln; gerade dieses ‚Eigenartige' aber ist es, das das Interesse an einem Stück letztlich ausmacht, darin liegt für den Hörer die ‚subjektive Verbindlichkeit' — und sie beeinflußt selbstverständlich die auf der ersten und zweiten Ebene gemachten ästhetischen Wahrnehmungen und Bedeutungszuschreibungen.

  Auf dieser dritten Ebene entscheidet sich letztlich, ob und aus welchen Motivationen ein Stück subjektive Verbindlichkeit und Bedeutsamkeit erhält, aber diese Bedeutsamkeit ist nur sehr schwer kommunizierbar:

  — Wir haben es hier mit einer großen Bandbreite von Erlebnismöglichkeiten zu tun, die sich in Ablehnung, Langeweile, interessierter Aufmerksamkeit oder auch tiefer Betroffenheit äußern und zudem an ganz unterschiedlichen Wirkungsdimensionen eines Stückes haften kann: an Strukturmomenten, an bildlichen Assoziationen, an der Gegensätzlichkeit der Ausdrucksebenen, an den Gefühlen, die beim Hören erlebt werden.

— Dieses Erleben ist nur schwer zu verbalisieren und noch schwerer von unserem Gegenüber zu verstehen, weil es sehr tief in unserer je individuellen Psychostruktur, unserer sozialen Erfahrung, unserem erlernten Hörverhalten, in dem, was der *„kognitive Stil"* genannt wird, in unserer situativen Gestimmtheit und in der Emotionalität konkreter Situationen, in denen wir zuvor mit Ästhetischem in Berührung gekommen sind, verankert ist.

In dieser *Offenheit der Musik für ganz subjektive Konnotationen* liegt wahrscheinlich auch der Grund für die immer wieder beschriebene Sozialgebundenheit musikalischen Verhaltens. Die Bezugswissenschaften (Musiksoziologie, Musikpsychologie, Musikästhetik) haben in den vergangenen Jahrzehnten geklärt, wie wirksam und wie komplex all diese Faktoren miteinander verknüpft sind und wie sehr sie den Unterrichtserfolg mitbeeinflussen. Denn in kaum einem anderen Lernbereich sind so ausgeprägte Vorerfahrungen der Schüler anzutreffen wie in den ästhetischen Fächern. Gerade deshalb hat die Musikdidaktik in den vergangenen Jahrzehnten eine ‚neue Bescheidenheit' entwickelt und gelernt, den außerschulischen Erfahrungen der Schüler mit mehr Takt und Respekt zu begegnen, unseren eigenen — vielleicht höchst unmaßgeblichen — Gefühlshaushalt nicht für allgemeinverbindlich zu erklären und die großen Ziele vergangener musikpädagogischer Konzepte (wie die Erziehung zum Kunstwerk oder die Schaffung einer musikalischen Laienkultur) nur noch mit Vorsicht und Skepsis zu betrachten. Aber selbst dann, wenn wir die Zielstellungen des Musikunterrichts sehr behutsam und vorsichtig formulieren, wenn wir betonen, daß wir lediglich die vorhandenen Erfahrungen der Schüler ‚vertiefen', ihnen nicht mehr als ‚Spielräume für neue Erfahrungen' bereitstellen wollen, so beanspruchen wir doch immer noch, zu jener oben beschriebenen Ebene subjektiver Verbindlichkeit vordringen zu wollen, die allein alle unterrichtlichen Bemühungen auf der ersten und zweiten Ebene zu rechtfertigen vermag.
Aber genau für die Strukturierung des Unterrichts auf dieser dritten Ebene fehlt die didaktische Theorie!

These 9: Lernprozesse auf der dritten Ebene ästhetischer Erfahrung sind nicht didaktisierbar.

Denn bei einer noch so gründlichen Unterrichtsvorbereitung würde das Ziel eines offenen Unterrichts dennoch verfehlt: „Offenheit" ästhetischer Erfah-

rung kann nicht operationalisiert werden, weil Operationalisierung ja gerade das Verfügbarmachen des Lernprozesses meint (vgl. Meyer 1975, S. 74).

3.2 Zur Rolle des Lehrers im offenen Unterricht

So weit, so gut! Aber was sagt die These von der Nicht-Didaktisierbarkcit über die Rolle des Lehrers im Unterricht? Produziert diese These nicht erneut eine Irrationalisierung der Methodenfrage, die in der Geschichte der musischen Bildung bereits genug Unheil gestiftet hat? Liefert sie nicht jenen verstaubten Thesen vorn *„geborenen Erzieher"* (Spranger) neuen Auftrieb?
Neuere Analysen zur Theorie der Schule haben deutlich gemacht, daß nicht nur der Lehrer mit seiner pädagogischen Intentionalität, sondern die Schule selbst als eine ‚methodische' Anstalt organisierten Lernens erzieht. Siegfried Bernfelds berühmter Satz *„Die Schule — als Institution — erzieht"* ist bereits zitiert worden. Neuere Analysen des *„heimlichen Lehrplans"* (Zinnecker 1975) können hinzugenommen werden: Die Konstitution subjektiv verbindlicher (ästhetischer) Erfahrungen vollzieht sich zwar weitgehend anarchisch, aber nicht beliebig: Sie wird geregelt und begrenzt durch die Gesetzmäßigkeiten und Rituale schulisch institutionalisierter Kommunikation (vgl. Wellendorf 1973). Offensichtlich ist der Stil der Unterrichtskommunikation entscheidend dafür, welche subjektive Verbindlichkeit die Schüler im Unterricht einem Unterrichtsgegenstand abzugewinnen vermögen. Dort, wo die Schüler dem Gegenstand keine Bedeutsamkeit abzuringen vermögen, entsteht das, was man als ‚entfremdetes Lernen' bezeichnet hat. Dort aber, wo Schüler und Lehrer ihre Motive für die Beschäftigung mit einem Thema offenlegen, sich selbst bewußt und anderen verständlich machen können, entsteht dasjenige, was emphatisch als *„schülerorientierter Unterricht"* bezeichnet zu werden pflegt (vgl. Günther/Ott/Ritzel 1982, S. 37f.). Der ‚Stil der Unterrichtskommunikation' wird aber ganz wesentlich durch die Haltungen und Einstellungen des Lehrers, d. h. also durch seine Persönlichkeitsstruktur bestimmt. Es gibt eine Reihe von Anhaltspunkten dafür, daß unter den methodischen Prinzipien, die für eine schülerorientierte Didaktik entwickelt worden sind, jene, die den Stil der Kommunikation betreffen, die entscheidenden sind. Dies zeigt sich besonders deutlich dort, wo es zu emotional getönten, nicht eingeplanten Auseinandersetzungen zwischen Lehrern und Schülern kommt: Halten die Lehrerin und der Lehrer solche Ernstfallsituationen, in denen durchaus von ‚symmetrischer Kommunikation' die Rede

sein kann, bis zur Konsensbildung durch, so wird für Lehrer und Schüler der Weg für eine kooperative und konstruktive Auseinandersetzung mit der Sache frei.

Ein Unterrichtsbeispiel

Das folgende, von uns drei Autoren durchaus kontrovers diskutierte Unterrichtsbeispiel aus der Feder von Thomas Ott soll die obige These der Nicht-Didaktisierbarkeit ästhetischer Erfahrungen erläutern. Wir belassen diesen Bericht in Ich-Form, weil es sich um eine durchaus subjektive Sicht handelt:

> Ich möchte Ihnen das, was ich meine, noch einmal sinnlich zu machen versuchen, indem ich von einem Unterrichtsprozeß berichte, den ich als Lehrer selbst erlebt habe. Nicht etwa um zu demonstrieren, wie man es nun machen sollte. Der Zuwachs an ästhetischer Erfahrung bei den Schülern und bei mir ist nicht meinem didaktischen Geschick zu verdanken, ebensowenig wie vielleicht die häufigen Mißerfolge meinem didaktischen Ungeschick. Es ergab sich, wie man so sagt; und erst meine nachträgliche Analyse gab mir Aufschluß darüber, woran es gelegen haben mochte — ohne daß ich umgekehrt klare Handlungsanweisungen daraus ableiten könnte. Aber die Spurensicherung im Unterrichtsalltag kann vielleicht unserem pädagogischen Theoretisieren mit seinen vielen „unanswered questions" die Richtung weisen. Ich war brav den Schülerwünschen gefolgt und hatte mit dieser Klasse von Vierzehnjährigen Stücke der „Neuen deutschen Welle" musiziert: Hurra, die Schule brennt und Ich steh auf Berlin. In einer dieser Stunden begann mich die unreflektierte Begeisterung der Schüler zu ärgern, und zwar vor allem wegen der ästhetisierenden Haltung des Berlintextes, wo Randgruppen wie Gastarbeiter und Drogenabhängige zu bloßem Lokalkolorit verklärt werden. Ich zettelte also eine Diskussion darüber an, in der sowohl die Schüler als auch ich unsere Standpunkte mit wachsender Erbitterung vertraten. Eine Minderheit von Schülern stimmte mir zu; sie würden sich bei dieser Musik sowieso am liebsten die Ohren zuhalten. Auf meine Frage, wie wir denn nun damit umgehen sollten, kam von der Mehrheit der Vorschlag, diese Schüler so lange vom Musikunterricht zu befreien. Ich hielt dagegen, daß sich dies ja wohl nicht mit dem Prinzip des Minderheitenschutzes vertragen würde. Das leuchtete wohl ein; jedenfalls wurde nach längerer Diskussion einmütig beschlossen, eine Pause einzulegen und zwischendurch mal wieder etwas „Klassisches" zu behandeln — für diese Minderheit, wie es hieß.
>
> Am nächsten Tag trat ich mit Schuberts *Erlkönig* an und fand die Klasse aufmerksam und motiviert vor. Ich erzählte zu Anfang die Geschichte, wie der siebzehnjährige Schubert dem Erfolgsautor Goethe seine Gedichtvertonungen schickt, die dieser aber ignoriert. Ich spekulierte darauf, daß sich die Schüler in dieser Fan-Situation vielleicht wiederfinden würden. Sie folgten meinem Vortrag mit ungewohnter Spannung. Die anschließende Textdiskussion erbrachte für mich völlig überraschende Deutungen, die alle um die emotionale Beziehung zwischen Vater und Kind kreisten. In der deutlichen Parteinahme gegen den Vater und für das Kind wurde für mich spürbar, daß vielen Schülern offenbar die eigene Familiensituation — und sei es unbewußt — präsent war. Eine Schülerin, gleichsam Alice Miller variierend: Das Kind müsse sterben, weil der Vater auf seine Qualen und Bedürfnisse nicht eingehe und

nur an seinem eigenen Weiterkommen interessiert sei. — Wie es sich gehört, wurde nun untersucht, wie sich die Aussage- und Gestaltungsebenen des Textes in der Schubertschen Komposition spiegeln. Gegen Ende geschah noch etwas überraschendes: Den meisten Schülern gefiel der Schluß nicht, sie fanden ihn zu "pathetisch". Also komponierte ich ihn am Klavier, im „trial- and error"-Verfahren, nach ihren Anweisungen um.
Eine Stunde, die im Grunde einem trivialen didaktischen Strickmuster folgte, mit einem ganz alltäglichen Gegenstand des Musikunterrichts — und dennoch: Atmosphärisch überdeutlich war ‚etwas passiert', hatte sich etwas verändert: Die Schüler hatten zum Gegenstand ihren ganz eigenen Kontakt gefunden, und auch für mich selbst bedeutete die Stunde einen Zuwachs an ästhetischer Erfahrung: Seitdem höre ich den Erlkönig mit anderen Ohren, ich kann wohl sagen: Er bedeutet mir wieder etwas

In der Retrospektive erscheint dieser Unterricht als ein ‚guter' „schierorientierter' Unterricht. Wie ist es dazu gekommen? Zwischen den Schülern und dem Lehrer gab es einen gemeinsamen Sinnhorizont der Kommunikation, dem sich der Unterrichtsgegenstand und die Aneignungsformen nahtlos einfügten, ausgelöst nicht etwa durch die formalen Abstimmungsprozeduren am Ende der vorausgegangenen Stunde, sondern durch die ernsthafte, auf beiden Seiten offene Auseinandersetzung von Lehrer und Schülern — letztlich aber durch den Mut des Lehrers zu einer emotionalen Reaktion!
Das Thema der Stunde war nur bei oberflächlicher Betrachtung der Erlkönig; auf einer tieferen, vielleicht unbewußten Ebene ging es um die Auseinandersetzung der heranwachsenden Jugendlichen mit der Autorität des Erwachsenen — gespiegelt im Verhältnis Schubert/Goethe, im Verhältnis Vater/Kind und im Verhältnis Lehrer/Schüler in dieser Klasse.
Bei der Diskussion dieses Unterrichtsbeispiels ergaben sich gerade im Blick auf die Lehrerrolle für uns Kontroversen:

- Ist dieser Unterricht deshalb zu einem befriedigenden Abschluß gelangt, weil sich der Lehrer zurückgenommen hat? Weil er seine Person und seine Kompetenzen den Interessen der Schüler untergeordnet hat?
- Oder macht das Beispiel deutlich, daß hier eine ‚starke' Lehrerpersönlichkeit den Schülern eine Auseinandersetzung aufzwingt, die zwar latent bei den Schülern auf Bereitschaft stößt, vor der die Schüler bisher jedoch mit Erfolg ‚gekniffen' haben?
- Ist das, was bei oberflächlicher Betrachtung als ‚Ergriffenheit durch die Sache', als gemeinsame und ernsthafte Auseinandersetzung von Lehrer und Schülern mit dem Unterrichtsgegenstand erscheint, in Wirklichkeit nur die Replik auf die Bereitschaft des Lehrers, sich ganzheitlich, also mit Kopf, Herz und allen Sinnen in eine offene Unterrichtssituation zu wagen?

Auch diese Situation scheint nicht-didaktisierbar. Kein Lehrer kann den Ablauf solcher Stunden oder auch nur das Eintreten der vorausgegangenen Konflikte prognostizieren. Dennoch treten solche offenen Unterrichtssituationen nicht zufällig und beliebig ein. Sie bleiben rückgebunden an den Stil der Kommunikation und damit an die Persönlichkeit des Lehrers:

These 10: Offenheit des Unterrichts setzt Eindeutigkeit der Lehrerhaltung voraus

Diese These besagt, daß im offenen Unterricht, in dem das Lehrerhandeln nicht mehr eindeutig planbar und prognostizierbar ist, dennoch stabile, verläßliche Strukturen der Lehrerhaltung gegeben sein müssen. Schüler wünschen sich einen ‚starken< Lehrer, aber nicht, weil sie selbst inaktiv sein wollen, sondern gerade deshalb, weil sie nur von ihm erhoffen können, daß ihnen ihre Handlungsspielräume im Unterricht belassen werden. Der Lehrer muß also versuchen, die ihm von der Obrigkeit zugestandene Methodenfreiheit in Freiräume für die Schüler zu übertragen:

- Er muß das nahezu unausrottbare Bedürfnis der Schüler, selbst etwas zu tun, möglichst weitgehend befriedigen.
- Er muß emotionale Distanz und Kritik der Schüler akzeptieren und nicht versuchen, sie durch eine falsche ‚Betroffenheitspädagogik' zu überspielen.
- Er muß eine inhaltliche Fülle des Lehrangebots mit einer methodischen Vielfalt der Lernorganisation verknüpfen.
- Und er muß einsehen lernen, daß er die Schüler gerade in einem offenen, Handlungsspielräume bietenden Unterricht nicht ‚in der Hand hat', sondern daß sich der Lernerfolg immer nur und immer noch anarchisch durchzusetzen pflegt.

3.3 ‚Subjektive Verbindlichkeit' als problematische Zielkategorie

Wir haben in den Abschnitten 3.1 und 3.2 analysiert, daß die Wirksamkeit des Lehrers in bedeutendem Umfang davon abhängig ist, ob es ihm gelingt, eine ‚subjektive Verbindlichkeit' des Unterrichtsprozesses herzustellen. Entscheidend für das Erreichen subjektiver Verbindlichkeit ist nach allem, was wir wissen, nicht so sehr die Wahl und Strukturierung der Inhalte, sondern der Stil der Kommunikation und Interaktion im Unterricht, der seinerseits

durch die Haltungen, Einstellungen und die Persönlichkeitsstruktur des Lehrers bestimmt wird (denn der Lehrer ist zunächst verantwortlich für die Gestaltung des Unterrichtsprozesses). Diese Argumentation konvergiert im übrigen mit unserer — oben noch allgemein für jeden Unterrichtsprozeß formulierten — These 4 von der Wichtigkeit der Interaktionsstrukturen für das Thema ‚Lehrerpersönlichkeit'. Das Beispiel mit dem Erlkönig führte zu einer weiteren Präzisierung unseres Argumentationsstrangs: Jener Stil der Kommunikation und Interaktion im Unterricht scheint subjektive Verbindlichkeit zu ermöglichen, der auf einem gemeinsamen Sinnhorizont der Kommunikation zwischen allen Beteiligten aufbaut oder ihn herzustellen vermag. Nun sind nicht nur alle genannten Kategorien — trotz der Versuche zu ihrer Beschreibung — relativ unscharf geblieben, sondern es zeigte sich überdies am Beispiel, daß kontroverse Interpretationen möglich sind, was auf unsere These 9 zurückverweist: Sie behauptet, daß eine nähere didaktische Bestimmung, wie dieser gemeinsame Sinnhorizont mit Blick auf subjektive Verbindlichkeit im Unterricht erreicht und gesichert werden könnte, nicht möglich sei. These 10 von der Notwendigkeit der Eindeutigkeit der Lehrerhaltung war dann nur möglich, weil sie nichts über die inhaltliche Beschaffenheit der Lehrererhaltung sagt.

Aus dieser Argumentation entstehen Fragen und Probleme, auf die auch wir selbst gerne Antworten wüßten — wir haben sie noch nicht. Gleichzeitig helfen diese Fragen und Probleme aber vielleicht doch dabei, den Argumentationsstrang selbst und seine Implikationen genauer zu entfalten und — teilweise — daraus resultierende methodologische Konsequenzen festzuhalten.

- *„Subjektive Verbindlichkeit erreichen"* ist eine Zielvorgabe, und zwar im Sinne einer formalen, nicht einer materialen Bildungstheorie (was im übrigen, wie bei allen formalen Didaktiken, Legitimationsprobleme nach sich zieht, die erst untersucht werden müßten). Diese Zielvorgabe bleibt ohne nähere Eingrenzung durchaus problematisch! Das zeigt schon ein kurzer Blick in die Geschichte:
  - — Nicht nur Thomas Ott hat im Beispiel mit dem Erlkönig subjektive Verbindlichkeit erreicht; auch im Nationalsozialismus gab es ‚große' Erzieherpersönlichkeiten, die einen hohen Grad subjektiver Verbindlichkeit erreichten.
  - — Ebenso selbstverständlich und mit ebenso großem Erfolg hat die musisch orientierte Musikerziehung bzw. haben einzelne ihrer Exponenten (z. B. Fritz Jöde) subjektive Verbindlichkeit erreicht. Das Verbindende der starken Gemeinschaft (eines der grundlegenden Versatz-

stücke der Jugendmusikbewegung und der musischen Musikerziehung), wie es im „Offenen Singen" erreicht werden konnte, bietet dafür ein Beispiel (aber auch für schulischen Unterricht gibt es Beispiele, etwa das jüngst von Lemmermann abgedruckte Beispiel einer auf Kriegserziehung hin ausgerichteten Unterrichtseinheit Jödes aus dem Schuljahr 1913/14; Lemmermann 1984, S. 902-904).

Diese notwendige inhaltliche Füllung des Begriffs ‚subjektive Verbindlichkeit' müßte ebenso wie die Legitimation diese Füllung erst noch geleistet werden; als vorläufiger Hinweis möge der auf das Aufklärungs- und Emanzipationspostulat dienen.

- Ein grundlegendes Moment der „Offenheit ästhetischer Erfahrung" (siehe Überschrift zu diesem Kapitel) liegt — so hatten wir oben formuliert — in der „Offenheit der Musik für ganz subjektive Konnotationen", aus denen heraus erst ein eigener Kontakt zum Gegenstand zu finden sei, die ermöglichen, daß ausgerechnet dieses oder jenes Musikstück für diesen oder jenen Schüler bedeutungsvoll werden könne, und die für das Erreichen subjektiver Verbindlichkeit von größter Wichtigkeit seien. Mit Hilfe eines abgegriffenen Wortes auf eine Kurzformel gebracht: ‚Subjektive Verbindlichkeit' scheint nicht (nur) aus dem Wissen um die Sache Musik, sondern unverzichtbar aus willentlichem Umgang mit der Sache Musik zu entstehen.

  Und erst dann, wenn subjektive Verbindlichkeit entstanden ist, können auch die Lernresultate der ersten und zweiten Ebene ästhetischer Erfahrung (s. o.) zu einem sinnvollen Ganzen zusammengefügt werden. ‚Wissen' um Musik im Sinne operationalisierter Lernziele ist dann zwar keineswegs sekundär, es kann aber eine aus dem Ziel des Erreichens subjektiver Verbindlichkeit abgeleitete Inhaltskategorie sein.
- Ebenso wenig, wie die Frage nach der Auswahl der Unterrichtsinhalte abschließend mit der Kategorie ‚subjektive Verbindlichkeit' beantwortet werden kann, ist die inhaltliche Bestimmung der Erwartungen an die Lehrerpersönlichkeit im Konzept offenen Unterrichts verbindlich zu sichern. Eine Reihe von Fragen drängt sich auf, die wir Autoren nicht beantworten können, dennoch aber nicht verdrängen dürfen:
  - Ist an diesen von uns vorgeschlagenen Ansatz u. U. derselbe Vorwurf zu richten, den wir gegen das Konzept der *„didaktischen Interpretation der Musik"* erhoben haben (vgl. Abschnitt 2.2), daß nämlich das konkrete Handeln des Lehrers, die konkrete Unterrichtsgestaltung ganz in die Hände des Lehrers (Richter 1981) gelegt und der didaktischen

Überlegung entzogen würde? Immerhin legt auch unsere These 9 diesen Schluß nahe — auch wenn wir in These 10 auf der Notwendigkeit einer Eindeutigkeit der Lehrerhaltung bestehen.

— Wie ist das Handeln des Lehrers — und damit auch seine Persönlichkeit — zwischen ‚sich zurücknehmen' und ‚stark (lenkend) eingreifen' zu bestimmen? (Ältere Literatur kennt dieses Problem unter dem Titel „*Führen oder Wachsenlassen*"; vgl. Litt 1956.)

— Oder ist diese Frage in ihrer Allgemeinheit falsch gestellt, sondern erst aus der Bestimmung einzelner Unterrichtsphasen mit je unterschiedlicher didaktischer Funktion, je unterschiedlichen Vorerfahrungen, Interessen und Handlungsmotiven von Schülern und Lehrern, je unterschiedlichen Ziel-, Inhalts- und Methodenentscheidungen u. ä. heraus beantwortbar? (Dies ist der Weg, den — mit vielen interessanten Ergebnissen — Nykrin 1978 und Scheller 1981 zu gehen versuchten.)

— Gibt es überhaupt so etwas wie ‚starke' und ‚schwache' Lehrerpersönlichkeiten, oder sind diese Alltagskategorien zur Beurteilung von Lehrern zu diffus, als daß sie wissenschaftlich brauchbar werden könnten? Liegt ihre Problematik vielleicht darin, daß sie an der Bewertung pädagogischen Handelns ansetzen, in der Regel aber die inhaltliche, materiale Seite des Lehrerhandelns ignorieren? Wie ist mit solchen Wertungen die Tatsache vereinbar, daß verschiedene Schüler einer Klasse ein und denselben Lehrer oft höchst unterschiedlich oder sogar gegensätzlich wahrnehmen und entsprechend unterschiedlich beurteilen?

— Was ist mit jenen Lehrerpersönlichkeiten, die durch überzogene Autorität, durch eine Verlängerung des Selbstverständnisses als Instrumentalvirtuosen in den Unterricht, durch farblose Blässe u. ä. zwar keineswegs einem positiven Bild eines ‚starken' Lehrers entsprechen, die aber trotzdem — oder vielleicht gerade deswegen? — unbewußt und ungewollt die Schüler in eine Oppositionshaltung treiben, die manchmal subjektiv höchst verbindlich sein kann?

- Wie Lehrer die Kommunikations- und Interaktionsstruktur im Unterricht gestalten und ihren persönlichen Umgang mit Musik in den Unterricht einfließen lassen, ist in hohem Ausmaß durch ihr Selbstverständnis überhaupt, speziell aber auch durch das als Lehrer und Musiker (vielleicht manchmal auch als Wissenschaftler?) bestimmt (vgl. etwa Stroh 1977). Dieses Selbstverständnis ist wesentlich mitgeprägt durch die Fachsozialisation in (Musik-)Schule, Hochschule/Universität, im Beruf, aber auch durch außerschulische musikalische Aktivitäten und durch Erfahrungen,

die ursprünglich weder mit Musik noch mit Schule zu tun haben. Alle diese Einflüsse sind in ihrer Wirkungsweise wenig untersucht, gleichwohl aber für Unterricht hoch bedeutsam. Für Lehrer im Fach Musik trifft dies vielleicht noch verstärkt zu; Musik zählt zu jenen Fächern (wie auch Kunst, Religion, Sport ...), in denen der bei den Schülern noch zu erreichenden subjektiven Verbindlichkeit fast immer beim Lehrer ein bereits bestehender hoher Grad subjektiver Verbindlichkeit in bezug auf den Gegenstand seines Faches gegenübersteht.

Gleichzeitig konvergiert die erwähnte „Offenheit der Musik für ganz subjektive Konnotationen" (siehe 3.1) mit einem immer schon vorhandenen subjektiven Interpretationsrahmen auf seiten der Schüler, in dem sie Musik (auch ihnen unbekannte Musik) wahrnehmen und der individuell sehr unterschiedlich sein kann. Die Tatsache einer in der Regel großen *Differenz zwischen der musikalischen Sozialisation der Schüler einerseits und der der Lehrer andererseits* ist oft beschrieben (wenn auch selten empirisch genau erfaßt) worden; sie betrifft selbstverständlich nicht nur das Wissen über, sondern auch die Einstellung zu und die Identifikation mit Musik. Aber solche Untersuchungen, die sich im Grunde auf die Katalogisierung unterschiedlicher Musik-Kenntnisse und Vorlieben von Lehrern und Schülern reduzieren, reichen in keiner Weise aus, um ein handlungsorientierendes Didaktik-Konzept aufzubauen.

Der für gelingenden Unterricht erforderliche gemeinsame Sinnhorizont von Lehrer und Schülern kann also so gut wie nie als schon vorhanden vorausgesetzt werden, er muß vielmehr im Unterricht hergestellt werden. Der Lehrer, der dieses Ziel verfolgt, steht jedoch vor einer widersprüchlichen Aufgabe: Er muß ‚subjektive', und dies heißt: je individuelle Verbindlichkeit herstellen, obwohl er es nicht mit einem einzigen, sondern mit zehn, zwanzig oder gar dreißig Individuen zu tun hat.

- Wir haben schon mehrfach in diesem Referat erwähnt, daß für das Erreichen subjektiver Verbindlichkeit nach allem, was wir wissen, der Stil der Unterrichtskommunikation und -interaktion entscheidend ist. Drei Aspekte stehen bei der Konstitution von ‚Stil' in einem wechselseitigen Bedingungsgefüge:
  — Die Interaktionsstruktur ist ein unterrichtsmethodisches Element im Blick auf die Vermittlung von Musik an die Schüler;
  — sie ist aber zugleich ein inhaltliches Element von Unterricht, indem in ihr bestimmte Kommunikationsformen — meist unbewußt als ‚heimlicher Lehrplan' — mitgelernt werden;

— schließlich generiert jedoch nicht nur der jeweilige Gegenstand oder Inhalt die Ausgestaltung der Interaktions- und Kommunikationsstrukturen des Unterrichts, sondern Art und Stil dieser Strukturen haben Rückwirkungen auf den Gegenstand selbst und entlassen ihn nicht unberührt an die Schüler: *Was* bei den Schülern ankommt, wird letztlich dadurch entschieden, wie die Unterrichtskommunikation gestaltet wurde (vgl. auch den mittlerweile unumstrittenen „Implikationszusammenhang von Zielen, Inhalten und Methoden" des Unterrichts).

Hier liegt vielleicht der Grund, warum Thomas Ott bei der Stunde mit dem Erlkönig — allerdings erst retrospektiv! — feststellen konnte, daß aus dem Thema Erlkönig unter der Hand und unversehens auf einer tieferen vielleicht unbewußten Ebene das Thema der Auseinandersetzung der Heranwachsenden mit der Autorität der Erwachsenen wurde.

4. Lehrerhandeln und Lehrerhaltungen im (Musik-)Unterricht

4. 1 Zum Zusammenhang von Lehrerhandeln und Lehrerhaltung

Der Stil der Kommunikation im Unterricht ist ausschlaggebend dafür, ob subjektive Verbindlichkeit zwischen Lehrer und Schülern hergestellt werden kann.
Wenn diese These nicht zu einer neuerlichen Irrationalisierung der Frage nach der Lehrerpersönlichkeit führen soll, ist es unverzichtbar, genauer zu analysieren, welche Faktoren den Stil der Kommunikation prägen. Es geht also darum, die ‚objektive Seite' der subjektiven Verbindlichkeit des Unterrichts genauer zu bestimmen.
Schaut man sich neuere, ‚tonangebende' methodologische Ansätze zur Erforschung der Kommunikationssituation an, so fällt eine plausible, aber für unsere Fragestellung dennoch problematische Engführung der Problemformulierung auf: Alle Ansätze — seien es nun die klassischen behavioristischen Konzepte, die des Symbolischen Interaktionismus oder neuere handlungstheoretische Konzepte — beziehen sich auf die Analyse des Handelns bzw. des Verhaltens von Lehrern und Schülern: In dem sehr übersichtlich und verständlich geschriebenen Überblick über den Stand der Forschung zu den Theorien des Lehrerverhaltens von Döring (1980) endet der Überblick mit der Feststellung, daß allein der zuletzt genannte handlungstheoretische An-

ratz die Defizite der zuvor referierten Positionen vermeide (Döring 1980, S. 2604

Die traditionelle Frage nach der Lehrerperson bzw. -persönlichkeit wird also zu der ausschließlichen Frage nach der Handlungs- und Interaktionsstruktur des Unterrichts aufgelöst. Wir halten diese Begrenzung der Fragestellung für falsch:

— Lehrer entwickeln im Verlauf ihrer beruflichen Professionalisierung ein ‚didaktisch-methodisches Handlungsrepertoire'. Und es ist lohnend und unverzichtbar, dieses Handlungsrepertoire genauer zu analysieren und seine Konstitutionsbedingungen aufzuklären.
— Das, was der Lehrer für die Schüler im Unterricht bedeutet, geht aber nicht restlos und vollständig in seinen Lehrerhandlungen auf! Der Lehrer bedeutet dem Schüler immer mehr als das, was er in konkreten Unterrichtssituationen tut. Der Lehrer ist leiblich-physisch präsent, er wirkt über seine Körperlichkeit und Körpersprache. Er ist als Rollenträger präsent; in seiner Person spiegeln sich die Erwartungen und die Erfahrungen mit diesem konkreten Lehrer und mit ‚Lehrern' überhaupt. Der Lehrer ist in der gemeinsamen ‚Lernbiografie' mit seinen Schülern verbunden.

Wir schlagen nun vor, für diesen schwer faßbaren zweiten Bereich der Wirksamkeit des Lehrers statt des belasteten Begriffs ‚Persönlichkeit' den etwas nüchterneren Begriff der Haltung zu wählen:

These II: Nicht nur das im Unterricht aktualisierte Handlungsrepertoire eines Lehrers, sondern auch die in einem ganzheitlichen, lebensgeschichtlich fundierten Prozeß entwickelte Haltung des Lehrers steuert den Aufbau der Unterrichtsituation — und zwar in der Form, in der die Schüler diese Haltung in ihrem Alltagsbewußtsein wahrnehmen.

Der Haltungsbegriff hat — trotz seiner gewissen Belastung durch den Verschleiß dieses Wortes bei den Nationalsozialisten — einen entscheidenden Vorteil: Mit der Haltung eines Menschen wird sowohl eine innere als auch eine äußere Seite ein und desselben Phänomens bezeichnet:

— Die Lehrerhaltung kann sich in Mimik, Gestik, kurz in der Körpersprache ausdrücken.
— Die Lehrerhaltung ist aber immer auch Ausdruck von geistigen Orientierungen, von Träumen, Wünschen, Ängsten und Interessen.

Gerade in der Haltung eines Lehrers können aber auch Widersprüche zwischen erhoffter bzw. in Selbsttäuschung vorgestellter geistiger Orientierung und tatsächlich geleisteter körperlicher Realisierung deutlich werden. Mit dem Kopf sieht man ein, daß diese oder jene Maßnahme geboten sei — aber der Körper schafft es nicht, die Einsicht auszudrücken und in Handlungen zu übersetzen.

4.2 Zur Konstitution des didaktisch-methodischen Handlungsrepertoires

Jeder Lehrer entwickelt bereits nach wenigen Monaten Berufspraxis ein bestimmtes Handlungsrepertoire. Dieses je individuelle Repertoire stellt einen bestimmten Ausschnitt aus der breiten Palette der in Theorie und Praxis des Unterrichts verfügbaren Aneignungsformen dar. Leider gibt es noch keine Längsschnittuntersuchung zur Entwicklung dieses Repertoires, aber man kann sicherlich davon ausgehen, daß es über die Jahre hinweg erstaunlich stabil bleibt und nur mit großer willentlicher Anstrengung und nur unter sehr günstigen Arbeitsplatzbedingungen in späteren Jahren noch grundsätzlich verändert wird. Neue Ziele und Inhalte können über die Richtlinien dekretiert werden — ein neues Handlungsrepertoire des Lehrers läßt sich nicht verordnen; allenfalls kann durch die Gewährung von Freiräumen dafür gesorgt werden, daß sein Aufbau nicht verhindert wird. Der einzelne Lehrer dürfte denn auch sein Handlungsrepertoire für etwas sehr persönliches, nur ihm eigenes, ihn von seinen Kollegen unterscheidendes Vermögen halten.
Inzwischen liegt eine Reihe empirischer Untersuchungen über das Handlungs- bzw. Methodenrepertoire von Lehrern sowie über die Prozesse der Routinisierung vor, die zum Aufbau dieses Repertoires beitragen (vgl. Bromme 1981; Voigt 1984; Wragge-Lange 1983; Hage u. a. 1985). Solche Studien analysieren im Detail, welche Handlungsmuster, welche Sozialformen, welche Phasenschemata des Unterrichts die Lehrer zur Grobplanung und zur kommunikativen Feinsteuerung des Unterrichtsprozesses einsetzen. Der Begriff ‚Handlungsrepertoire' selbst ist jedoch ein theoretisches Konstrukt; er ist also kein der unmittelbaren Unterrichtsbeobachtung zugänglicher Begriff, sondern die theoretische Annahme, daß jeder Lehrer ein Potential zur Generierung immer wieder neuartiger Lernsituationen, zur Steuerung unvorhergesehener Schülerhandlungen usw. erwirbt. Im Grunde geht es um eine Handlungs-Grammatik, wie sie auch in der generativen Transformationsgrammatik von Chomsky beschrieben worden ist.

Diese Handlungsgrammatik ist nicht identisch mit dem, was ein Lehrer über die didaktisch-methodische Gestaltung von Unterricht weiß. Der Lehrer kann mehr wissen, er kann ein Wissen verinnerlicht haben, das im Widerspruch zu seinem tatsächlichen Handeln steht, er kann aber auch ein Repertoire erfolgreich einsetzen, ohne auch nur im entferntesten ein theoretisches Wissen über Voraussetzungen und Konsequenzen dieses Repertoires zu haben.

Bei Lehrerstudenten, die noch wenig Routine entwickelt haben, treten mögliche Differenzen zwischen Handlungswissen und tatsächlich beherrschtem Handlungsrepertoire noch deutlicher zu Tage: Von einem Studenten, der eine didaktische Theorie in einen Stundenablauf übertragen soll, wird eine recht komplizierte Übersetzungsleistung verlangt: Er muß ein mehr oder weniger konsistent aufgebautes theoretisches Gedankengebäude zunächst einmal studieren und verstanden haben — nicht in allen Details, aber doch in den wesentlichen Zügen. Er muß dann aus dem didaktischen Theoriegebäude heraus einen Stundenentwurf entwickeln (und dabei auch noch andere Theorien z. B. fachwissenschaftlicher Art beachten). Für diesen Entwurf benötigt er selbstverständlich nicht nur Theorie-Kenntnisse, sondern auch didaktisch-methodische Phantasie. Dieser Übersetzungsschritt ist noch verhältnismäßig einfach (obgleich viele Hochschullehrer diese Hürde schon nicht mehr zu überspringen vermögen), weil hier das Medium ‚Sprache' nicht verlassen zu werden braucht. Während der Unterrichtsstunde kommt dann der dritte, entscheidende, aber auch sehr viel kompliziertere Schritt. Der Student muß seinen in der ‚Grammatik der Sprache' geschriebenen Entwurf in eine ‚Grammatik von Handlungen' übertragen:

— Er muß die von ihm formulierten Lernziele in seine Körpersprache umsetzen.
— Er muß eine ‚Grammatik der Gefühle' entwickeln, uni z. B. sein Lernziel „Schüler für moderne Kurzgeschichten interessieren" glaubwürdig zu machen.
— Er muß den systematischen Aufbau seines Stundenentwurfs in Aktionen und Reaktionen auf die Schüler-Handlungen übersetzen.

Die neue ‚Grammatik', mit der der Lehrerstudent im Praktikum zu sprechen lernen soll, ist also gerade keine bloße Abbildung der didaktischen Theorie in die Praxis, ja es ist nicht einmal klar, ob eine widerspruchsfreie Übersetzung überhaupt möglich ist. Die ‚Übersetzung' ist immer auch eine Form der Abnabelung und Verselbständigung weg von der Theorie und dem Buchwissen.

4.3 Zur Konstitution von Haltungen

Das Handlungsrepertoire eines Lehrers muß nun begrifflich sauber von seiner ‚Haltung' abgegrenzt werden. Das ‚Handlungsrepertoire' stellt ein theoretisches Konstrukt dar, mit dem die Voraussetzungen gefaßt werden, die gegeben sein müssen, damit ein Lehrer in einer konkreten Unterrichtssituation kompetent handeln kann. Die ‚Haltung' eines Lehrers ist demgegenüber die empirisch vorfindliche, geistig-körperliche Gesamtheit von Einstellungen, Körpermerkmalen und körperlichen Ausdrucksformen, die im Sozialisationsprozeß von einem Individuum angeeignet worden sind. Haltungen drücken also die Beziehung eines Individuums zu seinen Mitmenschen aus. Sie sind Produkt von Handlungen, die das Individuum in der Vergangenheit realisiert hat. Die Lehrer-Haltungen sind sozusagen die geronnenen Reste seiner Handlungen im Unterricht. Denn nicht nur der Lehrer formt seine Schüler — auch umgekehrt gilt, daß der Lehrer durch die jeden Morgen neu und doch immer wieder gleich ablaufenden Interaktionen mit den Schülern geformt wird.

Der Lehrer entwickelt im Unterricht eine bestimmte Haltung: Der schlurfende Gang, mit dem er die Klasse betritt, der zur Körpersprache geronnene Wille, mit dem er den Schülern signalisiert, daß nun die Arbeit zu beginnen habe, die Entspannung, die dann eintritt, wenn die Klasse sich nach der Pause wieder gefunden hat und jenes wohlige Summen sachbezogener Unterrichtsgespräche in der Luft hängt, die blitzschnelle Einfühlung in neu entstandene Situationen, die Wahrnehmung der körperlichen Nähe der Schüler, der Geräuschpegel im Raum, die Erinnerung an das zerbröselnde Stück Tafelkreide in der Hand: All dies bleibt nicht folgenlos für die Person des Lehrers. All dies prägt seine Methode', die er nicht nur ‚hat', sondern die er selbst ‚ist'.

Ingo Scheller, von dem wir diesen Begriff der Lehrerhaltung übernommen haben, hat folgende Definition vorgeschlagen: *„Eine Haltung nenne ich das Gesamt von inneren Vorstellungen, Gefühlslagen, sozialen und politischen Orientierungen und Interessen einerseits (innere Haltung) und äußerem körperlichen und sprachlichen Ausdrucksverhalten (äußere Haltung), das in einzelnen Situationen, aber auch längerfristig bei einer Person wahrnehmbar ist . . . Haltungen sind Produkte von Handlungen, sind Niederschläge real erlebter körperbestimmter Interaktionen und der in sie eingehenden gesellschaftlichen Beziehungen"* (Scheller 1982a, S. 423; vgl. auch Scheller 1981 und 1982b).

Der Haltungsbegriff, so wie er hier gefaßt ist, könnte, wie uns scheint, nun eine fruchtbare Integration der traditionell auseinanderfallenden Fragestellungen nach der Lehrerperson einerseits, nach der Ziel-Inhalts-Methodenrelation andererseits ermöglichen. Vor allein ist der Begriff wegen seiner Verknüpfung von ‚innerer' und ;äußerer' Seite vorzüglich für die Konzeption empirischer Forschungen zur Genese, zur Stabilität und Veränderbarkeit von Haltungen geeignet. Zugleich verweist die hier vorliegende begriffliche Fassung auf die Möglichkeit der Arbeit an Haltungen: Weil Haltungen in einem langwierigen, vielschichtigen und vor allem körperbestimmten Prozeß aufgebaut werden, kann die Veränderung einer bestimmten Haltung ebenfalls nur in einem ganzheitlichen, körperbestimmten Lernprozeß versucht werden.
Wir können nun zu der für das Selbstverständnis von Musiklehrern offensichtlich zentralen, dennoch unbewiesenen These 9 aus dem Abschnitt 3.1 dieses Referats zurückkehren: Lernprozesse auf der dritten Ebene ästhetischer Erfahrung sind nicht didaktisierbar. Wir hatten selbstkritisch angemerkt, daß solch eine These die Gefahr einer neuerlichen Irrationalisierung musikpädagogischer Forschung und unterrichtlicher Praxis mit sich bringe. Das nachfolgende Unterrichtsbeispiel zum Erlkönig schien die Richtigkeit der These 9 zu bestätigen.
Wir können die These 9 nun jedoch präzisieren und zugleich zu einer offenen Forschungsfrage umformulieren:

These 12: Auch wenn das didaktische Handeln von Musiklehrern in einem Konzept offenen Unterrichts nicht vorhersagbar und schon gar nicht zweckrational steuerbar ist, so können doch stabile, wiederkehrende Momente in der Haltung von Musiklehrern identifiziert werden, die den Aufbau symmetrischer Kommunikationssituationen erleichtern.

Diese These ist ebenfalls noch unbewiesen. Sie könnte jedoch nach unserer Auffassung zum Gegenstand einer integrierten hermeneutischen und empirisch-analytischen Forschung gemacht werden (vgl. dazu These 6) und langfristig zum Aufbau einer handlungsleitenden Theorie der Lehrerpersönlichkeit beitragen.

Literatur

Albert, H.: Der Mythos der totalen Vernunft. In: Adorno, Th. W, u. a.: Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie. Darmstadt/Neuwied 1972, S. 193-234.

Antholz, 1-1.: Unterricht in Musik. Ein historischer und systematischer Aufriß seiner Didaktik. Düsseldorf 1970.

Anz, H.: Hermeneutik der Individualität. Wilhelm Diltheys hermeneutische Position und ihre Aporien. In: Birus, H. (Hrsg.): Hermeneutische Positionen. Göttingen 1982, S. 59-88.

Bastian, H. G.: Zur Alltags- und Lebenswelt musikalischer Begabung. Mit Bundes- und Landessiegern Jugend musiziert" im narrativen Gespräch. Im vorliegenden Band S. 233-251.

Bernfeld, S.: Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. Frankfurt/M. 1967.

Birus, H.: Einleitung. In: Birus, H. (Hrsg.): Hermeneutische Positionen. Schleiermacher, Dilthey, Heidegger, Gadamer. Göttingen 1982, S. 5-14. (- Birus 1982a).

Birus, H.: Zwischen den Zeiten. Friedrich Schleiermacher als Klassiker der neuzeitlichen Hermeneutik. In: Birus, H. (Hrsg.): Hermeneutische Positionen. Göttingen 1982, S. 15-58. (= Birus 1982b).

Blankertz, H.: Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Wetzlar 1982.

Brezinka, W.: Metatheorie der Erziehung. München/Basel 1978.

Bromme, R.: Das Denken von Lehrern bei der Unterrichtsvorbereitung. Weinheim/Basel 1981.

Bromme, R.: Was sind Routinen im Lehrerhandeln? In: Unterrichtswissenschaft 1985, S. 182-192.

Brüggen, E: Strukturen pädagogischer Handlungstheorien. Dilthey, Geisteswissenschaftliche Pädagogik, Mead, Habermas, Erlanger Schule. Freiburg/München 1980.

Caselmann, Chr.: Wesensformen des Lehrers. Stuttgart 1949.

Dilthey, W.: Pädagogik. Geschichte und Grundlinien des Systems (Gesammelte Schriften Bd. IX). Stuttgart/Göttingen 21960.

Döring, K. W.: Lehrerverhalten: Theorie - Praxis - Forschung. Ein Lehrbuch. Weinheim/Basel 1980.

Dreesmann, H.: Unterrichtsklima. München 1982.

Eco, U.: Nachschrift zum „Namen der Rose". München 1984.

Ehrenforth, K. H.: Verstehen und Auslegen. Die hermeneutischen Grundlagen einer Lehre von der didaktischen Interpretation der Musik. Frankfurt/M. 1971.

Ehrenforth, K. H.: Sachwörter zur Musikpädagogik: Didaktische Interpretation der Musik. In: Musik und Bildung 4(1979), S. 250-253.

Ehrenforth, K. H.: Wahr-Nehmung und Methode. Zum Problem einer Methodik der didaktischen Interpretation von Musik. In: Schmidt-Brunner, W. (Hrsg.): Methoden des Musikunterrichts. Eine Bestandsaufnahme. Mainz 1982, S. 263-274.

Figal, G.: Selbstverstehen in instabiler Freiheit. Die hermeneutische Position Martin Heideggers. In: Birus, H. (Hrsg.): Hermeneutische Positionen. Göttingen 1982, S. 89-119.

Frank, H.: Kybernetische Grundlagen der Pädagogik. 2. erw. Aufl. Stuttgart 1969.

Gaudig, H.: Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit. Leipzig 1917.

Goffman, E.: Interaktionsrituale. Frankfurt/M. 1967.

Gordon, C. W.: Die Schulklasse als ein soziales System. In: Heintz, P. (Hrsg.): Soziologie der Schule. Köln/Opladen 1970.

Grell, J./Grell, M.: Unterrichtsrezepte. München 1980.

Gudjons, H./Reinert, G.-B. (Hrsg.): Lehrer ohne Maske? Königstein/Ts. 1981.

Günther, U./Ott, Th./Ritzel, F.: Musikunterricht 1-6. Weinheim/Basel 1982.

Habermas, J.: Zur Logik der Sozialwissenschaften. In: Philosophische Rundschau, hrsg. von H. Gadamer und H. Kuhn, Beiheft 5, Tübingen 1967.
Habermas, J.: Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz. In: Habermas, J./Luhmann, N.: Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie. Frankfurt/M. 1971, S. 101-141. (= 1971a).
Habermas, J.: Der Universalitätsanspruch der Hermeneutik. In: Apel, K.-O., u. a.: Hermeneutik und Ideologiekritik. Frankfurt/M. 1971, S. 120-159.(= 1971b)
Habermas, J.: Analytische Wissenschaftstheorie und Dialektik. In: Adorno, Th. W., u. a.: Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie. Darmstadt/Neuwied 1972, S. 155-191.
Härle, H.: Psychologische und soziologische Modelle der Lehrerpersönlichkeit und ihre pädagogische Valenz. In: Schnitzer, A. (Hrsg.): Schwerpunkt: Lehrerpersönlichkeit. München 1980, S. 53-100.
Hage, K., u. a.: Das Methodenrepertoire von Lehrern. Opladen 1985.
Heimami, P./Otto, G./Schulz, W. (Hrsg.): Unterricht - Analyse und Planung. Hannover 1965.
Heller, A.: Das Alltagsleben. Versuch einer Erklärung der individuellen Reproduktion. Hrsg. von H. Joas. Frankfurt/M. 1978.
Henecka, H. P.: Soziale Interaktion und Lehrerpersönlichkeit. Theoretische und empirische Ansätze zur Analyse des Lehrerverhaltens im Unterricht. In: Schnitzer, A. (Hrsg.): Schwerpunkt: Lehrerpersönlichkeit. München 1980, S. 101-124.
Hentig, H. v.: Interview. In: ZfMP 6, 1978, S. 3-12.
Hierdeis, H.: Historische Anmerkungen zum Thema „Lehrerpersönlichkeit". In: Schnitzer, A. (Hrsg.): Schwerpunkt: Lehrerpersönlichkeit. München 1980, S. 15-51.
Kerschensteiner, G.: Die Seele des Erziehers und das Problem der Lehrerbildung. München 1921.
Klafki, W.: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim/Basel 1963.
Klafki, W.: Grundzüge kritisch-konstruktiver Didaktik. In: Pädagogische Rundschau 39 (1985), 1, S. 3-28.
Krappmann, L.: Soziologische Dimensionen der Identität. Stuttgart 1971.
Leithäuser, Th./Volmerg, B./Salje, G./Volmerg, U./Wutka, B. Entwurf zu einer Empirie des Alltagsbewußtseins. Frankfurt/M. 1977.
Leithäuser, Th./Volmerg, B.: Anleitung zur empirischen Hermeneutik. Psychoanalytische Textinterpretation als sozialwissenschaftliches Verfahren. Frankfurt/M. 1979.
Lemmermann, H.: Musikunterricht. Hinweise - Bemerkungen - Erfahrungen - Anregungen. Bad Heilbronn/Obb. '1978.
Lemmermann, H,: Kriegserzieltung im Kaiserreich. Studien zur politischen Funktion von Schule und Schulmusik 1890-1918. 2 Bände. Lilienthal/Bremen 1984.
Lersch, Ph.: Aufbau der Person. München 1962.
Litt, Th.: Führen oder Wachsenlassen. Stuttgart '1956.
Loch, W.: Lebenslauf und Erziehung (Neue pädagogische Bemühungen, H. 79). Essen 1979. Lorenzer, A.: Zur Dialektik von Individuum und Gesellschaft. In: Leithäuser, Th./Heinz, W. R. (Hrsg.): Produktion, Arbeit, Sozialisation. Frankfurt/M. 1976, S. 13-47.
Lorenzer, A.: Sprachspiel und Interaktionsformen. Vorträge und Aufsätze zu Psychoanalyse, Sprache und Praxis. Frankfurt/M. 1977.
Lugen, W. D.: Grundriß einer neuen Musikdidaktik. Stuttgart '1983.
Meyer, H. L.: Einführung in die Curriculum-Methodologie. München 1972.
Meyer, H.: Trainingsprogramm zur Lernzielanalyse. Frankfurt/M 21975.
Meyer, Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung. Königstein/Ts. 1980.
Meyer, H.: Aneignungsschwierigkeiten didaktischen Theoriewissens. In: Westermanns Pädagogische Beiträge 35 (1982), S. 61-71.

Möller, Chr.: Technik der Lernplanung. Weinheim/Berlin/Basel 1969.
Nipkow, K. E.: Zur Person des Lehrers. Überlegungen zu einer Theorie des pädagogischen Berufs- und Selbstverständnisses des Lehrers. In: Roeder, P. M. (Hrsg.): Pädagogische Analysen und Reflexionen. Weinheim/Basel 1967.
Nohl, H.: Pädagogik aus dreißig Jahren. Frankfurt/M. 1949.
Nykrin, R.: Erfahrungserschließende Musikerziehung. Konzepte — Argumente — Bilder. Regensburg 1978.
Oevermann, U., u. a.: Beobachtungen zur Struktur der sozialisatorischen Interaktion. Theoretische und methodologische Fragen der Sozialisationsforschung. In: Auwärter, M./Kirsch, E./Schröter, K. (Hrsg.): Seminar: Kommunikation, Interaktion, Identität. Frankfurt/M. 1977.
Ott, Th.: Die Offenheit ästhetischer Erfahrung als didaktisches Problem. Zum Zusammenhang fachspezifischer Methoden und Inhalte, aufgezeigt am Beispiel des Musikunterichts. Vortrag. Hamburg 1984 (Vervielfältigtes Manuskript).
Fallasch, W/Zopf, D.: Methodix. Weinheim/Basel 1980.
Pause, G.: Merkmale der Lehrerpersönlichkeit. (Deutsche Bearbeitung von Getzels, W./Jackson, P. W.: The Teacher's Personality and Characteristics. In: Gage, N.L.: Handbook of Research on Teaching. Chicago 1963.) In: Ingenkamp, K.: Handbuch der Unterrichtsforschung. Teil II. Weinheim/Basel 1972, S. 1353-1526.
Pütz, \V.: Persönlichkeit und Unterrichtsverhalten. Fragen zur Person des Musiklehrers. Im vorliegenden Band S. 133-146.
Richter, Chr.: Theorie und Praxis der didaktischen Interpretation von Musik. Frankfurt/M. 1976.
Richter, Chr.: Die Aufgabe des Lehrers in einer humanen Schule. Der Lehrer als humane Instanz — Beispiel: Musiklehrer. In: Ehrenforth, K. H. (Hrsg.): Humanität, Musik, Erziehung. Mainz 1981, S. 203-226.
Richter, Chr.: Methodische Ansätze der Höranalyse. In: Schmidt-Brunner, \V. (Hrsg.): Methoden des Musikunterrichts. Eine Bestandsaufnahme. Mainz 1982, S. 248-262.
Richter, Chr.: Das Prinzip von Vers und Prosa in der Musik. Frankfurt/M. 1984. Rosenthal, R./Jacobson, L.: Pygmalion im Unterricht. Weinheim/Basel 1971.
Ruhloff, J.: Das ungelöste Normproblem der Pädagogik. Heidelberg 1979.
Rutter, M., u. a.: Fünfzehntausend Stunden. Schulen und ihre Wirkungen auf die Kinder. Weinheim/Basel 1980.
Scheller, I.: Erfahrungsbezogener Unterricht. Praxis, Planung, Theorie. Königstein/Ts. 1981. Scheller, I.: Was sind und wie entstehen Haltungen? In: Westermanns Pädagogische Beiträge 34 (1982), Heft 10. (- 1982a)
Scheller, I.: Arbeit an Haltungen, oder: Über Versuche, den Kopf wieder auf die Füße zu stellen. In: Scholz, R./Schubert P. (Hrsg.): Körpererfahrung. Reinbek 1982. (= 1982b)
Schmidt, H. Chr.: Der Lehrer im Musikunterricht. In: Bastian, H. G./Klöckner, D. (Hrsg.): Musikpädagogik. Historische, systematische und didaktische Perspektiven. Düsseldorf 1982, S. 152-170.
Schnitzer, A. (Hrsg.): Schwerpunkt: Lehrerpersönlichkeit. München 1980.
Schreckenberg, W.: Vom „guten" zum „besseren" Lehrer. Düsseldorf 1982.
Schulz, W.: Wozu rät die Ratgeber-Literatur? Gegenkritische Bemerkungen zum Anspruch didaktischer Rezeptologien. In: Pädagogische Rundschau 39 (1985), H. 1, S. 43-60.
Sève, L.: Marxistische Theorie der Persönlichkeit. Köln 1973.
Spranger, E.: Der geborene Erzieher. Heidelberg 1958.
Stroh, W. M.: Künstlerische und gesellschaftspolitische Bedingungen musikpädagogischen Handelns. In: ZfMP 2, Sonderheft 1977, S. 7-14.

Turk, H.: Wahrheit oder Methode? H.-G. Gadamers „Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik". In: Birus, I I. (Hrsg.): Hermeneutische Positionen. Göttingen 1982, S. 120-150. Ulich, D.: Pädagogische Interaktion. Weinheim/Basel 1976.

Voigt, J.: Interaktionsmuster und Routinen im Mathematikunterricht. Theoretische Grundlagen und mikroethnographische Falluntersuchungen. Weinheim 1984.

Vollmerg, U.: Identität und Arbeitserfahrung. Eine theoretische Konzeption zu einer Sozialpsychologie der Arbeit. Frankfurt/M. 1978.

Wahl, D./Schlee, J./Krauth, J./Mureck, J.: Naive Verhaltenstheorie von Lehrern. Abschlußbericht eines Forschungsvorhabens zur Rekonstruktion und Validierung subjektiver psychologischer Theorien. Oldenburg 1983.

Wellendorf, F.: Schulische Sozialisation und Identität. Zur Sozialpsychologie der Schule als Institution. Weinheim/Basel 1973.

Winnefeld, F., u. a. Pädagogischer Kontakt und pädagogisches Feld. München 1957.

Wragge-Lange, I.: Interaktionsmuster im Frontalunterricht. Drei Fallanalysen. Weinheim/Basel 1983.

Zifreund, W: Zur Problematik von Lehrertypologien und typisierenden pädagogischen Stillehren. In: Zeitschrift für Pädagogik 2 (1967), S. 116-131.

Zinnecker, J. (Hrsg.): Der heimliche Lehrplan. Weinheim/Basel 1975.

Dr. Werner Jank
Friesenstr. 7
D-2900 Oldenburg

Prof. Dr. Hilbert Meyer
Kastanienallee 40
D-2900 Oldenburg

Prof. Dr. Thomas Ott
Eosanderstr. 24
D-1000 Berlin 10