

Art Education Research No. 9/2014

Olivier Blanchard und Jürg Huber

Zwischen Kanon und Soziokultur – Erkundungen auf dem Feld der Deutschschweizer Schulmusik

Musikpädagogische Forschung hat in der Deutschschweiz keine gefestigte Tradition. «Die meines Erachtens erwünschte – da die bislang zum Teil praktizierte Unverbindlichkeit sprengende – Verwissenschaftlichung der Musikpädagogik ist in der Schweiz in vielen Fällen erst eine Zukunftsmusik», konstatiert Peter Mraz 1985 im Sammelband der von ihm initiierten «Schweizerischen Gesellschaft für musikpädagogische Forschung» (Mraz 1985: 49). Damit bestätigte er, was Paul Kälin bereits ein knappes Jahrzehnt zuvor zum Ausgangspunkt seiner Dissertation gemacht hatte, nämlich die «Feststellung, dass es eine systematisch aufgebaute musikalische Bildung und Erziehung in der Schweiz nicht gibt» (Kälin 1976: 1). Daran hat sich auch in den folgenden Jahrzehnten wenig geändert: Musikpädagogik ist hierzulande bis heute «vor allem eine angewandte Disziplin» geblieben (Spychiger 2013: 43).

Im benachbarten Deutschland waren sich im Nachgang zu Theodor Warners (1954) und Theodor W. Adornos (1982a/1982b [1956]) Kritik an der musischen Erziehung nicht nur musikpädagogische Konzeptionen und Musikdidaktiken in kurzen Abständen gefolgt (vgl. Ritzel/Stroh 1984, Gruhn 2003 und Schatt 2008), sondern hatte sich 1965 auch der «Arbeitskreis Forschung in der Musikerziehung»¹ formiert. Wohl als Widerhall auf diese Entwicklung entstanden in den 70er und 80er Jahren des vergangenen Jahrhunderts auch in der Deutschschweiz einzelne Dissertationen zu schulmusikalischen Themen (Kälin 1976, Dietschy 1983, Mraz 1984). Diese konnten jedoch keine kontinuierliche Forschungs- und Wissenschaftstradition begründen. Mraz' Versuch, die musikpädagogische Forschung in der Schweiz zu etablieren, versandete nach knapp einem Jahrzehnt. Zwar bejahten alle 1985 von Mraz angefragten Persönlichkeiten aus der Musikpädagogik ein Bedürfnis nach musikpädagogischer Forschung und begrüßten die Gründung einer entsprechenden Gesellschaft. Einzelne Beiträge setzten sich jedoch durchaus kritisch mit der wissenschaftlichen Musikpädagogik auseinander und forderten dezidiert einen Praxisbezug ein:

«Eine Forschung um ihrer selbst willen, ein Schrifttum, das unter sich musikpädagogische Probleme erörtert, ohne dem Praktiker Hilfeleistung zu bieten, das ihn eher verwirrt und verunsichert, wissenschaftliche Statistiken und Bestandesaufnahmen, die zum wiederholten Mal darauf hinweisen, wie schlecht es um die Musikpädagogik bestellt ist, ohne mit klaren, realisierbaren Vorschlägen weiterzuhelfen, werden mehr Schaden als Nutzen hervorbringen» (Rubeli 1985: 55).

Pragmatisches Vorgehen² und Praxisbezug sind denn auch die Konstanten, wenn von der Musikpädagogik in der Schweiz allgemein und vom schulischen Musikunterricht im Besonderen die Rede war und ist. Dies zeigt sich sowohl bei der Diskussion um die fachlichen Inhalte des Unterrichts, jener um die Begründung und die Legitimation des Musikunterrichts im Fächerkanon wie auch beim Professionsverständnis der Lehrpersonen. Bevor wir die Resultate unserer explorativen Studie im Feld der Schulmusik präsentieren, sei deshalb ein Schlaglicht auf die genannten drei Stränge geworfen, entlang derer der Musikunterricht bisher diskutiert worden ist.

Beim ersten, dem inhaltlichen, steht die folgende Frage im Zentrum: Wie weit soll und kann das «an einem bürgerlich-kulturellen Musikbegriff orientierte» und bis heute nachwirkende musikpädagogische Konzept von Hans Georg Nägeli aus dem 19. Jahrhundert (Dietschy 1983: 226) auf die Ausweitung des Musikbegriffs in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts reagieren und neue Inhalte integrieren, allenfalls gar die musische Komponente mit einer kritischen Haltung verbinden (Gartmann 1993: 14)?

Der zweite Strang betrifft die Legitimation des Musikunterrichts und seine Bedeutung innerhalb des Fächerkanons. Grosse öffentliche Aufmerksamkeit war den Versuchen mit erweitertem Musikunterricht (EMU)

¹ Ab 1971 «Arbeitskreis Musikpädagogische Forschung» (AMPF).

² Beispielfhaft dafür Rubeli (1985: 57): «Zusammenfassend sei festgestellt, dass eine schweizerische musikpädagogische Forschung seit den sechziger Jahren wünschbar wäre. Wenn sie sich bisher nicht zu entwickeln vermochte, wirkt sich dies für die Zukunft vielleicht eher günstig aus; weiss man doch bereits mit Blick ins Ausland, welche Fehler zu vermeiden sind.»

beschrieben, deren Auswirkungen beforcht wurden (Weber/Spychiger/Patry 1993) und die in die Diskussion um Transfereffekte mündeten (vgl. Scheidegger/Eiholzer 1997). Maria Sychiger, wissenschaftliche Mitarbeiterin des EMU-Projekts, unternahm später in ihrer Dissertation (Spychiger 1995) eine zeichentheoretische Begründung des Musikunterrichts, die sich dezidiert als Gegenposition zu einer utilitaristischen Legitimierung definierte. Ebenfalls auf Eigenständigkeit der Musikpädagogik pochte Anton Haefeli, der den Missbrauch der Musik als Erziehungsmittel anprangert und mit Adorno argumentiert, dass «Musik [...] ihren Wert und ihr humanes Ziel in sich selbst' [hat]» (Haefeli 1998: 12).

Der dritte, mit der Aufwertung der Ausbildungsstätten zu Hochschulen verbundene Diskursstrang zeigt sich bezüglich des Professionsverständnisses. Begriffen sich Musiklehrpersonen bisher tendenziell als pädagogisch tätige Künstler_innen, ist nun eine stärkere didaktische Ausrichtung gefordert, die zu einer Kontroverse zwischen einem Bildungstheoretiker und einem Praktiker führte. Jener postuliert für «ein Berufsverständnis [...], das die Musiklehrperson als forschende Person begreift» (Hoffmann-Ocon 2009: 231), dieser für «einen durch künstlerisch-musikalische Erfahrungen gestützten Musikunterricht» (Brugger 2009: 242), wofür auch Hofstetter (2007) plädiert.

Erstaunlicherweise löste die Aufwertung der Konservatorien, Musikakademien und Jazzschulen zu Musik- und Kunsthochschulen vorerst keinen Aufschwung der musikpädagogischen Forschung aus. Obwohl das Fachhochschulgesetz Forschungsaktivitäten explizit forderte³, standen diese bei diesem strukturellen Kraftakt nicht im Vordergrund.⁴ Musikpädagogische Forschung, zumal für den Schulmusikbereich, geriet zwischen Stuhl und Bank. Die Pädagogischen Hochschulen beschränkten sich im musikalischen Bereich meist auf die Entwicklung von Lehrmitteln; die Musik- und Kunsthochschulen konzentrierten sich hingegen auf Fragen der Interpretation und Performance im Allgemeinen und bauen musikpädagogische Forschungsschwerpunkte erst seit den letzten Jahren auf.⁵ Die Pilotstudien *Was geht in den Köpfen der Lehrpersonen vor?* (Cslovjecek/Zulauf 2006) und *Standards im Musikunterricht* (Huber 2008) sind zwei der wenigen empirischen Arbeiten, die das Feld der Volksschule erkunden. Erstere zeigte die Perspektive von Lehrpersonen bei Schulversuchen mit EMU auf, letztere fragte mittels Lehrplananalyse und Gruppeninterviews nach den Kerninhalten des Musikunterrichts. Was noch aussteht, sind vertiefende Zugänge zu den Selbst- und Individualkonzepten (vgl. Niessen 2006) von Musiklehrpersonen

auf den Sekundarstufen I und II⁶, die mit ihrer Arbeit den schulischen Musikunterricht nachhaltiger bestimmen als die Lehrpläne.

Hier, im Spannungsfeld zwischen Lehrplan und Lehrperson, setzt unsere explorative Studie an. Sie beleuchtet das Verhältnis von normativen Vorgaben der Lehrpläne zu der von Deutschschweizer Musiklehrpersonen auf den Sekundarstufen I und II intendierten Unterrichtspraxis. Unsere Vorannahme, dass zwischen offiziellen Dokumenten und den Handlungszielen der Praktiker_innen eine Diskrepanz besteht, stützt sich einerseits auf die Beobachtung, dass sich ein zeitgemässer Musikunterricht in dynamischer Auseinandersetzung mit aktuellen musikalischen Entwicklungen ausbildet, dies im Gegensatz zu den Lehrplänen, die formal und inhaltlich meist über Jahrzehnte bestehen bleiben, andererseits auf die Feststellung, dass dem Musikunterricht im Vergleich zu anderen Fächern wenig Unterrichtszeit zur Verfügung steht, die Lehrpläne allerdings meistens sehr umfangreich sind.

Unser Interesse lag darin, einen Überblick über das Praxisfeld zu erlangen und daraus weitere Forschungsfragen und -perspektiven zu generieren. Indem wir in der Berufspraxis stehende Lehrpersonen befragten, wollten wir zugleich die Perspektive der Praktiker_innen für die Theoriebildung nutzbar machen. Zum Zeitpunkt der Befragung (Frühjahr 2013) waren die Lehrpläne für die Sekundarstufe I von den jeweiligen Kantonen vorgegeben, während auf der Gymnasialstufe teilweise kantonal, teilweise schulintern auf der Basis des Rahmenlehrplans von 1994 (EDK 1994) ausgearbeitete Lehrpläne galten. Die Lehrpersonen wurden gemäss des für sie geltenden Lehrplans befragt, was folglich personalisierte Fragebogen ergab. Im Zentrum standen die geschlossenen Fragen nach Umsetzung und gegebenenfalls Benotung der einzelnen Lernziele⁷ der jeweiligen Dokumente im Unterricht. Als Freitext konnte zudem angegeben werden, in welcher Form dieses Lernziel umgesetzt bzw. geprüft wird. Unabhängig von der Umsetzung wurde auf einer sechsstufigen Ordinalskala abgefragt, als wie sinnvoll die einzelnen Lernziele eingeschätzt werden. Diese Frage konnte wiederum in einer offenen Form kommentiert werden. Der Bogen schloss mit Fragen nach der persönlichen Handhabung des Lehrplans, nach dem persönlichen Schwerpunkt im eigenen Musikunterricht und nach dem Wunsch an die musikpädagogische Forschung und erhob zudem Daten bezüglich Alter, Ausbildung und Pensengrösse.

Die Befragung erfolgte online, was eine breite Streuung der Fragebogen im Feld ermöglichte und die Auswertung erleichterte. Die zu befragenden Personen wurden über persönliche Kontakte der Forschenden und

³ Bundesgesetz über die Fachhochschulen (Fachhochschulgesetz, FHS), Art. 3 Abs. 1–3.

⁴ Vgl. Camp/Šiška (2011), dies ungeachtet diesbezüglicher Absichtserklärungen (vgl. Bräm 1997).

⁵ Für einen Überblick siehe Huber/Zurmühle 2015.

⁶ Im Gegensatz zu den Lehrpersonen auf der Primarstufe, finden sich auf der Sekundarstufe I und II hauptsächlich Musiklehrpersonen mit einer fachspezifischen Ausbildung entweder als Monofach oder im Verbund von höchstens vier Fächern. Daher hat sich die vorliegende Studie auf Personen beschränkt, die auf diesen Stufen unterrichten.

⁷ In den Befragungen wurde die Terminologie der jeweiligen Lehrpläne (Lernziel, Grobziel, Unterrichtsziel etc.) übernommen.

an Tagungen erreicht bzw. in Folge von Internetrecherchen persönlich per E-Mail angeschrieben. Berücksichtigt wurden beide Schulstufen in allen deutschsprachigen Kantonen und Kantonsteilen der Schweiz, wobei 22 Sekundarlehrpersonen und 16 Gymnasiallehrpersonen antworteten.

Für die Analyse der Daten stellten wir die Arbeitshypothese auf, dass die Lehrpersonen der Gymnasien einen anderen Zugang zum Musikunterricht haben als jene der Sekundarstufe I.⁸ Diese Prämisse stützt sich auf folgende drei Überlegungen: Zur Lehrbefähigung werden für die beiden Schulstufen unterschiedliche Ausbildungen gefordert, die bezüglich fachlicher und pädagogischer Ausrichtung divergieren. Zweitens ist auf der Sekundarstufe I als Teil der obligatorischen Schule mit anderen Erwartungen und Interessen seitens der Schüler_innen zu rechnen als an Mittelschulen, die «freiwillig» besucht werden. Schliesslich gelten für die Sekundarstufe I grundsätzlich kantonale Lehrpläne⁹, während die Lehrpläne an Gymnasien zum Teil von den jeweiligen Lehrpersonen auf der Basis des Rahmenlehrplans für die eigene Schule selbst entwickelt werden. Daher lässt sich an Gymnasien eine höhere Übereinstimmung von Unterricht und Lehrplan vermuten. Deshalb, und gemäss den Forschungsinteressen der Autoren und ihrer Unterrichtserfahrung auf der jeweiligen Stufe, wurden die Antworten zunächst bezüglich Sekundarstufe I (Olivier Blanchard) und Sekundarstufe II (Jürg Huber) getrennt analysiert, bevor sie im letzten Kapitel vergleichend diskutiert werden. Im Sinne einer Forscher_innentrangulation oder «investigator triangulation» (vgl. Flick 2008: 312) wurde eine Fachperson aus der Theaterpädagogik (Andreas Bürgisser) zugezogen, die beide Datensätze analysiert hat. So konnten die Ergebnisse einerseits um einen «fachfremden» Blick bereichert werden und andererseits wurde die Reliabilität der Auswertungsverfahren beider Autoren erhöht.

Die erhobenen Daten wurden – unter Berücksichtigung quantitativer Aspekte – in einem qualitativen Verfahren ausgewertet, das sich vor allem auf die «theoretische Sensibilität» (Strauss/Corbin 1996: 25–30) der Beteiligten stützt. Für dieses explorative Vorgehen wurde primär auf die Antworten auf die offenen Fragen fokussiert.

«ICH HABE DEN OFFIZIELLEN LEHRPLAN VOR ÜBER 15 JAHREN AUS MEINEM LEBEN GESTRICHEN, UND ES IST GUT SO»: MUSIKUNTERRICHT AUF DER SEKUNDARSTUFE

Das Zitat zur Überschrift dieses Kapitels steht sinnbildlich für den Musikunterricht an Sekundarschulen, der sich eher an soziokulturellen Aspekten zu orientieren

scheint als an bildungspolitischen Vorgaben. Dafür sprechen erstens ein vergleichsweise tiefes subjektives Sinnempfinden bezüglich der einzelnen Lernziele, zweitens die Tatsache, dass gemäss Angaben nur zwei Drittel aller Lernziele der jeweiligen Dokumente im Unterricht umgesetzt werden und drittens die Antworten auf die Fragen nach der persönlichen Handhabung des Lehrplans. Darin werden die Dokumente als zu umfangreich und anachronistisch bezeichnet oder es wird gar explizit genannt, dass sie kaum benutzt werden. Umso spannender und wichtiger scheint die Frage, wie Lehrpersonen der Sekundarstufe I ihren Musikunterricht konzipieren.

Um diese zu beantworten, habe ich in einem ersten Schritt die Antworten auf die Frage nach dem persönlichen Schwerpunkt im Musikunterricht untersucht. Meine Interpretation der Daten lässt sich am besten anhand des folgenden Schwerpunkts einer Lehrperson beschreiben, der praktisch alle gefundenen Aspekte integriert: «Freude am Singen und Musizieren, mit wenig Theorie Grundlagen erschaffen. Interessen der S. verfolgen.» Dieses Zitat vereint zwei Antwortmuster, die bei den meisten anderen Lehrpersonen eher ausschliesslich auftreten: ein persönlicher Schwerpunkt in Form einer Fachkonzeption oder in Form von Bildungszielen. Die Konzeption des Faches teilt dieses hier in theoretische Grundlagen und praktisches Musizieren, wobei letzteres wiederum in Singen und Musizieren ausdifferenziert wird. Als überfachliche Zielsetzung steht, ebenfalls bezeichnend für viele Antworten, das Vermitteln von Freude. Darüber hinaus ist eine Sensibilität für die Interessen der Schüler_innen zu vernehmen. Bei der Ergebnisdarstellung gehe ich nun in einem ersten Abschnitt auf die Lehrpersonen ein, welche die Frage nach dem persönlichen Schwerpunkt in Form einer Fachkonzeption beantworten. Im zweiten Abschnitt diskutiere ich die Daten der Lehrpersonen, welche die Frage in Form von allgemeinen Bildungszielen oder in einer Mischform von Fachkonzeption und Bildungszielen beantworten. Der vielerorts vernehmbare Anspruch, auf die Interessen und Bedürfnisse der Schüler_innen einzugehen, wird in beiden Abschnitten thematisiert.

Nahezu alle Lehrpersonen, die die Frage nach dem persönlichen Schwerpunkt in Form einer Fachkonzeption beantworten, teilen das Fach in eine Art praktisches Musizieren und Wissen über Musik ein und reproduzieren damit die klassische Praxis-Theorie-Unterscheidung¹⁰. Das Element des praktischen Musizierens ist in jeder Fachkonzeption enthalten und wird durch Begriffe wie «Singen», «(gemeinsames/praktisches/aktives) Musizieren» bzw. «Musizieren und Jammen» beschrieben. Einige Lehrpersonen nennen in ihrer Fachkonzeption sowohl «Singen» als auch «Musizieren», was auf einen gesonderten Stellenwert bzw. eine gesonderte Funktion des Singens schliessen lässt. Mit «Musizieren» meinen diese Personen das Instrumentalspiel und seltener

⁸ Aufgrund des föderalistischen Bildungssystems mit verschiedenen gymnasialen Varianten ergeben sich gewisse Überschneidungen zwischen Sekundarschule und Kurzeitgymnasium, auf die wir jedoch nicht speziell eingehen.

⁹ Diese können, wie im Fall der Zentralschweiz, auch interkantonal übereinstimmen.

¹⁰ Diese Unterscheidung ist der Musikpädagogik seit dem Mittelalter inhärent, paradigmatisch bei Guido von Arezzo, der den wissenden Musicus vom unbewusst ausübenden Cantor unterscheidet, den er als «Tier» bezeichnet (vgl. Reimer 1978: 15)

Bodypercussion oder Musizieren auf Alltagsgegenständen, so dass die Trennung auch unterschiedliche Möglichkeiten der Teilnahme am Unterricht miteinschliesst: Singen ermöglicht den Einbezug aller Schüler_innen, während das Instrumentalspiel (ausserschulisch erworbene) Vorkenntnisse auf einem Instrument erfordert. So scheint Singen bei gewissen Lehrpersonen die einzige praktizierte bzw. praktizierbare Form des Klassenmusizierens im regulären Musikunterricht zu sein, während Instrumente ausschliesslich in Wahlfächern eingesetzt werden.

Als Gegenpol zum praktischen Musizieren nennen einige Personen explizit «(Musik-)Theorie» als Strukturelement ihrer Fachkonzeption. Die Vorstellungen, was darunter zu verstehen ist, variieren. Genannt wurden das kognitive Erfassen rhythmischer, tonaler, harmonischer und formaler Elemente, die Behandlung der traditionellen Musiknotation, der Musikgeschichte sowie die Kenntnis der Instrumente. Andere Lehrpersonen nennen den Begriff «(Musik-)Theorie» zwar nicht, stellen aber dem praktischen Musizieren Elemente gegenüber, welche den eben genannten ähnlich sind. Die genannten Strukturelemente sind in diesem Fall «musikalische Zusammenhänge», «historische Zusammenhänge», «Musikstile», «musikalische Mittel», «Instrumentation», «Musikgeschichte und Formenlehre», «elementare Musiklehre», «Instrumentenkunde», «Botschaften von Liedern untersuchen» sowie «Musikgeschichte». In einer einzigen Fachkonzeption wird mit «Musik und Gesellschaft» explizit ein musiksoziologischer Aspekt mitgedacht. Das Hören, welches in vielen Lehrplänen in Form von Lernzielen oder gar als Kategorie der Fachstruktur vorkommt, taucht bis auf eine Ausnahme in keiner persönlichen Fachkonzeptionen der Lehrpersonen auf.

In einem weiteren Analyseschritt habe ich die einzelnen Lernziele der jeweiligen Lehrpläne nach dem Verständnis der Lehrpersonen, den Kategorien «Musizieren» und «(Musik-)Theorie» zugeteilt und überprüft, welche der Lernziele im Unterricht angeblich auch umgesetzt werden. Hier zeigt sich, dass der explizite Gebrauch des Begriffs «(Musik-)Theorie» in der Fachkonzeption auch einen Einfluss auf deren Umsetzung im Musikunterricht zu haben scheint. Die Lehrpersonen, welche in ihrer Fachkonzeption auf den Begriff «(Musik-)Theorie» verzichten und dem «Musizieren» eine ausdifferenzierte Anzahl von Strukturelementen gegenüberstellen, geben an, die diesen entsprechenden Lehrpläne in ihrem Unterricht auch umzusetzen. Die Lehrpersonen hingegen, die den Begriff «(Musik-)Theorie» explizit erwähnen, tun dies als eine Art Negativkategorie, also um auszudrücken, dass in ihrem Unterricht gerade keine «(Musik-)Theorie» stattfindet. Weiter lassen sich vier persönliche Fachkonzeptionen ausmachen, die dem Musizieren gar keine «(Musik-)Theorie» oder entsprechende Strukturelemente gegenüberstellen. Das praktische Musizieren und dabei vor allem das Singen scheinen im Musikunterricht der Sekundarstufe folglich einen zentralen Stellenwert zu haben.

Dabei scheint die Orientierung an den Interessen, Bedürfnissen und den fachlichen Kompetenzen der Schüler_innen eine wichtige Rolle zu spielen. Diese wird einerseits fachlich, andererseits in Bezug auf die Motivation der Schüler_innen begründet. Die fachliche Begründung argumentiert im Sinne einer Lerntheorie nach Gruhn (2010: 94ff.), wo figurale vor formalen vor symbolischen musikalischen Repräsentationen auszubilden seien¹¹. Diese Lehrperson sagt, dass durch das praktische Musizieren «auch die Theorie lebendig werden» kann. Alle anderen Begründungen nennen vor allem die fehlende Motivation der Schüler_innen und deren grosse fachliche Heterogenität als Faktoren, welche die Behandlung von «(Musik-)Theorie» erschweren. Dies wird am anschaulichsten bei einer Person, die von Klassengrösse über Geschlechterverhältnis innerhalb der Klasse, Zeitpunkt des Unterrichts im Stundenplan, Disziplin der Klasse bis zu Motivation und Präferenzen der einzelnen Schüler_innen viele Faktoren aufzählt, welche den Musikunterricht massgeblich zu beeinflussen scheinen. Die Schüler_innen werden somit zur prägendsten Rahmenbedingung bei der Konzeption des Unterrichts. Dies spezifiziert die in Niessens Untersuchungen zu Individualkonzepten von Musiklehrpersonen genannten Konstanten zur Planung des Musikunterrichts: Schüler_innen, Richtlinien, Schule, Zeitbudget und Unterrichtsmaterialien (vgl. Niessen 2006: 227; Niessen 2014: 3).

Bei einigen Lehrpersonen lässt sich vermuten, dass das Spannungsverhältnis von gedachter, aber nicht behandelter «(Musik-)Theorie» gar aufgrund des Lehrplans entsteht. Als Antwort auf die Frage nach der persönlichen Handhabung des Lehrplans geben diese Personen an, den Lehrplan – und seiner anachronistischen Inhalte – nicht zu benutzen. Die darauffolgende Frage nach dem persönlichen Schwerpunkt wird dann von diesen Personen nicht nur durch positive Nennungen, sondern auch in Form einer Abgrenzung bzw. eines Ausschlusses im Sinne von «Musik machen anstatt darüber zu reden» beantwortet.

Deutlich weniger Lehrpersonen beantworten die Frage nach dem persönlichen Schwerpunkt des Musikunterrichts in Form von Zielsetzungen. Die genannten Ziele sind «Freude (entwickeln / haben / herausbilden / herausarbeiten)», «Persönlichkeitsbildung», «(kreatives) Team- bzw. Gemeinschaftsgefühl entwickeln», «auf Neues Einlassen», «Auftrittskompetenz», «kreative Teamarbeit», «Sicherheit des Einzelnen [für das Zusammenspiel]» und «Verständnis erweitern». Es handelt sich also selten (eindeutig) – oder zumindest nur partiell – um fachliche Ziele, sondern um allgemeine Bildungsziele.

Die Zielsetzungen werden in der Regel weder begründet, noch wird angegeben, wie der Unterricht zu deren Erreichen gestaltet wird. Daher habe ich zur Interpretation

¹¹ Bei einer figuralen musikalischen Repräsentation sind die musikalischen Vorgänge in Form konkreter Handlungen kodiert, bei einer formalen musikalischen Repräsentation geschieht die Kodierung unabhängig vom inneren oder äusseren Vollzug, die symbolische musikalische Repräsentation bezieht sich schliesslich auf explizites, begriffliches Wissen. (Gruhn 2010: 95f.).

die Daten der Lehrpersonen miteinbezogen, die auf die Frage nach dem persönlichen Schwerpunkt sowohl Strukturelemente und Zielsetzungen als auch Mischformen (z.B. «Freude am Singen», «Freude am Musizieren») nennen. Zusätzlich finden sich bei einigen Lehrpersonen, welche eindeutig eine Fachkonzeption als persönlichen Schwerpunkt nennen, als Antworten auf Fragen zu den Lernzielen oder nach dem Wunsch an die musikpädagogische Forschung ebenfalls gewisse dieser Ziele.

«Freude» ist das am meisten genannte Ziel. Durch den Zusatz «...am Musizieren» bzw. «...am Singen» wird das allgemeine Bildungsziel einerseits mit musikalischem Inhalt versehen, gleichzeitig wird dadurch auch die emotionale Komponente von Musik unterstrichen, welche bei den Lehrpersonen einen zentralen Stellenwert einzunehmen scheint. So wird andernorts zum Beispiel das «emotionale Erleben» der Musik als Ziel genannt und darin ein «Ausgleich zu den Leistungsfächern» gesehen. Ebenfalls als zentral stellt sich das Moment des Gemeinsamen heraus. Das «zusammen Arbeiten», «zusammen Spielen» und das zu entwickelnde «Teamgefühl» sind Komponenten, welche von mehreren Lehrpersonen an unterschiedlichsten Stellen genannt werden. Schliesslich sind das Auftreten und das kreative Moment Elemente, die sich bei mehreren Lehrpersonen finden. Dadurch entsteht ein Kontrast zu den Lehrplänen, in welchen das Kreieren von Musik und vor allem der musikalische Auftritt, wenn überhaupt, eher eine untergeordnete Rolle spielen. In diesen Ansätzen ist bei den Lehrpersonen erneut eine Orientierung an den Schüler_innen auszumachen, wenn der Unterricht es ihnen ermöglichen sollte, ihre eigenen musikalischen Gedanken äussern zu können.

Wie oben erwähnt, ist «Musik und Gesellschaft» als musiksoziologische Komponente in einer einzigen Fachkonzeption vorhanden. Andere Lehrpersonen thematisieren diese implizit, wenn sie als Aufgabe des Musikunterrichts sehen, dem gesellschaftlichen Umgang und der einseitigen Verwendung von «Musik als bloss[e]m Konsumationsmittel» entgegenzuwirken und die Schüler_innen an Neues heranzuführen. Das «Neue» bleibt in den Daten weitgehend undefiniert, die «fehlende ausserschulische und familiäre musikalische Betätigung» der Schüler_innen und damit verbunden das «blosse Konsumieren» von Musik «als Ware» impliziert jedoch eine Wertung der musikalischen Gebrauchspraxen. Diese Aspekte eröffnen somit ein Spannungsfeld, wenn der Musikunterricht sich einerseits an den Interessen und Bedürfnissen der Schüler_innen orientieren soll und andererseits verlangt wird, dass die Schüler_innen im Musikunterricht auch «die Geschichte und die Hintergründe kennen» und «nicht nur im momentan aktuellen Konsum «baden»». Begriffe wie «Werk», «Komponist», «Kunstlied» «Literatur», explizit genannte Stilistiken wie «Gregorianik», Umgangsweisen wie «reines Musikhören» und «Notenlesen» sowie Ansichten, dass die «Musiktheorie» Fragen nach der subjektiv empfundenen «Wirkung von Musik» beantwortet, deuten zudem auf eine normativ hochkulturelle Ausrichtung einiger befragter Lehrpersonen hin. Vor diesem Hintergrund stellen sich Fragen, wie gegebenenfalls unterschiedliche Musikkonzeptionen von Lehrpersonen

und Schüler_innen im Unterricht thematisiert werden bzw. inwiefern die musikalischen Gebrauchspraxen von Schüler_innen, welche gemäss Kaiser Kenntnis und Können voraussetzen und eine Form von Professionalität (im Sinne einer qualitativen Einstellung) sind (vgl. Kaiser 2002: 11f.), im Unterricht tatsächlich berücksichtigt und ernst genommen werden.

«BIN BEKENNENDER GENERALIST»: MUSIKUNTERRICHT AM GYMNASIUM

Die hier in der Überschrift zitierte Aussage eines am Ende seiner Karriere stehenden Musiklehrers charakterisiert das Feld des schulischen Musikunterrichts auf Gymnasialstufe recht treffend. Für den weitaus grössten Teil der antwortenden Musiklehrpersonen ist ein breitgefaster Unterricht, der verschiedenste Facetten des Phänomens Musik berücksichtigt, zentral für ihr berufliches Streben und Handeln. Daneben gibt es einige Einzelfälle, die ihrem Unterricht ein ganz spezifisches Gepräge geben und dadurch von besonderem Interesse sind, um die Eckpunkte des Feldes des gymnasialen Musikunterrichts zu markieren. Deshalb werde ich zuerst auf die Gemeinsamkeiten und die homogenen Elemente in den Aussagen der Lehrpersonen eingehen und den von den meisten geteilten Grundkonsens benennen. In einem zweiten Schritt werde ich die Homogenität aufrauen, sie strukturieren und differenzieren und erkennbare Profile innerhalb der Stichprobe zu einer tentativen Typologie verdichten, die auf ihre Anschlussfähigkeit an musikdidaktische Konzeptionen geprüft werden soll. Anhand kontrastierender Fälle werde ich schliesslich die Typologie um Extrempositionen erweitern, um damit, soweit es unsere Stichprobe zulässt, das Feld der gymnasialen Schulmusik in der Deutschschweiz abzustecken.

Grundlage für alle derzeit geltenden Lehrpläne ist der Rahmenlehrplan von 1994, der die Richtziele in die drei Kategorien Grundkenntnisse, Grundfertigkeiten und Grundhaltung einteilt und mit Elementen der Hörerziehung, Musizierpraxis und Musiksoziologie eine Synthese verschiedener Einflüsse darstellt. Was Ernst Weber für die Didaktik der Volksschule konstatiert, gilt im Allgemeinen auch für diesen Lehrplan: «Wenn man das Konzept dieser von der Basis her gewachsenen Didaktik der Schulmusik näher betrachtet, so findet man alle Postulate, die zu ihrer Zeit praktisch Ausschliesslichkeit beansprucht haben, nun angemessen vertreten und gebührend domestiziert» (Weber 1985: 72). Während sich auf der Sekundarstufe das Bild indes in den letzten Jahrzehnten stark gewandelt hat, zeigt das Gymnasium gemäss unserer Befragung einiges Beharrungsvermögen, ohne sich neueren Strömungen zu verschliessen.

Das zeigt sich in der oben erwähnten hohen Übereinstimmung bezüglich Bedeutung einzelner Lehrpläneziele und wie diese zu erreichen seien. Dabei sind zwei Befunde auffällig: Zum einen wird die Handlungsorientierung sehr hoch gewichtet und kann als musikdidaktischer Mainstream gelten. Dies zeigt sich im Bestreben, einer Trennung von Theorie und Praxis durch angewandte

Beispiele («Realitätsbezug herstellen») entgegenzuwirken, mithin die beiden traditionellerweise als gegensätzlich wahrgenommenen Bereiche zu integrieren und eine möglichst ausgewogene «Vernetzung von Theorie und Praxis» anzustreben. «[P]raktische Arbeit mit integrierter Anwendung der gelernten Musiklehrinhalte», ist denn auch eine persönliche Schwerpunktsetzung, die eine starke Praxisausrichtung mit kognitiven Elementen verknüpft. «Manchmal bleibt zu wenig Zeit, um Inhalte genügend anzuwenden und zu üben», ist die diesbezügliche Kritik am Lehrplan. Ein Dissens sei hier angemerkt. Eine Lehrperson zeigt sich besonders theoriekritisch und bezweifelt, dass Musiktheorie unabdingbarer Inhalt des Lehrplans sein muss: «Wer ein Instrument spielt, lernt's ohnehin; wer nicht, dem ist's nur eine unnütze Plagerei», denn Theorie sei «nur in der Praxis, der gelebten bzw. gespielten Musik wirklich sinnvoll» – was wiederum für eine Handlungsorientierung spricht. Dennoch findet diese Person die Ziele ihres Lehrplan insgesamt nur mässig sinnvoll, was beim Lehrplan auf eine entsprechende Gewichtung des Theoriebereichs hinweist.

Zum andern nimmt Musik im Sinne eines hochkulturellen Phänomens weiterhin einen hohen Stellenwert ein. Zwar ist populäre Musik in verschiedenen Ausgestaltungen unverzichtbarer Bestandteil des Musikunterrichts und wird vor allem im praktischen Musizieren gepflegt. Dennoch ist bei den meisten der antwortenden Lehrpersonen eine zumindest implizite Orientierung an der europäischen Kunstmusik spürbar, die sich etwa in Bemerkungen wie «eine ausgebildete Stimme und das eigene Interpretieren von Musik lässt die Schüler wachsen und lässt auch Werke verstehen» äussert. Diese kann in traditioneller Weise am klassischen Kanon erfolgen oder aber an der nachtonalen Musik des 20. Jahrhunderts, dies oft verbunden mit einer aufklärerischen Komponente gegenüber massenkulturellen Vereinnahmungen: «Ein Anliegen ist mir der ständige Hinweis auf andere Kategorien [jenseits des undifferenzierten Dualismus schön/nicht schön] und entsprechende musikalische Entwicklungen, denen sehr ernsthafte künstlerische aber auch gesellschaftspolitische Anliegen zugrunde liegen.»

Die kleine Stichprobe erlaubt zwar keine Generalisierungen, aufgrund bestimmter Merkmale jedoch eine versuchsweise Typenbildung. Typen, verstanden als «Kombination von Merkmalen» (Kelle/Kluge 2010: 110), die für sozialwissenschaftliche Zwecke auch über den Einzelfall hinausgehen können (ebd.: 111), ermöglichen eine klarere Strukturierung des Feldes. Sie changieren zwischen der Logik der qualitativen Induktion und jener der Abduktion, vertrauen also einerseits darauf, «dass die Vergangenheit etwas über die Zukunft sagt und dass Gott nicht würfelt, sondern sich an Regeln hält» (Reichert 2013: 22), sind andererseits aber der Hoffnung verpflichtet, «dass es auch ganz anders sein könnte als man bisher dachte» (ebd.). Deshalb habe ich sie zwar im Bewusstsein existierender musikdidaktischer Konzeptionen konstruiert, mich aber vom empirischen Material – zur Verwendung kamen hauptsächlich die Beurteilung der Sinnhaftigkeit der einzelnen Lehrplanelemente, die

Antworten auf die offenen Fragen sowie die Kommentare zu den Lehrzielen – überraschen und führen lassen.

Ins Zentrum möchte ich den «integrativen» Typ stellen, der eine moderate Variante des Musikunterrichts im Sinn von Ernst Weber (1985: 72) vertritt. Merkmale sind die ausgewogene Berücksichtigung der fünf musikalischen Umgangsweisen nach Dankmar Venus (1984 [1969])¹², ein handlungsorientierter Ansatz und die Hochschätzung des Handwerks. In seiner traditionalistischen Ausprägung hat dieser Typ einen klar definierten Musikbegriff, der zwar Rock/Pop beinhaltet, aber beispielsweise Bewegung und Tanz ausschliesst, und sich bemüht, «die Elemente des Lehrplans zu erfüllen». Die handwerkliche Variante dieses Typs setzt auf einen aufbauenden Unterricht, bei dem im Grundlagenfach «Singen und erfahren», beim Schwerpunktfach das Lernen des Handwerks im Zentrum steht.

Davon unterscheidet sich ein Typ, der im Nachgang der kritischen Theorie von einem aufklärerischen Impetus beseelt ist, wie ihn etwa Haefeli (1998) entfaltet. Dieser Typus fühlt sich in seiner traditionelleren Variante eher dem klassischen Kanon verpflichtet, in seiner progressiveren Ausprägung zeitgenössischen Strömungen und der auditiven Wahrnehmungserziehung. Beide indes stehen Massenphänomenen kritisch gegenüber. Die Erweiterung des differenzierten Hörens ist hier die «Grundlage jeden Musikverständnisses und bewusstes genaues Benennen von Phänomenen»; die entsprechende Lehrperson erwartet von den Schüler_innen «Neugier auf Dinge ausserhalb der kommerziellen Scheuklappen».

Extrempositionen markieren – beide mit einer ganz spezifischen Art der Praxisorientierung – ein auf popmusikalischen Mainstream ausgerichteter neomusischer Ansatz, der auf jede kritische Auseinandersetzung mit kulturellen Erscheinungen verzichtet, und ein am «Einstudieren schwieriger Chorliteratur» ausgerichteter Ansatz, der «authentisches» Lernen in einem hochkulturellen Kontext präferiert. Der vermeintliche Graben zwischen Theorie und Praxis, aber auch jener zwischen Musik innerhalb und ausserhalb des Klassenzimmers ist bei letzterem beinahe gänzlich zugeschüttet, denn nahezu der ganze Bereich der sogenannten Musiktheorie wird «an Beispielen jeweiliger Chorliteratur» vermittelt und geübt. Dieser «Real-life»-Ansatz, der sonst eher mit Vermittlungspraktiken im Popbereich in Verbindung gebracht wird (bspw. Evelein 2006; Väkeva 2009) als im Zusammenhang mit der als schwierig geltenden Hochkultur, hat seine Parallelen in Tradierungsformen anderer als elaboriert wahrgenommener Kulturen, beispielsweise der japanischen Shakuhachi-Tradition, in der das Studium der Bambusflöte nicht über Übungen, sondern gleich am zu erlernenden Repertoire erfolgt (vgl. Gutzwiller 1992). Didaktisch folgt diese Art von Musikunterricht einem problemlösenden Ansatz (vgl. Wiggins 2007); im Materialienband zum Bericht zur *Musikalischen Bildung in der*

¹² Diese fünf Umgangsweisen mit Musik sind Produktion, Reproduktion, Rezeption, Transposition und Reflexion (Venus 1984: 21f.).

Schweiz wird er als Modell für einen alternativen musikalischen Grundlagenunterricht angepriesen (Marti 2004). Der repertoiremässig entgegengesetzte «Real-life»-Zugang setzt auf populären Mainstream, der zum Vehikel für Gemeinschaftserlebnisse und den Ausgleich zur kognitiven Beanspruchung im übrigen Unterricht wird: «Als Gegengewicht zum Schulalltag finde ich das praktische Musizieren sinnvoller [als Werkbetrachtung].» Kaum verwunderlich, dass eine Lehrperson, die sich diesem neomusischen¹³, auf die musische Bewegung des frühen 20. Jahrhunderts rekurrierenden Ansatz verschreibt, mit dem vielseitig orientierten Lehrplan der Gegenwart nicht sonderlich glücklich wird und ihn nur als sehr bedingt sinnvoll erachtet. Dieser Haltung entspricht das Motto «Besser als Musik hören, ist Musik machen!», das 1929 bei der Uraufführung des «Lehrstücks» von Paul Hindemith und Berthold Brecht über der Bühne der Stadthalle von Baden-Baden hing (Billeter 2004: 331), und das in der Schweiz seine besondere Wirksamkeit entfaltet hat.

DISKUSSION UND AUSBLICK

Die Analyse der Daten hatten wir entlang der Vermutung durchgeführt, dass die Lehrpersonen der Sekundarstufe I einen anderen Zugang zum Musikunterricht haben als die Lehrpersonen der Gymnasien. Die Antworten auf die geschlossenen Fragen stützen diese Annahme: Der subjektiv empfundene Sinn der Lernziele liegt im Durchschnitt bei den Gymnasiallehrpersonen bei 5.13 Punkten (1 = überhaupt nicht sinnvoll, 6 = sehr sinnvoll), bei den Sekundarlehrpersonen beträgt der Durchschnitt 4.31 Punkte. Im Gymnasium werden zudem angeblich 89 % aller Lernziele der Lehrpläne umgesetzt, auf der Sekundarstufe 67 %. Im abschliessenden Kapitel stellen wir nun die Ergebnisse der beiden Schulstufen einander gegenüber, um sie im Diskurs zu verorten und potentielle Ansatzpunkte für musikpädagogische Forschungsfragen aufzuzeigen. Dabei stehen die folgenden beiden Themen im Fokus:

- erstens der Lehrplan bzw. die Schüler_innen als hauptsächlicher Orientierungspunkt zur Konzipierung des Unterrichts;
- zweitens das Verständnis von musikpädagogischer Forschung und Wünsche an diese Forschung seitens der Lehrpersonen.

Die Arbeitshypothese, dass die Gymnasiallehrpersonen ihren Unterricht gemäss Lehrplan ausrichten, die Sekundarlehrpersonen hingegen diesen aufgrund soziokultureller Faktoren gestalten, hat sich in den bisherigen

Analysen bestätigt und soll nun weiter ausdifferenziert werden. Im Musikunterricht der Sekundarschule wird überall hauptsächlich, wenn nicht gar ausschliesslich, gesungen und musiziert. Begründet wird dies mit den eingeschränkten Möglichkeiten aufgrund der fachlichen Heterogenität der Schüler_innen und mit einer Orientierung an deren Interessen. Die Lehrpersonen des Gymnasiums sehen andererseits in ihren Lehrplänen eine hohe Sinnhaftigkeit oder finden es «sehr bedauerlich, dass [das Erfüllen der Elemente des Lehrplans] vielen Lehrkräften [...] nicht gelingt», wobei dieses Phänomen «besonders ausgeprägt [...] in den Schuljahren 5–8 zu sein [scheint]».¹⁴ Die Gymnasiallehrpersonen orientieren sich tendenziell an der abendländischen Kunstmusik und vermitteln eine aufklärerische Haltung gegenüber massenkulturellen Phänomenen.

Wenn man jedoch über diese Grundtendenzen der Sekundarschullehrpersonen hinaus einzelne Antworten berücksichtigt und bei den Gymnasiallehrpersonen mehr auf die Typenausprägung als auf die homogenen Elemente fokussiert, lassen sich einige Parallelen ausmachen. Einerseits befindet sich unter den Gymnasiallehrpersonen auch ein «neomusischer» Typus, der das Erlebnis gemeinsamen Musizierens ins Zentrum stellt, sich vorwiegend an populärer Musik orientiert und kritische Betrachtungen kultureller Phänomene auslöst. Andererseits gibt es unter den Sekundarlehrpersonen einen Ansatz, der der Handlungsorientierung der Gymnasiallehrpersonen zur Überwindung der Theorie-Praxis-Dichotomie ähnelt. Es wird hier zwar auf «das praktische Musizieren» fokussiert, jedoch damit «die Theorie lebendig werden» kann.

Ein differenzierteres Bild ergibt sich, wenn wir den Musikunterricht der einzelnen Lehrpersonen nicht als Ganzes, sondern im Sinne der bei den Sekundarlehrpersonen vorgefundenen Trennung in Musizierpraxis und Nachdenken über Musik betrachten. Das praktische Musizieren ist der Ort, an dem im Gymnasium populäre Musik berücksichtigt wird. Auf der Sekundarstufe bildet es den Hauptteil des Unterrichts, welcher sich vorwiegend an den Interessen der Schüler_innen orientiert. Diese sind wahrscheinlich mehrheitlich auch in der populären Musik verortet. Die Kategorie der «(Musik-)Theorie» hingegen wird bei den Fachkonzeptionen der Sekundarlehrpersonen mit Inhalten der abendländischen Kunstmusik versehen, welche bei den Gymnasiallehrpersonen weiterhin die Hauptorientierung darzustellen scheint. Schliesslich findet sich die aufklärerische Haltung gegenüber populärkulturellen Massenphänomenen der Gymnasiallehrpersonen teilweise auch in den Zielsetzungen der Sekundarlehrpersonen wieder. Das Spannungsfeld zwischen praktizierter populärer Musik und kritisch-aufklärerischer Haltung gegenüber massenkulturellen Phänomenen, die sich normativ an abendländischer Kunstmusik

¹³ Auf diese Verwendung von Rock- und Popmusik hat Volker Schütz bereits 1984 hingewiesen: «So wird von Seiten kritischer Musikpädagogen immer wieder skeptisch gefragt, ob nicht eine Auseinandersetzung mit Rockmusik, die vorrangig auf der (Re-)Produktion vorgegebener, rockmusikalischer Arrangements beruht, sich quasi hinter dem Rücken ihrer Verfechter mit Leichtigkeit in ein musikalisches, unreflektiertes Tun verkehren lässt, ob nicht damit eine neue Art (musischer) Schulmusik geschaffen würde [...]» (Schütz 1984: 72).

¹⁴ Diese Aussage bezieht sich auf das Schulsystem des Kantons Bern, wo zum Zeitpunkt der Befragung mit den Schuljahren 5–8 die Sekundarstufe I gemeint war.

ausrichtet, eröffnet auf beiden Schulstufen viele interessante Fragen.

Bislang in unserem Text nicht beachtet wurden die Antworten auf die Frage nach den Wünschen an die musikpädagogische Forschung. Da wir seitens der Musiklehrpersonen teilweise eine Skepsis gegenüber Forschung auf ihrem Feld vernehmen (vgl. Rubeli 1985, Brugger 2009), wollten wir mit dieser Frage nicht nur Bedürfnisse aus der Praxis ergründen, sondern uns zusätzlich ein Bild über die Vorstellung von Forschung bei den Lehrpersonen machen.

Bei den Sekundarlehrpersonen, von welchen 13 von 22 auf die Frage geantwortet haben, dominiert der Diskurs über Transfereffekte. Allerdings werden diese nicht, wie im Nachgang zu den Forschungen über den erweiterten Musikunterricht, kritisch diskutiert, sondern als Hauptaufgabe der Forschung verstanden. Zehn der dreizehn antwortenden Personen der Sekundarstufe I wünschen sich vor allem, dass die Forschung «den Nutzen beweist», «die Relevanz [für die Schüler_innen] aufzeigt» oder «die wichtige Bedeutung [für die Kinder und Jugendlichen] betont». Diese Transfereffekte werden meist mit politischen Forderungen verbunden, wenn mit deren Nachweis durch die Forschung «die Behörden sensibilisiert», «die Anforderungen an die Studierenden an den PHs» erhöht, der Stellenwert des Faches im Schulalltag verbessert und mehr Lektionen dafür eingefordert werden sollen.¹⁵ Weitere Antworten betreffen inhaltliche Aspekte des Musikunterrichts und ihren Bezug zum gesellschaftlichen Kontext. So wünscht sich eine Person «dass der Unterricht vermehrt auf praktische Erfahrungen und Erlebnisse ausgerichtet werden kann» und damit eine Kompensation zum Elternhaus bietet, wo selten

musiziert werde. Die zweite Person wünscht sich, dass «die Jugendlichen mit ihrem Hintergrundwissen den Sinn und die Möglichkeiten der Musik entdecken und Musik nicht nur als Konsumationsmittel anschauen». Eine weitere Person wünscht sich hingegen «mehr Aktualität» im Musikunterricht und eine Berücksichtigung des «gewandelten Lernverhaltens im Fach Musik».

Auch auf der Gymnasialstufe, wo bloss 7 von 16 Personen einen Wunsch an die Forschung formulierten, dominiert die Frage nach der Begründung des Faches und dessen Beitrag zu überfachlichen Kompetenzen, beispielsweise «wie essentiell und unverzichtbar Musik sein mag im Fächerkatalog an der Mittelschule». Eine Lehrperson wünscht sich hingegen Aufklärung darüber, «wie sinnvoll/fördernd musiktheoretische Kenntnisse tatsächlich sind, wenn der Schüler/die Schülerin kein Instrument spielt und nicht freiwillig singt», stellt also zentrale Fragen nach dem Curriculum, wie sie sonst eher auf Sekundarstufe I zu vernehmen sind. Mehr Richtung Entwicklung geht der Wunsch nach einem sinnvollen Arbeitsheft. Dass die als schwach empfundene Position des Faches¹⁶ möglicherweise auch selbstverschuldet sei, lässt eine Person anklingen, wenn sie wissen möchte, «warum sich unser Fach derart schwer damit tut, von der unseligen Prämisse eines «entspannenden Ausgleichsfachs» innerhalb des Fächerkanons wegzukommen» und es als «ganz krass» empfindet, dass diese Haltung auch bei Dozierenden innerhalb von Ausbildungsinstitutionen vorkomme. Dass der Unterricht selbst nirgends im Fokus eines Forschungsinteresses steht, lässt vermuten, dass sich ein neues Professionsverständnis hin zur forschenden Musiklehrperson, wie es Hoffmann-Ocon (2009) fordert, bis jetzt nicht durchgesetzt hat.

¹⁵ Jüngst hat sich Jens Knigge (2014) nochmals mit den Transfer-effekten kultureller Bildung befasst. Obwohl zumindest in Deutschland seitens der Bildungspolitik explizit gefordert wird die Wirkungen kultureller Bildung zu erforschen (Knigge 2014: 45), ist dies aus wissenschaftlicher Perspektive einerseits aufgrund der dünnen empirischen Basis bedenklich, andererseits scheint es fragwürdig, kulturelle Bildung über Transfereffekte zu legitimieren, da das Fach schnell gefährdet ist, wenn diese nicht belegt werden können (ebd.: 47).

¹⁶ Sie nimmt dabei Bezug auf die Aussagen im Evaluationsbericht zur Maturitätsreform von 1995, wonach Absolvent_innen der sogenannten «neuen» Schwerpunktfächer Philosophie/Pädagogik/Psychologie, Bildnerisches Gestalten und Musik in den sprachlichen und mathematischen Fächern unterdurchschnittliche Leistungen erbringen (Eberle 2008: 28).

Literatur

—
Adorno, Theodor W. (1982a [1956]): «Kritik des Musikanten». In: ders.: Dissonanzen. Musik in der verwalteten Welt, 6. Auflage, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 62–101.

—
Adorno, Theodor W. (1982b [1956]): «Zur Musikpädagogik». In: ders.: Dissonanzen. Musik in der verwalteten Welt, 6. Auflage, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 102–119.

—
Billeter, Bernhard (2004 [1984]): «Die Beziehungen Paul Hindemiths zur Laienmusik». In: ders.: Musiktheorie und musikalische Praxis: Gesammelte Aufsätze, hrsg. von Dominik Sackmann, Bern: Lang, S. 327–332. Erstveröffentlichung in Schweizer musikpädagogische Blätter 72 (1984), S. 153–157, online unter: http://edudoc.ch/record/101709/files/kunstbericht_2012.pdf

—
Bräm, Thüning (Hg.): Forschung und Entwicklung an den zukünftigen Musikhochschulen in der Schweiz, Bern: Schweizerischer Wissenschaftsrat.

—
Brugger, Hansjörg (2009): «Gedanken zu den Thesen von Andreas Hoffmann-Ocon zur Professionalisierung der Lehrpersonen im Schulfach Musik. Ein Plädoyer für einen erfahrungs-basierten Musikunterricht». In: Beiträge zur Lehrerbildung, 27 (2), S. 242–249.

—
Camp, Marc-Antoine/Šiška, Blanka (2011): Forschungsförderung im Kunstbereich. Bestandesaufnahme 2010/11. Bericht für den Schweizerischen Wissenschafts- und Technologierat, online unter: http://edudoc.ch/record/101709/files/kunstbericht_2012.pdf (letzter Zugriff: 07.12.2014).

—
Cslovjecssek, Markus/Zulauf, Madeleine (2006): Was geht in den Köpfen der Lehrpersonen vor? Pilotstudie zur Evaluation des Erweiterten Musikunterrichts im Kanton Aargau, Aarau: Institut Weiterbildung und Beratung.

—
Dietschy, Pius (1983): Schulkind und Musik im 19. Jahrhundert: Darstellung der sozialen und bildungspolitischen Aspekte am Beispiel der Region Zürich, Basel: Schweizerische Gesellschaft für Volkskunde.

—
Eberle, Franz (2008): Evaluation der Maturitätsreform 1995 (EVAMAR) Phase II. Kurzbericht zuhanden der EDK und des SBF, online unter: http://www.ife.uzh.ch/research/lehrstuhleberle/forschung/evamar/2008_11_13_Kurzbericht_EVAMARII_d.pdf (letzter Zugriff: 19.11.2014).

—
EDK Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (1994): Rahmenlehrplan für die Maturitätsschulen vom 9. Juni 1994. Empfehlung an die Kantone gemäss Art. 3 des Schulkonkordats vom 29. Oktober 1970. Mit Handreichungen zur Umsetzung, online unter: <http://www.edudoc.ch/record/17476/files/D30a.pdf> (letzter Zugriff: 20.11.2014).

—
Evelein, Frits (2006): «Pop and world music in Dutch music education: two cases of authentic learning in music teacher education and secondary music education». In: International Journal of Music Education, 24/2, S. 178–187.

—
Flick, Uwe (2008): «Triangulation in der qualitativen Forschung». In: Uwe Flick/Ernst von Kardoff/Ines Steinke (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 309–318.

—
Gartmann, Thomas (1995): «Für eine unverkrampfte, lustvolle Beziehung zwischen Mensch und Musik. Die Musik in der gymnasialen Bildung». In: Erziehungsdirektion des Kantons Bern (Hg.): Schwerpunkt Fach Musik. Dokumentation, Bern, S. 11–15.

—
Gruhn, Wilfried (2003): Geschichte der Musikerziehung. Eine Kultur- und Sozialgeschichte vom Gesangunterricht der Aufklärungspädagogik zu ästhetisch-kultureller Bildung, 2. überarbeitete und erweiterte Auflage, Hofheim: Wolke.

—
Gruhn, Wilfried (2010): Lernziel Musik. Perspektiven einer neuen theoretischen Grundlegung des Musikunterrichts. 2. Auflage, Hildesheim/Zürich/New York: Olms.

- Gutzwiller, Andreas (1992): «Unterrichtsmethoden der traditionellen japanischen Musik». In: Thüning Bräm (Hg.): *Bewahren und Öffnen. Ein Lesebuch zu «50 Jahre Konservatorium Luzern, 1942–1992»*, Aarau: Musikedition Nepomuk, S. 95–101.
- Haefeli, Anton (1998): *Vom musikpädagogischen Eros. Die Kunst, das Musiklehren lieben zu lernen*, Aarau: HBS Nepomuk.
- Hoffmann-Ocon, Andreas (2009): «Gedanken zur Professionalisierung von angehenden Lehrpersonen mit dem Unterrichtsfach Musik». In: *Beiträge zur Lehrerbildung*, 27 (2), S. 231–241.
- Hofstetter, Beat (2007): «Von der Kunst, auch in der Schule Künstler zu sein. Die Ausbildung von Musiklehrkräften in der Schweiz – Status quo und Ausblick». In: Isolde Malmberg/ Constanze Wimmer (Hg.): *Communicating Diversity. Musik lehren und lernen in Europa. Festschrift für Franz Niermann*, Augsburg: Wissner, S. 153–158.
- Huber, Jürg (2008): *Standards im Musikunterricht. Pilotstudie. Forschungsbericht Nr. 9 der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz/Institut F&E Hochschule Luzern – Musik*, online unter: http://www.phlu.ch/fileadmin/media/phlu.ch/fe/Forschungsberichte/SB_9_HarmoS_Musik.pdf, (letzter Zugriff: 20.11.2014).
- Huber, Jürg / Zurmühle, Jürg (2015, i. Dr.): «Von der Geschichtsschreibung zur Unterrichtspraxis: Musikpädagogische Forschung in der Schweiz». In: Silke Schmid (Hg.): *Musikunterricht(en) im 21. Jahrhundert. Begegnungen – Einblicke – Visionen*, Augsburg: Wissner.
- Kaiser, Hermann Josef (2002): «Die Bedeutung von Musik und musikalischer Bildung». In: *Zeitschrift für kritische Musikpädagogik*, Mai 2002, online unter: <http://home.arcor.de/zfkm/kaiser1.pdf> (letzter Zugriff: 09.12.14).
- Kälin, Paul (1976): *Musikerziehung in der Schweiz. Studie zur Situation der Musikerziehung anhand des Vergleichs von Resultaten einer Analyse der Primar-, Real-, Sekundar- und Bezirksschullehrpläne. Mit neueren Ergebnissen aus der Entwicklungspsychologie und Curriculumforschung*, Einsiedeln: Benziger/Aarau: Sauerländer.
- Kelle, Udo / Kluge, Susann (2010): *Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung, 2., überarbeitete Auflage*, Opladen: Leske + Budrich.
- Kestenberg, Leo (2009 [1921]): «Musikerziehung und Musikpflege». In: ders.: *Die Hauptschriften. Gesammelte Schriften, Bd. 1*, hrsg. von Wilfried Gruhn, Freiburg i. Br.: Rombach, S. 21–130.
- Knigge, Jens (2014): «Transfereffekte, Kompetenzen oder ästhetische Erfahrung? Musikpädagogische Anmerkungen zur Wirkungsforschung in der kulturellen Bildung». In: *Diskussion Musikpädagogik*, Heft 62, S. 45–50.
- Marti, Christoph (2004): «Musikausbildung am Gymnasium (Sekundarstufe II)». In: Bundesamt für Kultur (Hg.): *Musikalische Bildung in der Schweiz. Bestandesaufnahme der aktuellen Situation und Massnahmenkatalog des Bundes für die musikalische Aus- und Weiterbildung. Materialienband zum Bericht des Bundesrates, September 2004*, S. 31–40, online unter: <http://www.verbandschweizer-schulmusik.ch/MEDIA/PDF/Materialienband.pdf> (letzter Zugriff: 19.12.14)
- Mraz, Peter (1984): *Leitende Lernziele des Schulfaches Musik der Gegenwart und die Möglichkeiten seiner Legitimation*, Diss. Univ. Freiburg i. Br., Zürich: [s.n.].
- Mraz, Peter (Hg.) (1985): *Möglichkeiten und Probleme des Musikunterrichts: Aufsätze, Interviews, Lehrerumfrage*, Zürich: Pan.
- Niessen, Anne (2006): *Individualkonzepte von Musiklehrern (= Theorie und Praxis der Musikvermittlung, 6)*, Münster: LIT.
-

—
Niessen, Anne (2014): «Individualkonzepte von Musiklehrenden. Eine qualitative Studie als Beitrag zur musikpädagogischen Grundlagenforschung». In: Art Education Research. No 9, Dezember 2014, online unter: <http://iae-journal.zhdk.ch/> (letzter Zugriff: 15.12.2014).

—
Reichertz, Jo (2013): Die Abduktion in der qualitativen Sozialforschung. Über die Entdeckung des Neuen, 2., aktualisierte und erweiterte Auflage, Wiesbaden: Springer VS.

—
Reimer, Erich (1978): «Musicus und Cantor. Zur Sozialgeschichte eines musikalischen Lehrstückes». In: Archiv für Musikwissenschaft, 35, S. 1–32.

—
Ritzel, Fred / Stroh, Wolfgang Martin (1984): Musikpädagogische Konzeptionen und Schulalltag. Versuch einer kritischen Bilanz der 70er Jahre, Wilhelmshaven: Heinrichshofen (Musikpädagogische Bibliothek, Bd. 31).

—
Rubeli, Alfred (1985): «Ist eine musikpädagogische Forschung in der Schweiz sinnvoll und realisierbar?». In: Peter Mraz (Hg.): Möglichkeiten und Probleme des Musikunterrichts. Aufsätze – Interviews – Lehrerumfrage, Zürich: Pan, S. 54–57.

—
Schatt, Peter W. (2007): Einführung in die Musikpädagogik, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

—
Scheidegger, Josef/Eiholzer, Hubert (Hg.) (1997): Persönlichkeitsentfaltung durch Musikerziehung [Europäischer Kongress für Musikpädagogik, Luzern, 23.–26. Januar 1997], Aarau: Musikedition Nepomuk.

—
Schütz, Volker (1984): «Rockmusik im Unterricht. Eine neue Form der musischen Erziehung?». In: Fred Ritzel/Wolfgang Martin Stroh (Hg.): Musikpädagogische Konzeptionen und Schulalltag. Versuch einer kritischen Bilanz der 70er Jahre, Wilhelmshaven: Heinrichshofen (Musikpädagogische Bibliothek, Bd. 31), 67–76.

—
Spychiger, Maria (1995): Mehr Musikunterricht an den öffentlichen Schulen? Entwicklung eines zeichentheoretisch orientierten Begründungsansatzes als Alternative zu einer aussermusikalischen Argumentation, Diss., Hamburg: Kovač.

—
Spychiger, Maria (2013): «Interview für Diskussion Musikpädagogik» (Interviewer: Christopher Wallbaum). In: Diskussion Musikpädagogik, Heft. 60, S. 42–44.

—
Väkevä, Lauri (2009): «The world well lost, found. Reality and authenticity in Green's 'New classroom pedagogy'». In: Action, Criticism & Theory for Music Education, 8/2, S. 7–34, online unter: https://www.academia.edu/1828638/The_World_Well_Lost_Found._Reality_and_Authenticity_in_Green_s_New_Classroom_Pedagogy (letzter Zugriff: 19.11.2014).

—
Venus, Dankmar (1984 [1969]): Unterweisung im Musikhören, verbesserte Neuausgabe, Wilhelmshaven: Heinrichshofen.

—
Warner, Theodor (1954): Musische Erziehung zwischen Kult und Kunst, Kassel: Merseburger (Beiträge zur Musikerziehung, 3).

—
Weber, Ernst (1985): «Schulversuche mit Musikklassen in der Schweiz». In: Peter Mraz (Hg.): Möglichkeiten und Probleme des Musikunterrichts. Aufsätze – Interviews – Lehrerumfrage, Zürich: Pan, S. 70–76.

—
Weber, Ernst Waldemar / Sychiger, Maria; Patry, Jean-Luc (1993): Musik macht Schule. Biografie und Ergebnisse eines Schulversuchs mit erweitertem Musikunterricht, Essen: Die blaue Eule.

—
Wiggins, Jackie (2007): «Authentic Practice and Process in Music Teacher Education». In: Music Educators Journal, 93/3, S. 36–42.