

Jürg Huber
Marc-Antoine Camp
Olivier Blanchard
Sabine Chatelain
François Joliat
Regula Steiner
Jürg Zurmühle (Hg./dir.)

Kulturen der Schulmusik in der Schweiz

Les cultures de l'enseignement musical à l'école en Suisse



Eine Publikation der Hochschule Luzern – Musik

**Jürg Huber, Marc-Antoine Camp,
Olivier Blanchard, Sabine Chatelain, François Joliat,
Regula Steiner, Jürg Zurmühle (Hg./éd.)**

**Kulturen der Schulmusik
in der Schweiz**

**Les cultures de l'enseignement
musical à l'école en Suisse**

CHRONOS



Informationen zum Verlagsprogramm:
www.chronos-verlag.ch

Umschlagbild: Zürich, Eidgenössisches Sängertfest, 1973, Foto: Ruedi Steiner,
<http://doi.org/10.3932/ethz-a-001004122>.

© 2021 Chronos Verlag, Zürich
Print: ISBN 978-3-0340-1627-8
E-Book (PDF): DOI 10.33057/chronos.1627

Inhaltsverzeichnis / Table des matières

Kulturen der Schulmusik in der Schweiz. Einleitung	7
Les cultures de l'enseignement musical à l'école en Suisse. Introduction	13
<i>Jürg Huber, Marc-Antoine Camp</i>	
Le rôle de la recherche dans le développement de l'éducation musicale scolaire. Le cas de la Suisse francophone	19
<i>Madeleine Zulauf</i>	
Die Nullerjahre in der Schulmusik der Deutschschweiz. Eine Dekade «diskursiver Stille»?	43
<i>Jürg Huber</i>	
Schweizer Schulmusik. Schule oder Musik?	63
<i>Olivier Blanchard</i>	
Singen oder Musik. Beweggründe zur Änderung einer Fachbezeichnung	79
<i>Christoph Marty</i>	
Das Vermitteln von Kinderliedern in der Schule als Kulturbestandteil und musikdidaktische Kernaufgabe	93
<i>Stefanie Stadler Elmer</i>	
L'enseignement intégré de la musique et enseignement des langues. Défis et ouvertures	117
<i>Sabine Chatelain, Gabriele Noppeney</i>	
Adäquate Umsetzung von Popmusik im Klassenunterricht auf der Sekundarstufe II. Ein neuer Weg zur kognitiven Aktivierung und zum autonomen Musikmachen	133
<i>Dieter Ringli</i>	

Chorarbeit als Beitrag zur künstlerischen Bildung auf der Sekundarstufe II. Ein Einblick in Praxis und Ausbildung in der Nordwestschweiz <i>Beat Hofstetter</i>	151
Entweder oder, sowohl als auch, weder noch, gar nichts. Rahmenmodell für Unterrichtskonzepte für den schulischen Musikunterricht in Kindergarten und Primarschule <i>Jürg Zurmühle</i>	161
Musikpädagogische Unterrichts- und Wissenschaftskulturen im Kontext von Internationalisierung und Globalisierung <i>Alexandra Kertz-Welzel</i>	181
Kurzbiografien / Courtes biographies	197

Kulturen der Schulmusik in der Schweiz

Einleitung

Jürg Huber, Marc-Antoine Camp

Enger Lokalbezug, vergleichsweise eingedämmte Bürokratie, einphasige Lehrerbildung mit geringem Akademisierungsgrad, von regionalen Konservativen durchsetzte Multikulturalität, Mitbestimmungsmöglichkeiten und Spielraum für individuelles Handeln: Musikpädagogik funktioniert in der Schweiz offenkundig anders als in Deutschland, resümiert Günter Kleinen (2006, S. 321) seine komparatistischen Untersuchungen zum Musikunterricht in der Schweiz. Damit trifft er sich mit der Selbsteinschätzung hiesiger Musikpädagoginnen und -pädagogen, die den «Sonderfall» Schweiz gern bemühen, wenn es um die musikalische Bildung geht. So hat etwa Walter Baer, langjähriger Abteilungsleiter für Schulmusik an der Musikhochschule Zürich, 1994 einem deutschen Publikum unter dem Titel «Vielfalt, Pragmatismus und Methodenfreiheit» den «Umgang mit der Schulmusik in einem Vielvölkerstaat en miniature» (Baer, 1994, S. 65) vorgestellt. Neben den im Titel erwähnten Charakteristika nannte er sechs weitere für das Schulsystem typische Merkmale, so etwa den Föderalismus mit Mitwirkungsrecht der Lehrerschaft oder die Priorität des aktiven Singens und Musizierens sowie die starke Stellung der (Jugend-)Musikschulen. Zwei Jahrzehnte später hält Maria Spychiger (2013, S. 43) in einem Interview fest, Musikpädagogik sei in der Schweiz in besonderem Masse eine «angewandte Disziplin», doch entwickle sich seit der Tertiarisierung der Lehrerbildung um die Jahrtausendwende allmählich ein reflektiertes Bewusstsein von Musikpädagogik als eigener akademischer Disziplin.¹

Diese Gemengelage zwischen ausgesprochen starkem Fokus auf die Praxis und nun von der Bildungsadministration forcierter Akademisierung war Anstoss für ein vom Schweizerischen Nationalfonds gefördertes Forschungsprojekt, das «Schulmusikalischen Diskursen in der Deutschschweiz von 1970 bis 2010» nachging.² Zum Abschluss dieses Projekts lud die Hochschule Luzern im November 2018 Praktiker/-innen und Forscher/-innen ein, im Rahmen einer Ta-

1 Dieses Bewusstsein hat sich in der Romandie früher manifestiert als im deutschsprachigen Landesteil, wie die Beiträge eines Symposiums zur Lehrer/-innenbildung zeigen (Joliat, 2011).

2 SNF-Projekt Nr. 166402 (<http://p3.snf.ch/project-166402>).

gung den Eigenheiten der «Kulturen der Schulmusik in der Schweiz» auf die Spur zu kommen und herauszufinden, wie relevant traditionelle Zuschreibungen für die hiesige Schulmusik noch sind und wohin der schweizerische Weg einer «von der Basis her gewachsenen Didaktik der Schulmusik» (Weber, 1985, S. 72) geführt hat.

Lehrende und Forschende artikulierten die Themen, die sie im Jahr 2018 beschäftigten, in Form von Forschungsbeiträgen, Berichten aus Institutionen, Diskussions- und Praxisworkshops. Diese wurden in der jeweiligen Landessprache gehalten, wobei die Tessiner Kolleginnen, die schliesslich krankheitshalber absagen mussten, ihren Beitrag auf Französisch in Aussicht stellten. Der Verzicht auf das bequeme Englisch als neue Lingua franca unterstrich, dass die Schweiz nicht primär angelsächsisch geprägt ist, sondern ihre kulturellen Wurzeln im alemannischen und romanischen Raum hat. Austausch und Begegnung auf der Grundlage unterschiedlicher Selbstverständnisse war denn auch ein zentrales Anliegen der Tagung, zu deren Ausrichtung sich die Hochschule Luzern mit der Association Suisse romande de recherche en éducation musicale (ASRREM) und dem Verband Fachdidaktik Musik Schweiz (VFDM) zusammentat. Über die Sprach-, Stufen- und Institutionsgrenzen hinweg sollte sie Anstoss zu Reflexion und Aufbruch sein und der Selbstvergewisserung eines Faches dienen, das sich selbst als etwas Besonderes wahrnimmt, doch seine Situation im Schulsystem oft als prekär erlebt und befürchtet, von bildungspolitischen Vorgaben aufgerieben zu werden.

Der Aufbruch hat seine Vorläufer. Die Tagung stellte sich in eine Reihe gesamtschweizerischer Forschungsinitiativen, die im Jahr 1983 mit der Gründung einer (inzwischen inaktiv gewordenen) Schweizerischen Gesellschaft für musikpädagogische Forschung ihren Ursprung hat, der 2005 die ASRREM und 2015 der VFDM folgten. Dabei blieben die Kontakte über die Sprachgrenzen hinweg meist punktuell. Ein erstes, die Sprachregionen verbindendes Schweizerisches musikpädagogisches Forschungskolloquium fand am 13. September 2013 in Freiburg/Fribourg statt. Der Fokus der Luzerner Tagung war einerseits enger, ganz auf den schulischen Musikunterricht gerichtet, andererseits weiter, indem er neben eigentlichen Forschungsbeiträgen explizit institutionelle und praxisbezogene Aspekte einbezog. Ziel war es, Impulse und Erfahrungen aus der Praxis mit Forschungsergebnissen und theoretischen Reflexionen zusammenzubringen. Dass ein inhaltlicher Schwerpunkt auf institutionellen Entwicklungen lag, hat mit dem bereits genannten Umbau der Lehrerinnen- und Lehrerbildung und der Modularisierung der Studiengänge im Zuge der Bologna-Reform zu tun. Diese Reformen haben in den letzten beiden Jahrzehnten grundlegende Fragen zur musikpädagogischen Ausbildung aufgeworfen und viele Kräfte absorbiert.

Zwar sei künstlerische und kulturelle Bildung – und damit das Schulfach Musik – in der Schweiz «im Grundsatz unbestritten und gut verankert», halten die beiden Bildungsforscherinnen Silvia Grossenbacher und Chantal Oggenfuss (2013, S. 66) fest, doch würden Grundsatzdiskussionen, die der Umbau des Bildungswesens auch in diesem Bereich ausgelöst hätten, «[f]ür die an Bildungsfragen interessierte Öffentlichkeit [...] kaum sicht- und hörbar» (ebd.). Dieses Manko ein wenig auszugleichen, ist Ziel dieser Publikation, die neben acht deutschsprachigen Beiträgen einen französischen und einen zweisprachigen Aufsatz umfasst und damit exemplarisch die Vielfalt von Zugängen zum Gegenstand Schulmusik aufzeigt. Obwohl die Gymnasialstufe, ein gut funktionierendes, doch weitgehend unerschlossenes Gebiet, an der Tagung untervertreten war, ist sie mit immerhin zwei Beiträgen in diesem Band präsent. Hingegen kaum erstaunlich, wenn man die Geschichte der Schulmusik in der Schweiz verfolgt, ist der breite Raum, den das Singen einnimmt, sei es als Kern des Unterrichtsgeschehens, als Fachbezeichnung, als anthropologische Konstante, als Teil eines fächerübergreifenden Unterrichts, als Popmusikdidaktik oder in der Tradition von Schulchören.

Mit einem kulturwissenschaftlich ausgerichteten Blick beforscht Olivier Blanchard «Musikunterrichte» an Deutschschweizer Sekundarschulen und erkennt zwei entgegengesetzte unterrichtliche Praktiken – «Musizieren» und «Nichtmusizieren» –, die er als unterschiedliche Wissensordnungen deutet, wobei das «Nichtmusizieren» dem Unterricht in anderen Fächern gleicht und das «Musizieren» – damit ist, so die Pointe, hauptsächlich das Klassensingen gemeint – in Konflikt mit dem institutionellen Rahmen «Schule» gerät. Bringt dieser Ansatz hergebrachte Vorstellungen über den schulischen Musikunterricht ins Wanken, beleuchtet Christoph Marty das Verhältnis zwischen Fachbezeichnung und sich wandelnden Fachinhalten. Seit den 1970er-Jahren wurde die Bezeichnung «Singen» für das Schulfach zunehmend abgelöst von «Musik»; wie weit der Wechsel der Fachbezeichnung mit dem Fachverständnis interagiert, untersucht er mit dem Instrumentarium von Adele Clarkes Situationsanalyse. Eine überzeitliche Perspektive nimmt Stefanie Stadler Elmer ein, wenn sie das Singen als elementare und universelle Handlung des Menschen begreift, die im Kinderlied eine regelgeleitete sprachmusikalische Form annimmt. Aus strukturge-netischer und anthropologischer Sicht reflektiert sie die Vorgänge des Tradierens und Aneignens von Liedern, formuliert Gestaltungsprinzipien dieser komplexen Kulturpraxis und betont daran anschliessend die zentrale Bedeutung der Lieddidaktik im Kindergarten und an der Primarschule. Der kreative Umgang mit einem vertrauten Lied in der Muttersprache, in ihrem Fall Französisch, ist für Sabine Chatelain Ausgangspunkt, den Möglichkeiten eines integrierten (Musik-)Unterrichts nachzugehen. Während sie Erstsprache mit Musik zusammenbringt,

zeigt ihre Kollegin Gabriele Noppeney anhand der englischen Tradition des *bell ringing* eine Verbindung mathematischer, musikalischer, landeskundlich-kultureller und sprachlicher Aspekte auf. Im Anschluss an ihre Projekte diskutieren die beiden Koautorinnen die Relevanz eines integrierten Musikunterrichts für das Sprachenlernen und das musikalische Lernen. Zwei Beiträge befassen sich auf ganz unterschiedliche Weise mit dem Singen am Gymnasium. Dieter Ringli entwirft eine Unterrichtsumgebung für eine Untergymnasialklasse, die mit dem Einsatz der eigenen Stimme Popmusik als «Selbstgestaltungsmusik» erlebbar macht und dabei zwanglos die sonst ungeliebte Musiktheorie miteinbezieht. Beat Hofstetter stellt die in der Region Nordostschweiz ausgeprägte Tradition der Schulchöre an Gymnasien vor, die neben praktischem musikalischem Kompetenzerwerb auch ein vertieftes Werkverständnis ermöglicht, und erläutert, wie Studierende in der Ausbildung an diese Praxis herangeführt werden.

Diesen Kern des Bandes mit Texten, die sich auf mannigfaltige Weise mit dem Singen an Schulen beschäftigen, umschliessen vier Beiträge, die institutionelle Aspekte der Musikpädagogik thematisieren. Den Beginn machen zwei Beiträge mit Fokus auf Entwicklungen in der Schweiz. In ihrem detaillierten Überblicksartikel, der Verschriftlichung ihrer Keynote, verfolgt Madeleine Zulauf die Implementierung der musikpädagogischen Forschung in der französischsprachigen Schweiz. Sie identifiziert die drei Phasen Initiation, Institutionalisierung und Standardisierung, wobei Forschende ihren gestaltenden Radius stetig erweitern und dem Fach neue Impulse verleihen. Mit einer an Foucault geschärften Brille nimmt Jürg Huber die Entwicklung der Schulmusik in der Deutschschweiz im frühen 21. Jahrhundert in den Blick. An einem Korpus von Zeitschriften- und Zeitungsbeiträgen untersucht er das Diskursgeschehen der Nullerjahre und fragt nach den Gründen von inhaltlichen Leerstellen. Eine internationale Perspektive machen die letzten beiden Beiträge fruchtbar. Jürg Zurmühle diskutiert verschiedenste musikpädagogische Konzeptionen aus dem deutsch- und englischsprachigen Raum und positioniert diese auf einer kultur- und stilübergreifenden Metaebene. Daraus leitet er ein Rahmenmodell ab, an dem sich die musikdidaktische Ausbildung von Lehrpersonen für den Kindergarten und die Primarschule an der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz orientiert. Schliesslich untersucht Alexandra Kertz-Welzel, die zweite geladene Sprecherin der Tagung, die Globalisierung von Wissenschafts- und Unterrichtskulturen und plädiert für eine kultursensible Internationalisierung, die das Eigene gegenüber einer anglo-amerikanischen Hegemonisierung des Diskurses behauptet und konturiert.

Dass dies in der Schweiz inzwischen mit einer gewissen Selbstverständlichkeit und entsprechendem Selbstbewusstsein geschieht, macht dieser Tagungsband deutlich. Die schulische Musikpädagogik hierzulande, so darf bilanziert werden,

stellt sich beherzt den Herausforderungen, die eine sich wandelnde Gesellschaft und der Umbau des Bildungssystems mit sich bringen, und findet eigenständige und traditionsbewusste Antworten auf die damit einhergehenden Fragen.

Literaturangaben

- Baer, W. (1994). Vielfalt, Pragmatismus und Methodenfreiheit. Vom Umgang mit der Schulmusik in einem Vielvölkerstaat en miniature. *Neue Musikzeitung*, (5), 65 f.
- Grossenbacher, S., Oggenfuss, C. (2013). Kulturelle und künstlerische Bildung in der Volksschule der Schweiz. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16, 65–82.
- Joliat, F. (Hg.). (2011). *La formation des enseignants en musique. État de la recherche et vision des formateurs*. Paris: L'Harmattan.
- Kleinen, G. (2006). Komparative Studie zum Musikunterricht in der Schweiz. In N. Knolle (Hg.), *Lehr- und Lernforschung in der Musikpädagogik* (S. 299–324). Essen: Die Blaue Eule.
- Spychiger, M. (2013). Interview für Diskussion Musikpädagogik (Interviewer: Christopher Wallbaum). *Diskussion Musikpädagogik*, (60), 42–44.
- Weber, E. (1985). Schulversuche mit Musikklassen in der Schweiz. In P. Mraz (Hg.), *Möglichkeiten und Probleme des Musikunterrichts. Aufsätze, Interviews, Lehrerumfrage* (S. 70–76). Zürich: Pan.

Les cultures de l'enseignement musical à l'école en Suisse

Introduction

Jürg Huber, Marc-Antoine Camp

Des liens locaux étroits, une bureaucratie comparativement réduite, une formation des enseignants en une seule phase avec un faible degré d'académisation, un multiculturalisme imprégné de conservatisme régional, des possibilités de codétermination et d'action individuelle: l'éducation musicale en Suisse fonctionne de toute évidence différemment de celle en Allemagne, constate Günter Kleinen (2006, p. 321) dans son étude comparative sur l'éducation musicale en Suisse. Ainsi, il entre en résonance avec l'autoévaluation des professeurs de musique locaux qui aiment évoquer le «cas particulier» de la Suisse quand il s'agit de débattre de l'éducation musicale. Par exemple, Walter Baer, qui a dirigé pendant de nombreuses années le département de musique à l'école à la Haute école de musique de Zurich, a présenté en 1994 à un public allemand l'approche de l'éducation musicale générale dans un «État multinational en miniature», sous le titre *Vielfalt, Pragmatismus und Methodenfreiheit* (Diversité, pragmatisme et libre choix des méthodes) (Baer, 1994, p. 65). Outre les caractéristiques mentionnées dans le titre, il a cité six autres spécificités du système scolaire, telles que le fédéralisme avec le droit de participation du personnel enseignant ou la priorité accordée à la pratique active du chant et des instruments ainsi que la position forte des écoles de musique. Deux décennies plus tard, Maria Spychiger (2013, p. 43) déclare dans une interview que l'éducation musicale en Suisse est une discipline appliquée («*angewandte Disziplin*»), mais, depuis la tertiarisation de la formation des enseignants au tournant du millénaire, une conscience réflexive de l'éducation musicale en tant que discipline académique à part entière se développe progressivement.¹

Ce conflit entre une très forte orientation vers la pratique et l'académisation désormais encouragée par l'administration de l'éducation a été à l'origine d'un projet de recherche parrainé par le Fonds national suisse de la recherche scientifique, qui s'est penché sur les «Schulmusikalische Diskurse in der Deutschschweiz von 1970 bis 2010».² En novembre 2018, au terme de ce projet, la Haute école spécia-

1 Cette prise de conscience s'est manifestée plus tôt en Suisse romande que dans la partie alémanique du pays, comme le montrent les apports d'un colloque sur la formation des enseignants (Joliat, 2011).

2 Projet FNS N° 166402 (<http://p3.snf.ch/project-166402>).

lisée de Lucerne a invité des praticiens et des chercheurs à une conférence ayant pour but de retracer les caractéristiques des «cultures de l'enseignement musical à l'école en Suisse» et de découvrir dans quelle mesure les attributions traditionnelles sont encore pertinentes pour cet enseignement. Il s'agissait aussi de comprendre où la voie suisse d'une didactique de la musique façonnée à partir du terrain nous a menés (Weber, 1985, p. 72).

Des enseignants et des chercheurs ont articulé les thèmes qui les occupaient en 2018 sous la forme de contributions de recherche, de rapports d'institutions, d'ateliers de discussion et de pratique. Elles se sont effectuées dans la langue nationale respective, les collègues tessinois, qui ont finalement dû annuler pour cause de maladie, offrant leur contribution en français. Le renoncement à l'anglais confortable comme nouvelle *lingua franca* a souligné le fait que la Suisse a ses racines culturelles dans les régions alémaniques et romanes. La conférence était avant tout consacrée aux échanges et aux rencontres, ce qui s'est également traduit par une coopération avec l'Association suisse romande de recherche en éducation musicale (ASRREM) et l'Association suisse de didactique de la musique (VFDM). Au-delà des frontières linguistiques, professionnelles et institutionnelles, elle avait pour ambition d'inciter à la réflexion et de donner un cadre rassurant pour servir une discipline qui se perçoit comme étant spécifique, mais en marge du système scolaire, redoutant d'être fragilisée par les directives de la politique éducative.

Le nouveau départ a ses prédécesseurs. Cette conférence s'inscrit dans une série d'initiatives de recherche nationales qui ont débuté en 1983 avec la création d'une Société suisse de recherche en éducation musicale (aujourd'hui inactive), suivie en 2005 par l'ASRREM et en 2015 par l'association VFDM. Les contacts par-delà les frontières linguistiques sont restés pour la plupart sélectifs. Un premier colloque suisse de recherche sur l'éducation musicale reliant les régions linguistiques a eu lieu le 13 septembre 2013 à Fribourg. En 2018, la conférence de Lucerne s'est concentrée, d'une part, sur l'éducation musicale dans les écoles et, d'autre part, sur les aspects institutionnels et pratiques en plus des contributions de la recherche. L'objectif était de croiser les impulsions et les expériences de la pratique avec les résultats de la recherche et les réflexions théoriques. Le fait qu'un accent fût mis sur les développements institutionnels est lié à la restructuration de la formation des enseignants et à la modularisation des programmes d'études dans le cadre de la réforme de Bologne, mentionnées plus haut. Au cours des deux dernières décennies, ces réformes ont soulevé des questions fondamentales sur la formation des enseignants de musique et ont absorbé de nombreuses forces.

Bien que l'éducation artistique et culturelle – et donc la musique en tant que matière scolaire – soit «au fond incontestée et bien ancrée» en Suisse, comme l'affir-

ment les deux chercheuses en éducation Silvia Grossenbacher et Chantal Oggenfuss (2013, p. 66), les discussions de principe, que la restructuration du système éducatif a déclenchées dans ce domaine, sont «à peine visibles et audibles pour un public intéressé par des questions d'éducation» (*ibid.*). L'objectif de cette publication est de combler dans une certaine mesure cette lacune. Ce volume comprend huit contributions en langue allemande, un texte en français et un texte bilingue, reflétant ainsi une partie de la diversité des conférences, symposiums et ateliers présentés. Bien que le niveau du lycée, un domaine qui fonctionne bien, mais qui est encore largement inexploré par la recherche, ait été sous-représenté à la conférence, deux contributions s'y intéressent. D'un autre côté, il n'est guère surprenant, si l'on suit l'histoire de la musique scolaire en Suisse, que le chant occupe une large place, que ce soit comme noyau du processus d'enseignement, comme terme pour désigner la discipline scolaire, comme constante anthropologique, comme partie d'un enseignement interdisciplinaire, comme approche didactique de la musique pop ou dans la tradition des chorales scolaires.

Olivier Blanchard a fait des recherches sur l'enseignement de la musique dans les écoles secondaires suisses alémaniques dans une perspective d'études culturelles et identifie deux pratiques d'enseignement opposées – «faire de la musique» et «ne pas faire de la musique». Il interprète ces catégories comme des ordres de connaissance différents, où «ne pas faire de la musique» est analogue à l'enseignement d'autres matières et «faire de la musique» – qui, selon ses conclusions, signifie principalement le chant de classe – entre en conflit avec le cadre institutionnel de l'«école». Si cette approche bouleverse les idées traditionnelles sur les cours de musique à l'école, Christoph Marty examine la relation entre le nom de la discipline scolaire et le changement de son contenu. Depuis les années 1970, le terme «chant» a été progressivement remplacé par «musique». L'auteur examine dans quelle mesure le changement de désignation de la discipline scolaire interagit avec la compréhension de la matière en utilisant les instruments de l'analyse situationnelle d'Adele Clarke. Stefanie Stadler Elmer comprend le chant comme une action humaine élémentaire et universelle, qui prend une forme linguistico-musicale guidée par des règles dans la chanson pour enfants. Se fondant sur des considérations anthropologiques et structure-génétiques, elle réfléchit sur les processus de transmission et d'appropriation des chants, formule les principes créatifs de cette pratique culturelle complexe et souligne ensuite l'importance centrale de la didactique pour enseigner des chansons à l'école maternelle et primaire. Pour Sabine Chatelain, un travail créatif à partir de chansons est le point de départ pour explorer les possibilités d'un enseignement (musical) intégré. Alors qu'elle associe la langue maternelle à la musique, sa collègue Gabriele Noppeney utilise la tradition anglaise du *bell ringing* pour démontrer une combinaison d'aspects mathématiques, musicaux, régionaux, culturels et linguistiques.

tiques. À la suite de leurs projets, les deux coauteures discutent de la pertinence de l'enseignement intégré de la musique pour l'apprentissage des langues et de la musique. Deux contributions traitent de manière très différente du chant au lycée. Dieter Ringli conçoit un environnement d'enseignement pour une classe de l'enseignement secondaire inférieur qui utilise sa propre voix pour permettre de vivre la musique pop comme une «musique conçue par soi-même», incorporant avec désinvolture la théorie de la musique, par ailleurs mal aimée. Beat Hofstetter présente la tradition des chorales scolaires dans les lycées de la région du nord-est de la Suisse, qui, outre l'acquisition pratique de compétences musicales, permet également une compréhension plus approfondie des œuvres, et explique comment les élèves sont initiés à cette pratique au cours de leur formation. Ce cœur du volume, avec des textes qui traitent du chant à l'école de diverses manières, est entouré de quatre contributions qui traitent des aspects institutionnels de l'éducation musicale. Les deux premières contributions se concentrent sur les développements en Suisse. Dans son article de synthèse détaillé, la transcription de sa conférence, Madeleine Zulauf retrace la mise en œuvre de la recherche sur l'éducation musicale en Suisse romande. Elle identifie les trois phases d'initiation, d'institutionnalisation et de normalisation, les chercheurs élargissant constamment leur rayon de création et donnant de nouvelles impulsions au sujet. À travers un prisme foucauldien, Jürg Huber jette un regard sur le développement de la musique scolaire en Suisse alémanique au début du XXI^e siècle. À l'aide d'un corpus d'articles de magazines et de journaux, il examine le discours des années 2000 et se demande pourquoi il y a des lacunes dans le contenu. Les deux dernières contributions offrent une perspective internationale. Jürg Zurmühle discute d'une grande variété de concepts d'éducation musicale du monde germanophone et anglophone, et les positionne sur un métaniveau interculturel et stylistique. Il en déduit un modèle qui guidera la formation didactique de la musique des enseignants de la maternelle et du primaire à la Haute école pédagogique de la Haute école spécialisée du Nord-Ouest de la Suisse. Enfin, Alexandra Kertz-Welzel, la deuxième conférencière invitée, examine la mondialisation des cultures scientifiques et pédagogiques, et plaide en faveur d'une internationalisation sensible à la culture qui affirme ses propres positions face à une hégémonie anglo-américaine du discours.

Les actes de cette conférence témoignent du fait que cela se passe maintenant en Suisse avec une certaine évidence et une certaine confiance en soi. Il est juste de dire que l'éducation musicale dans les écoles en Suisse fait face, avec courage, aux défis lancés par une société en mutation et la restructuration du système éducatif, trouvant des réponses indépendantes et respectueuses de la tradition aux questions qui en découlent.

Références

- Baer, W. (1994). Vielfalt, Pragmatismus und Methodenfreiheit. Vom Umgang mit der Schulmusik in einem Vielvölkerstaat en miniature. *Neue Musikzeitung*, (5), 65–66.
- Grossenbacher, S., Oggenfuss, C. (2013). Kulturelle und künstlerische Bildung in der Volksschule der Schweiz. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16, 65–82.
- Joliat, F. (dir.). (2011). *La formation des enseignants en musique. État de la recherche et vision des formateurs*. Paris: L'Harmattan.
- Kleinen, G. (2006). Komparative Studie zum Musikunterricht in der Schweiz. In N. Knolle (éd.), *Lehr- und Lernforschung in der Musikpädagogik* (pp. 299–324). Essen: Die Blaue Eule.
- Spychiger, M. (2013). Interview für Diskussion Musikpädagogik (Interviewer: Christopher Wallbaum). *Diskussion Musikpädagogik*, (60), 42–44.
- Weber, E. (1985). Schulversuche mit Musikklassen in der Schweiz. In P. Mraz (éd.), *Möglichkeiten und Probleme des Musikunterrichts. Aufsätze, Interviews, Lehrerumfrage* (pp. 70–76). Zurich: Pan.

Le rôle de la recherche dans le développement de l'éducation musicale scolaire

Le cas de la Suisse francophone

Madeleine Zulauf

Résumé

La recherche en éducation musicale n'a débuté en Suisse romande que dans les années 1980, mais elle a connu ensuite un développement rapide. L'auteur distingue trois phases dans celui-ci: la phase d'initiation (1987–1999), la phase d'institutionnalisation (1999–2008) et celle de standardisation (dès 2008). Ses réflexions portent sur l'évolution du rôle qu'a joué la recherche par rapport à l'éducation musicale scolaire, considérée en tant qu'action publique. Chaque phase est illustrée par une recherche emblématique. Il est montré que la recherche a contribué à une compréhension toujours plus large de l'éducation musicale scolaire, en étudiant d'abord les actions pédagogiques et leurs effets, puis les ressources et enfin les objectifs, mais aussi en investiguant progressivement les trois pôles du triangle pédagogique. Conjointement, la recherche a joué un rôle toujours plus engagé dans l'élaboration de l'éducation musicale scolaire, la posture des chercheurs passant de rétroactive à proactive. Le chapitre se conclut par quelques considérations à propos des perspectives d'avenir de cette recherche et du défi, toujours à relever, de cerner son objet spécifique et de se construire comme discipline à part entière au sein des sciences de l'éducation.

Zusammenfassung

Die Forschung im Bereich der Musikpädagogik begann in der Westschweiz erst in den 1980er-Jahren, entwickelte sich dann aber rasch. Die Autorin unterscheidet drei Entwicklungsphasen: die Initiationsphase (1987–1999), die Institutionalisierungsphase (1999–2008) und die Standardisierungsphase (ab 2008). Ihre Überlegungen konzentrieren sich auf die sich verändernde Rolle der Forschung in Bezug auf die schulische Musikausbildung, die als öffentliches Geschäft verstanden wird. Jede Phase wird durch ein emblematisches Beispiel veranschaulicht. Die Autorin zeigt auf, wie die Forschung zu einem immer breiteren Verständnis der schulischen Musikerziehung beigetragen hat, zunächst durch die Untersuchung pädagogischer Handlungen und ihrer Auswirkungen, dann durch die Untersuchung der Ressourcen und schliesslich der Ziele, aber auch durch die schrittweise Untersuchung der drei Pole des pädagogischen Dreiecks. Parallel dazu hat die Forschung eine wachsende Rolle bei der Entwicklung der schulischen Musikerziehung übernommen: die Forschenden gelangten von einer reaktiven zu einer

proaktiven Haltung. Das Kapitel schliesst mit einigen Überlegungen zu den Zukunftsperspektiven dieser Forschung und der noch zu bewältigenden Herausforderung, ihren spezifischen Zweck zu identifizieren und sich als eigenständige Disziplin innerhalb der Erziehungswissenschaften zu etablieren.

Abstract

In French-speaking Switzerland, research on music education only began in the 1980s, after which it developed rapidly, passing through three phases: the initiation phase (1987–1999), the institutionalisation phase (1999–2008), and the standardisation phase (from 2008 onwards). This chapter focuses on the evolving role of research in relation to school music education, which is seen as a form of public action. Each phase is illustrated by an emblematic example. This highlights how research has contributed to an ever-broader understanding of school music education, first by studying pedagogical actions and their effects, then resources and finally objectives, as well as by gradually investigating the three poles of the pedagogical triangle. Research has also played a growing role in the development of school music education, with the focus of researchers changing from retroactive to proactive. The chapter concludes with some thoughts on the future prospects of this research and the challenge – still to be taken up – of identifying its specific purpose and building itself as a discipline in its own right within the educational sciences.

Mots-clés

Éducation musicale, école obligatoire, action publique, recherche, historique, Suisse romande, rôle dans l'évolution, politique éducative, méta-analyse

Au fil de son histoire, l'éducation musicale scolaire a fait l'objet de multiples réflexions, écrits et témoignages. Des responsables politiques aux enseignants en passant par les concepteurs de plans d'études, de programmes ou de méthodes d'enseignement, nombreux sont les acteurs qui se sont exprimés sur différents aspects de cette discipline: son importance dans les programmes scolaires, le profil et les compétences nécessaires chez les enseignants, les méthodes à mettre en œuvre ou encore les acquis – musicaux, voire extramusicaux – visés chez les élèves... Mais, dans tout ce «discours sur» l'éducation musicale scolaire, quelle a été la place de la recherche? Quel rôle a-t-elle joué dans le développement des «cultures de l'enseignement musical à l'école»?

La présente contribution a vocation d'apporter des éléments de réponse à ces questions en portant un regard rétrospectif sur la Suisse francophone, où la recherche en éducation musicale n'a pris son envol que dans les années 1980 mais où elle a connu ensuite un développement marqué.

La section 1 permettra de situer la recherche en éducation musicale en Suisse romande dans un contexte international et de désigner les trois phases de sa courte histoire. La section 2 sera consacrée à l'exposé du modèle et des lignes directrices qui guideront nos réflexions à propos de l'évolution du rôle de la recherche en éducation musicale. Ces réflexions seront présentées dans les sections 3, 4 et 5 pour chacune des phases successivement. Enfin, la section 6 sera l'occasion de tirer un bilan et de s'interroger sur le rôle futur de la recherche en éducation musicale scolaire.

1 Repères historiques

1.1 Options de base

Avant de nous préoccuper de la recherche ayant pris comme objet l'éducation musicale dispensée spécifiquement en milieu scolaire, il convient de fournir quelques repères historiques sur la recherche en éducation musicale d'une manière générale.

D'emblée, une première question se pose. Sur quel critère se fonder pour définir le moment où ce type de recherche a commencé dans tel ou tel pays? Il y a, en effet, toujours des précurseurs et leurs travaux n'ont pas forcément été publiés ou alors l'ont été dans des journaux divers, faute de revues spécialisées à leur époque. L'on ne peut donc jamais être sûr d'avoir trouvé *le* premier travail de recherche dans le domaine. Dès lors, nous avons choisi de prendre comme date de début «officiel», celle de la fondation du premier organisme dont l'intitulé comporte explicitement les termes «recherche» et «éducation musicale». D'autres repères historiques auxquels nous ferons également appel sont les dates de premières conférences ou alors de publication des premiers journaux ou ouvrages collectifs dont les titres font, eux aussi, explicitement mention de recherche en éducation musicale. Les dates des premières méta-analyses seront également retenues comme balises temporelles significatives.

Notre posture consiste donc à considérer comme relevant de la recherche en éducation musicale ce que des collègues ont, par le passé, eux-mêmes estimé comme telle. Dans ce contexte, il convient de s'arrêter un instant au cas délicat de la psychologie de la musique. Les premières études dans ce domaine sont généralement plus anciennes que les dates de fondation d'organismes de recherche en éducation musicale. Dès lors, faut-il les écarter du champ de la recherche en éducation musicale, surtout étant donné que la dimension éducative *stricto sensu* en paraît absente puisque l'objet d'étude est le lien entre des individus et l'objet musique, hors médiation organisée par un enseignant, autrement dit

dans un contexte qui n'est pas celui du triangle pédagogique? Ou alors faut-il les considérer comme en faisant partie puisque, après tout, il s'agit de s'interroger sur la manière dont des individus s'approprient la musique et que, par ailleurs, leurs résultats ont aussi vocation à améliorer l'éducation musicale? Dans les écrits consacrés à l'historique de la recherche en éducation musicale dans différents pays (Mark, 1992; Welch, 2004a), ces travaux sont vus comme étant soit déjà de toutes premières recherches en éducation musicale soit des précurseurs de celle-ci. Nous en déduisons que, pour tous ces auteurs, le rôle de la psychologie de la musique est important dans la construction historique du domaine de la recherche en éducation musicale, une perspective à laquelle nous allons nous rallier.

1.2 Quelques repères à l'international

Commençons par poser les jalons historiques concernant les États-Unis. Dans ce pays, «*some music education research can trace its roots back to work in psychology during the first half of the 20th century, including research by Carl Seashore, who studied the nature of music abilities*» (Price, 2004, p. 322). Les *Measures of Musical Talent* de Seashore (1919a) ainsi que son ouvrage publié en parallèle (1919b), inaugureront tout un courant de recherches en psychologie différentielle de la musique et la création de nombreux tests, aux États-Unis mais aussi dans d'autres pays, et ce pendant des décennies. C'est aussi à la fin des années 1910 que le *Music Supervisors' National Conference* (qui deviendra plus tard la puissante *Music Educators National Conference* ou MENC¹ commença à promouvoir activement la recherche en éducation musicale, en chapeautant une commission qui lui était spécialement consacrée. Cette commission prit en 1923 le nom explicite de *National Research Council on Music Education*, renommée *Music Education Research Council* (MERC) en 1932 (Mark, 1992). À son tour, le MERC mettra sur pied en 1960 la *Society for Research in Music Education*, dans le but de promouvoir ce qui a été le premier journal spécialisé du domaine, le *Journal of Research in Music Education*, dont la publication avait commencé en 1953 déjà (Mark, 1992).² Quant au *Council for Research in Music Education*, il a été fondé en 1963 et, depuis cette même année, il publie régulièrement son *Bulletin*, focalisé sur le développement de la qualité en matière de recherche en éducation musicale.

1 La MENC a pris encore un nouveau nom en 2011, devenant la *National Association for Music Education* (NAfME).

2 Voir également le site internet de la NAfME: <https://nafme.org>.

Signalons également que c'est en 1992 déjà qu'est publié le premier *Handbook of Research on Music Teaching and Learning* (Colwell, 1992),³ signe de la nécessité qu'il y avait alors de faire le point sur une recherche disposant déjà d'une longue tradition et ayant produit une masse imposante de littérature.

Les États-Unis peuvent donc se voir attribuer le brevet d'ancienneté pour la recherche en éducation musicale, mais ils peuvent aussi être considérés comme les champions en matière de productivité. Dans sa méta-analyse publiée en 2004, Price avait déjà recensé quinze journaux spécialisés et ce nombre n'a certainement pas diminué depuis lors!

Regardons maintenant ce qu'il s'est passé dans quelques pays européens.

La première date marquante en Grande-Bretagne est celle de 1966, année où a été organisée la première *Reading Conference on Research in Music Education*. C'est sur le terreau de ces rencontres que sera fondée officiellement, en 1972, la *Society for Research in Psychology of Music and Music Education* (SRPMME) qui deviendra plus tard la *Society for Education, Music and Psychology Research* (SEMPRE). En 1973 déjà, cette société va éditer le premier numéro du journal *Psychology of Music*, puis elle lancera le *Research Studies in Music Education* en 1993, un journal d'abord destiné à la zone Asie-Pacifique mais qui a ensuite acquis un statut international. Ces deux journaux sont toujours publiés à l'heure actuelle, de même que le *Music Education Research*, lui aussi édité en Angleterre et dont le premier numéro date de 1999.

Une étape marquante en Grande-Bretagne a été la revue des travaux de recherche en éducation musicale réalisée en 2001⁴ puis développée sous la forme d'une véritable méta-analyse publiée en 2004 dans le journal *Psychology of Music*, sous le titre *Mapping music education research in the UK* (BERA Music Education Review Group, 2004), complétée de méta-analyses effectuées dans d'autres pays du globe.

L'Allemagne peut se targuer d'avoir été pionnière dans le champ de la psychologie de la musique avec des travaux dans le domaine de la perception musicale datant déjà de la seconde moitié du XIX^e siècle. Mais, nous dit Gruhn (2004), il faudra attendre la seconde moitié du XX^e siècle pour que la recherche en éducation musicale prenne vraiment son essor dans le pays et c'est en 1972 – soit en parfaite contemporanéité avec la Grande-Bretagne – que sera fondé le *Arbeitskreis Musikpädagogische Forschung* (AMPF), une société visant à promouvoir les échanges entre praticiens et académiciens à propos de la recherche en

3 Manuel auquel succédera le *New Handbook of Research on Music Teaching and Learning* dix ans plus tard (Colwell, Richardson, 2002).

4 Cette enquête a été menée dans le cadre d'une démarche lancée par la *British Educational Research Association* (BERA) qui souhaitait faire le bilan de l'ensemble des travaux de recherche en éducation sur le plan national.

éducation musicale; dès les années 1980, elle publiera le contenu de ses rencontres annuelles dans le *Musikpädagogische Forschung*. Parallèlement démarrait en 1970 la série intitulée *Musikpädagogik – Forschung und Lehre*, alors que la collection *Musikpädagogische Forschungsberichte* verra le jour en 1991 (Gruhn, 2004). Par ailleurs, Chatelain (2018) rappelle le démarrage, en 2002, du journal en ligne *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik* qui se focalise sur les échanges critiques en matière de recherche. Enfin, «en 2004, l'AMPF a fait le point sur les recherches en Allemagne en posant des questions stratégiques sur la nécessité de la recherche en éducation musicale» (Chatelain, 2018, p. 32).⁵

Il est plus difficile de fixer une date repère pour le début de la recherche en éducation musicale en France où de nombreux travaux ont été réalisés, en ordre dispersé, depuis la fin des années 1950. Ici aussi, le courant de psychologie de la musique était dominant, avec les premières études portant sur la perception de la musique (Francès, 1958; Imberty, 1969) et sur l'acculturation tonale (Zenatti, 1967, 1981) mais on peut également noter un intérêt pour la recherche historique ou l'analyse des méthodes. À notre sens, il est toutefois un moment décisif dans la structuration de la recherche en éducation musicale en France: la publication par Mialaret, en 1986, d'un document intitulé *Repères bibliographiques: recherches en sciences de l'éducation musicale*. On peut voir dans ce document une revue, voire une sorte de méta-analyse, des nombreux travaux déjà à disposition, que l'auteur nous présente sous forme de bibliographie raisonnée. Mais ce document peut aussi être considéré comme l'acte fondateur de la recherche en éducation musicale en France dans la mesure où, pour la première fois semble-t-il, une ligne de démarcation va être établie entre ce qui peut être considéré comme de la recherche et ce qui n'en fait pas partie.

C'est également Mialaret qui a lancé le *Journal de recherche en éducation musicale*, en 2002. Cette revue et le journal *Recherche en éducation musicale*, qui est publié au Québec,⁶ constituent, à notre connaissance, les deux seuls journaux francophones consacrés spécifiquement à la recherche en éducation musicale; leur parution est toutefois irrégulière.

Pour terminer ce tour d'horizon, rappelons que la première commission créée au sein de l'*International Society for Music Education* (ISME) fut la *Research Com-*

5 Dans sa contribution, Chatelain «présente un panorama des travaux de recherche en didactique de la musique en Allemagne afin de dégager quelques tendances qui pourraient ensuite être comparées avec les développements des didactiques francophones» (2018, p. 31). Elle montre leur ancrage dans la tradition nationale de la didactique musicale puis se concentre sur les travaux effectués à partir des années 2000.

6 Ce journal existe depuis 1998. Il a fait suite aux publications plus limitées qu'étaient les *Cahiers d'information sur la recherche en éducation musicale (Québec)* créés en 1982, puis devenus *Recherche en éducation musicale au Québec* en 1989.

mission, en 1968, date que nous proposons de retenir comme jalon de départ de la recherche en éducation musicale sur le plan international.

1.3 Les phases de développement en Suisse romande

En Suisse, le démarrage de la recherche en éducation musicale a été plus tardif que dans les pays que nous venons de passer en revue puisque c'est en 1983 qu'a été créée la *Schweizerische Gesellschaft für musikpädagogische Forschung* (Huber, 2016); celle-ci n'a pourtant pratiquement pas trouvé d'écho en Suisse romande (Jürg Huber, communication personnelle, 11 juin 2019). Par contre, on assistera, en 1987, à la fondation du Groupe des chercheurs romands en éducation musicale (GCR-musique), placé sous la houlette de l'Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques (IRDP).⁷ Même si l'on pourra, grosso modo, assister au même processus de développement que dans les autres pays, celui-ci se fera de manière accélérée. Nous voyons à cela deux raisons majeures. La première est le fait que les chercheurs romands pourront se référer aux travaux déjà effectués ailleurs et qu'ils ne tarderont pas à s'insérer dans des réseaux internationaux. La seconde raison tient au mouvement général de tertiarisation et de professionnalisation des domaines pédagogique et artistique en Suisse, avec l'instauration puis le développement «à marche forcée» des Hautes écoles pédagogiques (HEP) et des Hautes écoles de musique (HEM) au tournant du XXI^e siècle.

Nous proposons de distinguer trois phases dans ce processus de développement en Romandie, chacune couvrant environ une décennie (voir Tableau 1). Nous avons pris comme balises temporelles pour le début et la fin de chaque phase un événement factuel, synonyme à nos yeux de l'aboutissement d'une dynamique en même temps que de l'entrée dans une dynamique nouvelle.

La phase I, celle d'initiation, commence donc avec la création du GCR-musique en 1987. Ce groupe visait à favoriser les échanges entre des penseurs en éducation, des théoriciens, des praticiens et quelques chercheurs qui travaillaient alors de manière isolée; tous partageaient la volonté d'objectiver les savoirs et, donc, de promouvoir une attitude scientifique dans un domaine qui en manquait alors cruellement. Les chercheurs en activité à l'époque orientaient leurs travaux plutôt sur la psychologie de la musique, notamment sur le développement musical des enfants (Frey Streiff, 1992; Zulauf, 1997a; Zurcher, 1986) mais les réflexions dans le groupe étaient plus larges. Le GCR-musique a invité différents conféren-

7 Cet institut s'appelle actuellement l'Institut de recherche et de documentation pédagogique, avec un acronyme demeuré identique: IRDP.

Tableau 1: *Les trois phases du développement de la recherche en éducation musicale en Suisse romande*

Phase	Période temporelle	Dynamique
Phase I	1987–1999	Initiation
Phase II	1999–2008	Institutionnalisation
Phase III	2008–?	Standardisation

ciers suisses et étrangers; il a aussi organisé plusieurs journées d'études, ce qui a permis d'élargir le cercle et de promouvoir la recherche, notamment via quelques publications (Bertrand, Piguët, 2004; Perret, 1989; Wirthner, 1994). Petit à petit le groupe a pris de l'importance et il a pu mettre sur pied, en 1999, à Neuchâtel, les premières Journées francophones de recherche en éducation musicale (JFREM), en collaboration avec deux instituts français, un événement qui marque le passage à la deuxième phase.

Cette deuxième phase est celle de l'institutionnalisation. La recherche en éducation musicale va en effet se développer désormais essentiellement dans les HEP et les HEM. Lors de la première phase, la recherche en éducation musicale était le fait de quelques passionnés qui devaient souvent commencer par convaincre leur institution qu'une telle recherche était possible. Par contre, à partir de la phase II, elle quittera son caractère d'exception pour devenir progressivement une possibilité légitimement offerte aux enseignants des hautes écoles, même si, bien sûr, les résistances demeuraient grandes chez nombre de professeurs et de responsables institutionnels, encore tout empreints de la mentalité des écoles normales ou des conservatoires dont ils étaient issus. Durant cette phase, c'est tout un réseau de collègues travaillant dans différentes institutions, suisses et étrangères, qui va petit à petit s'instaurer. Le travail réalisé par l'Association suisse romande de recherche en éducation musicale (ASRREM), qui a pris le relais du GCR-musique en 2005, y sera pour beaucoup. L'ASRREM a notamment et notablement contribué à la mise en place des JFREM qui auront lieu régulièrement durant cette deuxième phase et dont le cercle va s'élargir progressivement au Québec, à la Belgique et à quelques pays africains. Soulignons également que ces manifestations ont débouché sur toute une série de publications (Coen, Zulauf, 2006; Comeau, Mathieu, Blondin, 2010; Kolp, Lammé, Regnard, Rens, 2008; Regnard, Cramer, 2003; Wirthner, Zulauf, 2002). Enfin, l'ASRREM a organisé pour la première fois en 2008, les Rencontres romandes de recherche en éducation musicale

(RRREM) dans lesquelles nous voyons l'indice du passage à la phase III, marquée par la standardisation de la recherche en éducation musicale.

Ces RRREM, organisées chaque année depuis 2008, sont l'occasion pour les étudiants qui ont réalisé de bons travaux de bachelor ou de master en pédagogie musicale de les présenter dans un cercle scientifique. En général, un chercheur senior y expose également ses travaux. On s'inscrit ici toujours dans l'idée de favoriser la propagation de la recherche en éducation musicale mais il s'y est ajoutée l'idée de «bonnes pratiques». En effet, la recherche étant devenue une obligation pour les formateurs des HEP et HEM tout comme pour les étudiants, l'enjeu est désormais celui de la qualité. La phase III est aussi marquée par les premières démarches de méta-analyse: les chercheurs en éducation musicale s'interrogent sur leurs propres démarches et tentent de se projeter consciemment vers l'avenir. Ainsi, Coen fait le point sur les questions importantes en matière d'éducation musicale «en prenant comme <indicateur de température> le développement de la recherche dans ce domaine» (2011, p. 36). Par ailleurs, les JFREM organisées durant cette phase traitent volontiers de cette problématique. En 2009, à Québec, elles avaient pour thème *L'éducation musicale au XXI^e siècle: Quelle recherche? Quelle formation?* alors que les JFREM qui se sont tenues à Lyon en 2014 s'intitulaient *Pratiques actuelles de l'enseignement et de l'apprentissage de la musique: nouvelles voies pour la recherche en pédagogie de la musique*⁸ Enfin, il convient de mentionner que, durant cette dernière décennie, de nombreuses autres rencontres scientifiques en éducation musicale ont été organisées par différentes institutions de formation, souvent en collaboration avec l'ASRREM.⁹

2 Guide de réflexion

Les réflexions que nous allons conduire quant au rôle de la recherche en éducation musicale scolaire ne se fonderont pas sur une analyse systématique de l'ensemble des travaux du domaine, effectués en Suisse romande – nous serions bien en peine de conduire une démarche d'une telle ampleur – mais refléteront une approche plus subjective. Nous allons tenter de mettre en évidence ce qui, de notre point de vue, a caractérisé le rôle de la recherche en éducation musicale lors de chacune des trois phases que nous venons de distinguer. Pour ce faire, nous nous concentrerons, à chaque fois, sur une recherche présentant une certaine envergure et nous paraissant emblématique de la période en question.

8 Un autre thème récurrent des JFREM durant cette phase III est celui de la formation des enseignants. Nous y reviendrons dans la section 5.

9 Le site www.asrrem.ch représente une source importante d'information sur les manifestations organisées.

Si nous assumons une certaine subjectivité quant à l'élection des travaux que nous mettrons sous la loupe, nous allons en revanche appuyer notre réflexion sur un modèle et des lignes directrices explicites, qu'il convient de présenter maintenant.

2.1 Modèle de base

Si l'on prend en considération uniquement les dimensions de contenus ou de méthodes d'enseignement et d'apprentissage, l'éducation musicale scolaire peut être appréhendée comme une variante de l'éducation musicale en général. Elle se distingue toutefois des autres formes d'éducation musicale, notamment de l'enseignement instrumental dispensé en écoles de musique ou par des professeurs en privé, sur un point fondamental: elle est destinée à tous les enfants qui suivent l'école obligatoire. Nous pouvons donc la considérer comme étant une «action publique», laquelle prend bien sûr place au sein d'une politique éducative globale.

Le modèle qui va guider nos réflexions présente l'action publique comme une suite d'éléments qui s'enchaînent logiquement, l'un après l'autre (voir Figure 1). Le premier élément de la chaîne correspond à l'identification d'un besoin de la société, qui se traduit ensuite en objectifs précis. Pour atteindre ces objectifs, on met à disposition des ressources qui permettront de procéder aux actions sur le terrain. Ces actions concrètes seront suivies d'un certain nombre d'effets, résultant finalement en un impact sur la société. Ce type de représentation autorise également une lecture rétrograde visant à estimer l'efficacité de l'action publique en question. Par exemple, les effets obtenus sont-ils proportionnels aux ressources investies ou encore l'impact sociétal est-il à la hauteur du besoin originellement identifié?

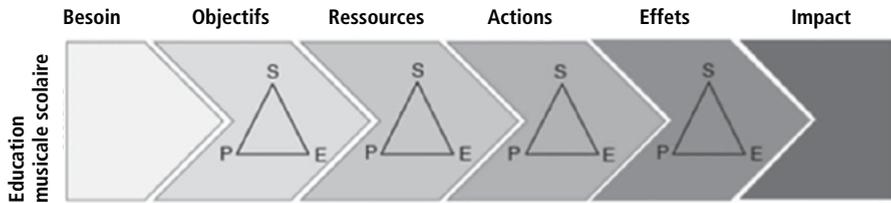
Quant au triangle que nous avons représenté à l'intérieur des chaînons centraux, il s'agit bien sûr du fameux triangle pédagogique illustrant les liens entre enseignant, élèves et savoirs.

2.2 Lignes directrices

Deux lignes directrices guideront notre démarche, chacune visant à appréhender une facette du rôle qu'a joué la recherche par rapport à l'éducation musicale.

- Nous réfléchirons tout d'abord aux éléments sur lesquels la recherche s'est concentrée: sur quels chaînons, ou liens entre chaînons, mais aussi sur quels pôles du triangle pédagogique, ou quels liens entre pôles? Autrement dit, nous

Figure 1: *L'éducation musicale scolaire en tant qu'action publique*



S = savoirs; P = professeur ou enseignant; E = élève.

Ce modèle est largement inspiré d'un schéma émanant de la République française (2015).

souhaitons observer comment la recherche a objectivé cette action publique et contribué à sa compréhension.

– Nous nous pencherons également sur la participation de la recherche à l'élaboration même de cette action publique. S'est-elle tenue à l'extérieur de la chaîne, en observatrice, ou est-elle intervenue dans les choix et, le cas échéant, à quels niveaux (celui des actions, des ressources, voire des objectifs)? Bref, a-t-elle eu une influence, a-t-elle assumé une responsabilité dans la détermination de ce qu'est l'éducation musicale scolaire?

3 L'évolution durant la Phase d'initiation

Rappelons que, durant la première phase, qui a duré de 1987 à 1999, les chercheurs en éducation musicale se consacraient essentiellement à la psychologie de la musique, mais qu'ils tentaient aussi d'unir leurs forces à celles de praticiens et de théoriciens pour que l'éducation musicale devienne un thème plus «objectivé» de discussion et de réflexion, pouvant être appréhendé par une approche scientifique. Un événement viendra donner un coup d'accélérateur à ce processus: l'expérience intitulée *Enseignement élargi de la musique* (EEM). Organisée par un collectif de praticiens, le Groupe de travail intercantonal pour un enseignement élargi de la musique à l'école (GTIEME), elle s'est déroulée dans neuf cantons suisses à partir de 1988. Le principe était le suivant: pendant trois ans, les élèves de classes d'expérience recevaient cinq périodes hebdomadaires de musique, les périodes supplémentaires par rapport au cursus normal étant prises sur d'autres

branches scolaires, comme la langue maternelle ou les mathématiques. Il était attendu qu'à l'issue des trois ans, ces élèves se montrent plus performants que les élèves de classes témoins ayant reçu un enseignement habituel, et ce dans toutes sortes de domaines, allant de l'intelligence au comportement social en passant par les performances scolaires, y compris dans les branches amputées d'une période. Par contre, l'acquisition des compétences musicales des élèves ne constituait pas un sujet d'intérêt. Bref, on était alors dans un cas extrême d'apprentissage *par* la musique (Zulauf, Cslovjecssek, 2018).

Le projet était pétri de bonnes intentions mais, sous un vernis d'expérimentation, il péchait par de nombreux défauts méthodologiques. Et les chercheurs qui se sont vu confier la tâche d'évaluer cette expérience fournie «clé en main» ont dû beaucoup s'employer pour répondre aux attentes du GTIEME tout en s'efforçant de respecter la rigueur d'une démarche scientifique.

En Suisse romande,¹⁰ plus précisément dans le canton de Vaud, plusieurs collaborateurs du Centre vaudois de recherches pédagogiques (CVRP) se sont attelés à la tâche. Nous allons maintenant revisiter cette aventure au moyen du modèle présenté ci-dessus pour réfléchir au rôle qu'a joué la recherche dans toute cette affaire.¹¹

La motivation première du GTIEME était la volonté de combler un besoin sociétal: former des êtres plus équilibrés, plus créatifs, et pas seulement gavés de connaissances cognitives. Ils espéraient que l'expérience EEM serait un tel succès que ce type d'enseignement se démultiplierait et aurait ainsi un impact sociétal. Pour cela, ils se sont concentrés sur la mise à disposition de ressources, sous la forme de programmes scolaires modifiés en faveur de la musique et d'enseignants disposés à tenter l'aventure. Par contre, ils ne se sont guère intéressés à la formation de ces enseignants puisque seuls quelques séminaires ont été organisés, essentiellement destinés à alimenter leur sac à dos d'activités musicales toutes faites mais surtout à les motiver par un élan collectif. Par ailleurs, on pouvait déplorer «l'absence quasi totale de réflexions concernant l'enseignement lui-même [...]. Il n'est précisé nulle part la nature de cet élargissement de la musique, ni en termes de contenus (matières ou domaines à aborder) ni en termes d'analyse des mécanismes mentaux mis en jeu par les diverses activités musicales» (Zulauf, 1990, p. 7). Le chaînon absent dans le projet du GTIEME était donc celui des actions. Il n'était pas prévu d'investiguer l'enseignement effectivement dispensé dans les classes d'expérience. Seuls devaient être évalués ses effets, dont les membres du GTIEME espéraient qu'ils seraient positifs et seraient alors mis en

10 L'expérience en Suisse alémanique a donné lieu à une autre évaluation (Weber, Spychiger, Patry, 1993).

11 Pour le détail des résultats dans le canton de Vaud, nous renvoyons le lecteur aux différentes publications sur le sujet (Bonnet, Zulauf, 1992; Zulauf, 1990, 1993-1994, 1997b).

relation avec le changement de ressources, c'est-à-dire l'accroissement des heures d'éducation musicale.

Bien sûr, il apparaissait impossible aux chercheurs de faire l'impasse sur les actions mêmes d'enseignement musical, sur le « traitement » reçu par les enfants, si l'on voulait être en mesure d'en interpréter les éventuels effets. Ils ont donc mené différentes enquêtes sur l'enseignement musical dispensé dans les classes d'expérience et dans les classes témoins, mais sans pouvoir pour autant établir de véritables liens de cause à effet entre cet enseignement et les performances extramusicales des élèves à l'issue de l'expérience. En effet, les autorités scolaires interdisaient d'enquêter sur la manière dont étaient enseignées les branches dont la dotation horaire était réduite dans les classes d'expérience. Il était également exclu de prendre des informations sur l'enseignement de ces disciplines dans les classes témoins.¹² Comment, dès lors, interpréter les performances éventuellement différentes des élèves, par exemple en mathématiques, sans connaître l'enseignement qui avait été octroyé aux uns et aux autres ?

Par contre, l'équipe de recherche a pu aller au-delà des demandes du GTIEME en s'intéressant à quelques effets de l'EEM sur le plan musical (comme, par exemple, l'évolution de l'intérêt pour la musique ou encore le fait de commencer l'apprentissage d'un instrument), même si l'évaluation des compétences proprement musicales des élèves était prohibée.

En résumé donc, la volonté des initiateurs de l'EEM était de prouver l'efficacité d'un changement des ressources (accroissement de la dotation de la musique) par des effets sur les élèves (accroissement de leurs performances dans les domaines autres que la musique). Quant aux chercheurs, ils ont essayé de rendre les actions objectivables pour pouvoir interpréter, autant que faire se pouvait, certains effets observés. Leur message consistait donc à montrer qu'il fallait pouvoir remonter la chaîne depuis les effets mais sans sauter de chaînon !

Il est clair que, au début, le rôle dévolu aux chercheurs était celui d'exécutants chargés de la mise en œuvre d'un projet conçu par d'autres personnes. Mais ils ont fait évoluer ce rôle d'une posture rétroactive vers une posture réactive, saisissant l'occasion qui se présentait pour élargir les objets d'étude. Bien leur en a pris puisque leurs démarches ont permis d'effectuer une première description de la

12 Cette interdiction était motivée non seulement par le fait que de telles investigations n'étaient pas prévues dans le projet du GTIEME mais vraisemblablement aussi par la crainte des autorités vaudoises d'attirer l'attention sur un aspect de l'expérience qui s'était avéré d'emblée particulièrement délicat, à savoir la réduction du temps d'enseignement de certaines branches scolaires dans les classes d'expérience. Quelques enseignants de ces branches s'étaient en effet montrés d'emblée perplexes face au défi que cela allait représenter pour eux : devraient-ils s'efforcer de transmettre les mêmes contenus qu'habituellement, même si le temps d'enseignement était raccourci, ou bien renoncer à certains des contenus, mais alors lesquels ? Ils ne disposaient d'aucune recommandation en la matière.

réalité de l'éducation musicale dans les classes du canton de Vaud, donc à objectiver le triangle pédagogique au niveau des actions. Par ailleurs, comme indiqué ci-dessus, ils ont fourni des éléments intéressants sur certains effets musicaux qui avaient été observés par les élèves et leurs parents. Toutes ces informations ont permis aux autorités scolaires d'amender les conditions de réalisation d'un EEM pour les années suivantes.

De la sorte, l'expérience d'EEM a pu faire progresser la cause de la recherche en éducation musicale scolaire. Même si, bien évidemment, les représentations de certaines personnes n'ont pas évolué, nombre d'enseignants et de responsables pédagogiques ont constaté qu'il était possible, également en matière d'éducation musicale, d'objectiver des faits pour mieux y réfléchir, ce qui représente bien l'enjeu primordial de toute démarche de recherche. En effet, comme nous le rappelle si joliment Van der Maren:

«Le premier but de la recherche scientifique est la mise en doute, la critique, la contestation du sens commun, du bon sens, des théories et des manières de penser prônées par la majorité ou par les autorités. Ces autorités peuvent être le groupe social auquel nous appartenons, un clergé, des politiciens, des chefs syndicaux, des philosophes, des professeurs, des gourous, des médecins, des savants, d'autres chercheurs, et toutes les personnes qui prétendent tenir une quelconque vérité et nous l'imposer.» (1995, pp. 5-6)

4 L'évolution durant la Phase d'institutionnalisation

Comme nous l'avons vu ci-dessus (cf. section 1.3) la période allant de 1999 à 2008 a été marquée par le déploiement de la recherche en éducation musicale, qui prend petit à petit ses quartiers dans les différentes institutions de formation. Les chercheurs et les formateurs-chercheurs gagnent en autonomie quant au choix de leur méthodologie, voire de leurs objets d'étude. Nous allons illustrer le rôle de la recherche à cette époque en nous penchant sur le travail de Schumacher intitulé *L'enseignement de la musique dans les classes primaires de première année de Suisse romande* (2002).

Au début des années 2000, on se trouvait au commencement du processus de préparation d'un futur plan d'études cadre pour la scolarité obligatoire en Suisse romande (PECARO). Par ailleurs, les moyens d'enseignement de la musique utilisés alors dans la majorité des cantons romands (Bertholet, Petignat, 1982-1988/1999) se faisaient vieillot et donnaient lieu à de nombreuses critiques. Si l'on se réfère à notre modèle, on pourrait donc dire que la préoccupation majeure des responsables éducatifs était alors centrée sur la modernisation du pôle savoirs dans le chaînon ressources.

La recherche de Schumacher (2002) va élargir et approfondir le champ de réflexion. Concrètement, il réalise une enquête par questionnaires auprès d'un vaste échantillon d'enseignants de 1^{re} année primaire pour connaître leurs pratiques d'enseignement: utilisent-ils les moyens officiels d'enseignement et, si oui, quels aspects de ceux-ci? L'auteur cherchait donc à cerner ce qu'il en était au niveau des actions, même s'il ne les a saisies qu'au travers de pratiques déclarées. Mais il a également questionné les enseignants sur leurs opinions à propos de ces moyens d'enseignement: les trouvaient-ils adéquats ou non pour les élèves de cet âge et en quoi? Sa démarche a donc consisté à investiguer la relation entre les actions et les ressources mises à disposition. Mais, et c'est en cela essentiellement que son travail est scientifique et ne se résume pas à une simple enquête de terrain, il a en parallèle procédé à une analyse du discours officiel en matière d'éducation musicale scolaire en Suisse romande (les différents plans d'études ainsi que les moyens d'enseignement) en s'appuyant sur les résultats d'autres recherches tout comme sur des concepts théoriques venant des sciences de l'éducation, comme celui de transposition didactique. Ce faisant, il a pu livrer un premier éclairage sur la relation entre les ressources et les objectifs déclarés. Si l'on résume l'apport de cette recherche en termes d'objectivation de l'action publique «éducation musicale scolaire» (voir la première ligne directrice énoncée sous 2.2), on peut donc constater qu'elle a permis d'éclaircir le positionnement des trois segments que sont les objectifs, les ressources et les actions, essentiellement en ce qui concerne le pôle des savoirs. Le temps n'était en effet pas encore venu de s'interroger sur l'articulation des segments entre eux au sujet d'un autre pôle, celui des enseignants. Cet éclairage se développera par la suite (voir section 5).

Quant au rôle qu'a joué cette recherche dans l'élaboration même de l'éducation musicale scolaire (cf. la seconde ligne directrice, sous 2.2), nous dirions qu'il s'est avéré déjà plus prononcé que ce qu'il a pu être lors de la phase I. En effet, même si le chercheur se situe encore à l'extérieur de la chaîne, dans une position d'observateur distancié, il estime que son travail d'élaboration et les résultats auxquels il est parvenu devraient être pris en compte et influencer cette chaîne. Il ne veut plus être seulement réactif par rapport à une problématique mais y jouer un rôle plus actif, qui prend ici la forme – encore modeste – de suggestions et de conseils à l'intention des décideurs.

5 L'évolution durant la Phase de standardisation

La Phase de standardisation, dont nous situons le début en 2008, a été marquée par la multiplication de recherches en éducation musicale scolaire, portant sur des objets divers et utilisant des approches variées. Un pôle du triangle pédagogique va toutefois capter majoritairement l'attention, celui des enseignants. Ainsi, les JFREM organisées en 2010 à Genève s'intitulent *La formation des enseignant-e-s de musique: dynamiques de recherche, analyses de pratiques*, alors que celles qui se déroulent à Tunis en 2015 ont pour thème *Musicien-professeur de musique: quels métiers? quelles formations? quels enjeux?* D'autres colloques sont aussi organisés sur cette même thématique, réunissant des chercheurs de différents pays francophones et donnant lieu à des publications ciblées (Joliat, 2011; Joliat, Güsewell, Terrien, 2017). Certes, les enseignants n'avaient pas été totalement absents des recherches précédentes mais les chercheurs vont maintenant les prendre véritablement comme objets de recherche, en s'intéressant notamment à la variance qui peut exister au sein de cette population tout comme, auparavant, avait été investiguée la variance parmi les apprenants et celle qui peut se manifester au niveau des savoirs.

Pour illustrer le rôle qu'a pu jouer la recherche en éducation musicale scolaire durant cette période, nous avons choisi la recherche de Joliat, Terrien et Güsewell, intitulée *Les attentes de formation des futurs enseignants de musique* (2017).

Les données de cette recherche ont été récoltées de 2012 à 2014, via des entretiens d'étudiants engagés dans des formations à l'enseignement au sein de différentes institutions en Suisse romande et en France. Les auteurs, eux-mêmes actifs dans les institutions en question, ont distingué trois groupes d'étudiants selon que leurs formations les préparaient à l'enseignement musical dans les premiers degrés primaires de la scolarité obligatoire, à l'enseignement musical dans les grands degrés primaires et au secondaire et, enfin, à l'enseignement instrumental et vocal en écoles de musique. Et, par une analyse à la fois quantitative et qualitative des verbatim issus des entretiens, ils ont regardé à quelle(s) catégorie(s) leurs sujets pouvaient être rattachés. Les catégories en question avaient été préétablies sur la base d'une démarche théorique qui empruntait ses concepts essentiellement à la sociologie des professions et qui synthétisait divers travaux de collègues ayant déjà, de par le monde, établi des typologies des identités professionnelles chez les enseignants de musique. Ces catégories étaient: l'enseignant artiste, l'enseignant expert, l'enseignant professionnel et l'enseignant éducateur. Les auteurs ont abordé deux thèmes durant leurs entretiens avec les étudiants. Ils les ont d'abord interrogés sur leurs représentations de l'enseignant de musique idéal: quel est-il? quels doivent être ses points de référence mais aussi ses com-

pétences? Ils les ont ensuite questionnés sur leurs attentes de formation: quels éléments leur cursus de formation devrait-il leur apporter afin que leur enseignement auprès des élèves soit un succès? Rapporté à notre modèle, le premier thème trouve place clairement dans le chaînon des ressources (pôle enseignant, évidemment). On pourrait situer le deuxième thème simplement au même niveau, mais il comporte en fait une dimension supplémentaire. Les auteurs considèrent en effet ces attentes de formation comme de véritables objectifs visés par les étudiants, venant ainsi mettre en lumière le pôle enseignant de ce chaînon-là alors que, précédemment, les objectifs se déclinaient avant tout en termes d'apprenants et de savoirs. Cela correspond à une nouvelle conception qui veut que, pour assurer son succès, l'éducation musicale doit prendre en compte les enseignants à *tous* les niveaux: leurs propres objectifs, leurs compétences en tant que ressources, leurs conduites pédagogiques et didactiques au niveau des actions, les effets que cela va engendrer sur leurs personnes et, finalement, la contribution de tout cela en tant qu'impact sociétal.¹³

Venons-en maintenant à notre seconde ligne directrice (cf. section 2.2) pour discuter du rôle de la recherche dans l'élaboration de l'action publique «éducation musicale scolaire». Il semble évident que les trois auteurs de ce travail de recherche l'ont développé en lien avec les démarches de formation auxquelles ils participent dans leurs institutions respectives. Ils souhaitent que la recherche vienne apporter des éléments qui permettront d'améliorer la formation des étudiants, futurs enseignants de musique. Ils vont même plus loin en direction de la proactivité. Ils comptent en effet que leur travail aura une influence directe sur les cursus de formation des enseignants et, partant, sur la qualité de l'enseignement musical. Pour ce faire, ils adressent des conseils appuyés aux institutions de formation. Ils affirment ainsi que:

«[...] les institutions tertiaires/universitaires de formation à l'enseignement musical devront mieux prendre en compte le projet identitaire poursuivi par leurs étudiants en fonction de leur choix d'activité professionnelle visée, si elles veulent que leurs programmes de formations aient une plus grande influence sur leur développement professionnel pendant leur formation.» (Joliat, Terrien, Gusewell, 2017, pp. 108–109)

13 Ces derniers thèmes sont d'ailleurs d'actualité à propos des enseignants en général. Que l'on pense par exemple aux études sur leur satisfaction professionnelle et sur leur statut social. Cela nous amène également à envisager que, dorénavant, la formation des enseignants peut être considérée aussi comme une chaîne d'action publique en tant que telle, dans laquelle on va pouvoir distinguer les mêmes segments que sont le besoin, les objectifs, les ressources, les actions, les effets et l'impact. Reste à déterminer s'il faut voir cette chaîne comme adjacente – ou concomitante – à l'éducation musicale scolaire?

S'appuyant sur certains résultats de leur recherche, ils proposent d'ailleurs que plusieurs filières réajustent leurs curricula ou, pour le moins, thématisent la question des attentes de formation lors des entretiens d'admission. Enfin, ils annoncent qu'ils vont consacrer une prochaine recherche à l'analyse comparée des programmes de formation pour essayer de déterminer si les institutions «[pos-sèdent] le potentiel pour répondre de manière efficiente aux attentes de professionnalité de leurs étudiants, voire, de les devancer» (p. 109), un projet qui constitue un pas de plus en direction d'une proactivité assumée de la recherche. Comme indiqué précédemment, cette étude sur les futurs enseignants de musique a réuni des chercheurs à l'international, un signe que la recherche en éducation musicale en Suisse francophone ne se déroule désormais plus en vase clos. Par ailleurs, le fait qu'elle portait sur l'éducation musicale à la fois scolaire et spécialisée est le signe d'un autre décloisonnement, sur lequel nous aurons l'occasion de revenir (cf. section 6).

6 Bilan et perspectives d'évolution

Comme il a pu être mis en évidence, la recherche en éducation musicale a connu une évolution importante depuis ses débuts en Suisse francophone, il y a un peu plus de trente ans. Chacune des trois phases de son histoire a été caractérisée par une dynamique particulière: il s'agissait d'abord tout simplement d'initier cette recherche, puis de l'institutionnaliser et enfin de la standardiser. Nous avons l'intuition que l'on se trouve actuellement à l'aube d'une nouvelle phase, mais il ne sera possible d'en juger que lorsque le recul historique sera suffisant...

Pour l'heure, faisons le bilan de cette évolution en ce qui concerne le rôle qu'a joué la recherche quant à l'action publique «éducation musicale scolaire». Ce sera aussi l'occasion de nous interroger sur les perspectives d'avenir.

Il est évident que le champ de cette recherche s'est petit à petit élargi. À ses débuts, elle se préoccupait surtout de l'efficacité des actions enseignantes en termes d'effets sur les apprenants, puis elle s'est intéressée aux ressources et, enfin, aux objectifs. Nous pourrions d'ailleurs compléter cela en soulignant l'intérêt actuel pour la réflexion concernant le besoin sociétal que l'éducation musicale doit satisfaire, même si la recherche ne s'est pas encore vraiment emparée de ce thème. Les chercheurs ont ainsi tenté d'établir des liens entre les différents chaînons, en «remontant» de l'un à l'autre, dans un mouvement vers l'amont de la chaîne. Et tout cela, en s'intéressant petit à petit aux trois pôles du triangle pédagogique. Cela ne veut bien sûr pas dire que tous les objets et tous les liens possibles ont été investigués de toutes les manières qui soient, mais seulement que la recherche a contribué à élargir la compréhension de ce qu'est l'éducation musicale à l'école.

Par ailleurs, il reste toujours à concevoir l'éducation musicale scolaire comme un objet de recherche en tant que tel, un défi que Mili et Rickenmann (2018) proposent de relever au moyen d'«[une] approche systémique, qui implique que l'étude d'un des éléments du système didactique doit prendre en compte les facteurs explicatifs et les effets sur les deux autres éléments» (p. 9). Si nous interprétons correctement leurs propos, il s'agit de voir non seulement l'interaction entre les pôles du triangle au niveau des actions, mais aussi les conséquences de cette interaction, au niveau suivant, à la fois sur chaque pôle et, de nouveau, sur leur interaction, etc. Selon ces auteurs, une telle approche systémique sera possible grâce aux outils de la didactique et à son entrée «par les savoirs». Ils estiment en effet que celle-ci doit permettre d'éclairer chacun des pôles ainsi que leur interaction, et ce de manière circonstanciée pour chaque champ disciplinaire, notamment dans le domaine des enseignements artistiques. L'avenir nous dira dans quelle mesure cette approche permettra à la recherche en éducation musicale de délimiter – enfin – la spécificité de son objet. À notre avis, le but sera atteint lorsque cette recherche aura élaboré non seulement des concepts propres mais aussi des méthodologies *ad hoc*. Donc lorsqu'elle ne fera plus seulement qu'emprunter concepts et méthodes aux autres disciplines que sont la psychologie, la sociologie, les sciences de l'éducation (dans tout leur polymorphisme) ou la didactique des autres disciplines, mais qu'elle sera elle-même capable de venir alimenter, en retour, ces disciplines de référence au moyen de concepts et méthodes qu'elle aura développés en propre.¹⁴

Les réflexions que nous avons présentées dans les sections 3, 4 et 5 ont porté sur une autre facette du rôle de la recherche en éducation musicale scolaire, à savoir sa participation à l'élaboration même de cette action publique. De ce point de vue là, l'évolution a consisté à passer de la rétroaction à la proaction. D'observateurs externes, les chercheurs sont devenus conseillers, puis se sont toujours plus positionnés comme partenaires pour la configuration de cette éducation.

Il faut dire que la conception de la recherche a évolué, notamment dans les hautes écoles, sous le mot d'ordre «Recherche & Développement». Autrement dit, les chercheurs se doivent maintenant de codéterminer la chaîne, vers l'aval: proposer des objectifs et expliciter les ressources que cela impliquera, ou alors traduire des ressources possibles en actions à mettre en œuvre, etc. Mais ils se doivent aussi d'évaluer les projets qu'ils sont amenés à proposer. Dès lors, les formateurs-

14 En 1986, Mialaret proposait de parler de «sciences de l'éducation musicale» qui se déclinaient, entre autres, en histoire de l'éducation musicale, sociologie de l'éducation musicale, éducation musicale comparée, physiologie de l'éducation musicale, psychologie de l'éducation musicale et... didactique de la musique. Cela manifestait une volonté d'autonomisation par rapport aux disciplines-mères, mais ne pourrions-nous rêver de passer au singulier et de parler donc de «science de l'éducation musicale»?

chercheurs sont appelés à enrichir l'éducation par les connaissances issues de la recherche et vice versa.¹⁵ À notre avis, l'important dans cette nouvelle posture de la recherche va être de ne pas perdre de vue ce qui a été patiemment acquis dans le domaine de l'éducation musicale: la contrainte de l'objectivation.

Toutes nos réflexions ont été fondées sur la considération que l'éducation musicale scolaire est une action publique en soi, au sein des diverses actions publiques qui constituent, ensemble, une politique éducative. Au terme de la démarche, force nous est de constater que les contours de cette action publique sont actuellement redistribués. D'une part, il est de plus en plus question d'une «éducation artistique». Ainsi, le nouveau Plan d'études romand (PER) parle d'un domaine global intitulé «Arts». Faudra-t-il donc désormais raisonner plutôt en fonction d'une chaîne unique englobant toute l'action publique «éducation artistique»? D'autre part, il se développe toujours plus de nouveaux modèles de collaboration entre les enseignants de l'école publique et des acteurs externes, comme des musiciens interprètes ou, dans le cadre des orchestres à l'école et autres mouvements similaires, avec des professeurs d'instrument venant des écoles de musique. Il faut ici aussi faire référence à toute la mouvance de la médiation culturelle qui vient également redéfinir la constellation de l'éducation artistique. Faudra-t-il remplacer le triangle pédagogique par un tétraèdre pour illustrer ce qui pourrait être un nouveau paradigme (Zulauf, 2006)?

Comme le dit Welch:

«Perhaps it is important for teachers and [...] researchers to remind themselves that curriculum and pedagogy are contested concepts. So also is research [...]. Despite the comments of politicians, there are no absolutes in educational practice, neither are there in research.» (2004b, pp. 270–271)

Bibliographie

- BERA Music Education Review Group. (2004). Mapping music education research in the UK. *Psychology of Music*, 32 (3), 239–290. Récupéré de <https://journals.sagepub.com/home/pom>
- Bertholet, A., Petignat, J.-L. (éd.). (1999). *À vous la musique. Méthodologie de la 1^{re} à la 6^e année scolaire primaire; programme romand*. Neuchâtel: Office du matériel scolaire. (1^{re} éd.: 1982–1988)
- Bertrand, D., Piguët, J.-C. (avec Marbehant, B., Meyer, E., Wirthner, M., Zulauf, M., Zurcher, P.). (2004). *L'élève musicien. Quels moyens pour quels acquis?* Neuchâ-

15 Pour une discussion sur cette nouvelle façon de concevoir la recherche en éducation, voir l'article que Loiselle, Harvey (2007) ont consacré à ce qu'ils considèrent comme un nouveau type de recherche, qu'ils désignent par le terme de «recherche développement».

- tel: Institut de recherche et de documentation pédagogique. Récupéré de www.irdp.ch/institut/eleve-musicien-296.html
- Bonnet, C., Zulauf, M. (1992). *Entre notes. Trois ans d'expérience d'enseignement élargi de la musique dans le Canton de Vaud*. Lausanne: Centre vaudois de recherches pédagogiques.
- Chatelain, S. (2018). La recherche en didactique de la musique en Allemagne. Points de repères et perspectives. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 23 [Numéro thématique: Didactiques des arts. Acquis et développement], 31–43. Récupéré de <http://revuedeshp.ch>
- Coen, P.-F. (2011). Quelques questions vives autour de l'éducation musicale. *Éducateur*, 7, 36–38.
- Coen, P.-F., Zulauf, M. (éd.). (2006). *Entre savoirs modulés et savoir moduler. L'éducation musicale en question*. Paris: L'Harmattan.
- Colwell, R. (éd.). (1992). *Handbook of Research on Music Teaching and Learning. A Project of the Music Educators National Conference*. New York: Schirmer Books.
- Colwell, R., Richardson, C. (éd.). (2002). *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning. A Project of the Music Educators National Conference*. Oxford: Oxford University Press.
- Comeau, G., Mathieu, L., Blondin, D. (éd.). (2010). L'éducation musicale au XXI^e siècle: quelle recherche? quelle formation? Journées francophones de recherche en éducation musicale, Université d'Ottawa; 7-8-9 mai 2009 [Numéro spécial]. *Recherche en éducation musicale*, 28. Récupéré de www.mus.ulaval.ca/reem
- Francès, R. (1958). *La perception de la musique*. Paris: Vrin.
- Frey Streiff, M. (1992). *Étapes de la conceptualisation de mélodies extraites de chansons populaires* (Thèse non publiée). Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Gruhn, W. (2004). Mapping music education research in Germany. *Psychology of Music*, 32 (3), 311–321. Récupéré de <https://journals.sagepub.com/home/pom>
- Huber, J. (2016). «Tasten- und Saitenhandwerker» vs. «Forschergilde». Der Diskurs um die «richtige» Musiklehrer_innenbildung in der Deutschschweiz. In J. Knigge, A. Niessen (éd.), *Musikpädagogik und Erziehungswissenschaft* (Musikpädagogische Forschung, vol. 37) (pp. 45–58). Munich: Waxmann. Récupéré de www.waxmann.com/?eID=texte&pdf=3500Volltext.pdf&typ=zusatztext
- Imberty, M. (1969). *L'acquisition des structures tonales chez l'enfant*. Paris: Klincksieck.
- Joliat, F. (éd.). (2011). *La formation des enseignants en musique. État de la recherche et vision des formateurs*. Paris: L'Harmattan.
- Joliat, F., Güsewell, A., Terrien, P. (éd.). (2017). *Les identités des professeurs de musique*. Paris: Delatour.
- Joliat, F., Terrien, P., Güsewell, A. (2017). Les attentes de formation des futurs enseignants de musique. In F. Joliat, A. Güsewell, P. Terrien (éd.), *Les identités des professeurs de musique* (pp. 81–109). Paris: Delatour.
- Kolp, P., Lammé, A., Regnard, F., Rens, J.-M. (éd.). (2008). Musique et créativité. Outils d'apprentissage et de recherche. Actes des Journées francophones de recherches en éducation musicale, Bruxelles 2008 [Numéro spécial]. *Orphée*

- Apprenti*, nouvelle série, n° 1. Récupéré de www.conseildelamusique.be/file/41/download
- Loiselle, J., Harvey, S. (2007). La recherche développement en éducation. Fondements, apports et limites. *Recherches qualitatives*, 27 (1), 40–59. Récupéré de www.recherche-qualitative.qc.ca/revue
- Mark, M. L. (1992). A history of music education reseach. In R. Colwell (éd.), *Handbook of Research on Music Teaching and Learning. A Project of the Music Educators National Conference* (pp. 48–59). New York: Schirmer Books.
- Mialaret, J. P. (1986). Repères bibliographiques. *Recherches en sciences de l'éducation musicale. Perspectives documentaires en sciences de l'éducation*, 10, 35–58.
- Mili, I., Rickenmann, R. (2018). Introduction. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 23 [Numéro thématique: *Didactiques des arts. Acquis et développement*], 7–18. Récupéré de <http://revuedeshep.ch/>
- Perret, J.-F. (éd.). (1989). *Musique vécue, musique apprise. Compte-rendu d'une journée d'étude / Groupe de travail GCR «Recherches en éducation musicale»*. Neuchâtel: Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques. (Recherches; 89.104; Cahier du GCR; 18).
- Price, H. E. (2004). Mapping music education research in the USA. A response to the UK. *Psychology of Music*, 32 (3), 322–329. Récupéré de <https://journals.sagepub.com/home/pom>
- Regnard, F., Cramer, E. (éd.). (2003). *Apprendre et enseigner la musique. Représentations croisées*. Paris: L'Harmattan.
- République Française, Premier ministre, Secrétariat général pour la modernisation de l'action publique. (2015). *Évaluation des politiques publiques (EPP). Principes, processus et méthode*. Récupéré de www.modernisation.gouv.fr/sites/default/files/epp_map_memo.pdf
- Schumacher, J. (2002). *L'enseignement de la musique dans les classes primaires de première année de Suisse romande*. Neuchâtel: Institut de recherche et de documentation pédagogique. Récupéré de www.irdp.ch/data/secure/257/document/enseignement-de-la-musique-dans-les-classes-de-257.pdf
- Seashore, C. E. (1919a). *Seashore Measures of Musical Talent*. New York: Columbia Phonograph Company.
- Seashore, C. E. (1919b). *The Psychology of Musical Talent*. Boston: Silver Burdett.
- Van der Maren, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Bruxelles: De Boeck-Wesmael.
- Weber, E. W., Spychiger, M., Patry, J.-L. (1993). *Musik macht Schule. Biografie und Ergebnisse eines Schulversuchs mit erweitertem Musikunterricht*. Essen: Die Blaue Eule.
- Welch, G. (éd.). (2004a). Mapping music education research. International perspectives [Special Issue]. *Psychology of Music*, 32 (3). Récupéré de <https://journals.sagepub.com/home/pom>
- Welch, G. (2004b). Mapping music education research in the UK. *Coda. Psychology of Music*, 32 (3), 268–271. Récupéré de <https://journals.sagepub.com/home/pom>
- Wirthner, M. (éd.). (1994). *La créativité dans la pédagogie musicale*. Neuchâtel: Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques. (Recherches; 94.101).

- Wirthner M., Zulauf, M. (éd.). (2002). *À la recherche du développement musical*. Paris: L'Harmattan.
- Zenatti, A. (1967). *Perception et intelligence musicales chez l'enfant* (Thèse non publiée). Université de Paris, Faculté des Lettres et Sciences Humaines de Nanterre.
- Zenatti, A. (1981). *L'enfant et son environnement musical. Étude expérimentale des mécanismes psychologiques d'assimilation musicale*. Issy-les-Moulineaux: Éditions scientifiques et psychologiques.
- Zulauf, M. (1990). *Cinq périodes à la clé. Observation de la première année d'expérience d'enseignement élargi de la musique*. Lausanne: Centre vaudois de recherches pédagogiques.
- Zulauf, M. (1993–1994). Three-year experiment in extended music teaching in Switzerland. The different effects observed in a group of French-speaking pupils. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 119, 111–121. Récupéré de www.jstor.org/stable/40318619
- Zulauf, M. (1997a). Les inventions musicales de Maria ou comment un enfant s'y prend pour compléter des mélodies. *Cahiers suisses de pédagogie musicale*, 2, 93–98.
- Zulauf, M. (1997b). *Vivre l'école en musique*. Lausanne: Centre vaudois de recherches pédagogiques.
- Zulauf, M. (2006). Quel paradigme pour l'éducation musicale de demain? In P.-F. Coen, M. Zulauf (éd.), *Entre savoirs modulés et savoir moduler. L'éducation musicale en question* (pp. 233–258). Paris: L'Harmattan.
- Zulauf, M., Cslovjecssek, M. (2018). The intertwining of music, education, and integration. In M. Cslovjecssek, M. Zulauf (éd.), *Integrated Music Education. Challenges of Teaching and Teacher Training* (pp. 41–68). Berne: Peter Lang.
- Zurcher, P. (1986). *Acquisition des conduites musicales élémentaires* (Thèse non publiée). Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

Die Nullerjahre in der Schulmusik der Deutschschweiz

Eine Dekade «diskursiver Stille»?

Jürg Huber

Zusammenfassung

Im Forschungsprojekt «Schulmusikalische Diskurse in der Deutschschweiz von 1970 bis 2010» konnten Diskursformationen zu den Fachinhalten des schulischen Musikunterrichts, zu dessen Legitimation sowie zum Berufsverständnis der Lehrpersonen eruiert werden, die im Verlauf der Zeit unterschiedlich fokussiert wurden. Standen in den 1970er-Jahren Fragen zu den Inhalten des Musikunterrichts im Vordergrund, rückte mit den Schulversuchen mit erweitertem Musikunterricht in den 1980er-Jahren vermehrt die Legitimation des Musikunterrichts ins Zentrum. Mit der sich Mitte der 1990er-Jahren abzeichnenden Tertiärisierung der Lehrerbildung wurden Fragen des Berufsbildes virulent. Wie reagiert die musikpädagogische Fachgemeinschaft nun auf institutionelle und gesellschaftliche Entwicklungen des frühen 21. Jahrhunderts, wer greift selbst in die Diskussion ein und auf welche Weise geschieht dies? Ein an Foucault geschärfter Blick auf ein Korpus von Beiträgen in (musik)pädagogischen Fachzeitschriften und einer überregionalen Tageszeitung ermöglichte die Analyse des entsprechenden Diskursgeschehens im frühen 21. Jahrhundert, wobei neben den zur Sprache gebrachten Inhalten und den Sprecherpositionen die diskursiven Leerstellen besonders interessierten. Es zeigte sich, dass zwar bestehende Diskurse weitergeführt wurden, sich jedoch eine argumentative Verfestigung abzeichnete. Zudem schienen aktuelle Herausforderungen im öffentlichen Diskurs nur partiell auf. Erklärungsansätze für diese Befunde werden, mit besonderem Blick auf die musikpädagogische Tradition der Deutschschweiz, diskutiert.

Résumé

Dans le projet de recherche «Discours de musique à l'école en Suisse alémanique de 1970 à 2010», les formations de discours à propos du contenu de l'enseignement musical à l'école, de sa légitimation et de la compréhension professionnelle des enseignants ont été étudiées. Ces phénomènes ont fait l'objet d'une attention différente au fil du temps. Alors que l'accent était mis sur les questions relatives au contenu des cours de musique dans les années 1970, la légitimation de ces cours est devenue de plus en plus importante dans les années 1980 avec les expériences de l'enseignement élargi de la musique. Avec la tertiarisation de la formation des enseignants au milieu des années 1990, les questions

relatives à la profession sont devenues virulentes. Comment la communauté de l'éducation musicale réagit-elle aux développements institutionnels et sociaux du début du XXI^e siècle, qui intervient dans la discussion et comment cela se passe-t-il? L'examen d'un corpus d'articles de revues pédagogiques (musicales) et d'un quotidien national, en référence aux travaux de Foucault, a permis d'analyser le discours correspondant au début du XXI^e siècle, où, outre les contenus et les positions des intervenants évoqués, les lacunes discursives étaient particulièrement intéressantes. Il a pu être montré que, bien que les discours existants aient été maintenus, une consolidation argumentative est apparue. De plus, les défis actuels du discours public ne semblent être que partiels. Les approches explicatives de ces résultats seront discutées, avec un accent particulier sur la tradition de pédagogie musicale en Suisse alémanique.

Abstract

The research project "School Music Discourses in German-speaking Switzerland from 1970 to 2010" investigated discourse formations on the subject content of music instruction in schools, its legitimisation, and the professional understanding of teachers. These issues have received different levels of attention over time. In the 1970s, the focus was on questions concerning the content of music lessons. In the 1980s the legitimisation of music lessons became increasingly important, as evidenced by school experiments with extended music lessons. With the emergence of tertiary level teacher training in the mid-1990s, questions within the profession became widespread. This chapter considers the discourse of the early 21st century in comparison to that of the previous decades. With a Foucault-influenced look at a corpus of contributions in (music) pedagogical journals and a national daily newspaper, the author tackles questions such as: How did the music education community react to institutional and social developments of the early 21st century? Who intervenes in the discussion and how does this happen? In addition to the diverse contents and the speaker positions, the discursive gaps were of particular interest. This analysis revealed that the existing discourses continued, but the argumentation became standardised. Moreover, current challenges in the public discourse appeared to be only partial. Explanatory approaches to these findings will be discussed, with a special focus on the music-educational tradition of German-speaking Switzerland.

Schlüsselwörter

Musikpädagogik, Deutschschweiz, Diskursanalyse, Fachgeschichte

Der Musikpädagogik in der Deutschschweiz fehlt, trotz punktueller Ansätze zu einer Akademisierung des Faches im letzten Viertel des 20. Jahrhunderts, eine wissenschaftliche Tradition. Einige wenige Dissertationen (Dietschy, 1983;

Kälin, 1976; Mráz, 1984; Spychiger, 1995) sowie die Gründung einer Schweizerischen Gesellschaft für musikpädagogische Forschung (vgl. Mraz, 1985) konnten keine entsprechende wissenschaftlich gestützte Fachkultur etablieren (Huber, Zurmühle, 2015).¹ So konstatiert Maria Spychiger vor einigen Jahren in einem Interview mit Christopher Wallbaum, dass die Musikpädagogik in der Schweiz, ausgeprägter als in Deutschland, eine «angewandte Disziplin» sei (Spychiger, 2013, S. 43). Neuerdings scheint sich eine Akademisierung anzubahnen, worauf etliche laufende Promotionen und einige bereits abgeschlossene Dissertationen auf instrumentalpädagogischem (Barandun, 2018; Keller, 2015) und schulmusikalischem (Blanchard, 2019; Lorenzetti, 2018) Gebiet hindeuten.

Doch jede Praxis, mag sie auch einer wissenschaftlichen Theorie entraten, gründet zumindest implizit auf konzeptuellen Vorstellungen. Diese für die schulische Musikpädagogik in der Deutschschweiz – mit besonderem Blick auf die Gymnasialstufe – zu explizieren, war Ziel des vom Schweizerischen Nationalfonds (SNF) geförderten Projekts «Schulmusikalische Diskurse in der Deutschschweiz von 1970 bis 2010» (SNF-Projektnummer 166402). Die an Foucault (2013 [1969]) orientierte Diskursanalyse untersucht, wie sich Praktiker – und erst gegen Ende der Untersuchungsperiode auch einige wenige Frauen – in diesem Zeitraum über Sinn, Zweck, Inhalt und Didaktik des Musikunterrichts in einschlägigen (musik)pädagogischen Zeitschriften und Sammelbänden geäußert haben.

Dass sich die Diskurse zum schulischen Musikunterricht hauptsächlich entlang der Stränge² Fach(inhalte), Profession(alisierung) und Legitimierung anordnen lassen, hat eine erste explorative Sichtung des Materials ergeben (Blanchard, Huber, 2014, S. 1). Dieses Gerüst hat sich als Heuristik für den weiteren Verlauf des Projekts «Schulmusikalische Diskurse» bewährt. In groben Zügen lassen sich zu Beginn der Untersuchungsperiode in den 1970er-Jahren inhaltlich die beiden Positionen «Singen als Kern des Faches» und «kritische Hörerziehung» ausmachen, was sich auch in der Fachbezeichnung niederschlägt (vgl. den Beitrag von Christoph Marty in diesem Band). Der Trend zu einem umfassenderen Fachverständnis stellt entsprechende Anforderungen an Professionelle, die in den Texten mit unterschiedlicher Gewichtung zwischen den Polen «Künstlertum» und «Pädagogik» oszillieren (vgl. Huber, 2016). Externe Begründung

- 1 Wissenschaftsaffiner verlief die Entwicklung in der französischsprachigen Schweiz, wie Madeleine Zulauf in ihrem Beitrag zu diesem Band aufzeigt.
- 2 Den Begriff «Diskursstrang» hat Siegfried Jäger in Ergänzung zu Foucault in die Diskurstheorie eingeführt: «Ein Diskursstrang besteht aus Diskursfragmenten gleichen Themas. Er hat eine synchrone und eine diachrone Dimension» (Jäger, 2012, S. 80). Sie stellen «die vernetzten Bestandteile von Diskursen dar, die bei Foucault die vier Formationen waren» (Diaz-Bone, 2017, S. 135). Zu den Diskursformationen siehe weiter unten.

durch Transfereffekte und musikimmanente Begründung bestimmen den Legitimationsdiskurs, der, befördert durch die Schulversuche mit erweitertem Musikunterricht (vgl. Weber, Spychiger, Patry, 1993), besonders in den letzten beiden Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts virulent war (vgl. Huber, 2017).

Forschungsinteresse und Fragestellung

Im Fokus des vorliegenden Textes steht die letzte, von auffälliger (bildungs)politischer Dynamik geprägte Dekade des Projekts: Der Umbau des Bildungssystems auf allen Ebenen – von der Harmonisierung der Volksschule (HarmoS) bis zu Bologna-kompatiblen Studiengängen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung – geht einher mit einer intensiven Integrationsdebatte, die seit den 1960er-Jahren in wechselndem Masse das politische Leben mitbestimmt. Diese Debatte lässt sich in der Schweiz anhand von Referendums- und Initiativabstimmungen im betreffenden Zeitraum festmachen (Bundeskanzlei, 2019). Eine Durchsicht der entsprechenden Ergebnisse zeigt, dass neben verschiedenen finanzpolitischen Vorlagen sich der politische Diskurs der Nullerjahre im weiteren Sinne um Inklusion und Exklusion drehte: Die Frage «Wo gehören wir (als Land) dazu?» ist die eine Dimension dieser Thematik, die sich in verschiedenen Abstimmungen zum Verhältnis zur Europäischen Union und im Beitritt zur UNO äussert. Die andere – «Wer gehört bei uns dazu?» – zeigt sich in der Migrationsdebatte (mit der überraschenden Annahme der Minarettinitiative), aber auch in der Verschärfung des Strafrechts (lebenslange Verwahrung für Pädophile, automatische Ausweisung von aufgrund bestimmter Delikte verurteilten Personen ohne Schweizer Bürgerrecht). Andererseits wurde mit der Annahme des Partnerschaftsgesetzes die Integration von gleichgeschlechtlichen Paaren in die Gesellschaft und damit die Normalisierung einer noch vor wenigen Jahrzehnten geächteten Lebensform vorangetrieben. Dieses disparate Bild akzentuiert sich gemäss dem Politologen Claude Longchamps in einer Vertrauenskrise der staatlichen Institutionen während der Nullerjahre (Longchamps in Plozza, 2019).

Damals relevante Themen im Bildungsbereich widerspiegeln sich in den inhaltlichen Schwerpunkten der *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* sowie in den Titelschlagzeilen von *Bildung Schweiz* und *Gymnasium Helveticum*. Deren Analyse zeigt einen Themenkomplex um Harmonisierung und Standardisierung, in den auch die Modularisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Zuge der Bolognareform sowie die Gründung und die ersten Erfahrungen mit pädagogischen Hochschulen eingebunden sind. Die hier angelegten Individualisierungsmöglichkeiten werden in «neuen Lernformen» und der Begabtenförderung explizit herausgehoben. Spezifisch die Gymnasialstufe betreffen

die Auswirkungen einer Ausbildungsreform, die mit dem Maturitätsanerkenntnisreglement (MAR) von 1995 die Einführung von Schwerpunktfächern und einer Maturaarbeit vorsah, und die in der zweiten Hälfte der Nullerjahre evaluiert wurden.

Ein Korpus an Texten zur schulischen Musikpädagogik, das im folgenden Abschnitt beschrieben wird, soll also auf den Bezug zu den drei oben skizzierten Aspekten – heuristische Diskursstränge, gesellschaftspolitischer sowie bildungspolitischer Kontext – analysiert werden. Für die Analyse leitend ist die «prägnante Leerstelle», die Achim Brosziewski und Alex Knoll für den Schweizer Schuldiskurs in den Jahren 2006 bis 2010 ausgemacht haben und die sich «in einem hörbaren Schweigen» der Pädagogik ausdrücke. Statt dass es die Reflexion mit «autoritative[n] Einlassungen in Schulfragen» befördere, zeige sich «<[d]as Pädagogische> [...] nur in fragmentarischen, in okkasionellen, in verteilten und in randständigen Formaten» (Brosziewski, Knoll, 2018, S. 10). Kann also für den untersuchten Zeitraum, nun bezogen auf den musikpädagogischen Bereich, mehr oder weniger von einer «Dekade diskursiver Stille» (Mecheril, 2004, S. 83)³ gesprochen werden? Gilt das Fragmentierte, Okkasionelle des Diskurses auch für die Musikpädagogik? Um sich einer Antwort anzunähern, ist das Korpus zunächst danach zu befragen, ob und wie die bisherigen Diskurse zum Fach und seinen Inhalten, zur Profession(alisierung) sowie zur Legitimierung weitergeführt werden. Reagieren diese auf oder Interagieren diese, zweitens, mit gesellschaftlich relevanten Fragen, die sich, drittens, in pädagogischen und bildungspolitischen Trends und Strömungen niederschlagen?

Forschungsperspektive und Korpus

Die Diskursanalyse foucaultscher Prägung versteht sich nicht als abgrenzbare Methode, sondern vielmehr als «Forschungsperspektive» (Keller, 2011, S. 9). Sie «[stellt] sich indifferent [...] gegen den propositionalen Gehalt der untersuchten Texte. Sie klammert die Geltungsansprüche der Textaussagen aus und fragt statt dessen nach der Performanz der Texte, nach ihren Erzeugungseffekten» (Brosziewski, Knoll, 2018, S. 28). Die Stringenz oder Inkonsistenz einer Argumentation ist aus dieser Perspektive nicht relevant. Im Fokus steht vielmehr ihre Position im Beziehungsnetz, wo und wann eine bestimmte Äusserung auftaucht. Zentral in Foucaults Diskursanalyse, wie er sie in *Archäologie des Wissens* (2013 [1969]) entfaltet, ist das Beschreiben von «Aussagen im Feld des Diskurses und [der] Beziehungen, denen sie unterliegen» (S. 48). Foucaults eigene Terminologie

3 Mecheril hat sich dabei auf die Migrationspädagogik der 1960er-Jahre bezogen.

ist dabei nicht immer konsistent, wie er selbst einräumt (ebd.). Dennoch lassen sich diskursive Ereignisse oder Äusserungen als kleinste Einheiten ausmachen, die zu Aussagen verdichtet diskursive Formationen bilden. Die «Formation der Gegenstände» (S. 61–74), die sich entlang der beschriebenen Diskursstränge anordnen und auf die «Formation der Begriffe» (S. 83–93) beziehen lässt, wird ergänzt durch die «Formation der Äusserungsmodalitäten» (S. 75–82) mit den zentralen Fragen: «Wer spricht?» (S. 75) und von wo aus dies getan wird (S. 82), also die «Formation der subjektiven Positionen» (S. 169), wobei sich die Analyse «auf den Status, den institutionellen Platz, die Situation und Einreichungsweisen des diskurrierenden Subjekts erstreckt» (S. 95). Schliesslich interessiert die «Formation der Strategien» (S. 94–103) mit den thematischen Entscheidungen, was in den Diskurs aufgenommen wird oder nicht. Die oben exponierte Fragestellung wird demnach um drei Aspekte erweitert:

- Wer spricht von welcher Position aus?
- In welchen Arenen werden diese Diskurse geführt?
- Was wird nicht in den Diskurs aufgenommen, welche Leerstellen zeigen sich?

Dazu wähle ich ein exemplarisches Vorgehen, das generelle Beobachtungen durch Detailanalysen an einem Korpus von 349 Texten aus der *Schweizer Musikzeitung* (SMZ), *Bildung Schweiz* (BS), *Gymnasium Helveticum* (GH), *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (BzL) sowie der im Quartalsrhythmus erscheinenden Beilage «Bildung und Erziehung» der *Neuen Zürcher Zeitung* (NZZ) vertieft, ergänzt und allenfalls widerlegt. Eine kurze Charakterisierung zeigt Anliegen, Relevanz und Reichweite der einzelnen Publikationen sowie ihren möglichen Bezug zur schulischen Musikpädagogik auf.

Die *Schweizer Musikzeitung* (SMZ) ist ein Forumsblatt und offizielles Publikationsorgan verschiedener Vereinigungen, die sich unter dem Dach des Schweizer Muskrates zusammengeschlossen haben. Der 2005 aus der Schweizerischen Konferenz für Schulmusik entstandene Verband Schweizer Schulmusik (VSSM), wiewohl Mitglied des Muskrates, unterhält keine eigene Verbandsseite in der SMZ, die in der Regel monatlich erscheint.

Die Monatszeitschrift *Bildung Schweiz* ist das Verbandsorgan des Dachverbands Lehrerinnen und Lehrer Schweiz (LCH), bei dem der VSSM ebenfalls Mitglied ist. Obwohl sich diese Zeitschrift in ihrem Selbstverständnis auch an «Behörden, Politiker, Schulpflegemitglieder [und] Eltern» wendet, bleiben der hauptsächliche Adressatenkreis die Mitglieder des Verbandes, denen «Bildungspolitik», «Verbandsinformation», «Pädagogisches», «Didaktisches» und «Attraktive Angebote» nähergebracht werden sollen, wie eine Infografik der Erstausgabe festhält (BS, 2000/1, S. 5).

Gymnasium Helveticum ist ebenfalls ein Vereinsorgan (Verein Schweizerischer Gymnasiallehrerinnen und Gymnasiallehrer [VSG], unter dessen Dach die

Tab. 1: *Verwendetes Korpus mit Adressierung*

Publikationsorgan	Teilöffentlichkeit	Anzahl Artikel
Schweizer Musikzeitung (SMZ)	Musikalische Professionelle und Laien	129
Bildung Schweiz (BS)	Professionelle der Volksschulbildung	86
Gymnasium Helveticum (GH)	Professionelle der Gymnasialbildung	28
Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung (BzL)	Professionelle der Lehrerinnen- und Lehrerbildung	15
Neue Zürcher Zeitung (NZZ): Beilage «Bildung und Erziehung»	Bildungsinteressierte, Professionelle	91

Musiklehrer/-innen einen eigenen Fachverband [VSG Musik] bilden), das sich als «Zeitschrift für die Schweizer Mittelschule» bezeichnet; es publiziert laut Webseite «Artikel aus der Bildungspolitik, informiert über Themen, welche für die Sekundarstufe II relevant sind, und gibt Auskunft über die Verbandspolitik» (Gymnasium Helveticum, 2020).

Die Zeitschrift *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* hingegen hat eine explizit akademische Ausrichtung, indem sie sich als «Forum für den Fachdiskurs über aktuelle und künftige Entwicklungen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz und in ihren Nachbarländern [versteht]. Sie fördert den fachlichen Austausch unter den Dozierenden an pädagogischen Hochschulen und Universitäten und leistet dadurch einen Beitrag zur Qualitätssicherung und Entwicklung der Aus- und Weiterbildung für Lehrpersonen» (Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 2020). Zwar ist sie auch das offizielle Organ eines Berufsverbandes (Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung [SGL]), doch durchlaufen die Beiträge im Gegensatz zu den anderen untersuchten Publikationen ein Peer-Review-Verfahren.

Die *Neue Zürcher Zeitung* schliesslich, die älteste Tageszeitung der Schweiz, hat internationales Renommee und richtet sich einerseits an die wirtschaftliche Elite, aber auch an ein kulturell und politisch interessiertes Publikum mit höherem Bildungshintergrund. Im untersuchten Zeitraum zeichnete sich die Zeitung durch regelmässige thematische Beilagen aus, in denen oft Gastautorinnen und -autoren zu Wort kommen und der redaktionelle Beitrag sich auf eine Einleitung beschränkt. Als überregionale Zeitung nimmt sie Themen von nationaler

Bedeutung auf. Die analysierte Beilage «Bildung und Erziehung» erschien viermal pro Jahr.

Die Auswahl der Texte erfolgte bei der SMZ durch theoretisches Sampling (Strauss, Corbin, 1996, S. 148–165), indem aufgrund von Vorkenntnissen thematisch relevante Texte eruiert wurden, wobei sich «die spezifischen Sampling-Entscheidungen [...] während des Forschungsprozesses selbst [ergeben]» (ebd., S. 163). Bei BS, GH, BzL und der NZZ-Beilage «Bildung und Erziehung» erfolgte die erste Selektion durch den Suchstring «musi*», der sowohl «Musikunterricht», «musikalisch» und «musisch» erfasst. In einem zweiten Schritt wurden die Texte ebenfalls gemäss theoretischem Sampling einerseits reduziert, andererseits kontextuell, etwa bezüglich der oben genannten Themenfelder, erweitert. Auf die Analyse von Rezensionen wurde verzichtet, da diese Gegenstand eines separaten Teilprojektes sind (Huber, Marty, 2021, im Druck).

Diskursive Ereignisse und Aussagen

Zur Untersuchung kommen also «die internen und die externen Relationen dieses Korpus an Dokumenten» (Foucault, 2002 [1970], S. 342). Zunächst müssen jedoch die diskursiven Ereignisse im Textkorpus ermittelt, was mit einem inhaltsanalytischen Codiervorgang geschah, und diese bestimmten Aussageformationen zugeordnet werden.

Bezogen auf die drei eingangs exponierten Diskursstränge dominiert während des gesamten Zeitraums der Diskurs um die Legitimierung des Musikunterrichts. Dieser Diskurs hat sich nun abgelöst von den Schulversuchen mit erweitertem Musikunterricht und wird auf die allgemein politische Bühne getragen, auf der es zunächst um die Aufnahme der musikalischen Bildung in den Kulturförderartikel und später um die von verschiedenen Musikverbänden lancierte Initiative «jugend + musik» geht, deren Gegenvorschlag an der Volksabstimmung vom 23. September 2012 knapp 73 Prozent der Stimmenden und alle Stände gutgeheissen haben. Dabei zeigen sich Deutungsmuster von der wohltuenden Wirkung der Musik und ihren Transfereffekten auf Gemüt, Sozialverhalten und Intellekt, die sich schon im Kontext der Versuche mit erweitertem Musikunterricht etabliert haben (Huber, 2017).

Für das Berufsverständnis ist die Ausbildungsreform zentral. Da die Umwandlung von Konservatorien und Seminarien in Musikhochschulen beziehungsweise pädagogische Hochschulen in der Schweiz zeitgleich mit der Modularisierung der Studiengänge im Zuge des Bolognaprozesses verlief, werden diese beiden formal getrennten Reformen in den Äusserungen oft zusammengedacht. Eine einzige Wortmeldung in der SMZ leitet einen didaktischen Gewinn aus

der Bologna-reform ab, indem sie die positiven Auswirkungen einer Kompetenz- oder Lernzielorientierung herausstreicht (*Cincera, 2005).⁴ Während sich diese Äusserung auf den Instrumentalunterricht bezieht, wird die Einrichtung von pädagogischen Hochschulen – bei gleichzeitiger Verklärung des seminaristischen Modells – durchwegs negativ beurteilt, da mit ihr eine qualitative Verschlechterung der Ausbildung im Fach Musik einhergehe. Moniert wird einerseits der Umstand, dass Musik an den meisten PH nicht zum obligatorischen Fächerkanon gehört und deswegen die musikalische Grundversorgung an den Primarschulen nicht mehr gewährleistet sei. Andererseits wird auf die Schnittstellenproblematik hingewiesen. Das Gymnasium als nunmehrige Zuliefererinstitution könne durch die Abwahlmöglichkeit des Faches Musik die entsprechende Grundausbildung nicht garantieren. Dies ist auch ein zentrales Werbeargument für die Volksinitiative «jugend + musik», das weiter unten ausführlicher zur Sprache kommt. Diese Argumentation geht mit einem genuin künstlerischen Berufsverständnis einher, wie es – mit einer entsprechenden Didaktik – auch in den Nullerjahren gegenüber einem erziehungswissenschaftlichen Ansatz behauptet wird (*Hofstetter, 2006). Der Professionsdiskurs kulminiert in einer (folgenlosen) Kontroverse in den BzL: «Zugewandtheit der Lehrpersonen zu forschenden Fragen als wichtiges Professionalitätsmerkmal» (*Hoffmann-Ocon, 2009, S. 240) steht hier einem «durch künstlerisch-musikalische Erfahrungen gestützten Musikunterricht» (*Brugger, 2009, S. 242) gegenüber (siehe dazu Huber, 2016).

Während methodische Fragen wie etwa die Solmisation ihren Platz behaupten (vgl. Kleinen, 2006, S. 319), dringen gesellschaftliche Themen nur dosiert in den Diskurs ein. Sexuelle Belästigung, jedoch bezogen auf den Instrumentalunterricht, wird kurzzeitig thematisiert, Migration lange nur in Hinweisen auf Liederbücher und erst gegen Ende des Jahrzehnts in Beiträgen zum Klassenmusizieren. Musik zur Gewaltprävention wird insbesondere durch entsprechende Raps propagiert. Die Resonanz auf die gesellschaftliche Dynamik bleibt indes gering. Bildungspolitisch wird die Standarddiskussion in der Mitte der Nullerjahre zum Thema, verebbt aber rasch wieder. Standards für das Fach Musik auf der Gymnasialstufe finden nur einmal ex negativo Erwähnung, wenn der Autor eines standardkritischen Artikels zur Verstärkung des Befundes, dass selbst Mathematikstandards umstritten seien, ausruft: «Was würde erst eine sorgfältige Analyse von Standards in Geschichte und Musik ergeben?» (*Dreyer, 2007, S. 13). Be-

4 Texte aus dem Korpus sind mit einem Asterisk versehen und nach dem Literaturverzeichnis aufgeführt.

5 Der aus dem Service public stammende Begriff wanderte über eine Resolution des Deutschen Musikrats (2003), die auch in der SMZ besprochen wurde (*Frey-Samlowski, 2003), in den musikpädagogischen Diskurs ein.

gabenförderung ist zu Beginn des Untersuchungszeitraums im Zusammenhang mit der Einrichtung von Musik- und Sportgymnasien ein Thema und wird erst wieder in der Diskussion um die Musikinitiative aufgenommen. Dass Musikpädagogik auf Hochschulstufe gemäss der Bologna-Deklaration in einem Forschungskontext erfolgen sollte, wird kaum zur Kenntnis genommen. Dementsprechend dringen Forschungsergebnisse in geringem Masse in den Diskurs ein.

Formation der Äusserungsmodalitäten und subjektive Positionen

Was eine Diskursanalyse von einer Inhaltsanalyse unterscheidet, ist einerseits der Blick auf die Faktizität der Erscheinungen und ihrer Ereignishaftigkeit, der nicht nach Intention und subjektivem Sinn von Äusserungen fragt, andererseits die Bedeutsamkeit von (Macht-)Effekten diskursiver Aussagen. Wirkungen von Diskursbeiträgen sind eng verbunden mit (institutionellen) Sprecherpositionen. Deshalb interessiert im Zusammenhang mit der Diskurssituation der Nullerjahre, wer von wo aus spricht – oder schweigt. Unter diskursanalytischem Blickwinkel sind die Individuen nicht von Belang, weshalb sie hier auf ihre (institutionellen) Funktionen reduziert bleiben. Relevant ist, wer sich in welchem Publikationsorgan zu welchem Thema äussert. In Betracht als Sprecher/-innen kommen Redaktionsmitglieder, freie (regelmässig) Mitarbeitende, Vertreter/-innen der Bildungsadministration, Kadermitglieder von Hochschulen (Studiengangsleitende und Hochschulleitungsmitglieder), Verantwortliche von Interessenverbänden, (ausländische) Gäste, die anlässlich Tagungen oder Symposien in der Schweiz weilten, Forschende und wissenschaftlich Tätige.

Auffallend ist die starke Dominanz redaktioneller oder redaktionsnaher Beiträge, was auf eine Professionalisierung der Publizistik hinweist. Praktiker/-innen kommen immer noch regelmässig zum Zug, Personen mit Leitungsfunktionen in der Musikpädagogik äussern sich mit chronologisch abnehmender Tendenz, während Forschung und Wissenschaft kaum in Erscheinung treten. Am meisten frappt jedoch, wie wenig durchlässig die Grenzen zwischen einzelnen Arenen sind, in denen sich die Sprecher/-innen präsentieren. Lediglich vier Personen äussern sich über ihr angestammtes Medium hinaus. Es sind dies, in chronologischer Reihenfolge, ein Praktiker, eine Forscherin, eine Medienschaffende und ein Verbandsexponent, wie die untenstehende Tabelle zeigt.

Einzig der Initiant der Schulversuche mit erweitertem Musikunterricht ist über den gesamten Zeitraum hinweg in verschiedenen Arenen präsent. Sonst bleiben Beiträge von Sprecher/-innen in verschiedenen Publikationsorganen punktuell; als Chefredaktorin der SMZ beschränkt sich die frühere Kommunikationsbeauftragte des VMS in ihrer neuen Funktion verständlicherweise auf das Publizieren

Tab. 2: *Sprecher/-innen in mehreren Arenen*

	SMZ	BS	GH	BzL	NZZ
2000					☆
2001					
2002	☆ ▽				
2003					
2004	☆			▽	
2005					☆
2006	◇				☆ ◇
2007	◇	☆			
2008	◇ ☆				
2009	◇ ○	○			
2010	◇				

- ☆ Praktiker (Initiator der Schulversuche mit erweitertem Musikunterricht)
- ▽ Forscherin (Privatdozentin der Psychologie)
- ◇ Medienschaffende (Kommunikationsbeauftragte Verband Musikschulen Schweiz [VMS], ab 2007 Chefredaktorin SMZ)
- Verbandsexponent (Präsident VMS)

in der eigenen Zeitung. Der Artikel der habilitierten Psychologin in den BzL, der eine wissenschaftsorientierte Fachdidaktik fordert (*Stadler Elmer, 2004), bleibt ohne Widerhall. Die beiden indirekten Beiträge (Porträt und Interview) des damaligen Präsidenten des VMS enthalten bildungspolitisch brisante Aussagen, die anschliessen an den oben dokumentierten Unmut über die als unbefriedigend empfundene Situation der Musikausbildung an den pädagogischen Hochschulen. Exemplarisch für die Formation der Äusserungsmodalitäten sei die Karriere dieser Idee nun anhand der Sprecher/-innenpositionen und Aussagen dargestellt.

Besonders in der ersten Hälfte des Jahrzehnts kamen in der SMZ illustre Gäste vorab aus Deutschland zu Wort, wenn diese Referate in der Schweiz hielten. Neben Günther Bastian und Otto Schily war im Februar 2004 Hermann Rauhe an der Reihe mit seinem «Plädoyer für eine Musikschule mit Begeisterung», in dem er hervorhebt, «dass die Musikschulen sich im Zentrum des Netzwerkes der Musikerziehung, Musikförderung und Musikipflege» befänden (*Rauhe, 2004, S. 13, 16). Der Verantwortliche für die Weiterbildung an der Musikhochschule

Luzern übernahm dieses Stichwort alsogleich, wenn er in der folgenden Ausgabe der SMZ «[d]as von Rauhe propagierte neue Selbstverständnis der Musikschulen als lokale Kompetenzzentren für Musik» ins Feld führt, das nach einer intensiven Zusammenarbeit mit den Volksschulen rufe (*Nager, 2004, S. 21). Seine Forderung, die Musikhochschulen hätten dem mit entsprechenden Weiterbildungsangeboten zu begegnen, widerspiegelt die professionelle Funktion des Autors. Erst zwei Jahre später konkretisiert sich dieses Selbstverständnis in einen programmatischen Beitrag für die NZZ: «Die Musikschulen», schreibt die Kommunikationsverantwortliche des VMS, «müssen als eigenständige Schulart über einen eigenen Verfassungsartikel in die kantonalen Bildungsgesetzgebungen integriert werden. Sie erhalten damit einen schulstufenübergreifenden Bildungsauftrag in der musikalischen ‹Grundversorgung› der öffentlichen Schule» (*Spelinova, 2006, S. 67). Im Lead bescheinigt die Redaktion der Autorin, sie setze «sich nachfolgend für mehr guten Musikunterricht auch an den Regelschulen ein», zumal «[d]ie öffentliche Schule [...] noch keine einheitlichen Regelungen zur musikalischen Bildung» kenne (ebd.). Die im Text propagierte Partnerschaft von Schule und Musikschule scheint auch politisch opportun, wenn der Präsident des Schulmusikverbandes in der Diskussion um einen künftigen Verfassungsartikel für die Musik in der SMZ anmahnt, eine solche Debatte habe «im *Konsens von Volks- und Musikschule* sowie in der damit verbundenen musikalischen ‹Grundversorgung› zu beginnen (Caviezel in *Koch, 2007, S. 30, Hervorhebung JH). Diesen Konsens kündigt der damalige Präsident des VMS angesichts der als desolat empfundenen Situation an der Volksschule auf: «Meine Forderung lautet deshalb: Integration der Musikschulen in die kantonalen Bildungsgesetzgebungen. Damit übernehmen die Musikschulen die Bildungsverantwortung für das Fach Musik im Rahmen des Lehrplanes von der Primarschule bis zur Maturität respektive Berufsschule» (Herzig in *Erni, 2009, S. 9). Zeitgleich zu diesem Statement in der SMZ platziert er seine Botschaft in BS. Die Kooperation von Schule und Musikschule wird zwar auf eine entsprechende Interviewfrage zunächst beschworen, doch nimmt sie im Folgesatz die Form einer unfreundlichen Übernahme des schulischen Musikunterrichts an: «Schulen und Musikschulen müssen enger zusammenarbeiten: Die Schulen brauchen die Musikschulen als Kompetenzzentren, die schulstufenübergreifend vom Kindergarten bis zur Berufsschule die Verantwortung für die musikalische Bildung übernehmen» (Herzig in *Meier, 2009, S. 8). Diese Radikalisierung ruft jedoch weder vonseiten der Volksschule noch der Schulmusik eine Gegenrede hervor, sondern verpufft.⁶

6 Die Idee, der Musikschule die Verantwortung für den Unterricht an der Volksschule zu übertragen, ist nicht neu. So schlug Max Lienert, nachmaliger Präsident der Ortsgruppe Luzern

Fazit

Die Legitimierung des Musikunterrichts, die den Diskurs in den 1990er-Jahren prägte, nimmt im frühen 21. Jahrhundert weiterhin einen sehr hohen Stellenwert ein. Der Fokus verschiebt sich von der standespolitischen auf die allgemein politische Ebene, wobei interne Bruchlinien zwischen Musikschule und Schulmusik spürbar werden. Dagegen spielen fachliche Fragen bezüglich der eigenen Profession und der Didaktik eine geringere Rolle. Spezialthemen wie die Solmisation in ihren unterschiedlichen Ausprägungen nehmen einen vergleichsweise breiten Raum ein, während Kernfragen wie die nach einer künstlerisch oder allgemein pädagogisch – und damit auch wissenschaftlich – fundierten Didaktik, die am Ende des 20. Jahrhunderts verschiedentlich gestellt wurden (vgl. Huber, 2021, in Vorbereitung), nur vereinzelt aufscheinen und nur einmal zu einer explizit ausgetragenen Kontroverse führen. Zentrale bildungspolitische Themen, zu nennen sind hier Bildungsstandards und Inklusion, werden in der musikpädagogischen Community nur kurzzeitig oder dann marginal behandelt. Auch hier: Der Blick aufs Ganze scheint nicht gefragt – oder dann, wie im Vorstoss des Musikschulverbandspräsidenten, zu radikal, um in den Diskurs aufgenommen zu werden.

In der Diskussion um das Gymnasium ist Musik nicht relevant; im Gegenzug wird die gymnasiale Bildung von musikpädagogischer Seite nicht öffentlich thematisiert. Der für das Schwerpunktfach Musik wenig schmeichelhafte Evaluationsbericht über die Maturitätsreform – knapp vor den beiden anderen neuen Schwerpunktfächern «Philosophie/Pädagogik/Psychologie» und «Bildnerisches Gestalten» stehen die Absolventinnen und Absolventen von Musik am unteren Ende der allgemeinen Leistungsskala (Eberle, 2008, S. 18–20) – hat keinen Einfluss auf den Diskurs. Zwar ergibt der Suchstring «musi*» für *Gymnasium Helveticum* etliche Treffer; dem Schulfach Musik selbst sind indessen nur zwei Artikel gewidmet. Ein weiterer Beitrag erörtert, ohne didaktischen Anspruch, den Zusammenhang von Musik und Mathematik. Standardisierung, die in der zweiten Hälfte des Jahrzehnts zum Dauerthema in *Gymnasium Helveticum* wird, bleibt auf dieser Stufe ohne Bezug zum Fach Musik.

Es fällt auf, wie abgeschlossen die einzelnen Arenen sind und dass kaum Verbindungen über die eigene Community hinaus bestehen. Bloss einige Sprecher/-innen melden sich in verschiedenen Publikationsorganen zu Wort. Dabei bleibt

des Schweizerischen Musikpädagogischen Verbandes (SMPV), zusammen mit Robert Müller 1941 die Errichtung einer Volksmusikschule mit einer «einheitliche[n] Lehrerschaft» vor, die sowohl instrumentalpädagogische wie schulmusikalische Aufgaben übernehmen sollte, damit die «Musikpflege an der Schule ein Ganzes bilde[.]» (Lienert, Müller, 1941, S. 3). Der Vorschlag wurde vom Rektor der städtischen Schulen in einer Stellungnahme zuhanden des Schuldirektors umgehend zur Ablehnung empfohlen (Blaser, 1942).

der Einfluss auf den Diskurs jedoch beschränkt. Allgemein, und verstärkt gegen Ende der Untersuchungsperiode, sind wichtige Akteur/-innen aus dem Hochschulbereich und der Bildungsadministration wenig präsent; auch innerhalb der eigenen Community und besonders in der öffentlichen Arena äussern sie sich nur sporadisch.

Der Befund ist also ambivalent. Einerseits bleiben gewisse Aspekte wie die Legitimierung des Faches während der ganzen Dekade virulent, doch bestätigt sich gleichzeitig die von Brosziewski und Knoll (2018, S. 10) konstatierte Fragmentierung und publizistische Randständigkeit. Von «diskursiver Stille» zu sprechen, wäre deshalb irreführend; stellt man das Beharrungsvermögen bestimmter Deutungen in Rechnung, scheint der Begriff «diskursiver Stillstand» (Butler, 2002, S. 253) der Situation angemessener.

Diskussion

Sieht man mit Hermann J. Kaiser die Dokumentation von Gesprochenem in Publikationen als fundamentale Bedingung und ersten Schritt für eine Musikpädagogik als Wissenschaft an (Kaiser, 2018, S. 420) und pflichtet man Martin Weber grundsätzlich bei, dass «musikpädagogische Theoriebildung keineswegs isoliert von allgemeinen politischen und gesellschaftlichen Fragestellungen stattfindet» (Weber, 2005, S. 539), irritiert dieser zumindest partielle «diskursive Stillstand» der deutschschweizerischen schulischen Musikpädagogik inmitten des «grossen unaufhörlichen und ordnungslosen Rauschen[s] des Diskurses» (Foucault, 2013 [1972], S. 33). Geht man weiter – als wohlwollende Unterstellung – davon aus, dass der geringe Widerhall auf gesellschafts- und bildungspolitischen Themen weder Desinteresse noch Unvermögen zuzuschreiben ist, geraten strukturelle Gründe ins Blickfeld, die ich zur Diskussion stellen möchte.

Ein erster Erklärungsansatz geht von der eingangs exponierten Ausdifferenzierung des Bildungssystems aus. Schulische Musikdidaktik wurde vor dem Umbau der Lehrerinnen- und Lehrerbildung oft institutions- und stufenübergreifend von denselben Personen gelehrt und damit tradiert (vgl. Scheidegger, 2008). Mit der funktionellen Differenzierung von Aufgaben und dem Wechsel von der seminaristischen zur tertiären Ausbildung geht eine Zersplitterung der musikpädagogischen Landschaft einher, was offenbar die öffentliche Präsenz – und damit die gesellschaftliche Existenz – des Diskurses hemmt.

Eng damit zusammen hängt der Übergang zum Bologna-System. Der Aufbau neuer Institutionen und die Entwicklung entsprechender Studiengänge, so diese These, hat die Kräfte nach innen gewendet und absorbiert die Energie in internen Diskussionen. Ein konstruktiv-kritischer Beitrag zum Bolognaprozess, der

am Ende der untersuchten Periode in der *Schweizer Musikzeitung* erschienen ist, stützt diesen Befund:

«Dabei wurden und werden noch heute viel zu viele Kräfte gebunden mit Kämpfen um Anerkennung der Entwürfe, mit der Umsetzung von alten oder neuen Fächern, deren Inhalte noch nicht oder so noch nicht unterrichtet wurden, mit der Umsetzung der Module, wenn sie denn einmal festgeschrieben wurden, und der Information der Studierenden und Lehrenden darüber.» (*Frey-Samlowski, 2010, S. 19)

Zwei weitere Vermutungen dringen tiefer ein in die Tradition der deutschschweizerischen Musikpädagogik. Zu nennen ist hier zunächst ein diffuser Kampf um Anerkennung des Faches, der allenthalben an der diskursiven Oberfläche sichtbar wird. Pointiert ausgedrückt handelt es sich um eine narzisstische Depression: Zwar wird selbstbewusst die (All-)Macht der Musik und ihre daher exzeptionelle Stellung im Fächerkanon beschworen, was aber mit der Wahrnehmung kontrastiert, das Fach sei, politischen Sonntagsreden zuwiderlaufend, randständig, von den Bildungsverantwortlichen vernachlässigt und in der Ausbildung zu wenig dotiert. Die Musikinitiative ist in dieser Lesart als Befreiungsschlag zu sehen, um der Depression zu entkommen. Die daraus resultierende Verlagerung des musikpädagogischen Diskurses auf eine politische Ebene, deren Mechanismen einer inhaltlichen Differenzierung tendenziell abträglich sind, trug zu einer argumentativen Verengung, mithin einem «Stillstand», bei. Weiter ist eine Art «Nabelschau» zu beobachten: Abgesehen von einigen Exponent/-innen fehlen den musikpädagogischen Professionellen entweder die Beziehungen oder das Interesse, ihre fachspezifischen Überlegungen über den eigenen Kreis hinaus zu verbreiten. Die Bestätigung der eigenen Klientele dient zwar der Selbstvergewisserung, erzeugt mit den immer gleichen Argumenten indes ein diffuses Rauschen, das wenig zur diskursiven Profilierung beisteuert. So könne «der Fächerbereich Musik, Kunst und Gestaltung», halten die beiden Bildungsforscherinnen Silvia Grossenbacher und Chantal Oggenfuss (2013, S. 66) fest, «als weitgehend unbekanntes Feld in der schweizerischen Bildungslandschaft bezeichnet werden», und die entsprechenden Grundsatzdiskussionen würden für «die an Bildungsfragen interessierte Öffentlichkeit [...] kaum sicht- und hörbar» (ebd.).

Zweitens fällt auf, dass die Legitimierung des Musikunterrichts oft auf die positive Wirkung des Instrumentalunterrichts abhebt. Das deutet auf eine spezifisch schweizerische Tradition der Musikpädagogik hin. Während etwa in Deutschland und Österreich der Begriff «Musikpädagogik» bis in die jüngere Vergangenheit wie selbstverständlich auf den Musikunterricht an öffentlichen Schulen rekurrierte (vgl. Schatt, 2007) und sich die Instrumental- und Vokalpädagogik marginalisiert vorkam (vgl. Röbbke, 2017), zeigt sich die Situation in der Deutschschweiz gerade umgekehrt. Ist von Musikunterricht die Rede, schwingt implizit

die Vorstellung von Instrumentalpädagogik mit, was wohl auf die starke Stellung der Musikschulen in der Schweiz zurückzuführen ist, die sich einer im europäischen Vergleich hohen Dichte an Schulen (European Music School Union, 2015, S. 15) mit einem entsprechend einflussreichen Verband im Rücken zeigt. Das schlägt sich in der SMZ nieder, in der Musikpädagogik vor allem als Instrumentalpädagogik verhandelt wird und die Schulmusik wenig Raum einnimmt.⁷ Nur so ist zu verstehen, dass Exponenten der Musikschulen die Verantwortung gleich für die ganze schulische Musikpädagogik übernehmen wollen. «Diskursive Stille?», die im Titel aufgeworfene (rhetorische) Frage meint in ihrer Modifikation als «diskursiver Stillstand» also eine Verfestigung und Verengung des Diskurses auf wenige Deutungsmuster sowie ein Schweigen zu aktuellen gesellschaftlichen Strömungen. Aber wie die eingangs erwähnten laufenden oder bereits abgeschlossenen Dissertationen sowie Tagungen, die sich solchen Thematiken widmen, zeigen, wird diese Stille in den zu Ende gehenden Zehnerjahren durchbrochen, der Stillstand dynamisiert. Zu untersuchen bleibt, wie sich Stillstand oder Dynamik des Diskurses in den Praktiken des Unterrichts äussern.

Literaturangaben

- Barandun, B. (2018). *Wie Begeisterung sich zeigt. Eine empirische Studie zum Enthusiasmus der Lehrkraft im Instrumental- und Gesangsunterricht*. Münster: Waxmann.
- Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung (2020, 2. Februar). Profil. Abgerufen von <https://bzl-online.ch/de/uber-uns/profil>
- Blanchard, O. (2019). *Hegemonie im Musikunterricht. Die Befremdung der eigenen Kultur als Bedingung für den verständigen Umgang mit kultureller Diversität*. Münster: Waxmann.
- Blanchard, O., Huber, J. (2014). Zwischen Kanon und Soziokultur. Erkundungen auf dem Feld der Deutschschweizer Schulmusik. *Art Education Research*, 5 (9). https://blog.zhdk.ch/iaejournal/files/2014/12/AER9_huber_blanchard.pdf
- Blaser, R. (1942, 8. Januar). [Brief an Dr. W. Strebi, Schuldirektor Luzern]. Stadtarchiv Luzern (SALU Mo10/178).

7 Symptomatisch dafür ist der Titel eines Beitrags zur Schulmusik: «Mehr Respekt für den Musikunterricht» (*Fischer, 2010). Zudem ist die *Musikzeitung* keine genuin musikpädagogische Publikation. Zwar nennt die damalige Redaktorin bei der Aufzählung der Funktionen der *Musikzeitung* im Jahr 2007 die Diskussion musikpädagogischer Aspekte an erster Stelle (*Kurmman, 2007, S. 3), doch ist die Musikzeitung vor allem ein Forumsblatt und Mitteilungsorgan verschiedenster musikbezogener Verbände mit ganz unterschiedlichen Interessen. Wie in der Charakterisierung der Zeitschrift angemerkt, ist der VSSM nicht mit einer regelmässigen Verbandsseite präsent.

- Brosziewski, A., Knoll, A. (2018). Zum Rahmen unserer Diskursanalysen. In A. Brosziewski, A. Knoll, C. Maeder (Hg.), *Kinder – Schule – Staat. Der Schweizer Schuldiskurs 2006 bis 2010* (S. 9–40). Wiesbaden: Springer VS.
- Bundeskanzlei (2020, 2. Februar). *Chronologie Volksabstimmungen*. Abgerufen von www.bk.admin.ch/ch/d/pore/va/vab_2_2_4_1_gesamt.html
- Butler, J. (2002). Was ist Kritik? Ein Essay über Foucaults Tugend. *Deutsche Zeitschrift für Philosophie*, 50 (2), 249–265.
- Diaz-Bone, R. (2017). Diskursanalyse. In L. Mikos, C. Wegener (Hg.), *Qualitative Medienforschung. Ein Handbuch* (2., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 131–143). Konstanz: UVK.
- Deutscher Musikrat (2003). *Musik bewegt. Berliner Appell zur Musikalischen Bildung in Deutschland*. www.miz.org/downloads/dokumente/341/berlinerappell.pdf [9. 12. 2019]
- Dietschy, P. (1983). *Schulkind und Musik im 19. Jahrhundert. Darstellung der sozialen und bildungspolitischen Aspekte am Beispiel der Region Zürich*. Basel: Schweizerische Gesellschaft für Volkskunde.
- Eberle, F. und Mitarbeitende (2008). *Evaluation der Maturitätsreform 1995 (EVAMAR) Phase II. Kurzbericht zuhanden der EDK und des SBF*. Abgerufen von www.zora.uzh.ch/id/eprint/14285/4/Kurzbericht_EVAMARII.pdf [21. 12. 2020]
- European Music School Union (2015). *Statistical information about the European Music School Union*. Abgerufen von www.musicschoolunion.eu/wp-content/uploads/2017/09/EMU-Statistics-2015-08.09.2017.pdf [21. 12. 2020]
- Foucault, M. (2013 [1969]). *Archäologie des Wissens* (16. Auflage). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Foucault, M. (2002 [1970]). Zur Geschichte zurückkehren. In ders., *Schriften in vier Bänden*, Bd. II: 1970–1975 (hg. von Daniel Defert, François Ewald, S. 331–347). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Foucault, M. (2013 [1972]). *Die Ordnung des Diskurses* (9. Auflage). Frankfurt am Main: Fischer.
- Grossenbacher, S., Oggenfuss, C. (2013). Kulturelle und künstlerische Bildung in der Volksschule der Schweiz. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16, 65–82.
- Gymnasium Helveticum (2020, 2. Februar). Publikationen. Abgerufen von www.vsg-spes.ch/de/publikationen/gymnasium-helveticum
- Huber, J. (2016). «Tasten- und Saitenhandwerker» vs. «Forschergilde». Der Diskurs um die «richtige» Musiklehrer_innenbildung in der Deutschschweiz. In J. Knigge, A. Niessen (Hg.), *Musikpädagogik und Erziehungswissenschaft* (Musikpädagogische Forschung, Bd. 37, S. 45–58). Münster: Waxmann.
- Huber, J. (2017, 6.–8. Oktober). *IQ oder soziale Intelligenz? Begründungsmuster für den erweiterten Musikunterricht im ausgehenden 20. Jahrhundert*. Referat an der Jahrestagung des Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung (AMPF), Bad Wildbad.
- Huber, J. (2021, in Vorbereitung). Des Schweizers Hang fürs Praktische oder Wie man sich Autorität im Diskurs um die Musikpädagogik erwirbt. In M.-A. Camp, B. Brabec de Mori, D. Klebe (Hg.), *Autoritätsbildungen in der Musik*. Zürich: Chronos.

- Huber, J., Marty, C. (2021, im Druck). Die Behauptung einer eigenen Musikpädagogik im Spiegel von Rezensionen. In J. Hasselhorn, F. Platz, O. Kautny (Hg.), *Musikpädagogik im Spannungsfeld von Reflexion und Intervention* (Musikpädagogische Forschung, Bd. 41, S. 279–298). Münster: Waxmann.
- Huber, J., Zurmühle, J. (2015). Von der Geschichtsschreibung zur Unterrichtspraxis. Musikpädagogische Forschung in der Schweiz. In S. Schmid (Hg.), *Musikunterricht(en) im 21. Jahrhundert. Begegnungen – Einblicke – Visionen* (S. 175–186). Augsburg: Wissner.
- Jäger, S. (2012). *Kritische Diskursanalyse. Eine Einführung* (6., vollständig überarbeitete Auflage). Münster: Unrast.
- Kaiser, H. J. (2018). Wissenschaftstheoretische Grundlagen. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz, C. Stöger (Hg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse* (S. 418–421). Münster: Waxmann.
- Kälin, P. (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.
- Keller, M. (2015). *Rudolf Maria Breithaupt und seine «Natürliche Klaviertechnik»*. [s. l.: s. n.]. [1 CD-ROM].
- Keller, R. (2011). *Diskursforschung. Eine Einführung für SozialwissenschaftlerInnen* (4. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Keller, R. (2012). Der menschliche Faktor. Über Akteur(inn)en, Sprecher(inn)en, Subjektpositionen, Subjektivierungsweisen in der Wissenssoziologischen Diskursanalyse. In R. Keller, W. Schneider, W. Viehöver (Hg.), *Diskurs – Macht – Subjekt. Theorie und Empirie von Subjektivierung in der Diskursforschung* (S. 69–107). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kleinen, G. (2006). Komparative Studie zur Musikpädagogik in der Schweiz. In N. Knolle (Hg.), *Lehr- und Lernforschung in der Musikpädagogik* (Musikpädagogische Forschung, Bd. 27, S. 299–324). Essen: Die blaue Eule.
- Lienert, M., Müller, R. (1941, 17. November). *Die städtische Musikschule als ausgebauter Volksmusikschule*. Entwurf. Stadtarchiv Luzern (M010/178).
- Lorenzetti, A. (2018). *Nur nicht den Kopf verlieren! Musikunterricht an deutschsprachigen Gymnasien im Spannungsfeld von Praxis, Emotion und Kognition*. Frick: Zumsteg.
- Mecheril, P. (2004). *Einführung in die Migrationspädagogik*. Weinheim: Beltz.
- Mráz, P. (1984). *Leitende Lernziele des Schulfaches Musik der Gegenwart und die Möglichkeiten seiner Legitimation* (Diss. Universität Freiburg im Breisgau). Zürich: [s. n.].
- Mraz, P. (Hg.). (1985). *Möglichkeiten und Probleme des Musikunterrichts. Aufsätze, Interviews, Lehrerumfrage*. Zürich: Pan.
- Plozza, E. (2019, 11. Februar). Die grosse Zeit der Volksinitiativen ist vorbei [Radiotranskript]. In *Echo der Zeit*. Radio SRF. Abgerufen von www.srf.ch/news/schweiz/zurueck-zur-normalitaet-die-grosse-zeit-der-volksinitiativen-ist-vorbei [21. 12. 2020]
- Röbke, P. (2017). Von der natürlichen Scheu der Instrumental- und Gesangspädago-

- gik vor musikdidaktischer Konzeptionsbildung. In N. Bailer, G. Enser (Hg.), *Insel-Bilder. Musikdidaktische Konzeptionen im Diskurs* (S. 91–106). Innsbruck: Helbling.
- Schatt, P. W. (2007). *Einführung in die Musikpädagogik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Scheidegger, J. (2008). *Musiklehrausbildung in der Zentralschweiz 1960–2005*. Luzern: Hochschule Luzern – Musik.
- Spychiger, M. (2013). Interview für Diskussion Musikpädagogik (Interviewer: Christopher Wallbaum). *Diskussion Musikpädagogik*, (60), 42–44.
- Strauss, A., Corbin, J. (1996). *Grounded Theory. Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Weber, E. W., Spsychiger, M., Patry, J.-L. (1993). *Musik macht Schule. Biografie und Ergebnisse eines Schulversuchs mit erweitertem Musikunterricht*. Essen: Die Blaue Eule.
- Weber, M. (2005). *Musikpädagogische Theoriebildung im Zeitalter der bundesdeutschen Bildungsreform 1965–1973. Eine Diskursbeschreibung als Beitrag zu einer Methodologie in der Historischen Musikpädagogik*. Hannover: Institut für Musikpädagogische Forschung der Hochschule für Musik und Theater.

Zitierte Beiträge aus dem Korpus

(Verweise mit *)

Schweizer Musikzeitung (SMZ)

Bildung Schweiz (BS)

Gymnasium Helveticum (GH)

Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung (BzL)

Neue Zürcher Zeitung, Beilage «Bildung und Erziehung» (NZZ)

- Brugger, H. (2009). Gedanken zu den Thesen von Andreas Hoffmann-Ocon zur Professionalisierung der Lehrpersonen im Schulfach Musik. Ein Plädoyer für einen erfahrungsbasierten Musikunterricht. BzL, 27 (2), 242–249.
- Cincera, A. (2005). Chance Bologna. Vom inhalt- zum zielorientierten Unterricht. SMZ, (10), 21 f.
- Dreyer, H. P. (2007). Standards für Schweizer Gymnasien? GH, (6), 10–15.
- Erni, J. (2009). Bildung neu gedacht. SMZ, (11), 9–12.
- Fischer, D. (2010). Mehr Respekt für den Musikunterricht. BS, (6), 22 f.
- Frey-Samlowski, R.-I. (2003). «Musik bewegt ?!» und «Musik für Kinder». Kongress des neuen Deutschen Musikrates mit musikalischem Projekttag beim Bundespräsidenten. SMZ, (11), 28.
- Frey-Samlowski, R.-I. (2010). Von breiter Vernetzung bis zu globaler Angleichung. SMZ, (11), 18–20.
- Hoffmann-Ocon, A. (2009). Gedanken zur Professionalisierung von angehenden Lehrpersonen mit dem Unterrichtsfach Musik. BzL, 27 (2), 231–241.

- Hofstetter, B. (2006). Von der Kunst, auch in der Schule Künstler zu sein. SMZ, (1), 11 f.
- Koch, D. (2007). Ein überzeugendes Plädoyer für die Musikerziehung. SMZ, (12), 30.
- Kurmann, N. (2007). Editorial. Die SMZ im zehnten Jahrgang. SMZ, (1), 3.
- Meier, S. (2009). Ohne Musik ist das Leben ein Irrtum. Interview mit Hector Herzig. BS, (11), 8 f.
- Nager, F. X. (2004). Netzwerk Musikerziehung. SMZ, (3), 21–24.
- Rauhe, H. (2004). Plädoyer für eine Musikschule mit Begeisterung. SMZ, (2), 13–16.
- Spelinova-Bösch, K. (2006, 26. September). Keine ganzheitliche Bildung ohne Musik. NZZ, (223), 67.
- Stadler Elmer, S. (2004). Curriculare Normen der musikpädagogischen Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. BzL, 22 (3), 375–385.

Schweizer Schulmusik

Schule oder Musik?

Olivier Blanchard

Zusammenfassung

Der Text speist sich aus einem Forschungsprojekt, in welchem Musikunterricht an Deutschschweizer Sekundarschulen ethnografisch beforscht wurde. Nach der Darstellung einer kulturwissenschaftlichen Perspektive auf Musikunterricht werden einige ausgewählte Erkenntnisse der Forschung vorgestellt. Dabei werden scheinbar «natürliche», da selten reflektierte Praktiken, Handlungen und Orientierungen fokussiert, die oftmals die Basis für konkretere schulpraktische, fachdidaktische und wissenschaftliche Interessen und Fragen darstellen. Abschliessend werden fachdidaktische Fragen aufgeworfen, die sich aus der Gegenüberstellung der beforschten Kultur des Musikunterrichts und deren institutionellem Rahmen, der Schule, ergeben.

Résumé

Ce texte est le résultat d'un projet de recherche sur les cours de musique dans les écoles secondaires suisses alémaniques, mené à l'aide de méthodes ethnographiques. Après avoir décrit l'enseignement de la musique dans une perspective d'études culturelles, quelques résultats sélectionnés de la recherche sont présentés. L'accent est mis sur des pratiques, des actions et des orientations apparemment «naturelles», car ayant rarement fait l'objet d'une réflexion, qui constitue souvent la base de questions et d'intérêts concrets sur les plans scolaire, pratique, didactique et scientifique. Enfin, des questions didactiques sont soulevées, qui découlent de la confrontation entre les résultats de la recherche sur la culture de l'enseignement musical et son cadre institutionnel, l'école.

Abstract

This text is the result of a research project in which ethnographic research was carried out on music lessons at Swiss-German secondary schools. After presenting a cultural studies perspective on music lessons, some selected findings of the research are described. The focus is on apparently “natural” practices, actions, and orientations that are rarely reflected upon, and which often form the basis for more concrete school-practical, didactic, and scientific interests and questions. Finally, didactic questions are posed, which arise from the confrontation between the researched culture of music lessons and its institutional framework, the school.

Schlüsselwörter

Kulturwissenschaft, Praxeologie, Ethnografie, Musikunterricht, Fachdidaktik, Hegemonietheorie

Was geschieht eigentlich im Musikunterricht? Woran orientiert er sich? Was sind seine Eigenheiten, seine Besonderheiten? Und wie verhalten sich diese zur Funktionsweise der Schule als übergeordnetem Rahmen? Diese grundsätzlichen Fragen lassen sich wohl kaum jemals einheitlich und schon gar nicht abschliessend beantworten. Überdies stehen sie in Kontrast zu den wissenschaftlichen und didaktischen Fragen um den Musikunterricht, die, wie vermutlich auch jene des schulischen Alltags, in der Regel fokussierter ausfallen. Der vorliegende Text geht gerade deshalb diesen grundsätzlichen Fragen nach, nicht zuletzt, um darauf aufmerksam zu machen, dass die spezifischen wissenschaftlichen, didaktischen und schulpraktischen Interessen auf einer Basis gründen, die möglicherweise selten reflektiert wird. Er speist sich aus einem Forschungsprojekt, in welchem Musikunterricht an Deutschschweizer Sekundarschulen als Kultur beforscht wurde. Dadurch bezieht er sich stark auf die Thematik dieses Tagungsbandes. Dessen Titel *Kulturen der Schulmusik in der Schweiz* suggeriert allerdings nicht nur, dass Schulmusik als Kultur verstanden werden kann, sondern auch, dass in der Schweiz eine besondere Kultur oder eben – weil explizit der Plural verwendet wird – besondere Kulturen von Schulmusik aufzufinden sind. Ich sehe mich deshalb auch verpflichtet, zu diesen Setzungen Stellung zu nehmen. Diese Positionierung findet jedoch eher integrativ statt, denn der Fokus des Textes liegt auf der Präsentation einiger Erkenntnisse des Forschungsprojektes. Primär geht es darum, fachdidaktische Fragen aufzuwerfen, die sich aus der Gegenüberstellung der beforschten Kultur des Musikunterrichts und deren institutionellem Rahmen, der Schule, ergeben.

Konkret definiere ich in einem ersten Schritt den Begriff «Kultur» aus einer kulturwissenschaftlichen Perspektive und verorte meinen Text damit im wissenschaftstheoretischen Feld. Zweitens stelle ich den beforschten Musikunterricht vor und lege das diesbezügliche methodische Vorgehen dar. Dabei beantworte ich auch die Fragen, inwiefern der beforschte Musikunterricht eine Kultur ist und was dabei typisch schweizerisch ist. Drittens präsentiere ich ausgewählte Erkenntnisse der Forschung. Viertens stelle ich schliesslich einige kritische Fragen im Anschluss an diese Erkenntnisse und hoffe, damit zu einer fachdidaktischen Reflexion anzuregen.

Eine kulturwissenschaftliche Perspektive auf Musikunterricht

Laut dem Kulturosoziologen Andreas Reckwitz (2006, S. 91) ist es das Ziel der Sozialwissenschaften, menschliches Handeln zu erklären. Die verschiedenen sozialwissenschaftlichen Programme zeichnen sich demnach durch unterschiedliche Handlungserklärungen aus. «Die Kulturtheorien formulieren eine übergreifende Theorieperspektive für die Sozialwissenschaften als Kulturwissenschaften» (ebd.). Laut diesen Theorien ist menschliches Handeln nur vor dem Hintergrund von geteilten Wissensordnungen versteh- und erklärbar (ebd., S. 15). Kulturwissenschaften verstehen entsprechend unter «Kultur» genau diese geteilten Wissensordnungen, die angeben, was mach-, sag-, versteh-, denkbar usw. ist, und die dadurch menschliches Handeln überhaupt erst ermöglichen, aber auch einschränken. Dabei handelt es sich innerhalb des kulturwissenschaftlichen Programms durchaus um eine einheitliche theoretische Perspektive (ebd., S. 16; siehe auch Böhme, Matussek, Müller, 2002, S. 71; Moebius, 2009, S. 8 f.; Wirth, 2008, S. 18).

Da es sich bei «Kultur» aus dieser Sichtweise um übersubjektive Strukturen handelt, drängt sich notwendigerweise die Frage nach deren Verortung auf. Wo befinden sich die Wissensordnungen? Innerhalb der Kulturwissenschaften lassen sich dazu unterschiedliche theoretische und forschungspraktische Antworten finden. Für den vorliegenden Text nehme ich eine kulturwissenschaftlich-praxeologische Perspektive ein. Laut diesen Theorien befinden sich die Wissensordnungen auf der Ebene der körperlich verankerten und öffentlich wahrnehmbaren sozialen Praktiken der handelnden Akteur/-innen selbst (Reckwitz, 2005, S. 97 f., 2011, S. 17). Praktiken sind also stets nur innerhalb einer Wissensordnung verstehbar und tragen umgekehrt dazu bei, diese Wissensordnung erst herzustellen. Praktiken sind immer sowohl Wissensordnung als auch deren subjektive Interpretation durch die handelnden Subjekte (für Beispiele siehe Blanchard, 2018, S. 285).

Aus diesem Blickwinkel kann auch Musikunterricht als Kultur gedacht werden, denn «das Lehren und das Lernen von Musik ist eine Form musikbezogener kultureller Praxis: Es wird in einer Institution wie der Schule Musik gemacht, es wird in besonderer Weise über sie gesprochen, es finden schulische, musikbezogene Rituale statt, Musik wird medial vermittelt etc.» (Vogt, 2014, S. 3). All diese Praktiken erzeugen eine «Kultur des Musikunterrichts». Damit sind Wissensordnungen gemeint, die wiederum angeben, was innerhalb des Musikunterrichts überhaupt denk- und machbar ist.

Eine praxeologisch-kulturwissenschaftliche Perspektive auf den Musikunterricht interessiert sich also für die kollektiven Wissensordnungen, die den Musikunterricht für die beteiligten Akteur/-innen verstehbar machen. Diese Wissensordnungen werden durch musikunterrichtliches Handeln aber erst hergestellt.

Die Beforschung von Musikunterricht als Kultur

Aus dieser Perspektive habe ich in meiner Dissertation Musikunterricht an Deutschschweizer Sekundarschulen untersucht (Blanchard, 2019). Daraus stelle ich im nächsten Kapitel einige ausgewählte Erkenntnisse im Sinne einer «offenen» Kulturbeschreibung vor.¹ Die Forschung erfolgte nach einer ethnografischen Vorgehensweise. Eine zentrale Prämisse der Ethnografie ist deren Verwurzelung in intensiver und extensiver empirischer Feldforschung. Damit verbunden ist die teilnehmende Beobachtung als zentrale Datenerhebungsmethode. Es geht darum, Informationen «aus erster Hand» zu erhalten, indem die Akteur/-innen in ihrer «natürlichen Umwelt» und beim Vollzug ihrer sozialen Praxis beobachtet werden (Breidenstein, Hirschauer, Kalthoff, Nieswand, 2013, S. 31–41). Dadurch werden ethnografische Vorgehen kompatibel mit der vorangehend vorgestellten theoretischen Prämisse: Der soziale Sinn liegt in den sozialen Praktiken. Zur Ergründung des sozialen Sinns bedarf es deshalb der Beobachtung dieser Praktiken.

Konkret habe ich während eines Schuljahres regelmässig fünf verschiedene Musikunterrichte² besucht. Bei der Auswahl der Unterrichte orientierte ich mich an Matei Candea (2009) Prämisse des «zufälligen Feldes» und habe lediglich versucht, aufgrund der im Vorfeld des Projekts spärlich vorhandenen demografischen Daten einen kontrastreichen Ausschnitt von Musikunterricht an Deutschschweizer Sekundarschulen zu erhalten. Trotz der erwünschten Heterogenität des Materials ging es aber explizit nicht darum, Zusammenhänge irgendeiner Art (beispielsweise zwischen demografischen Daten und der Form des Unterrichts) nachzuweisen. Eher sollten überhaupt erste Einsichten in den Musikunterricht aus kulturwissenschaftlicher Perspektive gewonnen werden.

Für die Datenerhebung habe ich an insgesamt 44 Musiklektionen beobachtend teilgenommen, also in einer ambivalenten Rolle zwischen Teilnehmer (Schüler) und Beobachter, der seine Teilnahme und das Unterrichtsgeschehen stichwortartig notiert. Diese Notizen wurden im Anschluss zu Beobachtungsprotokollen niedergeschrieben, welche den wichtigsten Bestandteil des Datenkorpus bildeten. Zusätzlich habe ich mit Unterrichtsvorbereitungen, Liedblättern, Prüfungen usw.

1 «Offen» meint hier, dass die Forschung zwar von einem spezifischen Erkenntnisinteresse mit entsprechendem theoretischem und epistemologischem Fokus (siehe unten), nicht aber von einer spezifischen Forschungsfrage im engeren Sinne geleitet wurde. Eher ging es darum, entlang der geertzchen Maxime «What the hell is going on here?» (Geertz, zitiert nach Hirschauer, Amann, 1997, S. 20) den Musikunterricht als Kultur zunächst einmal zu beschreiben.

2 Mit diesem – möglicherweise etwas verwirrenden – Begriff wollte ich deutlich machen, dass ich keine Lehrpersonen und auch keine Schüler/-innen oder Klassen beforscht habe, sondern (Musikunterrichte als) kulturelle Systeme, die ich in den Praktiken aller beteiligten Akteur/-innen verorte.

weitere Dokumente gesammelt, die bei der Analyse situativ herbeigezogen wurden. Schliesslich habe ich gegen Ende meines Feldaufenthalts mit allen Lehrpersonen einzeln und mit insgesamt 54 Schüler/-innen in unterschiedlichen Settings (Einzel-, Gruppen- und Klassengespräche) halbstrukturierte, leitfadengestützte Interviews durchgeführt. Die anschliessenden Transkriptionen dieser insgesamt 23 Interviews ergaben zusätzliches Datenmaterial. Dieses wurde aber bei der Analyse nur ergänzend herbeigezogen, um einerseits die Perspektive der Schüler/-innen und Lehrpersonen zu berücksichtigen und andererseits mich dadurch auf von mir übersehene oder vernachlässigte Aspekte aufmerksam zu machen.

Bei der Analyse wurde die im vorangehenden Kapitel beschriebene praxeologisch-kulturwissenschaftliche Perspektive mit der Hegemonietheorie von Laclau und Mouffe (2012) kombiniert, weil das Erkenntnisinteresse der Arbeit Prozesse zur Entstehung und Konsolidierung kultureller Macht war. Aufgrund der gebotenen Kürze dieses Textes kann die Theorie hier nicht entfaltet werden (siehe dazu Blanchard, 2019, S. 120–143). Zudem wurden die nachfolgend präsentierten Erkenntnisse so ausgesucht, dass sie auch ohne diese Theorie nachvollziehbar sind. Trotzdem soll der Fokus hier erwähnt werden, weil er die oben postulierte Offenheit der Kulturbeschreibung relativiert. Die interpretative Analyse gestaltete sich in einem Dreischritt. Zunächst wurde das Datenmaterial nahe an den Relevanzen des beforschten Unterrichtes codiert. Die daraus resultierenden Codes wurden dann in einem zweiten Schritt aus dem Blickwinkel der Hegemonietheorie geordnet. Die dadurch entstandene Ordnung wurde abschliessend wieder näher am Datenmaterial ausdifferenziert.

Schon aufgrund der oben erwähnten Zufälligkeit der ausgewählten Unterrichte ist die Erkenntnis der Forschung nicht repräsentativ für den Musikunterricht an Deutschschweizer Sekundarschulen. Grundsätzlich ist anstelle der Repräsentativität eher die Reflexivität das zentrale Gütekriterium ethnografischer Forschung (Breidenstein, Hirschauer, Kalthoff, Nieswand, 2013, S. 35 f., 95, 102 f.). Denn die Erkenntnisse einer ethnografischen Untersuchung sind nicht nur potenziell anders, wenn anderer Unterricht untersucht wird, sondern auch, wenn eine andere Person mit anderem (biografischen, theoretischen usw.) Hintergrund sowie mit anderem Erkenntnisinteresse denselben Unterricht beforscht. In diesem Sinne ist die beschriebene Kultur des Musikunterrichts eher eine durch diesen Text sozialwissenschaftlich *konstruierte* Kultur (vgl. Schiffauer, 2011, S. 507). Zugleich ist die Behauptung, dass diese Kultur irgendwie schweizerisch sei, eine nicht unproblematische Verallgemeinerung.³

3 Diese Bemerkung bezieht sich vor allem auf den Titel dieses Beitrags, der mit «Schweizer Schulumusik» eine Allgemeingültigkeit unterstellt. Dem gegenüber wird im Titel des Tagungsbandes explizit nicht von schweizerischen Kulturen, sondern von Kulturen in der Schweiz gesprochen.

Allerdings ist es auch nicht das Ziel des Textes, repräsentative Aussagen zu machen. Vielmehr geht es darum, alltägliche und daher als «normal» erscheinende Praktiken des Musikunterrichts aus einer neuen Perspektive zu betrachten und dadurch zum Nachdenken anzuregen. So hoffe ich, dass durch die nachfolgend beschriebenen Erkenntnisse eine Reflexion angestoßen werden kann, die auf Unterrichte übertragbar ist, welche auch ganz anders aussehen als die beforschten.

«Musizieren» und «Nichtmusizieren» – Einige Erkenntnisse⁴

Die in den beobachteten Musikunterrichten stattfindenden Praktiken konstituieren zwei voneinander distinkte Wissensordnungen, das «Musizieren» und das «Nichtmusizieren». Es handelt sich dabei, getreu der praxeologisch-kulturwissenschaftlichen Perspektive, um zwei in den Praktiken verortete Wissensordnungen, die umgekehrt die Lehrpersonen und Schüler/-innen mit einem jeweils spezifischen Handlungswissen ausstatten, um am entsprechenden Musizieren- oder Nichtmusizierenunterricht teilnehmen zu können. Das Nichtmusizieren ist zielorientiert sowie aktivitätsstrukturiert und ist stets eine Individualleistung, die kriteriengeleitet beurteilt wird. Das Musizieren ist aktivitätsorientiert sowie inhaltsstrukturiert und ist in der Regel eine Kollektivleistung, die gefühlsmässig bewertet wird. Nachfolgend werden diese wesentlichen Unterschiede der beiden Wissensordnungen genauer beschrieben:⁵

Während das Nichtmusizieren sich stets an einem Ziel orientiert, das von der Lehrperson bestimmt wird, kommt das Musizieren in der Regel ohne Zielsetzung aus und orientiert sich an der Aktivität des Musizierens selbst. Zwar wird in den Unterrichten durchaus angekündigt, dass «ein neues Lied gelernt» würde, und zurückgemeldet, dass man «ein Lied gut kann». Dieses Lernen und Können wird aber von Schüler/-innen und Lehrpersonen nicht als Ziel des Musizierens wahrgenommen, sondern eher als Voraussetzung, welche die Schüler/-innen idealerweise immer schon mitbringen und welche das Musizieren als Aktivität überhaupt erst möglich macht.

Das Nichtmusizieren erfährt seine Strukturierung durch verschiedene Aktivitäten (Vortrag, Klassengespräch, Üben und Vertiefen, Aufgabenlösen, Recher-

- 4 Den letzten Abschnitt des vorangehenden Kapitels unterstreichend (und somit Redundanzen in Kauf nehmend), ist es mir ein Anliegen, zu betonen, dass es sich beim nachfolgenden Text um Interpretationen der beobachteten Unterrichte aus der vorgestellten Perspektive handelt. Die Erkenntnisse wurden induktiv generiert und beziehen sich nicht auf musikdidaktische, wissenschaftliche oder andere Konzepte.
- 5 Aufgrund des knappen Umfangs dieses Textes können die wenigsten Erkenntnisse hier (beispielsweise mit Auszügen aus Beobachtungsprotokollen) belegt werden. Für eine ausführlichere Darstellung siehe Blanchard (2019, S. 172–301).

che usw.), die in verschiedenen Sozialformen durchgeführt werden und allesamt die Schüler/-innen unterstützen sollen, sich Fähigkeiten, Fertigkeiten und Wissen anzueignen, um das gesetzte Ziel zu erreichen. Dem gegenüber sind es die Inhalte, die den Unterricht beim Musizieren strukturieren. Die zentrale Frage ist hier, welcher Song als Nächstes gemeinsam musizierend realisiert wird. Dies zeigt sich bereits in der Planung des Musizierunterrichts, die bei den Lehrpersonen über die Suche nach passenden Songs geschieht. Beim Musizieren werden somit immer dieselben Aktivitäten in derselben Sozialform durchgeführt, aber stets mit einem neuen Inhalt.

Das Erreichen der im Nichtmusizieren gesetzten Ziele durch die Schüler/-innen wird schliesslich von der Lehrperson auch beurteilt und in den meisten Fällen benotet. Die Beurteilung orientiert sich dabei immer an konkreten Kriterien, die den Schüler/-innen transparent gemacht werden. Zwar wird auch das Musizieren notwendigerweise bewertet, jedoch fällt diese Bewertung immer gefühlsmässig aus. Dies bedeutet nicht, dass die Lehrpersonen keine Qualitätsvorstellungen haben. Allerdings können diese in der Regel nicht expliziert werden. Stattdessen wird gesagt, dass das Ergebnis «rollt», «lebt», «schon Musik ist», oder dass man hört, wie die Schüler/-innen «fühlen» und «dabei sind». Die Bewertungen sind somit, im Gegensatz zu den Beurteilungen im Nichtmusizieren, nicht kriteriengeleitet und nur schwerlich intersubjektiv überprüfbar.

Schliesslich fallen diese Leistungsbeurteilungen im Nichtmusizieren immer individuell aus – jeder Schüler, jede Schülerin erhält eine persönliche Note –, während das Musizieren stets eine Kollektivleistung darstellt. Im Anschluss an einen musizierten Song gibt die Lehrperson oft bekannt, wie ihr das gemeinsame Musizieren gefallen hat. Dabei wird jedoch gewöhnlich die ganze Klasse adressiert, nie einzelne Schüler/-innen.

Die möglicherweise verwirrende Benennung der Wissensordnungen – es handelt sich beim Musizieren und Nichtmusizieren im Kontext dieser Forschung nicht um Aktivitäten selbst, sondern eben um Wissensordnungen – wurde nicht unabsichtlich von mir gewählt. Sie soll die Aktivitätsorientierung im Musikunterricht hervorheben, vor allem diejenige des Musizierens, die den unhinterfragten Normalfall des Musikunterrichts darstellt. Erstens wird nämlich rein quantitativ deutlich mehr Unterrichtszeit im Musizieren abgehalten als im Nichtmusizieren. Es lassen sich gar Unterrichte beobachten, die ausschliesslich im Musizieren stattfinden. Zweitens rechtfertigen sich die Lehrpersonen zudem, vor den Schüler/-innen und vor mir, stets, wenn aus irgendeinem Grund im Unterricht nicht musiziert wird. Dabei wird auch deutlich, was allgemein vom Musikunterricht erwartet wird. Das Musizieren wird nämlich nie gerechtfertigt oder begründet. Deshalb habe ich die andere Wissensordnung bewusst Nichtmusizie-

ren genannt. Damit wollte ich verdeutlichen, dass es das Andere des (didaktisch) nicht begründeten dominanten Musizierens ist.

Die Zentralität des Musizierens war auch der Grund, warum ich mich im Verlaufe der Forschung vor allem auf diese Wissensordnung konzentriert habe. Dabei zeigte sich, dass sie vom Singen als «Knotenpunkt» (Laclau, Mouffe, 2012, S. 149) organisiert wird.⁶ Das Singen kann vom Konstituieren einer sozialen Gruppe über das Lernen eines Songs bis zum praktikablen Musizieren für überzählige Schüler/-innen einer Klassenband (vgl. Blanchard, 2019, S. 221–246) eine Vielzahl von unterschiedlichsten Funktionen übernehmen. Dadurch wird es zum organisatorischen Zentrum der Wissensordnung Musizieren.

Nachfolgend konzentriere ich mich einzig auf den (in insgesamt drei von fünf beforschten Unterrichten anzutreffenden) Fall, in dem das Singen sogar den gesamten Musizierunterricht ausmacht, und zwar im Sinne, dass es die einzige musizierende Aktivität darstellt. Musizieren – oder teilweise gar der gesamte Musikunterricht – ist hier überspitzt gesagt: «Singen.»⁷ Beim Fokus auf diesen Fall lassen sich einige Eigentümlichkeiten herausarbeiten, die für die nachfolgenden, diesem Text zugrundeliegenden Überlegungen wichtig sind. Dabei lassen sich aus der hier vertretenen kulturwissenschaftlichen Sicht zwei unterschiedliche Formen beobachten.

Auf der einen Seite profitieren Frau Wehrli⁸ und Herr Gasser von ihrer institutionell legitimierten Macht und schliessen das instrumentale Musizieren bewusst aus ihrem Unterricht aus:

«Was ich nicht so mache, ich tu nicht so mit ihnen Instrumente spielen. Manchmal hat es natürlich Schüler, die Klavier spielen. Die können auch begleiten, die können mitspielen, aber ich mache keine Band. Ich mache keinen Bandunterricht. ... Ich mache es einfach nicht.» (Frau Wehrli)

6 Im Denken von Laclau und Mouffe ist einerseits der soziale Sinn in den kollektiven Wissensordnungen verortet, andererseits werden die Wissensordnungen erst durch soziale Praktiken konstituiert und können somit keinen Sinn per se haben. Ein Knotenpunkt ist bei Laclau und Mouffe entsprechend eine partielle Fixierung des sozialen Sinns. Er entsteht, indem die sozialen artikulatorischen Praktiken ein spezifisches Moment zu einer zentralen Stelle innerhalb einer Wissensordnung instituieren.

7 Diese Bezeichnung ist inspiriert von einer Antwort, welche in einer explorativen Studie zum «Spannungsfeld zwischen Lehrplan und Lehrperson» (Blanchard, Huber, 2014, S. 2) auf die Frage nach dem persönlichen Schwerpunkt des eigenen Musikunterrichts gegeben wurde. Die meisten Lehrpersonen brachten in umfangreichen Antworten eine deutliche Präferenz für das praktische Musizieren zum Ausdruck. Andere wiederum antworteten etwas knapper mit «Singen und Musizieren» und eine Person gar sehr knapp, aber nicht weniger aussagekräftig mit: «Singen.» Auch wenn es sich dort um einen persönlichen Schwerpunkt gehandelt hat, erhält dieser im Kontext des vorliegenden Textes eine ganz andere Bedeutung: nicht der Schwerpunkt, sondern der Musikunterricht ist: «Singen.»

8 Alle Namen von beforschten Personen sind anonymisiert.

«Und ähm ... Ja, da muss ich schon, manchmal auch selbst ... mich vielleicht ein wenig schonen und halt, ähm, ja ... ähm, jetzt eben, wenn ich bei jeder Klasse anfangen würde mit Djembes und noch Trommeln und Instrumenten und Schlagzeug und Gitarren und Bandraum, nein, dann hätte ich einfach [er schüttelt seinen Kopf, hebt seine beiden Hände hoch, die er ebenfalls schüttelt und sagt dazu ›bchchch›], das, das wäre unmöglich.» (Herr Gasser)

Diese persönliche Präferenz von Frau Wehrli und Herr Gasser wird indes nicht von allen Schüler/-innen geteilt. In jeder Lektion lässt sich beobachten, dass einzelne Schüler/-innen den Gesang (mitunter auch demonstrativ und konfrontativ) verweigern. Die Lehrpersonen wiederum empfinden dies als anstrengend und geben an, dass sie diesem Verhalten gegenüber machtlos sind. Aus dieser Sicht scheint es erstaunlich, dass Lehrpersonen sich in der Gestaltung des Unterrichts sehr frei fühlen – darauf deuten zumindest die beiden obenstehenden Zitate hin –, den Schwerpunkt aber auf eine Aktivität setzen, deren Umsetzung anstrengend bis unmöglich ist.

Auf der anderen Seite wird im Unterricht von Herrn Neuhaus zwar durchaus instrumental musiziert, aber während derjenigen Lektionen des Stundenplans, die er für den Nichtmusizierunterricht vorsieht und überdies stets nach den Spielregeln des Nichtmusizierens. Beim instrumentalen Musizieren gibt Herr Neuhaus seinen Schüler/-innen ein Ziel vor, lässt im Unterricht verschiedene Aktivitäten in verschiedenen Sozialformen durchführen, welche ihnen helfen sollten, das gesetzte Ziel zu erreichen, und überprüft schliesslich jede Schülerin, jeden Schüler individuell und kriteriengeleitet hinsichtlich der Erreichung dieses Ziels. Aus der hier vertretenen kulturwissenschaftlichen Sicht kann man daher sagen, dass das instrumentale Musizieren bei Herrn Neuhaus Nichtmusizieren ist, auch wenn dies Musiker/-innen möglicherweise etwas merkwürdig erscheint. Musizieren und Nichtmusizieren sind im Kontext dieser Studie eben keine Aktivitäten, sondern Wissensordnungen, die die Akteur/-innen mit spezifischem Handlungswissen ausstatten, wie sich an der nachfolgend protokollierten Szene mit zwei Schülern von Herrn Neuhaus schön zeigt:

«Ich begeben mich ins Stuhllager, wo Lenny und Janis auf zwei akustischen Gitarren eine Basslinie üben und frage sie, ob sie mir über ihren Musikunterricht berichten möchten. Sie [...] beginnen gleich zu erzählen: Im Musikunterricht würden sie singen und Instrumente spielen und hätten Theorie über Lieder. Das Singen würde sich immer gleich abspielen, wobei bei der Theorie meistens zwei bis drei Themen pro Semester bearbeitet würden. [...] Auf die Frage ob denn nun die Arbeit, die sie gerade ausführen eher wie Singen wäre oder wie Theorie, antwortet Janis mit: «Dazwischen. Singen und Theorie, weil es macht Töne und trotzdem muss man es [am Ende des Semesters] können.»» (Auszug aus einem Beobachtungsprotokoll)

Für die Schüler/-innen ist der herausgearbeitete Unterschied zwischen den Unterrichten von Frau Wehrli und Herrn Gasser einerseits und demjenigen von Herrn Neuhaus andererseits wohl kaum relevant. Schliesslich wird überall im Musizierunterricht einfach gesungen.⁹ Aus der hier vertretenen kulturwissenschaftlichen Sicht ist er aber durchaus interessant. Die Identität des Singens wird in den Unterrichten von Frau Wehrli und Herrn Gasser über die des instrumentalen Musizierens konstruiert – «Singen» ist «nichtinstrumentales Musizieren» –, da Lehrpersonen und Schüler/-innen nicht selten miteinander verhandeln, ob im Unterricht nun auch auf Instrumenten gespielt wird beziehungsweise wer dies tun darf oder wer eben singen soll. Instrumentales Musizieren kommt hier also in den Praktiken (wenn auch nicht in denen des Musizierens, so immerhin in denjenigen des Argumentierens) durchaus vor. Demgegenüber verlegt Herr Neuhaus das instrumentale Musizieren ins Nichtmusizieren. Als Konsequenz hat Singen im Musizieren kein Gegenüber. Im Unterricht von Herrn Neuhaus vermag Singen Musizieren alleine zu verkörpern. Singen *ist* Musizieren. Zusammengefasst und verallgemeinert kann jede musizierende Praxis aus dieser Perspektive sowohl im Musizieren als auch im Nichtmusizieren stattfinden – eine kulturwissenschaftliche Erkenntnis, die für die abschliessenden Überlegungen zentral sein wird. So beispielsweise auch im Nichtmusizieren gesungen werden, wie nachfolgend anhand der Praktiken der Leistungsbeurteilung von Schüler/-innen veranschaulicht werden soll:

«Danach <möchte [Herr Neuhaus] schnell die Note mitgeben vom Kanon.>

– Jessica: <Oh, dreieinhalb!>

– Herr Neuhaus: <So, was denkt ihr?>

Verschiedene Schüler/-innen rufen kreuz und quer verschiedene Noten rein, die meisten bewegen sich zwischen 5,25 und 5.

– Herr Neuhaus: <Ihr habt 31 von 35 Punkten erhalten, das gibt genau eine 5.>>

(Auszug aus einem Beobachtungsprotokoll)

Herr Neuhaus erteilt der ganzen Klasse für eine gesangliche Leistung dieselbe Note. Auf Nachfrage geben seine Schüler/-innen an, dass diese Praxis bei ihnen nicht sehr beliebt ist, da deren Leistung jeweils von derjenigen ihrer Mitschüler/-innen abhängt. Doch Herr Neuhaus geht noch «einen Schritt weiter», wenn diese Beurteilung auch ohne «ganz klare Kriterien» erfolgt:

«Aber sie wissen auch, dass diese Klassennoten ... mehr¹⁰ also, nicht ich gebe ja dort jedem Schüler dieselbe Note. Es geht mir um das Gesamtergebnis und diese Noten sind auch ... oft sehr gut. [...] Weil ich ihnen auch gesagt habe: <Schaut, ich

⁹ Selbstverständlich wurde dieses Singen im Rahmen der Dissertationsarbeit differenzierter beforscht und beschrieben (Blanchard, 2019, S. 256–288). Die Darstellung der diesbezüglichen Erkenntnisse würde jedoch den Rahmen des Textes sprengen.

¹⁰ Ein direkt an das Wort angehängter Bindestrich bedeutet ein Abbrechen.

beurteile hier nicht ganz klare Kriterien, Rhythmik, äh Tongebung, Aussprache und so.» (Herr Neuhaus)

Etwas polemisch kann Herrn Neuhaus' Praxis der Benotung wie folgt zusammengefasst werden: Durch die Kollektivbenotung werden nicht nur «gute Sänger/-innen» nicht gebührend honoriert und «schlechte Sänger/-innen» ungerechtfertigt belohnt, er kann darüber hinaus nicht einmal genau sagen, warum die Benotung so und nicht anders ausfällt, weil er sich nicht an Kriterien orientiert. Damit ist Herr Neuhaus zum Glück der Einzige. Herr Gasser und Frau Wehrli geben ihren Schüler/-innen nämlich jeweils die Note, welche aus ihrer Sicht deren individueller gesanglicher Leistung entspricht, und können dank der zugrunde liegenden Kriterien auch begründen, warum sie dies tun. Entsprechend verfahren auch die Lehrpersonen der beiden anderen beforschten Unterrichte bei der Benotung des Singens und instrumentalen Musizierens ihrer Schüler/-innen. Zum Glück?

Bei genauerer Betrachtung ist nämlich Herr Neuhaus der Einzige, der konsequent benotet, wie er unterrichtet. Während bei allen anderen Lehrpersonen Musizieren im Unterricht eine Kollektivleistung ist, wird bei der Benotung die Einzelleistung jeder Schülerin und jedes Schülers beurteilt. Die Schüler/-innen erhalten jedoch im Unterricht, wenn überhaupt, nur ganz wenig Möglichkeiten, sich auf diese abschliessend geprüften Leistungen vorzubereiten. Zudem erfolgt die Beurteilung des Musizierens bei allen anderen Lehrpersonen, nicht wie im Unterricht «gefühlsmässig», sondern unterliegt klaren Kriterien. Von den Lehrpersonen als «objektiv messbar» ausgewiesen, sind diese meist die Korrektheit der Wiedergabe bezüglich Intonation, Rhythmus, Text und, bei den Lehrpersonen, die auch das instrumentale Musizieren überprüfen, Harmonie. Inwiefern diese Kriterien effektiv objektiv sind, soll an dieser Stelle nicht weiter diskutiert werden. Es lässt sich allerdings feststellen, dass das Musizieren bei der Beurteilung auf einen kleinen Teil des Beobachtbaren reduziert wird.

Bei der Leistungsbeurteilung drehen sich also die Dominanzverhältnisse beider Wissensordnungen um. Während das Musizieren in der Regel der unhinterfragte «Normalfall» des Musikunterrichts ist, unterwerfen sich bei der Schüler/-innenbenotung das Singen und das instrumentale Musizieren den diskursiven Spielregeln des Nichtmusizierens. Somit wird eine für den Musikunterricht zentrale Aktivität von einer Wissensordnung vereinnahmt, die ansonsten eher eine Nebenrolle spielt.

«Musizieren» oder «Schule»? – Ein fragmentarisches Fazit

Wie bereits erwähnt, war es nicht das Anliegen des Forschungsprojektes, repräsentative Aussagen für den Musikunterricht an Deutschschweizer Sekundarschulen zu machen. Dennoch kann man davon ausgehen, dass das praktische Musizieren¹¹ auch in vielen anderen Unterrichten an zentraler Stelle steht (siehe beispielsweise Blanchard, Huber, 2014, S. 3 f.). Zudem zeigte sich auch in den Beiträgen an der Tagung, aus welcher der vorliegende Band entstammt, dass das Singen ein Knotenpunkt des Musizierens an Schweizer Schulen zu sein scheint. Deshalb formuliere ich im Anschluss an die präsentierten Erkenntnisse einige offene Fragen, von denen ich (zugegebenermassen nicht ganz bescheiden) hoffe, dass sie für die «Kulturen der Schweizer Schulmusik» gewinnbringende Reflexionen anstossen könnten:

– Wie legitimiert sich die Zentralität des praktischen Musizierens? Inwiefern steht sie einem oft angestrebten Bezug zur Lebenswelt der Schüler/-innen entgegen?

– Wie legitimiert sich die Zentralität des Singens? Welche Chancen und Probleme beherbergt sie?

– Ist schulisches Musizieren kompatibel mit der Funktionsweise der Schule?

Während die ersten Fragen sich mit etwas Distanz wohl gewissermassen von selbst ergeben, bedarf die letzte Frage sicherlich noch einer Erläuterung. Sie ergibt sich aus der oben dargestellten Feststellung, dass die meisten Lehrpersonen prüfen, was sie nicht unterrichten. Damit machen sie sich aus einer pädagogisch-didaktischen Perspektive leicht kritisierbar. Allerdings sollte diese Erkenntnis nicht zu vorschnell auf die Lehrpersonen zurückgemünzt werden. Es ergeben sich nämlich auch einige Denkaufgaben für die Fachdidaktik. So gibt gerade Frau Wehrli an, dass sie im Unterricht auch am Prüfungskriterium «korrekte Intonation» arbeiten will. Nur hält sie dieses Vorhaben im Klassenverband nicht für umsetzbar:

«Oder ich meine, das sind einfach immer ... Herausforderungen und eigentlich ist das ein- wäre das Individualunterricht.» (Frau Wehrli)

Man kann sich zwar weiterhin fragen, ob sie – oder die Musikdidaktik – über genügend Differenzierungsmethoden verfügt. Das Problem kann allerdings auch auf einer noch grundsätzlicheren Ebene angesiedelt werden, wie sich an den Aussagen zweier Schüler zeigt:

¹¹ Der Begriff «praktisches Musizieren» wird hier im Sinne von «Singen» und/oder «Spiel mit Instrumenten» und damit als Kontrast zu dem in diesem Text als Wissensordnung verstandenen «Musizieren» verwendet, da Wissensordnungen im kulturwissenschaftlichen Sinne implizit bleiben (Reckwitz, 2006, S. 162) und daher auch nicht (didaktisch) inszeniert werden können.

«Beim Singen tun wir einfach die ganze Zeit singen. Und beim ... [holt tief Luft] und wenn wir Noten oder so etwas haben, [...] dann sind wir mehr, wie eine normale Mathestunde ... Dass einfach alles normal abläuft.» (Christoph)

«Ich mache es jetzt eigentlich auch noch gerne ... also, singen halt, aber, und ich finde es jetzt eigentlich auch noch einen guten Ausgleich, dass man jetzt auch mal etwas anderes macht, als immer nur Schule haben und so.» (Kai)

Für Christoph und Kai ist das Andere des Singens nämlich nicht das Nichtmusizieren, sondern die Mathestunde oder gar die Schule. Zudem lassen das Adjektiv «normal» für Christophs Beschreibung der Mathestunde sowie Kais Aussage, dass man neben dem Singen «immer nur Schule» hat, die Interpretation zu, dass die Wissensordnung (nicht die Aktivität) Musizieren als Normalfall des Musikunterrichts eher der Ausnahmefall des übrigen Schulunterrichts ist. In diesem Sinne lohnt es sich im Anschluss an die beiden Aussagen, die Bezugsgrößen des schulischen Musizierens in den Blick zu nehmen. Es lässt sich nämlich fragen, ob das Musizieren wie in einer Band oder einem Chor überhaupt mit einem (leistungsorientierten) Schulsystem kompatibel ist? Denn so merkwürdig es in einem schulischen Kontext klingen mag, dass Musizieren nicht ziel-, sondern aktivitätsorientiert ist und nicht kriteriengeleitet, sondern gefühlsmässig beurteilt wird, so sehr entspricht es doch weitgehend der Praxis des ausserschulischen Musizierens im Ensemble. Welche Chorleiterin, welcher Chorleiter kann nach präzisen Kriterien in Worte fassen, warum die eine Version ihres beziehungsweise seines Chores besser war als die andere? Welche Band probt Intervallsprünge? Ist letztlich in diesen Kollektiven das Beherrschen beziehungsweise Können des Instruments (inklusive der Stimme) nicht auch bloss eine Voraussetzung und nicht das Ziel? Allerdings stellt sich die Frage, wie damit im Unterricht umzugehen ist, solange die individuelle Zeugnisnote das letzte Wort hat.

Vielleicht ist ein Musizieren ohne operationalisierte Zielsetzungen gar eher im Sinne eines kompetenzorientierten Unterrichts. Allerdings definitiv auch nicht in der Form, in der es im beforschten Unterricht vorgefunden wurde; es bräuchte vielmehr eine fundierte Auseinandersetzung auf fachdidaktischer Ebene. Nun kann nicht am Ende dieses Textes auf ein so grosses und bereits breit und auch kritisch diskutiertes Thema wie Kompetenzorientierung eingegangen werden – viel wurde darüber schon gesagt und gestritten (zum Beispiel Knigge, Lehmann, Lehmann-Wermser, Niessen, 2008; Richter, 2005; Rolle, 2008; Vogt, 2008). Zudem wäre die Frage nach der Kompetenzorientierung auch nur ein möglicher Ansatz, der im Anschluss an die präsentierten Erkenntnisse verfolgt werden könnte. Deshalb belasse ich es bei den offenen Fragen und bei der Feststellung, dass das schulische Musizieren nur schlecht mit einem leistungsorientierten Schulsystem kompatibel ist. Weder das eine noch das andere ist wohl in

absehbarer Zeit radikal zu verändern. Eine reflektierte Fachdidaktik sollte sich jedoch zu diesem Spannungsverhältnis positionieren.

Literaturangaben

- Blanchard, O. (2018). Der bedeutungsorientierte Kulturbegriff revisited – aus einer kulturwissenschaftlichen Perspektive. In B. Clausen, S. Dressler (Hg.), *Soziale Aspekte des Musikkernens* (S. 277–290). Münster: Waxmann.
- Blanchard, O. (2019). *Hegemonie im Musikunterricht. Die Befremdung der eigenen Kultur als Bedingung für den verständigen Umgang mit kultureller Diversität*. Münster: Waxmann.
- Blanchard, O., Huber, J. (2014). Zwischen Kanon und Soziokultur. Erkundungen auf dem Feld der Deutschschweizer Schulmusik. *Art Education Research*, 5 (9). https://blog.zhdk.ch/iaejournal/files/2014/12/AER9_huber_blanchard.pdf
- Böhme, H., Matussek, P., Müller, L. (2002). *Orientierung Kulturwissenschaft. Was sie kann, was sie will* (2. Auflage). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Breidenstein, G., Hirschauer, S., Kalthoff, H., Nieswand, B. (2013). *Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung*. Konstanz: UVK.
- Candea, M. (2009). Arbitrary locations. In defence of the bounded field-site. In M.-A. Falzon (Hg.), *Multi-Sited Ethnography. Theory, Praxis and Locality in Contemporary Research* (S. 25–46). Surrey, Burlington: Ashgate.
- Hirschauer, S., Amann, K. (1997). Die Befremdung der eigenen Kultur. Ein Programm. In dies. (Hg.), *Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie* (S. 7–52). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Knigge, J., Lehmann, A. C., Lehmann-Wermser, A., Niessen, A. (2008). Bildungsstandards und Kompetenzmodelle für das Fach Musik? Vorwort. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik* (Sonderedition), 1 f. www.zfkm.org/sondero8-kniggeetal.pdf
- Laclau, E., Mouffe, C. (2012). *Hegemonie und radikale Demokratie. Zur Dekonstruktion des Marxismus* (4., durchgesehene Auflage). Wien: Passagen.
- Moebius, S. (2009). *Kultur*. Bielefeld: Transcript.
- Reckwitz, A. (2005). Kulturelle Differenzen aus praxeologischer Perspektive. Kulturelle Globalisierung jenseits von Modernisierungstheorie und Kulturessentialismus. In I. Srubar, J. Renn, U. Wenzel (Hg.), *Kulturen vergleichen. Sozial- und kulturwissenschaftliche Grundlagen und Kontroversen* (S. 92–111). Wiesbaden: VS.
- Reckwitz, A. (2006). *Die Transformation der Kulturtheorien. Zur Entwicklung eines Theorieprogramms* (Studienausgabe). Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Reckwitz, A. (2011). Die Kontingenzperspektive der «Kultur». Kulturbegriffe, Kulturtheorien und das kulturwissenschaftliche Forschungsprogramm. In F. Jaeger, J. Rüsen (Hg.), *Handbuch der Kulturwissenschaften*, Bd. 3: *Themen und Tendenzen* (Sonderausgabe, S. 1–20). Stuttgart: Metzler.
- Richter, C. (2005). Auf der Suche nach Bildungsstandards und Kompetenzformulierungen im Fach Musik. *Diskussion Musikpädagogik*, (27), 14–23.

- Rolle, C. (2008). Musikalische Bildung durch Kompetenzerwerb? Überlegungen im Anschluss an den Entwurf eines Kompetenzmodells «Musik wahrnehmen und kontextualisieren». *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik* (Sonderedition), 42–59. www.zfkm.org/sondero8-rolle.pdf
- Schiffauer, W. (2011). Der cultural turn in der Ethnologie und der Kulturanthropologie. In F. Jaeger, J. Straub (Hg.), *Handbuch der Kulturwissenschaften*, Bd. 2: *Paradigmen und Disziplinen* (Sonderausgabe, S. 502–517). Stuttgart: Metzler.
- Vogt, J. (2006). Musikpädagogik als kritische Kulturwissenschaft – erste Annäherungen. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, 11–25. www.zfkm.org/o6-vogt.pdf
- Vogt, J. (2008). Musikbezogene Bildungskompetenz – ein hölzernes Eisen? Anmerkungen zu den «Theoretischen Überlegungen zu einem Kompetenzmodell für das Fach Musik». *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik* (Sonderedition), 34–41. www.zfkm.org/sondero8-vogt.pdf
- Vogt, J. (2014). Musikpädagogik als kritische Kulturwissenschaft – noch einmal. *Art Education Research*, 5 (9). https://blog.zhdk.ch/iaejournal/files/2014/12/AER9_vogt.pdf
- Wirth, U. (2008). Vorüberlegungen zu einer Logik der Kulturforschung. In ders. (Hg.), *Kulturwissenschaft* (S. 9–67). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Singen oder Musik

Beweggründe zur Änderung einer Fachbezeichnung

Christoph Marty

Zusammenfassung

In den letzten drei Jahrzehnten des vergangenen Jahrhunderts änderte sich in der ganzen Deutschschweiz die Bezeichnung des Schulfachs Singen zu Musik. In der Diskussion zu den Unterrichtsinhalten, die die Bezeichnungsänderung begleitete, herrschte Einigkeit darüber, dass das Fach Musik stärker auf die mediale Entwicklung reagieren und die behandelten Inhalte erweitern müsse. Weitere Punkte wurden diskutiert sowie Lösungsansätze zu Problemen entwickelt. Zwei diskursive Positionen stehen sich bis heute aber nur wenig verändert gegenüber, die sich in einer Frage, die für die Aktualisierung der Fachbezeichnung zentral ist, nicht aufeinander zubewegen: Soll das Singen nach wie vor die zentrale Rolle im Musikunterricht einnehmen oder soll es bloss einer von verschiedenen gleichberechtigten Unterrichtsinhalten sein? Dieser Beitrag untersucht Äusserungen zu dieser Bezeichnung und zu Inhalten des Musikunterrichts in Veröffentlichungen in der Deutschschweiz zwischen 1970 und 2010 anhand einer Situationsanalyse nach Adele Clarke und setzt den Zeitpunkt der Bezeichnungsaktualisierung in Relation zum Verlauf der Diskussion um die Unterrichtsinhalte.

Résumé

Au cours des trois dernières décennies du siècle dernier, le terme de «chant» utilisé pour désigner la discipline scolaire s'est transformé en «musique» dans toute la Suisse alémanique. Lors de la discussion sur le contenu pédagogique qui a accompagné ce changement de dénomination, il y a eu un accord sur le fait que la discipline musique doit réagir de manière plus marquée aux développements des médias et élargir les contenus abordés. D'autres points ont été discutés et des approches ont été développées pour résoudre ces problèmes. Cependant, pour répondre à une question qui est aussi centrale pour actualiser la dénomination de la discipline scolaire, deux positions discursives divergentes ont peu changé jusqu'à présent: le chant doit-il continuer à jouer le rôle central dans les cours de musique ou doit-il simplement être un parmi divers contenus d'enseignement tout aussi importants? Cet article examine les déclarations sur cette dénomination et sur le contenu de l'enseignement de la musique dans les publications de Suisse alémanique entre 1970 et 2010 sur la base d'une analyse de la situation par Adèle Clarke et met en relation le moment de la mise à jour de la dénomination de la discipline avec la discussion sur le contenu de cet enseignement.

Abstract

Over the course of the final three decades of the 20th century, the school subject called “singing” was renamed “music” throughout German-speaking Switzerland. In the discussion of the teaching content that accompanied this change in designation, there was agreement that the subject of music must react more strongly to media developments and expand its content. Further points were discussed and approaches to solving problems were developed, however, two discursive positions have changed little to date, which do not agree on one question that is central to the updating of the subject designation: Should singing continue to play a central role in music lessons or should it simply be one of various equally important teaching and learning contents? This article examines statements about the designation “music” and about the content of music instruction in publications in German-speaking Switzerland between 1970 and 2010. It takes as a point of departure a situation analysis by Adele Clarke, and makes a connection between the time-period of the designation update and the course taken by the discussion on the content of instruction.

Schlüsselwörter

Schulmusik, Fachbezeichnung, Unterrichtsinhalte, Geschichte des Musikunterrichts, Situationsanalyse, Diskursanalyse, Lehrplan

Die Bezeichnung eines Schulfachs fasst dessen Inhalte in einem Wort oder wenigen Wörtern zusammen, damit sie nicht in die Irre führt. Stellt sich die Frage, ob eine Fachbezeichnung verändert werden soll, verweisen die Befürwortenden deshalb auf eine Wandlung der Inhalte in der jüngeren Vergangenheit, sei es, weil sich das Fach selber anders versteht oder weil an die Schule neue Anforderungen gestellt werden. So hat sich beispielsweise eine Arbeitsgruppe dafür eingesetzt, eine neue Bezeichnung für Bildnerisches Gestalten im Lehrplan 21 festzusetzen (Gaus-Hegner, 2008, S. 12–14; Aepli et al., 2009, S. 24), und dabei auf Inhalte im zeitgemässen Unterricht hingewiesen, die vom Wort «Gestalten» nicht mehr abgedeckt sind. Im Fall der Musik liegt die letzte Bezeichnungsaktualisierung für die obligatorische Schule je nach Kanton und Stufe unterschiedlich lange zurück: Während Anfang der 1970er-Jahre in der Primarschule flächendeckend und auf der Oberstufe überwiegend «Singen», «Gesang», «Schulgesang» oder «Gesangsunterricht» unterrichtet wurde (Kälin, 1976b, S. 460), nennt sich nach verschiedenen kantonalen Lehrplanreformen das gleiche Fach im Jahr 2000 in der ganzen Deutschschweiz «Musik», «Musikerziehung» oder «Singen/Musik». Im Unterschied zur versuchten Umbenennung des Fachs Bildnerisches Gestalten wurde für das Fach Musik jedoch nie eine Bezeichnungsaktualisierung explizit gefordert. Dieser Beitrag möchte aufzeigen,

wie das Fach zu seiner neuen Bezeichnung kam, indem er wesentliche Punkte der Diskussion um die Unterrichtsinhalte untersucht.

Situationsanalyse einer Fachbezeichnung

Mittels einer Situationsanalyse (Clarke, 2012; Heiser, 2018, S. 259–267) wurde die Bezeichnung des heutigen Fachs Musik sowie dessen Wandlung und Begründung in der Zeit von 1970 bis 2010 untersucht. Als Datengrundlage diente ein Teilkorpus des Forschungsprojekts «Schulmusikalische Diskurse in der Deutschschweiz von 1970 bis 2010» an der Hochschule Luzern – Musik. Dieses Teilkorpus beinhaltet Monografien, Akten des Schweizerischen Musikrats, Berichte und Artikel aus Sammelbänden, Fachzeitschriften und Tageszeitungen sowie aktuelle und historische Lehrpläne. Die gut 400 Texte befassen sich mit der Bezeichnung oder dem Inhalt des heutigen Schulfaches Musik in der Deutschschweiz.

Die Situationsanalyse wurde als Werkzeug entwickelt, um die Grounded-Theory-Methodologie für die Lösung postmoderner Probleme in der Forschung zu ergänzen (Clarke, 2012, S. 23–42). Sie geht davon aus, dass Forschung nur solches Wissen generieren kann, das von geografisch, historisch oder anderweitig genau bestimmten Menschengruppen produziert und konsumiert wird, und erhebt den Anspruch, die Komplexität einer bestimmten Situation umfassend zu beschreiben. Nebst menschlichen Individuen bezieht sie auch Institutionen, Diskurse und andere nichtmenschliche Akteure sowie deren Handlungen und Beziehungen untereinander in die Analyse ein. Da sie Vereinfachungen und Verallgemeinerungen explizit vermeidet, kann jede Analyse nur als eine bestimmte Lesart der von ihr untersuchten Situation gesehen werden.

Um einen Überblick über komplexe Situationen zu erhalten und ein Projekt zu gliedern, entwickelte Adele Clarke (ebd., S. 121–182) drei Werkzeuge mit kartografischem Charakter: Situationsmaps, Maps sozialer Welten/Arenen und Positionsmaps. Eine Situationsmap erfasst alle an der Situation beteiligten Elemente und ermöglicht es, die Beziehungen zwischen ihnen systematisch zu untersuchen. Um Maps sozialer Welten/Arenen zu erstellen, wird zuerst ein interessanter Aspekt der Situation bestimmt. Alle Kollektive und Institutionen, die an der Ausgestaltung dieses Aspekts beteiligt sind, werden in der Map sozialer Welten/Arenen versammelt. Deren Verpflichtungen, Abhängigkeiten und Interessen können darauf übersichtlich dargestellt werden. So gibt eine Map sozialer Welten/Arenen Aufschluss über die Beweggründe der Handlungen oder des Nichthandelns verschiedener Kollektive. Auch für eine Positionsmap wird zuerst ein für die zu erforschende Situation wichtiges, häufig auch umstrittenes

Thema ausgewählt. Um Positionsbezüge in diesem Thema grafisch darzustellen, wird ein Koordinatensystem aus zwei oder mehr Achsen aufgespannt. Jede dieser Achsen stellt das Ausmass eines relevanten Aspekts im gewählten Thema dar, indem sie von einem Nullpunkt, der für eine fehlende Position, also Gleichgültigkeit, zu einer starken Ausprägung führt. Alle drei genannten Maptypen dienen dazu, den Forschenden den Überblick über das Thema zu erleichtern und die Aufmerksamkeit auch auf nicht zur Sprache gebrachte Abhängigkeiten und Positionen zu lenken. Um Aussenstehenden bestimmte Aspekte eines Projekts zu erläutern, dienen als vierter Typ Projektmaps. Sie können mit den anderen drei Typen identisch sein, sie miteinander kombinieren oder mit anderen Visualisierungselementen angereichert sein. Die weiter hinten in diesem Beitrag stehende Projektmap ist eine dreidimensionale Positionsmap, die unterschiedliche Ansichten zu einem umstrittenen Punkt in der Diskussion um die Inhalte des Musikunterrichts veranschaulicht.

Geschichte der Fachbezeichnung Musik

Spätestens nach dem Erscheinen von Rudolf Schochs Standardwerk *Musik-erziehung durch die Schule* (1946) setzte sich in der Schweiz allmählich ein Musikunterricht durch, in dem viel, gemäss einer Umfrage von 1977 mehr als die Hälfte der Zeit mit Singen im Klassenverband verbracht wurde (Villiger, 1996, S. 1401). Um das Jahr 1970 äusserten viele am schweizerischen Musikleben Beteiligte, insbesondere Lehrpersonen, Wünsche nach einer neuen inhaltlichen Ausrichtung des Musikunterrichts. Sie begründeten dieses Anliegen auf verschiedene Weise: Edwin Villiger, Musiklehrer aus Schaffhausen, sah den Schulgesang durch die antiautoritäre Erziehung herausgefordert, denn diese verweigere die Einordnung, die das Singen voraussetze (ebd., S. 1401). Auf die gleiche Problematik beim Musizieren mit Instrumenten geht er bemerkenswerterweise nicht ein. Weitaus häufiger, auch von Villiger selber, wurde aber der Umstand erwähnt, dass sich die Rolle der Musik in der Gesellschaft durch die Verbreitung der Massenmedien grundlegend gewandelt habe und der Unterricht darauf reagieren müsse. Verschiedene Stimmen äusserten sich dazu unter anderem wie folgt:

«Von diesem Grundsatz aus führt er [Heinz Antholz] zu kritischen fachdidaktischen Fragen [...] und gibt Ideen für den Musikunterricht von heute, der im Zeitalter der Medienkultur die Hörerziehung fordert.» (Willisegger, 1970, S. 590)

«Wie Jugendlichen geholfen werden kann bei der Auswahl aus dem überreichen Musikangebot, ist zweifellos eine viele Erzieher brennend interessierende Frage.» (Liebi, 1971, S. 98)

«Alle Kinder haben ein Anrecht auf eine wirksame musikalische Erziehung durch die Schule. Dieser Schulmusik sind folgende Ziele gesetzt: [...] Befähigung zur Bewältigung der allgegenwärtigen musikalischen Flut und zur Teilnahme an der Musikkultur.» (Villiger, 1971a, S. 2)

«Heute [...] wissen wir, dass diese Entwicklung [das Aufkommen der Tonträger] in keinem Fall eine Verbesserung der musikerzieherischen Belange zur Folge hatte.» (Hassler, Alig, 1993, S. 4)

Es liessen sich noch weitere Äusserungen anführen, die angesichts der medialen Entwicklung Handlungsbedarf in der inhaltlichen Ausrichtung des Musikunterrichts sehen. Und es findet sich keine einzige, die ebendies bestreitet. Diese Einigkeit unter den Fachleuten und ihre Einsicht, dass die veraltete Musikerziehung erneuert werden muss (Hefti, 1972, S. 1893), veranlasste eine Gruppe von Musiklehrpersonen, die schulmusikalischen Kräfte in der ganzen Schweiz zusammenzufassen und auf ein gemeinsames Ziel auszurichten (Villiger, 1985, S. 149). 1970 formierte sich aus dieser Initiative das Schweizerische Komitee zur Förderung der Schulmusik (SKFS), das 24 Verbände, Vereine und Konferenzen aus der Deutschschweiz und der Romandie in den Bereichen Bildung und Musik vertrat. Seine erste und wichtigste Aufgabe wurde die Erarbeitung eines Lehrgangs für den Musikunterricht an allgemeinbildenden Schulen. Im Jahr 1972, also zu einer Zeit, in der in den meisten Stundenplänen «Singen», «Gesang», «Schulgesang» oder «Gesangsunterricht» stand, stellte es den «Lehrplan für den Musikunterricht in der Schule» vor (Schweizerisches Komitee zur Förderung der Schulmusik, 1972). Darin entwirft das Komitee eine sich durch alle neun obligatorischen Schuljahre ziehende Beschäftigung mit den vier Teilbereichen elementare Musiklehre, Singen, Musikhören und Spielen während zweier Lektionen pro Woche, nennt Inhalte für jede Schulstufe, begründet ihre Auswahl und formuliert Ziele für die einzelnen Stoffkreise. Bemerkenswert ist die Bezeichnung «Musikunterricht», die prominent im Titel verwendet wird. Das SKFS legte der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) den Lehrplan vor, die ihn offenbar ohne die gewünschte Empfehlung an die Kantone weiterleitete (Villiger, 1977, S. 74). In der Folge diente dieses Dokument den Kantonen jedoch als Vorbild oder Anregung bei der Revision ihrer eigenen Lehrpläne (Villiger, 1985, S. 148). Durch eine Einsicht in historische Lehrpläne kann verallgemeinernd festgestellt werden, dass in den Revisionen das Fach inhaltlich erweitert und die Bezeichnung auf «Musik» aktualisiert wurde. Die vom SKFS vorgeschlagene Strukturierung in vier Teilbereiche wurde grundsätzlich übernommen und um den Bewegungsaspekt ergänzt. Zuletzt geschah dies im Jahr 2000 im Kanton Graubünden (Alig, Hassler, 2000, S. 4). In einigen Lehrplänen wurde aber dem Singen (wieder) eine ausserordentliche Bedeutung zugesprochen. Zehn Kantone entkoppelten das Singen von der Musiklektion,

indem sie häufigeres oder tägliches Singen vorschlugen, wünschten oder forderten (zum Beispiel Lehrplankommission Musik der Innerschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz, 1993, S. 8). Die beiden Appenzell hoben die Bedeutung des Appenzeller Liedes hervor (Departement Bildung und Kultur, Amt für Volksschule und Sport, 2004, S. 237; Erziehungsdepartement, Volksschulamt, 2004, S. 1). Zwei Kantone verwiesen auf die ganzheitliche Bildung, die durch das Singen beziehungsweise die Stimmbildung möglich ist. Im Vorwort zum Anhang des Lehrplans *Singen/Musik Oberstufe* des Kantons Graubünden schrieb der Vorsteher des Amtes für Volksschule und Kindergarten:

«Das menschliche Stimmorgan ist aber auch Instrument – ein vielseitiges, ein be-seeltes, ein ganzheitliches, ein einzigartiges Instrument. Die Pflege des Stimmorgans ist Aufbauarbeit am ganzen Menschen, ist ein Beitrag zur sozialen Verantwortung, zur Ich-Stärkung und ein Ausdruck von Harmoniebedürfnis.» (Engi, 2000, S. 2)

Im deutschsprachigen Teil des Kantons Wallis argumentierte der Fachberater Musik unter der für Lehrpersonen verlockend entlastend wirkenden Überschrift «Lassen wir die Kinder wieder vermehrt singen!» wie folgt: «Körper, Sprache, Stimme und Seele sind beim Singen am vollkommensten miteinander verbunden, daher sollte das Singen im Mittelpunkt des Musikunterrichts stehen» (Kämpfen, 2005, S. 1).

Was gehört zum Musikunterricht? Skizzierung einer Diskussion

Nach dem Verfassen des Lehrplans bemühten sich Exponenten des SKFS um eine öffentliche Diskussion zu den Inhalten des Musikunterrichts. Von den zahlreichen Diskussionssträngen mit ihren ganz unterschiedlichen Verläufen möchte ich im Folgenden zwei mit entgegengesetzten Ausgängen kurz vorstellen. Einerseits fand sich nach mehreren über fünfzehn Jahre verteilten Beiträgen ein überwiegender Konsens, dass Musik aus der unmittelbaren Lebenswelt der Lernenden in den Musikunterricht integriert werden soll (vgl. Jost, 1972; Chapuis, 1973; Gohl, 1976; Mittler et al., 1978; Rentsch, 1984b; Schweri, 1985; Brügger et al., 1985; Kristof, 1986; Favre, 1987). Die Rolle des Singens hingegen wurde ohne einhelliges Ergebnis diskutiert. Sowohl Befürworter wie auch Gegner einer hohen Bedeutung des Singens im Musikunterricht stellten fest, dass die Praxis stillsteht und die Diskussion sich im Kreis dreht: «Das *Singen* ist wohl die ursprünglichste aller Musikausübungen. Es wird es bleiben!» (Gohl, 1976, S. 456, Hervorhebung im Original). «Schulmusik reduziert sich nach wie vor aufs Singen» (Haefeli, 1979, S. 7). So scheint die Beantwortung einer für die Fachbezeichnung zentralen Frage in eine Sackgasse geraten: In welchem Ausmass und

Kontext soll im Musikunterricht gesungen werden? Der kommende Abschnitt geht dieser Frage nach und beschreibt dafür den Vorgang der Bezeichnungsaktualisierung für das Fach Musik und ihr Einwirken auf die inhaltliche Auseinandersetzung des Unterrichts etwas genauer.

Umbenennung als Anpassung oder Anreiz

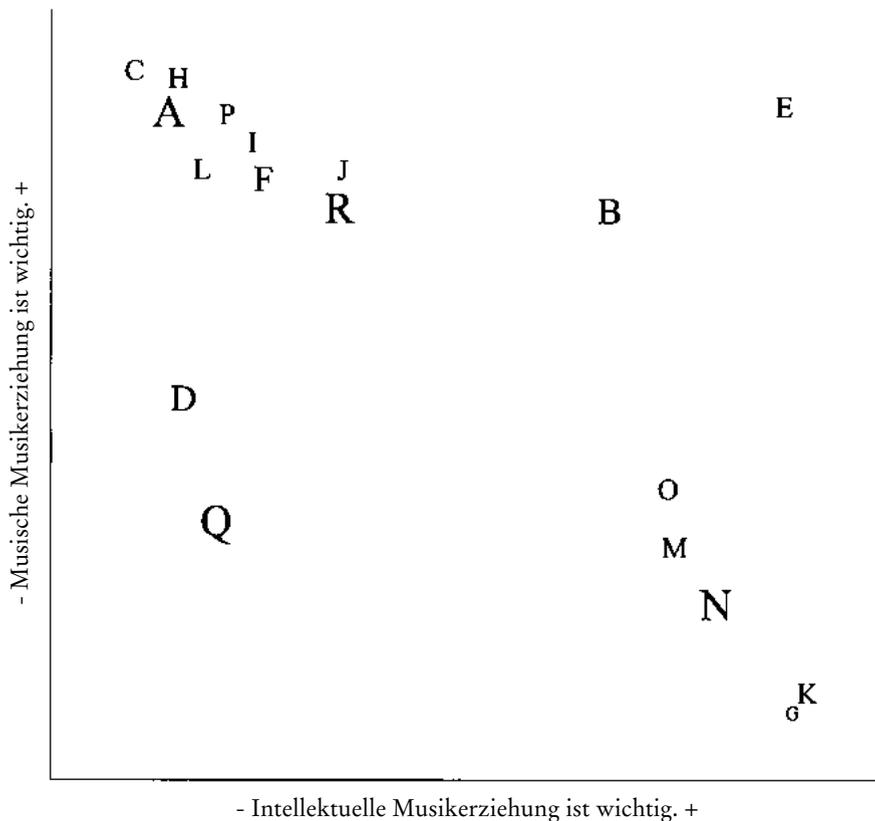
Wie in der Einleitung erwähnt, sollten Inhalte und Bezeichnung eines Schulfachs korrelieren. Diese beiden Dinge verändern sich aber auf unterschiedliche Weise: Inhalte wandeln sich langsam und allmählich, während sich eine Bezeichnung mit einer Lehrplanreform auf einmal ändert und mindestens bis zur nächsten Reform so bestehen bleibt. Der Zeitpunkt einer Bezeichnungsaktualisierung in Relation zur Entwicklung der Unterrichtsinhalte hat Einfluss auf deren Wirkung, die damit auch gesteuert werden kann: Haben sich die Inhalte so stark geändert, dass die neue Bezeichnung sie besser zusammenfasst als die alte, stellt die Aktualisierung eine Anpassung an eine gängige Praxis dar; geschieht dieser Schritt aber bereits, wenn noch nicht klar ist, ob die neue Bezeichnung die Inhalte des Fachs besser zusammenfasst als die alte, muss er als Absicht interpretiert werden, die Inhalte in Richtung der neuen Bezeichnung zu entwickeln. Dies war im Lehrplan des SKFS der Fall: Bei Erscheinen des Lehrplans 1972 war die Diskussion um die Inhalte noch nicht abgeschlossen, sie blühte vielmehr erst auf. In der Folge konnten manche Standpunkte von der grossen Strahlkraft der neuen Bezeichnung des SKFS für ihre Anliegen profitieren. So ist davon auszugehen, dass durch die Proklamation eines inhaltlich breit gefächerten Unterrichts auch Verfechterinnen von Inhalten, die damals der Schulmusik noch relativ fern standen wie Bewegung (beispielsweise Willisegger, 1972; Looser-Menge 1974) oder Hören (beispielsweise Anonymus, 1977; Hunziker, 1978), zur Mitsprache ermuntert wurden. Andererseits mussten die Vertreter des früheren Singunterrichts die zentrale Rolle des Singens im Unterricht mit Argumenten untermauern, die auf die mediale Entwicklung reagierten. In manchen Äusserungen, die eine wissenschaftliche Orientierung im Musikunterricht als einengend bezeichnen (beispielsweise Weder, 1972; Schwarb 1976), sind Anzeichen zu erkennen, dass das Singen nach wie vor als zentraler und nicht als paritätischer Unterrichtsgegenstand betrachtet wurde. Diametral entgegengesetzt formulierte Paul Kälin pointiert: «Die Dominanz des Liedes und des Singens sowie der Vorrang des eigenen Tuns gegenüber der Reflexion [sind] abzubauen» (Kälin, 1976a, S. 235). Sowohl in den Beiträgen von Weder und Schwarb als auch in demjenigen von Kälin wird ein Zusammenhang zwischen der Bedeutung des Singens und einer intellektuellen oder musischen Prägung des Musikunterrichts suggeriert. Kälin

stellte die beiden Begriffe einander gegenüber: Mit der musischen Erziehung und Bildung werde dem Fach Musik zugleich eine Ausgleichsfunktion zur intellektuellen Beanspruchung anderer Fächer übertragen (ebd., S. 222). Benary wies auf die schwierige Definition des Musischen hin und erachtete den ganzheitlichen Aspekt als dessen Kern (1985, S. 169 f.). Eine aktuelle Definition betont den Wahrnehmungsaspekt: In der «kulturellen/musisch-ästhetischen Bildung» gehe es «um Wahrnehmen und Aufnehmen, ohne gleich einzuordnen oder zuzuordnen» (Heyden-Busch, 2014, S. 93). Dem gegenüber sieht Cohors-Fresenborg einen intellektuellen Kern im Unterricht in metakognitiven Aktivitäten, die er allgemein als Gespräche beschreibt, in denen es «um das Verstehen von Begriffen [...], das Erfinden von Definitionen und Beweisen sowie deren Verständnis gehen» kann (2012, S. 145). Mit dem Versprachlichen von Unterrichtsinhalten identifiziert er das charakteristische Kriterium, das in den Dokumenten des Teilkorpus intellektuell orientierten Unterricht kennzeichnet. Musisch orientierter Unterricht hingegen setzt einen Schwerpunkt auf die Wahrnehmung von Musik und deren subjektiver Bedeutung. Aussagen zum Zusammenhang dieser beiden Unterrichtsansätze zum Singen sind zur Klärung der am Ende des vorherigen Abschnitts gestellten Frage von besonderem Interesse. Im Folgenden werden deshalb weitere Äusserungen dazu in einer Projektmap dargestellt und ihre Positionen erläutert.

Zusammenfassende Projektmap

Die abgebildete Projektmap (Grafik 1) stellt die wichtigsten Positionen bezüglich der Bedeutung des Singens und einer musischen oder intellektuellen Orientierung des Musikunterrichts grafisch dar. Ihre Standorte wurden aus relevanten Beiträgen aus dem Teilkorpus eruiert und sind als Interpretation zu verstehen. Da die Texte sich in Umfang, Anliegen und Schwerpunkt unterscheiden, können sie nicht exakt miteinander verglichen werden. Die Positionen werden in der Abbildung mit einem Buchstaben versehen, wobei die alphabetische Reihenfolge der chronologischen entspricht. Die Schriftgrösse korreliert mit der Bedeutung des Singens im Unterricht. In der Legende wird auf den entsprechenden Eintrag in den Literaturangaben verwiesen. Um die Grafik übersichtlich zu halten, ist bloss ein Teil der im Teilkorpus eingenommenen Positionen darin enthalten. Bei der Auswahl wurde darauf geachtet, dass für alle nicht berücksichtigten Positionen quasi eine Stellvertreterposition in unmittelbarer Nähe dargestellt ist. Die Dichte der abgebildeten Positionen repräsentiert insgesamt alle Positionen im Teilkorpus. Mit Adele Clarke (2012, 165 f.) ist es mir wichtig zu betonen, dass die Positionen nicht mit den Autorinnen der Beiträge gleichzusetzen sind. Es ist

Grafik 1: Projektmap



Je weiter oben die Position, umso wichtiger ist im Beitrag die musische Musikerziehung. Je weiter rechts, umso wichtiger ist die intellektuelle Musikerziehung. Je grösser das Kürzel, umso wichtiger ist das Singen im Musikunterricht. Die Wichtigkeit wird in vier Stufen unterteilt:

- G** Geringere Bedeutung des Singens im Musikunterricht gefordert.
- E** Keine Äusserung zu einer veränderten Bedeutung des Singens im Musikunterricht.
- D** Erhöhte Bedeutung des Singens im Musikunterricht gefordert.
- A** Zentrale Bedeutung des Singens im Musikunterricht gefordert.

Den Positionen zugrunde liegende Beiträge:

A: Hefti, 1971a/1971b; B: Villiger, 1971b; C: Weder, 1972; D: Looser-Menge, 1974; E: Benary, 1975; F: Gohl, 1976; G: Kälin, 1976a/1976b; H: Schwarb, 1976; I: Willisegger, 1976; J: de Stoutz, 1979; K: Haefeli, 1979; L: Weber, 1981; M: Rentsch, 1984a; N: Bergamin, 1985; O: Rööslü, 1997; P: Scheidegger, 2001; Q: Kämpfen, 2005; R: Caviezel, 2008.

nicht möglich, die Komplexität eines Individuums samt seinen Veränderungen in einem kurzen Text zu repräsentieren.

Betrachtet man diese Grafik, fallen die Häufungen an Positionen oben links und, etwas weniger dicht, unten rechts auf. Sie entsprechen den bereits erwähnten Vertretungen für musischen beziehungsweise intellektuellen Musikunterricht. Dass sie erkennbare Haufen, umgeben von weissen Zonen, bilden, deutet auf eine Polarisierung der Diskussion hin. Ausserhalb dieser Haufen finden sich vereinzelt Positionen, die sich ungefähr auf der Diagonale von unten links nach oben rechts befinden. E setzt sich am entschiedensten für eine Inklusion von Aspekten beider Prägungen im Unterricht ein. B spricht sich sowohl für einen musisch als auch für einen intellektuell ausgerichteten Musikunterricht aus. Bei D und bei Q spielen diese Ausrichtungen nur eine untergeordnete Rolle, das Singen im Zusammenhang mit Bewegung (D) und dem Blockflötenspiel (Q) dafür eine umso wichtigere. In der linken Hälfte der Grafik, also bei den Positionen, die der intellektuellen Musikerziehung eine eher geringe Bedeutung beimessen, wird dem Singen die höhere Bedeutung beigemessen als in der rechten Hälfte. Die auffällige Ausnahme hierbei ist N. Im zugrunde liegenden Beitrag wird ein Lehrgang für eher intellektuell orientierten Musikunterricht vorgestellt, in dem in jeder Lektion Lieder als Anschauungs- und Arbeitsmaterial dienen. Über das ganze Bild betrachtet scheint das Singen eine besondere Rolle unter den Inhalten des Fachs Musik einzunehmen: Von achtzehn Positionen messen ihm vierzehn eine erhöhte oder zentrale Bedeutung zu. Schliesslich fällt weiter auf, dass die Aktivität in der Diskussion im Verlauf der Zeit abnahm: Bloss fünf der achtzehn Positionen fussen auf Texten, die nach 1985 veröffentlicht wurden. Auch im gesamten Datenkorpus spiegelt sich die abnehmende Beitragsdichte nach dem europäischen Jahr der Musik: In den sechzehn Jahren zwischen 1970 und 1985 finden sich 248 Beiträge zu den Inhalten des Musikunterrichts, in den fünfundzwanzig Jahren von 1986 bis 2010 noch 172. Angesichts der noch immer nicht entkoppelten oder geklärten Verbindung von Singen und musisch orientiertem Unterricht wäre eine breit angelegte öffentliche Diskussion wertvoll. So könnte die Fachbezeichnung Musik, die von der umstrittenen Frage zentral betroffen ist, bestätigt oder neu diskutiert und damit eine mehr als vierzigjährige Spannung gelöst werden.

Literaturangaben

Aeppli, B., Gaus-Hegner, E., Graser, H., Lohrer-Baier, A., Mätzler Binder, R., Schaub, R., Schwarz, B., Sidler, B. (2009). Bild und Kunst – Design und Technik. *Bildung Schweiz*, 154 (6), 24.

- Alig, R., Hassler, L. (2000). *Anhang zum Lehrplan der Oberstufe des Kantons Graubünden*. Chur: Amt für Volksschule und Kindergarten des Kantons Graubünden.
- Anonymus (1977). Musik hören und verstehen lernen. Das Schweizer Radio übernimmt ein Funkkolleg des Südwestfunks. *Schweizer Schule*, 64 (10), 319.
- Benary, P. (1975). Musik zwischen Kunst und Wissenschaft. *Gymnasium Helveticum*, 29 (1), 25–35.
- Benary, P. (1985). Die Musik im Bildungskonzept der Schule. *Gymnasium Helveticum*, 39 (4), 167–173.
- Bergamin, K. (1985). Der Musikunterricht auf der Mittel- und Oberstufe (3.–9. Klasse). *Schweizer Schule*, 72 (5), 4–8.
- Brügger, F., Hänzi, T., Rohrbach, K. (1985). Rock in der Schulstube?! *Schweizerische Lehrerzeitung*, 130 (9), 11–20.
- Caviezel, A. (2008). Musik machen – Musik erleben. Auch am nationalen Strassenmusiktag! *Schweizer Musikzeitung*, 11 (5), 23.
- Chapuis, B. (1973). Beat und Pop. *Schweizer Schule*, 60 (5), 214.
- Clarke, A. E. (2012). *Situationsanalyse. Grounded Theory nach dem Postmodern Turn*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Cohors-Fresenborg, E. (2012). Metakognitive und diskursive Aktivitäten – ein intellektueller Kern im Unterricht der Mathematik und anderer geisteswissenschaftlicher Fächer. In H. Bayrhuber, U. Harms, B. Muszynski, B. Ralle, M. Rothgangel, L.-H. Schön, H. J. Vollmer, H.-G. Weigand (Hg.), *Formate Fachdidaktischer Forschung. Empirische Projekte – historische Analysen – theoretische Grundlegungen* (Fachdidaktische Forschungen, Bd. 2, S. 145–162). Münster: Waxmann.
- Departement Bildung und Kultur, Amt für Volksschule und Sport (Hg.). (2004). *Lehrplan für die Volksschule*. Herisau: Kanton Appenzell Ausserrhoden.
- De Stoutz, E. (1979). Musik und Erziehung. *Schweizerische Lehrerzeitung*, 42, 1451–1453.
- Engi, P. (2000). Vorwort zum Anhang des Lehrplanes Singen/Musik Oberstufe. In R. Alig, L. Hassler, *Anhang zum Lehrplan der Oberstufe des Kantons Graubünden* (S. 2). Chur: Amt für Volksschule und Kindergarten des Kantons Graubünden.
- Erziehungsdepartement, Volksschulamt (Hg.). (2004). *Lehrplan AI. Musik*. Appenzell: Kanton Appenzell Innerrhoden.
- Favre, M. (1987). Zusammenarbeit von Komponist und Schule. *Schweizer Musikpädagogische Blätter*, 75, 183 f.
- Gaus-Hegner, E. (2008). Die Zukunft gestalterischer Fächer. *Bildung Schweiz*, 153 (3), 12–14.
- Gohl, W. (1976). Singen und Musizieren als elementare Bestandteile menschlicher Bildung und Erziehung an unseren Schulen. *Schweizer Schule*, 63 (12), 454–458.
- Haefeli, T. (1979). Musik in der Schule oder Schulung in Musik? Schulmusik zwischen Volksgemeinschaft und Erziehung zur Mündigkeit. *Schweizer Musikpädagogische Blätter*, 77, 3–11.
- Hassler, L., Alig, R. (1993). Sound, Konserven und Ton: Ebbe oder Flut? *Bündner Schulblatt*, 52 (9), 4 f.
- Hefti, J. (1971a). SINGEN als menschliche Kundgebung (I). *Schweizerische Lehrerzeitung*, 116 (2), 67 f.

- Hefti, J. (1971b). SINGEN als menschliche Kundgebung (II). *Schweizerische Lehrerzeitung*, 116 (4), 161–164.
- Hefti, J. (1972). Leichte Musik: Keine Sache der Schule? *Schweizerische Lehrerzeitung*, 117, 1893–1895.
- Heiser, P. (2018). *Meilensteine der qualitativen Sozialforschung. Eine Einführung entlang klassischer Studien* (Studentexte zur Soziologie). Wiesbaden: Springer VS. DOI: 10.1007/978-3-658-18557-2.
- Heyden-Busch, M. (2014). «Oh, das kannst du?». Künstlerisch-musisch-ästhetische Bildung als Motor interkultureller Praxis. In H. Keller (Hg.), *Interkulturelle Praxis in der Kita. Wissen – Haltung – Können* (S. 93–101). Freiburg im Breisgau: Herder.
- Hunziker, C. (1978). Gedanken zum Thema «Musikhören in der Schule». *Schweizerische Lehrerzeitung*, 123 (40/41), 1391.
- Jost, L. (1972). [Rezension von *Leichte Musik. Keine Sache der Schule?* von M. Sack]. *Schweizerische Lehrerzeitung*, 117 (29/30), 1101.
- Kälin, P. (1976a). *Stellung und Bedeutung des Faches Musik in den Lehrplänen der Schweizerischen Primar-, Real-, Sekundar- und Bezirksschulen. Studie zur Situation der Musikerziehung anhand des Vergleichs von Resultaten einer Lehrplananalyse mit neueren Ergebnissen aus der Entwicklungspsychologie und Curriculumforschung*. Freiburg: Universität Freiburg/Schweiz.
- Kälin, P. (1976b). Zur Situation der Musikerziehung in der Schweiz. *Schweizer Schule*, 63 (12), 458–474.
- Kämpfen, H. (2005). *Hinweise zum Musikunterricht an Primarschulen*. Sitten: Kanton Wallis, Departement für Erziehung, Kultur und Sport.
- Kristof, G. (1986). Réflexions sur l'enseignement des musiques de rock, jazz, et de variété. *Schweizer Musikpädagogische Blätter*, 74, 200.
- Lehrplankommission Musik der Innerschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (Hg.). (1993). *Lehrplan Musik für das 1.–9. Schuljahr*. Ebikon: Zentralschweizer Beratungsdienst für Schulfragen ZBS.
- Liebi, A. (1971). [Rezension von *Musikerziehung heute* von W. Gohl]. *Schweizerische Lehrerinnenzeitung*, 75, 98–100.
- Looser-Menge, U. (1974). Erweckung lebendiger Musikalität. Gedanken zum notwendigen Richtungswechsel in der Erziehung und Selbsterziehung. *Schweizerische Lehrerzeitung*, 119 (47), 2041–2043.
- Mittler, O., Anonymus, Sibylle, Moira, Denise, Karin, Marc, Michael, Andreas G., Markus K., Markus G., René, Stefano, Roman, Martin, Bruno, Brigitte, Regula, Evi, Jeannette, Thomas, Anita, Tatjana, Jacqueline, Yvonne, Andrea (1978). Ein Briefwechsel zum Thema «Musikhören in der Schule». *Schweizerische Lehrerzeitung*, 123, 1186 f.
- Rentsch, Peter (1984a). Singen + Musik. Ein Nebenfach zwischen Kultur und Subkultur. *Schweizerische Lehrerzeitung*, 129, 21–23.
- Rentsch, P. (1984b). Pink Floyd zum Beispiel. *Schweizerische Lehrerzeitung*, 129, 24–32.
- Röösli, J. (1997). *Didaktik des Musikunterrichtes*. Hitzkirch: Comenius.
- Scheidegger, J. (2001). Kinder und Kulturgut Musik. Schule und Musik – wohin? Interview mit C. Hospenthal. *Schweizer Musikzeitung*, 4 (4), 11–13.

- Schoch, R. (1946). *Musikerziehung durch die Schule*. Luzern: Räder.
- Schwarb, E. (1976). Musikalische Bildung – wozu? *Schweizer Schule*, 63, 25–31.
- Schweizerisches Komitee zur Förderung der Schulmusik (1972). *Lehrplan für den Musikunterricht in der Schule 1. bis 9. Schuljahr*. Aarau: Archiv des Schweizer Musikrats.
- Schweri, E. (1985). Jazz auf der Volksschul-Oberstufe (Einführung in den Oldtime-Jazz bis 1940). *Schweizer Schule*, 72 (5), 28–33.
- Villiger, E. (1971a). *Bericht über die bisherigen Arbeiten des Fachausschusses und der verschiedenen Arbeitsgruppen*. Aarau: Archiv des Schweizer Musikrats.
- Villiger, E. (1971b). Musikerziehung an unseren Maturitätsschulen. *Gymnasium Helveticum*, 25, 172–178.
- Villiger, E. (1977). *Schulmusik in der Schweiz. Ziel und Weg einer zeitgemässen Schulmusik in der Schweiz*. Zürich: Atlantis.
- Villiger, E. (1985). Interview. In P. Mraz (Hg.), *Möglichkeiten und Probleme des Musikunterrichts. Aufsätze, Interviews, Lehrerumfrage* (S. 148–150). Zürich: Pan.
- Villiger, E. (1996). Vom Schulgesang zur Schulmusik. Zur Entwicklung in der deutschen Schweiz. In P. Hugger (Hg.), *Handbuch der schweizerischen Volkskultur* (Bd. 3, S. 1393–1404). Zürich: Offizin.
- Weber, E. W. (1981). *Bessere Bildung mit mehr Musik?* Bern: Erziehungsdirektion des Kantons Bern.
- Weder, F. (1972). Musischer Kontrapunkt der Leistungsschule. *Schweizerische Lehrerzeitung*, 117 (27/28), 1061.
- Willisegger, H. (1970). [Rezension von *Unterricht in Musik* von H. Antholz]. *Schweizer Schule*, 57, 590.
- Willisegger, H. (1972). Lehrgang Musizieren, Tanzen, Gestaltung und Spiel. *Schweizer Schule*, 59 (2), 80.
- Willisegger, H. (1976). Singen, Spielen und Tanzen in der Schule. *Schweizer Musikpädagogische Blätter*, 74, 2–4.

Das Vermitteln von Kinderliedern in der Schule als Kulturbestandteil und musikdidaktische Kernaufgabe

Stefanie Stadler Elmer

Zusammenfassung

Dieser Text thematisiert den theoretischen Hintergrund von aktueller Forschung zum Wesen und zur Entstehung der Kompetenz, Lieder im Kindergarten und in der Primarschule zu vermitteln. Das Lehren und der Erwerb von Liedern in der Bildung werden aus anthropologischer und strukturgenetischer Sicht begründet. Dabei erweisen sich die intergenerationale Tradierung von Liedern, die humanspezifische vokale Lernfähigkeit und der generative Systemcharakter von Sprache und Musik als kulturpsychologische Konstanten. Jedes Kinderlied – die elementare sprach-musikalische Form – exemplifiziert die Anwendung einer Grammatik, die diesem Genre zugrunde liegt. Grammatik als expliziertes Regelwerk erlaubt es, wohlgeformte Lieder zu bilden und sie ästhetisch zu beurteilen. Zugleich vermitteln Kinderlieder Gefühle, die sozial geteilt und erinnert werden. Die Liedvermittlung im Kontext von formellem Klassengesang versteht sich folglich als komplexe Kulturpraxis und als musikdidaktische Kernaufgabe.

Résumé

Ce texte traite des recherches actuelles sur la transmission des chants à l'école et de ses justifications théoriques. Basé sur des considérations anthropologiques et structure-génétiques, il fournit des arguments et des raisons pour l'enseignement, l'apprentissage et le partage des chants dans l'éducation formelle. La transmission intergénérationnelle des chants, la capacité d'apprentissage vocal spécifique à l'homme et le caractère systémique génératif du langage et de la musique s'avèrent être des constantes psychologiques culturelles. Chaque chanson pour enfants – la forme linguistique et musicale élémentaire – illustre l'application d'une grammaire sous-jacente à ce genre. La grammaire, en tant qu'ensemble de règles explicites, permet de conceptualiser et d'analyser les chansons en fonction de leur forme et de les juger esthétiquement. En plus de ce point de vue structurel, les chansons pour enfants véhiculent des sentiments qui sont médiatisés, partagés et dont on se souvient. Par conséquent, l'enseignement et l'apprentissage des chansons dans le contexte du chant formel en classe est une pratique culturelle complexe et une tâche essentielle de l'éducation musicale.

Abstract

This text deals with current research on the transmission of songs at school and its theoretical rationales. Based on anthropological and structure-genetic considerations, it provides arguments and reasons for teaching, learning, and sharing songs in formal education. The intergenerational transmission of songs, the human-specific vocal learning ability, and the generative systemic character of language and music prove to be cultural psychological constants. Each children's song – the elementary linguistic-musical form – exemplifies the application of a grammar underlying this genre. Grammar as an explicit set of rules makes it possible to conceptualise and to analyse songs with respect to well-formedness, and to judge them aesthetically. In addition to this structural viewpoint, children's songs convey feelings that are socially mediated, shared, and remembered. Therefore, the teaching and learning of songs in the context of formal class singing is a complex cultural practice and a key task in music education.

Schlüsselwörter

Liedvermittlung, Strukturgenese, Affektregulation, Kinderliedgrammatik, Musikdidaktik

1 Einleitung

Unser aktuelles Forschungsprojekt *The song leading capacity – developing professionalism in teacher education*¹ (So-Lead) entstand aufgrund von theoretischen Überlegungen zur Bedeutung des Singens aus strukturgenetischer und anthropologischer Sicht. Den theoretischen Hintergrund dieses Projekts aufzuzeigen und die Vermittlung von Liedern in der Schule als musikdidaktische Kernaufgabe zu begründen, sind die Ziele dieses Kapitels.

Die strukturgenetische Theorie (vgl. Seiler 2008, 2012, 2013) behandelt die Entstehung (Genese) von kulturspezifischen Strukturen im Erkennen, Wahrnehmen, Handeln und Denken, die der Mensch aus elementaren Formen der Sensomotorik im Verlaufe des Lebens konstruiert. In der Vermittlung von Kulturgut – wie etwa Liedern – entstehen bei den Beteiligten neue Strukturen im Ausdruck und damit einhergehend in den Gefühlen und den Erinnerungen. Die philosophische Anthropologie beschäftigt sich mit Eigenschaften des Menschen, welche dauerhaft und daher nicht den wechselnden Moden ausgesetzt sind (vgl. Ricœur, 1983). Bezogen auf den Kulturbereich «Musik» erweist sich das Singen – neben den Bewegungen (Tanzen, Trommeln, Gebrauch von Klang-

¹ SNF-Projekt (2018–2021) in Ko-Leitung mit François Joliat und in Zusammenarbeit mit Annamaria Savona, Gabriella Cavasino, Anna Elisa Hürlimann und Armin Wyrtsch.

objekten) und der Schallwahrnehmung – als elementare und universelle Handlung (Stadler Elmer, 2000), die den Menschen während seiner Anthropogenese vermutlich stets begleitet hat. Über die Entstehung – die evolutionsgeschichtlich frühen Funktionen und Strukturen der menschlichen Vokalisation – können wir mangels direkter Beweise nur mutmassen. Aus dem vergleichenden Studium der Entwicklung von Tieren – insbesondere der Primaten und Singvögel – und dem Studium der individuellen menschlichen Entwicklung (Ontogenese) lassen sich einige Schlüsse ziehen, welche als anthropologische Begründungen des Singens gelten können. Kulturspezifisches Handeln und Denken ist grundsätzlich sozial vermittelt, und der Fokus auf die Vorgänge des Tradierens und Aneignens von Liedern beinhaltet Prozesse des Lehrens und Lernens bei den Beteiligten. Das besagte Forschungsprojekt beschäftigt sich mit dem Aspekt der Vermittlung von Liedern im formalen Kontext von Schule, und wir betrachten die Fähigkeit des Singen-Leitens als eine professionelle Kompetenz, die erworben werden muss. Die verschiedenen normativen Ansprüche, Strukturen und Funktionen der Fähigkeit des Leitens von Klassengesang treten deutlich hervor, sobald kulturhistorische und kulturpsychologische Überlegungen bei der theoretischen Verortung und zur musikdidaktischen Begründung mit einbezogen werden.

Die bildungspolitische Diskussion über den Bildungswert des Liedersingens ist nicht Gegenstand unserer Forschung, sie spielt als Kontext jedoch eine grosse Rolle, wie einige historische Quellen bezeugen. So beurteilte Abel-Struth (1974, S. 54) den didaktischen Stellenwert des Kinderliedes als gering und gar als «Gefahr einer Retardierung» aufgrund «der begrenzten Singfähigkeiten des jungen Kindes» und «der bescheidenen Auswahl an Liedgut». Abel-Struth brachte hier den damaligen Zeitgeist zum Ausdruck, als in Deutschland das Singen tabuisiert war (vgl. Klusen, 1975) und stattdessen die ästhetische Musik- und Hörerziehung (vgl. Alt, 1968) betont wurde. So analysierte Küntzel (1984), dass das Liedersingen in den deutschen Lehrplänen der einzelnen Bundesländer, beispielsweise zwischen 1973 und 1983, so gut wie nie erwähnt wurde. Die Öffentlichkeit habe erkannt, «welche schlimme Vergangenheit das Schulsingen bezüglich seiner ideologischen Besetztheit bis in die Nachkriegszeit hinein gehabt hat» (Küntzel, 1984, S. 38). In Ost- und Westdeutschland galt es nach dem Zweiten Weltkrieg, die musikalischen Bildungsinhalte neu zu konzipieren, wobei sich unterschiedliche Strategien rekonstruieren lassen, wie das Liedersingen als Disziplinierungs- und als Emotionssteuerungsmittel eingesetzt wurde (vgl. Brauer, 2012, 2015). Die bildungspolitischen Strömungen in der Musikerziehung in Deutschland blieben nicht ohne Folgen für die deutschsprachigen Nachbarländer. Dem Zeitgeist der 1970er-Jahre folgte in der Schweiz beispielsweise Kälin (1976, S. 227), als er für Schweizer Musiklehrpläne vorschlug: «Vor allem geht es um den Abbau der Dominanz des Liedes und um bessere Berücksichtigung des

Werkhörens.» Die systematische Schulung des Hörens wurde als die Grundlage zur kritischen Teilnahme an der Kultur und als Schutz vor sozialem Missbrauch von Musik betrachtet (vgl. Joliat, 2009; Stadler Elmer, 2002, 2004). Unberücksichtigt bei dieser didaktischen Ausrichtung bleibt die Tatsache, dass das Singen und andere Formen des aktiven Musizierens stets das Hören implizieren (Stadler Elmer, 2010) und folglich «Musik-Hörerziehung» das Handeln naturgemäss und notwendig umfasst.

Dieser kurze historische Exkurs verdeutlicht eines der bildungspolitischen Spannungsfelder und zugleich die Notwendigkeit, bei musikdidaktischen Begründungen den jeweiligen bildungspolitischen Kontext mit einzubeziehen. Der inhaltliche Schwerpunkt dieses Kapitels – eine Darstellung einer anthropologischen und strukturgenetischen Sicht auf das Liedersingen – ergibt eine völlig andere musikdidaktische Bewertung als die zuvor dargestellte. Deren historische Kontextualisierung muss sinnvollerweise aus Distanz zu späteren Zeiten rekonstruiert werden.

2 Anthropologische und strukturgenetische Sicht auf die humanspezifische Vokalisation

Mit Blick zurück auf die Menschheitsgeschichte fällt auf, dass in der Natur bisher kein anderes Lebewesen gefunden wurde, das die Fähigkeit hat, durch die Vokalisation – den stimmlichen Ausdruck – zwei verschiedene generative Systeme zu bilden: das der Sprache und das der Musik. Bestimmte Singvögel und gewisse Meeressäugetiere (Wale) fallen zwar mit ihrem vokalen Lernen – dem Wahrnehmen und Gliedern von auditiven Signalen und dem vokalen Nachahmen und Modifizieren durch Feedback – und ihrer komplexen vokalen Kommunikation auf (Janik, Slater, 1997; Nottebohm, 1972). Die spezifische menschliche Fähigkeit zum flexiblen vokalen Lernen jedoch sucht bisher vergeblich vergleichbare Modi in der Natur (Merker, 2005; Merker, Morley, Zuidema, 2015). Die Flexibilität der vokalen Lernfähigkeit hat nicht nur ermöglicht, 6000 bis 7000 verschiedenartige Sprachen zu generieren, sondern auch verschiedenartige Formen von Vokalmusik. Welches von beiden Systemen während der Anthropogenese zuerst ausdifferenziert wurde, ist Gegenstand vieler Debatten (vgl. Cross et al., 2013) und kann letztlich nicht beantwortet werden, weil die Bedeutungen der Begriffe Sprache und Musik in den historischen Kontexten nicht auseinanderzuhalten und daher die Problemlage auch nicht eindeutig zu rekonstruieren ist.

Hingegen lassen sich in der frühen Phase der Ontogenese sowohl theoretische Argumente wie auch empirische Indizien für die Entstehung des Sprechens und Singens ausmachen. Beide vokale Ausdrucksweisen gleichzeitig zu betrach-

ten, bringt deren gemeinsame und unterschiedliche Strukturen und Funktionen deutlicher hervor. Nachfolgend fasse ich wichtige Gemeinsamkeiten und Unterschiede in sieben (1–7) und Besonderheiten des Singens in drei Punkten (8–10) zusammen. Selbstverständlich haben das Sprechen und die Sprache ein breites funktionales Spektrum, dessen Thematisierung jedoch über den Rahmen dieses Kapitels hinausgeht.

1. Das Singen und Sprechen haben eine gemeinsame Geschichte und gemeinsame biologische Wurzeln in der Vokalisierung und im vokalen Lernen (vgl. Merker, 2012).

2. Singen und Sprechen sind Handlungen mit unterschiedlichen Funktionen im gesellschaftlichen Leben (vgl. Lomax, 1977), deren Differenzierung bereits im ersten Lebensjahr beginnt (Stadler Elmer, 2002, 2015, 2020). So ist zu beobachten, wie das Kind seine Bedürfnisse mit sprechähnlichen Äusserungen oder mit Sprechen mitteilt, während es mit Singen und dessen Vorformen eher Wohlbefinden und eine spielerische Stimmung veräussert. Sprechen dient typischerweise dazu, in Form von Sprechakten (Austin, 1962; Searle, 1969) Absichten der sprechenden Person – beispielsweise fordern, befehlen, bitten – zum Ausdruck zu bringen.

3. Beide Ausdrucksmodi sind im Kontext intergenerationeller Kulturvermittlung erworben. Ohne eine Vermittlung von den älteren an die jüngeren Generationen gäbe es weder Sprache noch Musik (Merker et al., 2015) und auch keine weiteren Kulturtechniken.

4. Die Vokalisation ist in der Ontogenese anfänglich unspezifisch und formt sich allmählich zum Singen und Sprechen. Diese bringen zum Ausdruck, dass sich der Mensch Musik und Sprache seiner Umgebung aneignet.

5. Beide, Musik und Sprache, sind ein generatives System (Merker, 2002; Stadler Elmer, 2015), welches – kurz gesagt – auf dem Partikelprinzip basiert: Eine endliche Menge von verschiedenen Elementen, die aus einem Kontinuum ausgewählt sind (beispielsweise aus dem vokalen Ausdruckspotenzial), kann zu immer neuen und vielseitigen Mustern kombiniert werden (Abler, 1989; Merker, 2002).

6. Die Grundeinheit des Singens und Sprechens ist die Silbe, bestehend aus Vokal und optionalen Konsonanten. Die Silben werden in beiden Modi jeweils anders gebildet und nach unterschiedlichen Regeln organisiert. In der Sprache kombinieren sich Phoneme zu Silben, daraus zu Wörtern und zu Sätzen. Beim Singen ist das prominente Element der Silbe der Vokal, weil daran die Tonhöhe, Dauer und das Betonungsmuster (Metrum) gebunden sind (Stadler Elmer, 2002, 2015).

7. In der Regel wird im gemeinsamen Gespräch – beim dialogischen Sprechen – abwechselnd gesprochen, während das gemeinsame Liedersingen *synphon*² (zu-

2 Den Begriff *synphon* verwende ich hier und nachfolgend gemäss der griechischen Bedeutung

sammen klingen) und synchron (gleichzeitig) geschieht – den Wechselgesang ausgenommen – und auch mehrstimmig sein kann (polyphon).

8. Ursprünglich bringen das Singen und singähnliche Vokalisationen positive affektive Zustände wie Wohlbefinden oder Verspieltheit zum Ausdruck. Erst später – sozusagen als symbolische Handlung im Sinne von Als-ob – kann das Singen eingesetzt werden, um absichtlich den eigenen affektiven Zustand und jenen von anderen in Richtung angenehmer Gefühle zu verändern, beispielsweise um von Angst, Schmerz oder Langeweile abzulenken.

9. Der synphone und synchrone Charakter des gemeinsamen Singens kann sowohl Gefühle kultureller Zugehörigkeit als auch von Gruppenkohäsion erzeugen, was soziale Abgrenzung nach aussen nach sich ziehen kann. Gefühle von Zugehörigkeit sind ein menschliches Grundbedürfnis (Baumeister, Leary, 1995); sie erhöhen die Bereitschaft, sich mit den Werten der Gruppe zu identifizieren und diese anzunehmen. «... ein Teil der Macht von Lieder Singen erklärt sich daraus, dass eine Teilnahme geringe Anforderungen stellt. Mitsingen ist einfach, weil die zeitliche Struktur von Liedern Regelmässigkeiten aufweist, an denen sich selbst kleine Kinder mühelos orientieren. Im Gegensatz zum Sprechen sind es diese zeitlichen Regelmässigkeiten und Wiederholungen, die dem Singen oder Sprechgesang rituellen Charakter verleihen» (Stadler Elmer, 2004, S. 226).

10. Das Liedersingen ist weltweit ein Bestandteil der rituellen Kultur (Merker, 2009); es kann – vor allem aufgrund der sozial gemeinsam organisierten, erinnerten und physisch synchronisierten Handlungsstrukturen – zuvor erlebte affektive Zustände aktualisieren und auf diese Weise die Illusion herstellen, eine vergangene Erfahrung erneut zu erleben. Als ein «Festhalten des Vergänglichen und Entgänglichen in einer eigenen neuen Dauer» bezeichnet Gadamer (1977, S. 62) eine solche Leistung. Die synphone und synchrone Erlebnisqualität ermöglicht ein Regulieren von sozialen und von selbstbezogenen Gefühlen. Das Liedersingen als vokal ausdifferenzierter Ausdruck erweist sich als kulturelle Praxis und als affektregulierendes und – wie oben erwähnt – als identitätsstiftendes Mittel. Im kollektiven Liederrepertoire zeigen sich diese Funktionen beispielsweise in anregenden Spielliedern, beruhigenden Schlaf- und Wiegenliedern und Heimatliedern.

Die anthropologische Sicht auf die Strukturgenese der humanspezifischen Vokalisation und insbesondere auf das Singen liefert einige Schlussfolgerungen, die einerseits, wenn vereinzelt betrachtet, als trivial erscheinen, aber andererseits bei Bemühungen, musikalische Bildung zu begründen, erstaunlicherweise meist fehlen. Die erste betrifft die Stellung des Singens als ontogenetisch pri-

zusammen klingen. Davon unterscheidet sich *synchron* mit dem Bezug auf Gleichzeitigkeit oder *polyphon* mit dem Bezug auf Mehrstimmigkeit in der Stimmführung.

mären, sprach-musikalischen Ausdruck, der sich von früh auf und gemeinsam mit der Sprache anzubahnen beginnt und der sich unter förderlichen Bedingungen anfänglich einfacher als das Sprechen ausdifferenzieren erweist (vgl. Abschnitt 3). Die zweite Schlussfolgerung betrifft den Stellenwert des Singens von Liedern, der, kurz gesagt, darin liegt, dass durch diese kulturelle Praxis die Kinder in die Grundlagen der sprach-musikalischen Regeln – Musiktheorie, poetische Sprache und andere mehr – eingeführt werden (vgl. Abschnitt 4). Die sprach-musikalischen Elemente und Regeln, welche die elementare Form des Kinderliedes ausmachen, sind als Grammatik mit sieben Prinzipien und 21 Regeln formuliert und hier als wichtiges theoretisches Bezugssystem thematisiert (Abschnitt 5). Eine dritte Schlussfolgerung lässt sich aus den Funktionen des Liedersingens ableiten, welche die Tradierung dieser affektregulierenden und regelgeleiteten Kulturtechnik zwischen den Generationen betrifft, die nicht zuletzt die kulturelle Identität prägt. Dieser letzte Punkt – die Vermittlung von Liedgut von den älteren an die jüngeren Generationen – steht im Mittelpunkt unserer eingangs erwähnten Forschung, und zwar im Rahmen von formellen Bildungskontexten und in Hinsicht auf die Entstehung von professionellen Formen des Leitens von Klassengesang (vgl. Abschnitt 6).

3 Vokale Entwicklung: Singen als primärer sprach-musikalischer Ausdruck

Für das Anliegen, Lieder zu vermitteln, ist es unwichtig, wie in der Ontogenese das Singen entsteht und wie diese Entwicklung mit dem Sprechen zusammenhängt. Diese Fragen nach den Anfängen zu bearbeiten, bringt jedoch einige theoretische Einsichten in die anthropologischen Grundlagen und in die Strukturgenese von Musik und Sprache, die für die Musikdidaktik nicht trivial sind. So haben meine jahrelangen Forschungen ergeben (vgl. Stadler Elmer, 2002, 2012, 2020), dass das Singen für das heranwachsende Kleinkind leichter zugänglich und einfacher in bereits differenzierter Form zu bewältigen ist als das Sprechen. Diese Aussage gilt jedoch nur unter der Voraussetzung, dass das Kind von Anfang an mit gemeinsamem Liedersingen als sozialer Praxis aufwächst. Die Begründung ist recht einfach und fächert sich zweifach auf:

A) Wie zuvor erwähnt, ist aus struktureller Sicht das gemeinsame Grundelement beim Singen und Sprechen die Silbe. Aber die Funktion der Silben unterscheidet sich: Während beim Sprechen Silben zu Wörtern kombiniert werden und das Wort die Einheit des Sprechens ist, fungieren Silben beim Singen in erster Linie als Träger musikalischer Eigenschaften (Tonhöhen, Dauer, Betonungsmuster), die sich zu Melodien formen lassen, seien sie ohne oder mit Semantik, wobei sie

im letzteren Fall zu Wörtern kombiniert sein können. Dieser funktionale Unterschied der Silben ist wichtig, um zu beobachten und zu verstehen, wie junge Kinder damit umgehen. Während der Entwicklungsphase des Silbenplapperns im Alter zwischen fünf und zehn Monaten beginnen Säuglinge damit, die Produktion von Silben zu erkunden. Aber in dieser Phase kann noch nicht zwischen kindlichem Sprechen und Singen und deren Vorformen unterschieden werden. Ausgehend vom Silbenplappern ist es für das Kind ungleich schwieriger, aus Silben Wörter zu bilden, zu artikulieren und als Referenz auf ein Objekt zu verwenden, als mit Silben Melodien zu produzieren. Der Eindruck von elementarem Singen lässt sich erzeugen durch das Wiederholen und Variieren von Silben (Konsonanten und Vokalen), dabei insbesondere von deren Tonhöhen, zeitlichen Strukturen als Betonungsmuster und der Dauer von Vokalen, und durch das Angleichen von zwei und mehr Stimmen als gleichzeitiger Zusammenklang (Synphonie³ und Synchronie) zuvor genannter Eigenschaften.

B) Das frühe spielerische Wiederholen und Variieren von Silben ist noch an keine Bedeutungsfunktion gebunden, sondern geschieht im Gefühlszustand des Spielens, Erkundens und allgemein von Wohlbefinden (vgl. oben Punkt 8). Der Säugling und das Kleinkind bringen ihren affektiven Zustand unmittelbar vokal zum Ausdruck. Während Kinder, die sich wohl fühlen, eher geneigt sind, mit ihrer Stimme neue Ausdrucksformen zu erkunden und mit bereits erworbenen zu spielen (Vokalspiel, vgl. M. Papoušek, 1994; H. Papoušek, 2001), bringt ein Kind, das sich unwohl fühlt und gar dringende physiologische Bedürfnisse hat, sein Unbehagen vokal in unmittelbarer Form von Schreien, Quengeln und dergleichen zum Ausdruck. Die bisherigen Erkenntnisse zur vokalen Entwicklung lassen die Schlussfolgerung zu, dass der Zustand von Wohlbefinden eine wichtige Voraussetzung ist, die eigenen Vokalisationsmöglichkeiten zu erkunden und sich dabei an die in der unmittelbaren Umgebung verwendeten Vokalisationsformen anzupassen.

Wie zeigt sich die vokale Entwicklung? Beim genaueren Betrachten des Verlaufs fällt einerseits auf, wie eng die vorsprachlichen und vormusikalischen Strukturen in der Vokalisation und in der Kommunikation miteinander verbunden sind, und andererseits, wie die Vokalisation gleichwohl allmählich als Sprechen und Singen auseinanderdriftet. Bereits ab dem dritten Monat sind Säuglinge fähig, vokal Tonhöhen eines Gegenübers nachzuahmen (Kessen, Levine, Wendrich, 1979; Wendrich, 1980/81). Diese frühe vokale Nachahmungsfähigkeit ist eine wichtige Quelle, um gehörte Eigenschaften und Formen ins Vokalspiel zu integrieren und umgekehrt, die im Vokalspiel erprobten Formen wiederum in Kommunikationssituationen einzubringen.

3 Zum Begriff *Synphonie* oder *synphon* siehe Anmerkung 2.

Als Meilenstein der Sprachentwicklung gilt das Silbenplappern (*canonical babbling*, vgl. Vihman, 1996): Das Kind erkundet ab ungefähr fünf Monaten die Produktion von Silben, beispielsweise durch die zyklische Bewegung des Kiefers und durch Öffnen und Schliessen des Mundes, und es beginnt die Silben zu variieren und der Zielsprache anzunähern. Das Silbenplappern ist fast ausschliesslich Gegenstand linguistischer Untersuchungen. Diese Perspektive ist einseitig, denn das Silbenplappern enthält gleichzeitig sprachliche und musikalische Eigenschaften (Nettl, 1956). Es lässt sich nicht eindeutig entscheiden, ob ein konkretes Beispiel von Silbenplappern als Vorform des Sprechens oder des Singens zu interpretieren ist. Silben und ihre Betonungsmuster sind die Grundelemente für beide Modi, für das Singen wie das Sprechen, bei denen sie je unterschiedlich organisiert werden.

Wie beginnt das Kind, diese beiden Ausdrucksformen in seiner Vokalisation zu unterscheiden? Meine vorläufige Antwort lautet: Sie drängen sich ihm gleichsam auf, denn sie gründen auf den unmittelbar erlebten Affekten und Bedürfnissen, die das Kind vokal äussert und bei deren Regulierung es von den Bezugspersonen abhängig ist und beeinflusst wird. Die intuitive elterliche Fürsorge samt ihrer musikalisch geprägten Kommunikationsweise – Vereinfachen, Wiederholen, Variieren, Überraschen, Übertreiben (vgl. Dissanayake, 2011; Papoušek, Papoušek, 1987) – und kulturelle Rituale wie das Liedersingen bieten dem Kind emotionale Sicherheit und zugleich vokale Formen an, die es allmählich und je nach affektivem Zustand in seinen Ausdruck integriert. Das Silbenplappern ist, wie schon die Bezeichnung andeutet, kein Ausdruck eines dringenden Bedürfnisses oder von Not, sondern kann, wie gesagt, beides sein: eine Vorform des Sprechens und des Singens. Wir können somit davon ausgehen, dass das Silbenplappern als Vorform mit positiven affektiven Zuständen verbunden ist. Welche Erfahrungen bringen das Kind nun dazu, eher sing- als sprechähnliche Vokalisationen zu äussern? Welche Eigenschaften und Strukturen kennzeichnen das frühe Singen und daher elementare, prägnant musikalische Erfahrungen?

Bisher lassen sich folgende feststellen:

1. Während das Kind auf vielseitige Weise Silben produziert und variiert, erfährt es auch die Möglichkeit, die Vokale auszudehnen. Das Verlängern der Dauer von Vokalen ergibt den einfachsten Eindruck von Singen.
2. Das Kind erfährt, wie es die beim Vokalverlängern hervortretende Eigenschaft der Tonhöhe derjenigen des Gegenübers – gleichzeitig oder nacheinander – durch Nachahmung angleichen kann und dass die gegenseitige Angleichung vokaler Laute eine gemeinsame und gelungene Absicht ist, die positiv – sozusagen als symphonie Spielhandlung – zu erleben ist.
3. Das Kind entdeckt im Monolog oder Dialog, wie es die Tonhöhe innerhalb von Silben relativ stabil produzieren und sie dadurch zwischen den einzelnen

Silben voneinander unterscheiden kann. Die Korrespondenz zwischen Silbe und Tonhöhe als stabile, einzelne Kategorie – noch ohne Bezug innerhalb eines Systems – zeigt sich in der frühen vokalen Nachahmung.

4. Das Wiederholen von Silben, das oft mit regelmässigen Körperbewegungen einhergeht – eine Form des Entrainment (Jones, 1976; Clayton, Sager, Will, 2005) –, führt dazu, diese metrisch oder periodisch zu betonen. Die periodische Abfolge von abwechselnd betonten und unbetonten Silben kennzeichnet das Singen oder die poetische Sprache, aber nicht das monotone und dialogische Sprechen.

Nach dem Silbenplappern und dem frühen Singen ist als nächst erscheinende Qualität das frühe Liedersingen zu nennen, in welchem erstaunlich deutliches Produzieren von Melodien bekannter Lieder zu beobachten ist. Interessanterweise vereinfacht das Kind den Liedtext, denn es ist im Alter zwischen einem und zwei Jahren noch nicht fähig, alle Phonemverbindungen zu artikulieren, beispielsweise solche mit /*pf/*, /*sch/* (vgl. Jakobson, 1944/1969). Trotzdem produziert es nach seinen momentanen Möglichkeiten die sprachlichen Silben zusammen – synchron und metrisch – mit der Melodie (Stadler Elmer, 2015). Beim Wiederholen übt es sozusagen singend und nachahmend die Artikulation von Silben, welche semantisch noch unverbindlich sind. Im Vergleich dazu ist das Sprechen schwieriger: Hier regelt der Sprachrhythmus die Bildung von zwei- oder mehrsilbigen Wörtern und deren Abgrenzung von anderen durch jeweils sprachspezifische Betonungsregeln. Ein Wort verweist – im Unterschied zur Silbe – auf eine Bedeutung, beispielsweise durch die Bezugnahme auf ein Objekt. Diese beiden sprachtypischen Merkmale sind strukturell anspruchsvoller als repetitives Produzieren von Silben und als das nachahmende oder synphone und synchrone Modulieren von Tonhöhen zu Melodien.

Diese kurze Beschreibung der frühen vokalen Entwicklung liefert die theoretische Erklärung, warum in der Ontogenese das Singen von Liedern einfacher ist als das Sprechen von Wörtern und Sätzen, vorausgesetzt, ein Kind wird mit beiden Modi angeregt. Das Auseinanderdriften lässt sich empirisch durch mikro-genetische Methoden gegen Ende des ersten Lebensjahrs belegen, indem gezielt Situationen ausgewählt und untersucht werden, in denen deutlich zu erkennen ist, dass das Kind vom Sprechen zum Singen wechselt oder umgekehrt. Wechselt das Kind deutlich die Art und Weise des vokalen Ausdrucks, etwa von Quengeln oder Jammern zu einem spielerischen Modus, begleitet von entsprechendem Gesichtsausdruck, so kann dieser Wechsel im Ausdrucksmodus als absichtsvoll interpretiert werden. Hanuš Papoušek (2001) geht von einer genetischen Prädisposition in der frühen Kommunikation aus, welche eine funktional angemessene und gegenseitige Anpassung zwischen Säugling und Bezugsperson reguliert, was etwa die spontane vokale und mimische Mitteilung von Bedürfnissen und deren

Interpretation durch Erwachsene beinhaltet. Missachten Forschende im kindlichen Ausdruck kontrastive Wechsel im vokalen und mimischen Ausdruck und die damit verbundenen affektiven Zustände, kann dies zu falschen Interpretationen führen. Beispielsweise haben Linguisten und Spracherwerbsforschende das Silbenplappern nur als Vorläufer des Sprechens, aber nicht auch des Singens interpretiert.⁴ Im Übergang vom Silbenplappern zum Singen und Sprechen lassen sich die neu entstehenden Strukturen nur mittels solch kontrastiver Differenz ermitteln, welche sich im Wechsel von einem zum anderen Modus zeigen. Dieser Kontrast hilft zu vermeiden, kindliche vokale Äusserungen allzu einseitig als sprachlich oder musikalisch zu interpretieren, denn wir neigen intuitiv dazu, mit unserem Gegenüber eine gemeinsame Kommunikationsform herzustellen und die Bedingungen kulturell zu interpretieren. Die Wechsel zwischen sing- und sprechähnlichen Vokalisationen im Alter von ungefähr einem Jahr signalisieren ein frühes Anpassen an regelgeleitete Vokalisation und dabei an die gemeinsamen Eigenschaften des Sprechens und Singens – die Silben, ihr Betonungsmuster, die (kategoriale) Tonhöhenveränderungen usw. Auf der Suche nach elementaren Strukturen von Musik und Sprache findet sich in diesem Phänomen eine ontogenetisch bedeutsame und frühe Manifestation.

4 Zum Stellenwert des Kinderliedes als Kulturpraxis und Bildungsinhalt

Dem vokalen Lernen als der spezifisch menschlichen Fähigkeit zum Erwerb jeglicher Sprachen und von Gesang entspricht das Motiv von älteren Generationen, die jüngeren in die soziale Gemeinschaft zu integrieren und sie beim Erwerb der kulturellen Fähigkeiten – unter anderem von Sprache und Musik – unterstützen zu wollen. Als soziale und kulturelle Wesen sind Menschen grundsätzlich an der Weitergabe von kulturellen Errungenschaften an die jüngeren Generationen interessiert. Dieses Motiv ist die Grundlage von Bildung, sei sie informell im Rahmen von Familie und Verwandtschaft oder sei sie formal im Kontext von Schule und Bildung.

Nun gehört das Liedersingen zu den kulturellen Praktiken, die keinerlei materielle Voraussetzungen benötigen, sondern allein kraft der anwesenden Menschen und ihrer Erinnerungen und Fähigkeiten als ein strukturiertes und wiederholbares Erlebnis erzeugt werden können. Im selben Rang – ohne Materialien und Werkzeuge – sind als typische Beispiele das Geschichtenerzählen, das Tanzen

4 Für eine ausführliche Diskussion dieser Aussage samt Belegen in Form von Literaturangaben siehe Stadler Elmer (2020).

und Gedichterezitieren zu erwähnen, wobei das Liedersingen die am einfachsten und frühesten aktiv zugängliche Kulturpraxis ist und sich durch den synphonen und synchronen Charakter auszeichnet.

Das alleinige oder synphone Produzieren, das nachahmende Reproduzieren von Liedern und die Mischformen entstehen ursprünglich in positiven affektiven Zuständen, die mit Bezugspersonen gemeinsam geteilt sind (vgl. Abschnitt 2, Punkt 8); erst später ist das Kind fähig, sich selbst absichtlich durch Singen in einen positiven Zustand zu bringen, beispielsweise, wenn es für sich selbst ein Schlaflied singt. Liedersingen einsetzen, um sich selbst und andere in ihren affektiven Zuständen zu beeinflussen, ist ein kulturelles Mittel oder – in den Worten von Wygotsky (1976) – eine Gefühlstechnik. Erwachsene verwenden sie meist intuitiv, indem sie beruhigende oder aktivierende Lieder verwenden, um die Gefühle der Kinder und von sich selbst zu beeinflussen (vgl. Abschnitt 2, Punkte 9 und 10).

Die prägende Phase der vokalen Entwicklung hin zum Singen und Sprechen spielt sich im direkten Kontakt mit den nächsten Bezugspersonen ab. Allmählich weitet sich der informelle Kreis aus auf erste pädagogische Einrichtungen wie die Kindertagesstätte oder den Kindergarten.

5 Formale Strukturen im Kinderlied: Die Kinderliedgrammatik

Das erste musikalische Genre und die erste musikalische Kulturpraxis, die direkt an Kinder gerichtet und für sie intendiert sind und mit denen sie daher vermutlich aufwachsen, ist in der Regel das Kinderlied. Wie zuvor gesagt, besteht es aus Silben, die einen Liedtext ergeben, und aus einer Melodie; beide sind durch ein Metrum zu einer kohärenten vokalen Form, gegliedert in Phrasen, zusammengesetzt. Das Kinderlied gilt fälschlicherweise oft als einfach, und dabei wird verkannt, wie sich darin Silben mit ihren Tonhöhen, ihren unterschiedlichen Dauern und dem Betonungsmuster – dem Metrum – zu komplexen Konfigurationen im Zeitverlauf kombinieren. Das Ganze ergibt eine dicht organisierte Form, die sich beliebig wiederholen, variieren und in der Komplexität erweitern lässt.

Das immanente Regelwerk, durch welches sich die elementare Form des Kinderliedes auszeichnet, habe ich als Grammatik ausformuliert (Stadler Elmer, 2015). Historisch gesehen entwarfen bereits Sundberg und Lindblom (1976) melodische Regeln von schwedischen Wiegenliedern, und Lerdahl und Jackendoff (1983) formulierten bezüglich tonaler Musik eine «Generative Theory of Tonal Music» (GTTM). Zu erwähnen ist auch das Werk von Dirk Povel (2010), der Algorithmen für die Generierung von Melodien entwickelte, indem er Melodien als hierarchische Einheiten, bestehend aus Tonalität und Zeitstruktur, behan-

delte. Dabei definierte er die melodische Zeit in Begriffen von metrisch basierten Dauern mit proportionalen Werten. So elaboriert diese grammatikalischen Ansätze auch sein mögen, sie klammern jegliche sprachlichen Anteile aus, und damit fehlt ihnen eine wesentliche Komponente, die das Kinderlied auszeichnet. Auf meiner Suche nach formalen Normen zum Kinderlied (vgl. Stadler Elmer, 2002, S. 114 ff.) war die Bemerkung von Baroni, Dalmonte und Jacobini (1995) wichtig, dass die beiden Komponenten, Melodie und Text, zeitlich synchronisiert und parallel hierarchisch organisiert sind.

Mein erster Entwurf einer Kinderliedgrammatik umfasst sieben Prinzipien und 21 Regeln, welche die tonalen, zeitlichen und sprachlichen Komponenten der einfachsten Formen von Kinderliedern betreffen (Stadler Elmer, 2015). Diese immanenten Prinzipien und Regeln explizit zu machen, mag in den Einzelteilen als trivial erscheinen, aber im Gesamten ergibt sich eine Konstellation, welche theoretisch in vielerlei Hinsicht bedeutsam ist. Die sieben Prinzipien lassen sich wie folgt zusammenfassen:

1. Ein Kinderlied besteht aus Liedtext (Vers, Spruch oder Gedicht) und Melodie.
2. Wie das Sprachsystem – und dabei etwa das Bilden von Wörtern und von gesprochenen Sätzen – funktioniert auch die Musik (Merker, 2002) und folglich das Liedersingen als generatives System (vgl. Humboldt, 1836; Abler, 1989). Als solche erlauben sie die Konstruktion von unendlich vielen Formen von Liedern.
3. Das Grundelement beim Liedersingen ist die Silbe mitsamt der dazugehörigen Tonhöhe, Dauer und Akzent (betont – unbetont).
4. (Kinder-)Lieder sind hierarchisch organisiert (vgl. Baroni et al., 1995).
5. Text und Melodie sind je relativ autonom. Dieses Verhältnis ermöglicht unter anderem das Bilden von Strophen.
6. Die Silben sind gleichzeitig durch das Versmass und durch das Metrum der Melodie organisiert. Das kann Spannungen erzeugen.
7. Die verschiedenartigen Symmetrien in der zeitlichen und klanglichen Organisation zielen darauf ab, Wohlgeformtheit zu erzeugen.

Diese Prinzipien, welche vor allem die systemische Generativität von Sprache und Musik betreffen, sind allgemein, und daher liegt es nahe, sie auch in Kulturen mit anderen tonalen Ordnungssystemen als dem abendländischen und mit anderen Sprachen auf ihre formale Gültigkeit zu studieren und beispielsweise die universellen und kulturspezifischen Strukturen und Funktionen zu untersuchen. Ohne hier explizit auf die 21 Regeln einzugehen (vgl. Stadler Elmer, 2015, Kap. 4), bietet die folgende Aufzählung von Eigenschaften einen Einblick in die prototypische Form eines einfachen Kinderlieds (vgl. die Prototypentheorie von Rosch, 1999):

- kleiner Tonumfang (Quinte, Oktave)
- Tonwiederholungen

- kleine Intervalle
- alle Töne gehören zur selben Tonart
- Töne haben zwei, höchstens drei unterschiedliche Einheiten der Dauer
- jede Silbe korrespondiert mit einem Ton
- acht Takte, symmetrischer Aufbau
- Wiederholung von Phrasen

Typische Exemplare von einfachen Kinderliedern sind etwa *Alle meine Entchen*, *Ringel, Ringel, Reihe*, *Twinkle little star*, *Mary had a little lamb*, *Au clair de la lune*, *Alouette*.

Aus dem Gesamtkomplex von Themen rund um die Kinderliedgrammatik greife ich hier nur gerade zwei auf – das Streben nach Wohlgeformtheit und die analytischen Funktionen der Kinderliedgrammatik. Beide Themen beziehen sich auf Prozesse, die mit der Vermittlung von Liedern als Kulturpraxis und mit deren Erforschung zu tun haben.

1. Das Streben nach Wohlgeformtheit bei der vokalen Gestaltung hängt mit den Gestaltprinzipien einerseits (vgl. zum Beispiel von Ehrenfels, 1890, Wertheimer, 1923) und mit dem rituellen Charakter (vgl. Merker, 2009) des Liedersingens andererseits zusammen, was der ästhetischen Dimension entspricht (vgl. Merker, 2014). Der Begriff der Wohlgeformtheit stammt aus der Linguistik und bezeichnet ein als korrekt oder stimmig empfundenes Anwenden von generativen Regeln, beispielsweise beim Erzeugen eines Satzes (vgl. zum Beispiel Meyer, 2009), eines Liedes (vgl. Stadler Elmer, 2015) oder beim Zeichnen eines bestimmten Bildtyps (vgl. Plümacher, 1999; Stadler Elmer, Weniger, 2019). Als wohlgeformt erscheinen intuitiv ein Satz, eine Melodie oder ein Lied, welche mit grammatikalischen Regeln übereinstimmen. Sprach- und Musikkompetenzen zeigen sich demnach im implizit grammatikalisch orientierten Beurteilen sowie im Bilden von Aussagen oder Ausdrucksweisen mit Bezug zu Wohlgeformtheit. Dieses grammatikalische Wissen erwerben wir von früher Kindheit an, und es manifestiert sich in den sozial geteilten Kulturpraktiken und meist ohne explizites Bewusstsein (Stadler Elmer, 2020). Generell lässt sich sagen, dass Systeme, die aus definierten Elementen und kombinatorischen Regeln bestehen – sogenannte generative Systeme –, die Eigenschaft der Wohlgeformtheit mit Bezug auf die daraus entstehenden Produkte implizieren.

2. Analytische Funktionen der Kinderliedgrammatik: Die immanenten Regeln des Liedersingens in Form eines Regelwerks oder einer Grammatik auszuformulieren, trägt dazu bei, die komplexe Praxis der Liedvermittlung und -aneignung anhand eines normativen Bezugssystems zu analysieren und besser zu verstehen. Ohne Kenntnis der kulturellen Regeln, die die vokale Äusserung in der Gestaltung als Lied bestimmen, fehlt ein struktureller und begrifflicher Rahmen, der eine Grundlage des Beschreibens, Analysierens und Theoretisierens ist. So

ermöglicht es die Kinderliedgrammatik, ein Lied aufgrund der angewandten sprach-musikalischen Regeln als Exemplar zu identifizieren, das mit der Grammatik übereinstimmt. Gleichzeitig lässt sich bestimmen, inwiefern dieses Exemplar davon abweicht. Eine Abweichung von den einfachen Regeln kann bedeuten, dass das Lied komplexer ist, dass es nicht mehr als ein typisches Kinderlied gelten kann, oder dass es gar einem anderen Genre zuzuordnen ist. Das Bestimmen der strukturellen Komplexität eines Liedes kann somit klären, ob ein Lied aus sprach-musikalischer Sicht für die vorgesehene Zielgruppe angemessen ist. Da sich mit Liedern im Unterricht viele und verschiedenartige Lernziele verfolgen lassen, hilft eine grammatikalische Analyse des vorgesehenen Liedes, die einfachen und schwierigeren Stellen zu identifizieren und das Anforderungsniveau zu klären. Auch bringt eine grammatikalische Analyse Klarheit, inwiefern ein Kinderlied wohlgeformt komponiert ist – die ästhetische Dimension – oder welche Unstimmigkeiten vorliegen, die man eventuell selbst bereinigen möchte. Die Kinderliedgrammatik erlaubt zudem, die konkrete Äußerung eines Liedes auf seine geregelte Struktur hin zu analysieren und Hinweise zu gewinnen, welche Aspekte des strukturellen Aufbaus bei der Produktion noch verbessert werden können. Bei der Evaluation des gemeinsamen Singens gilt oft vor allem das Kriterium der genauen Intonation, was sich mit Bezug zum gesamten Regelwerk als einseitig erweist.

6 Erforschung der Vermittlung von Liedern im Schulkontext

Im anfangs erwähnten Forschungsprojekt untersuchen wir die Vermittlung von Liedgut von den älteren an die jüngeren Generationen im formalen Kontext des Klassengesangs im Kindergarten und in der Primarschule. Unser bisheriges Studium der Fachliteratur hat drei Themenbereiche ergeben: A) Theoretische Analysen: Nennenswert ist jene zur schulischen Liedvermittlung von Lemmermann (1977). B) Empirische Studien: Liao und Campbell (2014, 2016) interessierten sich für kulturelle Unterschiede in der formalen Liedvermittlung in Taiwan und den USA, konnten jedoch keine erwähnenswerten finden. Gleichwohl bietet diese Studie aufgrund detaillierter deskriptiver Analysen eine fruchtbare Grundlage. C) Ermittlung von Problemen: Die Mehrheit der englischsprachigen Studien zur Liedvermittlung beziehen sich auf die Analyse von Problemen, welche Kindergarten- und Primarlehrpersonen angeben (vgl. Übersichten von Hennessy, 2017; Jeanneret, Degraffenreid, 2012). Zusammenfassend sind in der Literatur folgende Probleme aufgeführt: Lehrpersonen fühlen sich unzureichend auf das Leiten von Klassengesang vorbereitet, die Ausbildungszeit sei nicht ausreichend, um vorgängige Vernachlässigungen in der formalen Bildung zu kompensieren.

sieren, Musikunterricht sei nicht wertgeschätzt, und die materielle und räumliche Ausstattung sei mangelhaft. Dieses dritte, in der Literatur zu findende Thema – Probleme und Fragen rund um die Qualität der musikalischen Aus- und Weiterbildung von Klassenlehrpersonen – bezieht sich unweigerlich auf bildungspolitische Diskussionen und auf Normen. Die normative Natur dieser Thematik erfordert ein konstantes Aushandeln unter den Verantwortlichen (vgl. von Wright, 1963) und eine historische Kontextualisierung, wie sie in der Einleitung dieses Textes angesprochen ist. Die inhaltlichen Schwerpunkte unseres Forschungsprojekts tangieren unvermeidlich bildungspolitische Themen. Die anthropologischen und strukturgenetischen Analysen und der empirische Forschungsprozess jedoch richten sich in erster Linie auf das Gewinnen von neuen Erkenntnissen und können daher nur indirekt auf die Debatten von bildungspolitischen Problemen einwirken.

In unserer Studie haben wir zwei Schwerpunkte zur Fähigkeit, Klassengesang zu leiten, ausgewählt: Wir untersuchen diese einerseits anhand der Entwicklung von zukünftigen Lehrpersonen während ihrer dreijährigen Ausbildung und andererseits anhand von erfahrenen Lehrpersonen. Wir definieren die Fähigkeit, Klassengesang zu leiten, als ein Konglomerat aus Fertigkeiten, Strategien und Wissen,

- das sich grossenteils intuitiv, automatisiert in In-situ-Handlungen manifestiert
- mit dem Ziel, Lieder einer Gruppe (von Kindern, anderen Generationen) zu vermitteln,
- indem Zeichen (Vokalisation, Blickkontakt, Gesten, Bewegungen, Sprache, Singstimme, Notation, Visualisierung, Bilder usw.)
- und Konventionen (Regeln, Ästhetik) angewendet werden
- und indem durch zeitliches Strukturieren von Handlungen – wie Vorsingen, Vormachen, Einfordern, Rückmelden, Wiederholen, Erklären, Aufträge erteilen usw. – die Gruppe geführt wird.

Diese Definition ist eine erste Annäherung an die Komplexität dieser Kulturpraxis. Sie impliziert eine Hierarchie von Handlungen, welche die leitende Person im Zeitverlauf ausführt und damit das Ereignis strukturiert. Dabei ist eine offene Frage, inwiefern sie diese Handlungen bewusst plant und steuert, welche Absichten – beispielsweise sprach-musikalische, soziale, motorische – sie verbalisiert oder in den Handlungen umsetzt. Wir videografieren jedes Jahr im Praktikum angehende Lehrpersonen während der Durchführung einer Singlektion und erfahrene Lehrpersonen während einer einzigen Lektion. Jeweils unmittelbar anschliessend führen wir – während des gemeinsamen Sichtens der Videoaufnahme – mit der angehenden oder der erfahrenen Lehrperson ein Interview durch. Die Beteiligten thematisieren Situationen, die sie als bedeutungsvoll erachten und erlebt haben. Diese Interviewform kann als dialogische Introspek-

tion (vgl. zum Beispiel Valsiner, 2017; Burkhardt, 2018) oder als «durch Video angeregtes Interview» bezeichnet werden. Zusätzlich erstellen wir Feldnotizen. Angesichts der Gestaltung von Klassengesang durch angehende Lehrpersonen während ihrer dreijährigen Ausbildung und durch erfahrene Klassenlehrpersonen liegt uns eine vielfältige Praxis vor.

Der formelle Bildungskontext zeichnet sich durch die Anforderung aus, eine Schulklasse professionell zu leiten und erwarteten Normen gerecht zu werden (Joliat, 2011). Eine beginnende und angestrebte Professionalität löst in der Regel die persönliche Erfahrung von Unsicherheit aus, die individuell verschiedene Bereiche betrifft (Güsewell, Joliat, Terrien, 2017). Viele Handlungsabläufe sind neu und noch nicht eingeübt, beispielsweise das Leiten einer Gruppe, sprachmusikalisches Vorzeigen und schrittweises Anleiten, schnelles Beurteilen und Entscheiden. Auch die Normen und Inhalte der Kulturpraxis, sowie die curricularen Ansprüche an sich selbst und an die Kinder, sind noch wenig vertraut. Von den angehenden Lehrpersonen wird die Bereitschaft erwartet, sich im Verlaufe der Ausbildung und darüber hinaus weiter zu qualifizieren und normative Erwartungen, nicht zuletzt die im Lehrplan beschriebenen, zu erfüllen (Joliat, Terrien, Güsewell, 2017). Individuelle biografische Voraussetzungen, diese gesellschaftlichen Erwartungen und die Art und Weise der Unterstützung, Sanktion, Selektion und Legitimierung sind Bestandteile der lokalen und nationalen Bildungspolitik. Frühe Förderung und aufbauende musikalische Bildung während der Schulzeit erleichtern es, professionelles Leiten von Klassengesang und Selbstvertrauen zu erwerben, während die Vernachlässigung der musikalischen Bildung aufgrund systemischer Bedingungen einen Teufelskreis aufrechterhält. Wir nehmen auf die vielseitigen biografischen Bedingungen mit Bezug zu Normen und Werten Rücksicht, indem wir die individuellen Entwicklungsverläufe rekonstruieren und indem wir zwischen den Absichten und Handlungen der leitenden (angehenden) Lehrperson und der Perspektive von uns Forschenden unterscheiden.

Unser Vorgehen korrespondiert mit folgenden Forschungsfragen:

- Wie lehren angehende Lehrpersonen einer Kindergarten- oder Unterstufenklasse ein neues Lied? Wie strukturieren sie eine Lektion? Welche Absichten verfolgen sie?
- Wie entwickeln sie die entsprechenden Fähigkeiten, Fertigkeiten und das Wissen während der Ausbildung?
- Wie führen erfahrene Lehrpersonen diese Aufgabe aus? Welche Absichten verfolgen sie?
- Wie lässt sich die Fähigkeit des Leitens von Klassengesang als professionelle Handlung und als deren Entwicklung beschreiben und verstehen?
- Welches sind die normativen, kulturspezifischen Referenzsysteme, anhand

derer die Handlungen beim Singen-Leiten beschrieben und analysiert werden können?

– Wie unterscheiden sich die Perspektiven auf die eigene Leitung von Klassengesang von jenen der Forschenden? Welche Normen und Werte kommen jeweils im Handeln und im Sprechen zur Geltung?

– Wie lassen sich die beobachteten Handlungen beschreiben, in Verbindung mit den gleichzeitig und nachträglich geäußerten Gedanken und Emotionen bringen und auf mehreren Ebenen analysieren, darstellen, interpretieren und erklären?

Das schrittweise Vorgehen, wie wir die Komplexität einer Klassengesangslektion segmentieren, zusammenfassen und als aufeinanderfolgende Lektionen überblickend darstellen, führt als Zwischenergebnis zu Einzelfallstudien und in weiteren Schritten zu allgemeinen Analysen des Aufbaus der professionellen Fähigkeit und zur allgemeinen Analyse der Normen und Werte, wie sie in der Vielfalt von erfahrenen Lehrpersonen praktiziert und reflektiert werden. Erste veröffentlichte Einzelfallstudien zeigen auf, wie vielschichtig und dicht die Ereignisse während eines Klassengesangsunterrichts organisiert sind (Stadler Elmer, Savona, 2019; Savona, 2019; Hürlimann, 2019; Cavasino, 2019; Stadler Elmer, Hürlimann, 2019; Savona, Stadler Elmer, 2019; Stadler Elmer, Joliat, Savona, Cavasino, 2019). Das Ziel besteht im Konzeptualisieren wesentlicher Aspekte dieser regelbasierten Kulturpraxis, indem wir implizite Bestandteile und die zeitliche Strukturierung durch Visualisieren, explizite Bezeichnungen und durch Bezüge zu Normen und Werten dem allgemeinen Bewusstsein zugänglich machen.

7 Schlussbemerkungen

Abschliessend fasse ich meine Argumentation zusammen. Mit Bezug zu strukturellen und anthropologischen Überlegungen habe ich hier versucht zu begründen, warum das Vermitteln von Kinderliedern in der Schule – und schon vorher – die musikdidaktische Kernaufgabe darstellt. Kinderlieder sind die elementare Kulturpraxis schlechthin, anhand welcher Kinder in das sprachmusikalische Regelwerk – in die elementaren Regeln der Musiktheorie und in die der poetischen Sprache – eingeführt werden. Für die musikdidaktische Praxis bedeutet dies, dass mit Kindern zuerst die Kinderlieder praktiziert werden, um darauf aufbauend dann komplexere Formen zu verwenden. Entgegen den Aussagen, etwa von Abel-Struth (1974) und anderen ihrer Zeitgenossen, die Singfähigkeit von Kindern sei begrenzt und die Auswahl an Liedern zu gering, habe ich hier (und an anderen Stellen, vgl. Stadler Elmer, 2015), erstens, neue Erkennt-

nisse und Argumente mit Bezug zur humanspezifischen vokalen Lernfähigkeit vorgebracht, die belegen, dass die Singfähigkeit von Kindern eine lange Zeit unterschätzt wurde. Zweitens habe ich mit den Bezügen zur systemischen Generativität von Sprache und Musik – und folglich auch von sprach-musikalischen Gebilden, wie es Lieder sind – das Argument entkräftet, es läge nur eine geringe Auswahl an Liedern vor: Generative Systeme erlauben das Bilden von vielen neuen Formen. Beide Argumente sprechen dafür, Kinderlieder und deren Vermittlung in der formalen Bildung als allgemeine Kulturpraxis und zugleich als die primäre Aufgabe der Musikerziehung zu betrachten. Ihre Strukturen – die handlungsleitenden Elemente und Regeln – lassen sich als Grammatik des Kinderliedes formulieren, welche das Regelwerk der elementaren Formen expliziert. Wir Menschen haben eine spezifische Prädisposition zum vokalen Lernen, was bedeutet, dass Kinder von früh auf im sozialen Kontext gewillt sind, sich die Regeln des Singens und Sprechens anzueignen. Auch in der Schule erwerben Kinder mit jedem Lied, das ihnen die Lehrpersonen vermitteln, exemplarisch und implizit die abstrakten sprach-musikalischen Regeln. Diese vermittelten und erworbenen Exemplare sind im wörtlichen Sinne Einzelstücke, die aufgrund derselben abstrakten Grammatik einer gleichartigen Menge oder derselben Gattung angehören. Der Bezug zur Kinderliedgrammatik als abstraktem Regelwerk vermag die Aussage von Stern (1914/1965) zu unterstreichen: Das Liedersingen sei der erste Kulturbereich, dem sich das Kleinkind und auch das ältere Kind anpassen könne. Im frühen Liedersingen zeigt sich die Fähigkeit, sich sprach-musikalische Regeln anzueignen und dieselben zu veräussern. Vermutlich sind es die ersten kulturellen Regeln überhaupt, die der Mensch dank seiner spezifischen vokalen Lernfähigkeit samt den dabei vermittelten Gefühlen zu übernehmen fähig ist.

Selbstverständlich lässt sich aufgrund einer oder weniger Veräusserungen eines Liedes weder auf ein explizites Bewusstsein der eigenen Handlung noch auf ein explizites Wissen über Kinderlieder schliessen. Die Veräusserung der Regeln ist manifest im Singen selbst, und das Wissen darüber ist entwicklungs-mässig eine späte Errungenschaft, die der besonderen Anleitung bedarf. Angehende Lehrpersonen jedoch sollten die strukturellen Regeln von Liedern und ihre Funktion als affektregulierende Mittel kennen und umsetzen lernen, sozusagen als Bestandteil ihrer Fähigkeit, Klassengesang zu leiten und damit Gemeinschaftsgefühle zu erzeugen.

Literaturangaben

- Abel-Struth, S. (1974). Zur musikalischen Sozialisation des jungen Kindes, unter besonderer Berücksichtigung des Kinderliedes. In Institut für Frühpädagogik (Hg.), *Musik und Bewegung im Elementarbereich* (S. 45–57). München: Kösel.
- Abler, W. L. (1989). On the particulate principle of self-diversifying systems. *Journal of Social and Biological Structures*, 12, 1–13.
- Alt, M. (1968). *Didaktik der Musik*. Düsseldorf: Schwann.
- Austin, J. L. (1962). *How to Do Things with Words*. London: Oxford University Press.
- Baroni, M., Dalmonte, R., Jacoboni, C. (1995). The concept of hierarchy. A theoretical approach. In E. Tarasti (Hg.), *Musical Signification. Essays in the Semiotic Theory and Analysis of Music* (S. 325–334). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Baumeister, R. F., Leary, M. R. (1995). The need to belong. Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117 (3), 497–529.
- Brauer, J. (2012). «... das Lied zum Ausdruck der Empfindungen werden kann». Singen und Gefühlserziehung in der frühen DDR. In M. Caruso, U. Frevert (Hg.), *Emotionen in der Bildungsgeschichte* (S. 126–145). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Brauer, J. (2015). Disciplining young people's emotions in the Soviet occupation zone and the early German Democratic Republic. In S. Olsen (Hg.), *Childhood, Youth and Emotions in Modern History* (S. 178–197). Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Cavasino, G. (2019, 5./6. April). *Variations in the Initial and Middle Phase of Song-Leading in Pre-Service Teachers*. Poster an der 4. Tagung Fachdidaktiken, Haute école pédagogique du canton de Vaud, Lausanne.
- Clayton, M., Sager, R., Will, U. (2005). In time with the music. The concept of entrainment and its significance for ethnomusicology. *ESEM-CounterPoint*, Special Volume, (11), 3–75.
- Cross, I., Fitch, W. T., Aboitiz, F., Iriki, A., Jarvis, E. D., Lewis, J., Liebal, K., Merker, B., Stout, D., Trehub, S. E. (2013). Culture and evolution. In M. A. Arbib (Hg.), *Language, Music and the Brain* (S. 540–562). Cambridge, MA: MIT Press.
- Dissanayake, E. (2011). Prelinguistic and preliterate substrates of poetic narrative. *Poetics Today*, 32 (1), 55–79. DOI: 10.1215/03335372-1188185.
- Ehrenfels von, C. (1890). Über Gestaltqualität. *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Philosophie*, 14, 249–292.
- Gadamer, H.-G. (1977). *Die Aktualität des Schönen*. Stuttgart: Reclam.
- Güswell, A., Joliat, F., Terrien, P. (2017). Professionalized music teacher education. Swiss and French students' expectations. *International Journal of Music Education*, 35 (4), 526–540.
- Hennessy, S. (2017). Approaches to increasing the competence and confidence of student teachers to teach music in primary schools. *Education*, 3–13, 45 (6), 689–700. DOI: 10.1080/03004279.2017.1347130.
- Hürlimann, A. (2019, 5.–6. April). *Klassengesang leiten. Analysemethoden am Beispiel eines Einzelfalles*. Poster an der 4. Tagung Fachdidaktiken, Haute école pédagogique du canton de Vaud, Lausanne.
- Jakobson, R. (1944/1969). *Kindersprache, Aphasie und allgemeine Lautgesetze*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Janik, V. M., Slater, P. J. B. (1997). Vocal learning in mammals. *Advances in the Study of Behavior*, 26, 59–99.
- Jeanneret, N., Degraffenreid, M. (2012). Music education in the generalist classroom. In G. F. McPherson, G. Welch, (Hg.), *The Oxford Handbook of Music Education* (S. 399–413). New York: Oxford University Press.
- Joliat, F. (2009). La genèse et le développement de l'éducation musicale à l'école. Entre l'enseignement de l'art et l'éducation par l'art en Suisse romande. In M. Mellouki, A. Akkari (Hg.), *La recherche au service de la formation des enseignants* (Actes de la recherche, Bd. 7, S. 195–217). Porrentruy: Éditions HEP-BEJUNE.
- Joliat, F. (2011). La musique dans les classes de Suisse romande: l'affaire des pédagogues, des méthodologues ou des chercheurs? In J.-L. Leroy, P. Terrien (Hg.), *Perspectives actuelles de la recherche en éducation musicale* (S. 141–151). Paris: L'Harmattan.
- Joliat, F., Terrien, P., Güsewell, A. (2017). Les attentes de formation des futurs enseignants de musique. In F. Joliat, A. Güsewell, P. Terrien (Hg.), *Les identités professionnelles des professeurs de musique* (S. 81–109). Paris: Delatour.
- Jones, M. R. (1976). Time, our lost dimension. Toward a new theory of perception, attention, and memory. *Psychological Review*, 83 (5), 323–355. DOI: 10.1037/0033-295X.83.5.323.
- Kälin, P. (1976). *Musikerziehung in der Schweiz*. Frankfurt am Main: Diesterweg.
- Kessen, W., Levine, J., Wendrich, K. A. (1979). The imitation of pitch in infants. *Infant Behavior and Development*, 2, 93–99.
- Klusen, E. (1975). Lied und Unterricht. In S. Helms, H. Hopf, E. Valentin (Hg.), *Handbuch der Schulmusik* (S. 325–345). Regensburg: Bosse.
- Küntzel, G. (1984). Musikmachen – der vokale Bereich. In W. Gundlach (Hg.), *Handbuch Musikunterricht Grundschule* (S. 37–109). Düsseldorf: Schwan.
- Lemmermann, H. (1977). *Musikunterricht. Hinweise, Bemerkungen, Erfahrungen, Anregungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Liao, M.-Y., Campbell, P. S. (2014). An analysis of song-leading by kindergarten teachers in Taiwan and the USA. *Music Education Research*, 16 (2), 144–161. DOI: 10.1080/14613808.2013.851661.
- Liao, M.-Y., Campbell, P. S. (2016). Teaching children's songs. A Taiwan–US comparison of approaches by kindergarten teachers. *Music Education Research*, 18 (1), 20–38. DOI: 10.1080/14613808.2015.1049256.
- Lomax, A. (1977). Universals in song. *The World of Music*, 19 (1/2), 117–130.
- Merker, B. (2002). Music. The missing Humboldt system. *Musicae Scientiae*, 6, 3–21.
- Merker, B. (2005). The conformal motive in birdsong, music, and language. An introduction. In G. Avanzini, L. Lopez, S. Koelsch, M. Majno (Hg.), *The Neurosciences and Music*. Annals of the New York Academy of Sciences (S. 17–28). DOI: 10.1196/annals.1360.003.
- Merker, B. (2009). Ritual foundations of human uniqueness. In S. Malloch, C. Trevarthen (Hg.), *Communicative Musicality. Exploring the Basis of Human Companionship* (S. 45–59). Oxford: Oxford University Press.
- Merker, B. (2012). The vocal learning constellation. Imitation, ritual culture, encephalization. In N. Bannan (Hg.), *Music, Language, and Human Evolution* (S. 215–260). Oxford: Oxford University Press.

- Merker, B. (2014). Warum wir musikalisch sind. Antworten aus der Evolutionsbiologie. In: W. Gruhn, A. Seither-Preisler (Hg.), *Der musikalische Mensch. Evolution, Biologie und Pädagogik musikalischer Begabung* (S. 255–280). Hildesheim: Georg Olms.
- Merker, B., Morley, I., Zuidema, W. (2015). Five fundamental constraints on theories of the origins of music. *Philosophical Transactions of the Royal Society B*, 370 (1664): 20140095. <http://dx.doi.org/10.1098/rstb.2014.0095>
- Merker, B. (2015). Music, song, language. Seven theses on the biology of music and language. In P. A. Brandt, J. R. do Carmo (Hg.), *Sémiotique de la musique – Music and Meaning*. Signata 6, Annals of Semiotics (S. 195–213). Liège: Presses Universitaires de Liège.
- Merker, B. (2018). When extravagance impresses. Recasting esthetics in evolutionary terms. In M. Thaut, D. Hodges (Hg.), *The Oxford Handbook of Music and Neuroscience* (24 S.). Oxford: Oxford University Press. DOI: 10.1093/oxfordhb/9780198804123.013.4.
- Nettl, B. (1956). Notes on Infant Musical Development. *The Musical Quarterly*, 42 (1), 28–34.
- Nottebohm, F. (1972). The Origins of Vocal Learning. *The American Naturalist*, 106 (947), 116–140.
- Papoušek, H. (2001). Signaling in early social interaction and communication. In A. F. Kalverboer, A. Gramsbergen (Hg.), *Handbook of Brain and Behaviour in Human Development. A Source Book* (S. 883–899). Dordrecht: Kluwer Academic Pub.
- Papoušek, M. (1994). *Vom ersten Schrei zum ersten Wort*. Bern: Huber.
- Papoušek, H., Papoušek, M. (1987). Intuitive parenting. A dialectic counterpart to the infant's integrative competence. In J. D. Osofsky (Hg.), *Handbook of Infant Development* (S. 669–720). New York: Wiley.
- Plümacher, M. (1999). Wohlgeformtheitsbedingungen für Bilder. In K. Sachs-Hombach, K. Rehkämper (Hg.), *Bildgrammatik. Interdisziplinäre Forschungen zur Syntax bildlicher Darstellungsformen* (S. 47–56). Magdeburg: Scriptorum.
- Ricœur, P. (1983). Action, story and history. On re-reading the Human Condition. *Salmagundi*, On Hannah Arendt (Spring–Summer), 60, 60–72.
- Rosch, E. (1999). Principles of categorization. In E. Margolis, S. Laurence (Hg.), *Concepts. Core Readings* (S. 189–206). Cambridge, MA: MIT Press.
- Savona, A. (2019, 5.–6. April). *Song Leading. Method to Visualise Lessons as Complex Units*. Poster an der 4. Tagung Fachdidaktiken, Haute école pédagogique du canton de Vaud, Lausanne.
- Savona, A., Stadler Elmer, S. (2019, 16.–19. Juni). *A Case Study on How a Student Teacher Copes with her Insecure Singing in Class*. Paper at the conference CDIME 2019 Cultural Diversity in Music Education, The Levinsky College of Education Tel Aviv.
- Searle, J. L. (1969). *Speech Acts. An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Seiler, T. B. (2008). *Wissen zwischen Sprache, Information, Bewusstsein. Probleme mit dem Wissensbegriff*. Münster: Monsenstein und Vannerdat.
- Seiler, T. B. (2012). *Evolution des Wissens*. Bände I und II. Münster: Lit.

- Seiler, T. B. (2013). Die Aktualität der evolutionären Erkenntnistheorie von Jean Piaget. In G. Jüttemann (Hg.), *Die Entwicklung der Psyche in der Geschichte der Menschheit* (S. 116–127). Lengerich: Pabst Science Publishers.
- Stadler Elmer, S. (2000). *Spiel und Nachahmung. Über die Entwicklung der elementaren musikalischen Aktivitäten*. Aarau: Nepomuk.
- Stadler Elmer, S. (2002). *Kinder singen Lieder. Über den Prozess der Kultivierung des vokalen Ausdrucks*. Münster: Waxmann.
- Stadler Elmer, S. (2004). «Wo man singt, da lass dich ruhig nieder ...». Erziehung und Verführung durch Lieder. In K. Schärer (Hg.), *Königswege, Labyrinth, Sackgassen. Über Formen und Methoden des Denkens, Handelns und Gestaltens* (S. 215–233). Zürich: Chronos.
- Stadler Elmer, S. (2010). Hören – eine entwicklungspsychologische Perspektive. In W. M. Egli, I. Tomkowiak (Hg.), *Sinne* (S. 97–121). Zürich: Chronos.
- Stadler Elmer, S. (2015). *Kind und Musik. Das Entwicklungspotenzial erkennen und verstehen*. Berlin: Springer.
- Stadler Elmer, S. (2020). From canonical babbling to early singing and its relation to the beginnings of speech. In F. Russo, B. Ilari, A. J. Cohen (Hg.), *Routledge Companion to Interdisciplinary Studies in Singing*, Bd. 1 (S. 25–38). New York: Routledge.
- Stadler Elmer, S., Joliat, F., Savona, A., Cavasino, G. (2019). Research on how pre-service generalist teachers improve their formal song leading. In L. Nijs, H. Van Regenmortel, C. Arculus (Hg.), *Counterpoints of the Senses. Bodily Experiences in Musical Learning*. Proceedings, MERYC, March (S. 209–217). <https://meryc2019.wixsite.com/meryc2019/proceedingsmeryc19>
- Stadler Elmer, S., Savona, A. (2019, 26.–30. März). *A case study on how a pre-service teacher learns the target song's melody while teaching children*. Paper and proceedings, MERYC conference on Early Childhood Music Education, Ghent University.
- Stadler Elmer, S., Hürlimann, A. (2019, 16.–19. Juni). *On the Novices' Neglect of Melodic Rules while Song Leading*. Paper at the conference CDIME Cultural Diversity in Music Education, The Levinsky College of Education, Tel Aviv.
- Stadler Elmer, S., Weniger, L. (2019). Gestalt und Wohlgeformtheit. Kinder zeichnen Raumkörper. *Art Education Research*, 10 (17), verfügbar unter <https://sfkp.ch/rendered/pdf/raumlich-zeichnen-de-published.pdf>
- Stern, W. (1914/1965). *Psychologie der frühen Kindheit*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Valsiner, J. (2017). *From Methodology to Methods in Human Psychology*. Cham: Springer.
- Vihman, M. M. (1996). *Phonological Development. The Origins of Language in the Child*. Oxford: Blackwell.
- Wendrich, K. A. (1980/81). *Pitch Imitation in Infancy and Early Childhood. Observations and Implications*. Dissertation, University of Connecticut, University Microfilms International, MI, 48106.
- Wertheimer, M. (1923). Untersuchungen zur Lehre von der Gestalt. *Psychologische Forschung*, 4, 301–350.
- Wright von, G. H. (1963). *Norm and Action*. New York: Humanities.
- Wygotsky, L. S. (1976). *Psychologie der Kunst*. Dresden: VEB Verlag der Kunst (russ. Orig. 1925).

L'enseignement intégré de la musique et enseignement des langues

Défis et ouvertures

Sabine Chatelain, Gabriele Noppeney

Résumé

En nous référant au modèle d'enseignement intégré de la musique, proposé par Zulauf et Cslovjecssek (2018), deux séquences d'enseignement musique-langues élaborées dans deux institutions de formation d'enseignants, respectivement en Suisse romande et en Suisse alémanique, vont être présentées ici. Tandis que le premier exemple aborde la composition de paroles de chanson en lien avec l'enseignement de la langue première, le second exemple présente une séquence d'enseignement musical bilingue qui traite d'une tradition musicale anglaise typique dans la langue cible. Dans notre article, nous examinerons ces deux approches dans une perspective de l'enseignement intégré musique-langues. Nous reviendrons sur les dimensions intra- et interdisciplinaires, -personnelles et -culturelles du modèle de référence afin de mettre en évidence quelques ouvertures et obstacles dans la mise en œuvre d'une telle séquence d'enseignement. Nous avons choisi de présenter notre contribution de façon bilingue.

Zusammenfassung

Unter Bezugnahme auf das von Zulauf und Cslovjecssek (2018) vorgeschlagene Modell für eine integrative Musikpädagogik (Integrated Music Education) werden hier zwei Unterrichtssequenzen vorgestellt, die an zwei Lehrerbildungsstätten in der französischen beziehungsweise deutschsprachigen Schweiz entwickelt wurden. Während sich das erste Beispiel mit der Komposition von Liedtexten im Zusammenhang mit dem Erstsprachenunterricht befasst, wird im zweiten Beispiel eine bilinguale Musikunterrichtssequenz vorgestellt, die sich mit einer typisch englischen Musiktradition in der Zielsprache auseinandersetzt. In unserem Beitrag werden wir die Relevanz der pädagogischen Entscheidungen für einen integrierten Musikunterricht in Bezug auf das Sprachenlernen und das musikalische Lernen diskutieren. Wir kehren zu den intra- und interdisziplinären, persönlichen und kulturellen Aspekten des Referenzmodells zurück, um einige Möglichkeiten und Hindernisse bei der Umsetzung einer solchen Unterrichtssequenz aufzuzeigen. Wir haben uns dafür entschieden, unseren Beitrag zweisprachig zu präsentieren.

Abstract

With reference to the integrated music teaching model proposed by Zulauf and Cslovjecssek (2018), two sequences of music-language teaching developed in two teacher training institutions in French and German-speaking Switzerland, respectively, will be presented here. While the first example deals with the composition of song lyrics in connection with first language teaching, the second example presents a bilingual music lesson on English bell ringing. In this contribution, we will discuss the relevance of the pedagogical choices made for an integrated teaching of music in relation to language learning and musical learning. We return to the intra- and interdisciplinary, personal and cultural dimensions of the reference model in order to highlight some openings and obstacles in the implementation of a teaching sequence. We have chosen to present our contribution in a bilingual way.

Mots-clés

Enseignement intégré de la musique, enseignement bilingue, *content and language integrated learning* (CLIL), interdisciplinarité, formation des enseignants

L'enseignement intégré de la musique – points de repère

En partant de la volonté de dépasser la séparation entre les disciplines scolaires, l'idée d'un enseignement intégré de la musique a fait son chemin en éducation musicale dès le début du XX^e siècle. En partant des approches interdisciplinaires prônées dans les années 1920 en Allemagne par les réformes de Kestenbergr (Gruhn, 2019), on trouve des tentatives de cerner ce problème notamment dans la théorie et la pratique d'une pédagogie musicale intégrative (Roscher, 1983/84) en Autriche ou encore dans des travaux anglophones de Bresler (2002, 2011) et de Russell-Bowie (2009). Au cœur du questionnement reste la notion de l'intégration qui définit le statut de chacune des disciplines dans un projet d'éducation plus vaste.

Le modèle d'*integrated music education* récemment développé par Zulauf et Cslovjecssek (2018) s'inscrit dans cette perspective en tenant compte de trois buts de l'éducation: le développement personnel et culturel de l'apprenant ainsi que l'acquisition d'une compétence liée à la discipline scolaire. Les auteurs abordent la problématique au travers des dimensions intra- et interpersonnelles, -culturelles et -disciplinaires. L'intégration est ainsi comprise en tant que notion qui met en lien ce qui est spécifique avec ce qui est générique. Selon ce point de vue, c'est une opération «win-win», permettant le renforcement de chaque élément spécifique (perspective *intra*) en mettant en même temps l'accent sur l'ensemble des éléments (perspective *inter*). De ce fait, un projet d'enseignement intégré

contribuerait à mieux connaître les spécificités d'une discipline en la situant dans un contexte plus vaste. Le but premier d'une telle approche consisterait donc à donner plus de sens aux apprentissages scolaires. Dans cette optique, l'intégration n'est pas considérée comme une forme extrême de l'interdisciplinarité, mais comme une possibilité de mettre en évidence les qualités spécifiques (*intra*) et génériques (*inter*) d'une idée ou d'une discipline.

Notons aussi que les définitions de l'interdisciplinarité varient considérablement selon les champs d'application (Roegiers, De Ketele, 2001) et les auteurs. Rappelons par exemple le point de vue d'Origi et Darbellay (2010) selon lequel les notions génériques à deux disciplines relèvent davantage de la transdisciplinarité que de l'interdisciplinarité. Cette dernière met en avant des notions communes aux disciplines et se distingue quelque peu de la définition donnée par les auteurs du modèle d'*integrated music education*. Nous ajoutons que la mise en œuvre de ce modèle repose sur des approches didactiques adéquates afin de développer des compétences des élèves en référence au plan d'études. Ainsi, le défi pour l'enseignant consiste d'une part à mobiliser sa propre créativité pour réaliser un tel projet à partir des fondements didactiques disciplinaires auxquels il se réfère. D'autre part, il est amené à prendre en considération des aspects intra- et interculturels et -personnels relatifs à son objet d'enseignement et au contexte socio-culturel des élèves.

Dans cette contribution, deux projets d'enseignement musique-langues élaborés dans deux institutions de formation d'enseignants, respectivement en Suisse romande et en Suisse alémanique, vont être présentés. Dans un premier temps, nous allons exposer une brève justification des choix pédagogiques, le déroulement des activités et mettre en évidence les compétences potentiellement développées par les élèves. Dans un deuxième temps, nous allons esquisser quelques conclusions pour la mise en œuvre d'une séquence d'enseignement intégré de la musique en combinaison avec l'apprentissage d'une langue en nous référant au modèle de l'*integrated music education*.

Pourquoi combiner apprentissages linguistiques et musicaux?

Selon les prescriptions du Plan d'études romand (PER) en vigueur dans la partie francophone de la Suisse depuis les années 2010, la création de paroles de chanson touche à la fois le domaine de l'éducation musicale (Axe 1 Expression) et des langues (domaine Langue 1 Français, production de l'écrit). De prime abord, cette activité semble avant tout axée sur le développement de compétences linguistiques par l'écriture de textes poétiques (Bemporad, Chatelain, 2018). À y regarder de plus près, les élèves peuvent mobiliser des notions musicales telles

que le rythme, la métrique et la phrase musicale au travers des activités vocales et rythmiques variées, aidant à saisir la structure du matériau musical. En mettant les élèves dans une situation de création collective, ces derniers développent notamment leurs capacités transversales de collaboration, de communication et de pensée créatrice, comme prescrit par le Plan d'études romand.

Les notions communes aux deux disciplines telles que la mélodie, le rythme nous renvoient à la part de musicalité contenue dans la construction d'une langue, notamment par le concept de *musilanguage* (Brown, 2000). Selon certains auteurs, l'apprentissage de la musique et celui d'une langue partagent non seulement les mêmes racines (Marjanen, 2015), mais aussi des processus d'appropriation similaires (Gruhn, 2010, 2018). Toutefois, la théorie de l'apprentissage musical de Gordon¹ à laquelle se réfère Gruhn, postule que les apports extramusicaux ne favoriseraient pas le développement des savoirs spécifiques dans la discipline. Or, l'enseignement intégré de la musique a pour ambition d'incorporer les apports d'autres disciplines. En abordant des savoirs dans une perspective transdisciplinaire, cette approche se distingue d'une séquence interdisciplinaire.² Il s'agit donc de concevoir des tâches qui rendent les spécificités de chaque discipline explicite dans un projet plus global. Ce principe n'est certes pas nouveau, comme le rappelle Gruhn (2019), mais nécessite une réflexion approfondie sur les savoirs disciplinaires en jeu et sur la conception des dispositifs didactiques.

Si la composition de paroles sur une mélodie mobilise des connaissances en langue maternelle et en musique, des enseignants généralistes, souvent moins experts en musique (Schertenleib, 2013), pourraient néanmoins être tentés de focaliser leur attention sur les aspects linguistiques ou transversaux. Or, cette tâche créative a pour but de développer des compétences dans les deux disciplines.

Dès lors, nous nous demandons dans quelle mesure la planification d'une séquence d'enseignement intégré de la musique peut présenter un défi pour les enseignants généralistes en formation. Comment concilier des approches intra- et extramusicales sans trahir les principes de l'enseignement-apprentissage musical? Comment concevoir des tâches qui soutiennent les apprentissages dans les deux disciplines sans tout simplement juxtaposer les activités?

Pour répondre à ces questions, nous nous référons aux traces telles que les planifications, le journal de bord des enseignantes et les vidéos des leçons. Ces données ont été récoltées au cours d'un projet de recherche-action sur l'enseignement intégré musique-langues en troisième année de formation du cursus Bachelor primaire. Dans le cadre du présent article, nous revenons sur quelques constats qui

1 Dans cette théorie, l'*audiation*, c'est-à-dire la capacité de se représenter des éléments musicaux, même en absence du phénomène sonore, est la base et la condition de l'apprentissage musical (voir Gruhn, 2018, pp. 16-42).

2 Pour une distinction des notions d'inter- et de transdisciplinarité, voir Origgi, Darbellay (2010).

constituent un début de réflexion sur la formation didactique des enseignants. Nous allons ainsi prolonger notre réflexion sur le potentiel de l'enseignement intégré de la musique (Marjanen, Chatelain, 2016) en mettant l'accent sur l'aspect intra- et interdisciplinaire du modèle de Zulauf et Cslovjecssek, aspect particulièrement pertinent dans la séquence choisie. Toutefois, une recherche systématique sur les obstacles et les chances de ce projet reste encore à faire.

Description de la séquence d'enseignement

La séquence d'enseignement analysée a été réalisée par trois futures enseignantes avec une classe de 6 HarmoS (élèves de 9 ans environ) durant trois semaines. Ayant pour objectif de créer de nouvelles paroles sur une chanson déjà apprise par les élèves, ce projet portait sur une courte chanson folklorique d'origine sud-américaine. Les élèves ont travaillé de façon collective par petits groupes. Pendant six leçons, réparties entre l'enseignement de la musique et du français, les élèves ont abordé des notions musicales et linguistiques dans une situation de création musicale collective.

Une première version de la séquence était avant tout orientée sur l'utilisation d'un vocabulaire pour créer les nouvelles paroles. Les activités rythmiques étant conçues pour soutenir le travail sur les syllabes (scander le texte), le développement de compétences linguistiques était au centre de cette planification.

Après analyse commune par les étudiantes et la formatrice, une deuxième version a été élaborée, mettant en évidence les compétences à développer dans les deux disciplines tout en gardant le même objectif final. En partant des concepts transdisciplinaires tels que la métrique et la phrase, les notions spécifiques à chaque discipline ont pu être abordées dans une perspective plus holistique.

Problématiques observées dans la mise en œuvre

En accompagnant le travail des étudiantes, nous avons pu mettre en évidence quelques défis auxquels ces futures enseignantes ont été confrontées. La planification détaillée des leçons met en lumière le rapport entre les deux disciplines. Force est de constater que l'apprentissage linguistique à l'aide de la musique a guidé le premier essai de planification proposée par les étudiantes.

La première séquence d'enseignement-apprentissage étant conçue pour consolider et soutenir l'usage du vocabulaire et la composition de rimes, le développement de compétences musicales a été perdu de vue. Malgré des activités de percussions corporelles prévues pour scander les paroles, les liens entre les notions

musicales et langagières sont restés implicites. À défaut d'une vision holistique pour aborder l'apprentissage dans les deux disciplines par des tâches adéquates, les relations «de service» (Russell-Bowie, 2009) entre la musique et le français ont été privilégiées.

À partir de ce constat, une deuxième planification a pu être élaborée. Fruit d'un travail collaboratif intense entre les futures enseignantes, elle a été fondée sur des activités qui abordent les notions musicales explicitement tout en travaillant sur les connaissances liées à la langue française. Ainsi, des jeux rythmiques ont permis de mobiliser les notions de pulsation, de métrique et de phrase musicale à partir de la chanson tout en donnant un cadre pour la phase d'invention. Les exercices musicaux ont été travaillés de façon intégrée, servant de balises pour la création des paroles, touchant à la fois des aspects musicaux et linguistiques.

À la suite de nos observations et de l'analyse de la séquence, nous pouvons noter que les élèves ont été amenés à développer ou à consolider des compétences musicales, comme:

- Frapper une pulsation régulière à l'aide de percussions corporelles tout en chantant la chanson

- Marquer les temps forts et identifier de la métrique

- Prendre conscience des phrases musicales et de la structure de la chanson

Les élèves ont pu travailler les compétences linguistiques telles que:

- Scander une phrase sur une pulsation et une métrique donnée

- Identifier des rimes et en composer

- Inventer un nouveau texte à partir d'un thème en utilisant un vocabulaire donné

Des aspects intra- et interculturels concernant le texte et la musique ont pu être abordés par le choix de la chanson sud-américaine. À travers la tâche de création de nouvelles paroles, les élèves ont pu mettre à profit leur propre culture et leur imagination.

Des compétences transversales ont été travaillées au niveau intra- et interpersonnel en demandant aux élèves de:

- Coordonner leurs gestes de percussion corporelle avec les paroles scandées

- Synchroniser leurs gestes et le débit de langage avec ceux des camarades

- Collaborer au sein d'un groupe en apportant leurs propres idées en respectant celles des autres

- Présenter leur production devant leurs camarades

Le constat d'une des étudiantes illustre les apports possibles de ce projet pour la formation des enseignants:

«Grâce à cette recherche, j'ai compris que les élèves pouvaient être créatifs et que cela était souvent induit par la façon de planifier. Je pense que l'enseignement-ap-

prentissage intégré est une modalité que je vais mettre en place dans ma classe. En effet, il permet de voir l'apprentissage dans sa globalité et favorise la diversification des apprentissages qui ont été laborieux dans ma propre scolarité.» (Lorenz, 2016)

Quelques conséquences pour la formation des enseignants

L'observation de ce projet nous a montré que la conception des séquences d'enseignement intégré nécessite une réflexion approfondie sur l'importance des savoirs spécifiques à chaque discipline et la mise en place du dispositif didactique. La planification et la mise en œuvre ont présenté effectivement un défi pour les enseignants. Ce travail nécessite une compréhension claire des notions disciplinaires et génériques ainsi qu'une capacité de les combiner de façon créative à travers les approches didactiques adéquates.

D'une part, nous constatons que les concepts tels que l'inter- et la transdisciplinarité, ainsi que l'enseignement intégré ont besoin d'être clarifiés en référence aux travaux de recherche existants. D'autre part, il semble nécessaire de sensibiliser les étudiants aux fondements de l'apprentissage musical et linguistique. À notre avis, la distinction entre savoirs intra- et extramusicaux mise en avant par Gruhn, est difficile à établir. En explorant les aspects musicaux dans des activités langagières, la complémentarité entre les savoirs propres à chacune des deux disciplines apparaît clairement. Nous arrivons à la conclusion que ce n'est pas la séparation entre savoirs musicaux et linguistiques, mais une prise en compte de leurs spécificités dans un concept global qui pourrait apporter une solution à la mise en œuvre de séquences d'enseignement intégré. Selon notre analyse, les difficultés rencontrées par les enseignantes en formations étaient avant tout liées à une compréhension lacunaire des concepts spécifiques et génériques aux deux disciplines. Ces constats nous amènent à travailler sur les concepts spécifiques et génériques aux disciplines concernées en collaboration avec le département de la didactique des langues.

Bell ringing als Thema des bilingualen Musikunterrichts der Sekundarstufen

Weshalb Musik in der Fremdsprache unterrichten?

Zunächst stellt sich die Frage, weshalb überhaupt Musik in einer Fremdsprache unterrichtet wird. Besteht hierdurch nicht die Gefahr, dass das ohnehin gering dotierte Fach Musik seinen Fokus verliert, indem dort auch Sprachunterricht

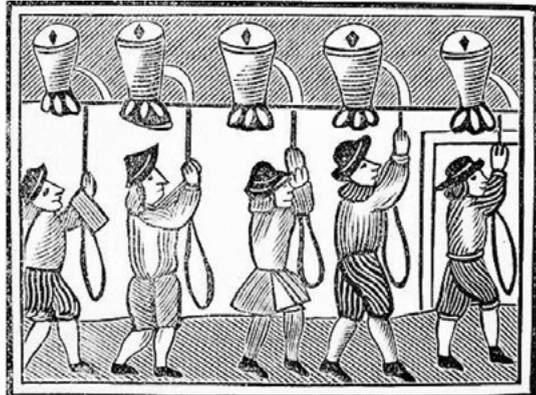
stattfindet? Tatsächlich konnten mehrere Studien häufig artikuliert Bedenken bezüglich bilingualen Musikunterrichts entkräften oder relativieren (Falkenhagen, 2014; Rosenbrock, 2008, 2009; Bartels, 2010). Worin bestehen Stärken von bilingualem Musikunterricht beziehungsweise *content and language integrated learning* (CLIL), der international üblichen Bezeichnung des Unterrichtsmodells? Zum einen findet eine Aufwertung des Randfachs Musik durch die Kombination mit dem Kernfach Englisch statt. Zudem steht beiden Fächern durch die «Symbiose» mehr Zeit zur Verfügung. Eine optimale Passung von Unterrichtsinhalt und Sprache unter Verwendung authentischer Materialien erleichtert vielen Schüler/-innen die Identifikation mit dem Unterrichtsgegenstand. Da sich die Schüler/-innen aufgrund der sprachlichen Herausforderung stärker konzentrieren müssen und die Inhalte zur sprachlichen und inhaltlichen Sicherung mehrfach umgewälzt werden, ergibt sich eine stärkere Verarbeitungstiefe. Diese Umstände können zu einer erhöhten Motivation bei Schüler/-innen führen, insbesondere wenn der Musikunterricht in Form von Modulen phasenweise in der Fremdsprache durchgeführt wird.

Vergleicht man verschiedene Sachfächer miteinander, so erscheint Musik sogar als besonders geeignet für bilingualen Unterricht. Durch hohe musikpraktische Anteile sind gute Rahmenbedingungen für ein eher rezeptives, ungezwungenes Eintauchen in die Fremdsprache gegeben. Das vergleichsweise geringe Abstraktionsniveau und das häufige Wiederholen einzelner Übungsschritte in musikpraktischen Phasen erleichtern den Schüler/-innen den bilingualen Zugang. Darüber hinaus eignet sich Singen als wichtiges Element des Musikunterrichts hervorragend zum Lernen von Vokabeln und Phrasen. So erlangen die Schüler/-innen nach und nach eine Vertrautheit mit dem Klang, Rhythmus und der Betonung der Sprache.

Kurze Beschreibung der Unterrichtseinheit

Das englische *bell ringing* ist eine faszinierende Tradition des Glockenläutens, das auf mathematischen Permutationen von Glocken-Pattern basiert. Während auf dem europäischen Kontinent Kirchenglocken vielerorts in zufälliger Reihenfolge erklingen, folgt man in England festen Regeln, die vorschreiben, wann welche Glocke zu erklingen hat. Im Unterricht lernen Schüler/-innen diese im englischsprachigen Raum verbreitete Tradition im Rahmen eines bilingualen Moduls über *bell music* kennen und können selbst einfache Kompositionen reproduzieren und komponieren. Das Modul wurde für den zweiten Band des Studien- und Praxisbuchs *Bilingualer Musikunterricht in Theorie und Praxis* (Falkenhagen, Noppeney, 2020) entwickelt und ist dort umfänglich beschrieben.

Abb. 1: *Change ringers*.
(<https://chicagochangeringers.files.wordpress.com/2015/04/old-wood-carving.jpg>)



Auf Youtube finden sich zahlreiche Aufnahmen von *change ringers*, die einen ersten Einblick in die Thematik gewähren.³

Das Thema des *bell ringing* eignet sich in besonderem Masse für den bilingualen Musikunterricht, da es sich um ein genuin angelsächsisches Phänomen handelt. Gleichzeitig ist das Thema spannend für mathematikaffine Schüler/-innen, denn je nach Anzahl der Glocken eröffnet sich für die Komponierenden eine immense Zahl von Kombinationsmöglichkeiten. So vereint das Thema des *bell ringing* im bilingualen Unterricht mathematische, musikalische, landeskundlich-kulturelle und sprachliche Aspekte.

Was ist English bell ringing?

English bell ringing ist ein kultureller Teamsport aus dem 17. Jahrhundert. *Bell ringer teams* wetteifern, möglichst viele *peals* auswendig fehlerfrei spielen zu können. Eine Komposition wird als *peal* bezeichnet, wenn sie aus 5000 oder mehr Permutationen mit sieben oder mehr Glocken besteht. Ein solcher *peal* dauert rund drei Stunden. Vor diesem Hintergrund ist es nachvollziehbar, dass *bell ringing* als *rhythmic and mental fitness training* angesehen wird, welches einzigartige Hörerfahrungen ermöglicht.

Grundsätzlich müssen Komponierende in der Tradition des englischen Wechselläutens folgende vier Regeln beachten:

1. Jedes Läuten beginnt und endet mit sogenannten *rounds*: Die Glocken werden mehrere Runden lang von der höchsten bis zur tiefsten Glocke gespielt.

3 Youtube: zum Beispiel Schlagwort «Liverpool Bells – Birmingham Band»: www.youtube.com/watch?v=pugRMzNsnyo.

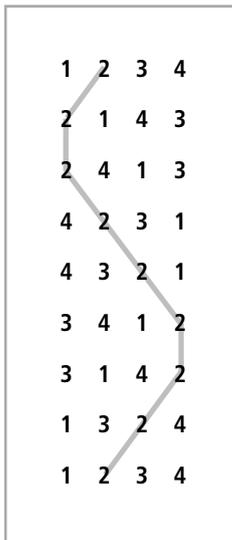


Abb. 2: *Beispiel Plain Hunt.* (www.nagcr.org/pamphlet.html)

2. Anschliessend folgen sogenannte *rows*. Hierbei handelt es sich um kurze Tonfolgen, bei denen alle Glocken nacheinander erklingen, jedoch jede Glocke pro *row* nur einmal ertönen darf.
3. Keine *row* darf wiederholt werden.
4. Beim Wechsel von einer zur nächsten *row* muss beachtet werden, dass eine Glocke aus spieltechnischen Gründen nicht um mehr als eine Position verschoben werden kann.

Anhand des Beispiels *Plain Hunt* lässt sich schnell nachvollziehen, wie die Regeln zu verstehen sind. Für dieses einfache, kurze Stück werden vier Glocken benötigt. Jeder spielenden Person wird eine Glocke zugewiesen. Zunächst spielen die Spieler/-innen die erste Zeile (*round*) mehrfach hintereinander in gleichmässigem Metrum: Nummer eins ist die höchste Glocke, Nummer 4 die tiefste. Daraufhin spielen die Spieler/-innen die folgenden Zeilen, wobei Spieler 2 beziehungsweise Glocke 2 in der zweiten und dritten Zeile an erster Position ist und dann jeweils um eine Position wechselt (siehe blaue Markierung). Ausser der *round* wird keine Zeile zweimal gespielt und pro Zeile erklingt jede Glocke genau einmal. Das Stück endet wiederum mit der *round*.

Mathematisch Geschulte erkennen schnell, dass sich bei diesem Kompositionsspiel unzählige Kombinationsmöglichkeiten ergeben. Verfügt ein Glockengestühl über sechs Glocken, so gibt es bereits 720 denkbare Permutationen.⁴

⁴ Die Zahl 720 ergibt sich aus folgender Rechnung: $1 \times 2 \times 3 \times 4 \times 5 \times 6 = 720$.

Tab. 1: Mögliche Kombinationen der Glocken

Beteiligte Glocken	Mögliche Wechsel	Läuteart
3	$3! = 6$	Singles
4	$4! = 24$	Minimus
5	$5! = 120$	Doubles
6	$6! = 720$	Minor
7	$7! = 5040$	Triples
8	$8! = 40320$	Major
9	$9! = 362880$	Caters
10	$10! = 3628800$	Royal
11	$11! = 39916800$	Cinques
12	$12! = 479001600$	Maximus

Quelle: <https://de.wikipedia.org/wiki/Wechsellaeten>.

St Paul's Cathedral in London mit ihren zwölf Glocken ermöglicht theoretisch bereits 479 001 600 *rows*. Würden Spieler/-innen diese Herausforderung annehmen, so würden sie dreissig Jahre lang nonstop Glocken läuten.

Welche Ziele können mit dem Modul «Bell ringing» verbunden werden?

Schüler/-innen lernen eine typisch englische Tradition des Glockenläutens kennen. Sie musizieren eine kurze *bell-ringing*-Komposition, beispielsweise *Plain Hunt*, mit schuleigenem Instrumentarium, zum Beispiel Stabspielen oder Boomwhackers, und lernen dabei auch eine neue Form der Notation kennen. Sie komponieren ein Stück gemäss den Regeln des *bell ringing* und erfahren auf diese Weise, dass bestimmte Kompositionstechniken sehr strengen Regeln unterliegen. Der fremdsprachliche Fokus liegt auf dem Verstehen eines Sachtextes über das *bell ringing*. Die Schüler/-innen lernen, wesentliche Inhalte des Textes sowohl auf Englisch als auch auf Deutsch wiederzugeben.

Entsprechend den Zielen könnten mögliche Aufgabenstellungen für eine 10. Klasse folgendermassen lauten:

1. Read the information text and look at the picture. Make sure you understand the four basic rules of bell ringing.
2. Have a look at the composition *Plain Hunt*. Show how the rules of change ringing are applied here.

3. Play a number of rounds on mallets, resonator bells or boomwhackers before you attempt to play Plain Hunt.
4. Invent ten rows for four to six players and write them down as it was done for Plain Hunt. Pay attention to the rules described earlier. Rehearse your composition with your group and present it to class. Can you perform your piece from memory like real bell ringers?
5. Can you figure out how many possible combinations there are?
6. Summarize in German for your parents or a good friend what you have learnt about English Bell ringing. Write about five sentences and say what you find most interesting about this activity.

Durch die verschiedenen Aufgaben werden vielfältige Kompetenzen adressiert und unterschiedlich intensiv gefördert.

Musikbezogene Kompetenzen:

- Sich auf fremde Musik (emotional) einlassen (Offenohrigkeit)
- Einen Einblick in eine fremde Musiktradition erhalten
- Eine musikalische Notationsform verstehen und umsetzen
- Eine Tonfolge in gleichbleibendem Metrum spielen
- Den eigenen Einsatz selbstständig finden und präzise ausführen
- Eine kurze Komposition nach vorgegebenen Regeln schreiben
- Eine kurze Komposition in einer Gruppe selbstständig einstudieren
- Eine kurze Komposition auswendig lernen
- Eine kurze Komposition als Gruppe vorspielen (Auftrittskompetenz)
- ...

Sprachbezogene Kompetenzen:

- Einen musikbezogenen englischen Sachtext verstehen
- Wesentliche Inhalte eines Sachtexts wiedergeben
- Arbeitsanweisungen verstehen und ausführen
- Aussprache- und Grammatikregeln anwenden
- ...

Selbstkompetenzen:

- Dem Unterrichtsgeschehen aufmerksam folgen
- Sich am Unterrichtsgeschehen aktiv beteiligen
- Aufgaben selbstständig ausführen
- Sprachliche/musikalische Hemmungen überwinden
- ...

Soziale Kompetenzen:

- Eine Aufgabe als Gruppe bearbeiten und präsentieren
- Sich gegenseitig beim Ausführen der Aufgaben unterstützen
- ...

Eine bilinguale Unterrichtssequenz zu *bell ringing* vereint somit Aspekte aus dem Bereich der Landeskunde und Kultur, der Musik, der Mathematik und der Sprache und eröffnet Lehrpersonen vielfältige Möglichkeiten, an unterschiedlichen Kompetenzen mit den Schüler/-innen zu arbeiten.

Allerdings werden vor allem intra- und interpersonale sowie -kulturelle Dimensionen erarbeitet. Inwieweit es sich dabei um ein Beispiel integrierter Musikpädagogik in Bezug auf die intra- und interdisziplinären Aspekte handelt, wird im folgenden Absatz diskutiert.

Conclusion

Rappelons la thèse défendue par Zulauf et Cslovjecssek (2018) selon laquelle l'enseignement intégré de la musique nécessite des capacités d'innovation et de créativité, touchant des aspects intra- et interdisciplinaires, -culturels et -personnels.

Les deux séquences d'enseignement-apprentissage présentées dans cet article illustrent la complexité d'un enseignement intégré de la musique. En effet, quels sont les critères qui permettent de distinguer l'enseignement interdisciplinaire ou l'enseignement bilingue d'un enseignement intégré de la musique? Selon Zulauf et Cslovjecssek, un enseignement intégré devrait tenir compte à la fois de ce qui est spécifique et générique. Dans le premier exemple, nous avons pu mettre en évidence la difficulté des futurs enseignants à trouver des liens génériques entre concepts musicaux et linguistiques dans la conception de leur séquence. Le deuxième exemple montre les acquisitions possibles dans les deux disciplines, tout en faisant apparaître une problématique similaire au premier projet. Dans ce cas, les aspects culturels du *bell ringing* sont certes mis en avant, mais sans travailler sur des notions linguistiques et musicales communes. En effet, le lien entre ces disciplines est tissé par l'utilisation de la langue étrangère en tant que langue d'enseignement. Les savoirs mathématiques et musicaux sont travaillés par rapport à une pratique culturelle en amenant les élèves à mobiliser leurs compétences linguistiques par rapport à un phénomène musical de cette culture. Selon le modèle d'*integrated music education*, le niveau intradisciplinaire est privilégié ici sans tenir compte des concepts génériques aux deux disciplines. À notre avis, la mise en œuvre des concepts interdisciplinaires (selon la définition proposée par Zulauf et Cslovjecssek) mérite une attention accrue lors de la planification d'une séquence d'enseignement intégré. Revenons maintenant sur la terminologie proposée par Origgi et Darbellay (2010), selon laquelle l'interdisciplinarité permet de travailler des notions communes aux deux disciplines tandis que la transdisciplinarité aborde des concepts génériques n'appartenant pas spécifiquement à une

des disciplines. Nous arrivons à la conclusion qu'une pensée conceptuelle claire constitue une des conditions pour aboutir à une véritable intégration des notions communes, voire génériques, dans la conception d'un tel enseignement. Afin d'étayer ces premiers constats et d'identifier avec plus de précisions des besoins de formation disciplinaire et didactique, l'analyse systématique de séquences d'enseignement intégré musique-langues à l'aide du modèle proposé pourrait constituer une prochaine étape de travail.

Références

- Bartels, D. (2010). Bilingualer Musikunterricht. Herausforderungen & Möglichkeiten – Unterrichtsforschung im Rahmen einer englischsprachigen Einheit zu Jazz/Rock/Pop. In G. Blell, R. Kupetz (éd.), *Der Einsatz von Musik und die Entwicklung von Audio Literacy im Fremdsprachenunterricht* (pp. 167–178). Francfort-sur-le-Main: Peter Lang.
- Bemporad, C., Chatelain, S. (2018). De la musicalité avant toute chose. Quand la pédagogie musicale et les approches du texte poétique se rejoignent. *Éducateur*, (11), 11–12.
- Bresler, L. (2002). Out of the trenches. The joys (and risks) of crossdisciplinary collaborations. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, (152), 17–39.
- Bresler, L. (2011). Integrating the Arts. Educational Entrepreneurship in a School Setting. *Hellenic Journal of Music, Education, and Culture*, 2 (1), 5–17.
- Brown, S. (2000). The «Musilanguage» model of music. In N. L. Wallin, B. Merker, S. Brown (éd.), *The Origins of Music* (pp. 271–300). Londres: The MIT Press.
- Falkenhagen, C. (2014). *Content and Language Integrated Learning (CLIL) im Musikunterricht. Eine Studie zu CLIL-Musikmodulen* (Anglo-amerikanische Studien, vol. 47). Francfort-sur-le-Main: Peter Lang.
- Falkenhagen, C., Noppeney, G. (2020). *Bilingualer Musikunterricht in Theorie und Praxis* (vol. 2). Esslingen: Helbling.
- Gruhn, W. (2010). *Lernziel Musik*. Hildesheim: Olms.
- Gruhn, W. (2018). Audiation. Grundlage und Bedingungen musikalischen Lernens. In W. Gruhn, P. Röbbke (éd.), *Musiklernen. Bedingungen, Handlungsfelder, Positionen* (pp. 94–109). Innsbruck: Helbling.
- Gruhn, W. (2019). [Compte rendu de *Integrated Music Education. Challenges of Teaching and Teacher Training*, éd. par M. Cslovjecssek, M. Zulauf]. *Diskussion Musikpädagogik*, (81), 59–60.
- Lorenz, K. (2016). *La relation entre la créativité et l'enseignement intégré de la musique* (*Integrated Music Education*). Mémoire de Bachelor of Arts et Diplôme d'enseignement pour les degrés primaires. HEP Vaud.
- Marjanen, K. (2015). Towards the understanding of Sound Education. Music Education, Language Education and Well-Being. *The Changing Face of Music and Art Education. Interdisciplinary Journal for Music and Art Pedagogy*, 7 (1). <https://cfmaejournal.wordpress.com/cfmae-7-1-2015>

- Marjanen, K., Chatelain, S. (2016). The Peers-project. Integrated Music Education to foster professional identity within the framework of the Laurea Learning by Developing model. In T. K. Aholaakko, K. Komulainen, A. Marjakulma, S. Niinistö-Sivuranta (éd.), *Crossing Borders and Creating Future Competences* (Laurea publications N° 72, pp. 80–89). Helsinki: Kopio Niini Oy.
- Origgi, G., Darbellay, F. (2010). *Repenser l'interdisciplinarité*. Genève: Slatkine.
- Roegiers, X., De Ketele, J.-M. (2001). *Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. Bruxelles: De Boeck.
- Roscher, W. (1983/84). *Integrative Musikpädagogik. Neue Beiträge zur polyästhetischen Erziehung*. Wilhelmshaven: Heinrichshofen.
- Rosenbrock, A. (2008). Videomitschnitte als Methode der Unterrichtsforschung in der Musikpädagogik am Beispiel eines Vergleiches zwischen bilinguaem und monolinguaem Musikunterricht. In A. Lehmann, M. Weber (éd.), *Musizieren innerhalb und außerhalb der Schule* (pp. 261–281). Essen: Die Blaue Eule.
- Rosenbrock, A. (2009). Spannungsfelder bilingualen Musikunterrichts. In S.-A. Ditzte, A. Halbach (éd.), *Bilingualer Sachfachunterricht (CLIL) im Kontext von Sprache, Kultur und Multiliteralität* (pp. 105–121). Francfort-sur-le-Main: Peter Lang.
- Russell-Bowie, D. (2009). Syntegration or Disintegration? Models of integrating the arts across the primary curriculum. *International Journal of Education & the Arts*, 10 (28). www.ijea.org/v10n28
- Schertenleib, G.-A. (2013). Composer une chanson avec ses élèves. Quels savoirs musicaux pour l'enseignant? *Actes du Colloque 2011 d'éducation musicale*. HEP-BEJUNE, Bienne. Consulté à <https://core.ac.uk/download/pdf/154767341.pdf> [2. 2. 2019]
- Zulauf, M., Cslovjceksek, M. (2018). Lessons taken from the Journey. Where next? In M. Cslovjceksek, M. Zulauf (éd.), *Integrated Music Education. Challenges of Teaching and Teacher Training* (pp. 399–410). Berne: Peter Lang.

Adäquate Umsetzung von Popmusik im Klassenunterricht auf der Sekundarstufe II

Ein neuer Weg zur kognitiven Aktivierung und zum autonomen Musikmachen

Dieter Ringli

Zusammenfassung

In einem Forschungsprojekt der Hochschule Luzern – Musik wurde mittels qualitativer Analyse- und Evaluationsverfahren eine Methode entwickelt und evaluiert, die Popmusik im Musikunterricht auf Gymnasialstufe in einer dem Charakter der Musik angemessenen Weise vermittelt und zugleich die unbeliebte Musiktheorie mit der beliebten musikalischen Praxis verbindet. Anhand von qualitativen Interviews und Umfragebogen mit Schülerinnen und Schülern (SuS) sowie Lehrpersonen der Gymnasialstufe wurden Präferenzen, Wünsche und Probleme ermittelt und daraus – unter Berücksichtigung der aktuellen Erkenntnisse der allgemeinen Pädagogik – eine Methode entwickelt, die den SuS einen erlebnisorientierten, aktiven Zugang zur Umsetzung von Musik mit gleichzeitigem Theoriebezug ermöglicht; eine Methode, die SuS im Sinn einer Aktivierung, die über den Musikunterricht hinaus andauern soll, befähigt, Popsongs aktiv selber zu gestalten. Die Methode wurde dann mit zwei Versuchsklassen ausprobiert und anschliessend evaluiert. So konnten eine hohe Akzeptanz von SuS und Lehrpersonen festgestellt und einige Schwächen und Probleme der Methode korrigiert oder verbessert werden.

Résumé

Dans le cadre d'un projet de recherche à la Haute école spécialisée de Lucerne – Musique, une méthode a été développée pour transmettre la musique pop dans les cours de musique à l'école secondaire. Cette méthode, adaptée au caractère de cette musique et combinant la théorie musicale impopulaire avec une pratique musicale populaire, a été évaluée à l'aide de procédures d'analyse et d'évaluation qualitatives. Sur la base d'entretiens et de questionnaires qualitatifs avec les élèves et les enseignants du secondaire II (lycée), les préférences, les souhaits et les problèmes ont été déterminés et à partir de là – en tenant compte des connaissances actuelles de la pédagogie générale – une méthode a été développée permettant aux élèves d'avoir une approche active de la musique, orientée vers l'expérience tout en faisant référence à la théorie; une méthode dont la portée devrait aller au-delà des leçons de musique, incitant les élèves à créer eux-mêmes des chansons pop. La méthode a ensuite été testée dans deux classes expérimentales, puis évaluée. De cette façon, un niveau élevé d'acceptation par les élèves

et les enseignants a été établi et certaines faiblesses et problèmes de la méthode ont été corrigés ou améliorés.

Abstract

In a research project at the Lucerne School of Music, a method was developed whereby pop music can be included in secondary school music lessons in a genre-appropriate manner by combining popular musical practice with less-than-popular music theory. Based on qualitative interviews and questionnaires with pupils and teachers at the grammar school level, preferences, wishes and problems were determined. Using this information – and taking into account the current findings of general pedagogy – a method was developed which enables pupils to have an experience-oriented, active approach to the music while simultaneously building a theoretical understanding; a method which, aiming to inspire interest that lasts beyond music lessons, enables pupils to actively create pop songs themselves. The method was then tested in two experimental classes and subsequently evaluated. In this way, a high level of acceptance by pupils and teachers was established and some weaknesses and problems of the method were corrected or improved.

Schlüsselwörter

Popmusik, Klassenunterricht, Musiktheorie, Singen

Gedanken zur Popmusik im Unterricht und zur Ausrichtung des Musikunterrichts

Es gibt unbestritten einen Widerspruch zwischen den im Musikunterricht erlebten Musikformen und der eigenen musikalischen Lebenswelt der Jugendlichen. Musik ist für die allermeisten Jugendlichen gleichzusetzen mit Popmusik.¹ In ihrem ausserschulischen Alltag spielen andere Formen von Musik eine untergeordnete bis verschwindend kleine Rolle. Im Musikunterricht zeigt sich eine andere Situation: Popmusik ist dort oft nur eine Randerscheinung. Popmusik findet zwar zunehmend statt im schulischen Musikunterricht, davon zeugt die steigende Zahl von Lehrmitteln zu diesem Thema genauso wie die grosse Zahl von musikpädagogischen Untersuchungen. Meist werden aber ältere Formen von Popmusik behandelt, die nicht der Lebenswelt der SuS entstammen, sondern einen retrospektiven, historisierenden Charakter aufweisen. So entsteht

1 Der zweideutige Begriff «Popmusik» wird im vorliegenden Aufsatz nicht als Stilbegriff verwendet, sondern als Gattungsbezeichnung, die alle Formen von populärer (Jugend-)Musik umfasst von Rock über Hip-Hop bis Techno.

ein Widerspruch zwischen der musikalischen Alltagswelt der SuS und den im Musikunterricht behandelten und dargestellten Themen. Dort, wo (aktuelle) Popmusik tatsächlich Platz findet im Musikunterricht, handelt es sich meist um Instrumentalunterricht, wo den Schülerinnen und Schülern die Grundlagen der popspezifischen Instrumentaltechniken beigebracht werden (Ahlers, 2015; Schwarz, 2015). Insbesondere der Ansatz von Schwarz scheint sehr vielversprechend, allerdings sind die SuS beim Musizieren dort sehr stark mit dem Instrument beschäftigt und können sich wenig auf das gemeinsame Musikmachen einlassen. Für Popbands im Klassenunterricht, wie sie in angelsächsischen und skandinavischen Ländern betrieben werden (Green, 2008; Väkevä, 2006), fehlt es an fast allen Gymnasien der Deutschschweiz an Ressourcen, auch wenn die meisten Mittelschulen inzwischen über einen mehr oder weniger gut ausgestatteten Bandraum verfügen.

Ebenso besteht ein Widerspruch zwischen den – verbreiteten und erfolgreichen – schulmusikalischen Aktivitäten und der musikalischen Betätigung nach dem Ende der Schulzeit. Während der Schule beschäftigen sich zahlreiche Jugendliche intensiv mit Musik, sei dies im Instrumentalunterricht, im Klassenmusizieren, in Chören oder Ensembles im Rahmen der Schule (vgl. Lehmann-Wermser, Krupp-Schleussner, 2017). Mit dem Ende der Schulzeit enden im Normalfall diese musikalischen Aktivitäten. Rund zwei Drittel der musikalisch aktiven SuS beenden ihre musikalische Tätigkeit nach der Schulzeit (Bundesamt für Statistik, 2011). Die erfolgreiche Aktivierung der SuS verpufft also relativ wirkungslos nach dem Verlassen der Schule.

Diese beiden Widersprüche – beziehungsweise der Verdacht auf einen kausalen Zusammenhang zwischen diesen beiden Widersprüchen – waren Ausgangspunkt des hier beschriebenen Projekts «Adäquate Umsetzung von Popmusik im Klassenunterricht auf der Sekundarstufe II», das in einer ersten Phase der iterativ-zirkulären Methode der Grounded Theory folgte (Strauss, Corbin, 1996). In längeren und kürzeren Einzel- und Gruppeninterviews und schriftlichen Befragungen mit Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern (SuS) des Gymnasiums wurde der Status quo ermittelt und wurden Probleme und Bedürfnisse mittels inhaltsanalytischer Auswertung der erhobenen Daten nach Mayring (1996) festgehalten. Aus dieser Situationsanalyse wurde vor dem Hintergrund der pädagogischen Theorie mit Fokus auf handlungsorientierten Unterricht und kognitive Aktivierung eine Methode neu entwickelt, wie Popmusik in den Schulunterricht integriert werden kann. Diese Methode wurde schliesslich durch Lehrpersonen in der Unterrichtspraxis angewandt und durch Beobachtung und Befragung evaluiert. In einem letzten Schritt wurde die Methode entsprechend den Resultaten der Evaluation angepasst und hinsichtlich ihrer Praxistauglichkeit bewertet.

Musikalische Präferenzen der SuS ausser- und innerhalb des Musikunterrichts

Zunächst wurden mittels eines Fragebogens die Präferenzen der SuS zum Musikunterricht erfragt. 97 Teilnehmende aus fünf Klassen (Typus Altsprachliches Profil [5. Klasse], Wirtschaft und Recht [4. Klasse], Naturwissenschaftliches Profil [4. Klasse], Musisches Profil [5. und 6. Klasse]) aus zwei Gymnasien des Kantons Zürich beantworteten die Umfrage im Rahmen des Musikunterrichts. Erfragt wurde die Beliebtheit verschiedener Aspekte des Musikunterrichts, Veränderungswünsche und musikalische Präferenzen.²

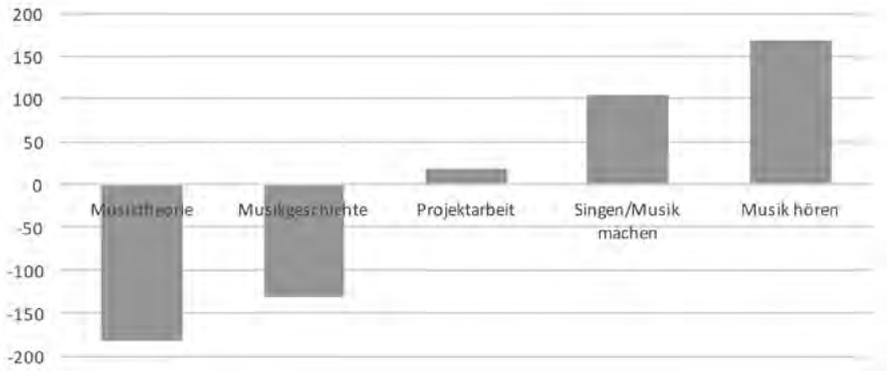
Die Einstiegsfrage «Wie gefällt dir der Musikunterricht?» erreichte die durchschnittliche Bewertung «ziemlich gut», wobei die Aussagen je nach Profil und Lehrperson beträchtlich differierten. Grundsätzlich stehen die SuS dem Musikunterricht also eher positiv gegenüber, was keine Überraschung ist, können die SuS das Fach Musik doch wählen, entweder als Profil (musisches Profil) oder als Wahlpflichtfach mit der Alternative des Faches Bildnerisches Gestalten. Die Beliebtheit verschiedener Aspekte des Musikunterrichts zeigt sich in der Grafik 1. Bei der Frage, was aus persönlicher Sicht der SuS im Unterricht mehr oder weniger Gewicht erhalten soll, zeigt sich ein Bild wie in Grafik 2.

Die Frage nach den persönlichen musikalischen Präferenzen beantworteten die SuS wie in Grafik 3.

Um diesen groben Aussagen etwas genauer auf die Spur zu kommen, wurden acht Einzel- und Gruppeninterviews mit total 19 SuS geführt. Zunächst einmal zeigte sich, dass praktisch alle SuS Musik grundsätzlich positiv gegenüberstehen. Alle hören nach eigenen Angaben sehr viel Musik im Alltag, die meisten fast ausschliesslich Popmusik, wobei hier nur am Rande darauf eingegangen wurde, welche Art von Popmusik gehört wird. Die meisten bevorzugen ein weites, relativ unspezifisches Feld von radiotauglicher Popmusik, Radio Energy NRJ ist der meistgenannte Radiosender, aber auch Youtube und Spotify werden als wichtige Quellen genannt. Einzelne haben einen spezifischer ausgerichteten Geschmack («Indie-Rock» oder «politischer Hip-Hop» wurden explizit erwähnt). Electronic Dance Music (EDM) wird fast ausschliesslich in den Clubs im Ausgang gehört, Hip-Hop und Rock polarisieren stark. Einige wenige begeistern sich stark dafür, die meisten lehnen sie aber ab. Rock gilt als Musik der Elterngeneration, während Hip-Hop oft als «primitiv» und «langweilig» oder «unmelodisch» beschrieben wird. Niemand hat sich aber ausschliesslich auf eine bestimmte Mu-

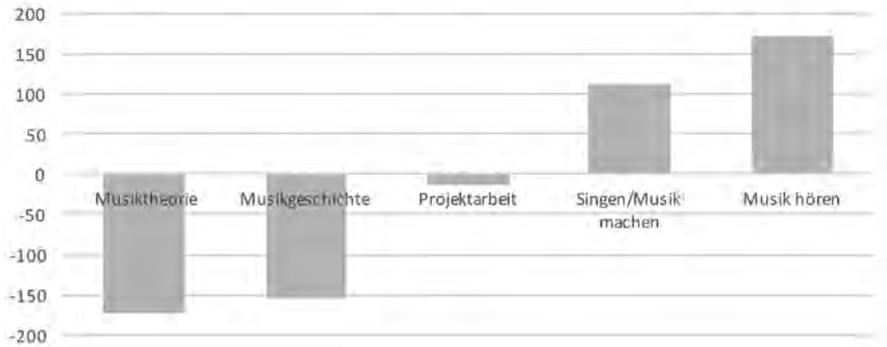
2 Beantwortet wurden von den 97 Teilnehmenden die Fragen mit einer fünfstufigen Skala mit entsprechenden Punkten (-2 «überhaupt nicht», -1 «wenig», 0 «neutral», 1 «ziemlich gut», 2 «sehr gut»). Maximalwert war somit 194, Minimalwert -194, neutraler Mittelwert 0.

Grafik 1: Was gefällt dir im Musikunterricht?



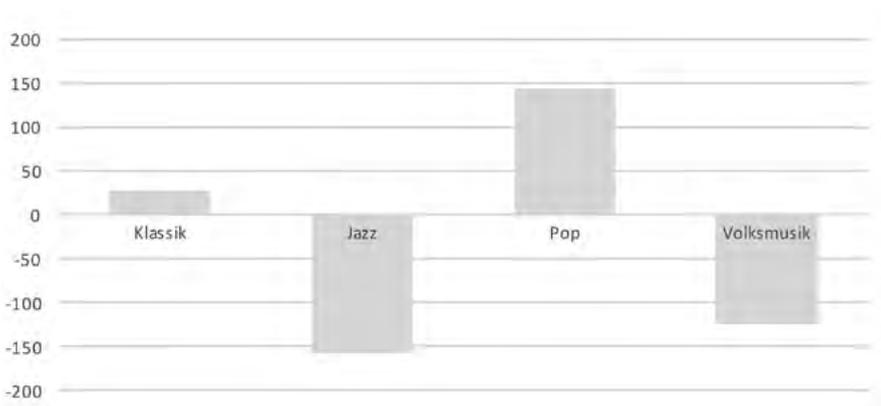
Musiktheorie und Musikgeschichte sind klar negativ konnotiert beziehungsweise wenig beliebt. Projektarbeiten (ein breit gefächertes Feld von Rechercheaufgaben bis zu Computermusik-Kompositionen) werden neutral bewertet, während Singen und «Musik machen» deutlich beliebt sind. An erster Stelle der Beliebtheitsskala steht das Hören von Musik.

Grafik 2: Was möchtest du mehr/weniger?



Musiktheorie und Musikgeschichte sollten aus Sicht der SuS deutlich weniger vorkommen im Musikunterricht. Projektarbeit ist zwar nicht unbeliebt, scheint aber schon genügend zum Einsatz zu kommen; sie wird nur geringfügig als zu viel bewertet. Aktives Musizieren hingegen sollte aus Schülerinnen- und Schülerperspektive klar häufiger gepflegt werden.

Grafik 3: Welcher Stil gefällt dir?



Pop steht überdeutlich zuoberst in der Beliebtheit. Jazz ist für die meisten kein Thema, Volksmusik ebenso wenig. Klassik hingegen wird mehrheitlich neutral bis leicht positiv bewertet. Hier fällt zudem auf, dass die SuS aus dem musischen Profil deutlich klassikaffiner sind als diejenigen aus anderen Bereichen. Eine ähnliche Tendenz ist auch hinsichtlich Theorie und Musikgeschichte zu beobachten: Im musischen Profil schneiden die beiden Teilbereiche zwar auch schlecht ab, aber doch etwas besser als in den anderen Profilen.

sikrichtung festgelegt. Die Ansicht, dass je nach Kontext verschiedene Arten von Musik gehört werden, ist Konsens. Klassik wird zwar neutral bis positiv bewertet, gehört wird klassische Musik aber relativ selten, was auch mit der Hörhaltung zusammenhängt. Musik wird via Smartphone in allen möglichen Alltagssituationen als Begleitung oder Hintergrund gehört. Dazu eignet sich klassische Musik nur schon aufgrund der breiten Dynamik wenig.

Jazz ist zwar allen als Begriff bekannt, kaum jemand hat aber einen Zugang dazu oder nur schon eine konkrete Vorstellung davon, was Jazz ist. «So schräges Zeug» wurde mehrfach als Charakterisierung genannt. Auffällig ist, dass hier eine Art normativ-zirkuläre Definition angewendet wird: Musik, die gefällt, ist Pop, Musik die nicht gefällt, ist Jazz. Angesprochen auf Bands wie Snarky Puppy oder Vulfpeck kam sofort die Antwort: «Das ist doch kein Jazz.»

Mit Volksmusik verbinden die meisten SuS volkstümlichen Schlager der entsprechenden Fernsehshows à la «Musikantenstadl». Angloamerikanische Folkmusic wird unter Pop subsumiert, ebenso die Worldmusic. Die Aussagen über die Stilpräferenzen sind also für diese Altersgruppe nicht überraschend.

Bei den Präferenzen und Wünschen zum Musikunterricht gibt es doch einige Aussagen, die zunächst etwas erstaunen, die sich aber im Gespräch meist klären liessen. So wird «Musiktheorie» am wenigsten geschätzt (Wert -182). Als Gründe für diese Ablehnung wurden folgende Argumente vorgebracht: «Das ist total nutzlos», «Wozu soll das gut sein?», «kein Zusammenhang mit der Praxis». Die SuS scheinen also keinerlei praktischen Nutzen erkennen zu können in der Theorie, die sich auf dieser Stufe vor allem um Intervalle und Harmonielehre dreht. Nicht einmal die SuS des musischen Profils (mit einer einzigen Ausnahme) erkennen einen praktischen Gewinn in der Musiktheorie. Wenn sie sich dafür interessieren, dann nur, weil sie sich theoretische Kenntnisse im Hinblick auf die Aufnahmeprüfung für eine Musikhochschule aneignen müssen. Allerdings überrascht in den Einzelgesprächen, dass die SuS durchaus ein Interesse an einem theoretischen Verständnis für Musik haben. Aussagen wie «Ich würde gern besser verstehen, wie Musik funktioniert» oder «Ich hätte gern eine theoretische Grundlage, die mir beim Musikmachen hilft» weisen darauf hin, dass die SuS zwar ein Interesse für Musiktheorie haben, die angebotene Theorie aber nicht mit der musikalischen Praxis in Verbindung bringen können.³

Auch Musikgeschichte wird sehr negativ bewertet, was schon eher erstaunt. Für die SuS ist Musikgeschichte oft gleichbedeutend mit Formenlehre und mit dem Auswendiglernen von Begriffen und Jahreszahlen. Das Auswendiglernen von Zahlen und Begriffen kennen sie bereits aus anderen Fächern wie Geschichte oder Geografie. Von Musik erhoffen sie sich eher eine Alternative zu den übrigen, intellektuell ausgerichteten Fächern. Zur Formenlehre fehlt ihnen jeder Bezug. Wer noch nie eine Sonate oder höchstens ausschnittsweise eine Sinfonie oder Oper gehört hat, kann keinen Bezug herstellen zur Sonatenhauptsatzform oder zur Da-capo-Arie. Da werden die SuS im Unterricht offenbar nicht da abgeholt, wo sie stehen. Weiter ist erstaunlich, dass die SuS zwar dem Hören von Musik eine hohe Priorität zuordnen, Musikgeschichte trotzdem sehr unbeliebt ist. Dies lässt darauf schließen, dass Musikgeschichte eher theoretisch-abstrakt und nicht anhand von Hörbeispielen abgehandelt wird.

Ebenfalls zunächst überraschend ist, dass «Musik machen» im frei gewählten Fach Musik nicht den höchsten Stellenwert einnimmt. Im Gespräch zeigen sich dafür folgende Gründe: Ein Teil der Schüler (Schülerinnen waren in dieser spezifischen Gruppe nicht auszumachen) wählte das Fach nicht primär aus Interesse, sondern ex negativo, um Bildnerisches Gestalten zu vermeiden – besonders im

3 Einige wenige SuS schätzen zwar den Theorieunterricht, aber nicht, weil sie sich dafür interessieren oder sie einen Zusammenhang zur musikalischen Praxis, zur erklingenden oder selber gespielten Musik herstellen können, sondern weil es ihnen leichtfällt. Musiktheorieprüfungen – beispielsweise das Schichten von Intervallen zu Akkorden – sind eine einfache Möglichkeit, eine gute Note zu erzielen.

wirtschaftlich-rechtlichen Profil WR. Diese Schüler haben weder einen besonderen Bezug zur Musik, noch spielen sie ein Instrument. Sie erhoffen sich aber, dass das Fach weniger Aufwand erfordert als das bildnerische Gestalten, zu dem sie auch keine Neigung haben – keine einfache Situation für die Lehrpersonen. Aber auch für viele andere SuS hat das Interesse für Musik keinen zwingenden Zusammenhang mit dem Interesse fürs Musikmachen. Der Musikbegriff ist für die junge Generation selbstverständlich gekoppelt ans Hören von medial vermittelter Musik. Für diese Generation ist das musikalische Handwerk nur noch eine exotische Unterkategorie von Musik. Dass das Hören von Musik so hochgeschätzt wird, überrascht darum wenig: «Musik hören» steht für diese Generation synonym für «Musik».⁴ Trotzdem steht der Wunsch nach aktivem Musizieren ebenfalls hoch in der Priorität der SuS; eine musikalische Aktivierung ist also sowohl erwünscht als auch aus pädagogischer Sicht notwendig, denn das Erlebnis gemeinsamen Musikmachens ist durch nichts zu ersetzen. Insbesondere die Resonanztheorie (Rosa 2016) weist sehr deutlich auf den Wert gemeinsamen Musikmachens hin, was hier aber bloss angemerkt und nicht weiter ausgeführt werden kann.⁵

Ansichten der Lehrpersonen zur Popmusik im Musikunterricht

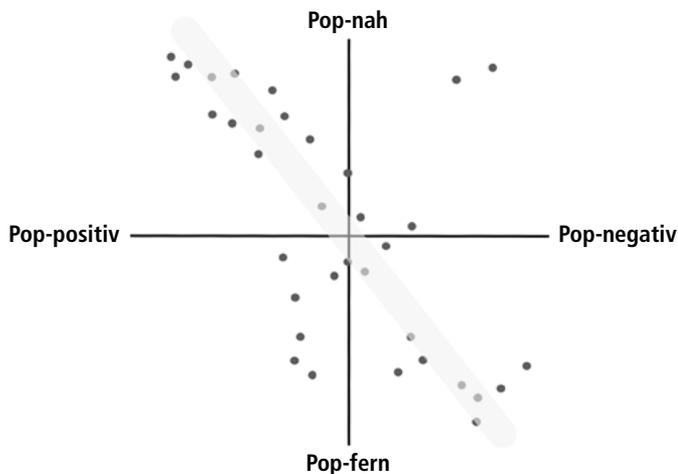
Im Rahmen der Studie wurden sechs ausführliche Interviews geführt und 18 Kurzinterviews zum Thema erhoben. Daneben wurden zwölf informelle Gespräche mit aktiven und angehenden Lehrpersonen einbezogen. Die Interviews lassen eine klare Tendenz erkennen, die sich auch mit der Selbsteinschätzung der Musiklehrpersonen deckt: Je vertrauter die Lehrpersonen mit Popmusik sind, desto positiver stehen sie dieser gegenüber (Grafik 4).

Wer mit Pop aufgewachsen ist beziehungsweise wer mit Popmusik sozialisiert wurde, steht der Integration von Popmusik in den Unterricht zwanglos gegenüber und empfindet diese als selbstverständlich. Wer eher mit klassischer Musik sozialisiert wurde, hat mehr Mühe oder sieht weniger Notwendigkeit dafür. Allerdings gibt es auch Ausnahmen von dieser Ansicht: Zwei Lehrpersonen bezeichnen sich als sehr popaffin, finden aber, Popmusik zeichne sich gerade durch die Autonomie der Jugend in diesem Bereich aus und wollen darum bewusst

4 Dass es entsprechend den SuS-Wünschen auch eine Rezeptionsdidaktik bräuchte, welche Popmusik angemessen berücksichtigt, sei hier nicht bestritten. Die hier vorgestellte Methode verbindet darum Hören und Analysieren mit Umsetzen, fördert also durchaus auch eine differenzierte Rezeptionshaltung.

5 Auch die didaktische Umsetzung der Resonanztheorie müsste bei anderer Gelegenheit detailliert diskutiert werden.

Grafik 4: *Selbsteinschätzung der Lehrpersonen (Eigendeklaration)*



Popmusik nicht verschulen und in den Unterricht einbauen. Auf der anderen Seite gibt es einige Lehrkräfte, die sich in der Popmusik wenig bis gar nicht auskennen, es aber trotzdem nötig finden, diese im Unterricht zu behandeln. Die einen wollen sie als Gegensatz zur «elaborierteren» und «wertvolleren» Kunstmusik thematisieren, um so die «Andersartigkeit» der Kunstmusik herauszustellen. Andere halten es für notwendig, die musikalische Lebenswelt der Jugendlichen nicht auszuklammern aus einem ernstzunehmenden Musikunterricht. Es sei unbedingt zu vermeiden, dass der Musikunterricht zu etwas werde, das mit dem, was Jugendliche unter Musik verstehen, kaum mehr etwas zu tun habe. Dass die letzten beiden Gruppen auf praktische Schwierigkeiten stossen, eine Musikform, die ihnen fremd ist, im Unterricht kompetent und überzeugend zu behandeln, ist nicht weiter erstaunlich. Zunächst überraschend ist hingegen, dass auch diejenigen, die mit Popmusik vertraut sind, es als schwierig empfinden, Popmusik in die Unterrichtspraxis zu integrieren.

Folgerungen

Als Konsequenz aus dieser Befragung sind verschiedene Dinge festzuhalten: Erstens ist Popmusik aus dem heutigen Musikunterricht nicht mehr wegzudenken. Sowohl die SuS als auch fast alle Lehrpersonen sind sich einig darin, dass

ein zeitgemässer Musikunterricht das Thema nicht mehr ausklammern kann. Allerdings stossen die Praxisanwendungen oft an Grenzen. Die SuS empfinden die Popmusik, die im Musikunterricht behandelt wird, als veraltet, die Lehrpersonen tun sich schwer damit, für die Praxis einen geeigneten Umgang zu finden. Der zweite Punkt betrifft die musikalische Praxis. Schülerinnen und Schüler wünschen sich musikalische Praxis, das heisst Musikmachen sollte ein wesentlicher Schwerpunkt des Musikunterrichts sein. Das Erlebnis des Singens gehört darum nach wie vor zu den zentralen Momenten des Musikunterrichts.⁶

Drittens existiert ein Problem mit der Musiktheorie. Die SuS sind zwar nicht grundsätzlich theoriefeindlich eingestellt, sie sehen aber kaum einen Zusammenhang zwischen dem, was in der Musiktheorie gelehrt wird, und der musikalischen Praxis. Hier müsste es also gelingen, Formen der Musiktheorie zu finden, die praxisnäher und somit motivierender sind.

Ziel eines sinnvollen Musikunterrichts wäre also sowohl aus pädagogischer Sicht als auch aus der Perspektive der SuS die kognitive Aktivierung: Die kognitive Aktivierung der Schüler wird von Lipowsky als die Anregung «zum vertieften Nachdenken und zu einer elaborierten Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsgegenstand» beschrieben (2015, S. 89 f.). Hier wird also gefordert, dass «alle Lernenden zur aktiven Auseinandersetzung mit den Lerninhalten auf einem für sie angemessenen Niveau angeregt werden» (Leuders, Holzäpfel 2011, S. 213), wobei sich der Begriff der Aktivität auf das Denken und nicht auf das Verhalten der Lernenden bezieht (Lipowsky, Lotz, 2015, S. 106). Es geht also darum, eine Methode zu entwickeln, die die Lust der SuS am Singen nutzt und gleichzeitig einen musiktheoretischen Anspruch stellt. Gelingt uns das im Rahmen der Popmusik, so können wir davon ausgehen, dass diese Form von Unterricht auch über die Schulzeit hinaus wirksam bleibt. Mit der Hinführung auf eine kognitive Aktivierung, also ein besseres theoretisches Verständnis von Musik, und der gleichzeitigen Praxisumsetzung könnte das Problem entschärft werden, dass Jugendliche und junge Erwachsene nach dem Verlassen der Schule ihre musikalischen Aktivitäten einstellen, weil sie auch ohne Anleitung durch Lehrpersonen in der Lage wären, sich musikalisch weiterhin zu betätigen.

6 Dies mag teilweise überraschen, war doch «Singen» lange Zeit Synonym für Musikunterricht. In den letzten beiden Jahrzehnten hat sich der Musikunterricht aber stark gewandelt und so ist das Singen – zumindest teilweise – merklich zurückgegangen.

Umsetzung von Popmusik

Kognitive Aktivierung ist zwar seit einiger Zeit ein sehr aktuelles Thema in der pädagogischen Forschung, für den Musikunterricht gibt es aber hierzu noch einigen Nachholbedarf, insbesondere was Musiktheorie anbelangt. «Für den Musikunterricht gibt es keine, mit der empirischen Unterrichtsforschung der mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer auch nur annähernd vergleichbare Forschung zur kognitiven Aktivierung» (Gebauer 2016, S. 28).

Ähnliches gilt für den Einbezug von Popmusik in den Musikunterricht: Zwar gibt es inzwischen reihenweise Popsongs, die für den Schulchor arrangiert wurden, das Resultat bleibt aber oft etwas unbefriedigend. Ich will hier keineswegs in Abrede stellen, dass einige Lehrpersonen inzwischen sehr erfolgreich Popchöre aufgebaut haben und mit ihnen auf hohem Niveau und mit grosser Begeisterung seitens der SuS arbeiten. In den meisten Fällen haften dem Singen von Popsongs im Chor aber zwei Mängel an: Erstens ist das musikalische Material nicht sehr ergiebig, das heisst, es gibt für Chöre wesentlich spannenderes Material zu singen als Popsongs, und zweitens verlieren Popsongs im Chor ihren «Popappeal».

Um diese beiden Probleme zu verstehen und zu lösen, müssen wir uns klar werden über die Eigenheiten von Popmusik. Pop ist harmonisch einfach, und Pop ist keine «Werkmusik», die musikalische Struktur, das heisst das musikalische Material, ist relativ unwichtig; die Stärke eines Popsongs liegt in seiner Interpretation.⁷ Zwar lassen sich manche Popsongs auch zu überzeugenden Chorarrangements umarbeiten, in der Mehrzahl der Fälle liefern sie aber zu wenig ergiebiges Material. Popsongs sind grundsätzlich solistische Musik, das heisst, es stehen Charakter und individueller Ausdruck einer Einzelstimme im Zentrum. Dieser Umstand lässt sich nicht in einen Chorsatz übertragen. Ein Chor macht keine Popmusik, auch wenn er Popsongs singt. Dieser Widerspruch zwischen Chor und Popsong lässt sich nicht auflösen, er ist unüberwindbar.

Die geringe harmonische Komplexität von Popsongs ist nun aber keine Bestätigung der immer noch teilweise vorhandenen Ansicht, dass Pop eben doch minderwertige Musik sei und es eine blossе notwendige Anbiederung an den noch unterentwickelten Musikgeschmack der SuS sei, sich mit Pop zu beschäftigen.⁸ Pop hat, wie jede Musik, seine eigenen Gesetzmässigkeiten, und das wichtigste

7 Wer daran zweifelt, höre sich als Beispiel den Song «Tennessee Whiskey» in der Fassung von David Allan Coe von 1981 und von Chris Stapleton 2015 an – einmal seichter Country-Pop, einmal ein Weltklasse-Popsong.

8 Harmonische Komplexität ist ja auch in der abendländischen Kunstmusik kein Wert an sich; ansonsten wäre Mozart kaum so geschätzt, ist doch die Harmonik der Werke Mozarts eher trivial, verglichen mit derjenigen von beispielsweise Dietrich Buxtehude.

Merkmal im Popsong ist – neben Beat und Sound – der individuelle Ausdruck. Im Pop liegt das Gewicht also auf drei Ebenen: Rhythmus, Klang und individueller Ausdruck.

Diese Faktoren eignen sich unterschiedlich für die Umsetzung im Musikunterricht. Klang, also «Sound», ist im Schulkontext kaum adäquat umsetzbar. Die klangliche Ebene im Pop ist ein hochspezialisiertes Handwerk, das einerseits viel Routine und Übung braucht, andererseits eine technische Ausrüstung, die im Schulkontext kaum finanzierbar ist. Zudem sind die Sounds des Pop einer extrem schnellen Veränderung unterworfen; was heute angesagt ist, ist im nächsten Jahr schon veraltet. Rhythmus hingegen lässt sich relativ einfach umsetzen, mit Perkussionsinstrumenten, mit Bodypercussion und Beatboxing. Allerdings bedürfen Poprhythmen langer Übung, sie müssen absolut präzise sein, damit das entsteht, was im Pop «Groove» genannt wird und was die Voraussetzung für jeden gelungenen Popsong ist (vgl. Senn, 2017; Senn, Kilchenmann, Bechtold, Hoels, 2018). Der individuelle Ausdruck verweist auf eine Hauptqualität der Popmusik: auf die Handlungsautonomie des Individuums. Im Pop ist grundsätzlich jeder und jede selber verantwortlich für das, was er oder sie spielt oder singt. Pop ist keine «Interpretationsmusik», sondern «Selbstgestaltungsmusik». Diese zentrale Qualität geht verloren, wenn Popsongs in ausarrangierte Chorsätze verwandelt werden. Es muss also bei der Umsetzung darum gehen, den Schülerinnen und Schülern möglichst viel Handlungsautonomie zuzugestehen, auch im Hinblick darauf, dass sie auch ausserhalb des Unterrichts und ohne Unterstützung durch Lehrpersonen Popsongs selber gesanglich umsetzen können.

Umsetzung im Unterricht

Pop ist solistische, prozessorientierte Musik. Popmusik erfordert darum eine eigene Herangehensweise, die sich von der interpretatorischen der Klassik und der improvisatorischen des Jazz grundlegend unterscheidet. Die hier vorgestellte Methode ist darum nicht resultat- und produktorientierte Reproduktion, sondern eine prozess- und handlungsorientierte Herangehensweise an die Musik. Das Produkt ist die Tätigkeit, das Handeln, das musikalische Erlebnis; Ziel ist die Befähigung zur eigenen Umsetzung von Popsongs. Daraus entsteht erst musikalische Autonomie, die über den Unterricht hinaus Bestand hat (vgl. Small, 1998).

Das Gewicht dieser Popmethode liegt auf der nichtschriftlichen, auditiven Vermittlung. Schriftlichkeit spielt dabei nur eine untergeordnete Rolle, dafür wird mit Audiofiles gearbeitet, die den SuS zur Verfügung gestellt werden. Anhand einer Aufnahme und eines Textblatts lernen alle SuS die Leadstimme zu singen.

In einem nächsten Schritt werden sie angeleitet, selber ein Arrangement zu entwerfen und auszuführen. Dazu bekommen die Schülerinnen und Schüler eine Textversion des ausgewählten Songs, auf der die Akkordsymbole eingetragen sind und eine Akkordtabelle, auf der alle Dur-, Moll- und Dominantseptakkorde sowie verminderten und übermässigen Akkorde aufgeführt sind. Analog zur Methode «Lesen durch Schreiben» von Jürgen Reichen (1988–1995) sollen sich die SuS so Harmonielehrekennntnisse durch praktisches Singen aneignen. Mittels der Akkordtabelle und der angegebenen Akkordsymbole können sie feststellen, welche Töne als Begleitung passen und so eine eigene harmonische Begleitung entwickeln.⁹ Zunächst werden sie nur die Grundtöne zur Leadstimme mitsingen. Dann werden sie die Begleitung zunehmend verfeinern, zusätzliche Noten verwenden, die Begleitung rhythmisieren, Textabschnitte in die Begleitung einbauen usw.

Die rhythmische Begleitung erfolgt durch Bodyperkussion oder Beatboxing, wozu die SuS einen eigenen Beat entwickeln oder sich an die Vorlage anlehnen. Dabei wird sich die Gruppe zunehmend spezialisieren. Die einen singen die Leadstimme, die anderen begleiten harmonisch oder rhythmisch. So entsteht sukzessive ein eigenes Arrangement, bei dem sich alle einbringen können.

Durchführung

Die Methode wurde an zwei Klassen während dreier 45-Minuten-Lektionen ausprobiert.¹⁰ Als Beispielsong wurde «Love the Way You Lie» ausgewählt, den Eminem zusammen mit Rihanna 2010 veröffentlicht hat. Die SuS lernten als Hausaufgabe den Song anhand eines Textblatts und eines Audiofiles mitsingen, sowohl die Melodie des gesungenen Refrains als auch den Rap-Part der Strophe.¹¹ In der ersten Lektion wurde dann der Song gemeinsam gesungen mit Klavierbegleitung durch die Lehrperson und im Rap-Teil übernahm ein Teil der Klasse den Beat mit einem einfachen Body-Perkussion-Pattern. Anhand dieses Songs wurden dann die theoretischen Grundlagen eines Arrangements eingeführt. Zum Einstieg ins Arrangieren sahen sie sich gemeinsam zwei Videos an, eines mit «Gradhabe», der typischen akkordisch gesungenen Begleitung des

9 Haupteinwand gegen Reichens Methode ist die problematische Rechtschreibung, da sich die Kinder nicht an richtige Wortbilder gewöhnen. In der Popmusik fällt dieses Problem weg, weil es keine «richtige» und «falsche» harmonische Verbindungen gibt. Erlaubt ist, was gut tönt.

10 Nicht zu unterschätzen ist die Schwierigkeit, Versuchsklassen zu finden. Aufgrund der dichtgedrängten Lehrpläne ist es kaum möglich, mehr Unterrichtszeit zu erhalten für solche Projekte. Zur Verfügung standen eine 5. M-Klasse mit Schwerpunktfach Musik und eine 6. A/WR-Klasse.

11 Aufgrund der knappen Zeit wurde der Rap-Teil in einer verkürzten Version abgegeben.

Naturjodels,¹² das andere mit der Gruppe «Pentatonix», die eine A-cappella-Version von Leonard Cohens «Hallelujah» vorträgt.¹³ Dann wurden die Klassen in Fünfer- bis Sechsergruppen aufgeteilt und erhielten den Auftrag, ein eigenes Arrangement zum Song auszuarbeiten. Dazu erhielten sie ein Drittel der ersten und eine weitere 45-Minuten-Lektion Zeit, während deren sie in einem eigenen Raum am Song arbeiten konnten. In der dritten Lektion wurde nochmals in Gruppen am Song gearbeitet und zum Schluss die Resultate in der Klasse vorgetragen. Die Lehrperson zirkulierte in den Gruppen und leistete, wo nötig, Hilfe mit Anregungen und Tipps.

Auswertung

Die Resultate der einzelnen Gruppen waren sehr vielfältig. Teilweise wurden verblüffende Chorsätze ausgearbeitet, manche Gruppen praktizierten eher eine Art «Gradhabe» mit Grundtonbegleitung einer einzigen Leadstimme, konzentrierten sich dafür auf den Beat und den Rap-Teil, der mit viel Enthusiasmus ausgeführt wurde.¹⁴

In den nachfolgenden Gruppengesprächen mit den SuS zeigten sich diese sehr motiviert. Praktisch alle möchten wieder so arbeiten. Positiv erwähnt wurde, dass man sich entsprechend seiner Neigung und Fähigkeit einbringen konnte. Diejenigen, die gern singen, konnten sich solistisch profilieren, diejenigen, die wenig Neigung zum Singen verspüren, konnten sich als Rapper, als Beatboxerinnen oder als Bodyperkussionisten und -perkussionistinnen betätigen und so trotzdem am musikalischen Ereignis teilhaben. Die Stimmung war in fast allen Gruppen gut und produktiv. Einzelne SuS bemerkten, dass ihnen nun zum ersten Mal der Zusammenhang zwischen Harmonielehre und musikalischer Praxis klar geworden sei.

Die Lehrpersonen waren positiv überrascht, wie konzentriert die SuS in den Gruppen gearbeitet haben. Auch sie schätzten den Erlebniswert sehr hoch ein, auch wenn zum Teil das klangliche Resultat – nicht zuletzt aufgrund der knappen Zeit, die zur Verfügung stand – nicht überwältigend war. Ebenfalls positiv wurde bemerkt, dass Harmonielehre praxisorientiert zur Anwendung kam und so ein grösseres Interesse entstand, sich mit Musiktheorie zu befassen.

12 www.youtube.com/watch?v=1H9MUwOZocQ [16. 7. 2019].

13 www.youtube.com/watch?v=LRP8d7hhpoQ [16. 7. 2019].

14 Ich habe bewusst darauf verzichtet, die Resultate mit Video- oder Audioaufnahmen zu dokumentieren, da die Methode nicht resultat-, sondern erlebnisorientiert ist und daher nicht am ersten Resultat gemessen werden soll.

Probleme bei der Umsetzung

Einzelne SuS waren mit der eigenständigen harmonischen Umsetzung überfordert. Diese konnten sich aber auf der rhythmischen Ebene einbringen und so trotzdem am musikalischen Erlebnis teilhaben und zum Gelingen beitragen. Von einer – eher popfernen – Lehrperson wurde bemängelt, dass sie kaum Hilfestellung leisten konnte, weil sie sich mit der Materie zu wenig auskenne. Ebenso erwies sich der Raumbedarf als problematisch; die einzelnen Gruppen brauchen einen eigenen Raum, wenn möglich mit Klavier, damit sie in Ruhe selbständig arbeiten können. Ein weiterer Nachteil der Methode besteht darin, dass sich nicht sofort ein vorzeigbares Resultat erarbeiten lässt; mit einem ausgeschriebenen Chorsatz lassen sich schneller überzeugende Resultate erzielen. Die Fokussierung auf den musikalischen Prozess und nicht auf das musikalische Produkt wird sich aber längerfristig als Vorteil erweisen, weil die SuS zur musikalischen Eigenaktivität angeleitet und angeregt werden. Zudem soll die hier vorgestellte Methode das Chorsingen ja nicht ersetzen, sondern eine zusätzliche Alternative zum herkömmlichen Singunterricht sein.

Konklusion

Die hier vorgestellte Methode bietet nicht nur einen hohen Erlebnisfaktor, sie fördert auch die Gemeinschaftsbildung und trägt zur Stimmbildung und zu einem verbesserten Rhythmusgefühl bei.¹⁵ Die SuS erleben Musik als selbstbestimmte Aktivität und lernen ein Handwerk, das sie auch ausserhalb des Schulunterrichts anwenden können. Zudem erhalten sie einen praxisorientierten Zugang zur Harmonielehre, gewinnen dadurch erste Kenntnisse und entwickeln bestenfalls auch ein Interesse für Musiktheorie.

Die Schülerinnen und Schüler sind motiviert – insbesondere auch, wenn sie eigene Songs auswählen dürfen, was in der hier beschriebenen Durchführung aus Zeitgründen nicht möglich war – und profitieren darum musikalisch davon. Kurz: Die kognitive Aktivierung gelingt hier in einer Art und Weise, die über den Musikunterricht hinaus von Bedeutung ist. Im Idealfall werden die Schülerinnen und Schüler, die im Unterricht nach dieser Methode angeleitet werden, somit auf dem Pausenplatz und in der Freizeit selber Songs gestalten und ausführen.

¹⁵ Sie ersetzt aber, das sei hier nochmals betont, weder den herkömmlichen Sing- noch den Theorieunterricht, sondern versteht sich als Ergänzung dazu.

Literaturangaben

- Ahlers, M. (2015). *Popmusik-Vermittlung. Zwischen Schule, Universität und Beruf*. Berlin: Lit.
- Ansohn, M. (2014). Popsongs in der Schule singen. Funktionen von Songs im Hinblick auf Singbedürfnisse von SchülerInnen. *AfS-Magazin*, (37), 14–19.
- Lehmann-Wermser, A., Krupp-Schleussner, V. (2017). *Jugend und Musik. Eine Studie zu den musikalischen Aktivitäten Jugendlicher in Deutschland*. Abschlussbericht erstellt im Auftrag der Bertelsmann-Stiftung. www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/Projekte/Musikalische_Bildung/MuBi_Studie_Jugend-und-Musik_final_2017.pdf [21. 12. 2020]
- Bundesamt für Statistik (2011). *Kulturverhalten in der Schweiz. Eine vertiefende Analyse – Erhebung 2008*. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik. www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/kultur-medien-informationsgesellschaft-sport/kultur/kulturverhalten.assetdetail.347672.html
- Gebauer, H. (2016). *Kognitive Aktivierung im Musikunterricht. Eine qualitative Videostudie*. Berlin: Lit.
- Gerhardt, B. (2009). Populäre Musik im Unterricht? Plädoyer für einen übergreifenden Ansatz. In J.-A. Sohns, R. Utikal (Hg.), *Popkultur trifft Schule. Bausteine für eine neue Medienerziehung* (S. 163–177). Weinheim: Beltz.
- Green, L. (2008). *How Popular Musicians Learn. A Way Ahead for Music Education*. Aldershot: Ashgate.
- Hattie, J. A. C. (2009). *Visible Learning. A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London: Routledge.
- Helmke, A. (2017). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (7., aktualisierte Auflage). Seelze: Klett Kallmeyer.
- Leuders, T., Holzäpfel, L. (2011). Kognitive Aktivierung im Mathematikunterricht. *Unterrichtswissenschaft*, 39 (3), 213–230.
- Lipowsky, F. (2015). Unterricht. In E. Wild, J. Möller (Hg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 69–105). Berlin: Springer.
- Lipowsky, F., Lotz, M. (2015). Die Hattie-Studie und ihre Bedeutung für den Unterricht. Ein Blick auf ausgewählte Aspekte der Lehrer-Schüler-Interaktion. In G. Mehlhorn, F. Schulz, K. Schöppe (Hg.), *Begabungen entwickeln & Kreativität fördern* (S. 97–136). München: kopaed.
- Mantie, R. (2013). A comparison of «popular music pedagogy» discourses. *Journal of Research in Music Education*, 61 (3), 334–352.
- Mayring, P. (1996). *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken* (3., überarbeitete Auflage). Weinheim: Beltz.
- Reichen, J. (1988–1995). *Lesen durch Schreiben*. Zürich: Sabe.
- Rodrigues, C. X. (2004). *Bridging the Gap. Popular Music and Music Education*. Reston, VA: The National Association for Music Education.
- Rosa, H. (2016). *Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung*. Berlin: Suhrkamp.
- Schwarz, A. (2016). *Pop macht Schule. Neue Wege zur Vermittlung von Popmusik*. Mainz: Schott.

- Senn, O. (2017). *The Fundamentals of Groove. A Systematic Exploration of Drum Patterns in Popular Music*. Forschungsprojekt der Hochschule Luzern – Musik.
- Senn, O., Kilchenmann, L., Bechtold, T. A., Hoesl, F. (2018). Groove in drum patterns as a function of both rhythmic properties and listeners' attitudes. *PLoS ONE*, 13 (6), 1–33. DOI: 10.1371/journal.pone.0199604.
- Small, C. (1998). *Musicking*. Hanover, NH: Wesleyan University Press.
- Strauss, A. L., Corbin, J. (1996). *Grounded Theory. Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Väkevä, L. (2006). Teaching popular music in Finland. What's up, what's ahead? *International Journal of Music Education*, 24 (2), 126–131.
- Winter, N. (2004). The learning of popular music. A pedagogical model for music educators. *International Journal of Music Education*, 22 (3), 237–247.

Chorarbeit als Beitrag zur künstlerischen Bildung auf der Sekundarstufe II

Ein Einblick in Praxis und Ausbildung in der Nordwestschweiz

Beat Hofstetter

Zusammenfassung

In den Nordwestschweizer Kantonen bilden Schulchöre einen wichtigen Pfeiler im musikalischen Angebot der Schulen. Weder in den Lehrplänen der Deutschschweizer Kantone noch in deutschsprachigen fachdidaktischen Publikationen wird die Rolle der Schulchöre und deren Zusammenspiel mit dem «regulären» Musikunterricht genauer beleuchtet. Im Zusammenhang mit dem Chorsingen wird meist der praktisch musikalische Kompetenzerwerb erwähnt. Die sängerische Auseinandersetzung mit einem Werk über einen längeren Zeitraum fördert jedoch auch ein tieferes Werkverständnis, welches in dieser Art im Schulunterricht nur schwer vermittelt werden kann. Auch deshalb sollte Chorsingen besser in den Lehrplänen verankert und begründet werden. Im zweiten Teil des Beitrags werden die Schulchöre der Nordwestschweiz genauer beschrieben. Die Leitung der Chöre wird zunehmend durch Lehrerteams übernommen. Dabei gibt es verschiedene Formen und Ausprägungen der Zusammenarbeit. Im dritten Teil wird die Rolle der schulmusikalischen Ausbildung an den Musikhochschulen im Hinblick auf die Leitung von Schulchören dargestellt. Dabei werden die Begriffe «implizite Fachdidaktik» und «artistic research» speziell beleuchtet und deren Funktion bei der Vermittlung von Berufswissen im Hinblick auf die Chorleitung beschrieben.

Résumé

Dans les cantons du nord-ouest de la Suisse, les chorales scolaires constituent un pilier important de l'offre musicale des écoles. Ni les programmes d'études des cantons suisses alémaniques ni les publications didactiques spécialisées en langue allemande n'examinent de près le rôle des chœurs scolaires et leur interaction avec les cours de musique «réguliers». En ce qui concerne le chant choral, l'acquisition de compétences musicales pratiques est généralement mentionnée. Cependant, l'engagement vocal dans une œuvre sur une période plus longue favorise également une compréhension plus profonde de l'œuvre, difficilement atteignable de cette manière dans le cadre de l'enseignement scolaire. Pour cette raison, le chant choral devrait être mieux ancré et justifié dans les programmes scolaires. Dans la deuxième partie de l'article, les chorales scolaires du nord-ouest de la Suisse sont décrites plus en détail. Les chœurs sont de plus en plus souvent dirigés par des équipes d'enseignants. Il existe diverses formes et modalités de

coopération. Dans la troisième partie sera présenté le rôle que joue la formation à l'enseignement de la musique à l'école dans des hautes écoles de musique pour la direction des chorales scolaires. Les termes «didactique implicite des matières» et «recherche artistique» seront examinés et leur fonction dans la transmission de connaissances professionnelles en matière de direction de chœur sera décrite.

Abstract

In the cantons of northwestern Switzerland, school choirs form an important pillar of the musical offerings in schools, yet the role of school choirs and their interaction with “regular” music lessons has received little attention, both in the curricula of the German-speaking Swiss cantons and in German-language specialist didactic publications. In connection with choral singing, the acquisition of practical musical skills is usually mentioned. However, the vocal engagement with a work over a longer period of time also promotes a deeper understanding of that work, something that is difficult to convey in school lessons, lending support to the idea that choral singing should be better anchored and justified in the curriculum. The second part of the article describes the school choirs of northwestern Switzerland in more detail and discusses the various forms of cooperation used by the teams of teachers who usually lead them. The article's third section considers the role of school music education at the conservatories of music with regard to the leadership of school choirs. In particular, the terms “implicit subject didactics” and “artistic research” will be examined, and their function in imparting professional knowledge with regard to choral conducting will be described.

Schlüsselwörter

Schulchor, implizite Fachdidaktik, ästhetische Bildung, Generierung von Berufswissen

In den Nordwestschweizer Kantonen Basel-Stadt, Basel-Landschaft, Aargau und Solothurn haben die Schulchöre an fast allen Gymnasien und Kantonschulen Tradition und bilden einen wichtigen Pfeiler im musikalischen Angebot der Schulen. Die Frage nach der Rolle der Chöre für das Fach Musik auf der Sekundarstufe II ist im deutschsprachigen musikdidaktischen Diskurs jedoch noch wenig erörtert. Am ehesten finden sich entsprechende Aussagen und Hinweise in den Publikationen zu den Selbstkonzepten der Lehrpersonen (Hammel, 2012) oder in deutschen Studien über Chorklassen (Naacke, 2010; Regnier, 2014; Riemer, Zieske, 2009), deren Konzepte sich jedoch von denjenigen der Chöre der schweizerischen Sekundarstufe II wesentlich unterscheiden. Die Lehrpläne der Deutschschweizer Kantone erwähnen im Bereich Musik die Schulchöre meist nur am Rande und im Zusammenhang mit den Stundendotationen. Trotz dieser Marginalisierung hat die Chorarbeit einen hohen Bildungswert. Durch das Chorsingen werden

viele Kompetenzen im Bereich der rhythmischen und melodischen Schulung, der Gehörbildung und Harmonielehre und im Umgang mit der eigenen Stimme geschult. Zudem eröffnen sich vielfältige soziale und klassenübergreifende Lernaspekte (vgl. Cerachowitz, 2012; Kreutz, 2004; Vogt, Hess, Rolle, 2011).

Ein wichtiger Aspekt des musikalischen Lernens, der im Zusammenhang mit dem Chorsingen jedoch wenig erwähnt wird (siehe dazu auch die Lehrplananalyse in diesem Beitrag), ist die vertiefte Auseinandersetzung mit dem Werk an sich: In der mehrmonatigen Arbeit an einem Werk kann bezüglich Form, Aufbau, Instrumentierung, aber auch Phrasierung und vieler weiterer Elemente ein tieferes Werkverständnis geschaffen werden, als dies im «normalen» Musikunterricht je möglich ist. Es braucht den Schulchor also auch, um auf eine «musikalische» Weise grössere Kompositionen erschliessen und erfahren zu können. Gerade weil im Chorsingen ein einzigartiges Werkverständnis gefördert werden kann, sollte es in den Lehrplänen vermehrt – didaktisch begründet – ausgeführt werden. Chorsingen als musikalisch praktische Werkbetrachtung kann als ästhetische Bildung verstanden werden. Christian Rolle schreibt dazu:

«Musikalisch ästhetische Bildung findet statt, wenn Menschen in musikalischer Praxis ästhetische Erfahrungen machen, sodass sich ästhetische Rationalität verwirklicht. Pädagogisches Handeln, dem daran gelegen ist, muss vielfältige Räume für ästhetisch rationales musikalisches Handeln eröffnen, in denen ästhetische Erfahrungen möglich sind, angeregt und unterstützt werden.» (Rolle, 1999, S. 5)

Natürlich bietet der Schulchor nur eine von vielen Möglichkeiten, um solche musikalisch ästhetischen Erfahrungen zu ermöglichen. Es braucht solche Räume in stilistisch vielfältiger Weise, sei es im Musizieren in der Klasse oder in kleineren Ensembles und Formationen. Wenn im Chorsingen dem Werkverständnis besondere Beachtung geschenkt werden soll, so muss auch die Frage der Werkwahl und ganz besonders der Umgang mit geistlichen Werken diskutiert werden. Wie kann beispielsweise Mendelssohns «Elias» mit seinen alttestamentarischen Texten vermittelt werden, mit welcher Haltung lässt sich dieser Inhalt singen, wenn die Schülerinnen und Schüler sich nicht dem Alten Testament verpflichtet fühlen beziehungsweise einen anderen oder keinen Glauben haben. Hier haben die Lehrpersonen eine besondere Vermittlerrolle inne, und ein speziell reflektierter musikpädagogischer Ansatz ist notwendig. Ein musikdidaktischer Diskurs zu den Chören auf der Sekundarstufe II müsste solchen Fragen vertiefter nachgehen, um Schulchöre in den Lehrplänen besser begründet zu verankern.

Im Folgenden soll nun die Situation in der Nordwestschweiz vorgestellt werden. Nach einer Analyse der Lehrpläne in Bezug auf die Chorarbeit wird deren praktische Umsetzung an den Mittelschulen erläutert; zum Schluss soll aufgezeigt werden, wie angehende Lehrpersonen an der Hochschule für Musik/FHNW in Basel auf die Arbeit mit Schulchören vorbereitet werden.

Die Stellung der Chöre in den Lehrplänen auf der Sekundarstufe II

Im Lehrplan des Kantons Aargau stossen wir unter «Stundendotation Schwerpunktfach Musik» auf folgende Formulierung: «Die Stundendotation bezieht sich auf die Anzahl der Lektionen im Fach Musik. Die Schülerinnen und Schüler belegen zusätzlich eine Lektion Instrumentalunterricht sowie eine Lektion in Chor, Orchester oder Ensembles» (Kanton AG, 2016). Bei den allgemeinen Bildungszielen wird danach ausgeführt: «Der Unterricht in der Kursgruppe baut auf den Kenntnissen des Grundlagenfachs Musik auf und steht in ständigem Wechselspiel mit dem praktischen Musizieren, das vorwiegend im Instrumentalunterricht sowie im Chor beziehungsweise in Ensembles erfolgt» (ebd.).

Im Kanton Solothurn ist dazu Folgendes zu lesen: Die Schülerinnen und Schüler «erweitern und vertiefen durch das Musizieren im Chor ihren musikalischen Erfahrungshorizont (Erarbeiten anspruchsvoller geistlicher und weltlicher Chorwerke zum Beispiel Mozart-Messe; Bach: Motetten; Händel: Anthem)» (Kanton SO, 2014).

Im Kanton Basel-Stadt wird in Bezug auf den Chor wiederum allgemeiner und vager formuliert: «Das Schwerpunktfach Musik besteht aus den Bereichen Musik im Klassenverband, Mitwirkung im Ensemble (Chor, Orchester, Band, Kammermusik) sowie Instrumental- oder Vokalunterricht in enger Zusammenarbeit mit der Musik-Akademie Basel. Es kann verstärkt auf ein weiterführendes Studium im Bereich Musik vorbereiten» (Kanton BS, 2014–2021). Offenbar ist hier der Chor eine von mehreren Alternativen für die Schülerinnen und Schüler im Schwerpunktfach.

Im Kanton Baselland wiederum werden im Zusammenhang mit der Studentafel bereits Grobziele und Lerninhalte für das obligatorische Chorsingen formuliert: Chorsingen

- Stimmbildung
- Erlangen einer möglichst grossen Sicherheit im mehrstimmigen Chorsingen; Entfalten der eigenen Stimme
- Aktive Auseinandersetzung mit Werken verschiedener Epochen, a cappella und instrumental begleitet
- Erfahrung mit der Aufführungspraxis verschiedener Musikstile (Kanton BL, 2014)

Die knappe Dokumentenanalyse der vier Kantone zeigt auf, dass der Chor fast ausnahmslos über das Schwerpunktfach Musik in der Studentafel verankert ist. Dies bedeutet, dass einerseits Schulen mit dem Schwerpunktfach Musik zwingend einen Schulchor führen müssen und andererseits Schulen, welche kein Schwerpunktfach Musik anbieten, die Chöre nur über die Freifachgefässe führen können. In Baselland ist Chor, zumindest noch zurzeit, ein sogenanntes «obli-

gatorisches Freifach», was bedeutet, dass alle Gymnasien verpflichtet sind, den Chor über die Freifachschiene anzubieten.

Ausserdem wird in den Lehrplänen erwähnt, dass das Chorsingen als praktische musikalische Tätigkeit im Wechselspiel mit dem «regulären Musikunterricht» stehe, dass damit eine aktive Auseinandersetzung mit Werken verschiedener Epochen, a cappella und instrumental begleitet, stattfindet und dass die Schülerinnen und Schüler Erfahrungen mit der Aufführungspraxis verschiedener Musikstile machen. Im Kanton Solothurn werden Werke von Bach, Händel und Mozart erwähnt, es bestehen hier also konkrete Repertoirevorstellungen; interessant wäre es zu erfahren, wieso gerade diese Komponisten Erwähnung finden. Eine Beschreibung, wie und was im Chor gelehrt und gelernt wird, findet jedoch nicht «en détail» statt. Die Lehrpläne führen nur für das Fach Musik (Grundlagenfach, Ergänzungsfach und Schwerpunktfach) Inhalte und Kompetenzen auf, kaum aber für den Chor. Aufgrund von eigenen Erfahrungen in Lehrplankommissionen können folgende Gründe dafür vermutet werden:

- Der Chor befindet sich in einem Graubereich: Er wird zwar im Lehrplan im Schwerpunktfach explizit erwähnt, jedoch nicht explizit in der Stundentafel aufgeführt, weshalb die Lehrplankommissionen diesen Bereich auch nicht antasten wollen.
- Die Musiklehrpersonen selber wollen sich nicht gegenseitig vorschreiben, was sie unterrichten sollen und damit eine grösstmögliche Freiheit bewahren.
- Die Musiklehrpersonen sind sich (auch aufgrund ihrer heute viel heterogeneren Berufsbiografien) nicht einig, welche Rolle der Chor in der Schule spielen soll, ob er überhaupt obligatorisch sein soll.
- Die Schulleitungen, welche in den Steuerungskommissionen der Lehrpläne vertreten sind, möchten den Chor nicht zu prominent im Lehrplan verankert wissen, da Chöre für Schulleitungen organisatorische Herausforderungen sind.

Schulchöre in der Region Nordwestschweiz

Erfreulicherweise führen die meisten Schulen der Sekundarstufe II im Raum Nordwestschweiz dennoch einen eigenen Chor. Diese Chöre werden mittlerweile zum allergrössten Teil von Lehrerteams mit zwei bis vier Lehrpersonen geleitet. Dies ist vermutlich die grösste Änderung der letzten zwanzig Jahre im Bereich der Schulchöre. Das Modell, in dem eine einzige Person an der Schule als «Schulmusikalischer Lokalmatador» für das Fach Musik steht, hat – glücklicherweise – ausgedient. Die Lehrerteams arbeiten entweder mit einem Hauptleiter, einer Hauptleiterin mit Koleitungen oder mit Hauptleitungen in einem gewissen (oft jährlichen) Turnus. Die Lehrpersonen berichten durchwegs von positi-

ven Erfahrungen in diesen Teamteachingmodellen. Eine Lehrperson hat dies im Gespräch mit dem Autor so formuliert: «Diese Teamleitungen bedeuten zwar Mehrkosten, welche sich jedoch durch höhere Effizienz und folglich eine höhere Qualität der Arbeit mehr als auszahlen, was aber nicht alle Schulleitungen gleichermaßen einsehen.»

Die Chöre setzen sich in der Regel aus 60 bis 120 Schülerinnen und Schülern zusammen, wobei oft nur ein Drittel von ihnen das Schwerpunktfach Musik belegt, durch das der Chor eigentlich im Lehrplan verankert ist. Beachtliche zwei Drittel der Schülerinnen und Schüler singen freiwillig mit. In der Regel finden zwei Chorlektionen pro Woche statt, und die meisten Schulen kennen Chorlager und spezielle Probetage. Einige Schulen führen zwei Chöre, entweder mit einem Kammerchor oder einem Popchor als zweitem Gefäss. Die erarbeitete Literatur in den grossen Chören ist meist eine Mischung von grösseren Werken und einem stilistisch bunten Chorrepertoire. Viele der Chöre arbeiten mit schuleigenen Instrumentalensembles zusammen, die aus Schülerinnen, Schülern und Instrumentallehrpersonen zusammengesetzt sind. In den letzten Jahren haben die Chorleiterinnen und Chorleiter vermehrt auch professionelle Ensembles (besonders im Bereich der historischen Aufführungspraxis) beigezogen.

Mit dem Aufbau von Vermittlungsangeboten durch die professionellen Orchester der Region haben sich für die Schulen der Sekundarstufe II neue Formen der Zusammenarbeit ergeben. So konnten im Oktober 2018 die Chöre der Gymnasien Muttenz und Liestal Felix Mendelssohns «Elias» mit dem Sinfonieorchester Basel und einem professionellen Solistenensemble unter der Leitung von Christopher Moulds aufführen. Die Aufführung war ein voller Erfolg und dies erfreulicherweise nicht nur für die Schulen, sondern auch für die Musikerinnen und Musiker des Orchesters. Viele von ihnen waren von diesem Projekt begeistert und äusserten sich sehr motiviert, auch zukünftig solche Projekte anzugehen. Die Schülerinnen und Schüler wiederum konnten eine intensive und aufwändige Probestage mit einem eindrücklichen Erfolgserlebnis abschliessen, wie die von den Schulen durchgeführten Evaluationen zeigen.

In einem vor einigen Jahren realisierten Radiointerview über die Solothurner Singknaben sagte einer der Chorsänger im Interview, dass er die Musik, die er mit den Singknaben aufführe, niemals freiwillig zu Hause hören würde, dass er sie aber sehr gerne singe (Schweizer Radio und Fernsehen, 2013). Ich denke, dies gilt ebenso für viele Schülerinnen und Schüler der Schulchöre: Sie würden die Musik, die sie erarbeiten, zwar zu Hause nicht hören, oder vielleicht auch noch nicht hören, sie lassen sich aber singenderweise dafür begeistern, und sie werden sich lange an solche Aufführungen erinnern.

Die Ausbildung an der Hochschule für Musik der FHNW

Wie bereitet die Hochschule für Musik der Fachhochschule Nordwestschweiz (FHNW) in Basel die angehenden Lehrpersonen auf die Leitung von Schulchören vor, und welcher Stellenwert wird der Chorarbeit in den Schulen der Sekundarstufe II während der Ausbildung beigemessen?

Die Zugangswege zu den Schulmusikstudien sind durch Bologna vielfältiger geworden, und angehende Lehrpersonen für das Fach Musik auf der Sekundarstufe II bringen heute unterschiedliche Kompetenzen mit. Ein einheitliches, nationales Kompetenzprofil für die Studienabgänger gibt es nicht mehr. Versuche der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektorenkonferenz (EDK), hier einzugreifen, blieben bisher erfolglos. In der Studienrichtung Schulmusik II gehen die Verantwortlichen der Hochschule für Musik in Basel mittlerweile von einem breitgefächerten Berufsbild aus. Die zukünftigen Lehrpersonen sollen in den Musikfachschaften unterschiedliche Schwerpunkte setzen können. Das Fach Chorleitung müssen die Schulmusikstudierenden in Basel entweder als Hauptfach über fünf Jahre oder als Pflichtfach über zwei Jahre belegen. Das Konzept der fünfjährigen Bachelor- und Masterausbildung sieht vor, dass die Schulmusikstudierenden im Bachelorstudium mindestens zwei Jahre im Kammerchor singen (die meisten hängen ein freiwilliges drittes Jahr an). Unterstützt durch den Einzelunterricht Gesang erweitern die Studierenden ihre stimmlichen Kompetenzen und erleben gleichzeitig die Probenarbeit der Chorleiter/-innen. Damit erhalten sie das, was als «implizite fachdidaktische Inputs» zur Erarbeitung von Chorwerken bezeichnet werden kann. Über diese Inputs müssen die Studierenden noch nicht reflektieren, sie sind aber in ihrer Bedeutung nicht zu unterschätzen. Die Studierenden lernen beispielsweise, wie Chorleiter/-innen das Einsingen gestalten, wie sie an Phrasierungen arbeiten oder intonatorische Schwierigkeiten angehen. Dies ist Teil des Fachstudiums der Studierenden und Bedingung, um sich später mit expliziten fachdidaktischen Inhalten zur Chorleitung im Masterstudium auseinandersetzen zu können.

Im Masterstudium besuchen die Studierenden die Fächer «Chor- und Ensembleleitung» und «Dirigierpraxis und Probenmethodik». Diese Fächer knüpfen an die im Bachelorstudium erworbenen Kompetenzen an. Einerseits werden die Grundlagen des Dirigierens und der damit zusammenhängenden Bereiche vermittelt (Partiturstudium, Korrepetition, Gestik etc.), andererseits wird das Erlernte im Studienchor ausprobiert und reflektiert. Studierende erhalten auch in diesen Fächern sowohl fachliche als auch implizite und explizite fachdidaktische Inputs, welche sie in Praxisgefäßen anwenden können. Entscheidend dabei ist, dass einerseits eine Chordidaktik entlang der vielfältigen Chorliteratur stattfindet, andererseits immer auch eine Brücke zur Schule geschlagen werden kann.

Von der impliziten zur expliziten Fachdidaktik/Künstlerische Fachdidaktik

2014 hatte die Hochschule für Musik der FHNW an einer Studie mit dem Titel *Generierung von Berufswissen im Spannungsfeld von Theorie und Praxis* (Schmid, 2015) mitgearbeitet. Drei Teilschulen der FHNW, die Pädagogische Hochschule, die Hochschule für Soziale Arbeit und die Hochschule für Musik, untersuchten, inwiefern die Studierenden die im Studium vermittelten Inhalte mit der Berufspraxis in Verbindung bringen konnten. Ein wichtiges Fazit der Studie zeigt auf, dass gerade im Vergleich zu den beiden anderen Hochschulen die Verknüpfung von Fachdisziplin, Fachdidaktik und Praxis an der Hochschule für Musik sehr eng ist und dass dies von den Studierenden sehr positiv wahrgenommen wird. In der Studie ist dazu nachzulesen:

«Die Wissensgenealogie der HSM [Hochschule für Musik] basiert damit vorrangig auf latenten, komplexen Prozessen und ist damit eher implizit als explizit in der Hochschulkultur verankert. Dies ist wohl auf die Tatsache zurückzuführen, dass Wissensformen wie das künstlerische Wissen zwar per se reflexiv sind, jedoch in weiten Teilen (noch) jenseits explizierter Verschriftlichung liegen. Im hochschulübergreifenden Diskurs zeigte sich, dass den professionsspezifischen Wissensformen ihre eigene Dignität zuerkannt werden muss, insbesondere auch dem künstlerischen Wissen.» (Schmid, 2015, S. 40)

Der Begriff «künstlerisches Wissen» oder «artistic knowledge» ist deshalb wichtig, weil er darauf hinweist, dass die Referenz für den Lehrberuf im Fach Musik nicht in der Wissenschaft, sondern in der Kunst zu suchen ist, ein Umstand, der in der Lehrerbildung noch viel zu wenig Beachtung findet (vgl. Koch, Schilling-Sandvoss, 2017). Oder anders gesagt: Die künstlerischen Fächer Musik und Bildnerisches Gestalten haben sich nicht primär an der Wissenschaft, sondern an der Kunst zu orientieren, da diese Lehrberufe die Vermittlung der Kunst beinhalten, zumindest wenn man die Inhalte der Lehrpläne der Sekundarstufe II entsprechend umsetzen will. Die Hochschule für Musik Basel orientiert sich in der Ausbildung und bei den Forschungsvorhaben unter anderem an «artistic knowledge» und «artistic research».

Der Begriff der «artistic research» wird in der Welt der Wissenschaften zurzeit noch kontrovers diskutiert. «Artistic research» untersucht die impliziten und expliziten Wissensformen, welche im Medium Musik dynamisch weiterentwickelt und kommuniziert werden. Hier spielt der Begriff des «situated knowledge», der grundsätzlichen Kontext- und damit auch Personenabhängigkeit allen Wissens eine grosse Rolle – mit einem entsprechenden Fokus auf die Wissensakteure. Interessanterweise nehmen die Dozierenden die Pädagogik als eigene Kunstform wahr. In der oben erwähnten Studie zur Generierung von Berufswissen liest man dazu:

«Dozierende bringen aus den diversen Berufsfeldern Kompetenzen und Praxiswissen ein, welche für die Ausbildung an der HSM umfänglich berufsrelevant sind. Ziel ist das Erreichen einer musikalisch-künstlerischen Vermittlungskompetenz. Dabei fällt auf, dass Pädagogik als eigene Kunstform betrachtet wird – pädagogisches Wissen dynamisiert in den Augen der Akteure das künstlerische Wissen. Als ein zentrales Anliegen hinsichtlich der Funktion dieses hochschulisch erworbenen Wissens wird die Qualitätssicherung im Berufsfeld zum Beispiel die Gewährleistung fachspezifischer Unterrichtsqualität an Schulen sichtbar.» (Schmid, 2015, S. 59)

Es wird betont, dass nicht nur fachliches, künstlerisches Wissen, sondern auch berufsrelevantes Praxiswissen gefragt ist. Im Handeln der Dozierenden erleben die Studierenden – nicht nur im Bereich der Chorleitung – Methoden und Vorgehensweisen, welche als implizite fachdidaktische Anteile identifiziert werden können und welche das zukünftige Handeln der Studierenden stark prägen. In der «expliziten» oder eigentlichen Fachdidaktik der Hochschule für Musik werden diese Methoden kommentiert, reflektiert und mit musikpädagogischen Theorien verknüpft. Dadurch erhalten die Studierenden fachliche und fachdidaktische Kompetenzen, die sie aufeinander beziehen und somit ein Handlungsrepertoire entwickeln können, welches ihnen ermöglicht, Schulchöre auf der Sekundarstufe II erfolgreich zu unterrichten.

Literaturangaben

- Cerachowitz, C. (2012). *Musizieren – Zentrum des Musiklernens in der Schule. Modelle – Analysen – Perspektiven*. Augsburg: Wissner.
- Hammel, L. (2012). *Selbstkonzepte fachfremd unterrichtender Musiklehrerinnen und Musiklehrer an Grundschulen. Eine Grounded-Theory-Studie* (Theorie und Praxis der Musikvermittlung, Bd. 10). Münster: Lit.
- Kanton Aargau, Departement Bildung, Kultur und Sport (2016). *Fächerbezogene kantonale Lehrplanteile der aargauischen Kantonsschulen*, Grundlagenfach und Schwerpunktfach Musik. www.ag.ch/media/kanton_aargau/bks/dokumente_1/berufsbildung___mittelschulen/mittelschulen/bksbm_kant_rahmenlehrplan_gymnasien.pdf [21. 12. 2020]
- Kanton Basel-Landschaft (2014). *Lehrplan für das Gymnasium, 2014–2018*. www.baselland.ch/politik-und-behorden/direktionen/bildungs-kultur-und-sportdirektion/bildung/lehrplan-studentafeln-sekundarstufe-ii/downloads/lehrplan-4-jahriges-gymnasium-start-ab-2014.pdf [21. 12. 2020]
- Kanton Basel-Stadt, Erziehungsdepartement (2013). *Lehrplan Gymnasium. Übergangszeit 2014–2021*, Grundlagenfach Musik und Schwerpunktfach Musik. www.edubs.ch/unterricht/lehrplan/mittelschulen/dokumente/downloads/lehrplan-gymnasien-uebergangszeit-2014-2021 [2. 7. 2019]

- Kanton Solothurn (2014). *Lehrplan Gymnasium*, Musik (Grundlagenfach) und Musik (Schwerpunktfach). https://kssso.so.ch/fileadmin/kssso/02Bildungsangebot/gymnasium/Kantonaler_Lehrplan_ab_2018_19.pdf [21. 12. 2020]
- Koch, J.-P., Schilling-Sandvoss, K. (Hg.). (2017). *Lehrer als Künstler* (Musikpädagogik im Diskurs, Bd. 2). Aachen: Shaker.
- Kreutz, G. (2004). Wirkungen und Bedeutungen des Chorsingens. Psychophysiologische und sozialpsychologische Aspekte. In G. Kreutz, J. Bähr (Hg.), *Anstösse – musikalische Bildung fordern und fördern. Festschrift Hans Günther Bastian zum 60. Geburtstag* (S. 107–124). Augsburg: Wissner.
- Naacke, S. (2010). Schulentwicklung mit Chor- und Bläserklassen. Eine qualitative Fallstudie am «Evangelischen Gymnasium am Dom zu Brandenburg». In N. Knolle (Hg.), *Evaluationsforschung in der Musikpädagogik* (Musikpädagogische Forschung, Bd. 31, S. 41–80). Essen: Die Blaue Eule.
- Regniet, M. D. (2014). *Chorklassenunterricht. Die Auswirkungen von Chorklassenunterricht auf Konzentrationsfähigkeit, Stressbewältigung, Arbeitsverhalten, Selbstwertgefühl und das allgemeine Schulklima im Rahmen einer zweijährigen Längsschnittstudie*. Essen: Die Blaue Eule.
- Riemer, F., Zieske, S. (2009). *Chorklassen. Musikunterricht mit gesangspädagogischem Schwerpunkt* (Praxisberichte des Instituts für musikpädagogische Forschung, Bd. 10). Hannover: Institut für Musikpädagogische Forschung der Hochschule für Musik und Theater Hannover.
- Rolle, C. (1999). *Musikalisch-ästhetische Bildung. Über die Bedeutung ästhetischer Erfahrung für musikalische Bildungsprozesse*. Kassel: Bosse.
- Schmid, S. (2015). *Strategische Initiative 2014. Generierung von Berufswissen im Spannungsfeld von Theorie und Praxis. Strategien der Professionalisierung in sozialen und pädagogischen Berufen*. Olten, Brugg, Basel (unveröffentlichte interne Studie).
- Schweizer Radio und Fernsehen (2013). *Der älteste Knabenchor* (Sommerserie 2013). www.srf.ch/news/regional/sommerserie/der-aelteste-knabenchor [2. 7. 2019]
- Vogt, J., Hess, F., Rolle, C. (Hg.). (2012). *Musikpädagogik und Heterogenität. Sitzungsbericht 2011 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik*. Münster: Lit.

Entweder oder, sowohl als auch, weder noch, gar nichts

Rahmenmodell für Unterrichtskonzepte für den schulischen Musikunterricht in Kindergarten und Primarschule

Jürg Zurmühle

Zusammenfassung

In den letzten Jahrzehnten sind im deutschsprachigen Raum zum Musikunterricht in Kindergarten und Primarstufe verschiedene theoretische Ansätze und Lehrmittel entwickelt und publiziert worden. Dabei zeigt sich eine Pluralität von Konzeptionen, die sich in den Spannungsfeldern zwischen Offenheit und Struktur, zwischen Tradition und Innovation, zwischen Individualisierung und kultureller Norm bewegen. Die konkrete Unterrichtsgestaltung im Fach Musik wird zudem stark von den strukturellen Rahmenbedingungen in den Kindergärten und Schulen, den unterschiedlichen Kindern und den persönlichen Fähigkeiten und Vorlieben der Lehrpersonen beeinflusst. Um sich in dieser Vielfalt von Kontexten zu orientieren, bietet sich ein Blick von oben, eine Metaperspektive auf Musikunterricht als metaphorische Bilder (Jorgensen, 2011) oder als Rahmenmodell (Schippers, 2011) an. Optimistisch gedacht kann so Musikunterricht in den Kindergärten und Schulen offen, kreativ, subjektorientiert *und* strukturiert, aufbauend und kompetenzorientiert konzipiert, durchgeführt und weiterentwickelt werden, ohne dabei beliebig und unverbindlich zu sein. Im Artikel werden einige in der Schweiz wirksame Ansätze und Lehrmittelpublikationen in Bezug zu den vorgestellten Metaperspektiven gesetzt und diskutiert. Zudem wird ein Rahmenmodell aufgezeigt, welches in der Ausbildung von Lehrpersonen an der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz (PH FHNW) angewendet und weiterentwickelt wird. Damit wird auf die Pluralität von Musiken, Lern- und Lehrkonzeptionen und auf musikbiografische Erfahrungen und Präkonzepte von Musikunterricht der Studierenden reagiert und es werden Orientierungen und Perspektiven auf schulischen Musikunterricht ermöglicht.

Résumé

Au cours des dernières décennies, diverses approches théoriques et du matériel pédagogique ont été développés et publiés dans les pays germanophones pour les cours de musique au jardin d'enfants et à l'école primaire. Une pluralité de concepts est apparue, qui se situent dans les champs de tension entre ouverture et structure, entre tradition et innovation, entre individualisation et norme culturelle. En outre, l'enseignement concret de la musique est fortement influencé par les conditions structurelles des jardins

d'enfants et des écoles, les différents enfants, et les capacités et les préférences personnelles des enseignants. Afin de s'orienter dans cette diversité de contextes, une vue d'ensemble, une métaperspective sur les leçons de musique en tant qu'images métaphoriques (Jorgensen, 2011) ou en tant que modèle-cadre (Schippers, 2011) s'avère être un bon moyen afin de se faire une idée du sujet. En développant cette perspective de façon optimiste, l'enseignement de la musique au jardin d'enfants et à l'école pourrait ainsi être conçu, réalisé et développé de manière ouverte, créative, axée sur les matières et structurée, stimulante et orientée vers les compétences, sans être arbitraire. Dans cet article, des approches et des ouvrages de matériel pédagogique utilisés efficacement en Suisse sont exposés et discutés en relation avec les métaperspectives produites. En outre, un modèle-cadre, appliqué et développé dans la formation des enseignants de la Haute école pédagogique de la Haute école spécialisée du nord-ouest de la Suisse (PH FHNW), sera présenté. Ce modèle est une réponse à la pluralité des concepts de musique, d'apprentissage et d'enseignement ainsi qu'aux expériences biographiques et aux préconceptions des étudiants quant à l'enseignement de la musique. Il fournit une orientation et des perspectives pour l'enseignement de la musique à l'école.

Abstract

Over the last decades, various theoretical approaches and teaching materials have been developed and published in German-speaking countries for use in kindergarten and primary school music lessons. A plurality of concepts has become apparent, situated on a continuum between openness and structure, between tradition and innovation, between individualisation and cultural norm. In addition, the concrete teaching of music is strongly influenced by the structural conditions in kindergartens and schools, the different children and their personal abilities and the preferences of the teachers. In order to orient oneself in this diversity of contexts, a view from above, a metaphorical perspective on music lessons as metaphorical pictures (Jorgensen, 2011), or a framework (Schippers, 2011) is a good way to get the feel for the subject. Optimistically speaking, music lessons in kindergartens and schools can thus be conceived, carried out, and further developed in an open, creative, subject-oriented *and* structured, uplifting and competence-oriented manner without being arbitrary and without obligation. In this article, some approaches and teaching material publications that are effective in Switzerland are discussed in relation to these meta-perspectives. In addition, a framework model is presented which is being applied and further developed in the training of teachers at the University of Teacher Education at the University of Applied Sciences Northwestern Switzerland (PH FHNW). This model is a response to the plurality of music, learning and teaching concepts, and music biographical experiences and pre-concepts of music lessons held by students, and provides orientation and perspectives for music lessons in schools.

Schlüsselwörter

Rahmenmodell, musikdidaktische Konzeptionen, Metamodell, Lehrpersonenausbildung, Musikpädagogik, Fachdidaktik Musik, Pluralität

Jede Lehrperson fragt sich, wie sie mit ihren eigenen musikalischen Fähigkeiten den Musikunterricht mit ihrer spezifischen Klasse kompetenzorientiert planen, durchführen und auswerten soll. Der Lehrplan gibt methodisch dazu keine konkreten Angaben und bisher sind auch in wenigen Kantonen obligatorische Lehrmittel für das Fach Musik vorgegeben.¹ Für den schulischen Musikunterricht im Kindergarten und in der Primarschule liegen zahlreiche und durchaus unterschiedlich ausgerichtete Publikationen vor, welche die Diskussionen in der Musikpädagogik zum schulischen Musikunterricht mehr oder weniger aufnehmen. Neben diesen Orientierungsangeboten und Strukturierungshilfen spielen die eigenen musikalischen und musikbezogenen Erfahrungen der Lehrperson und die daraus entwickelten Individualkonzepte (siehe Niessen, 2014) oder Selbstkonzepte (siehe Hammel, 2011) eine wesentliche Rolle für die Gestaltung des Musikunterrichts. Aus Rückmeldungen von Kolleginnen und Kollegen und aus eigenen Erfahrungen wird der Musikunterricht in den Primarschulen, wenn er denn überhaupt regelmässig in der Klasse stattfindet, häufig situativ und nach persönlichen Interessen der Lehrpersonen durchgeführt.²

In der Ausbildung von Lehrpersonen für den Kindergarten und die Primarschule an der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule der Nordwestschweiz (PH FHNW) haben wir uns die Frage gestellt, wie wir die unterschiedlichen Ansätze, Modelle und Konzeptionen in ihrer Vielfalt für die Studierenden nachvollziehbar und anschaulich in die Fachdidaktik integrieren können. Das Resultat war die Entwicklung eines Rahmenmodells. Dieses stellt Spannungsfelder zwischen verschiedenen Konzeptionen auf unterschiedlichen Dimensionen und ihre Bezüge zueinander dar. Für die Studierenden ermöglicht der Rahmen eine Verortung unterschiedlicher Ansätze und damit eine Orientierung in der Vielfalt.

Nach einem Überblick über die aktuellen Diskussionen werden verschiedene unterschiedliche Konzeptionen aus dem deutsch- und englischsprachigen Raum dargestellt, um die Spannungsfelder zu illustrieren. Daran anschliessend werden zwei Rahmenmodelle vorgelegt, welche aus einer kultur- und stilübergreifenden

1 In Kanton St. Gallen beispielsweise ist das im eigenen Verlag herausgegebene Lehrmittel *MusAik* (Merki, Berger, 2015a, 2015b) obligatorisch für die Primarstufe 1.–6. Klasse.

2 Darauf haben einige Kantone mit der Integration in die Stundentafel von musikalischer Grundschule oder Musik und Bewegung reagiert, um eine solide fachliche Ausbildung zu gewährleisten.

Analyse entwickelt wurden und eine Verortung der unterschiedlichen Konzeptionen anbietet. Die Ableitung eines Rahmenmodells für die Praxis der Ausbildung von Lehrpersonen für den Kindergarten und die Primarschule und einige daraus sich ergebenden Konsequenzen bilden den Abschluss des Artikels.

Situation: Heterogenität und Pluralität der Ansätze

Für die Ausbildung von Lehrpersonen für Kindergarten und Primarstufe in der Schweiz liegt als verbindliche Orientierung der Lehrplan 21 vor. Dieser beschreibt die zu erreichenden Kompetenzen in sechs Bereichen und mit aufbauenden Stufen. Damit die Schülerinnen und Schüler diese Kompetenzen erreichen können, braucht es einen über mehrere Jahre dauernden systematischen Unterricht, welcher sich auf wissenschaftliche Grundlagen stützen soll und sowohl in der langfristigen Planung wie auch in den einzelnen Lernsituationen einen didaktisch stimmigen Aufbau hat. Den Lehrpersonen werden für ihren Unterricht eine grosse Vielfalt an Unterstützungen in der Literatur angeboten: Sammlungen von Unterrichtsideen (Grohé, Jasper, 2016; Grohé, Junge, 2014; Mayer-Makein, Bauder-Reissing, Tille-Koch, 2011; Silberg, 1999; Zihlmann, Zihlmann, 2017), Lehrmittel (Albisser, Held, Lang, 2013; Held, Lang, Albisser, 2011; Held, Lang, Steffen, 2010; Jakobi-Murer, Rohrbach, Leupold, Wurmb, Schmidmeier, 2017; Küntzel, 2012a, 2012b; Merki, Berger, 2015a, 2015b), Liederbücher mit methodischen Hinweisen (Heeb, Schär, 2011; Nussbaumer, Winiger, 2010; Zihlmann, Zihlmann, 2017), ausgearbeitete Konzeptionen (Fuchs, 2010) und Grundlagenwerke (Dartsch, 2014; Dartsch, Knigge, Niessen, Platz, Stöger, 2018; Helms, Schneider, Weber, 2009).³ In den Publikationen lassen sich Unterschiede im Verständnis des Musikbegriffs, in den formulierten Zielsetzungen, in den Methoden und Umgangsweisen und in den Begründungen feststellen, die sich zu widersprechen scheinen und die Frage aufwerfen, was wir den Studierenden als verbindliche Orientierungen für ihren zukünftigen, möglichst gelingenden und guten⁴ Unterricht mitgeben sollen.

Die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Konzeptionen und Spannungsfeldern wird schon längere Zeit geführt. Zum Beispiel als angestrebte Balance zwischen «natürlichem» und «verordnetem angeleiteten künstlichen Lernen» bei Christoph Richter (vgl. Fuchs, 2006, S. 68) oder zwischen «musikalische[m] Lernen im Alltag und musikalische[m] Lernen in schulischen Institutionen» bei Gruhn (Gruhn, Rübke, 2018, S. 33). Heterogenität und Pluralität wird auch in

3 Die Auswahl ist nicht abschliessend.

4 Die Diskussion um «guten Musikunterricht» kann an dieser Stelle nicht geführt werden.

Titeln von aktuellen Publikationen deutlich: So trägt ein 2017 erschienenes Buch zum Diskurs von musikdidaktischen Konzeptionen den Titel *Insel-Bilder* (Bailer, 2017). Das impliziert eine «landschaftliche Vorstellung» von «Diskursinseln» zwischen denen der Orientierungssuchende aktiv sammelnd und segelnd unterwegs ist (Bailer, 2017, S. 5, 18). In der Publikation *Musikdidaktische Konzeptionen* (Lehmann-Wermser, 2016) werden drei etablierte Konzepte als solche benannt: die didaktische Interpretation, die ästhetische Erziehung und der aufbauende Musikunterricht. Im kürzlich erschienenen *Handbuch der Musikpädagogik* hingegen wird der «aufbauende Musikunterricht» als einziges Konzept bezeichnet, welches «über die Schuljahre hinweg konsequent umgesetzt wird» (Ott, 2018, S. 286).

Vereinfachend und polarisierend lässt sich Musikunterricht in der Primarschule aus zwei Perspektiven modellieren und konzipieren (Oravec, Weber-Krüger, 2016, S. 21). Die eine Richtung orientiert sich am schulischen Musikunterricht der Sekundarstufe (Fuchs, 2010, 2015; Schatt, 2007), die andere an der elementaren Musikpädagogik (Dartsch, 2014; Küntzel, 2009). Erst in den letzten Jahren erfolgen eine Annäherung und konstruktive Diskussion der beiden Zugänge in gemeinsamen Publikationen (Dartsch, Knigge, Niessen, Platz, Stöger, 2018; Fuchs, 2015; Loritz, 2015).

Neben der Pluralität der wissenschaftlichen Publikationen ist eine fast unübersichtliche Vielfalt an Lehrmitteln und Unterrichtshilfen auf dem Markt. Diese Veröffentlichungen zum Musikunterricht können grob in drei Bereiche aufgeteilt werden, wobei die Übergänge fließend sind:

1. Konzeptionen, Methoden und Musikdidaktiken mit wissenschaftlichem Bezug;
2. Lehrmittel zur konkreten Unterrichtsgestaltung mit strukturiertem Aufbau;
3. Ideensammlungen zur Gestaltung von einzelnen musikalischen Aktionen und Lernanlässen.

Für die Ausführungen werden nur Beispiele aus den ersten beiden Bereichen berücksichtigt, obwohl zu vermuten ist, dass der dritte Bereich in der Praxis des Musikunterrichts und für die schulische Alltagsgestaltung einen sehr grossen Einfluss hat. Dass dies nicht ganz unproblematisch ist, lässt sich schon aus einzelnen Titeln ablesen: *Musik unterrichten für «Unmusikalische»* (Silberg, 1999) oder *Musik fachfremd unterrichten* (Freitag, Dittmar, 2013; ähnlich auch Mayer-Makein, Bauder-Reissing, Tille-Koch, 2011; Mechler-Schmitt, 2009; Schellberg, 2014). Diese als Ideensammlungen, Rezepte oder als «Ratgeberliteratur» (Vogt, 2005, S. 8) in der wissenschaftlichen musikpädagogischen Diskussion umstrittenen Bücher sind dennoch in der Praxis der Schule und bei den Studierenden in der Ausbildung sehr beliebt.

Im Folgenden werden zuerst zwei deutschsprachige Publikationen zum Musikunterricht auf der Primarstufe vorgestellt, um das anfangs erwähnte Spannungsg-

feld an konkreten Beispielen deutlich werden zu lassen. Danach wird der Blick auf drei Perspektiven mit anderen Schwerpunkten aus dem englischsprachigen Raum gerichtet.

Zwei Konzeptionen aus dem deutschsprachigen Raum

Mechtild Fuchs hat 2010 den Musikunterricht in der Grundschule neu gedacht (Fuchs, 2010) und den aufbauenden Musikunterricht, welcher im Kreis um Werner Jank mit dem Schwerpunkt auf die Sekundarstufe entwickelt wurde (Jank, 2013; Jank, Schmidt-Oberländer, 2010), auf die Primarstufe übertragen. Die Konzeption, verstanden als ein Blick der Didaktik auf die «grundlegende[n] Bedingungen und Verfahrensweisen» (Fuchs, 2010, S. 8), beinhaltet theoretische Grundlagen und praktische Anwendungen in Form von Unterrichtsbausteinen für einen aufbauenden nachhaltigen Musikunterricht. Obwohl für die Methoden des Unterrichtens ein «Ausgleich zwischen instruktiven – von der Lehrerin gesteuerten – und konstruktiven – von den Schülerinnen und Schülern selbst gesteuerten – Verfahren gesucht werden» (ebd., S. 16) soll, liegt der Schwerpunkt auf einem systematischen Aufbau von Kompetenzen in den drei Themenbereichen Metrum und Rhythmus, Melodik und Tonalität und Parameter der Musik. Pointiert formuliert steht die Musik im Zentrum oder, genauer, die «Musikalisierung des Kindes» (ebd., S. 15) und der «Aufbau von musikalischen Basisfähigkeiten» (ebd., S. 16). Begründet wird die Konzeption auf entwicklungspsychologischen (Stadler Elmer, 2000, 2015), lernpsychologischen (Spychiger, 2006) und neurobiologischen (Gruhn, 2008) Erkenntnissen.

Bettina Küntzel hingegen stellt das Kind ins Zentrum, das «Prinzip des eigenen Lernens» (Küntzel, 2009, S. IX) oder des «selbstbestimmten Lernens von Musik», und entwickelt die Konzeption von dem aus, was die Kinder schon können. Es geht um «die Aneignung von Wirklichkeit mit musikalischen Mitteln» (ebd., S. 3). Musik und musikalische und musikbezogene Handlungen sind Formen des Weltzugangs und der Weltaneignung des Kindes. Damit verbunden ist die Entwicklung des «musikalische[n] Selbstkonzepts», das heisst dessen, was ein Mensch in Bezug zur Musik über sich selbst denkt, was als «entscheidende[r] Motor für das Lernen [gilt]» (ebd., S. 9). Die Begründungen für diese Orientierungen gründen in eigenen Erfahrungen als Lehrerin und als «reflektierende Praktikerin mit dem konstruktivistischen Ansatz» und haben nicht den Anspruch auf Wissenschaftlichkeit (Oravec, Weber-Krüger, 2016, S. 99).

Schon in dieser kurzen Darstellung zweier Konzeptionen werden Spannungsfelder wahrnehmbar, in denen sich Musikunterricht in der Schule bewegt. Werden noch Konzeptionen zu Musik und Bewegung (Danuser-Zogg, 2013), der Rhyth-

mik (Hirler, 2014), der elementaren Musikpädagogik (Beck-Neckermann, 2014; Dartsch, 2014; Ribke, Dartsch, 2004) oder der eher fachübergreifenden ästhetischen Erziehung berücksichtigt, so wird das Feld noch mehr erweitert und bald einmal unübersichtlich.

Die in der Schweiz gebräuchlichen Lehrmittel zum Musikunterricht⁵ beziehen sich mehr oder weniger explizit auf die oben erwähnten Konzeptionen. Zudem stützen sie sich auf bildungspolitische Vorgaben (Lehrpläne) oder beruhen auf anthropologischen oder philosophischen Ansichten. Auch hier zeigt sich eine grosse Vielfalt und Heterogenität. Dazu sind die Lehrmittel verschieden gestaltet und visualisiert, anders strukturiert und unterscheiden sich stark im Umfang und im Ausdifferenzierungsgrad der Beschreibungen. Das reicht von zusammenfassenden Unterrichtsplanungen, Liedersammlungen mit didaktischen Hinweisen bis zu detaillierten, wörtlich formulierten Auftragsbeschreibungen inklusive Bastelanleitungen und Kopiervorlagen. Das oben erwähnte Bedürfnis nach Rezepten oder «Ratgebern» wird zum Teil durch diese Lehrmittel erfüllt. Andererseits macht die Vielfalt der Angebote die Auswahl für die Ausbildung und die Praxis in der Schule nicht leichter.

Drei Perspektiven aus dem englischsprachigen Raum

Im Folgenden werden drei Perspektiven aus dem englischsprachigen Raum zum Unterricht auf der Primarschule zusammengefasst und als Denkanregungen in andere Richtungen dargestellt.

In Janet Mills in dritter Auflage vorliegendem *Music in the Primary School* steht im Vorwort: «I think of music education as an active experience in which pupils compose, perform, and listen» (Mills, 2009, S. 1). Interessant ist hier die Reihenfolge: Compose, perform and listen. Und als weitere Setzung: «[...] music is for all pupils, for all teachers, for fun» (ebd., S. 3). Für alle Kinder, für alle Lehrpersonen und es macht Spass! So beginnt das Buch folgerichtig mit musikalischen Spielen («Games»), gefolgt vom Komponieren, was hier verstanden wird als «all acts of musical invention by anyone in any stile, or blend of stiles». Ausgegangen wird von klingenden Materialien und Impulsen («Stimuli»),⁶ die Methode basiert auf Experimenten in geregelterm Rahmen (zum Beispiel: jede/r spielt erst

5 Beispiele: *MusAiK* (Merki, Berger, 2015a, 2015b), *Krescendo* (Held, Lang, Steffen, 2010; Held, Lang, Albisser, 2011; Albisser, Held, Lang, 2013), *Tipolino* (Jakobi-Murer, Rohrbach, Leupold, Wurmb, Schmidmeier, 2017), *Kompetenzorientierter Musikunterricht* (Joschko, 2013a, 2013b, 2014a, 2014b), *Musikunterrichten mit kooperativen Lernmethoden* (Evelein, 2015).

6 Gedichte, Geschichten, Instrumente, ein Bild, eine verbale Beschreibung, eine andere Musik, Software usw.

auf mein Zeichen), das zentrale Begleiten des Lernens geschieht durch forschendes Nachfragen («response»): Warum wurde so gestartet, gefällt euch die Musik, warum, was kann verbessert werden etc. Danach werden Vorschläge durch die Lehrperson («suggestions») zur Weiterführung oder Veränderung angeboten. Erst dann folgen das Singen mit Kindern («performing») und das Zuhören («listening»), verstanden als gerichtetes und differenzierendes Zuhören von schon vorhandener Musik.

Der Ansatz wird von Pamela Burnard in ihrem Buch mit dem programmatischen Titel *Teaching Music Creatively* weiterverfolgt (Burnard, Murphy, 2013). «The leitmotif [...] is a particular approach to thinking about creativity as the practice of teaching music creatively. This includes the ways in which, in our everyday practice, we strive to teach creatively, to listen and see what children's creativity in music looks like, and to be ready for anything and everything» (S. xvii). Burnard bezieht somit auch die Art des Unterrichtens mit ein, die selbst explizit kreativ sein soll und sich damit auch einer Kunst des Unterrichtens nähert (vgl. Jorgensen, 2008).

Randall Everett Allsup entwirft in seinem *Remixing the Classroom* (Allsup, 2016) eine offene Form der Didaktik (Untertitel: *Toward an Open Philosophy of Music Education*).⁷ Visionär sieht er Musikunterricht als eine Möglichkeit, auf die Herausforderungen der postmodernen Gesellschaft mit ihren Unsicherheiten, dem Verlust von verbindlichen Orientierungen, der hohen Durchmischung von Ethnien und ästhetischen Normen usw. zu reagieren. In der Schule wird am Beispiel Musik gelebt, wie durch Offenheit, durch Berücksichtigung von Unterschiedlichkeiten in experimentierender und entdeckender Weise in einem nicht hierarchischen Lehrer-Schüler-Verhältnis in Klassenzimmern als «Laboratorien» Grenzen überschritten werden und Neues entwickelt werden kann. «The beauty of pluralism speaks to the fact that there are more meanings available in music, as in life, than we can ever account for – more perspectives, more truths, more way of knowing» (ebd., S. 140). Das bleibt ein nicht abschliessbares Projekt mit einer Perspektive auf die Schönheit, die im unheiligen Durcheinander liegt: «The best we can do, is to make an unholy muddle to fit all. There is a beauty in that. I think» (Allsup, 2016, S. 141).

Diese Ansätze beziehen sich auf soziologische, sozialphilosophische oder philosophische Grundlagen (Dewey, 2016; Elliott, Silverman, 2014) und auf differenzierte Systematisierungen von eigenen Erfahrungen und Kenntnissen. In vergleichbare Richtungen haben Stefan Hametner (2006) mit einem konstruktivistisch orientierten Ansatz, Andreas Doerne (2010) mit dem Ansatz einer inte-

7 Zur Schwierigkeit der Übersetzung des Begriffs Musikdidaktik auf Englisch vergleiche beispielsweise Kertz-Welzel (2014, S. 32).

grativen Musikpädagogik oder Peter Röbbke mit dem Begriff des «wilden Lernens» (Ardila-Mantilla, Röbbke, 2009) die Diskussionen im deutschsprachigen Raum angestossen und angeregt.

Damit ist das Feld mit grundsätzlichen Fragen aufgespannt: Wie sollen Kinder welche Musik wozu und warum lernen? Für welches Lehrmittel soll sich die Lehrperson warum entscheiden? Welche didaktischen Konzeptionen vermitteln wir an der PH und wie begründen wir die Auswahl? Welche Bezüge haben die Konzeptionen zueinander?

Rahmenmodelle als Metaorientierungen

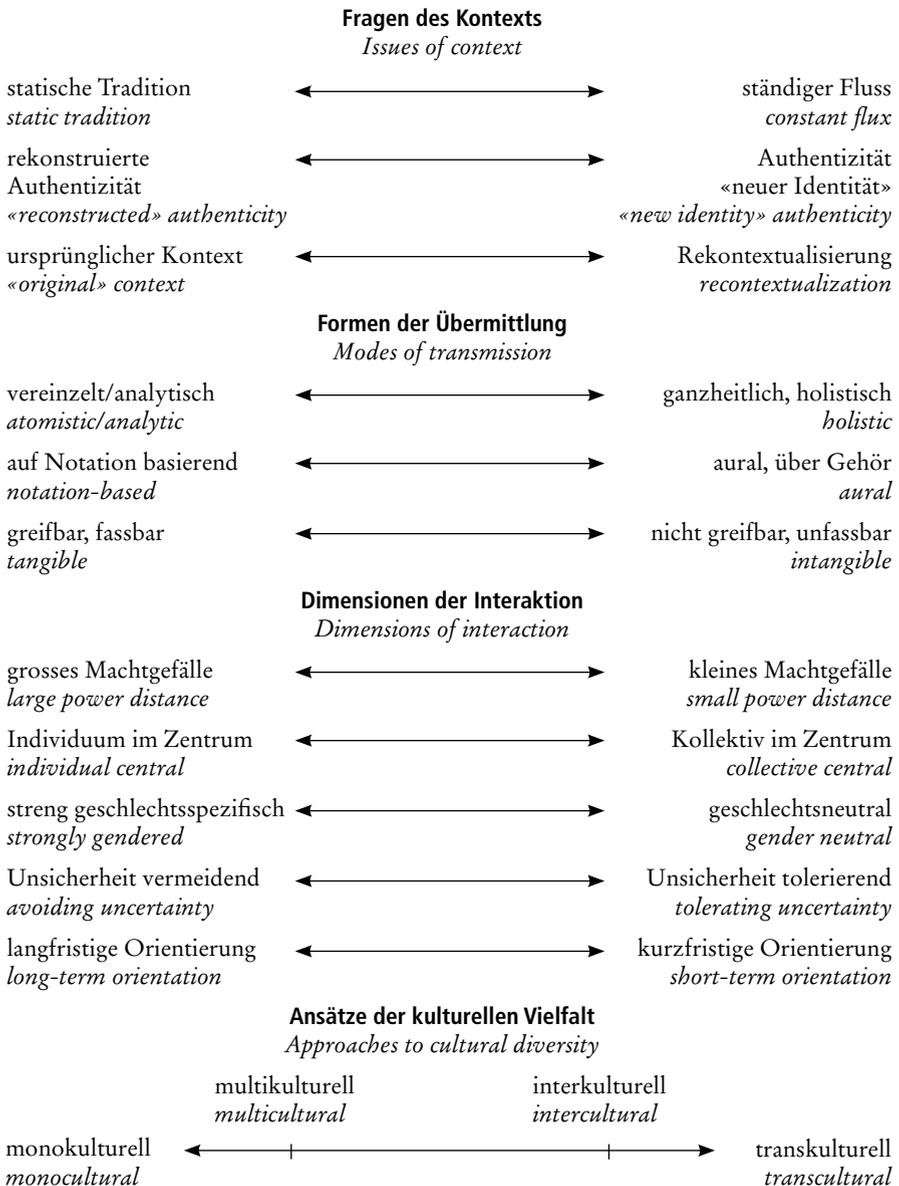
Rahmenmodelle bieten Orientierungen durch eine Art von Metakonzep, welches unterschiedliche Konzeptionen und Praktiken in ihrer Unterschiedlichkeit stehen lässt und sie in einer übergeordneten, dialektischen Ordnung miteinander in Bezug setzt. Zwei Ansätze aus dem englischsprachigen Raum werden vorgestellt, welche einen sehr weiten Blick auf verschiedene Formen des musikalischen Lernens in verschiedenen ethnologischen und soziologischen Kulturen untersuchen und diese Unterschiedlichkeiten in Rahmenmodelle integrieren. Ähnliche Rahmungen werden auch im deutschsprachigen Raum diskutiert, wenn zum Beispiel «Alltagslernen, entschultes Lernen» mit «schulischem Lernen» verglichen wird, wobei sich das Lernen «auf einem Kontinuum [bewegt], welches viele Übergänge und Überschneidungen zulässt» (Gruhn, Röbbke, 2018, S. 34).

Facing the Music

Huib Schippers (2010) vergleicht als Musikethnologe und Sitarspieler aus kulturübergreifender Perspektive unterschiedliche Formen von Lernen und Lehren von Musik und entwirft daraus ein Rahmenmodell («framework») mit zwölf Dimensionen der Vermittlung («transmission»). Dabei sind die Achsen als ein Kontinuum zwischen den Polen zu verstehen, auf denen sich verschiedene Lern- und Lehrkulturen zuordnen lassen.

Mit dem Rahmen ist es möglich, unterschiedliche vorhandene Kulturen des Musikunterrichtens in diesen Dimensionen zu beschreiben und zu vergleichen. Dies soll dabei aus den vier Perspektiven der Tradition, der Institution, der Lehrenden und der Lernenden geschehen. (Schippers, 2010, S. 125). Die Beschreibungen und Vergleiche setzen eine intensive und vertiefte Auseinandersetzung mit den jeweiligen Lehr- und Lernkulturen voraus.

Tab. 1: Twelve continuum transmission framework (TCTF) von Schippers



Deutsche Übersetzung vom Autor.
Quelle: Schippers (2010, S. 124).

Für den Unterricht in den Schulen kann der Einbezug von Aspekten der Weltmusik und der damit verbundenen Art des Lehrens und Lernens eine Bereicherung und Erweiterung sein. Dafür stehen zum Beispiel nur schon die vielen von afrikanischer Musik inspirierten Bewegungs- und Tanzlieder oder Lieder und Tänze mit ungeraden Takten aus östlichen Ländern, die zwar nicht im engeren Sinne «authentisch» in unsere Schulen kommen, aber dennoch etwas von dieser Kultur erahnen lassen und auch mit anderen Methoden wie *circle songs*, *call and response* oder mit improvisierenden Elementen vermittelt werden (vgl. dazu beispielsweise Capol, Burkhalter, Arnez, 2005). Das Modell kann auch in der Ausbildung von (Musik-)Lehrpersonen oder in der Praxis von Musikerinnen und Musikern sehr hilfreich sein. Das Wissen und die Erfahrung, dass das Lernen eines Instrumentes wie beispielsweise die japanische Bambusflöte Shakuhachi mit ihrer strengen Tradition durch Imitation im Gegenüber von Meister und Schüler oder das immer in Gruppen stattfindende Erlernen von afrikanischem Trommeln auf anderen Konzepten von Lehren und Lernen erfolgt, bereichert das eigene Verständnis von Musik und von Musikunterricht und lässt sich durch das Rahmenmodell beschreiben und besser verstehen. Das Modell dient weiter für die vergleichende Erforschung von Musikkulturen in der Ethnomusikologie und zur Untersuchung und Beschreibung von Musik, die in Kollektiven informell oder beiläufig gelernt wird, wie es zum Beispiel in der Volksmusik sehr häufig geschieht.

Pictures of Music Education

Estelle Jorgensen geht einen anderen Weg, um unterschiedliche Formen des Lernens und Lehrens von Musik zu fassen. Sie entwirft in ihrem Buch *Pictures of Music Education* (Jorgensen, 2011) zwölf metaphorische Bilder zur Beschreibung von unterschiedlichen Lern- und Lehrsituationen und entwickelt zu jedem Bild ein Strukturmodell in den Dimensionen der Musik («music»), des Lehrens («teaching»), des Lernens («learning»), der Form der Interaktionen («instruction»), des curricularen Aufbaus («curriculum») und der Organisationsform («administration»).

Sie wählt Metaphern zur Beschreibung, da diese die Grenzen der Beschreibungsmöglichkeiten von Musik und Musikpraktiken erweitern und durch ihre Bildhaftigkeit assoziative Bedeutungsfelder eröffnen, die zwar unschärfer, aber vielleicht dennoch zutreffender sind als wissenschaftlich klar abgegrenzte Begriffe. Sie werden subjektiv und phänomenologisch verstanden und können nicht wörtlich genommen werden. Das Sprechen über Musik ist häufig metaphorisch (hoch, tief, rau, dicht, samtig, weich usw.). Im Unterrichten wird sehr häufig eine metaphorische Sprache verwendet (die Melodie steigt in den Himmel, das seuf-

Tab. 2: *Rahmenmodell nach Estelle Jorgensen*

Gruppe 1		Gruppe 2
Traditionelle Sichtweisen, didaktische Sichtweise	Musik	Entwicklung von Neuem
Rezeptives Lernen	Lernen	Konstruktives Lernen
Hierarchische Interaktion	Lehren	Dialogische und gleichwertige Interaktion
Vorgegebener Aufbau, themen- und produktorientiert	Unterricht	Rhapsodisch, emergierend («serendipity»), menschen- und prozessorientiert
Konvergierender, einheitlicher Aufbau	Curriculum	Divergierend, unterschiedlicher Aufbau
Streng und formal strukturiert	Administration	Kommunikativ, offen und locker organisiert
Metaphern und Modelle		Metaphern und Modelle
<i>Konsum, Lehre, Regel, Produktion, Pädagogik</i>		<i>Gemeinschaft, Transgression, Wachstum, Heilung, Energie, Ungezwungenheit, Kommunikation</i>

Quelle: Estelle Jorgensen (2010, S. 260–264).

zende Motiv, spiele leicht wie eine Feder). Metaphern erweisen sich als hilfreich, da sie Aktionen und Gedanken anregen, diese in einem Begriff zusammenfassen können und Raum für Vieldeutigkeit lassen. Sie stellen eine Form von symbolischem Verständnis von Kunst dar.⁸

In welchen Metaphern und Modellen Musikunterricht gedacht wird, bestimmt mit, wie wir als Musikpädagogen handeln und uns selbst verstehen: «Thinking is at the root of doing and being» (Jorgensen, 2011, S. 264). Ob die eigene Rolle als Therapeutin, als Führerin, Künstler oder Revolutionär verstanden wird, die Verortung des Unterrichts in einem Konservatorium oder in der Dorfgemeinschaft,

⁸ Zur Metapher als Beschreibung von Musik vgl. im deutschsprachigen Raum beispielweise Oberschmidt (2011) und zur grundlegenden Bedeutung von Metaphern für das Denken und die Sprache Lakoff und Johnson (2014).

im Netzwerk oder im Garten gedacht wird, die Institution als Hierarchie oder Gemeinschaft wahrgenommen und modelliert wird, beeinflusst die Werte und Zielsetzungen, die mit dem Musikunterricht verbunden sind. Es ist ein grosser Unterschied, ob es im Musikunterricht um die Weitergabe von Traditionen im Meister-Schüler-Verhältnis geht oder um Entdeckung von Neuem innerhalb von Peergroups, ob Standardisierung oder Individualisierung angestrebt wird, ob es um die Förderung des Wohlbefindens oder um das Bestehen auf dem Markt geht. Dabei geht es darum, nicht in einfachen Kategorien von Entweder-oder oder in Gegensätzen zu denken, sondern dialogisch, dialektisch, dynamisch und integrierend.

Als eine Art Zusammenfassung können die unterschiedlichen Metaphern und Modelle auf Achsen und in zwei Gruppen gefasst werden (ebd., S. 260):

Es zeigen sich dabei Ähnlichkeiten zum Rahmenmodell von Schippers in den Interaktionen und den Formen des Lehrens und Lernens und Unterschiede in der Art der Kategorisierung und in einzelnen Ausprägungen der Dimensionen, auf die hier nicht weiter eingegangen werden kann.

Beide Modelle erweitern den Blick auf das Lernen und Lehren von Musik. Sie haben das Potenzial, unterschiedliche Arten von Musikunterricht gedanklich und konzeptionell zu strukturieren und zu ordnen.

Ableitung eines Rahmenmodells für die Ausbildung in den Studiengängen Kindergarten-Unterstufe und Primarstufe PH FHNW

Aus den erwähnten Modellen wurde für die Ausbildung in den Studiengängen Kindergarten-Unterstufe und Primarstufe an der PH FHNW ein Rahmenmodell abgeleitet. Es dient der Übersicht und ist eine vereinfachende Darstellung der komplexen Situation von Musikunterricht.

Im Folgenden werden kurz einige Möglichkeiten und Konkretisierungen des Modells beschrieben. Es wird allmählich in der Ausbildung angewendet und im Kollegium und mit den Studierenden diskutiert und weiterentwickelt.

Die anfangs erläuterten unterschiedlichen Konzeptionen von schulischem Musikunterricht können in den Spannungsfeldern der verschiedenen Dimensionen (Musik, Lehren, Lernen, Inhalt, Bewertungen und Interaktionen) verortet werden. Vereinfachend und stark reduzierend werden die Begriffe «Konservatorium» und «Laboratorium»⁹ als metaphorische Überbegriffe für die beiden Sei-

9 Damit sind keine realen Orte gemeint; Dewey verwendet «Museum» und «Laboratorium» (vgl. Allsup, 2016, S. 70).

Tab. 3: *Rahmenmodell PH FHNW*

Bestehende Musik	Musik	Entstehende Musik
Notiert		Nicht notiert
Strukturierter Aufbau	Lehren	Spontan, situativ
Anleitungen	Lernen	«Wildes Lernen»
Rezeptives Lernen		Konstruktivistisches Lernen
Sache im Zentrum	Inhalt	Mensch im Zentrum
Produkt	Bewertungen	Prozess
Hierarchische Interaktion	Interaktionen	Dialogische Interaktion
Konservatorium		Laboratorium

ten des Modells verwendet. Es wird deutlich, dass die unterschiedlichen Formen von Musikunterricht andere Schwerpunkte setzen und es nicht eine einzig richtige Form geben kann. Musikunterricht kann als dynamisches Geschehen verstanden werden, welches sich auf den Achsen der Dimensionen des Rahmens bewegt und einen Ausgleich zwischen den Polaritäten anstrebt.

Das Denken im Rahmenmodell ermöglicht es, auf die Voraussetzungen und Rahmenbedingungen der Hochschule konstruktiv zu reagieren. Sehr heterogene musikalische Voraussetzungen bei den Studierenden, eine kurze Ausbildungszeit für die Erweiterung der fachlichen und fachdidaktischen Kompetenzen, die vorgegebenen organisatorischen Strukturen (Stundengefäße, Modularisierung, Leistungsüberprüfungen und Notensetzung), ein erweitertes Verständnis von Musik und die höchst ambitionierten Zielsetzungen¹⁰ bedingen einen Studienaufbau, welcher sowohl Standards und Verbindlichkeiten setzt («Konservatorium») als auch Gestaltungsräume und Experimente («Laboratorium») ermöglicht.

Das Modell leitet den Aufbau des Studiums (Curriculum), die Strukturierung und Ausbringung der einzelnen Lehrveranstaltungen (Module), die Konzeption und Formulierung von Aufgabenstellungen und Leistungsnachweisen und den Verlauf einzelner Lektionen. Damit sind Veränderungen im Rollenverständnis

¹⁰ Wie weit das Feld ist, zeigt sich daran, wenn man nur schon die Kompetenzbereiche des LP 21 als Orientierung nimmt, in denen die Studierenden sowohl fachlich als auch fachdidaktisch kompetent werden sollen.

der Studierenden und der Dozierenden, im Verständnis des Musikbegriffs,¹¹ in den Formen von Interaktionen und in der Kommunikation, in den Zielsetzungen und in den Leistungsanforderungen, in den Unterrichtsmethoden und in der Organisation des Teams verbunden.

Das Rahmenmodell wird andererseits in den Veranstaltungen der Fachdidaktik den Studierenden vorgestellt. Es ermöglicht ihnen, einen Überblick über unterschiedliche Konzeptionen von Musikunterricht zu erhalten, und gibt ihnen Hilfe für die Gestaltung von vielfältigen musikbezogenen Lernsituationen. Die Studierenden lernen durch eigene musikpraktische reflektierte Erfahrungen verschiedene Konzeptionen und Lehrmittel kennen und können sie miteinander vergleichen.

Einige Konkretisierungen an der PH FHNW

Nachstehend werden einige Konkretisierungen in einzelnen Dimensionen (jeweils in Klammern) dargestellt. Vorweg werden zum besseren Verständnis die Situation und der Kontext zusammengefasst.

Aufbau des Studiums

Das Studium im Fach Musik in den beiden Studiengängen Kindergarten/Unterstufe (KU) und Primarstufe (PS) an der PH FHNW besteht aus vier Modulen: Fachwissenschaft/Fachpraxis Musik 1 (eine Lektion Instrumentaleinzelunterricht pro Woche über ein Jahr), Fachdidaktik 1, Fachwissenschaft/Fachpraxis Musik 2 und Fachdidaktik 2 mit jeweils zwei Lektionen über ein Semester. Fachliche Schwerpunktsetzungen sind durch die Belegung von zusätzlichen drei Lehrveranstaltungen Musik kombiniert mit der Durchführung einer grösseren Projektarbeit als benotete individuelle Arbeitsleistung (IAL) und durch das Schreiben einer Bachelorarbeit in Musik möglich.

Inhalte und Aufbau der Lehrveranstaltungen

In der Ausbildung wird das Rahmenmodell in der Fachdidaktik 1 vorgestellt und mit zwei bis drei unterschiedlichen Konzeptionen aus der Literatur praktisch handelnd konkretisiert. Die Studierenden erarbeiten sich ein Liedreper-

¹¹ Was ist Musik, welche Musik, welche Formen des Umgangs mit Musik (vgl. beispielsweise Geuen, 2018).

toire für die Zielstufe und können den Kindern in improvisatorischen Settings musikalische Erfahrungen ermöglichen (Musik). Sie erfahren und reflektieren in den Veranstaltungen sowohl stark strukturierte Leitungssituationen, beispielsweise im Singen eines Kanons, wie auch offene improvisatorische Formen in Klangimprovisationen mit Alltagsgegenständen (Lernen). Methoden des aufbauenden Musikunterrichts oder die Solmisation sind genauso vertreten wie kooperative Lernmethoden oder *creative teaching* (Lehren). Sie lernen Grundprinzipien¹² kennen und bearbeiten eigene individuelle Projekte in Veranstaltungen wie Songwriting, Instrumentenbau, Komponieren und Arrangieren (Inhalt).

Standardisierte Überprüfungen von stimmlichen Fähigkeiten und musiktheoretischem Basiswissen, individuelle Lernzielvereinbarungen und kreative performative Leistungsnachweise ermöglichen unterschiedliche Formen von Bewertungen (Bewertung). Die Lehrveranstaltungen werden am Anfang stärker durch die Dozierenden strukturiert und geführt und entwickeln sich allmählich zu Lektionen, die immer mehr von den Studierenden geleitet werden. Die Dozierenden werden zu Coachs und professionellen Feedbackgebern (Interaktionen). Wie wir über Musik und Musikunterricht nachdenken, beeinflusst unsere Handlungen und unsere Haltungen. Mit einer Perspektive auf einen offeneren Ansatz des Verstehens von Musikdidaktik, bei dem klar und begründbar ist, was, wer, wann mit wem, wozu, wie, womit und warum (Jank, 2013) musikalisch handelnd ist, geht es weder um die Reduktion auf nur einen Ansatz noch auf eine Ausweitung auf «anything goes», sondern um eine dynamische Balance zwischen Polaritäten.

Literaturangaben

- Albisser, K., Held, R., Lang, P. (2013). *Krescendo 5/6. Musik für die 5. und 6. Klasse*. Zug: Comenius.
- Allsup, R. E. (2016). *Remixing the Classroom. Toward an Open Philosophy of Music Education*. Bloomington: Indiana University Press.
- Ardila-Mantilla, N., Rübke, P. (2009). *Vom wilden Lernen. Musizieren lernen – auch ausserhalb von Schule und Unterricht*. Mainz: Schott.
- Bailer, N., Enser, G. (Hg.). (2017). *Insel-Bilder. Musikdidaktische Konzeptionen im Diskurs*. Innsbruck: Helbling.
- Beck-Neckermann, J. (2014). *Mit Kindern Musik entdecken. Musikalisches Experimentieren und Gestalten in der fröhpädagogischen Bildungsarbeit*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Burnard, P., Murphy, R. (2013). *Teaching Music Creatively*. London: Routledge.

¹² Zum Beispiel aus Fuchs (2015).

- Capol, R., Burkhalter, T., Arnez, J. (2005). *Musik der Welt. Welten der Musik. Ein Lehrmittel für den interkulturellen Musikunterricht ab der 5. Klasse*. Bern: hep.
- Danuser-Zogg, E. (2013). *Musik und Bewegung. Struktur und Dynamik der Unterrichtsgestaltung* (3. Auflage). Sankt Augustin: Academia.
- Dartsch, M. (2014). *Musik lernen – Musik unterrichten. Eine Einführung in die Musikpädagogik*. Wiesbaden: Breitkopf & Härtel.
- Dartsch, M., Knigge, J., Niessen, A., Platz, F., Stöger, C. (Hg.). (2018). *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse*. Münster: Waxmann.
- Dewey, J. (1934/2016). *Kunst als Erfahrung* (8. Auflage). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Doerne, A. (2010). *Umfassend musizieren. Grundlagen einer Integralen Instrumentalpädagogik* (Diss. Universität der Künste Berlin, 2006). Wiesbaden: Breitkopf & Härtel.
- Elliot, D. J., Silverman, M. (2014). *Music Matters. A Philosophy of Music Education* (2. Auflage). New York: Oxford University Press.
- Evelein, F. (2015). *Kooperative Lernmethoden im Musikunterricht. 188 Partner- und Gruppenaktivitäten für die Klassen 5 bis 12*. Innsbruck: Helbling.
- Freitag, W., Dittmar, C. (2013). *Musik fachfremd unterrichten. Die Praxis 3./4. Klasse [Singen, Musizieren, Bewegen, Musikhören]* (3. Auflage). Donauwörth: Auer.
- Fuchs, M., Brunner, G. (Hg.). (2006). *Welchen Musikunterricht braucht die Grundschule? Konzeptionelle und unterrichtsspezifische Beiträge zu einem nachhaltigen Musikunterricht*. Essen: Die Blaue Eule.
- Fuchs, M. (2010). *Musik in der Grundschule neu denken – neu gestalten. Theorie und Praxis eines aufbauenden Musikunterrichts*. Rum/Innsbruck: Helbling.
- Fuchs, M. (2015). *Musikdidaktik Grundschule. Theoretische Grundlagen und Praxisvorschläge*. Innsbruck: Helbling.
- Geuen, H. (2018). Musikbegriffe. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz, C. Stöger (Hg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse* (S. 18–24). Münster: Waxmann.
- Grohé, M., Jasper, C. (2016). *Methodenrepertoire Musikunterricht. Zugänge – Lernwege – Aufgaben*. Innsbruck: Helbling.
- Grohé, M., Junge, W. (2014). *Musikspiele 2. 77 Spiele rund um den Musikunterricht [Hören, Bewegen, Singen und Musizieren]*. Innsbruck: Helbling.
- Gruhn, W. (2008). *Der Musikverstand. Neurobiologische Grundlagen des musikalischen Denkens, Hörens und Lernens* (3., völlig neu überarbeitete Auflage). Hildesheim: Olms.
- Gruhn, W., Rübke, P. (2018). *Musiklernen. Bedingungen – Handlungsfelder – Positionen*. Innsbruck: Helbling.
- Hametner, S. (2006). *Musik als Anstiftung. Theorie und Praxis einer systemisch-konstruktivistischen Musikpädagogik*, Bd. 1: Erkenntnistheoretische Grundlagen, didaktische Prinzipien, Interventionsformen. Heidelberg: Auer.
- Hammel, L. (2011). *Selbstkonzepte fachfremd unterrichtender Musiklehrerinnen und Musiklehrer an Grundschulen. Eine Grounded-Theory-Studie*. Berlin: Lit.
- Heeb, R., Schär, H. (2011). *Sing mit! Schweizer Singbuch Unterstufe* (überarbeitete Neuauflage). Rorschach: Kantonaler Lehrmittelverlag St. Gallen.

- Held, R., Lang, P., Albisser, K. (2011). *Krescendo 3/4. Musik für die 3. und 4. Klasse.* Zug: Comenius.
- Held, R., Lang, P., Steffen, C. (2010). *Krescendo 1/2. Musik für die 1. und 2. Klasse.* Zug: Comenius.
- Helms, S., Schneider, R., Weber, R. (2009). *Handbuch des Musikunterrichts*, Bd. 1: *Primarstufe* (4. Auflage). Kassel: Gustav Bosse.
- Hirler, S. (2014). *Handbuch Rhythmik und Musik. Theorie und Praxis für die Arbeit in der Kita.* Freiburg: Herder.
- Jakobi-Murer, S., Rohrbach, K., Leupold, R., Wurmb, I. D. von, Schmidmeier, C. (2017). *Tipolino 1: Fit in Musik. Für den Unterricht an allgemeinbildenden Schulen und Kindergärten, Zyklus 1 (Kindergarten bis 2. Schuljahr).* Innsbruck: Helbling.
- Jank, W., Schmidt-Oberländer, G. (Hg.). (2010). *Music step by step. Aufbauender Musikunterricht in der Sekundarstufe I.* Rum/Innsbruck: Helbling.
- Jank, W. (Hg.). (2013). *Musik-Didaktik Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II* (5., überarbeitete Neuauflage). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Jorgensen, E. R. (2008). *The Art of Teaching Music.* Bloomington: Indiana University Press.
- Jorgensen, E. R. (2011). *Pictures of Music Education.* Bloomington: Indiana University Press.
- Joschko, J. (2013a). *Kompetenzorientierter Musikunterricht 1. Klasse. Stundenbilder und Praxismaterialien für das gesamte Schuljahr – schnell und einfach umsetzbar* (2. Auflage). Donauwörth: Auer.
- Joschko, J. (2013b). *Kompetenzorientierter Musikunterricht 2. Klasse. Stundenbilder und Praxismaterialien für das gesamte Schuljahr – schnell und einfach umsetzbar.* Donauwörth: Auer.
- Joschko, J. (2014a). *Kompetenzorientierter Musikunterricht 3. Klasse. Stundenbilder und Praxismaterialien für das gesamte Schuljahr – schnell und einfach umsetzbar.* Donauwörth: Auer.
- Joschko, J. (2014b). *Kompetenzorientierter Musikunterricht 4. Klasse. Stundenbilder und Praxismaterialien für das gesamte Schuljahr – schnell und einfach umsetzbar.* Donauwörth: Auer.
- Kertz-Welzel, A. (2014). Musikpädagogische Grundbegriffe und die Internationalisierung der Musikpädagogik: Ein unlösbares Dilemma? In J. Vogt, F. Hess, M. Brenk (Hg.), *(Grund-)Begriffe musikpädagogischen Nachdenkens. Entstehung, Bedeutung, Gebrauch* (Wissenschaftliche Musikpädagogik, Bd. 6, S. 19–35). Münster: Lit.
- Küntzel, B. (2009). *Musikunterricht.* Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Küntzel, B. (2012a). *Kolibri. Musikbuch 1/2.* Braunschweig: Schroedel.
- Küntzel, B. (2012b). *Kolibri. Musikbuch 3/4.* Braunschweig: Schroedel.
- Lakoff, G., Johnson, M. (2014). *Leben in Metaphern. Konstruktion und Gebrauch von Sprachbildern* (9. Auflage). Heidelberg: Auer.
- Lehmann-Wermser, A. (2016). *Musikdidaktische Konzeptionen. Ein Studienbuch.* Augsburg: Wissner.
- Loritz, M. D. (2015). *Musik-Didaktik für die Grundschule.* Berlin: Cornelsen.
- Mayer-Makein, M., Bauder-Reissing, U., Tille-Koch, J. (2011). *Fachfremd Musik un-*

- terrachten. *Ideen und Methoden für motivierenden und erfolgreichen Musikunterricht Grundschule*. Kerpen: Kohl.
- Mechler-Schmitt, R. (2009). *Liederwerkstatt Musik fachfremd unterrichten*. 1.–4. Schuljahr. München: Oldenbourg.
- Merki, B., Berger, E. (2015a). *MusAik 1. Musiklehrmittel Kindergarten und 1.–3. Schuljahr*. Rorschach: Lehrmittelverlag St. Gallen.
- Merki, B., Berger, E. (2015b). *MusAik 2. Musiklehrmittel 4.–6. Schuljahr*. Rorschach: Lehrmittelverlag St. Gallen.
- Mills, J. (2009). *Music in the Primary School* (3. Auflage). Oxford: Oxford University Press.
- Niessen, A. (2014). Individualkonzepte von Musiklehrenden – eine qualitative Studie als Beitrag zur musikpädagogischen Grundlagenforschung. *Art Education Research*, 5 (9). https://blog.zhdk.ch/iaejournal/files/2014/12/AER9_niessen.pdf
- Nussbaumer, J., Winiger, P. (2010). *Sing ais! Schweizer Singbuch Mittelstufe* (neu bearbeitete Ausgabe). Rorschach: Kantonaler Lehrmittelverlag St. Gallen.
- Oberschmidt, J. (2011). *Mit Metaphern Wissen schaffen. Erkenntnispotentiale metaphorischen Sprachgebrauchs im Umgang mit Musik* (Diss. Universität Osnabrück, 2009). Augsburg: Wissner.
- Oravec, L., Weber-Krüger, A. (Hg.). (2016). *Musiklernen in der Grundschule. Impulse aus elementarer und schulischer Musikpädagogik*. Essen: Die Blaue Eule.
- Ott, T. (2018). Konzeptionen und zentrale Orientierungen für schulischen Musikunterricht. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz, C. Stöger (Hg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse* (S. 284–288). Münster: Waxmann.
- Ribke, J., Dartsch, M. (Hg.). (2004). *Gestaltungsprozesse erfahren – lernen – lehren. Texte und Materialien zur Elementaren Musikpädagogik*. Regensburg: ConBrio.
- Schatt, P. W. (2007). *Einführung in die Musikpädagogik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Schellberg, G. (2014). *Fachfremd unterrichten. Musik 1/2*. Berlin: Cornelsen.
- Schippers, H. (2010). *Facing the Music. Shaping Music Education from a Global Perspective*. New York: Oxford University Press.
- Silberg, J. (1999). *Aber ich kann doch gar nicht singen! Musik unterrichten für «Unmusikalische»*. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Spychiger, M. (2006). *Musikalische Fähigkeiten bilden sich nicht von selbst*. In M. Fuchs, G. Brunner (Hg.), *Welchen Musikunterricht braucht die Grundschule? Konzeptionelle und unterrichtsspezifische Beiträge zu einem nachhaltigen Musikunterricht* (S. 11–29). Essen: Die Blaue Eule.
- Stadler Elmer, S. (2000). *Spiel und Nachahmung. Über die Entwicklung der elementaren musikalischen Aktivitäten*. Aarau: Schneider.
- Stadler Elmer, S. (2015). *Kind und Musik. Das Entwicklungspotenzial erkennen und verstehen*. Berlin: Springer.
- Vogt, J. (2005). Musiklernen im Vor- und Grundschulalter. Ein Problemaufriss. In ders. (Hg.), *Musiklernen im Vor- und Grundschulalter* (Musikpädagogische Forschung, Bd. 26, S. 7–13). Essen: Die Blaue Eule.
- Zihlmann, E., Zihlmann, K. (2017). *Hoppelihopp. 20 Lieder für Kinder von 4–8 Jahren – mit vielen kreativen Ideen für den Musikunterricht, LP 21 orientiert*. Basel: Zytglogge.

Musikpädagogische Unterrichts- und Wissenschaftskulturen im Kontext von Internationalisierung und Globalisierung

Alexandra Kertz-Welzel

Zusammenfassung

Internationalisierung und Globalisierung scheinen in einem Bereich wie Musikpädagogik unkompliziert zu sein: Wissenschaftler arbeiten in multinationalen Forscherteams, publizieren in internationalen Journals oder besuchen internationale Konferenzen. Auch im schulischen und außerschulischen Unterrichtsalltag suggerieren Konzepte wie das Orff-Schulwerk oder die Methoden von Kodály und Dalcroze durch ihre globale Präsenz die erfolgreiche Internationalisierung von Musikpädagogik. Aber ist die Globalisierung von musikpädagogischen Unterrichts- und Wissenschaftskulturen wirklich so unproblematisch? Allzu oft wird sie mit einer Angloamerikanisierung verwechselt, in der angloamerikanische Standards als internationale Standards einfach übernommen werden. Dies betrifft viele Bereiche wie musikpädagogische Terminologie, Konzepte und Methoden, aber auch Englisch als internationale Wissenschaftssprache. Angesichts dieser Problematik ist eine kritische Untersuchung der Frage, wie mit musikpädagogischen Unterrichts- und Wissenschaftskulturen im Kontext von Internationalisierung umgegangen werden soll, notwendig. Ziel ist dabei eine kultursensible, die verschiedenen musikpädagogischen Traditionen berücksichtigende Internationalisierung von Musikpädagogik. Das Ideal einer von Vielfalt, aber auch Gemeinsamkeiten geprägten internationalen Musikpädagogik kann hierbei leitend sei. So könnten nationale Unterrichts- und Wissenschaftskulturen berücksichtigt werden und damit die bisherige Dominanz angloamerikanischer Ideen überwunden werden. Das kann sich auf in verschiedenen Ländern bedeutsame pädagogische Ideen (beispielsweise Bildung), auf wissenschaftliche Terminologie (beispielsweise nichtenglische Begriffe) oder auf erfolgreiche Unterrichtskonzepte im Hinblick auf kulturelle Diversität (beispielsweise in multilingualen Ländern) beziehen. Auch die internationale Wissenschaftskultur, beispielsweise bei Tagungen, würde von einer grösseren sprachlichen, methodischen und konzeptionellen Vielfalt profitieren. Angesichts der vielen Fragen, die sich im Kontext der Internationalisierung von musikpädagogischen Unterrichts- und Wissenschaftskulturen ergeben, ist dringend mehr Forschung notwendig, die die Entwicklung einer internationalen Musikpädagogik unterstützt, die durch Vielfalt, aber auch Gemeinsamkeiten gekennzeichnet ist.

Résumé

L'internationalisation et la mondialisation semblent être peu compliquées dans un domaine comme l'éducation musicale: les scientifiques travaillent dans des équipes de recherche multinationales, publient dans des revues internationales ou participent à des conférences internationales. Même dans l'enseignement scolaire et extrascolaire quotidien, des concepts tels que le *Orff Schulwerk* ou les méthodes de Kodály et Dalcroze suggèrent une internationalisation réussie de l'éducation musicale grâce à leur présence mondiale. Mais la mondialisation de l'enseignement de l'éducation musicale et des cultures scientifiques est-elle vraiment si peu problématique? Trop souvent, on la confond avec une anglo-américanisation, dans laquelle les normes anglo-américaines sont simplement adoptées en tant que normes internationales. Cela touche de nombreux domaines tels que la terminologie, les concepts et les méthodes de la pédagogie musicale, mais aussi l'anglais en tant que langue scientifique internationale. Face à ce problème, il est nécessaire d'examiner de façon critique la manière de traiter des cultures d'enseignement de la musique et des cultures scientifiques en pédagogie musicale dans le contexte de l'internationalisation. L'objectif est une internationalisation de l'éducation musicale qui tienne compte des différentes traditions de ce champs. L'idéal d'une pédagogie musicale internationale caractérisée par la diversité, mais aussi par des points communs, peut être un principe directeur dans ce processus. De cette façon, les cultures nationales dans le domaine de l'enseignement et de la science peuvent être prises en compte, permettant ainsi de surmonter la domination des idées anglo-américaines. Il peut s'agir d'idées pédagogiques importantes dans différents pays (par exemple l'éducation), de terminologie scientifique (par exemple des termes *non anglais*) ou de concepts d'enseignement réussis en matière de diversité culturelle (par exemple dans les pays multilingues). La culture scientifique internationale, par exemple lors de conférences, bénéficierait également d'une plus grande diversité linguistique, méthodologique et conceptuelle. Compte tenu des nombreuses questions qui se posent dans le contexte de l'internationalisation de l'enseignement de la musique et des cultures scientifiques, il est urgent de mener davantage de recherches pour soutenir le développement d'une pédagogie musicale internationale qui se caractérise par la diversité, mais aussi par des points communs.

Abstract

Internationalisation and globalisation seem to be uncomplicated in a field like music education: researchers work in multinational teams, publish in international journals, and attend international conferences. Even in everyday school and extracurricular teaching, concepts such as the *Orff Schulwerk* or the methods of Kodály and Dalcroze suggest the successful internationalisation of music education through their global presence. But is the globalisation of music education teaching and research cultures really so unproblematic? Too often, it is confused with Anglo-Americanisation, in which Anglo-American standards are simply adopted as international standards. This affects not

only many areas such as music education terminology, concepts, and methods, but also English as an international language of research. In view of this problem, a critical investigation of what to do with music education teaching and research cultures with regard to internationalisation seems crucial. The aim is a culturally sensitive internationalisation of music education that takes into account the different music education traditions, being characterised by unity and diversity. Then, national teaching and research cultures can be taken into account, thus overcoming the dominance of Anglo-American ideas. This can refer to educational ideas that are significant in different countries (for example, Bildung), to scholarly terminology (for example, non-English terms) or to successful teaching concepts with regard to cultural diversity (for example, in multilingual countries). The international music education culture, for example at conferences, would also benefit from greater linguistic, methodological, and conceptual diversity. In view of the many questions that arise in the context of the internationalisation of teaching and research cultures in music education, more research is urgently needed to support the development of united yet diverse global music education community.

Schlagwörter

Unterrichtskulturen, Wissenschaftskulturen, Internationalisierung, Globalisierung, Kultursensibilität, global mindset, educational transfer

Wir sind täglich auf unterschiedliche Weise mit Internationalisierung und Globalisierung konfrontiert, seien es politische Herausforderungen wie Migration und Populismus oder die gleichen Mode- und Fastfoodketten in Innenstädten weltweit. Auch in Musikpädagogik begegnen wir regelmässig Internationalisierung, beispielsweise in Form von Unterrichtskonzepten wie dem Orff-Schulwerk oder der Suzuki-Methode, aber auch englischsprachigen Publikationen zu musikdidaktischen Themen. Meistens verstehen wir Internationalisierung und Globalisierung als einen normalen Teil unseres pädagogischen beziehungsweise wissenschaftlichen Alltags – der uns zwar manchmal irritiert, den wir aber letztlich akzeptieren, weil wir glauben, nichts daran ändern zu können. Aber stimmt das wirklich? Müssen wir uns mit dem momentanen Stand von Internationalisierung und Globalisierung in Musikpädagogik wirklich abfinden, insbesondere mit der Dominanz angloamerikanischer Musikpädagogik?

Sicherlich nicht. Internationalisierung und Globalisierung sind komplexe Prozesse, die nicht automatisch auf eine bestimmte Weise ablaufen, sondern bewusst gestaltet werden können. Um sie zu beeinflussen, ist allerdings Wissen darüber notwendig, wie sie funktionieren und was sie für Musikpädagogik bedeuten. Leider gibt es innerhalb der Musikpädagogik bisher zu wenig Forschung zu diesen Themen. Mein Buch *Globalizing Music Education* (Kertz-Welzel, 2018) ver-

sucht erstmals, Musikpädagogik im Kontext von Globalisierung und Internationalisierung systematisch zu untersuchen, Probleme aufzuzeigen und Lösungen vorzuschlagen. Das kann aber erst der Anfang einer umfangreicheren Diskussion sein. Dabei geht es insbesondere um die Frage, wie mit musikpädagogischen Unterrichts- und Wissenschaftskulturen im Kontext von Internationalisierung und Globalisierung umgegangen werden soll.

Dieser Thematik widmet sich der vorliegende Beitrag aus verschiedenen Perspektiven. Im ersten Abschnitt wird zunächst untersucht, was musikpädagogische Unterrichts- und Wissenschaftskulturen sind. Danach wird der Einfluss von Internationalisierung und Globalisierung auf Musikpädagogik genauer betrachtet. Eine umfangreichere Untersuchung von musikpädagogischen Unterrichts- und Wissenschaftskulturen im Kontext von Internationalisierung und Globalisierung führt schliesslich zur Entwicklung neuer Perspektiven für die internationale Musikpädagogik.

Was sind musikpädagogische Unterrichts- und Wissenschaftskulturen?

In jedem Land gibt es eine spezifische Art des Unterrichts, des Lehrens und Forschens. Sie ist geprägt von der jeweiligen Geschichte eines Landes, seinem Bildungssystem und pädagogischen Idealen. Während der Begriff «Wissenschaftskulturen» eine spezifische Forschungs- und Lehrkultur im akademischen Kontext beschreibt, fassen Unterrichtskulturen die Art und Weise, wie innerhalb und ausserhalb von Schulen gelehrt und gelernt wird, zusammen.

Musikpädagogische Unterrichtskulturen sind von verschiedenen Faktoren beeinflusst: Allgemeine Ideen wie musikalisch-ästhetische Bildung oder Kompetenzen und Standards spielen ebenso eine Rolle wie das Schulsystem und der Stellenwert des Musikunterrichts, beispielsweise aufgrund seines Status als Pflicht- oder Wahlfach. Bevorzugte didaktische Konzepte und Methoden – etwa Aufbauender Musikunterricht oder die Suzuki-Methode – sind ebenso wichtig wie Lehrer/-innenbildung und Studienprogramme. Zudem beeinflussen Curricula und Lehrbücher die musikpädagogische Unterrichtskultur, aber auch die in ihnen vorgeschlagenen Formen der Bewertung von Schüler/-innenleistungen – zum Beispiel Vorsingen, schriftliche Tests oder Portfolios. Spezifische musikalische Traditionen, etwa Volksmusik oder Popmusik, sind ebenso wichtig wie die Verbindung von Musikunterricht innerhalb und ausserhalb von Schulen, insbesondere bezüglich Musikschulen. Spezifische Unterrichtskulturen können sich aber auch auf unterschiedliche Ebenen beziehen: Es gibt nationale musikpädagogische Unterrichtskulturen wie in Frankreich, regionale wie im Südtirol oder auch lokale, in einer spezifischen Stadt oder einem bestimmten Stadtteil – even-

tuell sogar eine bestimmte Unterrichtskultur an einzelnen Schulen, zum Beispiel an einer Montessori-Schule. Unterrichtskulturen sind weltweit vielfältig und oft von den entsprechenden Wissenschaftskulturen beeinflusst, die in der Ausbildung von Musikpädagog/-innen wichtig sind. Gleichzeitig beeinflussen aber auch Unterrichtskulturen entsprechende Wissenschaftskulturen, beispielsweise durch neue pädagogische Praxen wie etwa den Umgang mit Populärmusik im Musikunterricht. In Ländern wie England führte eine bestimmte unterrichtliche Praxis beziehungsweise Unterrichtskultur zu neuen musikpädagogischen Konzepten (Green, 2009).

Der Begriff «Wissenschaftskultur» wird häufig in Diskussionen über die Besonderheiten einzelner Fachdisziplinen verwendet, insbesondere bezüglich bestimmter Länder – es fehlen aber systematische Untersuchungen. Die Literaturwissenschaftlerin Marie Antoinette Glaser (2005, S. 33) beschreibt Wissenschaftskulturen so:

«Es sind die Gewohnheiten und Wertvorstellungen, Traditionen und Bräuche einer Disziplin, die zur Kultur einer Wissenschaft gehören. Darüber hinaus zählen die Praktiken und Vorstellungen, die Überzeugungen und die moralischen Normen und Regeln des Verhaltens ebenso wie die kollektive Umgangsweise mit den symbolischen und sprachlichen Formen und die Kommunikationsformen zu den Elementen einer Wissenschaftskultur. Sie alle bilden jenes Gesamtgebilde an Wissen, das sich Neueintretende aneignen müssen, um erfolgreich in die Community aufgenommen zu werden und arbeiten zu können.»

Hier wird ein offenes Verständnis von Wissenschaftskulturen vorgestellt. Sie beziehen sich auf alles, was sich im Laufe einer Zeit in einer bestimmten Disziplin an Verhaltensweisen, Normen, wichtigen Ideen oder Paradigmen entwickelte, die die Wissensgenerierung bestimmen. Das beinhaltet bestimmte Arten zu kommunizieren beziehungsweise zu präsentieren sowie spezifische Formen des Diskurses. Wissenschaftskulturen werden als Gesamtsystem beschrieben, das sich diejenigen, die in einem bestimmten Fach tätig sein wollen, aneignen müssen – im Sinne einer wissenschaftlichen Sozialisation.

Was sind nun musikpädagogische Wissenschaftskulturen? Sie repräsentieren die spezifische Forschungs- und Lehrkultur an Hochschulen im Fach Musikpädagogik, zum Beispiel in einem bestimmten Land oder Sprachraum. Sie sind von verschiedenen Faktoren geprägt: Das Hochschulsystem und die entsprechenden Studienprogramme beeinflussen wesentlich musikpädagogische Wissenschaftskulturen – auch die Art von Hochschulen (beispielsweise Musikhochschulen, Universitäten oder Fachhochschulen), an denen man Musikpädagogik studieren kann und auch, wer zum Studium zugelassen ist. Ausserdem spielt das Verständnis von Musikpädagogik als Wissenschaft eine grosse Rolle. Hier ist insbesondere das Verhältnis zu Nachbardisziplinen und Bezugswissenschaften wichtig.

In verschiedenen Ländern sind andere Fachgebiete bedeutsam. In Deutschland und Italien war beispielsweise lange Zeit die Musikwissenschaft Bezugswissenschaft für Musikpädagogik, während in den USA eher Musikpsychologie und Musikethnologie wichtig sind (Kertz-Welzel, 2015). Angesichts der starken Bedeutung solcher etablierten Disziplinen ist die Professionalisierung eines Faches wie Musikpädagogik – etwa im Hinblick auf eigene Studiengänge, Professuren oder Promotionsmöglichkeiten – nicht immer einfach und in manchen Ländern auch noch nicht vollkommen abgeschlossen. Darüber hinaus basiert die spezifische Wissenschaftskultur im Fach Musikpädagogik auf entsprechenden erziehungswissenschaftlichen Konzepten wie Bildung oder bestimmten Unterrichtsprinzipien, beispielsweise Handlungs- und Lebensweltorientierung. Auch Ideen wie forschendes Lehren oder Lernen können insbesondere im Hochschulbereich einflussreich sein. Verbunden damit sind auch wichtige didaktische Konzepte wie interkultureller Musikunterricht oder Szenische Interpretation von Musik, die nicht nur in Seminaren theoretisch vorgestellt, sondern oft auch praktisch umgesetzt werden. Zudem gehört eine spezifische Fachterminologie zur musikpädagogischen Wissenschaftskultur, die sich in verschiedenen Ländern und Sprachräumen unterscheidet. Sie bildet die Grundlage eines Faches und des entsprechenden Diskurses. Die musikpädagogische Wissenschaftskultur in einzelnen Ländern ist zudem von bestimmten Forscher/-innen und ihren Publikationen geprägt. Hier bilden insbesondere Lexika und Handbücher wichtige Bezugspunkte, aber auch herausragende Veröffentlichungen in spezifischen Forschungsbereichen. Im angloamerikanischen Bereich haben die Schriften von Patricia Shehan Campbell zum multikulturellen Musikunterricht eine solche Bedeutung. Allerdings sind wichtige Publikationen als Teil von Wissenschaftskultur jeweils auch von einer spezifischen Schreibkultur geprägt, die je nach Sprachraum variieren kann (Thielmann, 2009). Zudem prägen spezifische Karrierewege eine Wissenschaftskultur. Dabei sind insbesondere die Voraussetzungen, um zur Professorin oder zum Professor ernannt zu werden, wichtig, beispielsweise im Hinblick auf vorherige Schul- oder Forschungserfahrung. Ausserdem spielen die Profile von Professuren eine Rolle, ob sie beispielsweise nur auf Forschung oder nur auf die didaktisch-methodische Ausbildung von Musiklehrkräften ausgerichtet sind.

Musikpädagogische Unterrichts- und Wissenschaftskulturen in verschiedenen Ländern sind also von vielfältigen Faktoren geprägt. Wie soll man aber nun im Kontext von Internationalisierung und Globalisierung mit nationalen Besonderheiten umgehen?

Internationalisierung, Globalisierung und Musikpädagogik

Auch wenn es manchmal so scheint, als seien Internationalisierung und Globalisierung spezifische Herausforderungen unserer Zeit, sind sie doch nicht neu. Es gab schon immer intensive Austauschprozesse zwischen verschiedenen Ländern, auch in Pädagogik beziehungsweise Musikpädagogik. An Pädagogik Interessierte reisten beispielsweise im 19. Jahrhundert in die Schweiz, um Pestalozzis Ideen in der pädagogischen Praxis kennenzulernen. Zur gleichen Zeit war der deutsche Musikunterricht attraktiv für Musikpädagogen wie die Engländer John Hullah und John Curwen,¹ die 1878 Köln und Berlin besuchten (Kertz-Welzel, 2015). Im Mittelpunkt stand dabei der Wunsch, von erfolgreichen pädagogischen Systemen oder Konzepten zu lernen, also insbesondere im Hinblick auf musikpädagogische Unterrichtskulturen. In der internationalen Pädagogik werden diese Austauschprozesse, auch im Hinblick auf Wissenschaftskulturen, als *educational transfer* bezeichnet und sind schon lange ein wichtiges Forschungsthema (Steiner-Khamsi, Waldow, 2012). Die entsprechenden Austauschprozesse können sich dabei auf die Übernahme eines gesamten Systems des Musikunterrichts beziehen wie im Japan des ausgehenden 19. Jahrhunderts; hier wurde der amerikanische Musikunterricht zunächst exakt kopiert, einschliesslich Lehrbüchern (Ogawa, 2010). Es kann aber auch um die Übernahme bestimmter Methoden, beispielsweise zum Singenlernen, gehen, bei der der grössere bildungstheoretische Kontext ausser Acht gelassen wird (Gruhn, 2001). Heute spielt Educational Transfer zudem im Kontext von PISA (Program for International Student Assessment), das durch die Untersuchung von Schüler/-innenleistungen die effektivsten Bildungssysteme weltweit zu finden versucht, eine besondere Rolle – die weniger erfolgreichen Länder sollen von den erfolgreichen lernen (Kamens, 2013).² Educational Transfer im Sinne pädagogischer Austauschprozesse zwischen verschiedenen Ländern ist also ein wichtiger Teil von Internationalisierung.

Was versteht man nun aber allgemein unter Internationalisierung? Das zu bestimmen, ist nicht leicht, weil dieser Begriff zwar oft benutzt, aber selten systematisch untersucht wird. Zunächst bezeichnet er wirtschaftliche Aktivitäten, die über nationale Grenzen hinausgehen, zum Beispiel die Anpassung einer in

1 Curwen (1901) berichtet in seinem Reisebericht auch von seinen positiven Erfahrungen in der Schweiz. Für genauere Informationen siehe www.epos.uni-osnabrueck.de/buch.html?id=1.

2 Das verweist schon darauf, dass Educational Transfer keineswegs unumstritten ist – auch wenn solche Erfolgsmodelle wie das Orff-Schulwerk, das durch eine geschickte Kombination von grundlegenden Prinzipien und variablen Faktoren ausgesprochen anpassungsfähig an Situationen in verschiedenen Ländern ist, überzeugen mögen. Educational Transfer ist insbesondere dann problematisch, wenn er unreflektiert oder auch im kolonialistischen Kontext eingesetzt wird.

einem bestimmten Land entwickelten Software an die Bedingungen des globalen Marktes (Business Dictionary). In der Politik beschreibt Internationalisierung eine Zusammenarbeit von Staaten in verschiedenen Bereichen, die die nationalen Grenzen überschreitet. Im Hochschulbereich werden darunter Aktivitäten verstanden, die die globale Vernetzung unterstützen, zum Beispiel durch Kooperationen, multinationale Forscherteams, englischsprachige Studiengänge oder Studierendenaustausch. Gerade im Hochschulbereich gibt es oft ein einseitig positives Verständnis von Internationalisierung als Garant wissenschaftlichen und wirtschaftlichen Erfolges – insbesondere belegt durch internationale Rankings. Das ist aber zu oberflächlich. Knight (2012, S. 2) beschreibt Internationalisierung als «integrating an international, intercultural and global dimension into the goals, functions and delivery of higher education». Das verweist darauf, dass es bei Internationalisierung um tiefer greifende Veränderungen geht als die Anzahl ausländischer Studierender oder gute Platzierungen in Rankings. Vielmehr sollten Interkulturalität, kultursensible Lehr- und Lernstile oder transparente und anschlussfähige Verwaltungsprozesse im Mittelpunkt stehen. Die Internationalisierung von Hochschulen soll Studierende auf einen globalen Arbeitsmarkt vorbereiten und insbesondere ihre interkulturellen Kompetenzen fördern. Das bedeutet aber keineswegs, dass man die Besonderheiten des eigenen Hochschulsystems zugunsten internationaler Standards aufgeben sollte. Vielmehr ist eine kritische Perspektive auf Internationalisierung notwendig, die auch nationale, regionale oder lokale Wissenschafts- und Unterrichtskulturen wertschätzt und integriert.

In der Musikpädagogik kann Internationalisierung unterschiedliche Bereiche beeinflussen, von konkreten Unterrichtsmethoden bis hin zu einem allgemeineren Verständnis von Musikpädagogik als internationalem Fachgebiet. Die irisch-amerikanische Musikpädagogin Marie McCarthy (2012, S. 57) versteht Internationalisierung zudem als einen Prozess, der die Bildung einer weltweiten musikpädagogischen Gemeinschaft (*global community*) zum Ziel hat. Sie unterscheidet verschiedene globale Herausforderungen: In vielen Ländern wird die Stellung von Musik als Schulfach hinterfragt, beispielsweise als Pflicht- oder Wahlfach und als ausserschulische Aktivität. Zudem gibt es einen ständigen Rechtfertigungszwang von Musikunterricht, gerade in Zeiten eines neoliberalen Verständnisses von Schule, die vor allem zukünftige Arbeitskräfte für den globalen Markt produzieren soll – dafür werden Fächer wie Mathematik als wichtiger angesehen. Musikpädagog/-innen in verschiedenen Ländern sehen sich auch mit Curriculum-Reformen konfrontiert, die beispielsweise statt der früheren Bildungsorientierung nun Standards und Kompetenzen in den Mittelpunkt stellen. Zugleich ergibt sich weltweit die Problematik, welche Musik im schulischen Musikunterricht Unterrichtsgegenstand sein sollte – und wie mit veränderten

Lehr- und Lernkulturen umgegangen werden soll. Das betrifft beispielsweise die Rolle von informellem Lernen (Green, 2009) oder auch die Verbindung von schulischem und außerschulischem Musikunterricht. Angesichts dieser weltweiten Herausforderungen gewinnt die musikpädagogische Verbandsarbeit und Interessenvertretung eine besondere Bedeutung, insbesondere durch internationale Perspektiven auf die Begründung von Musik als Schulfach.³ McCarthy (2012, S. 57) beschreibt die internationale Musikpädagogik insgesamt als «global tapestry of music education»: Sie besteht aus vielen verschiedenen Unterrichts- und Wissenschaftskulturen, die trotz aller Verschiedenheit eine Einheit zu bilden scheinen. Allerdings weist McCarthy nicht deutlich auf die Problematik einer von angloamerikanischen Traditionen dominierten Musikpädagogik hin. Diese Dominanz wird beispielsweise durch die Anzahl an Publikationen von Autor/-innen aus dem angloamerikanischen Bereich in internationalen Fachzeitschriften,⁴ durch entsprechende Konferenzbeiträge⁵ oder auch durch die sich in internationalen Organisationen in Führungspositionen befindlichen Persönlichkeiten deutlich.⁶ Im Zuge einer kultursensiblen Internationalisierung musikpädagogischer Unterrichts- und Wissenschaftskulturen wäre es wichtig, Möglichkeiten zu finden, diese Dominanz zu überwinden – eine sicherlich nicht leichte Aufgabe, der sich die internationale Musikpädagogik aber stellen muss.

Musikpädagogische Unterrichts- und Wissenschaftskulturen im Kontext von Internationalisierung und Globalisierung

Eine grundsätzliche Problematik von Internationalisierung besteht darin, dass sie als Angloamerikanisierung missverstanden werden kann – im Sinne einer unreflektierten Übernahme angloamerikanischer Unterrichts- und Wissenschaftskulturen. Das kann aber nicht das Ziel von Internationalisierung sein. Vielmehr sollte es darum gehen, bewusst zu entscheiden, in welchen Bereichen internatio-

3 Ein Beispiel hierfür ist das Advocacy Standing Committee der International Society for Music Education (ISME): www.isme.org/our-work/standing-committee/advocacy-standing-committee-asc [22. 1. 2019].

4 Ein Beispiel hierfür ist der Band 120 des *Arts Education Policy Review*, einer internationalen Fachzeitschrift, die sich mit bildungspolitischen Fragestellungen in Hinblick auf Unterricht in den verschiedenen Künsten beschäftigt: www.tandfonline.com/toc/vaep20/120/4?nav=tocList.

5 Das 12. Symposium der International Society for the Philosophy of Music Education (ISPME) ist hier ein gutes Beispiel: <https://ispme.net/index.php/minutes/2019-the-xii-symposium-western-university-london-canada>.

6 Die drei letzten Präsidenten der International Society for Music Education (ISME) sind in der angloamerikanischen Musikpädagogik beheimatet: Sheila Woodward (USA, 2014–2016), Lee Higgins (Großbritannien, 2016–2018), Susan O’Neill (Kanada, 2018–2020). Für mehr Informationen siehe www.isme.org.

nale beziehungsweise angloamerikanische Standards wichtig sind, wo aber auch an den jeweils eigenen Unterrichts- und Wissenschaftskulturen festgehalten werden sollte. Dies zu unterscheiden, ist aber oft nicht einfach.

In meinem Buch *Globalizing Music Education* (Kertz-Welzel, 2018) entwickle ich deshalb ein «Framework» im Sinne eines Bezugssystems, das eine kultursensible Internationalisierung von Musikpädagogik ermöglichen soll. Es definiert verschiedene Kategorien wie Educational Transfer, Sprache oder Bildungspolitik. Anhand verschiedener Bereiche ist es möglich, den momentanen Stand von Internationalisierung in einem bestimmten Land zu bewerten und neue Perspektiven zu entwickeln, die sich sowohl auf internationale Standards als auch auf eigene musikpädagogische Traditionen beziehen. Angewandt auf Unterrichts- und Wissenschaftskulturen ergeben sich so drei verschiedene Bereiche, in denen Musikpädagogik neu gedacht werden sollte: (1) Sie muss als globales Fachgebiet und als transnationales Handlungsfeld verstanden werden, bei dem Diversität als Grundprinzip gilt. (2) Englisch fungiert als Lingua Franca, aber wichtige musikpädagogische Begriffe anderer Sprachen sollten mit einbezogen werden. (3) Die Entwicklung eines «Global Mindsets» im Sinne eines globalen Bewusstseins sollte die Akzeptanz von Diversität fördern. Wenn diese drei Aspekte berücksichtigt werden, kann eine kultursensible Internationalisierung von Musikpädagogik unterstützt werden.

(1) Musikpädagogik als globales Fachgebiet und transnationales Handlungsfeld zu verstehen, führt zu verschiedenen neuen Perspektiven. Einzelne Themen werden nun nicht mehr nur von der nationalen, sondern auch von einer internationalen Perspektive aus untersucht. Das bereichert die Forschung in einzelnen Bereichen – beispielsweise im Hinblick auf den Umgang mit Unterrichtsstörungen im Sinne von *classroom management* –, aber auch unterrichtliches Handeln, weil schon Wissen zu bestimmten Themen vorliegt. Es ermöglicht den Anschluss an internationale Forschungsgebiete beziehungsweise Handlungsfelder und erweitert so die hauptsächlich von einem nationalen Verständnis geprägten Perspektiven in einem bestimmten Bereich. Gleichzeitig hilft es, einige scheinbar nationale Herausforderungen als globale zu verstehen – beispielsweise den Umgang mit Geflüchteten im schulischen und ausserschulischen Musikunterricht, bei dem Forscher/-innen wie die Australierin Kathryn Marsh bereits interessante Untersuchungen vorlegten (Marsh, 2013). Internationale Publikationen, Tagungen, Organisationen sowie multinationale Teams von Forschern und Forscherinnen unterstützen diese Internationalisierung von Wissenschaftskulturen. Musikpädagogik als transnationales Handlungsfeld zu verstehen, bezieht sich auch auf ein erweitertes Verständnis von Unterrichtskulturen. Durch globale Austauschprozesse im Sinne von Educational Transfer sind viele musikdidaktische Konzepte und Methoden wie das Orff-Schulwerk, Kodály- oder Dalcroze-Methode

schon weltweit verfügbar, in jeweils national geprägten Adaptionen. Im Kontext einer kultursensiblen Internationalisierung von Musikpädagogik ist es sinnvoll, bewusst und kritisch voneinander zu lernen und auch Konzepte oder Methoden, die in einem bestimmten Land wie der Schweiz erfolgreich sind, in den internationalen musikpädagogischen Diskurs einzubringen. Insgesamt soll dieser Austausch die Diversität der Unterrichts- und Wissenschaftskulturen in der internationalen Musikpädagogik fördern.

(2) Im Kontext einer kultursensiblen Internationalisierung von Musikpädagogik spielt Sprache eine besondere Rolle. Englisch ist zwar internationale Wissenschaftssprache, das sollte aber keineswegs zur Aufgabe nationaler Fachterminologien führen. Englisch ist als internationale Wissenschaftssprache nicht unumstritten. Durch die Verwendung einer Fremdsprache können nicht nur kommunikative Probleme entstehen, sondern es fehlen semantische Differenzierungsmöglichkeiten. Zudem könnte durch die Verwendung von Englisch als Wissenschaftssprache die Weiterentwicklung einer beispielsweise deutschsprachigen Terminologie und entsprechender Grundbegriffe vernachlässigt werden.⁷ Musikpädagogische Grundbegriffe sind die Grundlage wissenschaftlichen Denkens beziehungsweise einer entsprechenden Wissenschaftskultur. Ihre Übersetzung, etwa vom Deutschen ins Englische, ist nicht unproblematisch. *Music education* beispielsweise bezieht sich sowohl auf Musikpädagogik als wissenschaftliche Fachdisziplin als auch auf die Praxis des Musikunterrichts, was zu Verwirrungen und zusätzlichen Umschreibungen führen kann wie «music education as a field of research». Ausserdem gibt es Übersetzungsfallen: *Music pedagogy* ist keine adäquate Übersetzung für Musikpädagogik, weil *pedagogy* üblicherweise für bestimmte instrumentalpädagogische Bereiche wie *piano pedagogy* oder bezüglich der Didaktik eines spezifischen Bereiches verwandt wird, beispielsweise *world music pedagogy*. Vergleichbares gilt für bestimmte Konzepte wie musikalisch-ästhetische Bildung: *Education* ist nicht nur eine unzureichende Übersetzung für Bildung; vielmehr kann die scheinbar wörtliche Übersetzung *aesthetic education* zu Verwirrungen führen, weil sie den Ballast einer komplizierten Begriffsgeschichte trägt (Fossum, Varkøy, 2012). Zudem erschwert die unterschiedliche Argumentationsweise in englischen und deutschen wissenschaftlichen Texten die Klärung terminologischer Fragen, weil englischsprachige Autoren oft weniger Interesse an der genaueren Definition und Diskussion von Fachterminologie haben (Thielmann, 2009). Trotz aller Schwierigkeiten ist es aber nicht möglich, auf Englisch als internationale Wissenschaftssprache zu verzichten. Deshalb ist es wichtig, bewusst und kritisch damit umzugehen, ohne die

7 Weitere Informationen zur Problematik von Englisch als Wissenschaftssprache bietet die Website des Arbeitskreises Deutsche Wissenschaftssprache: <http://adawis.de/start> [22. 2. 2019].

eigenen Grundbegriffe aufzugeben. Das beinhaltet auch die Entwicklung einer globalen musikpädagogischen Terminologie, die wichtige Begriffe verschiedener Sprachen enthält wie etwa Bildung, Ubuntu oder Ren. Dafür ist allerdings mehr Forschung zu musikpädagogischer Terminologie in einzelnen Ländern notwendig, die wichtige Begriffe und Konzepte eruiert und in den internationalen Diskurs einbringt. Erste Versuche hierzu liegen bereits vor (Kertz-Welzel et al., 2019). Auch mehrsprachige Tagungen oder Publikationen (Cslovjecsek, Zulauf, 2018) unterstützen diese Entwicklung.

(3) Für eine kultursensible Internationalisierung ist zudem eine internationale wissenschaftliche Sozialisation von Musikpädagog/-innen bedeutsam. Sie umfasst das Wissen über wichtige internationale Publikationen (zum Beispiel McPherson, Welch, 2012) und Autor/-innen (Patricia Shehan Campbell oder Estelle R. Jorgensen), bedeutende Konzepte wie Praxial Music Education und mit ihr verbundene Wissenschaftler/-innen wie David J. Elliott. Durch die intensive Auseinandersetzung mit entsprechenden Themen und Diskursen erschliesst sich internationale Musikpädagogik und man wird zur aktiven Teilnahme befähigt. Ergänzt werden sollten diese Sozialisationsprozesse durch die Mitgliedschaft in internationalen Verbänden wie der International Society for Music Education (ISME) oder der Teilnahme an internationalen Tagungen, beispielsweise der alle zwei Jahre stattfindenden ISME World Conference. Diese wissenschaftlichen Sozialisationsprozesse unterstützen auch die Entwicklung eines Global Mindsets. Es umschreibt eine globale Denkweise im Sinne einer Offenheit für Diversität, über die kultursensible Menschen verfügen. Kultursensibel zu sein umfasst die Fähigkeit, unterschiedliche Blickwinkel einnehmen zu können, auch verschiedene Wertesysteme zu schätzen. In Anlehnung an Bourdieus Differenzierungen werden drei verschiedene Aspekte des Global Mindsets unterschieden (Clapp-Smith, Luthans, Avolio, 2007): das psychologische, das intellektuelle und das soziale Kapital. Das psychologische Kapital umfasst persönliche Einstellungen wie Neugier und Flexibilität, Empathie, Interesse an kultureller Diversität sowie Respekt vor anderen Wertesystemen. Das intellektuelle Kapital ist gekennzeichnet durch Wissen über verschiedene Schulsysteme, Unterrichts- und Wissenschaftskulturen. Soziales Kapital beschreibt die Beziehungen und Netzwerke, die aufgebaut und erhalten werden müssen, um wissenschaftlich erfolgreich sein zu können.

Was bedeutet das Global Mindset nun im Kontext von Musikpädagogik? Es beschreibt eine Offenheit für verschiedene Unterrichts- und Wissenschaftskulturen. Es bezieht sich auch auf eine interkulturelle Lernbereitschaft, wenn beispielsweise Kommunikationen durch Sprachprobleme erschwert oder alternative Meinungen kaum nachvollzogen werden können. Die Entwicklung eines Global Mindsets unterstützt eine kultursensible Internationalisierung von Mu-

sikpädagogik, bei der die eigenen nationalen Perspektiven aber auch bewusst in den internationalen Diskurs eingebracht werden sollten. Dies alles ist Teil einer kritischen Internationalisierung von Musikpädagogik, die zu mehr Forschung und zur Entwicklung einer entsprechenden Forschungsagenda führen sollte. In deren Mittelpunkt könnte die Untersuchung von nationalen Besonderheiten, etwa von musikpädagogischen Unterrichts- und Wissenschaftskulturen in verschiedenen Ländern, stehen – aber auch das, was uns verbindet. Durch Seminare oder Workshops zu Musikpädagogik in einzelnen Ländern und den Bedingungen einer kritischen Internationalisierung kann die Entwicklung des Global Mindsets von Musikpädagog/-innen gefördert werden, so dass sie einen Beitrag zur Verbesserung von Musikpädagogik weltweit leisten können, ohne ihre eigenen musikpädagogischen Wurzeln zu vergessen.

Ausblick

Die Frage, wie mit musikpädagogischen Unterrichts- und Wissenschaftskulturen im Kontext von Internationalisierung und Globalisierung umgegangen werden soll, ist nicht leicht zu beantworten. Wichtig ist aber, dass Musikpädagog/-innen lernen, international zu denken und international wissenschaftlich aktiv zu sein. Das beinhaltet, die eigenen Unterrichts- und Wissenschaftskulturen zu untersuchen, zu bewahren, aber auch zu verändern und in den internationalen Diskurs einzubringen. Dadurch wird die Diversität internationaler Musikpädagogik gefördert und Alternativen zu Ideen und Konzepten angloamerikanischer Musikpädagogik aufgezeigt.

Insgesamt ist aber mehr Forschung notwendig, die untersucht, wie eine kultursensible Internationalisierung von Musikpädagogik aussehen könnte. Canagarah (2005, S. 20) zeigt folgende Möglichkeiten auf:

«It is possible to develop a pluralistic mode of thinking where we celebrate different cultures and identities, and yet engage in projects common to our shared humanity. Breaking away from the history of constructing a globalized totality with uniform knowledge and hierarchical community, we should envision building a network of multiple centers that develop diversity as a universal project and encourage an actively negotiated epistemological tradition.»

Es kann also ein sinnvoller Weg sein, internationale Forschungszentren aufzubauen und einen Dialog über das zu beginnen, was uns verbindet beziehungsweise unterscheidet. In diesem Kontext ist auch der Schweizer Beitrag zur internationalen Musikpädagogik wichtig. Gerade im Hinblick auf kulturelle Vielfalt, Mehrsprachigkeit, den Umgang mit Föderalismus oder auch dem Verhältnis von schulischem und ausserschulischem Musikunterricht könnten Schweizer

Musikpädagog/-innen einen bedeutsamen Beitrag zum internationalen Diskurs leisten. Es ist wichtig, dass mehr Schweizer Musikpädagog/-innen international aktiv sind und mit ihren Perspektiven Musikpädagogik weltweit bereichern und verbessern helfen – auch wenn es vielleicht manchmal so scheint, als wäre der Fokus auf die Entwicklung von Musikpädagogik als wissenschaftliche Disziplin in der Schweiz wichtiger.

Internationalisierung ist ein langwieriger Prozess, ein Veränderungsprozess von Musikpädagogik als Wissenschaft und auch ein Lernprozess einzelner Musikpädagog/-innen, dessen Dynamik sich niemand wirklich entziehen kann. Man kann diesen Prozess aber mitgestalten und so Einfluss auf ihn nehmen, um eine kultursensible Internationalisierung von Musikpädagogik zu ermöglichen, die musikpädagogische Unterrichts- und Wissenschaftskulturen weltweit verbessern hilft.

Literaturangaben

- Canagarajah, A. S. (2005). Reconstructing local knowledge, reconfiguring language studies. In A. S. Canagarajah (Hg.), *Reclaiming the Local in Language, Policy and Practice* (S. 3–24). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Clapp-Smith, R., Luthans, F., Avolio, B. J. (2007). The role of psychological capital in global mindset development. In M. Javidan, R. M. Steers, M. A. Hitt (Hg.), *The Global Mindset* (S. 105–130). Amsterdam: JAI Elsevier.
- Cslovjecssek, M., Zulauf, M. (Hg.). (2018). *Integrated Music Education*. Bern: Peter Lang.
- Curwen, J. (1989). *Schulmusik im Ausland*. Frankfurt am Main: Zentralstelle für musikpädagogische Dokumentation (Originalwerk publiziert 1901). www.epos.uni-osnabrueck.de/buch.html?id=1
- Fossum, H., Varkøy, Ø. (2012). The changing concept of aesthetic experience in music education. *Nordic Research in Music Education Yearbook*, 14, 9–25.
- Glaser, M. A. (2005). *Literaturwissenschaft als Wissenschaftskultur*. Hamburg: Kovač.
- Green, L. (2009). *Music, Informal Learning and the School*. Farnham: Ashgate.
- Gruhn, W (2001). European «methods» for American nineteenth-century singing instruction. A cross-cultural perspective on historical research. *Journal of Historical Research in Music Education*, 23 (1), 3–18.
- «Internalization». Abgerufen von www.businessdictionary.com/definition/internalization.html [22. 1. 2019]
- Kamens, D. H. (2013). Globalization and the emergence of an audit culture. PISA and the search for «best practices» and magic bullets. In H.-D. Mayer, A. Benavot (Hg.), *PISA, Power and Policy. The Emergence of Educational Governance* (S. 117–140). Oxford: Symposium Books.
- Kertz-Welzel, A. (2018). *Globalizing Music Education. A Framework*. Bloomington: Indiana University Press.

- Kertz-Welzel, A. (2015). Internationalisierung und musikpädagogische Wissenschaftskulturen. Eine Annäherung. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, Sonderedition 3: Beiträge zum Symposium 2015 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik, «Bedingungen, Funktionen und Verwendungen musikpädagogischer Forschung», 35–48. Abgerufen von <http://zfk.m.org/sonder15-kertz-welzel.pdf> [22. 1. 2019]
- Kertz-Welzel, A., Tan, L., Berger, M., Lines, D. (2020). A humanistic approach to music education. (Critical) international perspectives. In I. M. Yob, E. R. Jorgensen (Hg.), *Humane Music Education for the Common Good* (S. 248–260). Bloomington, IN: Indiana University Press.
- Knight, J. (2012). Five truths about internationalization. *International Higher Education*, (69). Abgerufen von <https://ejournals.bc.edu/index.php/ihe/article/view/8644/7776> [21. 12. 2020]
- Marsh, K. (2013). Music in the lives of refugee and newly arrived immigrant children in Sydney, Australia. In P. S. Campbell, T. Wiggins (Hg.), *The Oxford Handbook of Children's Musical Cultures* (S. 429–509). Oxford: Oxford University Press.
- McCarthy, M. (2012). International perspectives. In G. E. McPherson, G. F. Welch (Hg.), *The Oxford Handbook of Music Education* (Bd. 1, S. 40–62). New York: Oxford University Press.
- McPherson, G. E., Welch, G. F. (2012). *The Oxford Handbook of Music Education* (2 Bände). Oxford: Oxford University Press.
- Ogawa, M. (2010). Japan. Music as a tool for moral education? In G. Cox, R. Stevens (Hg.), *The Origins and Foundations of Music Education* (S. 205–220). London: Continuum.
- Steiner-Khamsi, G., Waldow, F. (2012). *Policy Borrowing and Lending in Education* (World Yearbook of Education 2012). New York: Routledge.
- Thielmann, W. (2009). *Deutsche und englische Wissenschaftssprache im Vergleich*. Heidelberg: Synchron.

Kurzbiografien / Courtes biographies

Olivier Blanchard (Dr.) ist Dozent für Fachdidaktik Musik an der Pädagogischen Hochschule Freiburg im Uechtland und Gastdozent im Master «Fachdidaktik der Künste» der Pädagogischen Hochschule Zürich und der Zürcher Hochschule der Künste. Er studierte Schulmusik in Freiburg und spezialisierte sich auf den Bereich Popmusik an der Hochschule der Künste Bern. Während elf Jahren unterrichtete er Musik an einer Sekundarschule. 2018 promovierte er mit einer Dissertation zum Thema «Hegemonie im Musikunterricht – Ein Beitrag zur Befremdung der eigenen Kultur».

Marc-Antoine Camp (Prof. Dr.) promovierte an der Universität Zürich nach einem Studium in Historischer Musikwissenschaft, Musikethnologie und Ethnologie. Weitere Studien absolvierte er in Brasilien (Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG, Universidade de São Paulo, USP). Er war Assistent am Musikethnologischen Archiv der Universität Zürich. Seine Publikationen befassen sich mit musikpädagogischen Fragen und der Vermittlung des immateriellen Kulturerbes.

Sabine Chatelain (PhD) est professeure associée à la Haute école pédagogique du canton de Vaud (HEP Vaud, Suisse) où elle enseigne la didactique de la musique. Après une longue pratique dans l'enseignement de la musique à tous les niveaux de l'école obligatoire et postobligatoire en Allemagne et en Suisse romande, elle se consacre désormais à la formation des enseignants de musique. Elle est cofondatrice du laboratoire CREAT (HEP Vaud). Ses recherches portent sur les liens entre la musique et d'autres disciplines, notamment avec les arts visuels, ainsi que sur la créativité et la création dans l'enseignement de la musique à l'école.

Beat Hofstetter (Prof.) studierte Saxophon, Blasmusikdirigieren und Schulmusik an der Musik-Akademie Basel, Saxofon und Dirigieren an der Northwestern University in Chicago und schloss mit dem Master of Music ab. Er ist Preisträger mehrerer Wettbewerbe, Mitbegründer des ARTE Quartetts und Dirigent verschiedener Orchester und Ensembles. Von 1999 bis 2009 war er Professor für Fachdidaktik Musik an der Pädagogischen Fachhochschule Nordwestschweiz. Seit 1993 ist er Professor an der Hochschule Luzern. Seit 1999 ist er Studiengangleiter und Professor für Schulmusik I und II an der Hochschule für Musik/FHNW. Darüber hinaus leitet er Weiterbildungen und Schulentwicklungsprogramme für Musik- und Maturitätsschulen.

Jürg Huber hat Schulmusik und Dirigieren an der Akademie für Schul- und Kirchenmusik Luzern sowie Musikwissenschaft, Musikethnologie und Medienlinguistik an der Universität Zürich studiert und unterrichtet an verschiedenen Gymnasien und Seminaren. Schwerpunkt seiner derzeitigen Forschungs- und Lehrtätigkeit an der Hochschule Luzern ist die Schulmusik. Weiter unterrichtet er Musikgeschichte an der Pädagogischen Hochschule Luzern, arbeitet als Musikjournalist und ist als Ensembleleiter aktiv.

François Joliat (Prof. Dr.) est professeur pour le domaine ARTS à la Haute école pédagogique des cantons de Berne, Jura et de Neuchâtel (HEP-BEJUNE). Formateur d'enseignants et chercheur, il a publié plusieurs ouvrages qui traitent de la professionnalisation des enseignants de musique, de nombreux articles scientifiques sur l'expertise musicale, la didactique de la musique ainsi que du matériel d'enseignement de la musique. Il est chargé d'enseignement de la recherche au Conservatoire national supérieur de musique et de danse de Paris (CNSMDP).

Alexandra Kertz-Welzel (Prof. Dr.) ist Professorin und Leiterin des Institutes für Musikpädagogik an der Ludwig-Maximilians-Universität München. Von 2002 bis 2005 war sie Gastwissenschaftlerin an der University of Washington in Seattle, USA. Zu ihren Forschungsinteressen zählen die Bereiche Internationale Musikpädagogik, Philosophy of Music Education, Music Education Policy und Community Music. Sie ist Autorin zahlreicher Publikationen, darunter *Globalizing Music Education. A Framework* (Bloomington 2018). Von 2016 bis 2018 war sie Co-Vorsitzende der Forschungsgruppe zu Music Education Policy der International Society for Music Education, von 2017 bis 2019 Vorsitzende der International Society for the Philosophy of Music Education.

Christoph Marty studierte Klarinette und Schulmusik II an der Hochschule Luzern – Musik und schloss beide Studien erfolgreich ab. Er arbeitet als wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Hochschule Luzern – Musik, wo er einen CAS Musikforschung absolviert hat. Er unterrichtet an der Musikschule Schwyz und ist als freischaffender Musiker tätig.

Gabriele Noppeney, Dozentin für Musikpädagogik am Institut für Sekundarstufe I und II der Fachhochschule Nordwestschweiz und Referentin in der Lehrerfortbildung, hat sich als Lehrerin für Musik und Englisch an einem Berliner Gymnasium mit bilinguaalem Zug sowie in der Hochschule intensiv mit Fragen des bilingualen Musikunterrichts beschäftigt.

Dieter Ringli (Dr.) studierte Musikwissenschaft, Musikethnologie und Philosophie in Zürich und promovierte 2003 mit einer Dissertation über die Geschichte der Schweizer Volksmusik. Er arbeitete als Oberassistent am Ethnologischen Seminar der Universität Zürich, als Forschungsdozent an der Hochschule Luzern – Musik und ist heute als Dozent für Popästhetik, Musikethnologie und Forschungsmethodik sowie als wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Zürcher Hochschule der Künste und als freischaffender Musiker tätig.

Stefanie Stadler Elmer (Prof. Dr. Dr. h. c.) ist Forschungsprofessorin für Fachdidaktik der Künste an der Pädagogischen Hochschule Schwyz und Titularprofessorin für Psychologie an der Universität Zürich. Ihre Forschungsinteressen sind vokale, affektive und kulturelle Entwicklung, Musikdidaktik, räumliches Darstellen und Zeichnen, strukturgenetische Theorie, Ästhetik, Forschungsmethoden und Erkenntnistheorie.

Regula Steiner hat nach einer kaufmännischen Grundausbildung und mehrjähriger Berufserfahrung im In- und Ausland an der Pädagogischen Hochschule Luzern studiert und die Lehrbefähigung auf der Sekundarstufe in den Fächern Musik, Geschichte, Englisch und Deutsch erlangt. Ab 2010 unterrichtete sie an Volksschulen im Kanton und in der Stadt Luzern. Seit Februar 2017 ist sie tätig als Assistentin der Leitung im Kompetenzzentrum Forschung Musikpädagogik an der Hochschule Luzern.

Au bénéfice d'une licence et d'un diplôme en psychologie ainsi que d'un certificat en théorie musicale, *Madeleine Zulauf* a travaillé comme psychologue clinicienne puis comme chef de projets de recherche et enfin comme professeur de psychologie, pédagogie et méthodologie de la recherche dans plusieurs hautes écoles. Conférencière et auteure de nombreuses publications en éducation musicale, elle a aussi réalisé des expertises d'institutions de formation et conduit des études sur les systèmes éducatifs. Elle est directrice du bureau Formation Musique Recherche Zulauf, qu'elle a fondé en 2002 (www.fmrzulauf.ch, fmrzulauf@gmail.com).

Jürg Zurmühle (Prof.) ist Leiter der Professur Musikpädagogik des Instituts Primarstufe der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz und Präsident des Verbands Fachdidaktik Musik Schweiz (vfdm.ch). Er ist als Flötist und Shakuhachispieler in verschiedenen Formationen aktiv.