

4. (Musik-)Pädagogische Grundannahmen

Da es sich bei dieser Arbeit um eine explorative Untersuchung eines komplexen Problems handelt (vgl. Kap. 3), ist auch die Entwicklung der differenzierten Fragestellung selbst als iterativer, quasi kommunikativer Prozess zu verstehen. Durch Klärungen, welche im Rahmen der einzelnen Schritte erfolgen, werden Fragen weiter differenziert, re-formuliert oder unter Umständen auch zu verwerfen sein. In diesem Kapitel wird – nach der Beschreibung der Ausgangslage (Kap. 4.1) – eine wichtige erste Klärung versucht (Kap. 4.2).

4.1 Ausgangslage

Aus der Literatur wird deutlich, dass die Begründung von Musikunterricht an den Schulen und die Klärung seiner Rolle für die Entwicklung und das Lernen junger Menschen, bedeutsam ist (vgl. Kap. 2). Die Relevanz der Fragen zeigt sich für Lehrpersonen schulischen Musikunterrichts in unterschiedlicher Hinsicht, insbesondere in konkreten Entscheidungen zum unterrichtlichen Handeln, bezüglich des Nachdenkens über Unterricht und im Kontakt auch mit diversen Gesprächspartnern.

Im Unterricht selbst geht es dabei oft um Fragen zur Verpflichtung, zum Engagement und zu den Leistungen der Lernenden, um die Einschätzung von Alltagsrelevanz und Zukunftsbedeutung, aber auch um ganz konkrete inhaltliche Fragen, wie zum Beispiel die Liedauswahl. Jugendliche selber (und gelegentlich auch ihre Eltern) äussern dabei manchmal mehr und manchmal weniger differenziert argumentierte Meinungen und persönliche Einschätzungen (vgl. bspw. Gass, 2015; Jünger, 2011). In Diskussionen unter Musiklehrpersonen oder im Rahmen ihrer musikdidaktischen Ausbildung sind inhaltliche Setzungen, methodische Grundsätze, didaktische Konzepte und damit verbundene Philosophien des Musikunterrichts bekannte Spannungsfelder (vgl. bspw. Jank, 2013b; Lehmann-Wermser, 2016), welche an den Schnittstellen zu den entsprechenden Bezugs-

disziplinen¹ mit weiteren Ansprüchen interagieren (vgl. bspw. Hofstetter, 2006; Knigge & Niessen, 2016). Bewusst und unbewusst positionieren sich Musiklehrpersonen durch ihre Arbeit, durch ihre Haltung und in ihren Überzeugungen und Argumentationen gegenüber weiteren Meinungsträgern (siehe Kap. 3.1).

Zusätzlich zu den explizit eingeholten Meinungen von Expertengremien zu Fragen der schulischen und gesellschaftlichen Relevanz des oligatorischen Musikunterrichts (vgl. bspw. Deutscher Musikrat, 2005; Grossenbacher & Oggenfuss, 2011; Nimczik, 2019; Winner et al., 2013), ist die von allen Involvierten geprägte öffentliche Wahrnehmung ein entscheidender Einflussfaktor für bildungspolitische Diskurse und Positionen. Es ist die internationale², nationale, regionale und lokale Bildungspolitik, welche schliesslich, in Abwägung der Finanzierbarkeit und unter Berücksichtigung der jeweiligen Verfassung und internationaler Konventionen (z.B. Menschenrechte), periodisch die Rahmenbedingungen verhandelt, in welchen sich Schulen und Unterricht entwickeln können und sollen. Der Status-Quo wird jeweils in Lehr- bzw. Bildungsplänen festgelegt und öffentlich gemacht. Die Diskurse und die Praxen bezüglich der Beurteilung des Nutzens, der Wichtigkeit und der Verbindlichkeit des Schulfaches Musik, haben dabei direkten und indirekten Einfluss auf den Status des Musikunterrichts und auf die öffentliche und individuelle, fremd- und selbsteingeschätzte Bewertung des Fachs, dessen Lehrpersonen und des konkreten Unterrichts.

Die Klärung der Rolle des Musikunterrichts für die Entwicklung, das Lernen und das Reifen junger Menschen ist von widersprüchlichen Überzeugungen geprägt.

The problem to be investigated (the role of the arts in the growth, learning, and development of young people in schools) has been cast in a way that has boxed both [...] researchers and practitioners into hard, opposing positions (the arts don't have/do have a connection to academic achievement in other areas; the arts are compromised by/deepened by those connections), rather than opened up a fruitful discussion between rigorous researchers and policymakers and practitioners. (Aprill, 2001, S. 25)

Auf das Schulfach Musik bezogen drehen sich diese *hard, opposing positions* in unterschiedlicher Akzentuierung darum, ob Musikunterricht eine Verbindung zum Lernen in anderen Bereichen habe oder nicht, und ob das Fach durch solche Verbindungen untergraben oder befördert werde. Aprill (ebd.) skizzierte in der

1 Insbesondere der Erziehungswissenschaften und anderer Fachdidaktiken (Pädagogische Hochschulen), der Musikwissenschaft (Universität) und der Kunst (Musikhochschulen)

2 Zum Beispiel die grossen internationalen vergleichenden Leistungsstudien wie TIMSS (Schwipert, 2019) und PISA (OECD, 2019b)

Folge drei Themen, welche eine konstruktive Diskussion zwischen Exponenten seriöser Forschung, glaubwürdiger Politik und informierter Praxis oft von vorneherein unterlaufen³:

- Das Verständnis fachlicher Integrität
- Das Verständnis künstlerischer Integrität
- Das Verständnis von Schulerfolg

4.2 Grundfragen verstehen und klären

Nach Aprill (2001) sind Gespräche zur Begründung von Musikunterricht oft nicht konstruktiv, weil durch ungeklärte Grundfragen ein fruchtbarer Diskurs verunmöglicht wird. Drei überholte Sichtweisen sind seiner Meinung nach vorgängig zu entwirren und die folgenden Fragen zu klären:

- was bedeutet fachliche Integrität?
- was bedeutet künstlerische Integrität?
- was ist Schulerfolg?

Diese Grundfragen sind *a priori* in der Art zu klären, dass die Aussage als Axiom, d.h. als »gültige Wahrheit, die keines Beweises bedarf« (Bedeutung nach Duden online) verstanden und akzeptiert wird. Solche Grundsätze (Axiome) beschreiben nicht beweisbare, aber vernünftig geklärte Annahmen. Auf dieser Basis ist die weitere theoretische Klärung und Theoriebildung möglich, welche im Anschluss wiederum an der Erfahrung zu prüfen ist⁴. In den folgenden drei Unterkapiteln werden nun die einzelnen Fragen diskutiert und anschliessend als Axiome formuliert.

4.2.1 Was bedeutet fachliche Integrität?

Eine verbreitete Grundannahme beruht auf einem Fachverständnis, in welchem insbesondere die Eigenständigkeit und Unverbundenheit der Disziplinen betont und die Bezüge zwischen den Fächern ausgeblendet werden (Aprill, 2001, S. 25). »A

3 Im Original (Aprill, 2001, S. 25): *Period models of curricular integrity/Period models of artistic integrity/A limited notion of student achievement*. Integrity kommt vom lateinischen *integritas*. Aprill kritisiert ein exklusives Fachverständnis welches unter diesem Begriff die ›Verlässlichkeit, Unbestreitbarkeit oder Reinheit‹ abgegrenzter Fachgebiete reklamiert. Unter *curricular* wird hier nicht der Lehrplan als Ganzes, sondern die einzelne Fachkonstruktion für Lehrzwecke verstanden.

4 In Anlehnung an das von Albert Einstein in einem Brief vom 7. Mai 1952 an Maurice Solovine beschriebene Verfahren im wissenschaftlichen Umgang mit der »Mannigfaltigkeit der unmittelbaren (Sinnes)Erlebnisse« (ausführlich bei Holton, 1979, S. 312).

discipline is knowledge organized for instruction« (Phoenix, 1971, S. 149), also eine künstliche und auf die Vermittlung ausgerichtete Form der Wissensorganisation. Doch diese alte Vorstellung, Fächer seien widerständige stoffliche Vorgaben für schulische Lernprozesse, gilt nicht mehr (Künzli, 2018, S. 25). Fachliche Kompetenz ist

[...] constructed by a reciprocal reinforcement of the intradisciplinary and interdisciplinary perspectives. An educated person will be at the same time both ›specialist‹ and ›generalist‹. [...] A discipline is not likely to lose its nature when it is integrated with other forms of knowledge, quite the opposite. (Zulauf & Cslovjecssek, 2018a, S. 403)

Dass ein Schulfach nicht eine eindeutige abgeschlossene Einheit ist und sich seine Einzigartigkeit erst durch seine Unterschiede und Ähnlichkeiten in Bezug auf andere Fächer ergibt, kann das künstliche Konstrukt ins Wanken bringen. Die Integrität jedes Faches liegt gerade in diesen Bezügen und der sich darin zeigenden Spezifität⁵.

Fächer – und natürlich noch vielmehr Kompetenzen – hängen im heutigen Verständnis fraglos essenziell von Bezügen untereinander ab. Aktuelle Lehr- und Bildungspläne bringen das deutlich zum Ausdruck. Dass die Entwicklung dieser Vorstellung ein langer und herausfordernder Prozess ist, zeigt sich deutlich in entsprechenden Justierungen von einer Bildungsplanreform zur nächsten. Mit dem Ziel einer grösseren Durchlässigkeit und der Öffnung enger Fachlehrpläne für kindgerechtes Lernen wurden beispielsweise in Baden-Württemberg in der Bildungsplanreform 2004 für viele Schulfächer Fächerverbünde eingeführt. Die Umsetzung führte zu heftiger Kritik⁶, mit entsprechender Reaktion im Bildungsplan 2016:

Die bisherigen schulartspezifischen Fächerverbünde werden aufgelöst. Stärker fachbezogene Bildungspläne stellen die Bedeutung der Fachlichkeit und die Entwicklung der fachlichen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler in den Mittelpunkt; auf der Basis gefestigter fachlicher Kompetenzen können die Aspekte fächerverbindenden Lernens zum Tragen kommen. (Pant, 2016, S. 6)

Doch einige Seiten später wird in demselben Dokument der Deutschschweizer Lehrplan 21 mit folgendem Satz zitiert (a.a.O., S. 9): *»Zeitgemässe Lehrpläne sind dadurch gekennzeichnet, dass sie sowohl fachliche als auch überfachliche Kompetenzen*

5 Zulauf & Cslovjecssek (2018a, S. 403) schlagen vor, anstelle der oft defensiv verstandenen *Integrität* des Faches, den positiv konnotierten Begriff der *Spezifität* zu verwenden.

6 Vgl. dazu die Antwort des Kultusministers Helmut Rau auf eine grosse Anfrage der SPD im Landtag vom 2.4.2009 (Rau, 2009)

berücksichtigen.« Als »wichtiges Merkmal überfachlicher Kompetenzen« wird herausgestrichen, »dass an ihrer Entwicklung alle [...] schulische[n] Fächer mit ihren spezifischen Fachinhalten, fachlichen Zugängen und Vorgehensweisen beteiligt sein müssen« (ebd.).

Das Verbindende eines Faches zu betonen ist insbesondere dann herausfordernd, wenn das Fach von anderen Seiten in Frage gestellt scheint. In dieser Situation ist Rückzug und Verteidigung der Grenzen üblich: »Wenn es schwierig wird, wird's disziplinar« ist ein geflügeltes Wort des bekannten schweizerischen Bildungspolitikers und Politberaters Iwan Rickenbacher⁷.

Dies obwohl in einem aufgeklärten Fachverständnis die Spezifität eines Faches nicht als Gegenpol seines verbindenden Potenzials verstanden werden kann; das Spezifische und das Generische sind einander bedingende Aspekte jedes Faches (Zulauf & Cslovjcek, 2018a, S. 403). Ohne Bezüge zu anderen Fächern löst sich der Fachbegriff buchstäblich im Nichts auf. Musik steht jedoch – gemeinsam mit anderen Fächern – im Bereich der Schulbildung tatsächlich seit langem und immer wieder unter Druck: »Arts education has a long history of being considered not quite a ›real subject in schooling« (Aprill, 2001, S. 25). *Arts Education* ist stigmatisiert durch »the field's ›I can't get no respect status in relationship to the rest of education« (ebd. zitiert nach Hamblen, 1990). Dieses Gefühl der Entwertung eines Faches wird durch schleichenden oder systematischen Stundenabbau und ausfall, durch die vermeintliche oder tatsächliche Vernachlässigung der Ausbildung des Fachpersonals oder durch die Fokussierung der öffentlichen Diskussion auf andere Fachbereiche befördert:

Die Versorgung der Grundschulen mit Musiklehrern ist bundesweit defizitär; am ehesten ist noch damit zu rechnen, dass Musikunterricht in den Klassen 5 und 6 stattfindet. Häufig wird aufgrund von Lehrermangel – aber auch aufgrund curricularer Entscheidungen zu Ungunsten des Faches Musik – der Musikunterricht ab Klasse 7 ausgesetzt und erst in den Jahrgangsstufen 9 und 10 wieder eingeführt – dann allerdings häufig als Wahlangebot. (Jordan et al., 2012, S. 504)

Der Österreichische Musikrat schlägt Alarm: Musikalisch überforderte Lehrkräfte sängen oder musizierten nicht mehr mit den Kindern oder es finde gar kein Musikunterricht mehr statt, erklärt der Rat weiter. Die gegenwärtige bildungspolitische Diskussion fokussiere viel zu sehr die Pisa-Fächer (Lesen, Mathematik, Naturwissenschaften). Die künstlerisch-kreativen Fächer vermittelten aber ebenfalls unverzichtbare Kompetenzen wie Kreativität, soziales Miteinander und Gestaltungsvermögen. (codex flores, 2017)

7 An der Fachtagung ›Schule statt Fächer‹ der Schweizerischen Erziehungsdirektorenkonferenz vom 24. Mai 2000 in Solothurn/Schweiz.

Weil Befürchtungen um den Verlust des Faches verständlicherweise gross sind, kann ein aufgeklärter Fachbegriff als zusätzliche Bedrohung erscheinen. Der sicher gutgemeinte Hinweis auf Wirkungen des Musikunterrichts bezüglich »Kreativität, soziales Miteinander und Gestaltungsvermögen« (vgl. dazu auch Bastian, 2000; Gembris, 2003, 2015) kann, aus dem Blickwinkel eines geschlossenen Fachverständnisses, als weiteres Untergraben der Integrität des Faches verstanden werden. Bei einem aufgeklärten Verständnis ist jedoch eine solche Kausalität unmöglich, denn die Spezifität jedes Faches ergibt sich erst durch seine Bezüge zu anderen Fächern.

Die Facetten von Kompetenzen sind sowohl fachlicher als auch überfachlicher Natur. Fachliche Kompetenzen beschreiben fachspezifisches Wissen und die damit verbundenen Fähigkeiten und Fertigkeiten. Mit überfachlichen Kompetenzen ist jenes Wissen und Können gemeint, das über die Fachbereiche hinweg für das Lernen in und ausserhalb der Schule eine wichtige Rolle spielt. Dazu zählen personale, soziale und methodische Kompetenzen. An deren Entwicklung sind alle Fachbereiche beteiligt mit ihren je spezifischen Inhalten, fachlichen Zugängen, Vorgehensweisen und Perspektiven auf die Welt. (Deutscheschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz D-EDK, 2016, S. 7)

Axiom 1: Was ist ein Fach?

Ein Fach ist eine artifizielle Einheit. Die Einzigartigkeit eines Faches ergibt sich durch seine Unterschiede und Ähnlichkeiten in Bezug auf andere Fächer; es ist deshalb eine nicht abgeschlossene Einheit. Jedes Fach ist durch seine spezifischen und seine generischen Eigenschaften bestimmt, welche in ihrem Zusammenspiel die Charakteristik eines Faches ausmachen. Alle Fächer haben sich am Aufbau von Kompetenzen zu beteiligen, die über die Fachbereiche hinweg in und ausserhalb der Schule eine wichtige Rolle spielen.

4.2.2 Was bedeutet künstlerische Integrität?

Viele unserer Vorstellungen von den Künsten stammen aus Setzungen in der Kunst- und Kulturgeschichte der Spätmoderne, einer Periode, die sich auf die formalen, elitären und technischen Aspekte des Kunstschaffens konzentrierte. Doch Kunst, zu der auch Musik gehört, kann nicht losgelöst von ihren tiefgreifenden Verbindungen zu Fragen der Geschichte, Identität, Kultur, Wirtschaft, Sprache, Theologie, Mathematik, Natur und Wissenschaft verstanden werden. Diese vielfältigen Bezüge der Kunstfächer befördern einerseits das Erlernen von Kunst und

Musik⁸ und sind gleichzeitig wesentlich, für eine authentische, lebensweltbezogene Auseinandersetzung mit den Künsten (Aprill, 2001, S. 25)⁹. In der künstlerisch-musikalischen Wirklichkeit längst überwunden, scheint die veraltete Orientierung an formalen und technischen Aspekten in Kunst- und Musikunterricht immer noch recht verbreitet. Trotz gegenteiliger Erwartungen:

[C]urriculum integration has the potential to offer the challenging curriculum, the higher standards, and the world-class education that is often talked about. (Russell & Zembylas, 2007, S. 288 basierend auf Beane & Brodhagen, 1996)

Die kritische Auseinandersetzung mit einer lehrgangsmässig angelegten Mastery-Konzeption¹⁰ macht deutlich, wie herausfordernd es ist, veraltete einseitige Orientierungen aufzubrechen (vgl. dazu Brunner et al., 2021; Fläming, 2003; H. J. Kaiser, 2016). Seit längerem werden in Bildungsplänen nicht mehr die Themen oder die Gestaltung des Unterrichts vorgeschrieben, sondern Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern als erwünschte Ergebnisse schulischen Lernens benannt (Klieme et al., 2003, S. 19). Jordan et al. zeigen auf, wie beispielsweise die traditionelle Notenschrift »jenseits des Auswendiglernens von Notennamen und auch ohne das entsprechende Detailwissen« von Schülern und Schülerinnen intuitiv verstanden wird (2012, S. 516). Aber der Wunsch nach einem schrittweisen Aufbau und einer einfachen und klaren Plan, Prüf- und Bewertbarkeit prägt, trotz differenzierten Kompetenzmodellen¹¹, aktuelle Lehrmittel¹² und insbesondere kleinschrittig aufbauenden Unterricht. Beim Vergleich der Fachlehrpläne »Musik« und »bildnerisches Gestalten« (Kunst) im schweizerischen *Lehrplan 21*, zeigt sich das neue Bewusstsein im Bereich Kunst in den Bereichen »Bedeutung und Zielsetzungen« und in der Strukturierung des Kompetenzaufbaus deutlicher als im Musiklehrplan, der sich noch stärker an technischen und formalen Aspekten orientiert (Lehrplan 21). Auch wenn sich materiale und formale Prinzipien mit Fragen der Kontextualisierung, des ästhetischen Gehalts, der Wahrnehmung und Wirkung verbinden, ist ein sogenannt fachinhärenter, sachspezifischer oder biogenetischer Aufbau immer aus der Lehrgangs-Per-

8 Widorski (2018, S. 207) nennt acht Aspekte, wie spezifisches Fachlernen durch solche Fächerbezüge unterstützt wird.

9 Dieses Verständnis verneint banale Anwendungen künstlerischer Aktivitäten, die keinen ästhetischen Antrieb haben – die nur dazu da sind, die Mathematik-Testergebnisse »aufzupeppen«. Sie dienen weder einem guten Kunstunterricht, noch sind sie ein guter Mathematikunterricht. (Aprill, 2001, S. 25; eigene Übersetzung)

10 Der planmässige Aufbau musikalischen Könnens (Mastery) ist bei der Konzeption »Aufbauender Musikunterricht« bereits im Titel als zentrales Anliegen offengelegt.

11 In Musik beispielsweise für den curricularen Kompetenzbereich »Wahrnehmen und Kontextualisieren von Musik« (Jordan, 2014; Jordan et al., 2012; Knigge et al., 2010)

12 Beispielsweise das Lehrwerk »Music Step by Step« (Jank & Schmidt-Oberländer, 2015)

spektive determiniert (Kaiser, 2016, S. 66)¹³. Das spezifische einer künstlerischen Auseinandersetzung, die hohe Agilität und die Freiheit ästhetischer Bedeutungszuschreibung ist nur beschränkt mit einem lehrgangsmässig didaktisierten stofflichen Aufbau in Einklang zu bringen. Um Unterricht als inklusives Labor zu verstehen, das musikalische (Hand)werkstatt *und* entgrenztes Musikatelier zugleich ist (Schmid & Doerne, 2020), muss der Blick, »jenseits von Mystery-Initiationen und/oder Meister*innen-Schüler*innen-Gefälle« (Brunner et al., 2021, S. 24), auf die Agency der Lernenden ((Schmid & Doerne, 2020) gelenkt werden. Doch bereits bezüglich der Interpretation und Bewertung eines Musikstückes ist es als Lehrperson – im Rahmen eines ästhetischen Streits (Rolle, 2014; Rolle & Wallbaum, 2011) – oft eine grosse Herausforderung zu akzeptieren, dass »der Geltungsanspruch jeder Bedeutungskonstruktion [...] zwischen Schüler und Lehrer intersubjektiv zu verhandeln« ist und die geäusserten Schülermeinungen ernst zu nehmen sind (Mönig, 2008, S. 9).

Ästhetische Bildung wird verstanden als ein selbstreferentieller, individueller Prozess, der einen Beitrag leistet zur Entfaltung der Persönlichkeit und auf mündige Teilhabe und Gestaltung der kulturellen Wirklichkeit zielt. Sie vollzieht sich im Rahmen ästhetischer Erfahrungen, indem Individuen in ästhetischer Haltung einem ästhetischen Gegenstand Bedeutung zuweisen. Deren Gültigkeit muss immer wieder intersubjektiv verhandelt werden. (ebd.)

Derart verstandenes Unterrichten ist nur bedingt plan- und prüfbar. Ausgehend von dieser bildungstheoretisch begründeten Definition musikalisch-ästhetischer Bildung geht es darum, den Anspruch, dass in der Schule Kunst oder Musik »gelehrt« werde, kritisch zu prüfen. Die Didaktisierbarkeit ästhetischer Erfahrungen »im Sinne einer systematischen Vorherseh- und Planbarkeit« (Brunner et al., 2021, S. 12) wird jedenfalls kritisch eingeschätzt (Heß, 2004; H. J. Kaiser, 1993; Krause-Benz, 2018; Mollenhauer, 1990).

Eine so verstandene Auseinandersetzung mit Musik verlangt vom Schüler wie vom Lehrer Phantasie und Imagination, aber der Effekt lohnt: sie ist – im wahrsten Sinne des Wortes – höchst konstruktiv und bildend. Weil der Schüler seine Wahrnehmungsfähigkeit schärft, weil er bei der Konstruktion der Bedeutung eines Stückes seine kognitiven Möglichkeiten und damit sein Verständnis von Welt sowie seine Persönlichkeit weiterentwickelt. Musik gewinnt so für ihn Bedeutung und wird gleichsam »bedeutsam«. (Mönig, 2008, S. 10)

13 Kaiser zeigt anhand der Definitionen von aufbauendem Musikunterricht bei Hilmar Höckner (biogenetisches Grundgesetz), bei Heinrich Roth (das gemeinsame aller Lernprozesse) und bei Edwin Gordon (Audiation) die Problematik der Beanspruchung solcher scheinbaren »Naturgesetze« fachlichen Lernens auf.

In diesem Sinn wären Musik und Kunstunterricht als Orte zu verstehen, die vorrangig Spielräume für Selbst-Bildungsprozesse (Alkemeyer et al., 2013) in »socially meaningful environments« (Schiavio et al., 2019, S. 9) eröffnet, die grundsätzlich nicht verfügbar (vgl. Rosa, 2018) sind (vgl. dazu auch Brunner et al., 2021). Damit wäre zu akzeptieren, dass es

[...] gerade keine unmittelbare Erziehungswirkung [ist], wenn solche Bildungsprozesse infolge ästhetischer Erfahrungen entstehen, sondern eine in hohem Ausmass individuelle Willensaktivität, die nicht durch das Ästhetische motiviert, wohl dadurch aber ermöglicht wird. (Rittelmeyer, 2016, S. 318)

Axiom 2: Was ist künstlerische Bildung?

Künstlerische Bildung bedeutet in erster Linie, gemeinsam mit den Lernenden an Gegenständen, in welchen ästhetische Qualitäten Bedeutung entwickeln und ästhetische Positionen für die Lernenden bedeutsam werden können, Kompetenzen und Haltungen aufzubauen. Die einseitige Orientierung an formalen und technischen Aspekten des Faches, an »grossen Künstlern und Werken« oder an einem sogenannt fachinhärenten oder sachspezifischen Aufbau und seiner diesbezüglichen Lehr- und Prüfbarkeit wird einem zeitgemässen Musik- und Kunstverständnis nicht gerecht.

4.2.3 Was bedeutet Schulerfolg?

›Schülerleistung‹ ist in Verbindung mit der Output-Orientierung der grossen internationalen vergleichenden Leistungsstudien, wie beispielsweise PISA oder TIMSS, zum Schlüsselbegriff für hochwertige Messverfahren von Schulerfolg und der Qualität nationaler Bildungssysteme geworden.

Die TIMSS-Untersuchung (Trends in International Mathematics and Science Study) ist eine international vergleichende Schulleistungsuntersuchung, die das Ziel hat, längerfristige Entwicklungen in Bildungssystemen der teilnehmenden Staaten anzuzeigen und zu untersuchen. (Schwippert, 2019)

The OECD Programme for International Student Assessment (PISA) assesses the extent to which 15 year old students near the end of their compulsory education have acquired the knowledge and skills that are essential for full participation in modern societies. The assessment does not just ascertain whether students can reproduce knowledge; it also examines how well students can extrapolate from

what they have learned and can apply that knowledge in unfamiliar settings, both in and outside of school. (OECD, 2019b, S. 3)

In der alle vier Jahre durchgeführten PISA-Studie werden ›Lesekompetenz‹, ›mathematische Kompetenz‹, ›naturwissenschaftliche Kompetenz‹ und in der Durchführung von 2018 auch *Financial Literacy* und *Global Competencies* gemessen. Dabei wird, wie lange gefordert (vgl. bspw. Newmann et al., 1998, S. 12), nicht nur routinemässige Anwendung von Fakten und Verfahren geprüft, sondern die eigenständige Anwendung von Wissen und Können, welche auch über den Schulabschluss hinaus Bedeutung und Wert hat. Während Lernen als ein Prozess der Aufnahme, Aneignung und Verarbeitung neuer Information verstanden wird (Marotzki, 1990, S. 32), gehen Bildungsprozesse, als eine grundlegende Änderung der ganzen Person, über den reinen Kompetenzerwerb hinaus (Koller, 2012, 2016, S. 217). Nichtsdestotrotz hat die grosse Aufmerksamkeit, die vergleichenden Leistungsmessungen und kompetenzorientierten Bildungsstandards zukommt, einen grossen Einfluss auf die Steuerung von Bildungsprogrammen und die entsprechende Finanzsteuerung. Dies wiederum führte verständlicherweise dazu, dass mancher Vertreter nichtgeprüfter Fächer auf einen ›*magic transfer*‹ (Aprill, 2001, S. 26) hoffte – und vielleicht noch immer hofft: Auf eine lineare Übertragung – in unserem Fall von musikalischer oder künstlerischer Tätigkeit – in einen ›wichtigen‹ Wissensbereich.

Ein solch enges Input-Output-Verständnis von Lernen und Bildung gilt es zu überwinden, genau gleich wie es die antiquierten Verständnisse vom isolierten Fach (siehe Kap. 4.2.1) und vom genialen Künstler (siehe Kap. 4.2.2) zu überwinden gilt. Dies ist nicht einfach, auch deshalb nicht, weil die Idee, dass musikalische Bildung aussermusikalische Wirkungen habe, sehr alt ist. Mark (2002) stellt fest, dass »*the history of nonmusical values of music education*« zurückreicht »*to the beginning of Western culture*« (S. 1050) und, dass seit den 1980 Jahren »*a flurry of studies on how music supports learning in other subjects*« (a.a.O., S. 1049) entstand. Der Blick richtet sich dabei vor allem auf sogenannte Transfereffekte, eben diese magischen Übertragungen, welche durch die zunehmenden Möglichkeiten der Neurowissenschaften zusätzlich Auftrieb erhalten haben (Gembris et al., 2001; vgl. bspw. Gembris, 2003, 2015; Hatland & Winner, 2002; Russell & Zembylas, 2007; Spychiger, 2006a; Winner et al., 2013). Trotz oder gerade wegen dieses immensen Aufwands, solche Transfereffekte wissenschaftlich zu beweisen, ist zu fragen, warum es bis heute schwierig ist, sich vom Mythos des Zaubermittels zu verabschieden (Reuter & Mühlhans, 2017; Spychiger, 1992, 1995, S. 146, 269).

It is the interaction of and the translation between the arts and language and mathematics as symbol systems, the mediating between different domains of knowledge which generates the learning as authentic intellectual work. (Aprill, 2001, S. 26)

Axiom 3: Was ist Schulerfolg?

Die Definition von Schulerfolg ist abhängig von der Gesellschaft, für welche die Schule vorbereiten soll und in welcher eine Person leben wird. Schulerfolg ist mit den Angeboten verknüpft, welche die Schule den Lernenden für ihre persönliche Entwicklung zur Verfügung stellt. Beim Lernen handelt es sich um ein komplexes System, das auch vom Engagement des Lernenden abhängig ist. Lernen und Schulerfolg sind dynamisch, von Angebots- und Nutzungsstrukturen abhängig und auf den gesellschaftlichen und persönlichen Erfolg bezogen. Mit Blick auf die Zukunft ist Bildung als ein transformatorischer Prozess zu verstehen, der über Kompetenzerwerb und messbares Lernen hinausgeht. Nicht beim Schulabschluss, sondern erst im Verlauf des Lebens ist feststellbar, ob die Schulzeit zum Dasein, zu Lebensglück und menschlicher Güte beitragen konnte.

Das Verständnis, dass Kunst, Musik, Sprachen und Mathematik Symbolsysteme sind, welche miteinander im Austausch stehen und dadurch Lernen als authentische intellektuelle Arbeit ermöglichen (Spychiger, 2001b), ist damit offensichtlich im Hintergrund geliebt. Die Vorstellung, »*that learning in the arts is a little lever that you press, and out pops out a little knowledge pellet in science or math or social studies*« (Aprill, 2001, S. 26), ist zwar definitiv nicht mehr haltbar, aber in vielen Köpfen sehr präsent. Lernen ist eine Tätigkeit des Lernenden, die durch anregende Umgebung offenbar befördert wird. Es handelt sich *nicht* um ein einfaches Input-Output-System, oder einen Knopf, der gedrückt werden kann und ein »*kleines Wissenskügelchen*« herauspringen lässt. Diese banale Einsicht ist wichtig, wenn überlegt wird, was Schulerfolg ist. Bildungsmonitorings im 21. Jahrhundert reduzieren die Schule weitgehend auf Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften, obwohl die UNESCO in ihren Guiding Principles of Learning betonen, wie wichtig es ist, »*the mental, emotional and physical well-being of students in preparation for the long lives they can expect to lead*« zu erhöhen (International Bureau of Education, 2014, S. 25). Gemäss dem Credo der Weltwirtschaftsorganisation hat die Schule die Grundlagen für eine prosperierende Wirtschaft in einer gesunden, demokratischen Gesellschaft zu legen: »*modern economies reward individuals not for what they know, but for what they can do with what they know*« (OECD, 2019, S. 3). Mit der Frage nach dem Impact of Arts Education (Winner et al., 2013)¹⁴ gilt es aber nicht nur den gesellschaftlichen Nutzen, sondern auch die Bedeutung für die Individuen zu thematisieren:

14 In der Metastudie »Art for Art's Sake?« kommt das beauftragte *Centre for Educational Research and Innovation* zum Schluss, dass ein solcher Impact zwar bisher nicht wissenschaftlich nachgewie-

Of course a human life guarantees neither a good life nor a happy one. The best, it seems to me, that we can hope from music is that it helps to humanize. Happiness and goodness we will all have to work out for ourselves. (Kivy, 1991, S. 93)

sen werden kann, dass aber Kunstfächer »*allow a different way of understanding than the sciences and other academic subjects*« (Winner et al., 2013, S. 265).