

# 1. Einleitung

---

In dieser Einleitung soll dargelegt werden, welche persönlichen Erfahrungen zur Forschungsfrage geführt haben (Kap. 1.1), welche persönliche Haltung des Autors daraus resultierte (Kap. 1.2) und wie die Legitimationsfrage in der Literatur diskutiert wird (Kap. 1.3).

## 1.1 Eigene Erfahrungen als Forschungsimpuls

Es ist ungewöhnlich, dass eine Promotionsarbeit gegen Ende der beruflichen Karriere in Angriff genommen wird. Ein Grund liegt darin, dass während meiner beruflichen Entwicklung diese Qualifikation nie dringend nötig war. Und dies liegt wiederum daran, dass es in jener Zeit in der Schweiz möglich war, ohne Doktorat und Habilitation auf einen musikpädagogischen Lehrstuhl an einer Hochschule berufen zu werden. Die Thematik dieses späten Promotionsvorhabens hat mich jedoch während meiner gesamten beruflichen Karriere als Primarlehrer, dann als Cello-Lehrer, als Chorleiter und Musiker, als Musiklehrer an der Sekundarstufe I, später am Lehrer:innenseminar und am Gymnasium und schliesslich als Dozent und Leiter einer Professur für Musikpädagogik im Jugendalter immer beschäftigt. Da das Vorhaben dadurch von vielfältigen persönlichen Erfahrungen und Einsichten im eigenen Schuldienst (1.1.1), im Musikstudium (1.1.2), in der Arbeit am Gymnasium (1.1.3), als kantonaler Projektleiter »Erweiterter Musikunterricht« (1.1.4), als Hochschullehrer (1.1.5) und im Rahmen internationaler Projekte (1.1.6) geprägt ist, erscheint es mir wichtig, diese zu Beginn transparent zu machen und anschliessend die darauf basierenden persönlichen Überzeugungen (1.2) zu formulieren.

### 1.1.1 Erfahrungen im Schuldienst an der Primarstufe

Als ich, nach Abschluss meiner seminaristischen Ausbildung<sup>1</sup> zum Allround-Primarschullehrer, zu unterrichten begann, war mir der Musikunterricht ein wichtiges Anliegen. Im Schullalltag, mit meinen 6.-Klässlern, stellte ich mir aber zugleich ernsthaft die Frage, ob es wirklich Sinn macht, alle Schülerinnen und Schüler zum gemeinsamen Singen und Musizieren zu verpflichten. Wäre es nicht das Recht des Individuums selber zu entscheiden? So fragte ich mich damals: Sollten nicht diejenigen, die kein Interesse an Musikunterricht haben und den Sinn nicht sehen, sich zu bemühen oder zumindest nicht zu stören, besser etwas anderes tun?

### 1.1.2 Erfahrungen im Musikstudium

Diese Grundsatzfrage war schliesslich einer der Gründe, warum ich bald darauf begann, Musik vertieft zu studieren und meinen Schwerpunkt, neben Cello und Chorleitung, auf die Schulmusik legte: *Was ist die Funktion von Musik im Unterricht?* Auf diese Frage erhielt ich während meiner ganzen Studienzeit keine befriedigende Antwort. Selbstverständlich entwickelten sich meine musikalischen Fähigkeiten und mein Wissen; mein Umgang mit den jugendlichen Schülerinnen und Schülern, die ich parallel zum Studium immer unterrichtete, wurde bestimmt vielfältiger und informierter und auch virtuoser. Ich forderte die Jugendlichen und sie forderten mich heraus – und die Fragen akzentuierten sich weiter.

### 1.1.3 Erfahrungen im Schuldienst an der Sekundarstufe

Die Fragen einzelner Schüler (nicht immer die Jungs), warum sie singen und Musik lernen müssten und meine Fragen nach der Funktion, nach Begründungen also, warum die Gesellschaft den Klassenmusikunterricht auf der Sekundarstufe I für alle Schülerinnen und Schüler obligatorisch erklärt, wurden drängender. Im Lehrerkollegium allzu oft etwas einsam, versuchte ich mein Bestes, suchte kreativ nach Wegen, alle zu motivieren und setzte, in der Not, auch Zensuren und meine institutionelle Lehrer-Autorität ein, um gemeinsame musikalische Aktivitäten und Erlebnisse zu ermöglichen. Immer wieder auch mit Erfolgen, aber wohl öfter noch mit grossen Zweifeln, auch mittendrin in schönen und gelungenen Aufführungen. »*Musik ist obligatorisch, weil es so im Lehrplan steht*«, die Begründung meines damaligen Schulinspektors nach seiner vernichtenden Kritik unserer »*Live Is Life*«

---

1 Das Lehrer- und Lehrerinnenseminar, eine berufsqualifizierende Sekundarstufe II-Ausbildung, war bis in die späten 1990er-Jahre in der Schweiz der gängige Weg der Ausbildung von Lehrpersonen für die Primarstufe und die Sekundarstufe I.

– Coverversion mit Schülerorchester, Soli und Chor stellte mich nicht zufrieden – und auch die wenigsten meiner kritischen Schülerinnen und Schüler liessen sich damit abspesen. Einige begriffen damals mit mir, dass wir eigentlich auf derselben Seite kämpfen...

### 1.1.4 Einsichten als Projektleiter ›Erweiterter Musikunterricht‹

Völlig neue Einsichten eröffneten sich, als mir 1992 die Leitung des Projektes ›Schulen mit erweitertem Musikunterricht im Kanton Solothurn‹ übertragen wurde. Eine breit angelegte Longitudinal-Studie war soeben abgeschlossen worden<sup>2</sup> und der Kanton entschied, es Klassenlehrpersonen der Primar- und Sekundarstufe I zu ermöglichen, den Anteil der Musik in ihrem Unterricht, mit entsprechender Reduktion der Lektionenzahl in Mathematik, Sprachen und Sachunterricht, von 1-2 auf 3-5 Lektionen pro Woche zu erhöhen. Während vielen Schulbesuchen und in gemeinsam mit den Projektlehrpersonen entwickelten Weiterbildungs- und Austauschzyklen sowie der Arbeit mit der Projektgruppe Musikerziehung des Kantons Solothurn wurde mir klar, dass Musik im Unterricht als ein Zeichensystem (Cslovjecsek, 1997; Spychiger, 1995, 2001b) zu verstehen ist, welches verschiedene Funktionen einnehmen kann. Für die beteiligten Kinder, Jugendlichen und Lehrpersonen wurde dieses wachsende Bewusstsein zu einer wichtigen Orientierungshilfe im Unterricht. Als eine Art Initiationserfahrung ist bei mir eine Lektion hängengeblieben, in welcher ein Schüler in einer dritten Primarschulklasse die Stellentafel des Dezimalsystems im Mathematikunterricht in ein musikalisches Pattern transformierte und so eine Lernsituation schuf, die nicht nur für mich völlig neu war<sup>3</sup>. Ab diesem Moment war mein Lehren und Entwickeln immer auch ein Suchen nach den Funktionen von Klang und Musik im Unterricht; eine Suche, die nach Austausch und Kooperationen rief.

### 1.1.5 Erweiterte Möglichkeiten an der Hochschule

Die Gründung und der Aufbau einer regionalen Arbeitsgruppe Musikerziehung<sup>4</sup> war eine Konsequenz dieser Suche. Bald darauf erfolgte der Ruf an das neugegründete Didaktikum Aarau, ein Institut zur Ausbildung von Sekundar- und

---

2 Siehe dazu (E. W. Weber et al., 1993)

3 Detailliert beschrieben im Artikel *Slappings, Clappings and the Recreation of Numbers* (Cslovjecsek & Linneweber-Lammerskitten, 2011)

4 Arbeitsgruppe Musikerziehung NW EDK, gegründet 1995, gemeinsam mit Willy Stadelmann, dem damaligen Leiter des Amtes für Kindergarten, Volks- und Mittelschule AKVM der Erziehungsdirektion des Kantons Bern im Auftrag der interkantonalen Erziehungsdirektorenkonferenz für die Kantone Aargau, Basel-Stadt, Basel-Landschaft, Bern, Freiburg, Solothurn und Zürich.

Realschullehrpersonen in der Schweiz. Das Curriculum zur Ausbildung von Allround-Lehrpersonen für die Sekundarstufe I wurde im Rahmen dieser neu konzipierten Sekundar- und Reallehrerausbildung (SEREAL) in Lernbereichen organisiert (vgl. Künzli & Messner, 1995); Musik war dem Bereich Ausdruck-Wahrnehmung-Kommunikation (AWK)<sup>5</sup> zugeordnet. Dies bedeutete, dass Studierende, die in ihrem Lehramtsstudium Französisch, Deutsch, Kunst, Medien oder Musik belegen wollten, zwingend auch die anderen Fächer dieser Gruppe zu studieren hatten. Für die jeweilige fachspezifische Bildung waren dabei nur sehr kleine Zeitgefässe vorgesehen. Im Zentrum der Ausbildung stand eine sogenannte, noch zu entwickelnde Bereichsdidaktik, von den Dozierendenteams in Kooperation erfunden und über mehrere Jahre in der Praxis adaptiert und verfeinert. Diese Setzung war der Auslöser von Grundsatzdiskussionen, welche zu einem langen schwelenden und immer wieder aufflammenden Konflikt mit der Schulmusikabteilung der Musikhochschule führte<sup>6</sup>. Innerhalb des Didaktikums jedoch und im Austausch mit den Schulen, den Lehrpersonen und ihren Schulklassen, war die Auseinandersetzung sehr konstruktiv und befruchtend. In vielen AWK-Teamsitzungen und während vielen Veranstaltungen im Teamteaching an der Hochschule brachte jeder Fachvertreter seine Kernbereiche mit ins Spiel. Spezifitäten eines Faches wurden durch die anderen Fächer kontrastiert, Synergien wurden gesucht und an exemplarischen Inhalten für die Lehre genutzt. Dieses integrative Bildungsverständnis rückte zwar mit den nächsten Schritten der Hochschulentwicklung wieder in mehr den Hintergrund, dafür wurden Forschungs- und Entwicklungsprojekte zu einem neuen Feld für nun systematischere Suchbewegungen. Zunächst mit dem Aufbau eines angewandten Forschungsmoduls zu Fragen des Lernens mit und in Musik<sup>7</sup> und dann auch mit dem Projekt zur Entwicklung eines erweiterten Verständnisses von Musikunterricht im Kanton Aargau. Letzteres führte, in Kooperation mit den Instituten für Weiterbildung & Beratung und Sekundarstufe zu einer qualitativen Begleitstudie zu den Vorstellungen von am Projekt beteiligten Lehrpersonen, welche im Rahmen einer Forschungswerkstatt gemeinsam mit Studierenden geplant und durchgeführt wurde<sup>8</sup>.

5 Vgl. dazu ›den Beitrag› Der SEREAL-Ausbildungsgang am Didaktikum Aarau (Cslovjecsek, 1999a)

6 Z.B.: »Musik muss als eigenständige Disziplin in den dafür nötigen, genügend gross bemessenen Gefässen vermittelt werden. Crossover-Didaktiken, die das musikalische Prinzip in allen Fächern suchen sind rühmig, werden der Disziplin Musik jedoch nicht gerecht.« (Hofstetter, 2006)

7 Zu Beginn gemeinsam mit Maria Spychiger, später mit Hanna Buhl und Daniel Hug weiterentwickelt

8 Gemeinsam mit Madeleine Zulauf (Cslovjecsek & Zulauf, 2006)

### 1.1.6 Internationaler Austausch, Weiterbildungs-Kooperationen, Entwicklungsprojekte und Publikationen

Durch die wissenschaftliche Auseinandersetzung rückte auch der internationale Austausch in den Blick. Zuerst in Form der Teilnahme an Konferenzen und in grenzüberschreitenden Weiterbildungsprojekten, später mit der Gründung und Koordination des Netzwerkes *Practice and Research in Integrated Music Education (PRIME)*<sup>9</sup> zur Förderung des Diskurses in der Musikpädagogik, »by stimulating discussion of the theoretical, philosophical, methodological and applied issues around the topic of curriculum integration, specifically integration of music across the school curriculum« (Steering Group, 2006). Diverse Publikationen, die Organisation von PRIME-Tagungen sowie der Austausch im Rahmen ausgewählter regionaler Konferenzen<sup>10</sup> und der *International Society for Music Education (ISME)*, erlaubten kritische Blicke von aussen und die weitere Schärfung eines integrierten Verständnisses von schulischem Musikunterricht. Unter dem Schirm des EU-Comenius-Programmes *Lifelong Learning* konnten zudem Entwicklungsprojekte zu einem integrierten *European Music Portfolio (EMP)* realisiert werden. *Creative Ways into Language(s)* (2009-2012) und *Sounding Ways into Mathematics* (2013-2016) führten, im Sinne von Breslers *Transformative Practice Zones* (Bresler, 2004), Lehrpersonen und Hochschuldozierende unterschiedlicher Fächer in einen intensiven Austausch. Die Ambiguität der Positionen und ihr Erkenntnispotenzial soll eine kleine Anekdote illustrieren: Im Abschlussplenum eines *Continuing Professional Development (CPD)* Kurses für Lehrpersonen, welcher im Rahmen des EMP-Projektes *Sounding Ways into Mathematics* in Barcelona vom Projektteam der *Universitat Autònoma de Barcelona* organisiert wurde, wurden die Teilnehmenden eingeladen, für sie wichtige Erfahrungen aus der Kurswoche zu teilen.

Ein Musiklehrer (CH) um die fünfzig stellt begeistert fest, wie sich für ihn in dieser Woche Zugänge zu Mathematik eröffnet hätten, welche ihn, wenn ihm das Fach in seiner Schulzeit in dieser Weise begegnet wäre, wahrscheinlich dazu geführt hätten, Mathematik zu studieren. Was ihn an der Weiterbildungswoche aber ziemlich befremdet habe, sei, wie die Musik als Werkzeug benutzt wurde: als Mittel zum Zweck Mathematik zu verstehen und nicht als Selbstzweck, als musikalisches Tun und Lernen um seiner selbst willen.

---

9 Gemeinsam mit Liora Bresler (USA), Koji Matsunobu (Japan), Joan Russell und Kari Veblen (Canada), Frits Evelein (Niederlande), Deirdre Russell-Bowie (Australien), später mit den Steering-Group-Members Laia Viladot und Albert Casals (Spanien), Maria Agyriou (Griechenland), Kaarina Marjanen (Finnland), Hubert Gruber (Österreich), Catherine Ming-Tu (USA), Daniel Hug und Sabine Chatelain (Schweiz)

10 U.a. bei EAS, AGMÖ, EAPRIL, AERA, RIME

Eine Mathematiklehrerin (ESP) bestätigt in ihrer Reaktion darauf, die öffnende Wirkung der intensiven Kurswoche. Allerdings sei es bei ihr gerade umgekehrt. Sie habe sich mit grossen Vorbehalten auf diese Weiterbildung angemeldet und sei begeistert, was sie nun alles über Musik gelernt habe und vor allem, dass sie erfahren habe, dass sie ja doch ein wenig musikalisch sei und dass sich diese Kompetenzen entwickeln lassen. Diese unglaubliche Veränderung sei nur möglich gewesen, weil ihre mathematischen Kompetenzen und Stärken immer mit im Spiel waren. Für Sie sei Mathematik das Werkzeug gewesen und sie freue sich daran, nicht nur, weil Mathematik ein wunderbares Werkzeug sei, sondern auch weil sie Möglichkeiten erkannt habe, wie auf berührende Art die Schönheit von Mathematik auch in der Schule gelehrt werden kann. (persönliche Notizen, Cslovjecsek, 2016)

In einem grösseren Publikationsprojekt konnte schliesslich, basierend auf einem mehrtägigen Symposium mit Forschenden und Lehrpersonen und aus den Beiträgen verschiedener internationaler Expertinnen und Experten, eine Position von *Integrated Music Education* (Cslovjecsek & Zulauf, 2018) erarbeitet werden, welche als vorläufiger Abschluss dieses praxisbasierten Entwicklungsweges angesehen werden kann. Damit glaube ich, die Frage »*Warum obligatorischer Musikunterricht an der Schule?*« für mich weitgehend beantworten und meine Überzeugung auch reflektiert teilen zu können.

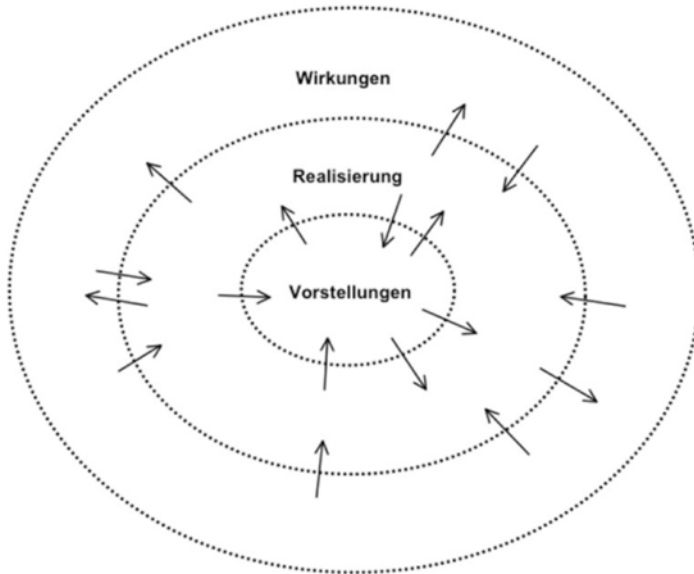
## 1.2 Persönliche Haltung gegenüber der Forschungsfrage

Im Rahmen jedes Forschungsprojektes ist es hilfreich, die persönliche Haltung der Verantwortlichen zu kennen. Damit wird zusätzliche Transparenz in der Entwicklung der Fragestellungen, der Instrumente, der Auswertung und der Interpretation zu gewährleistet. Deshalb werden im Folgenden die entsprechenden Überzeugungen des Autors zu Beginn des Projektes dargelegt:

Obligatorischer schulischer Musikunterricht ist der Ort, in welchem die Gesellschaft einen Freiraum gewährt, gemeinsam mit den Lernenden Glücksmomente zu erleben, der aber auch dazu da ist (und eben auch hier gemeinsam mit den Lernenden und abhängig von den Möglichkeiten welche mit ihnen und durch sie entstehen und geschaffen werden können), durch Tun und Denken, also im dynamischen Hin und Her zwischen musikalischer Tätigkeit, Beobachten und Nachdenken (Abb. 01), mehr Kompetenzen<sup>11</sup> auf- und auszubauen und klarere

11 Im pädagogischen Kontext ist seit längerem eine Verschiebung von einem objektbezogenen Qualifikationsdenken zu einer subjektbezogenen Ausrichtung auf die Ausbildung von Kompetenzen im Gang. Mit Blick auf Handlungsfähigkeit (Performanz) der Lernenden beziehen sich viele aktuelle Lehrpläne auf die Definition von Weinert (2001, S. 27): »Kompetenzen sind Fähig-

Abb. 01: Der dynamische Hin und Her-Prozess beim Erkenntnisgewinn  
(Quelle: Zulauf & Gentinetta, 2005, S. 14)



Vorstellungen zu gewinnen, um solche Glücksmomente allein und mit anderen erreichen zu können und auch bewusster wahrzunehmen<sup>12</sup>.

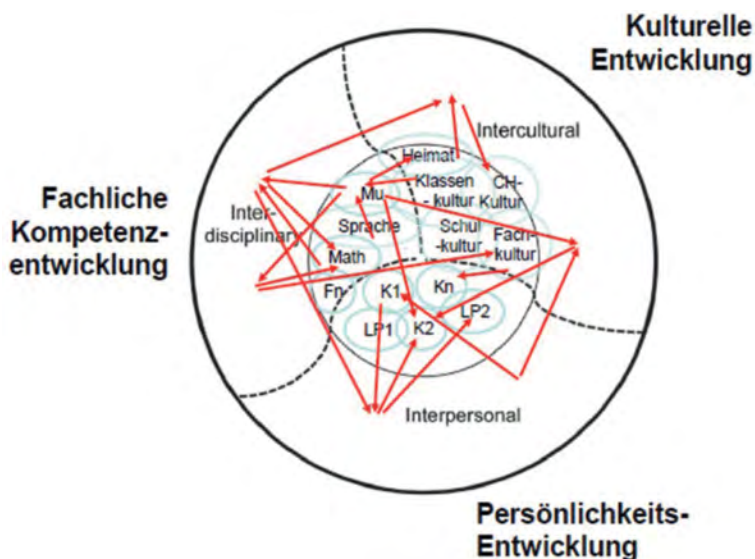
Derartige Glücksmomente sind dabei keinesfalls einfach verfügbar, sondern in hohem Grad abhängig von den Resonanzen zwischen den beteiligten Inhalten, Materialien und Menschen (vgl. Rosa, 2016, 2018). Als miteinander verbundene und ineinander verwickelte Entwicklungsfelder spielen die Persönlichkeitsbildung, die disziplinäre Bildung und die kulturelle Bildung mit ihren spezifischen und generischen Qualitäten (als Intra- und Interdimension jedes Bildungsfaktors) ein komplexes polyphones Spiel (Abb. 02). Die Kunst des Unterrichtens und der Zweck schulischen Musikunterrichts besteht darin, diese Felder – gemeinsam mit den Lernenden – in ein fruchtbares Zusammenspiel zu bringen.

---

*keiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.*« Hinsichtlich musikalische Kompetenz schlägt Scharf (2003, S. 47) vor, den Begriff synonym zum Musikalitätsbegriff zu verwenden. Damit wird deutlich, dass – zumindest in der Musikpädagogik – eine Lösung vom Objekt und seiner zeit- und kulturbezogenen Deutung problematisch ist. Die Unterteilung in messbare Teilkompetenzen, wie in vielen Lehrplänen vollzogen, wird kritisch betrachtet. Es sind darunter eher konkrete musikalische Verhaltensweisen zu verstehen (a.a.O., S. 46).

12 Inspiriert auch von John Deweys Überlegungen zur Aufhebung der dualistischen Denkform und ihren Konsequenzen für den Umgang mit Zielen in der Pädagogik (Lehmann-Rommel, 2001).

Abb. 02: Exemplarisch ergänztes Modell integrierter Bildung in drei Facetten und sechs Feldern (nach Zulauf & Cslovjecssek, 2018a, S. 402)



Für mich persönlich war die Begründungsfrage damit geklärt, doch wie denken andere am komplexen System ›schulischer Musikunterricht‹ beteiligte Personen: Eltern, Schülerinnen und Schüler oder Schulleiter, Lehrpersonen und Bildungspolitikerinnen. Erst die Kenntnis ihrer Argumente und die Strukturen ihrer Überzeugungen würde es ermöglichen, im Diskurs adäquat und differenziert zu interagieren. In systematisch explorativer Weise soll diese Arbeit versuchen, weitere konkrete Schritte in Richtung einer entsprechenden intersubjektiven Klärung zu tun.

Mein Arbeitgeber, die Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz (PH FHNW) hat mir über viele Jahre kreatives und im besten Sinn des Wortes ›undiszipliniertes‹ Suchen ermöglicht: In der Entwicklung meines Professur-Teams, bei der schrittweisen Konkretisierung einer entsprechenden Ausbildungs-Philosophie und bei ihrer Umsetzung im Rahmen mehrerer Revisionen der Curricula zur musikalischen und musikdidaktischen Bildung von Lehrpersonen für die Sekundarstufen I und II. Aus der Sicht der Hochschule soll das hier geplante Vorhaben auch Einsichten für die zukünftige Studiengangsentwicklung bringen und allgemein einen wissenschaftlichen Beitrag zur Diskussion und Meinungsbildung innerhalb und ausserhalb der Hochschule bezüglich der Funktion von schulischem Musikunterricht leisten. Wenn sie gelingt, kann diese Arbeit zur intersubjektiven Klärung der Positionierung des Fachs Musik im ›System Schule‹ in unserer Gesellschaft beigetragen.

### 1.3 Die Legitimation von schulischem Musikunterricht

Die Frage nach der Legitimation von schulischem Musikunterricht beschäftigte schon Aristoteles: »*What we must first seek to answer is whether music is to be placed in education or not, and what power it has... whether as education, play or pastime*« (zitiert nach Scripp, 2002, S. 132). Zuerst sei also zu entscheiden, ob Musik in der Schule einen Platz haben soll und, wenn ja, welche Funktion sie dabei habe. Allerdings sind sich nicht alle einig, ob die Beschäftigung mit Aristoteles Frage überhaupt nötig sei:

Leider müssen wir immer so viel Zeit verlieren, um das zu prüfen, was selbstverständlich wäre. Obschon die Beweise immer häufiger werden [...], gibt es noch immer nicht an allen Schulen aller Länder einen guten Musikunterricht. Bestimmt kann man behaupten, dass ohne Musik keine gründliche soziale Harmonie und keine positive Beziehung zur Natur zu schaffen ist. (Yehudi Menuhin, im Geleitwort in Weber et al., 1993, S. 5.)

Oder ist die Frage sogar gefährlich, und nicht nur Zeitverschwendung, wie besorgte Musiklehrpersonen bei der Anfrage zur Teilnahme an der Fragebogenstudie warnten?

Der Musikunterricht an Allgemeinbildenden Schulen hat jetzt schon eine schlechte Lobby. Durch Ihre Umfrage kann der Musikunterricht nur noch weiter geschwächt werden. In wessen Auftrag handeln Sie? Sind Sie gar selbst Musikpädagoge? Meiner Meinung nach kann die Frage nach der Relevanz von Musikunterricht nicht nach demokratischen Regeln ablaufen. Experten müssen entscheiden, wie wichtig Musikunterricht ist. Aus der Fragestellung in der Umfrage ging hervor, dass auch Laien zu diesem Thema befragt werden (Eltern, ...). Ist das richtig? Das Ergebnis der Umfrage wird somit auf jeden Fall nicht im Sinne der Musikpädagogik ausfallen. (A.F. Musiklehrperson)

Und wenn die Frage von Aristoteles schliesslich wirklich beantwortet werden soll, gibt es wirklich nur ein »Ja oder Nein«? Oder können/dürfen/sollen Bildung, Spiel und Zeitvertrieb auch einfach so nebeneinanderstehen oder sich sogar vermischen? Fakt ist, dass die Frage diskutiert wird, seit es eine Schule gibt. Ein Blick in die Literatur soll eine Übersicht über mögliche Argumente in Geschichte und Gegenwart ermöglichen (1.3.1). Ausgehend von der heutigen bildungspolitischen Wirklichkeit gilt es auch zu überlegen, ob die Legitimations-Frage notwendig und sinnvoll ist (1.3.2).

### 1.3.1 Eine Übersicht über die Legitimationsargumente in der Literatur

Die Thematik der *Justification of Music Education* (Gates, 1991; Heimonen, 2006; Jorgensen, 1996, 2021; Reimer, 1997; Varkøy, 2016b; Westerlund, 2008) ist im wissenschaftlichen Fachdiskurs ein Dauerthema – auch im deutschsprachigen Raum (Brunner, 2008; Fläming, 2003; Gembris, 2005, 2015; H. J. Kaiser, 1995, 2010, 2018; Oelkers, 2002, 2007, 2018; Ott, 1979; Spychiger, 1995; Varkøy, 2016a, 2018a). Die Diskussion entzündet sich heute oft an Wirkungsfragen und, im Anschluss daran, am kaum haltbaren Widerspruch von *learning in music* gegenüber *learning through music* (Crooke, 2016; Spychiger, 1995; Zulauf & Cslovjecssek, 2018b). Sogenannte Transfereffekte von Musik und die Wirkung von Musikunterricht insbesondere auf Kinder und Jugendliche werden immer wieder in Studien untersucht und von der *Community* kritisch und bisweilen polemisch diskutiert (bspw. Bastian, 2000; Gembris, 2015; Gembris u. a., 2001). Sicher kann in diesem Zusammenhang festgehalten werden, dass »[d]ie Wirkung von Musik auf den Menschen [...] komplexe, vielfältige und subjektive Prozesse [vereint]« (Gass, 2015, S. 4). Musik kann Emotionen hervorrufen (bspw. Altenmüller & Bernatzky, 2015), Motive und Handlungen auslösen (bspw. Bachmayer & Peter, 2011), anregend und entspannend wirken (bspw. Höftmann, 2014) und als Kommunikationsmittel dienen (bspw. Altenmüller, 2018; Røyseng & Varkøy, 2014). Bereits in der griechischen Antike deklarierten Philosophen wie Platon oder Aristoteles in ihren Schriften die Wechselbeziehung zwischen Mensch und Musik. Aristoteles nannte in seinen staatsphilosophischen Schriften gleich mehrere zweckdienliche Eigenschaften wie die der (charakterlichen) Erziehung, der Reinigung, der sinn-erfüllten Lebensgestaltung bzw. der Entspannung und Erholung von Anspannung (vgl. bspw. Varkøy, 2016b). Seit der Antike wird Musik als Bildungsgegenstand *und* als Erziehungsmittel verstanden und ist Teil der Curricula der Volksschule. Im Mittelalter wurde die Religionsvermittlung durch Musik und Musikunterricht wichtig (vgl. bspw. Oelkers, 2018; Varkøy, 2016b). Heute wird argumentiert, dass der Musikunterricht ein Gefäß biete, Fähigkeiten und Fertigkeiten zu entwickeln, welche in anderen Fächern weniger gefördert werden, wie bspw. sinnliche Erfahrung und ästhetisches Lernen (bspw. Dressler, 2006; Hafen et al., 2011). Die musikalische Praxis helfe, den Raum zu eröffnen für eine Resonanzbeziehung, welche sich zwischen Musik und Mensch entwickeln kann (bspw. Leonhardmair, 2014; Müller-Brozovic, 2019). Empirische Studien zur Neurodidaktik und Kognition in Musik (bspw. Jäncke & Altenmüller, 2008; Jentschke et al., 2013; Kölsch, 2004; Kostka, 2017; Kowal-Summek, 2017; Richter, 2013; Spitzer, 2008) belegen, dass durch musikalische Aktivitäten Wissensstrukturen (neurologisch) verbunden und Bezüge zu Kompetenzen anderer Schulfächern entstehen. Musikalische Praxis kann demnach helfen, nicht nur musikalisches, sondern auch, gemeinsam mit anderen Fächern und Lernbereichen, vernetztes Wissen und Können aufzubauen.

Neben der Begründung, dass Musik beim Aufbau von Kompetenzen eine entscheidende Rolle einnehmen kann, wird bis heute das Argument aufgeführt, dass Musikunterricht den Charakter eines Menschen forme und zur Persönlichkeitsbildung beitrage (bspw. Fiedler & Spychiger, 2017; Kraemer, 2007b; Ribke, 1994; Spychiger, 2013a; Varkøy, 2018a); kurz und prägnant: »*Musik ist klanglich organisierte Menschlichkeit*« (Blacking, 1973; zit.n. Gembris, 2015, S. 5). An der Umschlagsstelle zwischen Aussen und Innen (Leonhardmair, 2014) werden im Musikunterricht einzigartige praktische und sinnliche Erfahrungen gemacht, die durch Erkunden, Erproben und Reflektieren hervorgebracht werden (H. J. Kaiser, 2018; Kraemer, 2007b). Solche Erfahrungen seien ein spezifischer Grund, weshalb musikalische Erfahrungen oft in Gruppen und im sozialen Austausch stattfinden:

Dabei [beim Musikunterricht] werden nicht nur musikalische Erfahrungen im Zusammenspiel (flexibles Reagieren auf Mitspieler, gegenseitige Anpassung, Genauigkeit, rhythmische Präzision) gemacht, sondern auch soziale Verhaltensweisen eingeübt: Selbstdisziplin, Pünktlichkeit, Zuverlässigkeit, Einfühlung in den/die Partner (Empathie), Fähigkeit zur Zusammenarbeit über einen längeren Zeitraum, Verantwortung des Einzelnen gegenüber einem Ganzen, Kooperationsfähigkeit und kommunikatives Verhalten. Das Gefühl, zu einer Gruppe zu gehören, kann dabei dem Einzelnen Selbstvertrauen und Sicherheit geben. (Kraemer, 2007b, S. 257)

Wie viele Autorinnen und Autoren betonen, dient Musikunterricht (neben dem Aufbau von Wissen und Können, der Sozialisation und der Persönlichkeitsbildung von Kindern und Jugendlichen) auch der Vermittlung von Kulturgut und zur Weitergabe von Werten in einer Gesellschaft (bspw. Oelkers, 2002, 2018; Røyseng & Varkøy, 2014). Musikunterricht fördert also, gemäss vieler Autorinnen und Autoren von den alten Griechen bis heute, nicht nur den Aufbau musikalischer Kompetenzen, sondern hat viele positive Wirkungen auf Individuum und Gemeinschaft (bspw. in der Medizin, Religion, Politik usw.). Von dieser langen und ungebrochenen Tradition ausgehend, könnte (analog zu anderen Kulturtechniken) überlegt werden, ob Musikunterricht als anthropologische Konstante, d.h. aus der Phylo- und Ontogenese gerechtfertigt, und nicht einfach als (möglicherweise überholte) kulturelle Praxis verstanden werden sollte (vgl. Gembris, 2015; Hofer, 2018; Khittel, 2007; Merker, 2014). Sinngemäss würde das bedeuten: »*Musikalische Aktivität ist Bestandteil menschlichen Verhaltens*« und deshalb durch Unterricht zu fördern, weil sich die spezifischen musikalischen Fähigkeiten nicht von selber ausbilden (Cslovjeczsek & Spychiger, 1998, S. 19).

Solchen konsequent zweckrationalen Argumentationen steht die Position gegenüber, dass in der Musik das Produkt mit dem Akt des Tuns selber identisch ist, und dass es deshalb keiner weiteren Begründung bedürfe (Arendt, 2018 [1958]; Kiebacher, 2017). Demnach erfülle Musik ihren Sinn einfach in der Freude am

musikalischen Tun und brauche ausdrücklich keine auf Zweck und Nutzen gerichtete Begründung. Ihre Funktion liege dabei in einer Wirkung, welche nicht beabsichtigt und bewusst verfolgt wird, sondern in einem absichtslosen Effekt, die sich für betroffene Subjekte in der Praxis ergibt (vgl. Ast, 2018). Dies so für den Musikunterricht zu fordern steht auf den ersten Blick in krasser Opposition zu den Ansprüchen, welche die Gesellschaft an die Schule richtet:

Dass die Schule von gesellschaftlicher Bedeutung ist und ohne gesellschaftliche Ansprüche und Interessen ihren heutigen Stellenwert nicht haben würde, ist unbestritten. Selbst in der Pädagogik [...] ist [...] grundsätzlich anerkannt, dass die Schule nicht nur unter dem Aspekt eines perennierenden Fokus auf die Eigenart des Individuums und seine Formung zur Humanität verstanden werden kann, sondern auch in Beziehung zu den Bedürfnissen der Gesellschaft steht. Die Schule bedarf daher nicht nur einer erziehungswissenschaftlichen und psychologischen, sondern auch einer soziologischen Begründung. (Herzog, 2011, S. 165)

Trotz diesem klaren und kaum bestreitbaren gesellschaftlichen Auftrag plädiert Varkø (2018, S. 47) konsequent dafür, »*die musikalischen Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler als eigenständiges Ziel des Musikunterrichts zu betrachten*«, also die musikalische Erfahrung an sich als bildungsrelevanten Wert anzunehmen. Diese Zweckfreiheit oder reine Selbstbezüglichkeit musikalischen Handelns ist eine kühne Gegenposition zu einer leistungsorientierten Schule. Sie wird oft auch als Selbstzweck beschrieben, als Handlung deren Sinn und Zweck in der Erfahrung selbst begründet ist, der also nicht auf etwas ausserhalb Bestehendes abzielt (Brandstätter, 2012; Waldenfels, 2010). Martin Seel definiert den Selbstzweck als »*allein am Tun orientierte Erfahrung*« (1996).

Denkt man die Idee des Selbstzwecks konsequent weiter, so lässt sich daraus noch ein weiteres Merkmal ästhetischer Erfahrung ableiten: die Bezogenheit der Erfahrung auf sich selbst als Wahrnehmung. Gegenstand ästhetischer Wahrnehmung und Erfahrung ist nicht nur das Wahrgenommene, sondern gleichzeitig auch der Akt der Wahrnehmung selbst. In der ästhetischen Wahrnehmung nehmen wir also nicht nur etwas wahr, sondern wir nehmen den Prozess des Wahrnehmens und auch uns selbst als Wahrnehmende wahr. Die Selbstbezüglichkeit der ästhetischen Erfahrung wird im Umgang mit Kunst besonders deutlich. Erst wenn wir ein Bild als Bild wahrnehmen, ein akustisches Ereignis als Musik, kann man von ästhetischer Erfahrung sprechen (Brandstätter, 2012).

Beim Musikhören erfüllt also ein Musikstück in Verbindung mit dem Akt des Wahrnehmens diesen Selbstzweck. Beim Musikmachen ist noch eine dritte Dimension an diesem reinen, selbstbezüglichen und zweckfreien Spiel beteiligt,

nämlich das konkrete musikalische Handeln. In der Konsequenz wäre zu fragen: Wie wichtig ist es für unsere Gesellschaft, für die betreffende Institution oder für die beteiligten Personen, bereits in der Schule den Umgang mit freiem (und nicht zweck- oder gewinnorientiertem) Tun einzuüben – und die mit den »Spielräumen des Möglichen und den Überschüssen des Unmöglichen« (Waldenfels, 2009, 2012) verbundene künstlerische Haltung kennen und wertschätzen zu lernen? Dies könnte dann allerdings wieder als eine Zweckorientierung verstanden werden.

### 1.3.2 Die Bedeutung der Beschäftigung mit der Legitimationsfrage in der Lehrpersonenbildung

Dass sich schulische Bildung im Bereich der Musik heute mehr denn je die Frage stellen muss, welchen Sinn die Beschäftigung mit dem Gegenstand Musik für Lernende hat, liegt auf der Hand. Durch die gesellschaftliche Entwicklung und die akzentuierte Output-Orientierung ergeben sich in Verbindung mit der Curriculumentwicklung mächtige Argumente hinsichtlich der Ressourcenzuteilung. Da neue Fächer und neue Inhalte gesellschaftlich wichtig werden und es gleichzeitig gilt die Stundentafeln zu entlasten, argumentieren Fächerlobbys mit ihrem spezifischen Nutzen für die individuelle Lebensbewältigung, die gesellschaftliche Prosperität und erfolgreiche Berufslaufbahnen. Die lange Tradition der musikalischen Bildung, ihre Bedeutung im Rahmen religiöser Praxen oder ihre Wichtigkeit für die Musik selbst haben als Argumente an Überzeugungskraft verloren. Musikunterricht steht mit allen Fächern im Kampf um Ressourcen. Zudem führt intern die »Glaubensfrage«, ob Musik und Musikunterricht einen Zweck ausser sich selbst haben dürfe, zu Spaltungen. Aber selbst dort wo schulischer Musikunterricht unbestritten ist, bleibt die Beschäftigung mit der Legitimationsfrage wichtig: Nur dann, wenn Musiklehrer und Musikpädagoginnen die wichtigsten und allgemein verbreiteten Gedanken und Argumentationslinien zur Legitimation von Musikunterricht kennen, können sie (A) ihre beruflichen Aufgaben verantwortungsvoll wahrnehmen, (B) die eigene beruflichen Identität positiv entwickeln sowie (C) psychisches und physisches Wohlergehen in der Arbeit aufrechterhalten (Varkøy, 2016b, S. 7). Wenn sogar »mehr Musikunterricht an den öffentlichen Schulen« (Spychiger, 1995; E. W. Weber et al., 1993) gefordert wird, ist die Auseinandersetzung mit Begründungsfragen selbstverständlich unumgänglich.

