

7. Diskussion und Einordnung

Bildungsziele und damit auch die Ziele von schulischem Musikunterricht sind ein dynamisches System. Sie verändern sich zusammen mit der Gesellschaft, für welche sie gelten. Gemäss der OECD Publikation *Future of Education and Skills 2030* sind aktuell »individual, societal and environmental well-being« die übergeordneten Ziele von Bildung (OECD, 2019a). Dabei spielen drei Grundlagen eine zentrale Rolle (a.a.O., S. 48):

- cognitive foundations, which include literacy and numeracy, upon which digital literacy and data literacy can be built
- health foundations, including physical and mental health, and well-being
- social and emotional foundations, including moral and ethics

Da sich mit den gesellschaftlichen Veränderungen übergeordnete Bildungsziele verändern, aber auch weil sich Kenntnisse erweitern und vertiefen, werden Lehr- und Bildungspläne regelmässig überarbeitet, Legitimationen überprüft und Zielsetzungen von Fächern neu justiert und überarbeitet. Ob Musik gelehrt wird, auf welchen Schulstufen und mit welcher Verpflichtung wird einerseits von der Politik von höchster Ebene bis zur Gemeinde (über Schulen und Schulsystem, Lehrpläne, Lehrgänge, Finanzierung, Ausbildung des Personals) entschieden. Diesbezügliche Entscheidungen werden nicht allein aufgrund von Ressourcen und von Expertisen aus den Bildungs- und Fachgremien (bspw. Begründungen, Strukturierung des Schulfachs, Inhalte und Methoden, Lehrerbildungs-Studiengänge) getroffen, sondern spätestens in der Umsetzung auch von Schulleitungen (bspw. Personal, Infrastruktur, Stundenpläne, Finanzierung), Lehrpersonen (bspw. Inhalte, Methoden, Beurteilungen) und den Schülerinnen und Schülern (bspw. Motivation, Präsenz, Partizipation) mitbestimmt. Wenn hier in erster Linie Lehrpersonen befragt wurden, dann im Bewusstsein, dass diese zwar Teil eines Systems mit Regeln und Setzungen sind, jedoch innerhalb ihres Unterrichts eine grosse Freiheit und Verantwortung haben; dieser Spielraum ist durch ihr Wissen und Können, aber auch durch ihre Überzeugungen und Haltungen bestimmt.

So wie übergeordnete Ziele eines Faches als seine Begründungslinien angesehen werden, können umgekehrt Begründungslinien eines Faches grundsätzlich als übergeordnete Zielsetzungen verstanden werden; als Setzungen also, an welchen sich der Unterricht und damit auch die Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen orientieren soll. Für den schulischen Musikunterricht weisen die aus dieser Studie vorliegenden Daten und ihre Exploration darauf hin, dass sowohl eine explizite wie eine implizite Grenzziehung zwischen musikalischen und aussermusikalischen Zwecken bei der Zielsetzung wenig sinnvoll ist. Die Überzeugungen der Befragten hinsichtlich der Gewichtung möglicher Legitimationen von schulischem Musikunterricht sind aber nicht einfach diffus oder eine Art Generalfaktor, sondern lassen sich relativ klar auf vier unterscheidbare Faktoren reduzieren. Ob diese als Orientierung oder Norm aktuellen schulischen Musikunterrichts gelten können, ist im Rahmen der *Philosophy of Music Education* weiter zu diskutieren. In enger Verbindung mit der Praxis und in der Analyse, Planung und Umsetzung von Materialien für den schulischen Unterricht sind sie kritisch zu hinterfragen und konstruktiv weiter zu entwickeln. Insbesondere wäre zu untersuchen, ob die Faktoren im Rahmen der Analyse und der Beschreibung von gutem Unterricht klärend sind und ob sie Lehrpersonen bei der Planung und Steuerung von Unterricht als hilfreich einschätzen. Insofern kann das Resultat dieser Studie auch Entscheidungsträgern in Politik und Bildungsinstitutionen wichtige Impulse geben. Die Ergebnisse der Studie können wichtige Stakeholder zur Diskussion auf drei Ebenen anregen:

- a) Implikationen für das Verständnis des Schulfachs Musik (*Philosophy of Music Education*)
- b) Konsequenzen für die Ausbildung und Weiterbildung von Lehrpersonen für den schulischen Musikunterricht
- c) Gedanken zur Planung, Durchführung, Steuerung und Reflexion von schulischem Musikunterricht

7.1 Implikationen für das Verständnis des Schulfachs Musik (*Philosophy of Music Education*)

Dass schulischer Musikunterricht begründet werden muss, ist für die Community der *Philosophy of Music Education* selbstverständlich. Einen gut argumentierten Begründungsrahmen zu schaffen, ist die zentrale Aufgabe aller Expertinnen und Exponenten, welche sich allgemein mit Bildungsfragen und insbesondere mit Fragen der musikalischen Bildung in der Schule beschäftigen. Dabei geht es darum, Begründungen für ebendieses Schulfach und seine Positionierung

im Bildungssystem angesichts der sich verändernden Welt abzuwägen und diese auch in den öffentlichen Diskurs einzubringen. Begründungen sollen, unter Berücksichtigung der gültigen gesellschaftlichen Normen und Zielsetzungen, philosophisch, ethisch und wissenschaftlich verantwortet und nachvollziehbar abgestützt sein. Dass dabei Traditionen eine wichtige aber nicht die einzige Rolle spielen, ist selbstverständlich.

Wie sich die Frage nach der Begründung von Musikunterricht ausgehend von Platon bis heute durch unsere abendländische Bildungsgeschichte zieht, hat Øivind Varkøy unter dem Titel »*Warum Musik?*« (2016b) detailliert und vielschichtig zusammengetragen. Er tut dies mit dem Wunsch,

dass die gründliche Auseinandersetzung mit ausgewählten Argumentationslinien den Leser für die Bedeutung des Wissens über diese Dinge sensibilisiert, und dass die Kenntnis der geistesgeschichtlichen Voraussetzungen und Wurzeln gegenwärtiger musikpädagogischer Praxis ihm hilft, sein eigenes berufliches Wirken bewusster und mit vertiefter Überzeugung zu gestalten. (Varkøy, 2016b, S. 9)

In der Art eines Lehrbuches, schliesst jedes der 14 Kapitel mit konkreten Fragen, auch philosophischen Fragen, welche die Lesenden zur eigenständigen Reflexion anregen. Die aktuelle Bildungsdebatte wird als »Kampf der Werte« beschrieben (a.a.O., S. 108), insbesondere unter Bezug auf die musikphilosophischen Positionen der Autonomie- und Heteronomieästhetik (a.a.O., S. 112). Das letzte Kapitel schliesst denn auch mit den beiden Aufgaben (a.a.O., S. 128):

1. Diskutieren Sie die Begriffe ›Nützlichkeit‹ und ›Vernunft‹ vor dem Hintergrund Ihrer persönlichen Erfahrungen und Wertvorstellungen!
2. Musiklehrer an allgemeinbildenden Schulen werden von Schülern und deren Eltern oft gefragt, wofür Musikunterricht gut sei. Wie würden Sie argumentieren?

Der zweite Auftrag verdeutlicht die Bedeutung der Begriffe ›Nützlichkeit‹ und ›Vernunft‹ in der Realität des Schulalltags. Obwohl eine enge Zweckfrage gemäss dieser Studie nicht ziel führend ist, so ist sie im Rahmen der aktuellen Legitimationsdiskussion doch wichtig. Es wäre unvernünftig, wenn die Bildungsphilosophie und die Community der Musiklehrpersonen nicht versuchen würden, reflektiert und glaubwürdig auf aktuelle, gesellschaftlich – und im Einzelfall auch persönlich hoch bewertete Fragen zu antworten. In der Diskussion um den obligatorischen schulischen Musikunterricht haben Nützlichkeit und Vernunft als Begründungskriterien aktuell eine sehr grosse Bedeutung.

In demokratischen Staatssystemen ist das Volk der Souverän, der entscheidet, was nützlich und vernünftig ist. Zunehmend gewinnt in der Gesellschaft das Be-

wusstsein an Rückhalt, dass – insbesondere auf der Oberstufe der Schule – nur *das* wirklich gelehrt werden kann, was auch den Lernenden selbst als nützlich und vernünftig erscheint. In diesem Sinn werden alle Beteiligten, d.h. auch die nicht Stimmberechtigten eingeladen, sich aktiv an der Diskussion zur Ausarbeitung schulischer Lehrpläne zu beteiligen. Um die Nützlichkeit und Vernunft als Kriterien für die Begründung von schulischem Musikunterricht zu verstehen, sind damit auch die Meinungen der Lernenden von Bedeutung. Einerseits ist es für den Lernerfolg eben wichtig zu wissen, warum man etwas tut und zweitens prägen die explizit oder implizit erlernten Begründungen später auch die eigene bildungspolitische Haltung. Aus dieser bildungsphilosophischen Fragestellung kann also die Forderung nach der Thematisierung der Begründungsfrage an der Schule festgemacht werden. Die Ergebnisse der kleinen Schülerbefragung bei der Initiierung der Vorstudie 1 zeigen, dass Lernende die Nützlichkeitsfrage durchaus differenziert diskutieren. In Bezug auf die Berufsbildung wird Musikunterricht von den meisten als nicht relevant eingeschätzt, hingegen wird ein Nutzen für die Freizeitgestaltung gesehen. Ein Obligatorium wäre im Verständnis von Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe begründbar, wenn der Unterricht für die weitere Ausbildung »etwas bringen würde«. Auch die zweite Vorstudie und die Hauptstudie legen nahe, kritisch zu fragen, ob kausale Nützlichkeitsargumente zur Begründung von Musikunterricht vernünftig und sinnvoll sind. Die faktorenanalytische Auswertung der Daten zu den Überzeugungen von an schulischem Musikunterricht interessierten Personen verneint dies. Sie legt nahe davon auszugehen, dass Musikunterricht seine Bedeutung und Begründung nicht in der Zweckfrage, sondern in vier quer dazu liegenden Dimensionen hat. Diese sollten in einer vernunftbasierten Diskussion weiter erörtert und im Rahmen der Zielsetzungen für schulischen Musikunterricht entwickelt, geschult und verwendet werden.

Die Legitimationen – und damit im Rahmen schulischen Musikunterrichts bewusst zu verfolgende Ziele – liegen gemäss den Daten und ihrer Interpretation zum einen (**A**) im **freudvollen spielerisch-ästhetischen Tun mit sich und mit anderen, insbesondere hinsichtlich der Entwicklung einer teamfähigen und kreativen Persönlichkeit**. Da im musikalischen Handeln viele entwicklungsspezifische Zugänge (Campana, 2017; Deutschschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz D-EDK, 2016) der Lernenden angesprochen werden können, d.h. diverse Anknüpfungspunkte für intrinsische Motivation zur Verfügung stehen, ist Musikunterricht als ein hervorragender Ort für solche Erfahrungen zu betrachten. Diese »dem Menschen innenwohnenden« Attraktoren sind gleichzeitig mit kulturellen und fachlichen Phänomenen verquickt. Deshalb verbindet sich das erste Ziel mit dem Anspruch, dass im schulischen Musikunterricht (**B**) **anhand des mächtigen Kommunikationsmittels und einzigartigen Kulturgutes Musik gemeinsam mit den Lernenden die Möglichkeiten genutzt werden, Kunst, kulturelle Vielfalt und Wertearbiguität zu erfahren, zu erleiden und zu reflektieren**.

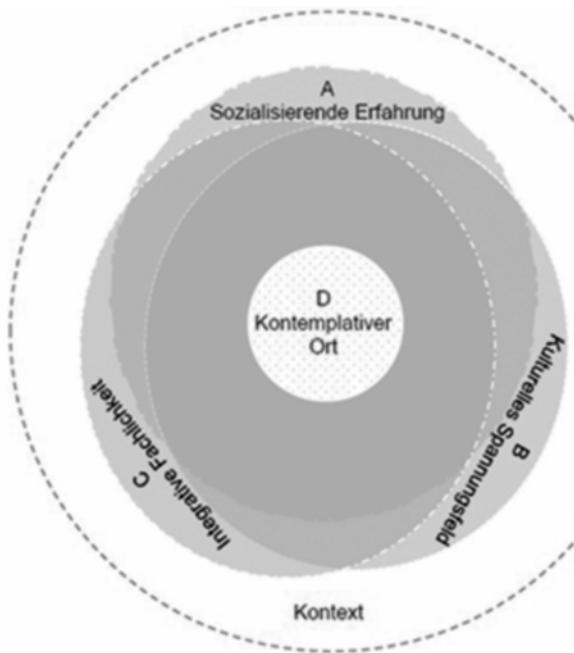
Es liegt auf der Hand, dass mit dieser Zielsetzung sowohl die Auseinandersetzung in der Gruppe wie auch unterschiedliche fachliche und interdisziplinäre Ziele angesprochen sind. Gleichzeitig ist schulischer Musikunterricht auch **(C) als spezifisch geprägter Beitrag zur fachlichen und praktischen Bildung unter Berücksichtigung der vielfältigen Bezüge der Musik zu weiteren Fächern und Denksystemen sowie zur Lebenswelt der Lernenden zu verstehen und zu verfolgen.** Musikunterricht ist ein Ort, in welchem die neun Felder entwicklungsorientierter Zugänge zum Denken und Lernen in singulärer Weise zum Tragen kommen. Als grundlegende physiologische und psychologische Bedürfnisse gehören dazu: Die (1) Freude am Körper, an Gesundheit und an Motorik und (2) die Faszination der Wahrnehmung, (3) das Bedürfnis nach zeitlicher und (4) räumlicher Orientierung, (5) das menschliche Ur-Interesse an Zusammenhängen und Gesetzmässigkeiten, (6) das Wunder von Fantasie und Kreativität, (7) der Drang nach Lernen und Reflexion, (8) nach Sprache und Kommunikation sowie (9) das Verlangen nach Eigenständigkeit und sozialer Eingebundenheit (Deutschschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz D-EDK, 2016, S. 26). Darüber hinaus – und wenig plan, mess- und kontrollierbar – ist zu entscheiden, ob es in der heutigen Gesellschaft wichtig ist, **(D) Schule gleichzeitig als Ort der Musse zu erfahren und Musikunterricht in seiner Funktion als transzendenten Ort, als Freiraum, wo Lernende sich durch intrinsische und extrinsische Impulse angeregt, regenerieren, fokussieren und über sich selbst hinauswachsen können, zu verstehen und zu leben.**

Falls sich die Evidenz der hier entwickelten vier Legitimationen und Bildungsziele für schulischen Musikunterricht als gesellschaftlich belastbar erhärten lässt, hätte dies Konsequenzen für die Schulcurricula und für die Ausbildung der Lehrpersonen. In Anlehnung an die Begrifflichkeit der Literaturstudie *Integrated Music Education – Challenges of Teaching and Teacher Training* (Cslovjecsek & Zulauf, 2018) könnte schulischer Musikunterricht hypothetisch als eng überlappendes, von Zielen der Lehrperson und Zugängen aller Lernenden geprägter Lernort dargestellt werden. Dadurch sind die Überschneidungen der Zielbereiche im Alltag wahrscheinlich grösser als bisher angenommen, ja ihre »reine« Form wohl eher theoretischer Natur. Im Alltag wird es so sein, dass die Bereiche A, B und C immer irgendwie mit im Spiel sind. D, der aktuell noch wenig klar fassbare Ort der Musse, der Erholung, Kontemplation und Konzentration, kann möglicherweise als Zentrum und vielleicht, wegen seiner Unverfügbarkeit (Rosa, 2018), gar als übergeordnetes Ziel verstanden werden. Schulischer Musikunterricht entwickelt sich an der Schnittstelle zwischen *rezeptiv-leiblicher* und *reflexiv-begrifflicher* Erfahrung. (Vgl. Dewey, 1916; Dörpinghaus & Uphoff, 2012; Lehmann-Rommel, 2001)

Gerade hier

sind insbesondere diejenigen pädagogischen Zeitgestalten von Interesse, die Distanzierungen, Pausen, Entlastungen, neue Freiräume des Zeitlichen, veränderte Aufmerksamkeiten, gebrochene Ordnungen, Interessen und Verzögerungen erlauben, ihnen Raum und Anregung geben, so insgesamt zu einem fragenden Denken führen, in dem die Antworten auf eigene Fragen nicht immer schon bereit liegen. (Dörpinghaus, 2015, S. 477)

Abb. 41: Modell der Ziele und der Legitimation obligatorischer musikalischer Bildung an allgemeinbildenden Schulen



Handlungsorientierter Musikunterricht, der die obengenannten Bildungsziele verfolgt und damit auch Raum bietet für die wichtige Distanzleistung und für das, was über das Lern- und Lehrbare hinausgeht, scheint empirisch und bildungswissenschaftlich legitimiert. Es wäre deshalb aktuell aus gesellschaftlicher Sicht äußerst vernünftig, allen Schülerinnen und Schülern das Unterrichtsfach Musik vom Kindergarten bis zum Schulabschluss zuzumuten, d.h. einen gesicherten und verpflichtenden Raum innerhalb des Curriculums zu reservieren und darüber hinaus die Lehrpersonen so auszubilden, dass die zentralen Qualitäten gemeinsamer musikalischer Auseinandersetzung erkannt, gefördert und genutzt werden.

werden können. Kurz gesagt: Wenn schulischer Musikunterricht so verstanden und realisiert wird, dass er A, B, C und D gewährleistet, dann wäre es gesellschaftlich vernünftig, ihm einen zentralen Stellenwert in der Schule einzuräumen.

7.2 Konsequenzen für die Ausbildung und Weiterbildung von Lehrpersonen für den schulischen Musikunterricht

Die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen ist ein wichtiger Katalisator und Multiplikator neuer wissenschaftlicher und bildungsphilosophischer Einsichten. Aufgrund der Resultate dieser Studie sind zwei Aspekte besonders hervorzuheben. Zum einen scheint die Legitimationsfrage von schulischem Musikunterricht in der Lehrpersonenbildung kaum thematisiert zu werden – zumindest im deutschsprachigen Raum nicht. Zum andern ist grundsätzlich unklar, inwiefern aktuell Begründungsfragen als solche im Rahmen der Professionalisierungsdiskussion überhaupt berücksichtigt werden.

7.2.1 Fehlende Thematisierung der Begründungsfrage in der Lehrpersonenbildung

Die Begründungsfrage wird als eine der zentralsten Fragen im Rahmen der Professionalisierung von Lehrpersonen betrachtet. Die diesbezüglich bewussten oder unbewussten Überzeugungen sind nicht nur aufgrund entsprechender kritischer Fragen von Seiten von Schülerinnen, Schülern und ihren Eltern oder aus dem Kollegium, der Schulleitung oder der breiten Öffentlichkeit von Bedeutung. Sie sind insbesondere auch wichtig, weil dadurch Haltungen und damit Entscheidungen der Lehrpersonen im Unterricht beeinflusst werden. Obwohl die grosse Mehrheit der im Rahmen der Hauptstudie Befragten angibt, noch nie mit solchen Fragen konfrontiert worden zu sein, ist das Interesse daran gross. Hier scheint ein Defizit in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen zu bestehen. Die Bedeutung der Frage nach der Legitimation von schulischem Musikunterricht ist möglicherweise den Verantwortlichen und vielen Dozierenden in den pädagogischen Studiengängen und Weiterbildungsprogrammen zu wenig bewusst. Es scheint vielmehr, dass zumindest der Studiengang Musikpädagogik der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz (PH FHNW) die zukünftigen Lehrpersonen der Sekundarstufe I tendenziell eher in die Richtung der alten dichotomischen Sichtweise führt¹. Bei der Konzeptionierung und Re-

¹ Diese Tendenz erstaunt, da die damals verantwortliche Professur für Musikpädagogik im Ju-gendalter der PH FHNW – unter der Leitung des Autors der vorliegenden Studie – eher für ein heteronomieästhetisches Verständnis von Musik bekannt war.

akkreditierung von Studiengängen wäre zu überlegen, wie und wo die Auseinandersetzung mit Begründungsfragen in Curricula einzubauen sind. Eine derart fokussierte Orientierung im Lehramtsstudium wäre hinsichtlich seiner Bedeutung für die Curriculumsentwicklung und die kohärente Professionsorientierung idealerweise nicht nur im Studienfach Musikpädagogik, sondern im Rahmen eines Change-Management-Prozesses gemeinsam mit allen Stakeholdern der Lehrpersonenbildung zu diskutieren.

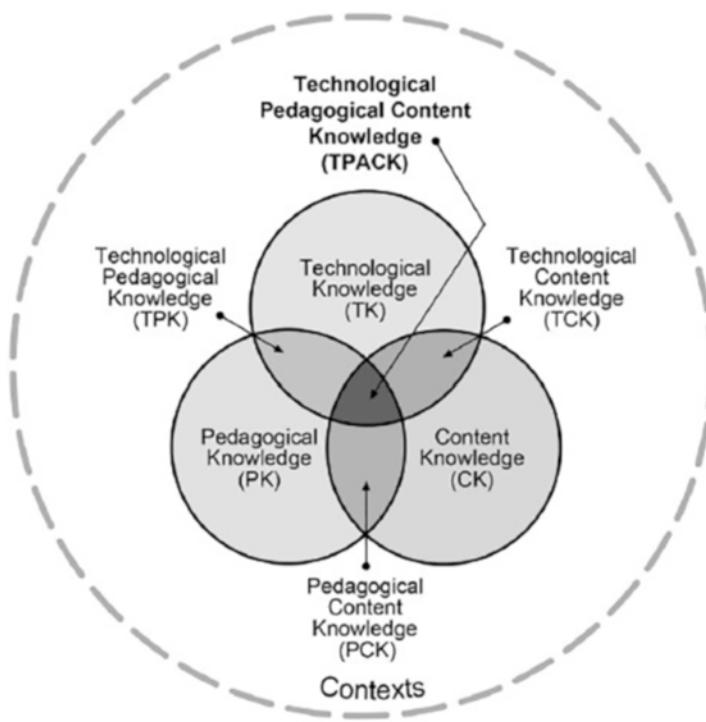
7.2.2 Fragliches Bewusstsein der Bedeutung der Begründungsfrage im Rahmen der Professionalisierungsdiskussion

In der Taxonomie des Professionswissens unterscheidet Shulman (1986) zwischen Fachwissen (*Content Knowledge*), pädagogischem Wissen (*Pedagogical Knowledge*) und fachdidaktischem Wissen (*Pedagogical Content Knowledge*), wobei letzteres als Verbindung der ersten beiden zu verstehen ist. Im Rahmen der Entwicklung dieser Taxonomie nennt Shulman (1986) ganz konkret auch die Bedeutung des »*knowledge of educational ends, purposes, and values, and their philosophical and historical grounds*« (Shulmann, 1987, S. 8). Er stützt sich dabei auf die »*philosophical, critical, and empirical literature which can inform the goals, visions, and dreams of teachers*« als »*a major portion of the scholarly knowledge base of teaching*« (a.a.O., S. 10). Die übergeordneten Unterrichtsziele und damit die Begründungen von Fachunterricht sind in den Schnittbereichen zu suchen. Sie laufen aber Gefahr, rasch als »*the most useful forms of representation of those ideas, the most powerful analogies, illustrations, examples, explanations, and demonstrations*« (Shulmann, 1986, S. 9), auf »rein« fachliche Ziele reduziert und damit von der Schulzimmerrealität abgetrennt zu werden.

Im Verlauf der Professionalisierungsdiskussion und unter dem Eindruck der technologischen Entwicklung des Klassenzimmers haben Koehler und Mishra (2008) Shulmans Wissensdomänen um das technologische Wissen (Technological Knowledge) erweitert. Sie schlagen vor, die »*tools created by human knowledge of how to combine resources to produce desired products, to solve problems, fulfill needs, or satisfy*« als dritte wichtige Dimension in das Modell aufzunehmen. Sie subsumieren darunter »*analog technologies (e.g., chalkboard, pencil, and microscope) and digital technologies (e.g., the computer, blogging, and internet)*« (a.a.O., S. 5). Dadurch ergeben sich zusätzlich zwei weitere Überschneidungsbereiche (siehe Abb. 43) sowie das *Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK)* als neuer Kern.

Dieses dynamische Modell wird breit rezipiert, auch aus dem Blickwinkel des schulischen Musikunterrichts und nicht nur wegen seiner fachspezifischen Vielfalt an analogen und digitalen Technologien begrüßt (Godau & Fiedler, 2018, S. 185). Professionalisierung wird dabei als das Verständnis der wechselseitigen Bezüge der unterschiedlichen Dimensionen angesehen. Dabei ist die Begründung des unterrichtlichen Tuns auch hier im Zentrum des Modells zu suchen – es soll-

Abb. 42: Rahmenmodell zum Technological Pedagogical and Content Knowledge (TPACK) (Quelle siehe <http://tpack.org>)



te im Schulzimmer kein rein fachlich, rein pädagogisch oder rein technologisch begründetes Tun geben: Ein zu lernender fachlicher Aspekt (beispielsweise die Notenschrift, aufeinander zu hören oder im Puls zu gehen) verändert seine Bedeutung je nach seiner pädagogischen und technologischen Einbettung und dem aktuellen Kontext. Auch entwickelt er dabei unterschiedliche Lernpotenziale (siehe dazu bspw. Cslovjecsek, 2020b; Noppeneij & Cslovjecsek, 2017). Überzeugungen von Lehrpersonen bezüglich des *Warum, Was und Wie* (Elliott, 2003) stehen in diesem Spannungsfeld und werden in einer lebendigen Schule ständig herausgefordert². Dass aktuell die Zielsetzungen von schulischem Musikunterricht ziemlich eng beim Aufbau von musikalischen Grundwissen und einseitig beim *Was und Wie* liegen, wird auch an den 47 Items des Fragebogens deutlich, mit welchen das *Musical Technological Pedagogical And Content Knowledge* (MTPACK-Q)

² Beispielsweise wurden Lehrpersonen durch die Einschränkungen in der Lockdown-Phase der COVID-Pandemie in extremer Konsequenz herausgefordert, im Rahmen der Lösungssuche fachliche, pädagogische und technologische Begründungen neu abzustimmen.

von Lehrpersonen erhoben wird (Godau & Fiedler, 2018, S. 195). Bei der konfirmatorisch faktorenanalytischen Auswertung ihres Datensatzes stellten die Autoren fest, dass die MTPACK-Q-Faktoren zwar zuverlässig gemessen werden können, es aber keine zufriedenstellende Übereinstimmung zwischen dem entsprechenden MTPACK-Rahmen und den Daten gibt (Godau & Fiedler, 2018, S. 185). Auch von anderer Seite wird empfohlen, das Modell sorgfältig zu prüfen (vgl. bspw. Graham, 2011). Dass die zentrale Frage nach der Begründung des Tuns im schulischen (Musik)Unterricht bei der Erhebung des Professionswissens so einfach unter den Tisch fällt, sollte dabei unbedingt kritisch diskutiert werden.

Dozierende und Weiterbildner:innen müssen nicht nur verstanden haben, warum Legitimationsüberzeugungen thematisiert werden müssen, sie sollten auch selber unterschiedliche fächerspezifische Begründungskonzepte und ihre Geschichte kennen. Die im Kapitel 7.1 aufgeworfenen Orientierungen und Zielsetzungen schulischen Musikunterrichts bieten, gerade im Rahmen forschenden Lernens und des anwendungsorientierten Practitioner Research, viel praxisnahe Potenzial und ein dankbares Feld der konstruktiven Zusammenarbeit innerhalb der Hochschule und im engen Austausch mit der Schule. Dabei können beispielsweise die vorgeschlagenen Faktoren kritisch beleuchtet, oder die eigenen und die Überzeugungen von anderen Studierendengruppen, von Schülerinnen und Schülern der Oberstufe und des Gymnasiums oder von Lehrpersonen erhoben und verglichen werden³. Ein weiterer interessanter Ansatz wäre, Unterricht bezüglich den vorgeschlagenen Zielorientierungen zu planen, durchzuführen, zu analysieren und zu reflektieren. Schulbücher, didaktische Konzepte und bildungsphilosophische Positionen können daraufhin befragt werden, inwiefern welche der übergeordneten Zielsetzungen mitgedacht oder ausgeblendet sind und wie diese entsprechend ergänzt, kontrastiert oder umgearbeitet werden könnten. Das übergeordnete Ziel der Professionalisierung der Lehrpersonen sollte schliesslich die Gegenwart und die Zukunft der Schülerinnen und Schüler sein. Das heisst: Die Gestaltung eines Unterrichts und einer Schule, in der sich alle Beteiligten wohl fühlen und der zu gelingendem Leben und einer gesunden Gesellschaft beiträgt.

³ Siehe dazu auch das in Vorstudie 1 dokumentierte Vorgehen (Kap. 6.2)

7.3 Gedanken zur Planung, Durchführung, Steuerung und Reflexion von schulischem Musikunterricht und dem Beitrag zur lokalen Schulkultur

Wenn Lehrpersonen Unterricht planen und vorbereiten, stützen sie sich auf eigene Überzeugungen, die eigenen Erfahrungen und Kenntnisse, auf Lehrpläne und auf Lehrmittel. Zu den eigenen Überzeugungen gehören auch die mehr oder weniger bewussten Legitimationsüberzeugungen. Diese sind zwar nicht direkt handlungsleitend, aber sie beeinflussen die Unterrichtspraxis, beispielsweise die Reaktionen, die Art der Lehrererklärungen oder die Integration von Schüleräußerungen in den aktuellen Stoff (Haag & Götz, 2012, S. 33). Bereits bei der Planung und insbesondere bei der Steuerung gibt die Lehrperson als zwecksetzendes Subjekt die Wirkung an, die eine Handlung aus ihrer Sicht haben soll (vgl. Ast, 2018, S. 117). Aber auch in der anschliessenden Reflexion gelten wiederum diese Überzeugungen als Leitlinie. Es ist also wichtig, die eigenen Überzeugungen zu kennen, diese immer wieder zu überprüfen und offen zu sein für Revisionen. Entsprechende Weiterbildungsimpulse können helfen, geschlossene Kreise und nicht hinterfragte Traditionen zu durchbrechen (vgl. Lipowsky, 2009). Wie die in dieser Studie skizzenhaft entwickelten Zieldimensionen deutlich machen, ist schulischer Musikunterricht eng mit anderen Fächern und übergeordneten Bildungszielen verwoben. Weiterbildungsimpulse sind deshalb sinnvollerweise als schulhausinterne, teambildende Anlässe zu gestalten, welche den Austausch, die Kooperation und das Commitment im ganzen Kollegium und quer zu den Fächern fördert. Auch Lehrmittel, Lehrmaterialien und didaktische Hilfestellungen (PCK) sind ein wichtiger Einflussfaktor. Sie orientieren sich meist an den staatlichen Lehrplänen und werden wie diese immer wieder neu erfunden. Die Studie zeigt, dass viele Lehrpersonen an Begründungsfragen interessiert sind, jedoch nur ein kleiner Prozentsatz sich bisher damit beschäftigt hat. Dass Schülerinnen und Schüler Lehrpersonen nach Begründungen fragen, ist ein deutliches Zeichen für die Evidenz der Frage. Der Blick in die Lehrmittel zeigt, dass sie im Unterrichtsalltag noch weitgehend ausgeblendet wird. Dass beispielsweise an der Sekundarstufe I die Konfrontation mit Begründungsfragen durchaus einen positiven Effekt auf das Verständnis und das Engagement von Schülerinnen und Schüler haben kann, zeigte das kleine Unterrichtsvorhaben, welches im Rahmen der ersten Vorstudie durchgeführt wurde. In der Zwischenzeit weiter ausgearbeitet, steht es interessierten Lehrpersonen im Lehrmittel *lernumgebungen.ch* unter dem Titel *Braucht es Musik in der Schule?* online zur Verfügung⁴.

4 Das online-Lehrmittel *lernumgebungen.ch* wird im Rahmen eines Projekts der PH FHNW entwickelt.

Ein wichtiger Aspekt für Schulentwicklung und Unterrichtsgestaltung ist das Erleben der Lernenden. Ihre entwicklungsbedingten Zugänge, ihre queren Ideen, ihre Leistungs- und Begeisterungsfähigkeit sind als Teil des Systems Bildung von erheblicher Bedeutung. Daraus entstehende Irritationen sind auch im Musikunterricht als Chancen zu transformatorischen Bildungsprozessen zu verstehen (vgl. I. Bähr et al., 2019). In der Schule – und nicht nur am Gymnasium – haben Schüler:innen oft das Gefühl, Lernmaschinen zu sein: »Wer die Schule ernst nimmt, dessen Leben ist die Schule und dieses Leben kennt Pausen nur, um sich vom Lernen zu erholen und danach wieder die volle Lernleistung erbringen zu können« (Karakurt, 2011). Mitten in der Schule steht schulischer Musikunterricht in diesem Spannungsfeld. Entweder ist er (nach Oberschmidt, 2013, S. 3):

- ästhetisch-dekorativer Gegenpol zum Lernen, ein Reservat der Entspannung, wo er zwischen den kognitiven Kernfächern selbst zur Pause gerinnt, oder
- er fordert, wie die ›harten‹ Fächer, möglichst reibungslos ein messbares und objektivierbares Wissen ein und ordnet sich in die Tradition des rastlosen Lernens ein.

Menschen sollen lernen, dass man nicht allein um der Arbeit willen lebt (vgl. M. Weber, 1920). Diese Forderung erhält heute eine neue gesellschaftliche Aktualität und die Fähigkeit, auch ohne Arbeit einen Sinn im Leben zu erkennen, eine zunehmende Bedeutung (OECD, 2019a). Schulischer Musikunterricht kann dazu beitragen, dass die Institution Schule Wege findet – ihrer Ursprungsbedeutung (*lat. schole* von griech. *Σχολή*) gemäß – wieder *freie Zeit* zur Verfügung zu stellen. Oberschmidt stellt hingegen fest:

Hektischer, unübersichtlicher und richtungsloser ist ein Musikunterricht geworden, der ruhelos von einem Inhalt zum nächsten eilt, sich historischen, systematischen, interkulturellen und soziologischen Fragestellungen widmen soll. Auch manche Schulbuchkonzeptionen fügen sich dieser Atomisierung, indem sie einzelne, in sich abgeschlossene Lerninseln des Augenblicks gestalten und das »Doppelseitenprinzip« zum allgemeinen Grundsatz erheben. (Oberschmidt, 2013, S. 5)

Soll Unterricht kontemplative Ruhe entwickeln und Möglichkeiten der Vertiefung eröffnen, setzt dies Dinge voraus, die dauern. Das ist, wie Oberschmidt reklamiert, in einer Institution schwierig zu realisieren, welche auf 45-Minuten-Einheiten beruht (ebd.). Eine Didaktik der ›Doppelseiten‹ kann dies aber ebenso wenig gewährleisten, wie ein durchgetakteter aufbauender Musikunterricht. Dennoch bieten beide Modelle wichtige Ansatzpunkte: Werden die Doppelseiten als Anregungen verstanden, welche der Lehrperson und der Klasse Anstösse geben, auf eigenen Wegen, tiefer in die Materie vorzudringen, dann können diese sehr wertvoll sein.

Wird aufbauender Musikunterricht als eine Art Leitfaden verstanden, als agil zu handhabende Orientierungshilfe für Lehrpersonen, ist auch dieses Modell hilfreich. Zentral für all diese Unterstützungssysteme ist jedoch eines: Eine aufmerksame, weltoffene, kompetente, selbstbewusste, bescheidene und humorvolle Lehrperson mit grossem Interesse an entstehenden Resonanzen zwischen den Sachen und den Menschen, mit Freude an den Zugängen der Lernenden sowie mit einer klaren Vorstellung der übergeordneten Ziele (und Begründungen) ihres Tuns.

Auch das hier empirisch entwickelte Modell eines integrierten Verständnisses von schulischem Musikunterricht kann als solches Hilfssystem verstanden werden. Ein System, welches die Lehrperson ermächtigen soll, das Unterrichtsgeschehen einzuordnen, zu validieren und gemeinsam mit den Lernenden weiterzuentwickeln. In diesem Modell ist die Lehrperson weder die ausführende Instanz eines fertig entwickelten Lehrganges noch Jongleur unzusammenhängender Häppchen, sondern professionelle Gestalterin von Lernprozessen in heterogenen Gruppen. Sie ist begeistert vom Fach, kennt die Bildungsziele und verfügt über die Kompetenzen den Lernenden entsprechende Impulse zu geben und Freiräume zu eröffnen.

Die im Rahmen dieser Studie interferenzstatistisch (rechnerisch) herausgearbeiteten Faktoren zur Begründung von schulischem Musikunterricht haben ihren Ursprung in den Überzeugungen einer grossen Zahl engagierter Lehrpersonen, Generalisten und Spezialistinnen des Schulfachs Musik. Das Ergebnis kann in diesem Sinn als Stimme der Praktiker:innen verstanden werden. Ein zusätzlicher Grund, den Vorschlag ernsthaft aufzunehmen, ihn in Theorie und Praxis weiter zu prüfen, zu entwickeln und seine Anwendung im Rahmen der Lehrpersonenbildung zu schulen.

