

Rodríguez-Quiles y García, José A.

## **Aktuelle Schulprogramme in Spanien für das Unterrichtsfach Musik zwischen staatlicher Verordnung und der Bildung eigener Schulprofile**

Kaiser, Hermann J. [Hrsg.]: *Musikpädagogische Forschung in Deutschland. Dimensionen und Strategien.* Essen : Die Blaue Eule 2004, S. 271-300. - (Musikpädagogische Forschung; 24)



Quellenangabe/ Reference:

Rodríguez-Quiles y García, José A.: Aktuelle Schulprogramme in Spanien für das Unterrichtsfach Musik zwischen staatlicher Verordnung und der Bildung eigener Schulprofile - In: Kaiser, Hermann J. [Hrsg.]: *Musikpädagogische Forschung in Deutschland. Dimensionen und Strategien.* Essen : Die Blaue Eule 2004, S. 271-300 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-101513 - DOI: 10.25656/01:10151

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-101513>

<https://doi.org/10.25656/01:10151>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.ampf.info>

### **Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### **Kontakt / Contact:**

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

**Musikpädagogische  
Forschung**

**Hermann J. Kaiser  
(Hrsg.)**

**Musikpädagogische Forschung  
in Deutschland**

**Dimensionen und Strategien**



**Themenstellung:** Vom 25. bis zum 27. Oktober 2002 veranstaltete der Arbeitskreis Musikpädagogische Forschung seinen alljährlich stattfindenden Kongress in Peseckendorf. Dieser war dem Thema Musikpädagogische Forschung in Deutschland gewidmet. In einer Situation, in der es den Anschein hat, als ob musikpädagogische Forschung nicht vonnöten sei, in der junge Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler fragen, ob sich der persönliche Aufwand für Forschungstätigkeiten überhaupt lohnt, in der die Musikpädagogik als wissenschaftliche Disziplin sich einem von außen kommenden massiven praktizistischen Druck ausgesetzt sieht, schien es an der Zeit, deutlich zu machen, in welchen Themenfeldern und auf welche Weise musikpädagogische Forschung gegenwärtig präsent ist. Die hier vorliegenden Vorträge und Arbeitsgruppenberichte gruppieren sich um die Felder Empirische Musikpädagogik, Grundlagenfragen, Historische Musikpädagogik und Zeitgeschichtliche Entwicklungen. Neben einer Art Bestandsaufnahme beabsichtigten die Initiatoren des Kongresses, musikpädagogische Forschung zu intensivieren, Kooperationen von insbesondere jungen und jüngeren Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern anzubahnen und bisher nicht genutzte Formen gemeinsamen Arbeitens bereits in die Kongresstage hinein zu holen.

**Der Herausgeber:** Hermann J. Kaiser; Kompositions- und Schulmusikstudium an der Musikhochschule in Köln; Studium von Philosophie, Germanistik, Erziehungs- und Musikwissenschaft an den Universitäten Bonn und Köln. Professor für Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Musikpädagogik an der Universität Hamburg; externes Mitglied des Instituts für Musikpädagogische Forschung der Hochschule für Musik und Theater Hannover.

ISBN 3-89924-089-8

## Inhalt

Vorwort	9
<b>Beiträge zum Tagungsthema</b>	
<b>Empirische Musikpädagogik</b>	
<i>Andreas C. Lehmann</i> Methodische Perspektiven und inhaltliche Dimensionen einer Empirischen Musikpädagogik Bericht der Sitzung des neuen Arbeitskreises	15
<i>Constanze Rora</i> Albert Welleks „musikalischer Raum“ und ein Unterrichtsexperiment	23
<i>Gabriele Schellberg &amp; Heiner Gembris</i> Musikalische Vorlieben von Grundschulkindern für Klassik, Neue Musik und Popmusik	37
<b>Grundlagenforschung</b>	
<i>Jürgen Vogt</i> Einleitung	49
<i>Hermann J. Kaiser</i> Spurensuche Auf dem Wege zu einer Systematischen Musikpädagogik	57
<i>Jürgen Vogt</i> Das Allgemeine des Besonderen. Einiges zu Aufgaben und Möglichkeiten einer Allgemeinen Musikpädagogik	85
<i>Matthias Flämig</i> Über die Notwendigkeit analytischen Arbeitens Wittgensteins erster Satz des Tractatus und der arme Jeff	105

<i>Andreas Lehmann-Wermser &amp; Anne Niessen</i> Die Gegenüberstellung von Theorie und Praxis als irreführende Perspektive in der (Musik-)Pädagogik	131
--	-----

#### ***Position und Diskussion***

<i>Matthias Flämig</i> Wie ist eine nicht-empirische Musikpädagogik als Wissenschaft möglich?	163
---	-----

<i>Jürgen Vogt</i> Auf dem harten Felsen der Musikpädagogik Eine kleine Replik auf Matthias Flämig	177
--	-----

<i>Norbert Schläbitz</i> Sprachspiele in der Musikpädagogik: -modern!?	183
---	-----

<i>Christian Rolle</i> Was heißt hier eigentlich Musikpädagogik als Wissenschaft?	213
--	-----

#### **Historische Musikpädagogik**

<i>Bernhard Hofmann</i> Arbeitsgruppe „Historische Musikpädagogik“ – Ein Bericht	221
---	-----

<i>Andreas Lehman-Wermser</i> Jugendmusikbewegung? Erwachsenenmusikbewegung? Zur empirischen Gründung eines Begriffs	231
--	-----

<i>Eva Meidel</i> Einflussfaktoren bei der Entwicklung schülerorientierter Musikdidaktik	245
--	-----

#### **Zeitgeschichtliche Entwicklungen**

<i>Birgit Jank</i> Zeitgeschichtliche Entwicklungen als Gegenstände musikpädagogischer Forschung	261
--	-----

*Jose A. Rodriguez-Quiles Y Garcia*  
Aktuelle Schulprogramme in Spanien  
für das Unterrichtsfach Musik zwischen staatlicher  
Verordnung und der Bildung eigener Schulprofile 271

*Günter Olias*  
Vergegenwärtigen des Vergangenen. - Zu einigen Aspekten  
zeitgeschichtlicher Erörterung in der Musikpädagogik 301

*Holger Gringmuth-Dallmer*  
Musikpädagogischer und musikalischer Unterricht  
an Sonderschulen in der DDR 311

### **Freie Forschungsberichte**

*Erich Beckers*  
Musikalisches Lernen Erwachsener  
aus der Sicht der Lernenden 329

*Lars Oberhaus*  
Vorurteilshaftigkeit im Körperverständnis –  
Triftigkeit des phänomenologischen Leibbegriffs 351

## Vorwort

Die hiermit einer interessierten Öffentlichkeit übergebenen Forschungsberichte sind im Rahmen der Tagung des *Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung* im Jahre 2002, die vom 25. bis zum 27. Oktober in Peseckendorf stattgefunden hat, entstanden. Bestimmend für die Wahl des Tagungsthemas und der Arbeitsformen war eine Einschätzung, die sicherlich nicht neu ist und die von vielen Kolleginnen und Kollegen geteilt werden dürfte:

1. Die gegenwärtige Situation erweckt den Anschein, als ob musikpädagogische Forschung nicht vonnöten sei. (vgl. z.B. die derzeit betont praktizistisch orientierte Besetzungspraxis von Hochschullehrerstellen, die Einstellung der Grundlagenhefte in Musik & Bildung usw.)
2. Das hat viele junge und jüngere Musikpädagoginnen und Musikpädagogen, die sich mit großem Einsatz der Musikpädagogik als Wissenschafts- und Forschungsbereich widmen, so weit desillusioniert, dass sie sich fragen, ob sich der Aufwand überhaupt lohnt, Musikpädagogik als Forschungs- und Wissenschaftsgebiet mit all den damit zusammenhängenden Folgen anzunehmen.
3. Es ist eine Vereinzelung jener zu konstatieren, die sich für Musikpädagogik als Wissenschaft und Forschung einsetzen und sie in dieser Weise vertreten.
4. Die Sorge, dass die Musikpädagogik als Ausbildungsfach und als Wissenschaftsdisziplin aufgrund des von außen kommenden praktizistischen Druckes seiner in der Vergangenheit gewonnenen Errungenschaften verlustig gehen könnte, ist keineswegs unbegründet. Dabei ist nur zu deutlich, dass bei Fortsetzung dieses Trends Musikpädagogik nicht nur als Wissenschaft und Forschungsfach hinter den erreichten Stand beträchtlich zurückfallen wird und sich womöglich für lange Zeit hiervon nicht erholen kann: Ein musikbezogenes Lernen, Lehren und Unterrichten an Institutionen, die eigens dafür ein gerichtet wurden (Schule, Hochschule, Universität), ohne wissenschaftliche und forschungsgestützte Begleitung sich selbst zu überlassen, dürfte schneller als befürchtet musikpädagogisch institutionalisierte Praxis wieder auf den Stand von „vor Kestenberg“ zurückfallen oder gar aus institutionalisierten Lernzusammenhängen überhaupt herausfallen lassen (Stichwort: Verlagerung der Lehrerausbildung an die Fachhochschulen).

5. Es ist zu befürchten, dass die einseitigen Interpretationen von kürzlich vorgelegten international vergleichenden Studien dazu angetan sind, ästhetische Praxen in institutionalisierten Lern/Lehrzusammenhängen noch stärker als bisher an den Rand bildungspolitischer Überlegungen und Maßnahmen zu drängen. Dies dürfte auch für eine Musikpädagogik als Wissenschafts- und Forschungsgebiet nicht ohne Folgen bleiben.

Der AMPF-Vorstand ist der Meinung, dass trotz der andeutungsweise beschriebenen Situation alle Energie aufzuwenden ist, um Musikpädagogik als Wissenschafts- und Forschungsfach zu sichern, ja mehr noch: auszubauen. Für ein Erfolg versprechendes zukünftiges Arbeiten des AMPF bzw. der AMPF-Mitglieder dürfte es äußerst wichtig sein,

- von Zeit zu Zeit festzustellen, wo und an welchen wissenschaftlichen Projekten gearbeitet wird;
- den wissenschaftlichen Diskurs der AMPF-Mitglieder untereinander entscheidend zu intensivieren;
- wo es eben möglich erscheint, Kooperationen jeglicher Art anzuregen und nach Wegen zu suchen, wie sie - trotz räumlicher Distanz - zu realisieren sind;
- genuin musikpädagogische Forschungsperspektiven zu definieren und verstärkt ins Bewusstsein zu heben.

Der gegenwärtige Vorstand des AMPF war und ist sich dessen bewusst, dass ähnliche Vorstellungen auch schon zuvor viele AMPF-Mitglieder mehr oder weniger intensiv bewegt haben. Dass diese Vorstellungen zu realisieren, beträchtliche Energie verschlingen wird und an den Besitz bzw. Erwerb einer hohen Frustrationstoleranz gebunden ist, ist allen Beteiligten deutlich. Die Realisierung dieser Vorstellungen verlangt u.U. auch ungewohnte Maßnahmen. Als ein erster Schritt in diese Richtung mag die Vorbereitung sowie die Tagung selbst in Pe-seckendorf gesehen werden. Sie diene dazu,

1. eine Übersicht darüber zu gewinnen, von welchen Kolleginnen und Kollegen, an welchen Orten, an welchen Fragestellungen gearbeitet wird;
2. dem kooperativen Arbeiten schon im Vorfeld der Tagung hohen Rang einzuräumen, um es in die Tagung hinein zu verlängern und möglichst nach der Tagung weiterzuführen;
3. den interessierten Mitgliedern bereits bei der Vorbereitung der Tagung eine breite Beteiligung zu ermöglichen und dadurch auch ein hohes Maß an Mitbestimmung zu sichern.

Um diese Perspektiven einzuholen, wurde die Tagung vorrangig als Arbeitstagung und nicht als Präsentationstagung konzipiert. Daher wurden im Vorfeld der Tagung vier Arbeitszusammenhänge initiiert. Sie gruppierten sich um die folgenden Forschungsbereiche, die inhaltlich weit ausgelegt werden konnten; die in den Klammern genannten Personen hatten sich dankenswerter Weise bereit erklärt, als Koordinatoren und Ansprechpartner tätig zu sein:

- Methodische Perspektiven und inhaltliche Dimensionen einer empirischen Musikpädagogik (Prof. Dr. Andreas C. Lehmann, Würzburg)
- Grundlagenfragen der Musikpädagogik als Wissenschaft (Privatdozent Dr. Jürgen Vogt, Bochum)
- Historische Musikpädagogik (Prof. Dr. Bernhard Hofmann, München)
- Zeitgeschichtliche Entwicklungen als Gegenstände musikpädagogischer Forschung (Prof. Dr. Birgit Jank, Zeuthen)

Die im Vorfeld der Tagung in den einzelnen Arbeitszusammenhängen erarbeiteten Bestandsaufnahmen, Materialien, Positionspapiere, ausgearbeiteten umfanglicheren Beiträge usf. dienten dazu, während der Tagung mit interessierten Teilnehmern weiterentwickelt zu werden. Der vorliegende Band 24 der *Musikpädagogischen Forschung* dokumentiert diese Bemühungen.

Hermann J. Kaiser

## **Aktuelle Schulprogramme in Spanien für das Unterrichtsfach Musik zwischen staatlicher Verordnung und der Bildung eigener Schulprofile**

### **1. Einleitung**

Es mag uns paradox erscheinen: In einem sonnigen und fröhlichen Land wie Spanien hat Musik immer schon zum außerschulischen Bereich gehört. Die Einbeziehung von Musik in die Grundschulausbildung als reguläres Unterrichtsfach hingegen war allein eine Errungenschaft der sozialistischen Regierung in den neunziger Jahren. Wir müssen bedenken, dass bis dahin in der Mehrzahl der autonomen Regionen Spaniens das Konservatorium die einzige offizielle Institution war, an der man eine musikalische (professionelle) Ausbildung erhalten konnte. Da diese Ausbildung grundsätzlich an der klassischen Musik orientiert war und ist, blieben nicht nur andere musikalische Bereiche wie z.B. Jazz oder Flamenco unberücksichtigt, sondern es entstanden auch eine Reihe von Konflikten, die u.a. aus den sich verändernden Interessen der Schülerschaft herrührten.

Man entwarf zwar einen Studienplan für Konservatorien, der auf eine nichtprofessionelle Ausbildung zugeschnitten war, aber dieser Plan scheiterte in wenigen Jahren, da er den Interessen der Schülerschaft nicht gerecht werden konnte. Lediglich einige Vokal- oder Instrumentalensembles (unter denen z.B. die Chöre und Gesangsvereine Nordspaniens oder die Blaskapellen der Region Valencia hervorzuheben wären) waren in der Lage, in ihre(n) Reihen diese Vielfalt von nicht immer nur ausschließlich professionellem Interesse aufzunehmen. Dadurch blieben Musikarten mit tiefer Verwurzelung in bestimmten Regionen -wie es z.B. der Flamenco in Andalusien ist - außerhalb des akademischen Bereichs, weil man sie als volkstümliche Ausdrucksformen von untergeordnetem Rang betrachtete. Diese Unterbewertung der Flamencokunst durch eine Gesellschaft von überwiegend Nicht-Romas finden wir heute noch in großer Zahl vor. Darüber hinaus fällt es den Lehrern an Schulen, Musikschulen und Konservatorien keineswegs leicht, diesem Stoff Eingang zu ihrem Unterricht zu gewähren, da sie selbst nicht die erforderliche Qualifikation haben, um einen solchen Unterricht durchzuführen. So sehen viele Roma-Schüler (bis auf wenige Ausnahmen an bestimmten Schulen) etwas für sie so Lebendiges wie ihre eigene Musik vom offiziellen Lehrplan ausgeschlossen. Dem Nicht-Roma-Schüler auf der anderen Seite

wird es weiterhin verwehrt, eine weit verbreitete Musik wertzuschätzen, die aber als zweitrangig eingestuft wird, gerade weil sie vom offiziellen Lehrplan nicht gestützt wird.

Das neue „Ley de Calidad de la Enseñanza“ (dt. „Gesetz zur Ausbildungsqualität“) von der konservativen Partei stellt nicht nur keinen Fortschritt für die Musikpädagogik in der Schule dar; ganz im Gegenteil: das Gewicht des Musikunterrichts in der Sekundarstufe I wurde sogar um 50% reduziert, da man mehr auf die sogenannten Hauptfächer des Lehrplans (Spanisch, Mathematik, Informatik, Englisch u.a.) setzte. Die Absicht der konservativen Regierung scheint es zu sein, eher die Musikschulen zu stärken (unter ihnen viele private), als auf eine Musikausbildung für alle spanischen Kinder von der Grundschule bis zum Gymnasium zu setzen. Vielleicht erhoben sich, diese Gefahr vor Augen, daher auf der letzten International Conference of Music Schools<sup>1</sup> viele Stimmen, um die Zusammenarbeit zwischen Musikschulen und allgemeinbildenden Schulen zu verteidigen.

Das Gesetz „Ley de Calidad de la Enseñanza“ ist von Anfang an in Fachkreisen sehr kontrovers diskutiert worden und diejenigen autonomen Regionen Spaniens, die nicht konservativ regiert sind, weigern sich noch heute, das Gesetz ohne weitere Änderungen anzuwenden. Sie versuchen, die Idee einer comprehensive school zu wahren, so wie es von der L.O.G.S.E. unterstützt wird. Man muß also daher sehr aufmerksam sein für künftige bildungspolitische Entwicklungen und sich an die wichtige Errungenschaft der sozialistischen Regierung vor wenigen Jahren erinnern, die Musik als obligatorisches Fach in den offiziellen Lehrplan in Spanien einbezogen hatte.

Die Kommentare und Ergebnisse meiner Forschungen, die nun folgen werden, beziehen sich auf diesen früheren Zeitpunkt, als das heute gültige Gesetz noch nicht in Kraft getreten war.

## 2. Musik an den allgemeinbildenden spanischen Schulen

Seit Inkrafttreten des L.O.G.S.E.<sup>2</sup> im Jahr 1990 verlangt die spanische Bildungsadministration von den Lehrern (auch von den Musiklehrern), dass sie ihr pädagogisches Handeln durch Schulprogramme an den Schulen planen, wobei diese Arbeit auf drei fundamentalen Säulen basiert: Schaffung von Teams, Reflexion über die pädagogische Praxis und eine besondere Berücksichtigung des Kontextes, innerhalb dessen sich die pädagogische Intervention vollzieht. All diese Vorgaben stellen in Spanien noch ein Novum dar und setzen in der Praxis voraus,

<sup>1</sup> First European Meeting about the Future of Music Schools in European Policy (Madrid, Februar 2003).

<sup>2</sup> Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo, dt. Gesetz zur allgemeinen Verordnung des Bildungssystems.

dass die Schulen über relativ große Autonomie in ihrer Organisation und in ihren pädagogischen Entscheidungen verfügen. Obwohl durch ein diesbezügliches ministerielles Dokument (MEC, 1994) den Schulen die erforderliche Autonomie eingeräumt worden ist, um diese Entwicklung von Schulprogrammen erfüllen zu können, ist diese Bedingung an vielen Schulen nicht gegeben. Wie neuere Forschungsarbeiten in verschiedenen Bereichen gezeigt haben (Rivera 1999 und Rodríguez-Quiles 2001), reicht die Erfüllung dieser notwendigen Voraussetzung allein nicht aus. Daher haben einige Autoren (Pérez Gómez 1998) dem Autonomie-Konzept das Konzept der Kooperation der Lehrer untereinander hinzugefügt und dies als einzigen Weg propagiert, damit sich die mehr oder weniger starke Autonomie einer Schule als effektives Ergebnis in der Praxis niederschlagen kann.

Das spanische L.O.G.S.E. (promoviert von der damaligen regierenden sozialistischen Partei) stellt eine Modifikation des Allgemeinen Gesetzes zum Bildungswesen aus dem Jahre 1970 dar, indem es die Richtlinien für Zielsetzungen, Inhalte, Strukturen und Funktionen der Bildung für den gesamten Staat festlegt. Seine grundlegende Bedeutung liegt in dem Bestreben, adäquate Lösungen für die Bedürfnisse einer Gesellschaft anzubieten, die innerhalb eines ökonomischen Gesamtrahmens -der sich täglich globaler und wettbewerbsorientierter gestaltet und ständig Veränderungen unterworfen ist- eine breit angelegte Grundbildung in den Mittelpunkt stellt, die vielseitig und ausbaufähig ist.

Die wesentlichen Vorgaben für die Schulprogramme beziehen sich auf eine größere Autonomie der Schulen im pädagogischen Bereich und berücksichtigen die speziellen Bedürfnisse und Besonderheiten des jeweiligen schulischen Umfeldes. So werden im einzelnen die Struktur und die besonderen Merkmale für die Schulprogrammentwicklung beschrieben. Dabei werden die jeweilige Inhalte auf die Klassen 1-6<sup>3</sup> -unterteilt in drei Zyklen, wobei ein Zyklus jeweils zwei aufeinanderfolgende Klassen beinhaltet- stufenweise verteilt. Es wird gefordert, dass die Zielsetzungen der jeweiligen Phase in ihren Entsprechungen zu den jeweiligen Bedürfnissen der Schüler, den methodischen Kriterien und Bewertungsverfahren und Umsetzungsempfehlungen erläutert werden. Des Weiteren sollen die Inhalte für jede Stufe in ihrem zeitlichen Ablauf klar strukturiert dargelegt werden. Bei der Konkretisierung des Schulprogramms ist in jedem Fall zu beachten, dass die jeweiligen Stundenentwürfe der Lehrer den Vorschlägen des allgemeinen Schulprogramms entsprechen.

Eine der wesentlichsten Konsequenzen, die das Bildungsgesetz für den Bereich der Musikerziehung nach sich zog, war die erstmalige Schaffung eines Fachlehrers für Musikerziehung für die Primarstufe. So lautet der entsprechende Wort-

---

<sup>3</sup> Gemeint ist hier ausschließlich die Grundschule.

laut des diesbezüglichen Artikel 16 des o. a. Gesetzestextes folgendermaßen:

Der Unterricht in den Fächern Musik, Sporterziehung und in den Fremdsprachen oder weiteren noch zu spezifizierenden Fächern wird von Lehrern mit der entsprechenden fachlichen Spezialisierung erteilt.

Aus der zusätzlichen Anordnung Nr. 10 ist zu ersehen, in welcher Weise die Beamten, die den Pflichtunterricht erteilen, dem Lehrkörper zugeordnet sind und dass ein bestandenes Lehrerexamen unabdingbare Voraussetzung für die Zugehörigkeit zum Lehrkörper ist (zusätzliche Anordnung Nr. 11).

Damit behebt das Gesetz L.O.G.S.E. einen langjährigen Mißstand bei der Qualifikation von Lehrern für das Fach Musikerziehung, indem es sowohl für private als auch für staatliche Schulen eine Lehrerausbildung vorschreibt, die eine entsprechende Qualifizierung sowohl auf fachlicher als auch auf didaktischer Ebene garantiert und auf diese Weise den universitären Abschluss des Fachlehrers für Musik eingeführt hat.

Im Gegensatz zu der bisher in Spanien gehandhabten Verfahrensweise sollten die Grundlagen der musikalischen Erziehung in der Primarstufe von Anfang an mit großer Sorgfalt gelegt werden, um dann allmählich bis zum Abitur verbreitert zu werden. Dabei sollte stets berücksichtigt werden, dass unsere gegenwärtige Situation in besonderem Maße eine sorgfältige Auswahl der zu planenden Inhalte und Aktivitäten erforderlich macht, um eine kontinuierliche Reflexion über unser Verständnis von einer progressiven, und nicht nur addierenden Musikerziehung zu fördern. Auf diese Weise kann vermieden werden, dass die im Unterricht gestellten Fragen und Vorschläge von Schüler- oder Lehrerseite in ein konfuses Wirrwarr führen, in dem der spontane Wunsch, Spaß zu haben, dazu verleitet, den Leitfaden der Kohärenz und fortschreitenden Erarbeitung des Materials aus den Augen zu verlieren. Dies ist ein Phänomen, das auch in jedem anderen wissenschaftlichen Fach auftreten kann, wobei im Fall der Musik der Lehrer oft dazu neigt, als Rettung auf das Notenlesen (in Spanien ein eigenes Fach am Konservatorium und Musikschulen) und/oder die Musikgeschichte zurückzugreifen.

Der geringe soziale Wert und Nutzen und die geringe Bedeutung, die der Musik innerhalb des spanischen Curriculums zuerkannt wird (von höchster Ministerialebene über die Elternschaft und den Lehrkörper bis hin zur individuellen Meinung der Schüler) stellen ein weiteres Hindernis für die Lehrer dieses Faches dar, die stärker als ihre anderen Kollegen um ein Minimum an Aufmerksamkeit, Interesse und aktive Mitarbeit ihrer Schüler ringen müssen, die besonders ab dem dritten Zyklus und während der Sekundarstufe immer stärker ihr Interesse für die im Unterricht angebotenen Inhalte verlieren.

### 3. Entwurf eines Forschungsdesigns<sup>4</sup>

Zu Beginn stand der Gedanke im Vordergrund, eine Gesamtzahl von 30 Schulprogramme im Fach der Musikerziehung in der Primarstufe<sup>5</sup> aus unserem Umfeld zu untersuchen und zwar unter dem spezifischen Gesichtspunkt der Quellenwahl und der Strukturierung der methodischen Abläufe. Auf diesem Hintergrund erhoffte man sich, Aufschluss über die impliziten theoretischen Grundlagen der Lehrer im Fach Musikerziehung zu erhalten, die sie für die Ausarbeitung und Gültigkeit eines derartigen Dokuments befähigen. Hierbei war stets auch zu berücksichtigen, welche Rolle die Musikerziehung in den Grundschulen spielt, was besonders deutlich in der Analyse der Meinungen und Wahrnehmungen der anderen Lehrerkollegen zum Ausdruck kommt. Als letzter Schritt, bei dem von außen nach innen, bis hinter die "Gitter" der Schulen vorgedrungen wird, beschäftigten wir uns mit wichtigen Aspekten, die sich auf die Rolle der Lehrenden und Lernenden innerhalb des Lehr- und Lernprozesses beziehen, auf die Aufgabe in der Klasse, die Strukturierung der Gruppen und die Interaktionen zwischen den einzelnen beteiligten Akteuren. Während unserer gesamten Forschungsarbeiten waren wir auf eventuelle Änderungen eingestellt oder auf einen Wechsel des Beobachtungsschwerpunktes, der sich im Verlauf der Arbeit ergeben könnte, ohne zugleich unsere Aufgabe der Analyse und Interpretation der realen Situation in irgendeiner Weise zu beschränken.

Als Werkzeug für die Verarbeitung des immensen Datenmaterials, das sich notwendigerweise aus der Informationssammlung in diesem Feld (offizielle Dokumente, Schulprogramme, Interviews, Programmierungen, Fallstudien) ergab, haben wir uns schließlich für das Informatikprogramm NUD\*IST entschieden, das international als das gegenwärtig effizienteste Programm für die Strukturierung und Verarbeitung qualitativer Daten gilt.

Relevante Kriterien für die Auswahl der zu untersuchenden Schulen waren:

- Umfang und Art der Beteiligung an der Ausarbeitung der Schulprogramme durch die Schulleitung, durch Schulorgane oder Teams von Lehrern

<sup>4</sup> Wir fassen hier die Leitfaden und wichtigen Schlussfolgerungen einer qualitativen Forschungsarbeit an spanischen Schulen für unsere Dissertation zusammen.

<sup>5</sup> Im Gegensatz zu der Phase des Unterrichts im schulpflichtigen Teil der Sekundarstufe bzw. Oberstufe gibt es in der Primarstufe kein Unterrichtsfach, das speziell als „Musikerziehung“ definiert ist. Das Fach fällt hier unter die allgemeine Bezeichnung „künstlerische Erziehung“. Wir müssen daher darauf hinweisen, dass in der vorliegenden Arbeit die Begriffe „Gebiet der Musikerziehung“, „Fachgebiet Musik“ oder „Curriculumprojekt in der Musikerziehung“ verwendet werden, diese Bezeichnungen als Vereinfachung zu verstehen sind, um nicht stets zu erklären, dass es sich in allen Fällen (falls nicht gegenteilig ausdrücklich erwähnt) um den musikalischen Teil des Gebiets der künstlerischen Erziehung handelt.

- Grad der Anpassung des Schulprogramms an den speziellen Kontext der Schule
- Art der in Anspruch genommenen Beratungsleistung durch fremde Experten
- Grad der Übereinstimmung mit den offiziellen Vorgaben der spanischen Gesetzesvorschriften bzw. ihrer Nichtbeachtung
- Vorhandensein von Querbezügen zwischen den Schulprogrammen

Um Zugang zu den von uns zu untersuchenden Schulen zu erhalten, gingen wir in drei Schritten vor:

- a. Anfrage an die verantwortlichen Bildungspolitiker in der Provinz
- b. Anfrage an die Schulleiter und Schulräte der betreffenden Schule
- c. Anfrage an die Musiklehrer

### 3.1. *Forschungsdesign der Stichprobe*

Die Stichprobe umfasst 30 Schulen der Primarstufe, davon gehören 15 zu der Provinz Granada und weitere 15 zu der von Almería. Wir erachteten das so gewonnene Material aus 30 Schulprogramme für mehr als ausreichend, um Aufschluss hinsichtlich der zentralen Fragestellungen unserer Untersuchung zu geben. Aus Gründen der Vollständigkeit und größeren Transparenz sahen wir es als sinnvoll an, uns nicht nur auf die in der jeweiligen Schulprogramm expliziten Zielvorstellungen der verantwortlichen Fachleute zu beschränken, sondern sie auch selbst zu Wort kommen zu lassen, um Aufschluss darüber zu erhalten, welche Strategien sie bei der Ausarbeitung dieser Dokumente verfolgten, welchen Stellenwert sie diesen für ihre praktische Tätigkeit einräumen und auf welchen impliziten theoretischen Ansätzen sie ihre Prozesse der Schulprogramme begründen. Für die Sammlung des entsprechenden Datenmaterials in der zweiten Durchführungsphase der Gesamtuntersuchung wählten wir daher die Form der persönlichen Befragung der mit der Musikerziehung betrauten Lehrer der jeweiligen Schulen.

Des Weiteren entschlossen wir uns, anhand eines praktischen Fallbeispiels zu untersuchen, wie sich die praktische Umsetzung Schulprogramm in der Realität gestaltet. Die Wahl der Fallstudie als Forschungsinstrument (Patton, 1980) erschien uns als geeignete Methode, um detaillierten Aufschluss über einen bisher nur wenig analysierten praktischen Zusammenhang zu erhalten.

### 3.2. *Ablauf der Studie*

#### A. Phase der Datenerhebung im allgemeinen Teil der Untersuchung<sup>6</sup>

1. Phase: Sammlung der Daten aus den 30 Schulprogramm der Schulen und Durchführung der Erstbefragungen.

Innerhalb eines Zeitraums von drei Monaten wurden die Daten aus den 30 Schulprogramm der Schulen erhoben und gleichzeitig erste Interviews, vorzugsweise mit der Leitungsgruppe der jeweiligen Schule durchgeführt. Hierbei wurden in der in der Regel alle wesentlichen Aspekte der Schulprogramm thematisiert, die für unsere Forschungsarbeit relevant sein konnten.

2. Phase: Ausführliche Befragung in zehn Schulen

Ausführliche Interviews wurden an 10 Schulen durchgeführt, die sich nach einer ersten Analyse der Daten aus der ersten Phase als die für eine detailliertere Studie am signifikantesten herausgestellt hatten. Als Forschungsinstrument zur Datenerfassung innerhalb dieser Phase wurden umfassende Interviews mit den pädagogischen Teams der Schule durchgeführt.

#### B. Phasen der Datenerhebung im Hauptteil der Untersuchung<sup>7</sup>

1. Phase: Sammlung der Dokumente zur Analyse der Schulprogramme

Zeitgleich mit der ersten Phase der Gesamtuntersuchung wurde die gesamte Dokumentation von allen 30 Schulen bezüglich der Ausarbeitung der Schulprogramme im Fachgebiet Musikerziehung gesammelt. Parallel dazu wurden auch alle Dokumente aufgenommen, die für einen anschließenden Vergleich und eine Interpretation relevant sein konnten. Diese beinhalten die gesetzlichen Grundlagen, von den Verwaltungsbehörden oder von Schulbuchverlagen empfohlenes curriculares Material, Erläuterungen, Ratgeber zur Ausarbeitung usw.

2. Phase: Erhebung der Daten aus der Fallstudie

Unsere ursprüngliche Intention zielte darauf ab, ein Maximum an Informationen zu erhalten, die als Grundlage für die nachfolgende Interpretation und Analyse der Umsetzung der Schulprogramme der Musikerziehung in einer Primarschule dienen sollten.

### 3.3. *Angewandte Methoden zur Erhebung der Daten*

Die schriftlichen Materialien, insbesondere die Schulprogramme im Fachgebiet

---

<sup>6</sup> Gearbeitet wurde hier in Kooperation mit Forschern aus verschiedenen Bereichen (Allgemeine Didaktik, Biologie, Geschichte, Spanisch, Sport u.a.).

<sup>7</sup> Gemeint ist hier das Fach Musik.

Musik, erwiesen sich bei allen untersuchten Schulen als wertvolle Hilfe, um schrittweise Aufschluss über den realen Sachverhalt des von uns untersuchten Gegenstandes zu erhalten. In Anlehnung an die Empfehlungen der Autoren, die sich mit der Rolle der Dokumentenanalyse in qualitativen Studien auseinandersetzen haben wir unsere Untersuchung grundsätzlich auf die „offiziellen Dokumente“ gestützt, obwohl wir bei der Fallstudie auch „persönliche Dokumente“ der Lehrer mit aufgenommen haben.

Im Hinblick auf die anschließende Identifizierung der von den Schulen für die Ausarbeitung ihrer Schulprogramme benutzten Informationsquellen, wurden die schriftlichen Materialien von uns mit berücksichtigt, die wir für diesen Prozess als relevant erachteten. Die diesbezüglich ausgewählten Dokumente ließen sich nach zwei Arten differenzieren: Die Dokumente, die von der Bildungsadministration erstellt worden waren und diejenigen, die aus den Händen der Schulbuchverlage stammten.

#### *3.4. Die Funktion des Interviews innerhalb der Studie*

Die in unserer Studie durchgeführten Interviews sind in zwei relativ differenzierte und fest definierte Zusammenhänge eingebunden. Hierbei handelt es sich einerseits um alle Interviews, die durchgeführt wurden, um die erhaltenen Informationen einer Analyse der Schulprogramme des Fachgebiets gegenüberzustellen und andererseits um Interviews, die sich auf Beobachtungen aus der Fallstudie beziehen, und die sie hinterfragen und ergänzen sollen. Für uns hat sich die Methode des Interviews als hervorragendes komplementäres Forschungsinstrument als Ergänzung zu den anderen angewandten Forschungsmethoden erwiesen, die – ungeachtet seiner nicht primären Rolle – einen wichtigen Beitrag zum Gelingen des Forschungsprozesses geleistet hat.

#### *3.5. Die Beobachtung*

Bei der Entscheidung über den Gegenstand unserer Beobachtung waren wir uns von Anfang an darüber im Klaren, dass wir eine so weit wie möglich offene Form der Beobachtung durchführen wollten, die sich auf ganz konkrete Aspekte bezieht und sowohl zu neuen theoretischen Erkenntnissen führen als auch die schon bestehenden untermauern kann.

Wir verstanden daher die Datenerhebung aus den Unterrichtsbeobachtungen in der Musikerziehung als Vorläufer der anschließenden Arbeitshypothesen, die sich fließend in dem Maße herauskristallisieren würden, in dem sich unser Wissen über den realen Sachverhalt unseres Studienobjektes vertiefte (Goetz und LeCompte, 1984).

### 3.6. *Tagebuch über den Forschungsverlauf*

Dieses Forschungsinstrument erfüllt in mehrfacher Hinsicht eine Schlüsselfunktion. Insbesondere leistet es wertvolle Funktionen in Bezug auf folgende Fragen und Zielsetzungen:

- Ergänzung der durchgeführten Beobachtungen
- Hilfestellung für eine Reflexion über die im Unterricht gewonnenen Eindrücke und für einen anschließenden Vergleich mit den während des Interviews gesammelten Eindrücken der Lehrer oder der Schüler
- Erste Orientierung auf die Schwerpunkte der anschließenden Datenanalyse und die Erstellung des Abschlussberichts.

### 3.7. *Analyse der Daten*

Ohne Zweifel war das Gelingen unserer Forschungsarbeit in einem hohen Maße von einem effizienten Datenverarbeitungssystem abhängig, das uns bei den mechanischen Aufgaben (Speicherung, Strukturierung und Aufarbeitung usw.) der Verarbeitung aller in den Korpus der Studie zu integrierender Dokumente, zur Verfügung stand. Daher war das von uns benutzte Programm NUD\*IST (Non Numerical Unstructured Date Indexing, Search and Theorizing) für uns von unschätzbarem Wert und unerlässlicher Hilfe bei der Durchführung unserer Arbeiten.

Für den Prozess der Datenverarbeitung haben wir in erster Linie den „Indizierungsbaum“ benutzt, der es uns aufgrund seiner besonderen Struktur ermöglichte, sehr klar die in den beiden zu untersuchenden Schulprogramme vorhandenen Kategorien (Verknüpfungen 1. Generation) und der Meta-Kategorien (Stammverknüpfungen) festzulegen. Unter dieser Voraussetzung war es leicht möglich, eine Strukturierung der Datenanalyse anhand der gegebenen Meta-Kategorien vorzunehmen. So konnten wir beobachten, wie der Verlauf des Berichtes über die erste Schulprogramm sich in Anlehnung an die von den Schulen festgelegten großen Phasen der Umsetzung der Schulprogramme im Fachgebiet Musik entwickelte. Auch die für die zweite Schulprogramm, der Fallstudie, durchgeführte Analyse, die den gleichen Organisationsformen unter Zuhilfenahme des Indizierungsbaumes unterlag, ergab eine Anlehnung der Struktur des Berichtes an die großen vorhandenen Meta-Kategorien.

#### **4. Richtlinien und Schulprogramme in der Bewertung der spanischen Lehrer**

Durch Analyse der mit den Lehrern geführten Interviews haben wir vielfältige Informationen erhalten, die uns ein deutlicheres Bild über deren Auffassungen und Wahrnehmungen bezüglich der neuen Richtlinien und Schulprogramme geben. Folgende Punkte sind dabei hervorzuheben:

a) Bei einer Lehrerschaft, die daran gewöhnt ist, die Unterrichtsinhalte nach ihrem theoretischen Gehalt und ihrem unmittelbaren "praktischen Nutzen" zu bewerten, sorgt die Musik als "Fremdkörper" im verpflichtenden Teil des Lehrplans für Irritationen. Denn die Schüler bringen nun eigene musikalische Erfahrungen in den Unterricht mit ein, die bei ihnen eine Erwartung nach einem eher lustbetonten und von praktischen Umgangsweisen geprägten Musikunterricht entstehen lässt.

Da die spanischen Lehrer traditionell den Unterricht eher mit theoretischen Umgangsweisen mit der Musik gestalten, hat dies zur Folge, dass sie die Schüler allmählich als einen potentiellen Störfaktor empfinden, insbesondere, wenn diese im musikalischen Bereich eine andere Sprache benutzen als der Lehrer. Es wäre daher ungerecht, wenn man allein der Verwaltung die Schuld daran gäbe, dass die verschiedenen Schulklassen diesem neuen Wissensgebiet ein so geringes Interesse zuteil werden lassen, obwohl sicher feststeht, dass gerade diese Verwaltung stärker darum bemüht sein müsste, bei den im aktiven Dienst stehenden Lehrern ein verändertes Bewusstsein zu fördern, die zu der Zeit ihrer Ausbildung selbst nicht eine entsprechende Ausbildung genossen haben und daher die inhaltliche Weite des Wissensgebietes nicht kennen. Hierbei ist anzumerken, dass viele der zur Zeit in Spanien tätigen Lehrer im Fach Musikerziehung über keine universitäre Lehrausbildung im Fach Musik verfügen, da diese zu ihrer damaligen Ausbildungszeit nicht existierte. Daher sind viele davon einfach nicht in der Lage, ihren Unterricht kompetenter zu gestalten.

b) Um den hohen Anforderungen ihres Berufes gerecht zu werden, benötigen die Lehrer des Faches Musik ein umfassendes Fachwissen und die Fähigkeit, über fachliche und didaktische Fragestellungen reflektieren zu können. Ebenso sollten sie über ein solides Grundlagenwissen in sozialwissenschaftlichen und erziehungswissenschaftlichen Fächern verfügen, da das Fachgebiet Musik aufgrund seines spezifischen Charakters und seiner besonderen Stellung viele interdisziplinäre Aspekte beinhaltet. Außerdem geht aus den letzten Stellungnahmen der Lehrer deutlich hervor, dass bei den Fachlehrern eine immer stärker werdende Nachfrage nach Weiterbildungsangeboten im musikpädagogischen Bereich be-

steht (Arbeitsgruppen und Kurse), um der Bedeutung der praktischen Interpretation von Musik (Singen, Spielen eines Instruments, Tanz usw.), der Musikproduktion (Komposition, multimediale Behandlung von Musik usw.) und der Rezeption und Reflexion (Audiation und interdisziplinäre Zusammenhänge mit anderen Gebieten) gerecht werden zu können.

c) Die Erziehungswissenschaft ist sich darüber einig, dass nur eine solide Fachausbildung des Musiklehrers garantieren kann, dass er einen qualitativ hochwertigen guten Unterricht leistet. Allerdings sollte nicht außer Acht gelassen werden, dass die professionelle Tätigkeit des Lehrers und alle weiteren Qualifikationen auf Basis seiner physischen, psychologischen und ethischen Fähigkeiten stehen. Im konkreten Fall des Faches Musik sind viele Autoren diesbezüglicher Untersuchungen der Meinung, dass die Schüler in erster Linie solche Lehrer bevorzugen, die die Materie in fachlich kompetenter und engagierter Weise darstellen und in vielen Studien werden speziell die Schülererwartungen als Ziel der Lehrer/Schüler-Interaktion herausgestellt. Bei den Überlegungen hinsichtlich der Rolle der Lehrer im Fach Musik sollte daher der Stellenwert der Erwartungen der Schüler nicht unterschätzt werden. Denn diese machen einmal mehr deutlich, dass nicht irgendein Lehrer ohne spezielle Fachausbildung in der Lage ist, einen kompetenten und fachlich adäquaten Musikunterricht zu erteilen.

d) Ein beunruhigender Faktor im Bereich der Arbeit der zur Zeit tätigen Fachlehrer tritt im Zusammenhang mit der hohen Gesamtzahl der Überstunden im Unterricht des Faches Musik, die den Lehrern an vielen spanischen Schulen abverlangt wird. Dies tritt besonders stark an den einzügigen Schulen auf, an denen die Lehrer zusätzlich zu ihrer Lehrtätigkeit noch andere Funktionen übernehmen müssen, oft als Klassenlehrer einer Klasse, als Förderlehrer oder Verwaltungsaufgaben abarbeiten. Dies stellt für die Lehrer ein hohes Maß an zusätzlicher Belastung dar, was in den Interviews verdeckt oder explizit zum Ausdruck kommt und beinhaltet stets einen problematischen Aspekt, der das Bild des Lehrers innerhalb der Schule oder in der Öffentlichkeit prägt.

e) Aufgrund der eigenen Aussagen der Hauptakteure kann festgestellt werden, dass die Ausarbeitung der Schulprogramme im Fach Musik als eine individuelle Arbeit der Fachlehrer erscheint und weniger – wie es allerdings beabsichtigt ist – in Kooperation mit den Kollegen entstand. Diese von allen Kollegen individuell erstellten Konzeptionen sind Ergebnisse einer als unangenehm empfundenen Verpflichtung, die darüber hinaus auch von der Aufgabe her ungewohnt ist. Daher finden wir hier Arbeiten vor, die in den meisten Fällen zwar formal korrekt

sind, aber nur selten den Versuch beinhalten, eine Antwort auf grundsätzliche pädagogische Fragestellungen innerhalb der Musikerziehung zu liefern. In der Praxis findet daher zwischen den einzelnen individuellen Entwürfen der Lehrer keinerlei Abstimmung statt, sondern sie werden durch die zuständigen Schulkonferenzen einfach zu einer Gesamtschulprogramm zusammengefasst. Somit muss gefragt werden, welchen realen Wert und welche Nützlichkeit diese so zusammengestückelten Lehrpläne für die Gesellschaft haben können, für die sie eigentlich gedacht sind.

f) Die gegenwärtigen Arbeitsbedingungen, zu denen sich die meisten der Dozenten gezwungen sehen, machen es praktisch undurchführbar, diese Schulprogramme „als Modelle“, wie wir sie gedanklich präsent haben, in Schriftform auszuarbeiten und detailliert zu konkretisieren, sie in die Praxis zu implementieren und anschließend zu evaluieren. Wie wir durch die Analyse der Schulprogramme der verschiedenen ausgewählten Schulen feststellten, scheinen sich die größten Probleme im Bereich der curricularen Inhalte zu ergeben, ein äußerst wichtiges Feld, das sicher aufgrund seiner hohen Komplexität so schwer zu definieren ist. Wenn man in den geführten Interviews nachliest, wie die Lehrer in manchmal geradezu hartnäckiger Weise darum bemüht sind, ein ideales Lehrbuch zu finden, das den Bedürfnissen der Schule entspricht, so macht dies deutlich, welchen großen Stellenwert die Lehrinhalte gegenüber anderen Teilen der Schulprogramme einnehmen.

g) Wenn man die Schulprogramme als ein Instrument ansieht, das in erster Linie zu Veränderungen im pädagogischen Bereich führen soll, so darf es nicht als in sich geschlossen angesehen werden, sondern als ein Gegenstand, der sich in Bewegung befindet, der sich im Verlauf der Zeit weiterentwickelt und der Innovation im erzieherischen Bereich, im Bereich der erziehungswissenschaftlichen Forschung und eine kontinuierliche Weiterbildung des Lehrpersonals initiiert. Noch stärker als bei allen anderen Wissensgebieten gilt dies im Bereich der Musikerziehung, die sich noch im Aufbau befindet, ohne auf vorherige Erfahrungen in der Planung derartiger erzieherischer Vorhaben im schulischen Bereich zurückgreifen zu können. Als weiterer erschwerender Faktor kommt noch hinzu, dass die universitäre Lehrerausbildung für das Fach Musik keinen engen Bezug zu ihren nächstgelegenen Vorgängern, den Konservatorien hat, die durch ihren hoch technisierten Charakter ungeeignet sind, einen musikpädagogischen Entwurf mit allgemeingültigem Charakter für die gesamte Schülerschaft vorzuschlagen. Daher gilt es, dieses von der Praxis abgeleitete Curriculum Schritt für Schritt zu überarbeiten und diese revidierte Form in eine Schulprogramm umzusetzen, die dem Bedarf ihres Umfeldes entspricht.

h) Die berufsbegleitende Weiterbildung der Lehrer sollte in stärkerem Maße auf eine Erweiterung und Vertiefung der didaktisch-musikalischen Kenntnisse und der professionellen Kompetenzen ausgerichtet sein, auf die Anwendung und Evaluierung der neuesten musikpädagogischen Kenntnisse, der neuen Impulse innerhalb der theoretischen Erziehungswissenschaft, der Supervision der pädagogischen Praxis und eines neuen Verständnisses der Lehrtätigkeit innerhalb des musikalischen Bereichs. Die Weiterbildung sollte ebenso auf Einstellungs- und Verhaltensänderungen der Lehrer unter neuen Arbeitsbedingungen hinwirken. Insgesamt führt so die Weiterbildung zu einer ergänzenden Qualifikation, die kontinuierlich abläuft, die nicht allein für jenen Lehrer von großem Wert ist, der in seiner Erstausbildung wenige bzw. keine didaktischen Kenntnisse der Musikpädagogik erhalten hat, sondern sie beinhaltet auch die konstante pädagogische Reform der Ausbildung des Fachlehrers in der Musikerziehung.

Anhand der o. a. Beispiele kann man schließen, dass bei den Schulen keineswegs Einvernehmen in der Frage herrscht, welcher Stellenwert der Musikerziehung in der Primarstufe eingeräumt werden solle. Da es immer noch einige Schulen gibt, die keinen Fachlehrer für dieses Gebiet haben, lebt man noch in der Vorstellung, dass die Musik ein Fach sei, dem innerhalb des Curriculums ein rein dekorativer Wert zukäme. Ein Fach, das auch von den Verwaltungsbehörden anscheinend nicht allzu ernst genommen wird und dem man daher offenbar auch nicht allzu viel Aufmerksamkeit widmen müsse, da es ja sicher noch „so viele andere schwerwiegendere“ Probleme in der Schule gäbe.

Angesichts des Dilemmas, in dem sich die Schulen befinden, wenn es darum geht, sich zu entscheiden, ob ein spezieller Fachlehrer oder der normale Klassenlehrer die Musikerziehung der Kinder im ersten Zyklus der Primarstufe übernehmen soll, gibt es grundsätzlich nur zwei Möglichkeiten, wenn wir ein hohes Qualitätsniveau für die Bildung einfordern und nicht nur nach Scheinlösungen suchen wollen, die die wirkliche Situation vertuschen: Entweder wird dieser Unterricht in die Hand eines Fachlehrers gelegt, der über eine entsprechende universitäre Ausbildung sowohl im musikalischen als auch im didaktischen Bereich verfügt, oder man erweitert die erforderlichen Anrechnungskriterien in der Ausbildung der sonstigen Klassenlehrer, die in Form von Pflichtfächern in das Hauptstudium der gegenwärtigen Klassenlehrer eingeführt wurden.

Die wirkliche Problematik bleibt aber nicht auf den ersten Zyklus der Primarstufe beschränkt, für den offiziell in Spanien kein Fachlehrer vorgesehen ist. Man kann kaum davon ausgehen, dass sich die Situation der Musikerziehung von heute auf morgen grundlegend ändert. Ihren Ursprung hat diese Situation in Fehlentscheidungen der manchen autonomen Verwaltungsbehörden, die in der Vergangenheit beschlossen, Personen zu Fachlehrern zu befördern, die über keinerlei fachspezifische oder didaktische Ausbildung verfügten. Dieses Verfahren wiederholte sich

z. B. im Schuljahr 1998/99 in Andalusien, ebenfalls aus Gründen, die sich nicht an der Qualitätsverbesserung in der Schulbildung orientierten. Es bestand darin, dass man Lehrer, die an einer Schule andere Fächer unterrichteten, jedoch nie das Fach Musik studiert hatten, in Musiklehrer umwandelte und derartige Stellen öffentlich ausschreiben ließ, lange bevor der Titel Fachlehrer für Musikerziehung offiziell an den Universitäten eingeführt wurde. Somit werden, wenn der Musikunterricht überhaupt stattfindet, tatsächlich an vielen andalusischen Schulen Hunderte von Kindern in Musik von einer Person unterrichtet, die über keinerlei adäquate fachliche Ausbildung musikalischer oder didaktischer Art verfügt und die diesen Posten entweder über eine (zweifelhafte) Beförderung oder über schwache Prüfungen innerhalb des Ausschreibungsverfahrens erreichte. All dies führt dazu, dass in der Praxis weiterhin ein traditionelles Bildungskonzept verfolgt wird, das hauptsächlich auf dem Schreiben und Lesen von Noten und auf dem Anfangsunterricht im Blockflötespielen beruht und das genau dem entspricht, was die Kinder vor zwanzig oder dreißig Jahren unter dem Allgemeinen Bildungsgesetz des Jahres 1970 (Ley General de Educación) lernten, wenn sie denn das Glück hatten, dass an ihrer Schule Musikunterricht überhaupt stattfand. Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass trotz der Veränderungen, die das L.O.G.S.E. schon vor einigen Jahren mit sich brachte, weder die gegenwärtige noch die zukünftige Situation der Musikerziehung Anlass zu Hoffnungen geben können, wenn nicht grundlegende Reformen durchgeführt werden, die zwangsläufig veränderte innere Einstellungen der Lehrerschaft nach sich ziehen müssen. Leider geht das neue Ley de Calidad nicht in dieser Richtung, zumindest im Bezug auf das Fach Musik. Hier sind besonders die Junglehrer aufgefordert, sich den Herausforderungen der Gegenwart zu stellen, um angesichts der vielen Schwierigkeiten einen Teil der Probleme zu lösen. Dabei sind besonders hervorzuheben der Zeitmangel, um der inhaltlichen Materie gerecht zu werden, wodurch die notwendige Kontinuität für die praktische Umsetzung gefährdet wird, der Mangel an Räumen und Ausstattung, die Diskrepanz, die darin besteht, jemanden als Musiklehrer zu beschäftigen, der eigentlich ein Förderlehrer ist.

Die professionellen Kompetenzen der neuen Musikdozenten können in gewisser Weise die Schwierigkeiten beheben, die aus den o. a. Problemen resultieren. Aber -und hier kommen wir auf unsere anfängliche Frage zurück- es bleibt fraglich, welche Aufgaben nun die Klassenlehrer innerhalb der Musikerziehung übernehmen können. Feststeht, dass sie einen engeren Kontakt zu den Schülern haben als andere Lehrer, aber es ist gleichermaßen unumstritten, dass sie für den Musikunterricht nicht qualifiziert sind. Trotzdem sollten wir nicht in eine pessimistische Haltung verfallen, gerade unter dem Aspekt, dass viele Klassenlehrer sich sehr kreativ im Unterricht zeigen, dass sie oft interdisziplinäre Veranstaltungen durchführen, um damit ihr eigenes musikalisches Grundwissen zu erweitern, Fachpublikationen zu den betreffenden Themen konsultieren, ihre Kenntnisse

erweitern und sehr viel Eigeninitiative entwickeln, wenn es darum geht, den Unterricht in Interaktion mit den Schülern zu gestalten, die das Thema oft besser kennen als der Fachlehrer, der nur sehr wenig Zeit wöchentlich für sie zur Verfügung hat. Man sollte daher die Klassenlehrer ermutigen, mit den Fachlehrern für Musik zusammenarbeiten, da es trotz des mangelnden Fachwissens der Klassenlehrer viele Gelegenheiten gibt, die eine Verbindung von Gebieten ermöglichen (z. B. Töne, die aus der Natur stammen, akustische Umweltbelastung, ethnische Musikformen, Musik aus anderen Ländern und anderer Völker, Textanalyse von Liedern in der eigenen oder in einer fremden Sprache usw.).

Ein weiterer Aspekt, der bei den untersuchten Schulen als besorgniserregender Faktor auftauchte, steht im Zusammenhang mit der Schwierigkeit, die musikalische Thematik zu definieren. Wie allgemein bekannt ist, verändern die Kinder heutzutage immer schneller und radikaler ihre Einstellungen und ihr Verhalten als Folge der Lebensbedingungen unserer Zeit. Als Angehörige einer ganz anderen Generation sollten sich die Musiklehrer daher stets fragen, ob sie mit ihren individuellen und psychosozialen Erfahrungen, die weit von denen ihrer Schülerschaft entfernt sind, noch in der Lage sind, die Realität ihres Gegenübers erst einmal zu verstehen, um dann auch adäquat darauf zu reagieren. In diesem Sinne ist es für den Lehrer sehr wichtig zu erfahren, welche Art von Musik die Geschwister und Eltern ihrer Schüler hören und herauszufinden, ob diese Musik auch den Schülern gefällt. Dieser Faktor gewinnt an Bedeutung, wenn es sich von Kindern aus anderen Volksgruppen handelt, beispielsweise die wichtige Gemeinschaft der Gitanos, der spanischen Romas. In diesen Fällen sollten die eigenen Musikarten aus der Kultur dieser Menschen mit in das Lehrprogramm aufgenommen und die soziokulturellen Zusammenhänge behandelt werden, in denen die Musik eine Schlüsselfunktion einnimmt, was bei den Gitanos fast alle Bereiche betrifft.

i) In einem anderen Zusammenhang haben wir festgestellt, dass in den Fällen, in denen Fachlehrer für Musik an den Schulen zur Verfügung standen, diese mit der Ausarbeitung der Schulprogramme für das Fach Musikerziehung betraut wurden und manchmal sogar mit der Ausarbeitung der Konzeptionen für das gesamte Gebiet der künstlerischen Erziehung, obwohl hier häufig auf das Verfahren zurückgegriffen wird, die am geeignetsten erscheinenden Schulprogramme der kommerziellen Verlage in adaptierter Form zu übernehmen, wenn nicht sogar wörtlich zu kopieren. Dieses liegt darin begründet, dass man – auch wenn dies meist nicht explizit zum Ausdruck kommt – gedanklich davon ausgeht, dass es eigentlich nicht auf schriftlichen Entwürfe der Schulprogramme ankommt (die man eher als einen rein bürokratischen Vorgang ansieht), sondern auf die prakti-

sche Umsetzung des Curriculums im schulischen Alltag, die von dem schriftlichen Dokument häufig stark abweichen kann.

In dem Augenblick, als man die verschiedenen Verlage zur ultimativen Instanz bei der Erarbeitung der schriftlichen Schulprogramme erhob, indem eine sehr große Anzahl der Vorschläge einfach übernahm, anstatt sie selbst zu gestalten, gab man die Verantwortung und Entscheidungsgewalt für die Gestaltung der Lehrinhalte aus der Hand.

## **5. Konsequenzen und Empfehlungen zur Neuorientierung der Ausarbeitung und der praktischen Umsetzung von Schulprogrammen**

Auf den vorangegangenen Seiten wurde anhand einer Sammlung von signifikanten Daten dargestellt, in welcher Weise die Musikerziehung in den Schulprogrammen der Primarstufe in Spanien ihre Berücksichtigung findet und zwar sowohl hinsichtlich ihrer schriftlichen Ausarbeitung als auch unter dem Aspekt der praktischen Umsetzung. Dabei konnten anhand der durchgeführten Analysen auch tiefere Erkenntnisse über die Art und den Ablauf dieser Prozesse gewonnen werden. In diesem Teil sollen nun einige Vorschläge präsentiert werden, die einerseits zur Verbesserung dienen können und andererseits neue Möglichkeiten der Herangehensweise eröffnen sollen, um damit die Mängel in der ersten Ausarbeitung der Schulprogramme wieder auszugleichen. Die im folgenden Abschnitt dargestellten Empfehlungen beanspruchen keinesfalls absoluten oder umfassenden Charakter. Trotz oder gerade auch wegen ihrer möglichen Begrenztheit könnten sie einen nützlichen Beitrag zu einer verbesserten Schulprogramm-Entwicklung leisten.

### *5.1. Staatliche Verordnung versus Kooperationsarbeit*

In den meisten Fällen war die Ausarbeitung des Curriculums<sup>8</sup> auf die Einhaltung der normativen Einreichung des schriftlichen Dokuments beschränkt, und beinhaltete nicht automatisch den langsamen und komplexen Prozess der Reflexion über die grundlegende Problematik der Auswahl von curricularen Inhalten nach Qualitätskriterien oder der vorhandenen Möglichkeiten der Begegnung mit verschiedenen musikalischen Kulturen. Hierbei sollte die Wertung der Inhalte der Schulprogramme und der einzelnen am Prozess beteiligten Schritte der Ausarbeitung und Umsetzung sowie die Anpassung an die verschiedenen Arbeitsweisen und Rhythmen der verschiedenen Arbeitsgruppen mit berücksichtigt werden.

Die Ausarbeitung von Schulprogrammen ist von Seiten der spanischen Verwal-

---

<sup>8</sup> Hier – wie auch im gesamten Kapitel – bezieht sich der Text stets auf den musikalischen Teil des Curriculums.

tung als Pflicht auferlegt worden. Man kann nicht behaupten, dass diese Aufgabe von den Lehrenden des Faches Musik als wünschens- oder erstrebenswert gesehen wurde, da dies für sie Mehrarbeit im doppelten Sinne bedeutete. Einerseits im Hinblick auf ihre Lehrtätigkeit auf einem Gebiet, für das sie keine vorherige Ausbildung erhalten hatten<sup>9</sup> und andererseits unter dem Aspekt der großen Mühe, ein Schulprogramm auszuarbeiten, ohne auf irgendeine vorherige gleichartige Arbeit zurückgreifen zu können und auch ohne jegliche technische Vorbereitung als Orientierung für die zu leistende Arbeit. Sie sahen sich daher in den meisten Fällen dazu gedrängt, auf sich selbst in ihrer Rolle als Experte gestellt zu sein. Damit war unmöglich geworden, die sogenannte Kultur der kollegialen Zusammenarbeit zu pflegen, die Prozesse der gegenseitigen Bereicherung durch Dialog hervorgebracht hätten, in Debatten, in Konfrontation und Diskussion, und bei der gemeinsamen Suche nach Möglichkeiten zur Lösung der eigenen Zweifel und Unsicherheiten, die generell im Bildungsprozess, nicht nur im musikalischen, entstehen.

Wie man weiß, folgen die Prinzipien, die der Entwicklung des musikalischen Bildungsprozesses zugrunde liegen, einem gewissen, dem Lernprinzip impliziten Modell, das im Zusammenhang mit der Gruppenarbeit von Lehrenden bekannt gemacht werden und unter Kollegen diskutiert werden sollte. Die „einsame Arbeit“ des Musiklehrers stellt noch ein zusätzliches Problem dar, das gelöst werden muss. Wir finden ein Organisationsmodell vor, das nach Gebieten oder besser gesagt, nach höheren Niveaus als das der Primarstufe eingeteilt ist, kaum durchlässig für interdisziplinären Austausch und durchaus nicht im Einklang mit dem Geist des globalen Lernens, der in unserem Zeitalter vorherrschen sollte. Manchmal gibt es keine andere Wahl, als Hilfe bei anderen Kollegen außerhalb der Schule zu suchen, um mit ihnen derartige Diskussionen zu führen und um somit zu vermeiden, dass man dem autistischen Ansatz der Profession verfällt, der durch das bekannte Sprichwort charakterisiert ist „in seiner Klasse kocht er selbst und isst es auch selbst“. Ein derartiger Ansatz widerspricht geradezu der grundlegenden Essenz der Musik und des Musizierens an sich als kooperatives Phänomen. In der Tat wurde die Reflexionsfähigkeit der Lehrenden im Fach Musik in Bezug auf curriculare Themenstellungen und in mündlichen Ausdrücken in normalen Unterhaltungen teilweise durch kopierte Aussprüche ersetzt, die in Schulprogramme der Schulen formuliert wurden und die größtenteils in isolierter Einzelarbeit entstanden sind. Es ist dringend erforderlich, die große Kraft der Forschungsarbeit wiederzuentdecken, die in der Gruppendiskussion liegt und die aus den verbalen Kontrasten von Arbeiten und Ideen und gemeinsamen Arbeits-

---

<sup>9</sup> Man erinnere sich an die Tatsache, dass die wenigen Fachlehrer aus unserer Untersuchung, die an den Schulen zur Verfügung standen, von der Verwaltung für diese Funktion bestimmt wurden und daher über keine universitäre Erstausbildung im Fach Musikerziehung verfügten, u. a., weil es nur sehr wenige spanische Universitäten gab, die eine derartige Ausbildung anboten.

treffen hervorgeht. Mit starker Betonung der schriftlichen Schulprogramme wird eine Weiterentwicklung des Curriculums geschmälert. Diese Situation kann nur geändert werden, wenn wir uns auf Schulprogramme mit ständigen Widersprüchen einlassen, die Möglichkeiten zur Weiterbildung und Kompetenzstärkung der Lehrenden in ihren Ausbildungsplänen vorsehen.

Die Isolierung der Musikexperten vom Rest des Lehrkörpers ist offensichtlich. Es zeigt sich, dass ein Großteil der Schulprogramme, die auf diesem Fachgebiet ausgearbeitet wurden, in Abgeschlossenheit angefertigt worden sind und in dieser Form unabgeändert in das Schulprogramm der Schule eingingen. Dieser Aspekt zeigt sich deutlich daran, dass die Zielvorstellungen des Fachgebiets für den vorgeschlagenen Zeitraum nur in geringem Maße auf den in diesem Zusammenhang vorhandenen Bedarf oder den eigenen Erziehungszielen der Schule ausgerichtet sind. Dieser Hang zur Reduzierung, der bei der Erarbeitung der Schulprogramme vorherrscht, hat dazu geführt, dass der Blick auf den Gesamtbedarf der Schule verloren ging und sich der Aufbau auf die instruktiven Aspekte konzentrierte, während das Gesamtkonzept von Werten und Einstellungen sich in der instrumentellen Konzeption verflüchtigt, die den schulischen Kenntnissen zugeordnet wird. Dieser Mangel an vorheriger Reflektion wird besonders deutlich, wenn die Vorschläge unter einem instrumentellen Abriss präsentiert werden (in unserem Fachgebiet liegt hier die Betonung eher auf den Prozessverlauf, auf dem Aspekt des „Machens“) auf Kosten eines stärker haltungsbezogenen und reflektiven Konzeptentwurfs der durchgeführten Aufgaben (stärkere Berücksichtigung des „warum und wozu soll etwas gemacht werden“ gegenüber dem simplen „machen“ ohne weitere Erläuterung).

Die praktische Umsetzung der Schulprogramme der Schule wurde als eine gemeinschaftliche Funktion verstanden, die von den Dozentengruppen, dem Lehrkörper und den Leitungsgruppen gemeinsam ausgeführt wurde. Nur in den Schulen, an denen Musikfachkräfte arbeiten, haben diese die Hauptrolle im entsprechenden Teil der Musikerziehung übernommen. Wenn dies nicht der Fall war, haben im Allgemeinen die Leitungsgruppen ihre paternalistische Funktion beibehalten oder sie sahen sich gezwungen, diese Aufgabe alleine durchzuführen. Die Verlage haben in opportunistischer Weise zur Lösung des Problems beigetragen. Die Entscheidung, diese Schulprogramme zu erstellen, sind eher als bürokratische Forderungen anstatt als umfassende Reformbestrebungen aufgefasst worden.

Obwohl in den Studienplänen das Gebiet „Musikerziehung in der Primarstufe“ nicht offiziell als solches existiert, sondern nur als ein Teilgebiet innerhalb des Dreigespanns „Musik-Kunst-Drama“, das unter der Rubrik „Kunsterziehung“ fällt, stellt sich dies in der Praxis völlig anders dar. Schon allein die Tatsache, dass die Ausbildung eines Fachlehrers die Spezialisierung auf einem dieser Ge-

biete auf Kosten der beiden anderen vorschreibt, macht diesen Widerspruch deutlich und lässt die Frage offen, wie die Schulen, die über eine Musikfachkraft verfügen, diesen ausschließlich die Lehre dieses Fachs übertragen können, ohne jeglichen Austausch nicht nur mit anderen Fachgebieten, sondern auch losgelöst von dem eigenen Fach, in dem sie ausgebildet wurden. Es ist dringend erforderlich, diesen Widerspruch zu lösen, der ja auch schon im Entwurf des L.O.G.S.E. enthalten ist. Die Ausbildung des Fachlehrers für Kunsterziehung sollte in Anlehnung an die Ausbildungspläne unserer Nachbarländer und der Fachlehrer für Musik sollte so gut ausgebildet werden, dass er die Lücken des Curriculums abdecken hat. All dies setzt natürlich voraus, dass eine grundlegende Revision der Studienpläne „Künstlerische Fächer in der Primarstufe“ erfolgt. Solange ein derartiger Konzeptionswechsel in Richtung auf eine echte integrale Form der Ausbildung nicht durchgeführt wird, wird jeder Versuch, dem Fach Musik im Besonderen und des Unterrichts in künstlerischen Fächern im Allgemeinen innerhalb des verpflichtenden Teil des Curriculums ein besonderes Gewicht zu verleihen, im Sande verlaufen.

Alle diese Gründe haben sicherlich dazu beigetragen, dass wir in unserer Untersuchung feststellen mussten, dass die Schulprogramme im Bereich Musik eher „technisierter“ und „bürokratischer“ Art sind und dass die Entscheidungen, die in Bezug auf das Curriculum gefällt wurden, stärker von curricularen Aspekten geprägt waren, die sich allgemein auf Schüler, Mittel und Organisationsstrukturen der Schulen richteten als auf die eigentlichen professionellen Verfahrensweisen und bürokratische Schemata, die von der Verwaltung erlassen werden. Dabei wurde übersehen, dass Änderungen in der Schule nicht durch den Wortlaut eines Textes oder durch offizielle Dokumente herbeigeführt werden können. Daher muss die öffentliche Verwaltung aufgefordert werden, dafür zu sorgen, dass die geeigneten Bedingungen geschaffen werden, damit sich in stärkerem Maße eine Kultur der Zusammenarbeit entwickeln kann, aus der ein neues Konzept für die Ausbildung des Fachlehrers für Musikerziehung in Spanien entworfen wird, und die verschiedene Räume schafft, die sich von dem herkömmlichen Bild der pädagogischen Handlungsformen abheben, so dass in der gemeinsamen Reflexion, Diskussion und Entscheidungsfindung unter Kollegen aus diesem neuen Material von curricularen Inhalten ein echter Referenzrahmen für eine integrale Erziehung von Kindern entsteht anstelle einer reinen Übermittlung von Begriffslitanen, die weder für den Einzelnen noch für die Gesellschaft von wirklichem Wert sind.

Die fehlende Erfahrung in der Ausarbeitung von Schulprogrammen für das Fachgebiet Musik zusammen mit der Tatsache, dass sich die Mehrzahl der an der vorliegenden Untersuchung involvierten Experten sich aufgrund ihres ‚Habilitationverfahrens‘ beteiligten, haben dazu geführt, dass diese erste Ausarbeitung der Schulprogramme durch Desorientierung und Fehlen von gültigen Empfehlungen, die über die administrative Erläuterungen und Beiträgen von Verlagsseite

hinausgehen, gekennzeichnet ist. Anzumerken ist, dass die Verlage in eindeutig kommerzieller Absicht das elektronische Format zur Redigierung der Schulprogramme zur Verfügung stellten.

In diesem Sinne und unter Berücksichtigung der neuen Abschlüsse im Bereich der musikalischen Bildung, die an den meisten spanischen Universitäten eingeführt wurden, könnte die Erstausbildung des zukünftigen Musiklehrers einen großen Beitrag zur Verbesserung der jetzigen Situation leisten. Zum einen, indem es die zukünftigen Lehrer auf die wichtige Rolle der Schulprogramm als kollegiales Instrument für die Erreichung einer gemeinsamen Schulprogramm vorbereitet, und zum anderen auch, um neue wettbewerbsfreie Formen der Erreichung des Berufsziels Musiklehrers einzuführen, die sich von der „Eliteausbildung“ unterscheidet, die bis heute stets an den Konservatorien stattgefunden hat und die nicht länger als Referenzmodelle für die Musikerziehung in der Primarstufe gelten können.

Es ist sicherlich nicht leicht, eine derartige Bewusstseinsveränderung herbeizuführen, da es gerade die heutigen Universitätsdozenten sind, die hier den ersten Schritt leisten müssten. Zu allen Zeiten war die traditionelle Lehrerausbildung (sowohl im universitären Bereich wie auch in der berufsbegleitenden Ausbildung) auf die Figur des Professors und seine individuelle Lehre ausgerichtet, d. h. auf die konkrete Arbeit des Professors in seinem konkreten Hörsaal. Nur durch die Erfahrung einer gemeinsamen Arbeit für ein gemeinsam angestrebtes Ziel könnten die zukünftigen Lehrer allmählich lernen, dass diese Arbeitsweise nicht auf unendliche Zeit fortgeführt werden muss. Und obwohl sie erfahren würden, dass die Fortschritte ihrer Arbeit weder vorhersehbar und noch weniger zu beschleunigen sind, würden sie sich hiervon nicht entmutigen lassen, sondern sich in ihren Bemühungen bestärkt sehen, die Musik zu einem Bindeglied innerhalb der anderen curricularen Bereiche zu entwickeln.

Wie wir bereits gesehen haben, gibt es eine große Ähnlichkeit zwischen den einzelnen Schulprogramme, die Gegenstand unserer Untersuchung waren. Dies entspricht nicht der grundlegenden Idee des L.O.G.S.E., die besagt, dass die Schulen ihre Inhalte nach ihrer Singularität und Identität auswählen sollten. Die Verlage haben notorisch kopiert. Diese sind jedoch weder originell in ihren Schulprogramme, noch haben sie ihre Vorschläge an den Kontext der jeweiligen Schule angepasst. Wenn das Festkleben an den offiziellen Anweisungen auch noch als positiv anzusehen ist, so ist doch die absolute Homogenität der Vorschläge und die Losgelöstheit vom inhaltlichen Zusammenhang der Schulprogramm als negativ zu bewerten.

Die von uns durchgeführten Analysen des Aufbaus eines jeden einzelnen Curriculum-Elementes, die nachträglich von den jeweiligen Verantwortlichen hinsichtlich der diesbezüglichen Auffassungen und Wahrnehmungen der Dozenten

erläutert wurden, zeigt deutlich, dass die Ausarbeitung der Schulprogramme stufenweise erfolgte. Dies gilt sowohl für die formale Reihenfolge (jeder Zyklus ist für sich unabhängig innerhalb der verschiedenen Schulsemester entwickelt worden) als auch für die logische Organisationsstruktur der wesentlichen Elemente (Zielsetzungen, sequentielle Strukturierung der Lerninhalte, methodische Gesichtspunkte und Evaluationskriterien). Diese Abstufung ist aus der Luft gegriffen, da die notwendigen Verbindungsglieder zwischen den einzelnen wesentlichen Elementen der Schulprogramme fehlten. Hierdurch resultierte eine exzessive Aufsplitterung bei der Ausarbeitung der Schulprogramme, sowohl im Hinblick auf die Einteilung der Dozentengruppen nach Niveauebenen als auch unter dem Aspekt der besonderen Rahmenbedingungen auf dem Gebiet der Erziehung in künstlerischen Fächern.

Hier muss jedoch berücksichtigt werden, dass die offiziellen Dokumente, die verordnenden Charakter haben, die individuellen Wahlmöglichkeiten der Musiklehrer stark einschränken, indem sie vom thematischen Kern bis hin zu den Beispielen, die behandelt werden sollen, alles detailliert vorschreiben. Man sollte die Dozenten des Fachgebiets Musik dazu ermutigen, sich langsam von dem Ballast derartiger beispielhafter Erläuterungen zu lösen und – auch, wenn dieser Prozess notwendigerweise Fehler mit sich bringt – zu lernen, eigenverantwortlich die Umsetzung ihrer Modelle zu propagieren in Übereinstimmung mit dem jeweiligen Kontext, indem sie ihre Arbeit ausüben.

Die durchgeführten Interviews und deren Analysen zeigen, dass die schriftlich formulierten Bedürfnisse bei den Dozenten dazu führen, die Ausarbeitung der Schulprogramme als Darstellung des Wünschenswerten aufzufassen, als das Richtige und Ideale anzusehen, das im Gegensatz zu der Komplexität und Unklarheit der Arbeit steht, mit der sie täglich im Seminarraum konfrontiert werden, und die ein Umfeld darstellt, über das wenig nachgedacht und noch weniger geschrieben wird. In diesem Punkt könnte man einen Grund sehen, der die exzessive Arbeit der Verlage bei der Ausarbeitung der Schulprogramme rechtfertigt. Diese manichäische Trennung zwischen Theorie und Praxis unterbindet die notwendige Kommunikation zwischen den zwei Räumen und verhindert so die erforderliche Rekonstruktion beider, ausgehend von der Reflexion der Dozenten. Dies führt dazu, dass letztendlich ein Schulprogramm entsteht, das begrenzt ist und nur dazu nutzt, um als Antwort auf die Forderungen zu dienen, die von administrativer Seite gestellt werden (schriftliche Formalisierung der Bildungsinentionen, prädestiniert, um in der Praxis durch die Inspektion des Bildungswesens verifiziert zu werden).

## 5.2. *Theorie versus Praxis*

Wenn wir uns nun unter Berücksichtigung des untersuchten Beispiels der praktischen Umsetzung der Schulprogramme für das Gebiet Musik zuwenden, so kann man feststellen, wie sich die Trennung zwischen Theorie und Praxis noch verschärft und wie mit aller Deutlichkeit der Bruch zwischen dem schriftlichen Entwurf und dem tatsächlich Erreichten offen zu Tage tritt. Die Struktur der Klassen bleibt dem traditionellen Lehrmodell verhaftet, bei dem die Instrumentalisierung des Gebiets, ausgehend von der Strukturierung des Prozesses, der gemeinsame Nenner ist, der jeglicher Entwicklung der Lehr- und Lernaufgaben vorangestellt wird. Pädagogische Handlungen, die auf Erläuterungen im Sinne von „warum wird das gemacht“ oder „warum soll es gemacht werden“ abzielen, die ausgehen von einer Begriffsbildung oder Anwendung von Vorschlägen, durch die der Wert der Arbeit im Seminarraum deutlich werden könnte, sind fast nur als Randerscheinungen zu beobachten. Wenn wir die Rollenverteilung im Unterricht betrachten, so müssen wir feststellen, dass das Modell der lehrerzentrierten Anweisung generell dominiert, weit entfernt von den Schulprogramme, die auf partizipierende Modelle verweisen, die die Autonomie des Lernenden stärken sollen. Wenn man bedenkt, dass der Lernende letztendlich im negativen Sinne ein treues Spiegelbild des Lehrverhaltens des Lehrers im Seminarraum abbildet, wird deutlich, dass den methodischen Fragen eine fundamentale Dimension zukommt, die bei allen Lehr- und Lernprozessen berücksichtigt werden muss. Trotz des positiven Aspekts, der die Eingliederung der Musikerziehung in den Unterricht der Primarstufe beinhaltet, muss doch festgestellt werden, dass die Musikerziehung als etwas „Besonderes“ abgehandelt wird, ein Faktor, der die definitive Verankerung in diese Phase erschwert. Die Herausforderung, die sich angesichts der neuen Experten ergibt, liegt darin, ein instrumentalisiertes und „effizientes“ Gebiet mit einer neuen lebendigen und experimentellen Perspektive zu versehen, die stärker darauf angelegt ist, den Schüler zu bilden als die sozialen Selektionsmechanismen zu reproduzieren.

Für zukünftige Neuauflagen der Schulprogramme kommt es vor allem darauf an, nicht den Horizont aus den Augen zu verlieren. Dieser besteht im Kern aus einer grundsätzlichen Einstellung, die die Umsetzung des Curriculums für das Fachgebiet Musikerziehung als einen offenen Raum der Reflexion und pädagogischer Erneuerung betrachtet und sich stärker auf den intrinsischen Wert der real durchgeführten Schulprogramme als auf deren Präsentation nach formalen Kriterien konzentriert. In dem Augenblick, in dem ein derartiges Verständnis vorhanden ist, wird deutlich werden, dass die entstehende Schulprogramme nicht mit dem Erstellen des bürokratischen Dokuments abgeschlossen ist, das (nur) Aspekte wie Zielvorstellungen, Inhalte, Methoden und Evaluierung enthält. Für den Lehrer der Musikerziehung bedeutet dies, dass er noch einen weiten Weg innerhalb der allgemeinbildenden Schule zurücklegen muss, damit er endlich als wichtiger Teil

des Lehrkörpers anerkannt wird. Eine Herausforderung, die beinhaltet, das Vertrauen der Kollegen zu gewinnen, um mit Frische und Spontaneität in enger Verbindung zu den Bedürfnissen und praktischen Interessen der Schule Schritt für Schritt ein gemeinsames Schulprogramm aufzubauen, das als praktische Hypothese der Arbeit verstanden wird, die sich in der realen Welt des Seminarraums bestätigen muss, und bei dem die Musik nicht nur als bloßes Anhängsel des Curriculums erscheint.

Auch wenn es unbestritten ist, dass die curricularen Inhalte in der Primarstufe nicht den gleichen disziplinären Charakter haben wie in der Sekundar- oder Oberstufe, so steht es gleichermaßen fest, dass die epistemologischen Kriterien der Musikerziehung kein relevanter Faktor bei der Ausarbeitung der Schulprogramme waren. Oder anders gesagt: Die Mehrzahl der Lehrer erachteten es nicht als notwendig, sich bei der Auswahl der Inhalte auf den Charakter der Musik als Disziplin zu konzentrieren und machte sich nur in sehr seltenen Fällen die Mühe, den aktuellen Stand der modernen Forschung innerhalb der Musikpädagogik zu berücksichtigen. Dies zeigt sich u. a. an der immer wiederkehrenden Auflistung von Inhalten, die den musikpädagogischen Vorstellungen aus der ersten Hälfte des vergangenen Jahrhunderts entstammen. Dabei liegt hier die Herausforderung in der Aufgabe, zu erläutern, wie man auf pädagogische Weise den besonderen und eigenen Charakter der Musik als Fachgebiet vermitteln kann, ohne dabei außer Acht zu lassen, dass die Inhalte in der Primarstufe, insbesondere in den ersten Zyklen, einen typisch vitalen und experimentellen Charakter haben.

### *5.3. Umgebungsanalyse der Schulen*

Andererseits und unter einem sozialkritischem Gesichtspunkt können wir keinerlei Zusammenhang entdecken zwischen der Realität, die von einem Kontext abgeleitet ist, der nicht analysiert wird, und den Schulprogramme einer Musikpädagogik, die – wie bereits vorher ausgeführt – häufig nur von den vorhandenen Vorschlägen der Verlage kopiert wurden. Obwohl das Curriculum den soziologischen Bereich zusammen mit dem psychologischen als eine der grundlegenden Säulen aufführt, so hat dies doch keinerlei Eingang in die Schulprogramme der Musikerziehung gefunden, ungeachtet der Tatsache, dass gerade dieser Bereich geradezu dafür prädestiniert ist, die zu berücksichtigenden sozialen und kulturellen Aspekte sinnvoll einzubinden. Letztendlich befassen wir uns hier mit einem künstlerischen Fach, das in herausragender Weise soziale Aspekte vereint und curriculare Inhalte mit äußerst kooperativem Charakter vermittelt. Und man sollte nicht vergessen, dass die Musik an sich einen sozialen Akt insofern beinhaltet, als dass sie eine Gemeinschaft von Interpreten voraussetzt, die sich an eine Gemeinschaft von Hörern richtet und sich damit nicht notwendigerweise mit anderen Strukturen sozialer Akte vergleichen lässt.

Die in der Ausarbeitung der Schulprogramme geforderte Analyse des Kontextes ist durch ein gehäuftes Auftreten der Problematik des Niveaus gekennzeichnet. Dabei ist die Sorge der Dozenten um die Anpassung des untersten Niveaus an das allgemeine Niveau der Gemeinschaft von Lehrenden der Schule als das einzig wirkliche Problem der Debatte hervorgetreten, wobei in keiner Weise auf den musikalischen Hintergrund der Lernenden eingegangen wird. Dabei wäre es doch für die Bestimmung von zukünftigen Handlungsperspektiven und Denkrichtungen von entscheidender Bedeutung herauszufinden, wie die Lernenden selbst sich eine gute Organisation der Schule vorstellen und wie sie sich am besten in ihrer Umgebung zurechtfinden können. Daher wäre eine entsprechende wissenschaftliche Begleitung erforderlich, die von den bestehenden Stereotypen der Lehrenden, Lernenden und Eltern bezüglich der musikalischen Inhalte ausgeht, um danach Rat und Orientierungshilfe bei den Schulprogramme zu leisten, die von den Charakteristika des Kontextes ausgehen.

Bei der Mehrzahl der Schulen wurden in erster Linie Kopien der von der Verwaltung geforderten Zielsetzungen angefertigt. Bei den wenigen Schulen, die über Autonomie verfügten und eine gewisse „Originalität“ bei der Anpassung der Schulprogramme an den wirtschaftlichen und soziokulturellen Hintergrund zeigten, hat nur eines sich darum bemüht, dieses im theoretisch-pädagogischen/musikalischen Bereich des schriftlichen Schulprogramme umzusetzen, ohne dass dies jedoch Auswirkungen auf die Praxis gehabt hätte, da die Schule über keinen Fachlehrer für die praktische Umsetzung verfügte.

Die größte Besorgnis der Dozenten der Musikerziehung konzentrierte sich bei der Erarbeitung der Schulprogramme auf die Konkretisierung des Zyklus, der mit größter Klarheit das enthält, ‚was zu lehren‘ und ‚was zu evaluieren‘ ist, obwohl diese Entscheidungen in den meisten Fällen in den Händen fremder Personen (Verwaltungsbeamte oder Verlage) lagen. Dieses zeichnet ab, wie wenig man sich darum bemühte, diese Phase zu nutzen, die in einem der Realität entsprechenden Kontext, in dem sich die Schule einfügt, den idealen Rahmen geliefert hätte, um Stellung zu beziehen und über ein Modell der Musikerziehung zu reflektieren, das eine Antwort auf die speziellen Bedürfnisse der Lernenden darstellt. Aber die Bemühungen waren nicht auf das „wofür“ oder „warum“ des Gebietes gerichtet, sondern folgten dem vielgepriesenen Weg, der durch das technische Modell gekennzeichnet ist.

#### *5.4. Akademisches versus alltagspraktisches Wissen*

Man muss feststellen, dass die Lehrer des Faches Musik, die von ihren Kollegen als Eindringlinge angesehen werden, denen sie nicht immer wohlwollend gesonnen sind, stark damit beschäftigt sind, sich innerhalb der Schule ihren Platz zu sichern und konkrete Fertigkeiten und Strategien für das Lehren im Seminar zu

erwerben. Daher hatten sie noch nicht genügend Zeit, um Mechanismen zu schaffen, die sie befähigen, ausgehend von ihrer Erfahrung über die musikalischen Inhalte zu reflektieren. Dies würde beinhalten, dass sie selbst entscheiden, welche musikalischen Inhalte für die Schule wichtig sind, damit diese ein echter Ort der Bildung ist. Dabei müsste geklärt werden, ob eine stärkere Betonung auf die praktischen Inhalte (das Wissen, wie man es macht) gelegt werden sollte oder ob der Bildungsaspekt (die Entwicklung der Reflektionsfähigkeit) über den pragmatischen Aspekt gestellt werden soll. Ebenfalls ist zu entscheiden, ob man die Musik als Kunst objektiv als hierarchisch ansieht, (die klassische Musik ist die einzig wertvolle, die im verpflichtenden Curriculum enthalten sein sollte) oder als etwas, das diskutiert und kontrastiert werden sollte, (in der jeder vertonte Ausdruck seinen Platz hat ungeachtet des Grades seines künstlerischen Wertes), oder ob man für eine Auswahl von Inhalten plädiert, die traditionell als „wenig wissenschaftlich“ gelten (Komposition im Klassenraum, kritische Analyse des Klangfeldes) oder im Gegensatz dazu (Geschichte der ersten westlichen Musik mit Ausschließlichkeitscharakter). Die Würdigung der ersten westlichen Musik darf nicht dazu führen, dass man dieses kulturelle Erbe auf Kosten der Anerkennung der verschiedenen Formen populärer Musik konserviert.

Man sollte nicht vergessen, dass die populäre Musik stärker als im Bereich der Melodik und Harmonie weitreichende Kenntnisse in der Rhythmik und der Struktur vermittelt. Außerdem spielen in der populären Musik Techniken wie Improvisation und Wiederholung eine große Rolle, die in der ersten Musik nicht angewendet werden. Da die Wege der Annäherung an die Musik im Schulunterricht von dem jeweils angewandten Lernmodell abhängen, müssen Lernmodelle für das Unterrichten von populärer Musik konstruiert werden. Die Annahme, man könne den Schülern der Primarstufe den Flamenco nahe bringen, indem man von den analytischen Strukturen der klassischen Musik ausgeht, ist schlicht falsch und zwar sowohl unter methodischen als auch ethno-musikalischen und soziokulturellen Aspekten.

Hierdurch kann nicht vertuscht werden, was wir in der Realität vorfinden, nämlich die Tatsache, dass das experimentelle und populäre Wissen von dem akademischen Wissen und dem Wissen der Masse getrennt werden, wodurch die besorgniserregende Fragmentierung in den Curricula resultiert. Die Wiederberücksichtigung der populären Kultur, der experimentellen, akademischen, schulischen und der Massenkultur ist eine grundlegende Voraussetzung, um eine breite Basis an Kulturwissen bei den Lernenden aufzubauen.

Bei der Berücksichtigung all dieser Aspekte darf die Evaluierung der soziokulturellen Charakteristika der Lernenden nicht außer Acht gelassen werden, damit eine adäquate Anpassung bei der Auswahl der curricularen Inhalte erfolgen kann. Dieses geschieht durch eine gründliche Analyse des sozialen, ökonomischen und

ideologischen Kontextes und der individuellen Beziehung des Schülers zu der Welt der Kultur, in der die musikalischen Ausdruckformen eine natürliche Quelle darstellen.

Wenn die Selektion der Inhalte durch den Lehrer automatisch die Befürwortung einiger Inhalte auf Kosten anderer bedeutet, so beeinflusst dies auf besondere Weise die Inhalte, die sich auf Einstellungen und Haltungen beziehen, obwohl diese anscheinend innerhalb des Curriculums sehr stark in den Hintergrund gerückt sind. Das bedeutet, dass die Fachlehrer sehr vorsichtig sein müssen, wenn sie von ihren Schülern bestimmte Verhaltensformen verlangen, die nicht für jede Art von Musik gelten (Relativierung des Ruhigseins als unabdingbare Kondition für das Musikhören, keine Improvisation während dieser Phase, aktive Beteiligung der Zuhörer bei bestimmten Arten von Musik, Änderung des Ablaufs beim Vortrag ...). So stellt man in der Tat fest, dass die minimalen und unbestreitbaren Grundwerte einer Rechtsgesellschaft, die sich auch im Gesetz zum Lehrplan wiederfinden, nicht auf der Ebene der Entscheidungsfindung und in der Konkretisierung der Basiscurriculums umgesetzt wurden: Zweck, Zielvorstellungen und Vorschläge der Musikerziehung. Dies ist ein Aspekt, den es dringend zu lösen gilt. Der Verlust der pädagogischen Funktion zugunsten der instruktiven begrenzt die Möglichkeiten im Feld der Werteerziehung, die wahrscheinlich innerhalb einer Gemeinschaft das wichtigste pädagogische Element zur Förderung der individuellen Entwicklung einer Person darstellt.

Die Aufsplitterung auf verschiedene Niveauebenen der minimalen Grundwerte ist Ausdruck einer derart technisierten Sichtweise, die in der Praxis nicht nur eine doppelte Sprachart hervorbringt, die der Theorie und der Praxis, sondern auch eine doppelte Moral. Eine Revision der Schulprogramm für die Praxis der Werteerziehung müsste sich auf allen Bereichen des Curriculums fortsetzen. Hierbei handelt es sich nicht um eine direkte Anwendung der Werte, sondern um die Konstruktion eines Dialogs, der notwendigerweise in Strategien, Inhalte, Prinzipien, Haltungen und konkreten Verfahrensweisen umgesetzt werden müsste.

Dieses Problem zeigt sich in verschärfter Form, wenn gerade der Lehrende auf expressive oder verdeckte Weise versucht, seinen musikalischen Geschmack oder persönliche Vorlieben der Gruppe aufzuzwingen. In diesem Augenblick zerbricht die Symmetrie der Gruppenbeziehungen und es wird schwierig, einen kommunikativen Dialog herzustellen. Statt dessen vergrößert nur noch die bestehende Spaltung zwischen „guter Musik“ (die aufgrund dessen rechtmäßig im Curriculum enthalten ist) und „schlechter Musik“ (die nur am Rande des Curriculums auftaucht), wobei die letztere trotzdem weiterhin für die Lernenden von größerem Interesse ist. Und wir können uns nicht einfach über die Bedeutung der Musik im Leben der Jugendlichen hinwegsetzen, die nicht allein darauf begrenzt ist, dass der musikalische Ausdruck für die Mehrzahl der jugendlichen Subkultu-

ren eine weitere äußere Manifestation ihrer physischen und psychologischen Bedürfnisse ist, und der deshalb unlösbar mit den anderen Manifestationen ihrer vitalen Welt verbunden ist. Die Bedeutung, die viele Jugendlichen der Musik, ihrer Musik beimessen, wird nicht verständlich, wenn man diese nicht als fundamentale Säule einer nicht expliziten metaphysischen Schulprogramme begreift, das ihrem Leben seinen Sinn gibt.

### *5.5. Methodik und Evaluation in den Schulprogrammen*

Bei der durchgeführten Analyse der ausgearbeiteten Schulprogramme im Fachgebiet Musik fällt auf, dass besonders zwei Aspekte durch starke undefiniertheit charakterisiert sind: der methodische Aspekt und der Aspekt der Evaluation. Hierbei wird der geringen spezifische Bildungsstand auf diesen Gebieten deutlich. Eine mögliche Erklärung könnte darin liegen, dass die Lehrenden nur unregelmäßig Zugang zu diesem speziellen Gebiet fanden. Hier begegnen wir Dozenten, die sich trotz ihres hohen Maßes an langjähriger Lehrerfahrung in anderen curricularen Gebieten unfähig sehen, angesichts der Konfrontierung mit einem Gebiet, das aus dem traditionellen Rahmen fällt, einen Großteil der altbewährten Strategien auf die neue Situation zu transferieren,

Der Schlüssel für eine gute musikalische Erziehung dürfte in einer stärkeren Betonung des Prozesses im Vergleich zum Endprodukt liegen, und zwar in dem Moment, in dem die aktive, interessierte und konzentrierte Beteiligung der Lernenden, der kreative Akt, die Reflektionsprozesse und das kritische Urteilsvermögen aller Akteure zur Findung einer gemeinsamen „Wahrheit“ führen.

Die Musik stellt – wie die Pädagogik – einen Prozess dar, und genau im Verlauf dieses Prozesses findet die künstlerische Erfahrung statt, die, ausgehend von den eigenen Interessen der Lernenden sich als intrinsisch signifikantes Element hervorhebt. An zweiter Stelle ist sie ein Ereignis, das sich innerhalb eines sozialen Kontextes vollzieht. Auch wenn die Psychologen auf der Aussage bestehen, dass ein erfolgreicher Lernprozess einen Wandel in den kognitiven Strukturen des lernenden Individuums voraussetzt, so ist es doch gerade der soziale Kontext, der den Lernprozess fördert oder erschwert. Als dritter Aspekt bleibt festzuhalten, dass die Musik einen dynamischen Charakter hat und durch eine Gruppe von Personen in Bewegung gesetzt wird.

Das musikalische Werk sollte zulassen, dass der Hörer ihm seine eigene Bedeutung beimessen kann, anstatt es fertig auf dem Tablett serviert zu bekommen. Nur so wird die Beteiligung des Hörers bei der eigenen Ausarbeitung des Werks ermöglicht. Dieser Gesichtspunkt scheint bei der Ausarbeitung der untersuchten Schulprogramme keine besondere Rolle gespielt zu haben.

Innerhalb des Musikunterrichts sollte der Lernende die Gelegenheit erhalten, sich in progressiver Weise kritisch mit dem artistischen Prozess auseinander zusetzen, der im Seminar von der Klassengruppe inszeniert wird. Er sollte die Gelegenheit haben, mit den Klängen zu experimentieren, sie zu manipulieren und strukturieren, zu transformieren und zu variieren, sie zu imitieren und zu kontrastieren. Und all dies kann uns als Referenzrahmen dienen, damit wir uns bewusst werden, ob wir in der Lage waren, die Qualität unserer Arbeit zu verbessern. Daraus folgt, dass allein die aktive Beteiligung als Schöpfer, Interpret und/oder Zuhörer innerhalb eines musikalischen Prozesses der Garant dafür ist, dass ein sinnvoller und kritischer Lernprozess stattfindet, der uns als Personen bereichern kann.

Der Dialog, der notwendigerweise verbal stattfindet, muss auf die vorher (oder simultan) erlebte, eigene ästhetisch-musikalische Erfahrung der Akteure gerichtet sein und nicht (nur) Erlebnisse von dritter Seite als Basis annehmen, da stets das in der Gruppe gewonnene Wissen als authentisch und handlungslegitimierend erachtet wird und nicht das, was der „Außenwelt“ entstammt. Der Dialog über ein künstlerisches Erlebnis bringt mit sich, dass man über den ästhetischen Geschmack diskutiert. Da es an sich schon schwierig, ja, wenn nicht sogar unmöglich ist, zu einem gemeinsamen Urteil über den Geschmack zu gelangen, gestaltet sich der diesbezügliche Prozess noch schwieriger, aber gerade deswegen auch interessanter. Hierbei kommt der Wahrung des Respekts bei eigenen und fremden Äußerungen (eine der vorrangigsten pädagogischen Intentionen auf dem Gebiet der künstlerischen Erziehung) eine immense Bedeutung zu. Daher sollte diese Tugend schon in den frühesten Jahren mit extremer Sorgfalt kultiviert werden.

Dieser in seiner Essenz demokratische Prozess kann dazu dienen, die notwendigen Grundlagen zu setzen, um allmählich Veränderungen im Sozialverhalten in Bezug auf den Umgang mit dem Phänomen Klang herbeizuführen. Dies reicht von der Kontrolle der akustischen Umweltbelastung, einem in unserem Lande völlig ignorierten Faktor der Umweltverschmutzung, bis hin zur kritischen Aufmerksamkeit der Beteiligten gegenüber diversen musikalischen Stilrichtungen.

In keiner Weise darf jedoch der verbale Dialog die gelebte künstlerische Erfahrung ersetzen, sonst würden wir wieder in den bekannten Irrtum verfallen, den Entwurf der musikwissenschaftlichen Inhalte auf das schulische Feld zu beschränken, wobei das musikalische Werk als ein „Monument“ betrachtet wird, vor dessen übermächtigem Wert sich der Schüler zu verneigen hat. Dieser eminent technische Ansatz, (der vielleicht in anderen Kontexten und für andere Zwecke seine Gültigkeit haben mag, und den wir trotzdem in unzähligen Fällen bei der von uns durchgeführte Analyse der Schulprogramme vorgefunden haben), verliert unter praktischen und noch mehr unter emanzipatorischen Aspekten jeglichen pädagogischen Wert für den Schulunterricht. Es handelt sich ja nicht darum, dass unsere Studenten lernen sollen, über Musik zu reden, sondern dass sie

sich in einem Dialog über ihre (individuellen und gemeinsamen) musikalischen Erfahrungen, die sie in einem pädagogischen Kontext erlebt haben, austauschen, indem sie von einer Reihe von Aktivitäten ausgehen, die an sich eine Bereicherung einschließen und nicht notwendigerweise ein vorgeschriebenes Lernziel verfolgen.

Die Standardisierung widerspricht dem Prinzip der Kunst. Das, was sie bewegt, ist gerade die Möglichkeit, die innere Welt erblühen zu lassen, subjektiv, einzigartig, individuell und nicht beliebig übertragbar. Das macht es unmöglich, die künstlerische Leistung in standardisierten Testverfahren zu messen, bei deren Anwendung der Gebrauch der Sprache, der verbale Ausdruck dominiert. Somit ist es nicht möglich, das auszudrücken, was bewertet werden soll.

Daher ist es erforderlich, nach alternativen Methoden zu suchen, damit die Begleitung des Lehr- und Lernprozesses im Bereich der Musik sinnvoller wird als das, was sich in den Schulprogrammen widerspiegelt. Hierbei müsste die Prämisse gelten, dass dem Lernenden stets ermöglicht wird, sich über das Medium der Musik auszudrücken und nicht vorrangig durch die verbale Sprache. Dies bedeutet, dass sich die Bewertung vorrangig auf die musikalische Entwicklung des Lernenden innerhalb des gesamten Zeitraums konzentrieren sollte, die sich durch die Inhalte der Strukturierung der Prozesse und der Haltungen und Einstellungen widerspiegelt und weniger auf die konzeptionellen Aspekte. Dies ist jedoch ein Forschungsbereich, in dem die Musikpädagogik noch in den Kinderschuhen steckt.

Ein Wechsel im Evaluationssystem für das Fach Musik impliziert notwendigerweise auch einen Wechsel in der Konzeption des Curriculums selbst. Solange uns weiterhin das System der klassischen Zielsetzungen, Inhalte und Methoden aufgezwungen bleibt, wird man sich notwendigerweise auch den traditionellen Anweisungen beugen müssen. Da dies traditionelle System beispielsweise nicht dazu angelegt ist, den kreativen Prozess der Kinder und Jugendlichen in seinem weitesten Sinne zu berücksichtigen, ist es unabdingbar, eine individualisierte Form der Begleitung für eine Arbeit durchzuführen, deren Ergebnisse sich nicht gerade in verbaler Form niederschlagen und daher unmöglich in einem schriftlichen Examen feststellbar sind. Die Tatsache, dass es nicht möglich ist, mündlich oder schriftlich bestimmte musikalische Kenntnisse auszudrücken, heißt jedoch nicht automatisch, dass diese nicht vorhanden sind. Deshalb sollte man im rein musikalischen Bereich die Kontrolltests, die das verbale und logisch-mathematische Element voraussetzen, endgültig in die Verbannung schicken und sich in Erinnerung rufen, dass derartige Vorgehensweise nur noch stärker dazu führen, dass die Kultur und die Kunst aus der hegemonistischen Sichtweise eines Curriculums, das weiterhin von einem instrumentellen und technischen Ansatz geprägt ist, immer stärker in den Hintergrund geraten.

## Literatur

- Aguirre Cauhé, S. (1995): „Entrevistas y cuestionarios“, en Delgado, J. M. und Gutiérrez, J.(Hrg.): Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales. Madrid: Síntesis.
- Goetz, J. P. und Lecompte, M. D. (1984): Ethnography and qualitative design in educational research. Academic Press Inc.
- M.E.C. (1994): Materiales curriculares para la etapa de Educación Primaria. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Patton, M. Q. (1980): Qualitative evaluation methods. Beverly Hills: SAGE.
- Pérez Gómez, A. (1998): La cultura escolar en la sociedad neoliberal. Madrid: Morata.
- Rivera, E. (1999): Evaluación de la elaboración y desarrollo del proyecto curricular del área de Educación Física en centros de Educación Primaria. Granada: Universität von Granada.
- Rodríguez-Quiles y García, J. A. (2001): La Educación Musical en los Proyectos Curriculares de Educación Primaria: Evaluación de su propuesta y desarrollo. Granada: Universität von Granada.

Dr. eur. José A. Rodríguez-Quiles y García  
Ronda de Loja Sur 15  
E- 18320 Santa Fe  
SPANIEN  
Email: kiles@ugr.es