

Kleinen, Günter

Komparative Studie zur Musikpädagogik in der Schweiz

Knolle, Niels [Hrsg.]: Lehr- und Lernforschung in der Musikpädagogik. Essen : Die Blaue Eule 2006, S. 299-324. - (Musikpädagogische Forschung; 27)



Quellenangabe/ Reference:

Kleinen, Günter: Komparative Studie zur Musikpädagogik in der Schweiz - In: Knolle, Niels [Hrsg.]: Lehr- und Lernforschung in der Musikpädagogik. Essen : Die Blaue Eule 2006, S. 299-324 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-251134 - DOI: 10.25656/01:25113

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-251134>

<https://doi.org/10.25656/01:25113>

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
Internet: www.pedocs.de

**Musikpädagogische
Forschung**

**Niels Knolle
(Hrsg.)**

**Lehr- und Lernforschung
in der Musikpädagogik**



Themenstellung: Das Thema der Tagung >Lehr- und Lernforschung in der Musikpädagogik< in Lingen im Herbst 2005 greift Forschungsbereiche auf, die für die Musikpädagogik vor dem Hintergrund der PISA-Studien im Allgemeinen und der gegenwärtig stattfindenden Entwicklung von Bildungsstandards für den Musikunterricht im Besonderen von zunehmender Bedeutung sind und angesichts der aktuellen Diskussion zur Einrichtung von Ganztagschulen und deren absehbaren Konsequenzen für den herkömmlichen Musikunterricht der Notwendigkeit Rechnung tragen, die Fragestellungen der Unterrichtsforschung mehr als bisher auch auf Lehr- und Lernprozesse in den außerschulischen Bereichen zu erweitern mit dem Ziel einer Vernetzung der musikpädagogischen Forschung mit Ansätzen und Ergebnissen der Jugendsoziologie einerseits und andererseits der Erforschung des Musikkernens bei Erwachsenen und Senioren in der Lebensspanne.

Der Herausgeber: *Niels Knolle*, geb. 1944. Arbeitsschwerpunkte: Multimedia als Instrument, Werkzeug und Thema des Musikunterrichts; Didaktik der Populären Musik; Ansätze zu Bildungsreformen in der Musikpädagogik. Langjährige Arbeit in den Vorständen der BFG Musikpädagogik, des AMPF, des Bundesfachausschusses Musikpädagogik des Deutschen Musikrats. 1999 - 2003 Mitherausgeber der Zeitschrift >Musik in der Schule<. Seit 1996 Universitätsprofessor für Musikpädagogik an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg.

Inhalt

Niels Knolle:

Vorwort 9

Beiträge zum Tagungsthema

Ilka Siedenburg:

„Lesende Frauen, hörende Männer?“ Geschlechtstypische Aspekte im Lernfeld Improvisation. Ergebnisse einer Befragung von Lehramtsstudierenden 13

Forschungspreis 2005 Lingen

Martin Eibach, Thomas Münch, Niels Knolle:

MusiklehrerInnen als Lernende - Überlegungen zu Strategien der Fortbildung im Fach Musik 43

Gabriele Schellberg:

Zum Einfluss von Unterricht auf Musikpräferenzen von Grundschulkindern für Opernarien 71

Christoph Gotthardt:

Kinder malen Konzerte. Musikverarbeitung zwischen Erlebnisreflexion und Selbstvergewisserung 85

Halka Vogt:

Musikalische Alphabetisierung in der Grundschule – Traum oder Möglichkeit? Zwischenauswertung im Landesschulversuch Musikbetonte Grundschulen (MuGS) in Sachsen-Anhalt 105

Markus Meier:

Musikunterricht als Koedukation? Eine empirische 3-jährige Longitudinalstudie an einer ländlichen hessischen Gesamtschule 127

Anja Rosenbrock:

Bilingualer Musikunterricht an allgemein bildenden Schulen – Chancen und mögliche Probleme: Eine Vorstudie 139

Ulrike Kranefeld:

Musizieren nach Werken bildender Kunst im Musikunterricht der gymnasialen Oberstufe. Prozessrekonstruktion als Basis zur (Weiter-)Entwicklung von Lernarrangements 159

Anne Niessen:

Individualkonzepte von MusiklehrerInnen - ein qualitativer Ansatz in der musikpädagogischen Lehr-/Lernforschung 175

Hans Jünger:

Musikunterricht ohne Schulbuch? Empirische Untersuchung zur Verwendung von Musiklehrbüchern 201

Wolfgang Martin Stroh:

„Aus Fehlern wird man klug“ - Zum Verhältnis von alltäglichem und schulischem Musiklernen 223

Anne Niessen & Andreas Lehmann-Wermser:

Musikunterricht im Spiegel mehrperspektivischer Sinnzuschreibungen 239

Jochen Roth:

„Click to learn“ ... Umgangsweisen mit computerbasierten Lernumgebungen zum Erwerb musikalischer Kompetenz 253

Sonja C. Ulrich:

Der Instrumentale Gruppenunterricht mit Erwachsenen: Zur Frage der Heterogenität in Lerngruppen und ihrem Einfluss auf das Übeverhalten 269

Heiner Gembris & Gerhard Nübel:

Musik in Altenheimen oder: Künftige Arbeitsfelder der Musikpädagogik 283

Günter Kleinen:

Komparative Studie zur Musikpädagogik in der Schweiz 299

Freie Beiträge

Andreas Lehmann:

„Peer-review“: Eine Information zum international üblichen Begutach- 325
tungsverfahren für wissenschaftliche Publikationen

Matthias Stubenvoll:

Posterpräsentation 333
Musiklernen am Computer. Zur Qualität von Musik-Lernsoftware und
ihrer empirischen Überprüfung

Komparative Studie zur Musikpädagogik in der Schweiz

„Vergleich bedeutet immer auch Aneignen und Lernen, erstrebt im geeigneten Fall sogar Veränderung.“ (Walter Gieseler, 1969)

1 Erkenntnisinteresse

Der „Blick über den Zaun“ soll Innovationen in das Selbstverständnis des Faches hierzulande hineinbringen. Die Studie steht im Kontext des Good Music Teacher-Projekts (auch in den Gesprächen mit Schweizer Musikpädagogen wurde danach gefragt, was einen lebendigen Musikunterricht und was einen guten Musiklehrer/eine gute Musiklehrerin ausmacht).¹ Es ist keine Idealisierung der schweizerischen Verhältnisse intendiert. Da die Rahmenbedingungen stark differieren, sind einer Übertragbarkeit der schweizerischen Befunde auf deutsche Verhältnisse von vornherein deutliche Grenzen gesetzt.

Zu den unterschiedlichen Rahmenbedingungen sei an dieser Stelle nur folgendes ausgeführt: Mit einer Fläche von 41 284 km² gehört die Schweiz zu den kleineren Staaten in Europa, Deutschland ist mit 357 km² rund 9mal so groß und hat mit 82,5 Millionen Einwohnern (gegenüber 7,3 Millionen) eine rund 10fache Bevölkerungszahl. Den 17 Bundesländern Deutschlands steht eine Gliederung der Schweiz in immerhin 26 Kantone gegenüber. Das hat Auswirkungen auf den Lokalbezug: in der Schweiz ist er von vornherein enger als in Deutschland. Unterstützt wird die damit zusammenhängende Bewusstseinslage durch die Erfahrungen mit der direkten Demokratie. Wie die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren ausführt, sind die Beziehungen der Schweiz zu ihren Nachbarländern „in vielen Bereichen (Verkehr, Wirtschaft, Kultur) seit jeher durch weitgehende Offenheit geprägt. ... Die Schweiz ist ... seit 1964 Vollmitglied des Europarats und auch Mitglied der UNESCO, so dass sie bereits seit mehreren Jahrzehnten in den ‚europäischen

1 Vgl. Kleinen & Rosenbrock 2002, Kleinen 2002, Kleinen 2004.

(und in der Folge paneuropäischen) Bildungsraum' im weitesten Sinne des Wortes integriert ist.“²

In der Schweiz, deren Gründung im Jahr 1291 erfolgte,³ gibt es vier Landessprachen, die sprachliche (und kulturelle) Vielfalt ist aber wesentlich größer, da neben Deutsch, Französisch, Italienisch und Rätoromanisch zahlreiche andere Sprachen gesprochen werden, nach ihrer Häufigkeit: Serbisch und Kroatisch, Albanisch, Portugiesisch, Spanisch, Englisch, Türkisch und weitere slawische Sprachen. Der Anteil der ansässigen Ausländer beträgt 19,6 Prozent in der Schweiz (gegenüber nur 8,9 Prozent in Deutschland).⁴

2 Aktueller Forschungsstand

Der aktuelle Forschungsstand zum Musikunterricht an Schweizer Schulen ist aus deutscher Sicht defizitär. Zwar sind die Schweizer Musikpädagogen bestens informiert über die Verhältnisse, den Diskussionsstand, die Unterrichtsmaterialien usw. in Deutschland und in den angelsächsischen Ländern. In umgekehrter Richtung besteht aber ein eklatantes Informationsdefizit.⁵

Eine erste kritische Analyse zur Musikpädagogik in der Schweiz wurde während der 1970er Jahre von dem Schweizer Musikpädagogen Paul Kälin durchgeführt und bei Diesterweg veröffentlicht (Kälin 1976). Diese Arbeit war seinerzeit ungewöhnlich aktuell, da sie die Schweizer Situation im Kontext der Curriculum-Diskussion dieser Jahre untersucht hat und eindringlich auf gewisse Einseitigkeiten hingewiesen hat. Mittlerweile dringt mehr und mehr über die Schweizer musikpädagogische Situation nach Deutschland durch Aktivitäten der von Josef Scheidegger (Musikhochschule Luzern) gelenkten Europäi-

2 www.edk.ch

3 Durch den Zusammenschluss von zunächst drei Kantonen (Uri, Schwyz und Unterwalden) mit dem berühmten Rütli-Schwur.

4 www.bfs.admin.ch (Bundesamt für Statistik der Schweiz). Erläuternd wird von Schweizern angemerkt, der Ausländeranteil sei deswegen so hoch, weil die Schweizer sich mit Einbürgerungen so schwer tun.

5 Aber: vgl. die Schrift „Musikalische Bildung in der Schweiz.“ Bericht des Schweizerischen Bundesrates mit einer Bestandsaufnahme der aktuellen Situation und einem Vorschlag für Maßnahmen des Bundes für die musikalische Aus- und Weiterbildung vom Frühjahr 2005, siehe: (<http://www.bak.admin.ch/bak/themen/kulturpolitik/00855/index.html>)

schen Arbeitsgemeinschaft Schulmusik (EAS).⁶ Seit rund zehn Jahren beteiligen sich Schweizer Kollegen und Kolleginnen an der deutschen wie der internationalen Fachdiskussion, z.B. über entwicklungspsychologische Grundlagen und das Methoden des Musikkernens (Stadler Elmer 2000, 2002) oder zum Transfer musikalischen Lernens in anderen Bereiche des Lernens und der Bildung speziell durch einen erweiterten Musikunterricht (Spychiger 1993, 2001).

3 Methodisches Vorgehen

Die angewandten Untersuchungsmethoden sind, wie dies für qualitative Studien wichtig ist, auf mehreren Ebenen angesiedelt. Entsprechend vielfältig ist die empirische Basis der in den Jahren 2003 bis 2005 durchgeführten Recherche. Ihre Elemente sind:

- Interviews mit Kolleginnen und Kollegen an ausgewählten Schweizer Hochschulen, die auf unterschiedliche Art und Weise in der Lehrerausbildung und Lehrerweiterbildung tätig sind. Als Institutionen kamen dabei infrage: Musikhochschule, Pädagogische Hochschule und Universität.
- Unterrichtsbesuche und Gespräche mit Lehrkräften vor Ort
- Lehrplananalysen und Vergleiche zwischen ausgewählten Kantonen
- Analysen von Schweizer Unterrichtsmaterialien (Liederbücher, Schulbücher, Didaktiken)
- Analysen der didaktischen Literatur und ausgewählter Beiträge in Fachzeitschriften
- Aktivitäten der Verbände EAS (Europäische Arbeitsgemeinschaft Schulmusik), SMPV (Schweizerischer Musikpädagogischer Verband), der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.

Es wurden vorhandene Kontakte genutzt bzw. neue geknüpft zu Schweizer Kollegen, die sich im Dialog mit den deutschen Verhältnissen befinden. Die Analysen konnten nur an ausgewählten Materialien durchgeführt werden. Insofern können sie die realen Verhältnisse nur in Ausschnitten wiedergeben.

6 Vgl. z.B. Mednanská 2000 und den Internetauftritt der EAS.

Die Informationen und Materialien sind im Wesentlichen konzentriert auf die Mittelschweiz. Generell gibt es keine Standardisierung der Verfahren zum Ländervergleich. Eine verlässlichen Vergleichsbasis, speziell was die deutschen Verhältnisse betrifft, fehlt.

Als Informationsbasis diente alles, was gedruckt oder elektronisch an Informationen erreichbar war (bis hin zu den wundervoll aufbereiteten Informationen des Schweizer Statistischen Bundesamtes). Am wertvollsten aber waren Gespräche mit Schweizer Kolleginnen und Kollegen. Sie erleichterten auch eine Wertung und Gewichtung der Informationen. (Vgl. unten die Danksagung!)

4 Ergebnisse

4.1 *Was ist besonders an der Schweizerischen Musikpädagogik?*

Diese zentrale Frage kann nur teilweise und zudem widersprüchlich beantwortet werden. Hier einige Gesprächsausschnitte:

K: Kann man sagen, dass es eine Schweizerische Musikpädagogik gibt?

HR: Ich glaube nicht.

MS: Es ist doch schwierig zu sagen... Eine Schweizer Musikpädagogik gibt es nicht. Das Fach orientiert sich zum Teil nach Deutschland, zum Teil nach Frankreich. Anregungen dieser Länder werden aufgenommen. Aber eigene lokale Traditionen sind stärker. Von außen, etwa in den USA, werden Emile Jaques-Dalcroze⁷ oder Hans Georg Nägeli („Gesangsbildungs-Lehre nach Pestalozzischen Grundsätzen“, pädagogisch begründet von Michael Traugott Pfeiffer, methodisch bearbeitet von Hans Georg Nägeli, Zürich 1810) als typisch schweizerische Fachvertreter benannt, im Lande selbst kennt man sie aber kaum, heute sind sie kaum noch relevant.

StE: Die Schweiz ist sehr heterogen, einmal durch die Mehrsprachigkeit und einmal durch die große Autonomie der Kantone.

7 Vgl. Zwiener 2002.

Sch: *„Ich würde mal grundsätzlich sagen, sie können nicht von der Schweiz sprechen. Jeder Kanton ist da völlig selbstständig, hat auch bis vor kurzem alles eigene Lehrmittel gehabt. Und wir haben natürlich vier Kulturen in der Schweiz. Wenn sie die Romands betrachten, die Französisch sprechenden, die sind vom Typ und von der Orientierung schon ein bisschen französisch, sehr offen, sehr von Spontaneität geprägt. Wir Deutschschweizer gucken eher über die Grenzen, vor allem nach Deutschland, sind aber direkt wieder zurückhaltend. Wir sind grundsätzlich nicht wissenschaftsgläubig. Wenn ich den Unterricht anspreche, dann machen wir zuerst einmal Musik.“*

StE: *Aus meiner Sicht, als Wissenschaftlerin, fehlt in der CH die Einsicht, dass es musikpädagogische Forschung braucht. Musikpädagoge kann sich jede Person nennen, die Musik unterrichtet. Mit Pädagogik oder mit Anlehnungen an Erziehungswissenschaft oder an Strömungen in denselben, hat die CH-Musikpädagogik nichts zu tun.*

Eine besondere schweizerische Position geht auch aus Äußerungen zur Pisa-Diskussion hervor.

K: *Gibt es denn hier auch eine Diskussion zu Pisa?*

HR: *Das hat Riesendiskussionen aufgeworfen! Vorher war man davon überzeugt, dass die Schweizer Schulen die besten sind.*

K: *Wo ist denn die Schweiz gelandet?*

MS: *Etwas vor Deutschland. Ich bin da aber bei der Interpretation etwas kritisch geworden, weil man einfach viel zu wenig regional denkt. Das gilt für alle Landesergebnisse. Ein Schulsystem kann mit dem Test vergleichsweise schlecht dastehen, aber in sich doch recht gut funktionieren. Deswegen ist das relativ.*

HR: *Es wurden nur einzelne Bereiche herausgenommen. Wenn ein Schulsystem eine relativ breite Bildung postuliert, ist es wahrscheinlich von Beginn an im Nachteil.*

... Ich habe eher das Gefühl, dass man sich der Bedeutung der musischen Fächer wieder mehr bewusst ist.

MS: *Wenn man sich an den Ländern orientiert, die gut waren, dann ist der Schluss, den man jetzt in Deutschland zieht, sicher nicht der richtige.*

Und was die Unterrichtsforschung betrifft, so belegt die Schweizer Studie zur Berufszufriedenheit von Lehrerinnen und Lehrern (Ipfling u.a. 1995), wie innovativ und zukunftsweisend sie sein kann. (Siehe weiter unten.)

In diesem Kontext sind auch die Schulversuche mit erweitertem Musikunterricht zu sehen, die zuerst in der Schweiz durchgeführt, wissenschaftlich begleitet und ausgewertet worden sind, (in einer Gründlichkeit, die oft unterschlagen wird: gesamtschweizerisch in rund 60 Klassen in den Jahren 1988 bis 1991) und mit Konsequenzen, die voller Nachdenklichkeiten sind und die sich wohltuend vom Transfer-Euphemismus in Deutschland absetzen. Typisch schweizerisch ist, dass die Erkenntnisse aus den Versuchen mit einem erweiterten Musikunterricht an die Basis zurückgegeben werden.

„Der schweizerische Schulversuch mit erweitertem Musikunterricht hat auf jeden Fall eine große Wirkung gehabt. Man kann oder muss dabei zwei Bereiche unterscheiden, einerseits die Anwendung, d.h. die Schule, den schulischen Musikunterricht, die Bildungspolitik, auf der andern Seite die Forschung, musikpädagogische, bzw. spezifisch die Forschung über außermusikalische Wirkungen von Musikunterricht... In der Schweiz selber ist nach Abschluss der Versuche alles an die Kantone zurückgegangen, weil sie ja hier Bildungshoheit haben. Entsprechend sehen die Fortsetzungen sehr unterschiedlich aus. In einigen Kantonen hat es einige wenige Musikklassen gegeben, in andern viele neue, in wieder andern ist das Konzept adaptiert und auf andere Fächer ausgeweitet worden. Es bleibt dabei, dass der Musikunterricht als solcher es nicht leicht hat, Initiativen und Veränderungen bleiben meistens lokal und an führende Fachpersonen oder Politiker gebunden. Es gibt also keine generelle Musikreform wie das für andere Bildungsinhalte, z.B. Informatik oder Englisch als Fremdsprache der Fall ist. Die Erklärung dafür ist m.E. einfach: für den gesellschaftlichen Erfolg braucht es nach wie vor Musik überhaupt nicht zwingend, und deshalb hat sie es als Bildungsanliegen im Verteilungskampf schwer.“

Aber, wie schon gesagt, der Ball ist an die Kantone zurückgegangen. Und dort kommt es auf persönliche Initiativen an. Im Kanton Solothurn existieren schon seit zwölf Jahren Klassen mit erweitertem Musikunterricht. Dieser musische Unterricht beträgt drei bis fünf Wochenstunden und kann auch fächerverbindend erteilt werden. Dieser Unterricht ermöglicht den Lehrkräften, Mu-

sik in der Schule als profilbildenden Schwerpunkt zu setzen, da nach Erkenntnissen der Studie die vermehrte Beschäftigung mit Musik den gesamten Unterricht positiv beeinflusst. Als Kompensation für den Mehrbedarf an Musikstunden können nach Absprache mit allen Beteiligten die Lektionen in den Fachbereichen Sprachen, Mathematik und Sachunterricht entsprechend gekürzt werden. Wichtig ist das Zusammenspiel zwischen Schulbehörden, Elternschaft, den Musiklehrkräften und der Sachbearbeiterin Musik im Amt für Volksschule und Kindergarten. Interessierte Lehrkräfte melden sich bei der Sachbearbeiterin Musik und stellen einen Antrag bei der Schulbehörde. Sie werden bei der Planung des Unterrichts, in der Weiterbildung, beim Austausch von Unterrichtsmaterialien, Ideen und Informationen betreut und beraten. Formal muss das Einverständnis der Eltern eingeholt und die Schulbehörde über die neue Stundentafel informiert werden. Ein solcher erweiterter Musikunterricht bedarf der Zustimmung sämtlicher Lehrerinnen und Lehrer der betreffenden Klasse, wobei nicht alle diese Lehrkräfte einen erweiterten Musikunterricht erteilen müssen. Das Konzept ist bürokratisch nicht überladen und setzt mehr auf die Hilfe und Mithilfe der Kollegen untereinander.

4.2 *Lehrer/Ausbilder*

In der Schweiz kam der akademischen Ausbildung mit Hochschulabschluss lange nicht jene ausschließliche Bedeutung zu wie in Deutschland. Die Ausbildung findet zum Teil auf einem niedrigeren Niveau statt (bis in die jüngste Zeit hinein qualifizierte das Abitur zum Unterrichten in der Primarstufe), sie ist aber auch weniger formalisiert durch staatliche Bürokratie.⁸ Das trifft besonders auch auf die Lehrerbildung zu, die in der Verantwortung der einzelnen Kantone liegt. Im 19. Jahrhundert taucht die Musik als musikalisches Fach unter dem Namen „Singstunde“ in den Schulen auf. In der Schweiz wird die Fachbezeichnung „Singen“ zum Teil bis heute weitergeführt. Als Ziele standen die Vermittlung vaterländischen Liedgutes und das gemeinsame Singen von geistlichen oder erbaulichen Liedern, samt einem Repertoire von Wander- und Heimatliedern zur Geselligkeit im Vordergrund. Der Bestand an Liedern wurde in den jüngst erschienenen Sammlungen für den Schulgebrauch zweifellos modernisiert, ohne auf das traditionelle Liedgut zu verzichten. Heute umfassen die Ausbildungspläne an den Hochschulen und Konservatorien die volle Breite an Inhalten des Musikunterrichts.

8 Vgl. auch: Albert Tanner: *Bürgertum und Bürgerlichkeit in der Schweiz*. Göttingen 1995

Ausbildung der Lehrer

Bis Anfang der 90er Jahre wurden die Lehrer der Primarstufe und Sekundarstufe 1 im sog. Lehrerseminar ausgebildet. Die Studenten konnten diese 5-jährige Ausbildung bereits nach Abschluss der Regelschule (mit der 9.Klasse) beginnen. Die seminaristische Ausbildung begann dann ab dem 10. Schuljahr. Musik war ein fester Bestandteil des Curriculums, jede Lehrkraft verfügte daher über Basiswissen und war zum Erteilen von Musikunterricht mehr oder minder qualifiziert. Ab den 80er Jahren erwarben die Absolventen des Seminars mit dem Lehrdiplom gleichzeitig eine kantonale Maturität, welche ihnen die Aufnahme eines Studiums erlaubte, einzig das Medizinstudium war von dieser Regelung ausgenommen. In Anbetracht der Vorteile zogen viele Schüler das Lehrerseminar der gymnasialen Oberstufe vor.

Mitte der 90er Jahre wurde die Abschaffung der Seminare und die Verlagerung der Ausbildung in pädagogische Hochschulen eingeleitet, ein Vorgang der für das Fach Musik Konsequenzen hatte: Bis auf wenige Ausnahmen (z.B. in Fribourg) ist Musik nicht mehr verpflichtender Bestandteil des Studiums. Daher sehen sich die Bildungsbehörden einem zunehmenden Mangel an Fachkräften gegenüber. Gegenwärtig sind in der Schweiz rund 14 Pädagogische Hochschulen/Universitäten an der Lehrerausbildung beteiligt.

Die Lehrkräfte für die Sekundarstufe 2 werden an den Musikhochschulen ausgebildet (u.a. in Bern, Fribourg, Genf, Lausanne, Basel, Luzern und Zürich). In den meisten Fällen belegen die Studenten kein zweites, wissenschaftliches Fach, sondern ein weiteres künstlerisches, etwa Kirchenmusik oder Instrumentalpädagogik. Dieses Modell bietet vor allem in kleineren ländlichen Gemeinden Vorteile; Musiklehrer können aufgrund ihrer Zusatzqualifikationen neben seiner Schultätigkeit auch andere Aufgaben des örtlichen Musiklebens (Instrumentalunterricht, Leitung der Kirchenmusik etc.) übernehmen. In der Lehrerausbildung kooperieren Universitäten und Musikhochschulen zumindest teilweise.

Im Gegensatz zur deutschen Lehrerausbildung verläuft die schweizerische einphasig, ein Referendariat existiert nicht. Das wohl auch der wichtigste Grund dafür, dass Fortbildung im Umfang von zehn Prozent der Unterrichtsverpflichtung für alle Lehrkräfte obligatorisch ist.

Was macht einen guten Musiklehrer/ eine gute Musiklehrerin aus?

Die Antworten auf diese Frage unterscheiden sich, wie zu erwarten ist, nach der Ausbildungsinstitution. Für die Pädagogische Hochschule lautet sie:

HR: Ich weiß nicht, ob man das so verallgemeinern kann. Es ist auch die Frage, aus welcher Perspektive man das betrachtet. Ich glaube, dass wie in jedem anderen Fach die Beziehung zum Schüler ganz entscheidend ist. Ich habe ja früher viele Jahre in der Sekundarstufe I unterrichtet und habe das auch sehr gerne gemacht. Ich hatte ... immer ein gutes Verhältnis zu den Schülern. Das ist eigentlich die Voraussetzung, denn wenn sie einen Menschen nicht akzeptieren, ist man verloren. Ich habe auch immer für eine breite Ausbildung plädiert, auch im Rock- und Popgebiet. Wenn man viele Fertigkeiten hat, dann kommt das dem Unterricht schon zugute. Und dann ist auch noch die Strukturierung eines Kurses sehr wichtig. Dass man sich nicht irgendwo verzettelt.

MS: Du machst jetzt so eine Hierarchie. Zuerst kommt die menschlich-pädagogische Beziehungskompetenz, dann die Fachkompetenz und danach noch das Didaktische.

Für die Musikhochschule stellt sich dies anders dar:

Sch: Er muss eine künstlerische Persönlichkeit sein, die in der Lage ist, eine künstlerische Aussage zu machen. Es muss eine kreative Persönlichkeit sein, die über den Klassenunterricht hinaussieht. Das Prinzip der Ganzheitlichkeit ist wichtig, es vereint die Musik mit Sprache, Gestaltung, Religion, Philosophie usw.

Also zuerst einmal die künstlerischen Voraussetzungen: Es muss eine künstlerische Persönlichkeit sein auf irgendeinem musikalischen Gebiet. Es muss nicht ein Pianist sein, der großartig Chopin spielt, es kann auch ein Jazz-Pianist oder Chorleiter sein, aber er muss eine künstlerische Aussage machen können. ... Wir möchten lieber eine hohe Kompetenz im Musizieren, weil ein Musiklehrer mit einer hohen musikalischen Kompetenz schon mal 40 Prozent der so genannten Disziplinarfälle ausräumen kann. Ich war immer der Meinung, wenn ein Musiklehrer junge Menschen mit seinem Musizieren faszinieren kann, dann kann er mit ihnen schon viel mehr machen als einer, der nur über Musik schwatzt.

4.3 Unterrichtsmaterialien

Liedsammlungen haben interessante, eigenständige Inhaltsprofile mit großer sprachlicher Vielfalt bis hin zu mundartlichen Anteilen, zugleich sind sie offen in Richtung Popsongs.

Eine Schulbuchanalyse deckt auf, dass die neueren Entwicklungen (Öffnung des Curriculums gegenüber moderner Popmusik wie auch gegenüber den gesellschaftlichen und allgemein kulturellen Zusammenhängen der Musik) in vollem Umfang und mit großer Differenziertheit aufgenommen worden sind. Allerdings enthalten sie eine ungeheure Menge an Wissen zur Musik. (Z.B. die Musikgeschichte von 1860 bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts auf einer Seite!) ... Da liegt die Gefahr nahe, abprüfbare Fakten zu pauken, nicht aber Musik als lebendige Erfahrung zu vermitteln!

4.4 Richtlinien, Lehrpläne

Hierzu sind drei Feststellungen zu treffen: 1. Jeder Kanton betont auch in den Lehrplänen seine Eigenständigkeit. 2. Lehrpläne haben positive wie negative Auswirkungen. 3. Das stärkste Curriculum ist die Lehrperson selbst.

MS: Lehrmittel sind kulturelle Gedächtnisse. Ein Lehrplan verschriftlicht, was Menschen in einer bestimmten Zeit tradieren wollten. Und das ist sicher in Bezug auf die Schweiz, dass es eine große Vielfalt gibt und dass die Vorstellungen von dem, was man tradieren möchte auf einem kleinen Raum sehr variabel sind ... Aber man muss auch relativieren, was die Lehrpläne wirklich bewirken. Die Erfahrung ist doch auch, dass Lehrmittel in Bezug auf den Unterricht eine viel stärkere Wirkung haben als Lehrpläne.

K: Die Lehrperson hat die stärkste Wirkung.

CW: Man sagt ja auch, jeder Lehrer ist sein eigener Lehrplan.

TH: Von der ersten bis zur neunten Klasse haben alle mindestens zwei Lektionen, wenn nicht im Rahmen von Freifächern noch mehr und dann anschließend im Gymnasium. Ich stelle fest, dass nur ein ganz geringer Teil diese Fachkompetenzen besitzt.

CW: Aber gleichzeitig bringen diese Leute häufig eine unglaublich hohe musikalische Kompetenz mit. Die komponieren, spielen in Bands, tanzen auf sehr hohem Niveau, aber sie können nicht ohne weiteres etwa einen Rhythmus klatschen oder Noten aufschreiben.

TH: *Und sind auf sehr hohem Niveau emotional für Musik empfänglich.*

MS: *Ein Lehrplan hat keine große Wirkung. Ich habe ja schon versucht, danach vorzugehen, aber man hat doch im Musikunterricht die unglaublichsten anderen Dinge gemacht, die viel natürlicher sind. Man hat Singspiele gemacht und getanzt oder Instrumente angefertigt. Das läuft auch alles, ohne Lehrplan kaputt zu machen.*

TH: *Ich bin nur teilweise deiner Meinung. Ich denke, er hat eine negative Wirkung dadurch, dass die Musik auf das Singen und Theorieunterricht reduziert wird. Vielen Lehrer fühlen sich bestätigt, verstärkt Musiktheorie durchzuführen und die entbindet sie von der Fähigkeit, Musik praktisch umzusetzen. Gerade im Hinblick auf Klausuren teilen sie dann einfach Arbeitsblätter aus...*

4.5 Zum Verhältnis von allgemein bildender Schule zur Musikschule

Ein Mehr an Deutsch, Mathe oder Fremdsprachen verbessert nicht automatisch die deutsche Schule oder erzielt bessere PISA-Werte. Vielmehr kommt es auf veränderte Bewusstseins- und Motivationslagen an, auf ein verbessertes Lernklima und eine höhere Leistungsbereitschaft. Oder um es auf eine einleuchtende Formel zu bringen: „Gefragt ist die flächendeckende Umsetzung einer Lehr- und Lernkultur, die Schulen vom oftmals bedrückenden Pflichtprogramm zu anregenden und herausfordernden Lernorten für Kinder und Jugendliche macht.“ (Hendrike Rossel in der Neuen Musikzeitung 4/05, S. 7) ⁹.

Im Lehrplan Musik der Zentralschweiz für das 1. bis 9. Schuljahr wird eine Zusammenarbeit besonders empfohlen, da sich „die Tätigkeitsgebiete der Musikschulen und Volksschulen häufig personell und räumlich als auch ideell überschneiden.“ Die Lehrer sollen Musikschüler in ihren Unterricht einbeziehen und gemeinsame Zusammenkünfte und Projekte (Musiktage, gemeinsames Singen und Musizieren, Schultheater) als Basis für eine sinnvolle Zusammenarbeit organisieren. Die Kooperation gelingt in der Schweiz besser, weil – wie schon erwähnt - von vornherein das Tätigkeitsfeld des Musiklehrers/der Musiklehrerin Tätigkeiten sowohl in der Schule als auch für musikalische Aktivitäten allein auf dem Instrument oder in Gruppen vorsieht.

9 Zum Verhältnis Musikschule – allgemein bildende Schule, vgl. Helms 2002 und Rossel 2005.

4.6 Musikdidaktische Diskussion

In den letzten 15 Jahren hat sich ein deutlicher Wandel der Konzeptionen vollzogen. Die noch weit verbreitete Sing- und Musizierdidaktik wird an den Hochschulen kritisiert, aufgeweicht und erweitert. So sehen einzelne Kantone einen handlungsorientierten, äußerst vielfältigen, auf die kulturellen Traditionen wie auf die aktuelle Musik ausgerichteten Unterricht vor.

Die musikdidaktische Diskussion zeigt, wie sehr sich das Land im Wandel befindet. So dokumentiert die folgende Grafik (aus Rösli 1991) die zurückliegende Situation sehr deutlich: Singen und Musizieren bestimmten den Musikunterricht nahezu vollständig.

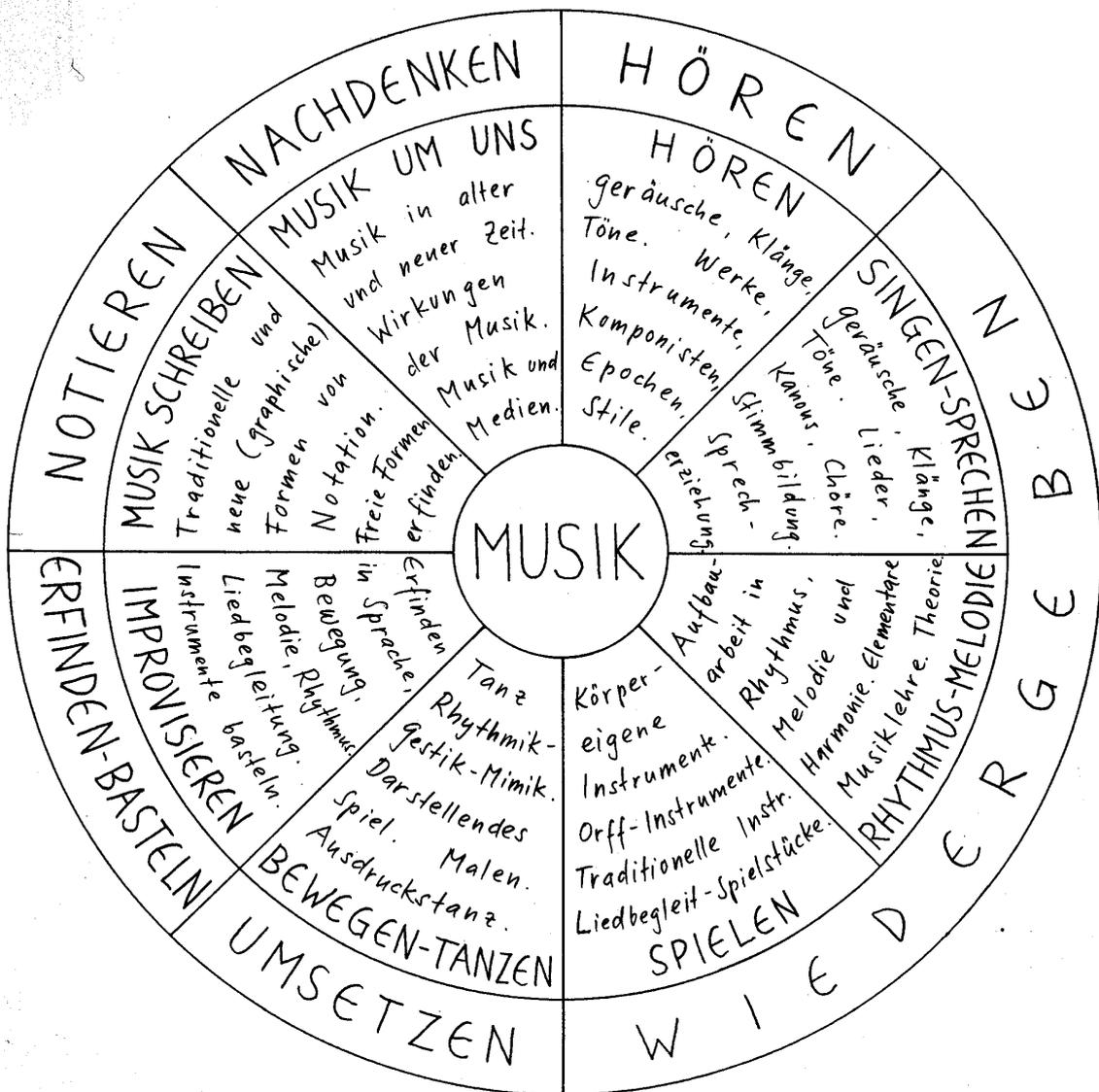


Abb. 1

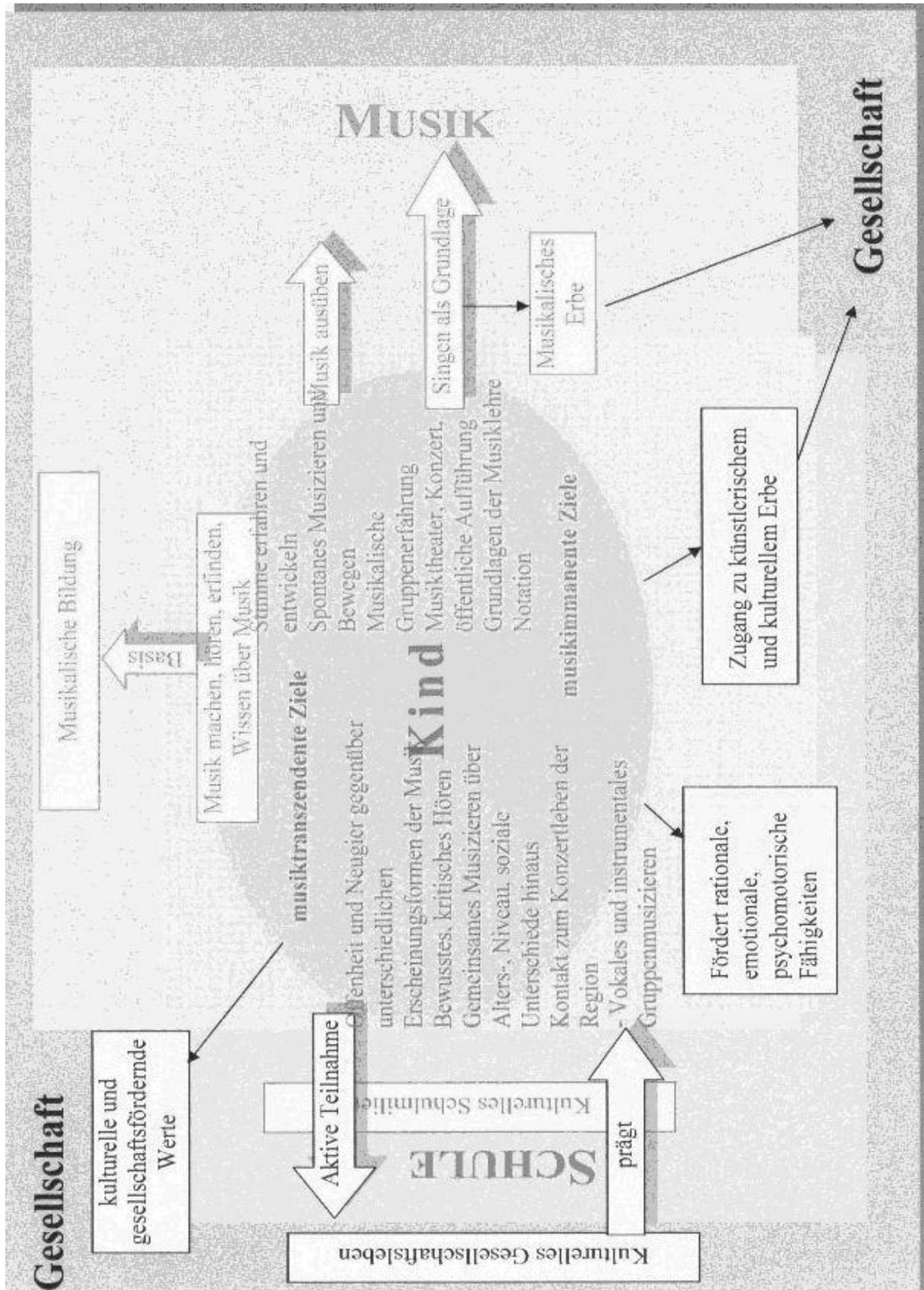


Abb. 2

Dem gegenüber lässt sich aus einer *Präambelanalyse des Luzerner Musiklehrplans*¹⁰ von 1999 (Musegg Gymnasium) für das erzieherische Feld ein wesentlich komplexeres Bedingungsgefüge herausarbeiten, in dessen Zentrum das Kind steht und bei dem *musikimmanente* Ziele wie *musiktranszendente* Ziele eine Vielzahl pädagogischer Intentionen angeht: Musikausübung und Singen erhalten ihren Stellenwert aus ihrer Funktion für Schulleben, das kulturelle Schulumilieu, für die musikalische Bildung und für Kultur und Gesellschaft insgesamt (siehe Abbildung 2).

Die inhaltliche *Struktur des Faches Musik in neuerer Sichtweise* kann beispielhaft abgelesen werden am Lehrplan des Kantons Bern¹¹: „Musik in der Schule ermöglicht vielfältige Formen des praktischen Musizierens und Begegnungen mit der Welt der Musik. Sie bietet Entfaltungsmöglichkeiten und fördert das Selbstvertrauen, indem beim Musizieren eigene Fähigkeiten und Fertigkeiten entdeckt und entwickelt werden können.“¹² Gelehrt und betont werden sollen die emotionalen und kreativen Momente der Musik, das aufmerksame und kritische Hören für eine differenzierte Urteilsbildung, gemeinsames Musizieren und Freude beim aktiven Mitgestalten eines Musikstückes, das Kennenlernen verschiedener Musikkulturen einschließlich derer geographischen Gegebenheiten, sozialer Verhältnisse, politischer Bedingungen und geschichtlicher Entwicklungen.

Als *Richtziele* stehen das praktische Musizieren als vielfältige Ausdrucks- und Kommunikationsmöglichkeit, zur Stimmbildung, Bewegung und um verschiedene Instrumente einzusetzen. Erworbene Kenntnisse und Fähigkeiten sollen schöpferisch angewendet werden und beim Musizieren Toleranz und Gemeinschaftssinn erlebt werden. Dazu gehören grundlegende melodische und rhythmische Kenntnisse und Fertigkeiten sowie Formen und Merkmale der Notation. Die Schüler sollen sich mit dem Reichtum der Musik und ihrer Entwicklung und Funktion im Laufe der Zeit sowie in verschiedenen Ländern und Kulturen beschäftigen, über die Bedeutung von Musik im eigenen Leben und in der Gesellschaft nachdenken, verschiedenartige Wirkungen von Musik erfahren und sich mit musikalischem Material, der Musikkultur und mit dem musikalischen Umfeld auseinandersetzen.

10 Die Präambelanalyse wurde durchgeführt nach der Vorlage bei Schlegel 2001. Für freundliche Hilfestellung auch für die grafische Umsetzung sei an dieser Stelle ausdrücklich gedankt.

11 Lehrplan für die Volksschule des Kanton Berns 1995, 5

12 Lehrplan für die Volksschule des Kanton Berns 1995, 1

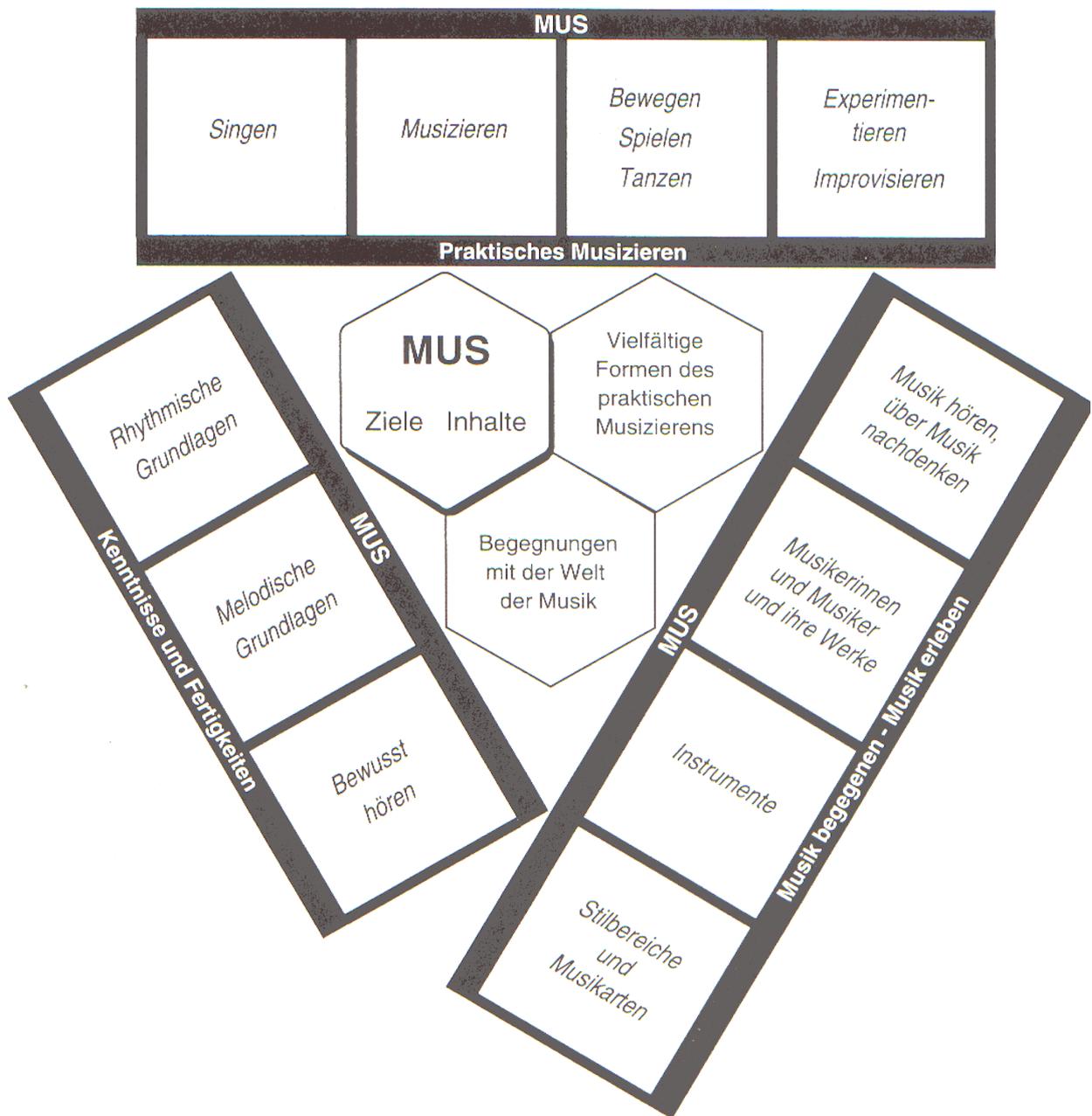


Abb. 3

Die *Hinweise* und *Bestimmungen* zur Umsetzung benennen verbindliche Grobziele, nach denen die Inhalte auch im Hinblick auf Schülerinteressen ausgewählt und gewichtet werden. Bei der Beurteilung werden alle Bereiche des Musikunterrichts berücksichtigt. Im 1. und 2. Schuljahr wird eine Lektion Musik als Klassenunterricht und eine als musikalische Grundschule in Gruppen unterrichtet, die auch schuljahrübergreifend organisiert sein kann. Der fakultative Musikunterricht dient der Erweiterung und Vertiefung von Zielen und Inhalten des obligatorischen Unterrichts.

In den *didaktischen Hinweisen* stehen Schülerinteressen an erster Stelle.

Verbindungen zwischen den Fächern werden im Fach Natur – Mensch – Mitwelt mit Liedern und Musikbeispielen spürbar und erlebbar gemacht, in Deutsch u. a. Bezüge zwischen Liedern, Versen, Gedichten hergestellt und Empfindungen, die in der Musik erlebt werden, sprachlich zum Ausdruck gebracht. Musikalische Strukturen oder Intentionen können durch Improvisation und Experimente ausgedrückt werden. Zwischen musikalischen und architektonischen Formen können Vergleiche hergestellt und Zusammenhänge aufgezeigt werden. Durch Bewegung lassen sich musikalische Ausdrucksformen in vielfältiger Weise umsetzen und damit auch besser verstehen. Mit Bewegungsformen können rhythmische Grundlagen in der Musik aufgebaut und erweitert werden.

Die Bedeutung und Ausrichtung des Faches werden in der Abbildung 3 verdeutlicht.

6 Inhaltliche Hypothesen zur Musikpädagogik in der Schweiz

Um eine vertiefende komparative Fachdiskussion in Gang zu setzen, werden im Folgenden fünf Hypothesen formuliert.

Hypothese 1:

Die Lebensverhältnisse der Schweiz sind – auch wenn allgemein über Landflucht geklagt wird - im Vergleich zu Deutschland weniger großstädtisch. Sie sind noch sehr viel stärker als bei uns mit einem Leben auf dem Lande unter den Bedingungen bäuerlicher Erwerbsarbeit und dementsprechend mit traditionellen kulturellen Orientierungen verbunden. Daher besitzt die Volksmusik eine größere Lebendigkeit und hat einen höheren Stellenwert als bei uns; die Bedeutung der Medienmusik ist geringer. Die Dimension, über die man diskutieren müsste, lautet: *ländliche Orientierung versus Urbanität*, in musikkultureller Hinsicht am Gegensatz von Volksmusik und Pop-/Rockmusik festzumachen.

Es stellt sich heraus, dass dieses Gegensatzpaar auf die Schweizer Verhältnisse so nicht zutrifft. Urbanität ist überall, auch in den ländlichen Regionen spürbar und wirksam, weil alles relativ nahe beieinander liegt. Auch bezüglich der Volksmusik gibt es moderne, topaktuelle Entwicklungen.

Mit der Dimension vorindustriell (= ländlich) und großstädtisch (= urban) wird man den Verhältnissen nicht gerecht, denn Urbanität, das heißt städtisches Lebensgewohnheiten und Lebensgefühl, sie sind überall spürbar, bäuerliche Elemente ebenso. Überall im Land gibt es sehr lebendige Formen des Singen und Musizierens (einschließlich Jodeln). Und zwar nicht nur bei Kindern und Jugendlichen, sondern auch bei den Eltern.

Für die Schweiz scheint es charakteristisch zu sein, dass es im ganzen Land und bis in die hintersten Winkel so etwas wie Urbanität gibt. Das hängt mit den kleinen Distanzen zusammen. Die Urbanität, die sonst wohl ein Merkmal der Großstadt ist, ist für die Schweiz im Prinzip überall präsent, auch in relativ entfernten Regionen kann man daran partizipieren. Gleichwohl ist Urbanität für die Schweiz nicht unbedingt gleichzusetzen mit einer internationalen Orientierung. Deswegen gibt es die zahlreichen Schweizer Popgruppen mit ausgeprägtem Regionalbezug.

Zitate aus den Gesprächen:

CW: Ich bin sehr viel in den so genannten „ländlichen Gebieten“, die sind in meiner Wahrnehmung so urban wie die städtischen Gebiete. Natürlich gibt es da Kühe und Bauern, aber von der Lebenswelt her, von der Art wie die Menschen etwa ihre Freizeit gestalten, unterscheidet sich das nicht wirklich wesentlich von der städtischen Bevölkerung.

MS: Ich hätte es vielleicht nicht so eindeutig gesagt, aber in der Tendenz stimmt das schon. Ich finde, dass man in der Schweiz die Kleinräumlichkeit spürt. Man förderte Kleinstädte, um Industriensiedlungen zu erreichen. Man wollte viele mittelgroße Städte anstelle weniger großer. Das hat meiner Meinung nach auch auf die Dörfer übergegriffen. Wenn man etwa in diesem Kanton in die Dörfer kommt, sind diese oftmals größer und gut organisiert. Die haben eigentlich alles, es gibt Einkaufszentren, Uhrenläden, Schuhläden und Bildungs- und Kulturangebote. Die funktionieren regional sehr gut. Das ist schon etwas anderes als eine Stadt, aber es ist in der Tat nicht „ländlich“.

CW: Diese mittelgroßen Städte sind von überall her sehr gut erreichbar, es gibt kaum eine Gegend in der Schweiz, von wo aus nicht innerhalb von vielleicht 30 Minuten Fahrzeit eine solche Stadt zu erreichen wäre.

Hypothese 2:

Wegen der Sprachenvielfalt und der relativen Eigenständigkeit der Kantone dürften multikulturelle Konzepte der Musikpädagogik selbstverständlich sein. Mit der Dimension *musikalische Heimat gegenüber kultureller Verschiedenheit oder Fremde* dürfte man in der Schweiz viel selbstverständlicher umgehen als in Deutschland.

Es zeigt sich, dass „Multikultur“ in der Schweiz anders verstanden wird als sonst auf der Welt, speziell in Deutschland und in den USA. Die Kantone besitzen eine kulturelle Eigenständigkeit, die größer ist als die Verschiedenheit in den deutschen Bundesländern und mit dieser nur partiell vergleichbar ist. Multikulturalität bedeutet in der Schweiz, dass z.B. Lieder, kulturelle Gewohnheiten und folkloristische Bräuche aus anderen Sprachzonen und Kantonen in die eigene kulturelle Praxis einbezogen werden. Gegeben ist eine prinzipielle Offenheit der kulturellen Traditionen gegenüber den Gebrauchsformen und Stilrichtungen der durch die von den Medien geprägten Rock-/Popmusik.

Zitate:

MS: *Was die Organisation des dörflichen Lebens in Vereinen und die Pflege des Brauchtums in Festen und Feiern angeht, so gilt: „Es gibt einfach ein unheimliches Vereinswesen musikalischer Art. Die Dörfer haben alle ihre Musiken, und die sind dann auch sehr gut organisiert.“*

Aus dem Kanton Graubünden beispielsweise wird begeistert berichtet über die Lebendigkeit der Volksmusik, und sie wird in Verbindung gebracht mit der ethnischen Vielfalt dieses Kantons.

MS: *Wesentliche Impulse zur experimentellen Volksmusik in der Schweiz kommen also aus dieser Ecke, und es hat ... wahrscheinlich auch mit der Minderheitensprache des Rumantsch zu tun. Die rätoromanischen Täler sind Gebiete, wo die Leute insgesamt sehr musikalisch und musikalisch aktiv sind, wie ich das einmal an einer Elternveranstaltung in einer Schule in Zuoz aufs Eindrücklichste erlebte. Ich war auch einmal, im Jahr 2000 war das, an einer Erstaugustfeier im Mittelengadin in einem kleinen Dorf, da bin ich den ganzen Abend nicht aus dem Staunen herausgekommen, was dieses Dorf musikalisch geboten hat (und es war nicht für die Touristen, die sind nämlich weiter oben im Tal) - von Volksmusik-*

gruppen über Tanzgruppen, Kindergruppen bis zu den Alphornbläserinnen - und dann die Kirchenglocken.

... Ich bin einmal auf einem Elternabend gewesen, und wir haben dort im Plenum etwas vom Schulmusik-Versuch vorgestellt. Es war eine Selbstverständlichkeit, dass man eine Übung schnell mitmacht. Die Eltern sind sofort darauf eingestiegen.

K: Bei uns wären die Eltern stumm, sie würden gar nichts machen.

Auch hierfür gibt es eine Erklärung: „Das praktische Singen und Musizieren in den Schulzimmern der Schweiz hat nie einen solchen Einbruch erlitten wie in Deutschland nach dem zweiten Weltkrieg. Dadurch konnten sich bis vor kurzem viele Lehrkräfte nach wie vor auf eine Art ‚muisches‘ Ideal berufen. Der Begriff des ‚Muischen‘ wurde auch kaum so hinterfragt wie in Deutschland.“¹³ – Zudem kann das musikalische Vereinsleben in der Schweiz fast nicht genügend gewürdigt werden. Ein Kollege berichtet:

„Z.B. gibt es in meinem Dorf und dem Nachbardorf (insgesamt ca. 6500 Einwohner) zwei Männerchöre, einen Frauenchor (zugegeben, etwas überaltert, aber es gibt sie noch!), einen kirchlichen Singkreis, eine Blasmusik (‚Musikgesellschaft‘), eine Guggenmusik und zwei Jodlerchöre... Sehr gut organisiert sind die Blasmusikvereine und die Jodlerchöre, die sich jedes Jahr an verschiedenen regionalen, kantonalen oder dann ca. alle drei Jahre an ‚eidgenössischen‘ Wettbewerben messen. Die Anlässe ziehen jeweils Zehntausende von Zuschauenden an. Diese Vereine leisten einen großen Beitrag zur musikalischen Ausbildung nicht nur der ländlichen Bevölkerung... An den Musikschulen der Schweiz werden 233000 Schülerinnen und Schüler unterrichtet, hauptsächlich Jugendliche, es gibt über 2000 Blasmusikvereine, welche nicht nur Erwachsene, sondern auch Jugendliche ausbilden, es gibt 1850 Chöre in der Schweiz, darunter auch Singschulen und Jugendchöre, es gibt 20000 Rockmusiker.“¹⁴

Bei der Vielfalt der Sprachen und der Unabhängigkeit der Kantone liegt es nahe an interkulturelle bzw. multikulturelle Konzepte des Musikunterrichts zu denken. Das ist aber anders zu verstehen als z.B. im Kontext der bundesdeut-

13 Reto Capol in einer Mail vom 5.2.2006

14 Angaben von Reto Capol, Bern. Die Zahlen stammen aus dem Jahr 2002.

schen Diskussion. Charakteristisch ist eine überall spürbare, mit Leben erfüllte Kleinräumigkeit, ablesbar beispielsweise an der Art und Weise, wie mit Volksmusik umgegangen wird. Kleinräumigkeit und Verwurzelung in der lokalen Kultur sind wesentlich.

Multikulturalität, die für die vier Nationalitäten und den hohen Anteil an Migranten an und für sich eine Selbstverständlichkeit sein müsste, ist nicht unbedingt dieselbe wie die Multikulturalität in den USA. Und zwar aus einem gewichtigen Grund: Schweizerische Multikulturalität ist von regional geprägten Konservatismen durchsetzt.

K: Eigentlich wäre die Schweiz doch prädestiniert, so etwas wie multikulturelle Musikpädagogik zu entwickeln. Ist das hier ein Thema?

CW: Die Prädestination wäre auf jeden Fall vorhanden, aber es gibt diesbezüglich überhaupt keine Tradition bei uns. Höchstens, dass man etwa in diesem Kanton, es ist ein zweisprachiges, auch französische Lieder in den Lehrbüchern unterbrachte, aber darüber hinaus hat das eine ganz kleine Tradition. Es wird erst jetzt auch durch entsprechende Lehrmittel lanciert, aber nicht im Sinne einer Vereinheitlichung oder Zusammenführung aller vier Landessprachen. In den 70er und 80er Jahren gab es auf Ebene der Oberstufen solche Bestrebungen, da waren in den Singbüchern rätoromanische Lieder, italienische Lieder, Tessiner Volkslieder sehr populär, aber das ist eigentlich nur noch ganz marginal vorhanden, jetzt geht es mehr um den internationalen Interkulturalismus.

MS: Und die ganze Interkulturalität in der Schweiz ist hier nicht so bewusst gewesen. Man hat einfach in diesem Land gelebt und gewusst, hier ist die Westschweiz, hier ist das Tessin und so weiter. Man hat das alles so selbstverständlich genommen, man hat kein Metakzept davon gehabt, das kommt erst jetzt mit der vielen Migration. Wir sind da nicht viel weiter als andere Länder, finde ich.

Hypothese 3:

Die Schweizer Musikpädagogen sind bestens orientiert über die musikdidaktischen Diskussionen in Deutschland, sie nehmen zum Teil auch direkt an ihnen teil, benutzen zum Teil auch dieselben Lehr- und Unterrichtsmittel. Zugleich beschreiten sie eigene Wege, die sich keineswegs nur aus der eigenen Traditi-

onsbindung herleiten lassen, sondern auch Innovationen beinhalten. Einem beharrlichen Festhalten an Traditionen steht das Setzen innovativer Trends gegenüber. Auch die Dimension *traditionelle Orientierungen* (welche Traditionen?) *gegen Innovationen* bedarf der Diskussion.

Es existiert ein großes Selbstbewusstsein, was die pädagogische Qualität der Schweizerischen Schulen betrifft. Auch das problematische Abschneiden der Schweiz bei PISA (speziell in den sprachlichen Kompetenzen) führt *nicht* dazu, kurzschlüssig auf den musischen Bereich im schulischen Curriculum zu verzichten oder ihn herunter zu fahren, wie dies in Deutschland geschieht. Im Gegenteil: Die Schweiz gehört zu den Ländern, in denen erstmalig die Auswirkungen eines verstärkten Musikunterrichts untersucht worden sind. Auf diesbezügliche Erkenntnisse gründen curriculare Konsequenzen, die die hohe Relevanz eines gründlichen Musikunterrichts für Leben und Lernen in der Schule generell berücksichtigen, ohne das Schulfach Musik allzu leichtfertig als „Universalspezifikum“ für alle erzieherischen und sonstigen fachlichen Defizite einzuschätzen. Das darf mit Fug und Recht als innovativ in der musikpädagogischen Diskussion, auch im Bezug auf deutsche Verhältnisse, angesehen werden.

Ausgefeilte Methoden der Liedvermittlung (*Tonika-do*) und des Rhythmuslernens sind selbstverständlich. Sie werden in der Ausbildung obligatorisch vermittelt und in der Unterrichtspraxis angewendet. Die Orientierung ist eher traditionell. Angeblich ist aus jedem zweiten Satz der Lehrpläne die Klassikorientierung ihrer Autoren ablesbar. Eine Öffnung in Richtung Jazz, Pop und Rockmusik findet aber statt und wird insbesondere von den jüngeren Kolleginnen und Kollegen geleistet. Seit über 20 Jahren gibt es gut besuchte Fortbildungskurse in Rockmusik. Viele Schulen (zumindest im Kanton Bern) haben ihre Schülerbands, die z. T. auch an regionalen Schülerbandfestivals auftreten. In anderen Kantonen, wo Musik nur als 1-Lektionenfach unterrichtet wird, sieht es möglicherweise nicht so ideal aus. Die Angebote sind freilich von Kanton zu Kanton verschieden. Der Kanton Bern hat z.B. eine sehr farbliche und lebhaft Mundart-Rock- und HipHop-Szene, die sich motivierend auf die Schülerinnen und Schüler auswirkt.¹⁵

15 Vgl. z.B. Reto Capol: Musik der Welt - Welten der Musik. Bern: hep-Verlag, 2005. Das Buch thematisiert auch die Schweizer Volksmusik, die "eigene fremde Musik".

Innovationen kommen z.T. aus den Nachbarländern. So werden in der Deutschschweiz deutsche und österreichische Unterrichtswerke zur Kenntnis genommen und auch eingesetzt.

Hypothese 4:

Die *Berufszufriedenheit* der Musiklehrer/innen ist an der Frage festzumachen, wie gut sie ihre künstlerischen Ambitionen in Übereinstimmung mit ihren pädagogischen Intentionen bringen können.

Was die administrativen Hürden betrifft, die die *Berufszufriedenheit* hierzu-lande deutlich beeinträchtigen, so stellen sie sich einerseits nicht als allzu großes Hemmnis dar, wegen der Kleingliedrigkeit und Überschaubarkeit der Kantone und weil die Regierungsform der direkten Demokratie eine Mentalität erzeugt, die deutlich mehr Mitbestimmungsmöglichkeiten enthält. Das lässt sich beispielsweise daran ablesen, dass es (etwa im Kanton Solothurn) der Initiative von Lehrern bzw. Kollegien einer Schule freigestellt ist, einen erweiterten Musikunterricht einzuführen und sie dafür entsprechende Mittel- bzw. Lehrstundenzuweisungen erhalten. So zeigt sich, dass die administrative Ebene wie auch übrigens die Elternschaften weniger als Hemmschuh aufgefasst werden, sondern als Hilfen für die Unterrichtsarbeit.

Unter Schweizer Lehrer/innen wurden als die sechs wichtigsten Aspekte des Lehrerberufs ermittelt: Das Arbeitsklima an der Schule, der eigene pädagogische Handlungsspielraum, Erfolge in der unterrichtlichen Arbeit, eigene fachliche und erzieherische Sicherheit, Erhaltung meiner Gesundheit und Erfolge in der erzieherischen Arbeit. Als wichtigste Aspekte der Berufsausübung wurde vor allem gefordert: keine ständigen Neuerungen/Reformen, ein guter Führungsstil der Schulleitung, Anerkennung unter Kolleginnen und Kollegen, Prestige in der Öffentlichkeit und eine gewisse Reformfreudigkeit im Schulwesen. Die größte Zufriedenheit ist gegeben durch die Möglichkeit, selbst Neues auszuprobieren, eigenen pädagogischen Handlungsspielraum, eigene fachliche und erzieherische Sicherheit, Anerkennung durch die Schülerinnen und Schüler, Erfolge in der unterrichtlichen Arbeit, Anerkennung durch die Kolleginnen und Kollegen. (Ipfling 1995) Zudem erweist sich als wesentlich über die gesamte schulische Laufbahn die Fähigkeit und Bereitschaft zur permanenten, eigeninitiierten Fortbildung, die Selbstwirksamkeit (*self efficacy*).¹⁶

16 Vgl. Kleinen 2004, aus dem Good Music Teacher-Projekt.

Hypothese 5:

Ein wesentliches Merkmal der Berufsausübung ist der *Spielraum für individuelles Handeln*, das in unterschiedlichem Maß eingeengt wird: einerseits durch kulturelle Traditionen und andererseits durch administrative Hürden. Diesbezüglich sind gravierende Unterschiede offenkundig.

Die kulturellen Traditionen der Schweiz wirken ungebrochen fort, sie werden kaum durch moderne Entwicklungen in Frage gestellt. Einerseits werden zwar kritische Anmerkungen gemacht, dass vielerorts Singen und Musizieren im Mittelpunkt stünden, andererseits aber trägt dieses beständige Festhalten am kulturellen Erbe dazu bei, dass das Schulfach Musik im Fächerkanon weiterhin einen gesicherten Standort besitzt. Der Bezug auf kulturelle Traditionen des Landes stützt daher das berufliche Handeln der Lehrpersonen. Behutsame Erweiterungen der Unterrichtsinhalte wie auch einer Modernisierung der musikalischen Praxis gewinnen zunehmend an Raum.

Jede Lehrkraft nimmt für sich in Anspruch, sich je nach Unterrichtssituation über Lehrpläne und den im Musikbuch vorgesehenen Stoff hinwegzusetzen. Initiativen sind möglich und werden auch offiziell gefördert. Die direkte Demokratie, die kurzen räumlichen Distanzen, die Kooperation mit den Eltern, die zahlreichen sozialen und kulturellen Events, in denen die Musik einen hohen Stellenwert hat, die sich permanent verändernden Musikstile usw. sind Herausforderungen und geben Spielräume für individuelles Handeln. Das ist in Deutschland ein wenig anders als in der Schweiz, das sei zugegeben; aber an der Initiativenfreudigkeit und dem Eigenwillen der Eidgenossen sollten wir uns ein Vorbild nehmen! Offenkundig funktioniert Musikpädagogik in der Schweiz anders als bei uns.

Dank

Ohne die Offenheit und freundliche Unterstützung, die zahlreichen Hinweise und kritischen Kommentare der Schweizer Kolleginnen und Kollegen wäre diese Arbeit unmöglich gewesen. So fühle ich mich zu besonderem Dank verpflichtet: Thomas Hofer, Hubert Reidy und Christoph Wysser, Dr. Maria Spychiger und Prof. Josef Scheidegger. Zudem erwies sich die Zusammenarbeit im Bremer Team mit Dr. Helke Deichmann und Fabian Krahe als überaus fruchtbar. Freundliche Hilfestellung gewährten des Weiteren Dr. Stefanie

Stadler Elmer, Dr. Gunter Kreutz und Dr. Matthias Schlegel. - Der Universität Bremen danke ich für finanzielle Förderung.

Literatur

- Baumann, Max-Peter (1976). Musikfolklore und Musikfolklorismus. Eine ethnomusikologische Untersuchung zum Funktionswandel des Jodels. Winterthur/Schweiz: Amadeus.
- Gesellschaft für die Volksmusik in der Schweiz (Hg.) (o.J. – Mitte der 1980er Jahre). Volksmusik in der Schweiz. Herkunft und Geschichte, instrumentale Musik, Volkstanz, Jodel, Volkslied, Chor- und Blasmusik, Liedermacher, Volksmusik und Brauchtum. Ringier.
- Helms, Siegmund (Hg.) (2000). Musikpädagogik zwischen Regionalisierung, Europäisierung und Globalisierung. Kassel: Bosse.
- Helms, Siegmund (2002). Allgemein bildende Schule und Musikschule in europäischen Ländern. Kassel: Bosse.
- Hofer, Thomas (2004): Skipte zum Lehrplan. Themen, Kommentare, Umsetzungshilfen. LLB-Institut OP. Fachdidaktik Musik I/II. Marzili-Bern.
- Ipfling, Heinz Jürgen; Peez, Helmut; Gamsjäger, Erich (1995). Wie zufrieden sind die Lehrer? Empirische Untersuchungen zur Berufs(un)zufriedenheit bei Lehrern/Lehrerinnen der Primar- und Sekundarstufe im deutschsprachigen Raum. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kälin, Paul (1976). Musikerziehung in der Schweiz. Studie zur Situation der Musikerziehung anhand des Vergleichs von Resultaten einer Analyse der Primar-, Real-, Sekundar- und Bezirksschullehrpläne mit neueren Ergebnissen aus der Entwicklungspsychologie und Curriculumforschung. Frankfurt am Main: Diesterweg.
- Kleinen, Günter und Rosenbrock, Anja (2002). Musikpädagogik „von unten“ – Pilotstudie zu einer komparativen empirischen Forschung über den guten Musiklehrer/die gute Musiklehrerin. In: Multimedia als Gegenstand musikpädagogischer Forschung, hg. Von Rudolf-Dieter Kraemer, Essen: Die blaue Eule, S. 145-168.

- Kleinen, Günter (2004). Über Berufszufriedenheit bei Musiklehrern – Veränderungen der Selbstkonzepte unter dem Einfluss der Neuen Medien. In: Frauke Hess (Hg.): Qualität von Musikunterricht an Schule und Musikschule, Kassel: Bosse, S. 76-91.
- Lehrplan für die Volksschule des Kanton Berns 1995 (verschiedene Autoren).
- Lehrplankommission Musik der Innerschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz (IEDK). Zentralschweizerischer Beratungsdienst für Schulfragen (ZBS). Ebikon 1993.
- Mednanská, Irena (2000). Die Europäische Arbeitsgemeinschaft Schulmusik (EAS) – Bericht über die bisherige Arbeit und Perspektiven für die Zukunft. In: Siegmund Helms (Hg.) Musikpädagogik zwischen Regionalisierung, Europäisierung und Globalisierung, Kassel: Bosse, S. 128 – 133.
- Röösli, Joseph (1991). Didaktik des Musikunterrichts. Holzkirch/Schweiz: Comenius.
- Rossel, Hendrike (Hg., im Auftrag des Verbandes deutscher Musikschulen) (2005). Arbeitshilfe und Materialsammlung zur Kooperation von Musikschule und Ganztagschule. Bonn: VdM-Verlag.
- Scheidegger, Josef & Eiholzer, Hubert (1997) (Hg.): Persönlichkeitsentfaltung durch Musikerziehung. Aarau (Schweiz): Musikedition Nepomuk.
- Scheidegger, Josef (2004). Die schweizerischen Schulversuche mit erweitertem Musikunterricht (1988-1991). In: Kreutz, Gunter & Bähr, Johannes (2000.) (Hg.): Anstöße – musikalische Bildung fordern und fördern. Festschrift Hans Günther Bastian zum 50. Geburtstag. Augsburg: Wissner, S. 53-70.
- Schlegel, Clemens M. (2001). Europäische Musiklehrpläne im Primarbereich. Eine vergleichende Inhaltsanalyse. Augsburg: Wissner.
- Spychiger, Maria (2001). Was bewirkt Musik? Probleme der Validität, der Präsentation und der Interpretation bei Studien über außermusikalische Wirkungen musikalischer Aktivität. In: Heiner Gembris, Rudolf-Dieter Kraemer und Georg Maas (Hg.): Macht Musik wirklich klüger? Musikalisches Lernen und Transfereffekte. Musikpädagogische Forschungsberichte. Band 8. Augsburg: Wissner, S. 13.
- Spychiger, Maria (1993): Musik und außermusikalische Lerninhalte. In: Bruhn/Oerter/Rösing (Hg.): Musikpsychologie. Ein Handbuch. Reinbek: Rowohlt, S. 360-368.

Stadler Elmer, Stefanie (2000). Spiel und Nachahmung. Über die Entwicklung der elementaren musikalischen Aktivitäten. Aarau: Nepomuk.

Stadler Elmer, Stefanie (2002). Kinder singen Lieder: Über den Prozess der Kultivierung des vokalen Ausdrucks. Münster: Waxmann.

Weber, Ernst Waldemar; Spychiger, Maria; Patry, Jean Luc (1993). Musik macht Schule. Biografie und Ergebnisse eines Schulversuchs mit erweitertem Musikunterricht. Essen: Die blaue Eule.

Weber, Ernst Waldemar (1997). Schulversuche mit erweitertem Musikunterricht in der Schweiz, in: Scheidegger und Eiholzer 1997, S. 116-122.

Zwiener, Daniel (2002). Mensch und Musik. Zur Bedeutung und Rezeption von Emile Jaques-Dalcroze als Musikpädagoge. In: Diskussion Musikpädagogik 13/02, S. 56-75.

Internetadressen:

www.bfs.admin.ch Bundesamt für Statistik der Schweiz

www.kmhs.ch Konferenz der Musikhochschulen

www.edk.ch Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren

www.educa.ch Schweizerischer Bildungsserver

Prof. Dr. Günter Kleinen
Emmastr. 292
28213 Bremen