

Olivier Blanchard & Thomas Hofer & Jürg Huber & Jürg Zurmühle

Wunsch nach vielfältiger Eindeutigkeit

*Bewegung in der Schweizer Musikdidaktik.
Zur Gründung des Verbandes Fachdidaktik Musik Schweiz*

Abstract

At the inaugural conference of the Verband Fachdidaktik Musik Schweiz (Association for Musical Didactics Switzerland) on 16 January 2016, for which the general topic was "Orientations", the stimulus paper and the ensuing rounds of moderated discussions examined the problems posed by the conflicting priorities of establishing an agreed, standardized reference framework while respecting the great diversity of musical education in Switzerland. It was suggested that a good starting platform might be Huib Schippers' "Twelve Continuum Transmission Framework". The discussions produced a consensus that only a process of constant renegotiation of position by all actors can lead to a robust concept of professionalization appropriate to the distinctive history and evolution of Switzerland.

Um in der schweizerischen Bildungspolitik die Interessen der Fachdidaktiker Musik aktiv zu vertreten und Entwicklungen an verschiedenen Institutionen (Musikhochschulen, Pädagogische Hochschulen) auf einer gemeinsamen Diskussionsbasis weiterzuführen und zu gestalten, wurde im Sommer 2015 auf Initiative von Jürg Zurmühle der Verband Fachdidaktik Musik Schweiz (vfdm.ch) gegründet. Als Ziele werden die Förderung der Fachdidaktik Musik in Lehre, Forschung und Entwicklung auf allen Bildungsstufen, die Qualitätssicherung und -entwicklung in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen auf kantonaler und interkantonalen Ebene, die Förderung der nationalen und internationalen Zusammenarbeit mit weiteren fachdidaktischen und musikpädagogischen Verbänden und die Förderung von Qualifikationsmöglichkeiten der Dozierenden und des Mittelbaus in Fachdidaktik Musik verfolgt.

Im Januar 2016 fand die erste Jahrestagung des Verbandes zum Thema „Orientierungen“ statt. Diese wurde von insgesamt 36 Teilnehmenden besucht, welche an unterschiedlichen Institutionen arbeiten (Pädagogische Hochschulen, Musikhochschulen und Kunsthochschulen) und innerhalb dieser Institutionen unterschiedliche Tätigkeiten ausüben (Fachdidaktiker, Musikdozenten, Instrumentallehrpersonen, Forscher). Ihr „gemeinsamer Nenner“ ist der Bezug zur Ausbildung von Lehrpersonen im Fach Musik. Im Anschluss an ein Impulsreferat von Jürg Huber, das diese heterogene Situation in den Blick nahm, tauschten sich die Teilnehmenden in zwei Diskussionsforen über Bezugssysteme als Orientierungen für

ihre tägliche Arbeit aus. Aus diesen Diskussionen ging hervor, dass einerseits das Bedürfnis nach einem gemeinsamen, einheitlichen (didaktischen) Bezugssystem besteht, andererseits jedoch die Heterogenität berücksichtigt werden soll. Der vorliegende Text umreißt (A) die Hauptgedanken des Impulsreferates und fokussiert dann (B) auf die Auswertung der Diskussionsforen.

Zum Impulsreferat

Musikpädagogik hat in der Schweiz, abgesehen von einer außerordentlichen Professur an der Universität Genf, keine akademische Tradition. Zudem besteht die Wissenschaft, worauf sich eine entsprechende Didaktik beziehen soll, zu einem Gutteil aus Handlungswissen. Diesem einerseits spezifisch schweizerischen, andererseits allgemein fachimmanenten Umstand trug Jürg Huber Rechnung, indem er sein Impulsreferat unter den Titel „Fach ohne Wissenschaft – Orientierungen im Gelände der Musikdidaktik“ stellte. Zunächst zeigte er exemplarisch auf, wo Orientierungsbedarf besteht, um dann einen möglichen Orientierungsrahmen, Huib Schippers' „Twelve Continuum Transmission Framework“ (Schippers, 2010), vorzustellen.

Gerade für Musikpädagogen, die im Fachdidaktikunterricht ihre inneren Ordnungsschemata weitergeben, ist Klarheit über die eigenen Einstellungen wichtig. Dies betrifft einerseits den persönlichen Zugang zur Musik. Ob dem Denken und Handeln ein werk-, rezeptions- oder prozessorientierter Musikbegriff zugrunde liegt, ist durchaus relevant, wie die Diskussion um das Klassenmusizieren zeigt. Wenn in einem Bericht unter dem Titel „Wenig Kunst – viel Sozialisation“ dem pädagogisch motivierten Gemeinschaftserlebnis „die Musik als solche“ gegenübergestellt wird, die dabei zu kurz komme (Naegele, 2009, S. 12), erfährt nicht nur Theodor W. Adornos Abwertung des Musizierens gegenüber der Musik (vgl. Adorno 1982/1956, S. 69) eine Neuauflage, sondern es bleiben auch aktuelle Tendenzen in der Musikpädagogik außer Acht, die den Werkbegriff negieren und Musik in der Tradition der Musikethnologie als kommunikatives Handeln begreifen wie etwa Christopher Small: „There's no such thing as music. Music is not a thing at all, but an activity, something that people do“ (Small, 1998, S. 2).

Andererseits hat sich die Landschaft der Musikpädagogik und -didaktik in den vergangenen vier Jahrzehnten

in der Schweiz grundsätzlich verändert. Die Bologna-Reform brachte eine Verlagerung der Lehrerbildung auf die Hochschulstufe, die einherging mit Vorgaben für die Ausbildung: „Künftige Lehrerinnen und Lehrer müssen durch praktisches Tun erleben können, dass ein forschender Zugang zu den Aufgaben des Schulalltags gutes pädagogisches Handeln erst ermöglicht. [...] Nur das forschende Lernen garantiert die unabdingbare hermeneutische Grundschulung, die es erlaubt, Probleme des schulischen Alltags erkennen, formulieren und lösen zu können“, hält ein Thesenpapier der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren von 1993 fest (EDK, 1993, S. 13). Im Anschluss an Shulman (1986) hat sich im deutschsprachigen Raum die Einteilung in drei Wissensbereiche durchgesetzt, die für die pädagogische Kompetenz von Lehrpersonen relevant sind. Diese drei Bereiche – „allgemeines pädagogisches Wissen, Fachwissen und fachdidaktisches Wissen“ (Baumert & Kunter, 2013, S. 292) – finden sich auch in der Konzeption der schweizerischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung wieder, zu der sich weiter das Ausbildungsfeld Schul- oder Berufspraxis gesellt (EDK, 1993, S. 25). Zwar wird die Fachwissenschaft durch „musische Bildung“ ergänzt, doch bleibt unklar, nach welcher Wissenschaft die Musikpädagogik sich richten soll.

In den Köpfen von Dozenten scheinen die Eckpunkte des Berufsverständnisses zudem anders aufgespannt zu sein, wie eine Analyse von in der Schweiz publizierten musikpädagogischen Texten der vergangenen vier Jahrzehnte zeigt. Vornehmlich geht es um das Verhältnis zwischen Künstlern und Pädagogen, die als Polarität, oft auch als Dichotomie gesehen werden, sodass die vier von der Bildungsadministration festgelegten Ausbildungsfelder (Pädagogik/Psychologie, Allgemein-/Fachdidaktik, Schulpraxis und Fachwissenschaft) aus dem Blick geraten (Huber, 2016, in Vorbereitung). Um die divergierenden Positionen einer intersubjektiven Verständigung zuzuführen, wäre eine gemeinsame Basis hilfreich.

Möglicher Ausgangspunkt für eine neue, individualisierte Karte, an der sich jeder Musiklehrer, jeder Fachdidaktiker persönlich orientieren könnte, ist das „Twelve Continuum Transmission Framework“ von Huib Schippers (2010). Der in Australien lehrende holländische Musikethnologe, Sitarspieler und Musikpädagoge hat damit einen Rahmen vorgelegt, der die kulturelle Vielfalt und ihre Vermittlung in der Musikpädagogik konzeptionell einzufangen vermag. In vier Bereichen – Kontextfragen (issues of context), Arten der Vermittlung (modes of transmission), Dimensionen der Interaktion (dimensions of interaction) und Zugang zu kultureller Vielfalt (approaches to cultural diversity) – spannt Schippers jeweils einen relevanten Aspekt zwischen zwei Polen auf, beispielsweise „Unsicherheit“ (eine Dimension im Bereich „Interaktion“) zwischen Vermeiden und Aushalten. Gerade das Ertragen von Unsicherheit könnte nach Meinung des Referenten nachhaltigere musikalische Erfahrungen befördern als

das Beharren auf einer festgefahrenen Vorstellung, wie Musikunterricht zu funktionieren hat. Denn das Denken in Dimensionen anstelle fester Kategorien erlaubt es, normative Setzungen zu hinterfragen und auf die Unwägbarkeiten der Lebenswelt flexibel zu reagieren. Damit wird die handlungsleitende Macht impliziter Theorien gebrochen, die zwar den Alltag erleichtern, aber den Spielraum einengen: „Erst wenn ich mir ein Handlungsmuster mit seinen theoretischen Implikationen bewusst gemacht habe, eröffnet sich für mich die Freiheit, dieses Handlungsmuster entweder bewusst zu wählen oder mich auch gegebenenfalls für ein anderes Muster zu entscheiden.“ (Brandstätter, 2011, S. 6). Diese Erweiterung des Handlungs- und Entscheidungsspielraums passt durchaus zum besonnenen Pragmatismus, wie ihn Schweizer Musikpädagogen für sich reklamieren: „Glücklicherweise hat man hierzulande, besonders auf der Stufe der Schulpraktiker, gegenüber dem jeweils letzten Schrei Besonnenheit walten lassen. [...] Wenn man das Konzept dieser von der Basis her gewachsenen Didaktik der Schulmusik näher betrachtet, so findet man alle Postulate, die zu ihrer Zeit praktisch Ausschließlichkeit beansprucht hatten, nun angemessen vertreten und gebührend domestiziert“ (Weber, 1985, S. 72). Darauf ließe sich aufbauen für eine selbstbewusste, von den lokalen Verhältnissen geprägte, nun auch theoretisch reflektierte Musikdidaktik als Wissenschaft.

Zusammenfassung der Diskussionsforen

Für die Diskussionsforen wurden vier Gruppen zu ca. zehn Personen gebildet, die von je zwei Vorstandsmitgliedern moderiert und protokolliert wurden. Das erste Forum nahm u.a. mit folgenden Fragen Bezug auf das Inputreferat:

- Welche Bezüge siehst du in deiner aktuellen Tätigkeit zu den Aussagen im Referat?
- Wie stellt sich an deiner Institution die Fachdidaktik Musik im Bezug zu den Aussagen des Referats dar?

Im zweiten Forum wurden in einer offeneren Form allgemeine Orientierungen bei der täglichen Arbeit fokussiert.

Die Gesprächsprotokolle der einzelnen Diskussionen wurden im Sinne qualitativer Daten von Thomas Hofer und Olivier Blanchard interpretativ ausgewertet. Die Auswertung vollzog sich induktiv, orientierte sich also weitgehend am Material selbst.

Obwohl die Diskussionen sehr unterschiedlich geführt wurden, lässt sich ein zentrales Thema ausmachen: das Spannungsfeld zwischen den beiden Polen „Wunsch nach Eindeutigkeit“ und „Berücksichtigung von Vielfalt“. Dies artikuliert sich auf vier Ebenen: unterrichtspraktisch, strategisch, bildungspolitisch und curricular. Diese Ebenen sind allerdings nicht trennscharf voneinander abzugrenzen, sondern beeinflussen sich gegenseitig.

Auf der unterrichtspraktischen Ebene bestehe, so wurde in den Diskussionen vielfach erwähnt, bei den Lehrpersonen eine große Vielfalt bezüglich der Auslegung des Faches sowie der Inhalte und Ziele des Musikunterrichts. Dies wird einerseits als Stärke des Faches wahrgenommen, indem persönliche Profile den Musikunterricht bereichern können. Andererseits stellt man ein Desinteresse der Lehrpersonen an einem fachdidaktischen Diskurs fest. Diese „Beliebigkeit“ bzw. dieser „Wildwuchs“ wird mitunter als „skandalös“ empfunden. Ähnliches wird innerhalb der Hochschullehre festgestellt. So wären die Hochschuldozierenden früher unhinterfragte Autoritäten gewesen, welche dem Fach jeweils ein individuelles Profil verliehen hätten. Erst durch eine Intensivierung des Diskurses sei die Heterogenität dieser Profile sichtbar geworden. Zusammen mit der Feststellung, dass sogar die einzelnen Ausbildungsinstitutionen unterschiedliche Auslegungen des Faches verfolgen, mündete diese Diskussion in die Frage, ob man sich denn nun an den vielfältigen „Gegebenheiten vor Ort“ oder an den „Theorien von außen“ orientieren soll?

Diese Frage bringt einen strategischen Aspekt in die Diskussion. Aus der Perspektive eines neu gegründeten Verbandes wurde der Wunsch nach einer (eindeutigen) Positionierung der Fachdidaktik Musik geäußert, der sich in Forderungen nach einer Orientierung an der Kunst oder andererseits an der Wissenschaft zeigt. Dass weder die eine noch die andere Ausrichtung zur Lösung des Problems beizutragen vermag, ergibt sich aus der ebenfalls diskutierten Frage, welches denn die wissenschaftliche Bezugsdisziplin bzw. die Kunst sei, an der man sich orientieren sollte?

Die Frage nach den Bezugsdisziplinen beinhaltet jedoch auch eine bildungspolitische Dimension. So wird deren Vielfalt als eigentümliches Problem der Musikdidaktik dargestellt, mit welchem z. B. die Mathematikdidaktik nicht zu kämpfen habe. Eine eindeutige Positionierung würde das Fach demzufolge im bildungspolitischen Diskurs stärken. Auf der anderen Seite wird diese Reduktion der Vielfalt mit der Preisgabe einer Eigenschaft gleichgesetzt, welche das Fach gerade auszeichne. Ebenfalls in diesem Zusammenhang wurde die Ansicht geäußert, dass mit den Lehrplänen ein ernst zu nehmender bildungspolitischer Auftrag gegeben sei. Davon abgesehen, dass ein Lehrplan nicht nur eine eindeutige Interpretation zulässt, wurde dem entgegnet, dass dieser nicht zukunftsweisend sei. Ein fachdidaktischer Verband hätte sich stattdessen intensiv an einer prospektiven Fachentwicklung zu beteiligen.

Damit wurde auch eine curriculare Ebene in die Diskussion eingeführt, die mit der unterrichtspraktischen eng verbunden ist. Ein vermeintlich eindeutiger Lehrplan könne unterschiedlich gelesen und mit unterschiedlichen didaktischen Konzepten umgesetzt werden. Folglich wird auf der einen Seite eine Standardisierung und auf der anderen eine Würdigung der (musikalischen) Vielfalt gewünscht. Dies mündet letztlich in die Frage,

ob die Lehrpersonen die Schüler_innen gemäß vordefinierten Kompetenzen unterrichten sollen, oder ob sie ihnen helfen sollen, „ihre Verortung in der musikalischen Vielfalt zu finden“.

Die innerhalb dieser Diskussionen sich wechselseitig bedingenden Kritikpunkte sind augenfällig: „Wildwuchs“ vs. „Ausschluss der Vielfalt“, „Verlust von Qualitätskriterien“ vs. „Verkürzung auf Messbares“, „Selbstverschulden an der Irrelevanz des Faches im bildungspolitischen Diskurs“ vs. „Unterwerfung unter bildungspolitische Trends“ usw. Dennoch sollte nicht der Eindruck entstehen, dass sich hier zwei Lager gegenüberstünden. Vielmehr stellen einzelne an der Diskussion beteiligten Personen dieses Spannungsfeld als Kontinuum zwischen den Polen dar, innerhalb dessen sie sich positionieren oder auf dem sie sich bewegen, wie folgende drei Standpunkte aus den Diskussionen exemplarisch aufzeigen:

- Die Bereitschaft, in die Diskussion um eine Positionierung der Fachdidaktik einzutreten, ist ein Schritt zur Profilierung, im Bewusstsein, dass die eigene persönliche Position dadurch in Frage gestellt wird.
- Der Wunsch nach einer Professionalisierung innerhalb der „eigenen Wirklichkeit“ ist nicht ohne zunehmenden Ausschluss „anderer Wirklichkeiten“ möglich.
- Der Wunsch, das Schulfach Musik eindeutiger zu machen, ohne sich die Gedanken stellen zu wollen, wie diese Eindeutigkeit vor dem Hintergrund der Vielfalt auszusehen hätte.

Außerdem wurde in den Diskussionen wiederholt die Frage aufgeworfen, ob die musikalische und musikbezogene Vielfalt nicht ein Vorteil sei, der sich wiederum in eine Chance, im Sinne einer Stärkung der Position im bildungspolitischen Diskurs, ummünzen ließe. Für den Diskurs der Fachdidaktik Musik heißt dies allerdings, dass dieselben Fragen ohne Aussicht auf eindeutige Antworten immer wieder gestellt und diskutiert werden müssen. Die jeweiligen Akteure sind mit der paradoxen Anforderung konfrontiert, die eigene Position zu festigen, indem sie diese stets von neuem in Frage stellen. Im Rahmen des fachdidaktischen Verbandes wird der Anspruch an reflektierten Orientierungen durch ein zirkuläres Fragen und Antworten lebendig gehalten und eine „vielfältige Eindeutigkeit“ angestrebt, was die Dynamik der Diskussion in einer in sich widersprüchlichen Formulierung treffend bezeichnet.

Literatur

Adorno, Theodor W. (1982 [1956]): Kritik des Musikanten. In: ders.: Dissonanzen. Musik in der verwalteten Welt, 6. Auflage, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 62–101.

Baumert, Jürgen; Kunter, Mareike (2013): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Ingrid Gogolin, Harm Kuper, Heinz-Hermann Krüger und Jürgen Baumert (Hg.): Stichwort: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: Springer VS, S. 277–337.

Brandstätter, Ursula (2011): Wieviel Theorie braucht die Musikpädagogik. Einige grundsätzliche Überlegungen zum Jubiläumshft der Zeitschrift „DMP“. In: Diskussion Musikpädagogik, H. 50, S. 4–6.

EDK (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren) (1993): Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren EDK.

Hoffmann-Ocon, Andreas (2012): Politisierung von Bildungsexpertise? – Zur Organisation der Sekundarstufe I in Ausschussentwürfen des Deutschen Bildungsrates und der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren. In: Andreas Hoffmann-Ocon und Adrian Schmidtke (Hg.): Reformprozesse im Bildungswesen – Zwischen Bildungspolitik und Bildungswissenschaft. Wiesbaden: Springer VS, S. 129–165.

Huber, Jürg (2016, i. Vorb.): „Tasten- und Saitenhandwerker“ vs. „Forschergilde“: Der Diskurs um die „richtige“ Musiklehrer(innen)bildung in der Deutschschweiz. In: Musikpädagogische Forschung, Bd. 37.

Naegele, Verena (2009): Wenig Kunst – viel Sozialisation? Klassenmusizieren in der Stadt Zürich. In: Schweizer Musikzeitung, 11. Jg., Nr. 10, Oktober, S. 9–12.

Nenninger, Peter (2012): Das Schulwesen in Deutschland und in der Schweiz. Über einige Unterschiede von scheinbar Gleichem. In: Andreas Hoffmann-Ocon und Adrian Schmidtke (Hg.): Reformprozesse im Bildungswesen. Zwischen Bildungspolitik und Bildungswissenschaft. Wiesbaden: Springer VS, S. 17–37.

Schippers, Huib (2010): Facing the Music. Shaping Music Education from a Global Perspective. New York: Oxford University Press.

Shulman, Lee S. (1986): Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. In: Educational Researcher, Vol. 15, No. 2., S. 4–14.

Small, Christopher (1998): Musicking. The Meaning of Performing and Listening. Hanover: Wesleyan University Press.

Weber, Ernst (1985): Schulversuche mit Musikklassen in der Schweiz. In: Peter Mraz (Hg.): Möglichkeiten und Probleme des Musikunterrichts. Aufsätze – Interviews – Lehrerumfrage. Zürich: Pan, S. 70–76.

Anmerkungen

- 1 Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird in diesem Text jeweils die grammatisch-maskuline Form verwendet.
- 2 Auf Primarschulstufe (1. – 6. Jahrgangsstufe) wird Musik in der Regel von der Klassenlehrperson erteilt, die das gesamte Fächerspektrum unterrichtet. Die fachliche und fachdidaktische Ausbildung für die einzelnen Fächer ist entsprechend limitiert. Da Musik nicht an allen Pädagogischen Hochschulen Pflichtfach ist, erfolgt der Unterricht in der Schulpraxis mitunter fachfremd.. Auf den Jahrgangsstufen 7–9 (Sekundarstufe) und an Gymnasien werden jedoch Musiklehrpersonen eingesetzt, die dafür spezialisiert und intensiv ausgebildet sind. → Anmerkung: Müsste man nicht auch noch zwischen Sek. und Gymnasium differenzieren?
- 3 Die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) entspricht aus institutioneller Sicht der Kultusministerkonferenz (KMK) in Deutschland, ist in bildungspolitischen Diskussionen aber auch „funktionales Äquivalent“ des Deutschen Bildungsrates“ (Hoffmann-Ocon, 2012, S. 133). Zu den Unterschieden zwischen schweizerischem und deutschem Bildungswesen siehe Nenninger (2012).