

Jürg Huber
Marc-Antoine Camp
Olivier Blanchard
Sabine Chatelain
François Joliat
Regula Steiner
Jürg Zurmühle (Hg./dir.)

Kulturen der Schulmusik in der Schweiz

Les cultures de l'enseignement musical à l'école en Suisse




CHRONOS

zurück

Eine Publikation der Hochschule Luzern – Musik

Jürg Huber, Marc-Antoine Camp,
Olivier Blanchard, Sabine Chatelain, François Joliat,
Regula Steiner, Jürg Zurmühle (Hg./éd.)

Kulturen der Schulmusik in der Schweiz

**Les cultures de l'enseignement
musical à l'école en Suisse**

CHRONOS

zurück



Informationen zum Verlagsprogramm:
www.chronos-verlag.ch

Umschlagbild: Zürich, Eidgenössisches Sängertag, 1973, Foto: Ruedi Steiner,
<http://doi.org/10.3932/ethz-a-001004122>.

© 2021 Chronos Verlag, Zürich
Print: ISBN 978-3-0340-1627-8
E-Book (PDF): DOI 10.33057/chronos.1627

Inhaltsverzeichnis / Table des matières

Kulturen der Schulmusik in der Schweiz. Einleitung	7
Les cultures de l'enseignement musical à l'école en Suisse. Introduction	13
<i>Jürg Huber, Marc-Antoine Camp</i>	
Le rôle de la recherche dans le développement de l'éducation musicale scolaire. Le cas de la Suisse francophone	19
<i>Madeleine Zulauf</i>	
Die Nullerjahre in der Schulmusik der Deutschschweiz. Eine Dekade «diskursiver Stille»?	43
<i>Jürg Huber</i>	
Schweizer Schulmusik. Schule oder Musik?	63
<i>Olivier Blanchard</i>	
Singen oder Musik. Beweggründe zur Änderung einer Fachbezeichnung	79
<i>Christoph Marty</i>	
Das Vermitteln von Kinderliedern in der Schule als Kulturbestandteil und musikdidaktische Kernaufgabe	93
<i>Stefanie Stadler Elmer</i>	
L'enseignement intégré de la musique et enseignement des langues. Défis et ouvertures	117
<i>Sabine Chatelain, Gabriele Noppeney</i>	
Adäquate Umsetzung von Popmusik im Klassenunterricht auf der Sekundarstufe II. Ein neuer Weg zur kognitiven Aktivierung und zum autonomen Musikmachen	133
<i>Dieter Ringli</i>	

[zurück](#)

Chorarbeit als Beitrag zur künstlerischen Bildung auf der Sekundarstufe II. Ein Einblick in Praxis und Ausbildung in der Nordwestschweiz <i>Beat Hofstetter</i>	151
Entweder oder, sowohl als auch, weder noch, gar nichts. Rahmenmodell für Unterrichtskonzepte für den schulischen Musikunterricht in Kindergarten und Primarschule <i>Jürg Zurmühle</i>	161
Musikpädagogische Unterrichts- und Wissenschaftskulturen im Kontext von Internationalisierung und Globalisierung <i>Alexandra Kertz-Welzel</i>	181
Kurzbiografien / Courtes biographies	197

Schweizer Schulmusik

Schule oder Musik?

Olivier Blanchard

Zusammenfassung

Der Text speist sich aus einem Forschungsprojekt, in welchem Musikunterricht an Deutschschweizer Sekundarschulen ethnografisch beforscht wurde. Nach der Darstellung einer kulturwissenschaftlichen Perspektive auf Musikunterricht werden einige ausgewählte Erkenntnisse der Forschung vorgestellt. Dabei werden scheinbar «natürliche», da selten reflektierte Praktiken, Handlungen und Orientierungen fokussiert, die oftmals die Basis für konkretere schulpraktische, fachdidaktische und wissenschaftliche Interessen und Fragen darstellen. Abschliessend werden fachdidaktische Fragen aufgeworfen, die sich aus der Gegenüberstellung der beforschten Kultur des Musikunterrichts und deren institutionellem Rahmen, der Schule, ergeben.

Résumé

Ce texte est le résultat d'un projet de recherche sur les cours de musique dans les écoles secondaires suisses alémaniques, mené à l'aide de méthodes ethnographiques. Après avoir décrit l'enseignement de la musique dans une perspective d'études culturelles, quelques résultats sélectionnés de la recherche sont présentés. L'accent est mis sur des pratiques, des actions et des orientations apparemment «naturelles», car ayant rarement fait l'objet d'une réflexion, qui constitue souvent la base de questions et d'intérêts concrets sur les plans scolaire, pratique, didactique et scientifique. Enfin, des questions didactiques sont soulevées, qui découlent de la confrontation entre les résultats de la recherche sur la culture de l'enseignement musical et son cadre institutionnel, l'école.

Abstract

This text is the result of a research project in which ethnographic research was carried out on music lessons at Swiss-German secondary schools. After presenting a cultural studies perspective on music lessons, some selected findings of the research are described. The focus is on apparently "natural" practices, actions, and orientations that are rarely reflected upon, and which often form the basis for more concrete school-practical, didactic, and scientific interests and questions. Finally, didactic questions are posed, which arise from the confrontation between the researched culture of music lessons and its institutional framework, the school.

Schlüsselwörter

Kulturwissenschaft, Praxeologie, Ethnografie, Musikunterricht, Fachdidaktik, Hegemonietheorie

Was geschieht eigentlich im Musikunterricht? Woran orientiert er sich? Was sind seine Eigenheiten, seine Besonderheiten? Und wie verhalten sich diese zur Funktionsweise der Schule als übergeordnetem Rahmen? Diese grundsätzlichen Fragen lassen sich wohl kaum jemals einheitlich und schon gar nicht abschliessend beantworten. Überdies stehen sie in Kontrast zu den wissenschaftlichen und didaktischen Fragen um den Musikunterricht, die, wie vermutlich auch jene des schulischen Alltags, in der Regel fokussierter ausfallen. Der vorliegende Text geht gerade deshalb diesen grundsätzlichen Fragen nach, nicht zuletzt, um darauf aufmerksam zu machen, dass die spezifischen wissenschaftlichen, didaktischen und schulpraktischen Interessen auf einer Basis gründen, die möglicherweise selten reflektiert wird. Er speist sich aus einem Forschungsprojekt, in welchem Musikunterricht an Deutschschweizer Sekundarschulen als Kultur beforscht wurde. Dadurch bezieht er sich stark auf die Thematik dieses Tagungsbandes. Dessen Titel *Kulturen der Schulmusik in der Schweiz* suggeriert allerdings nicht nur, dass Schulmusik als Kultur verstanden werden kann, sondern auch, dass in der Schweiz eine besondere Kultur oder eben – weil explizit der Plural verwendet wird – besondere Kulturen von Schulmusik aufzufinden sind. Ich sehe mich deshalb auch verpflichtet, zu diesen Setzungen Stellung zu nehmen. Diese Positionierung findet jedoch eher integrativ statt, denn der Fokus des Textes liegt auf der Präsentation einiger Erkenntnisse des Forschungsprojektes. Primär geht es darum, fachdidaktische Fragen aufzuwerfen, die sich aus der Gegenüberstellung der beforschten Kultur des Musikunterrichts und deren institutionellem Rahmen, der Schule, ergeben.

Konkret definiere ich in einem ersten Schritt den Begriff «Kultur» aus einer kulturwissenschaftlichen Perspektive und verorte meinen Text damit im wissenschaftstheoretischen Feld. Zweitens stelle ich den beforschten Musikunterricht vor und lege das diesbezügliche methodische Vorgehen dar. Dabei beantworte ich auch die Fragen, inwiefern der beforschte Musikunterricht eine Kultur ist und was dabei typisch schweizerisch ist. Drittens präsentiere ich ausgewählte Erkenntnisse der Forschung. Viertens stelle ich schliesslich einige kritische Fragen im Anschluss an diese Erkenntnisse und hoffe, damit zu einer fachdidaktischen Reflexion anzuregen.

Eine kulturwissenschaftliche Perspektive auf Musikunterricht

Laut dem Kulturosoziologen Andreas Reckwitz (2006, S. 91) ist es das Ziel der Sozialwissenschaften, menschliches Handeln zu erklären. Die verschiedenen sozialwissenschaftlichen Programme zeichnen sich demnach durch unterschiedliche Handlungserklärungen aus. «Die Kulturtheorien formulieren eine übergreifende Theorieperspektive für die Sozialwissenschaften als Kulturwissenschaften» (ebd.). Laut diesen Theorien ist menschliches Handeln nur vor dem Hintergrund von geteilten Wissensordnungen versteh- und erklärbar (ebd., S. 15). Kulturwissenschaften verstehen entsprechend unter «Kultur» genau diese geteilten Wissensordnungen, die angeben, was mach-, sag-, versteh-, denkbar usw. ist, und die dadurch menschliches Handeln überhaupt erst ermöglichen, aber auch einschränken. Dabei handelt es sich innerhalb des kulturwissenschaftlichen Programms durchaus um eine einheitliche theoretische Perspektive (ebd., S. 16; siehe auch Böhme, Matussek, Müller, 2002, S. 71; Moebius, 2009, S. 8 f.; Wirth, 2008, S. 18).

Da es sich bei «Kultur» aus dieser Sichtweise um übersubjektive Strukturen handelt, drängt sich notwendigerweise die Frage nach deren Verortung auf. Wo befinden sich die Wissensordnungen? Innerhalb der Kulturwissenschaften lassen sich dazu unterschiedliche theoretische und forschungspraktische Antworten finden. Für den vorliegenden Text nehme ich eine kulturwissenschaftlich-praxeologische Perspektive ein. Laut diesen Theorien befinden sich die Wissensordnungen auf der Ebene der körperlich verankerten und öffentlich wahrnehmbaren sozialen Praktiken der handelnden Akteur/-innen selbst (Reckwitz, 2005, S. 97 f., 2011, S. 17). Praktiken sind also stets nur innerhalb einer Wissensordnung verstehbar und tragen umgekehrt dazu bei, diese Wissensordnung erst herzustellen. Praktiken sind immer sowohl Wissensordnung als auch deren subjektive Interpretation durch die handelnden Subjekte (für Beispiele siehe Blanchard, 2018, S. 285).

Aus diesem Blickwinkel kann auch Musikunterricht als Kultur gedacht werden, denn «das Lehren und das Lernen von Musik ist eine Form musikbezogener kultureller Praxis: Es wird in einer Institution wie der Schule Musik gemacht, es wird in besonderer Weise über sie gesprochen, es finden schulische, musikbezogene Rituale statt, Musik wird medial vermittelt etc.» (Vogt, 2014, S. 3). All diese Praktiken erzeugen eine «Kultur des Musikunterrichts». Damit sind Wissensordnungen gemeint, die wiederum angeben, was innerhalb des Musikunterrichts überhaupt denk- und machbar ist.

Eine praxeologisch-kulturwissenschaftliche Perspektive auf den Musikunterricht interessiert sich also für die kollektiven Wissensordnungen, die den Musikunterricht für die beteiligten Akteur/-innen verstehbar machen. Diese Wissensordnungen werden durch musikunterrichtliches Handeln aber erst hergestellt.

Die Beforschung von Musikunterricht als Kultur

Aus dieser Perspektive habe ich in meiner Dissertation Musikunterricht an Deutschschweizer Sekundarschulen untersucht (Blanchard, 2019). Daraus stelle ich im nächsten Kapitel einige ausgewählte Erkenntnisse im Sinne einer «offenen» Kulturbeschreibung vor.¹ Die Forschung erfolgte nach einer ethnografischen Vorgehensweise. Eine zentrale Prämisse der Ethnografie ist deren Verwurzelung in intensiver und extensiver empirischer Feldforschung. Damit verbunden ist die teilnehmende Beobachtung als zentrale Datenerhebungsmethode. Es geht darum, Informationen «aus erster Hand» zu erhalten, indem die Akteur/-innen in ihrer «natürlichen Umwelt» und beim Vollzug ihrer sozialen Praxis beobachtet werden (Breidenstein, Hirschauer, Kalthoff, Nieswand, 2013, S. 31–41). Dadurch werden ethnografische Vorgehen kompatibel mit der vorangehend vorgestellten theoretischen Prämisse: Der soziale Sinn liegt in den sozialen Praktiken. Zur Ergründung des sozialen Sinns bedarf es deshalb der Beobachtung dieser Praktiken.

Konkret habe ich während eines Schuljahres regelmässig fünf verschiedene Musikunterrichte² besucht. Bei der Auswahl der Unterrichte orientierte ich mich an Matei Candea (2009) Prämisse des «zufälligen Feldes» und habe lediglich versucht, aufgrund der im Vorfeld des Projekts spärlich vorhandenen demografischen Daten einen kontrastreichen Ausschnitt von Musikunterricht an Deutschschweizer Sekundarschulen zu erhalten. Trotz der erwünschten Heterogenität des Materials ging es aber explizit nicht darum, Zusammenhänge irgendeiner Art (beispielsweise zwischen demografischen Daten und der Form des Unterrichts) nachzuweisen. Eher sollten überhaupt erste Einsichten in den Musikunterricht aus kulturwissenschaftlicher Perspektive gewonnen werden.

Für die Datenerhebung habe ich an insgesamt 44 Musiklektionen beobachtend teilgenommen, also in einer ambivalenten Rolle zwischen Teilnehmer (Schüler) und Beobachter, der seine Teilnahme und das Unterrichtsgeschehen stichwortartig notiert. Diese Notizen wurden im Anschluss zu Beobachtungsprotokollen niedergeschrieben, welche den wichtigsten Bestandteil des Datenkorpus bildeten. Zusätzlich habe ich mit Unterrichtsvorbereitungen, Liedblättern, Prüfungen usw.

1 «Offen» meint hier, dass die Forschung zwar von einem spezifischen Erkenntnisinteresse mit entsprechendem theoretischem und epistemologischem Fokus (siehe unten), nicht aber von einer spezifischen Forschungsfrage im engeren Sinne geleitet wurde. Eher ging es darum, entlang der geertzischen Maxime «What the hell is going on here?» (Geertz, zitiert nach Hirschauer, Amann, 1997, S. 20) den Musikunterricht als Kultur zunächst einmal zu beschreiben.

2 Mit diesem – möglicherweise etwas verwirrenden – Begriff wollte ich deutlich machen, dass ich keine Lehrpersonen und auch keine Schüler/-innen oder Klassen beforscht habe, sondern (Musikunterrichte als) kulturelle Systeme, die ich in den Praktiken aller beteiligten Akteur/-innen verortete.

weitere Dokumente gesammelt, die bei der Analyse situativ herbeigezogen wurden. Schliesslich habe ich gegen Ende meines Feldaufenthalts mit allen Lehrpersonen einzeln und mit insgesamt 54 Schüler/-innen in unterschiedlichen Settings (Einzel-, Gruppen- und Klassengespräche) halbstrukturierte, leitfadengestützte Interviews durchgeführt. Die anschliessenden Transkriptionen dieser insgesamt 23 Interviews ergaben zusätzliches Datenmaterial. Dieses wurde aber bei der Analyse nur ergänzend herbeigezogen, um einerseits die Perspektive der Schüler/-innen und Lehrpersonen zu berücksichtigen und andererseits mich dadurch auf von mir übersehene oder vernachlässigte Aspekte aufmerksam zu machen.

Bei der Analyse wurde die im vorangehenden Kapitel beschriebene praxeologisch-kulturwissenschaftliche Perspektive mit der Hegemonietheorie von Laclau und Mouffe (2012) kombiniert, weil das Erkenntnisinteresse der Arbeit Prozesse zur Entstehung und Konsolidierung kultureller Macht war. Aufgrund der gebotenen Kürze dieses Textes kann die Theorie hier nicht entfaltet werden (siehe dazu Blanchard, 2019, S. 120–143). Zudem wurden die nachfolgend präsentierten Erkenntnisse so ausgesucht, dass sie auch ohne diese Theorie nachvollziehbar sind. Trotzdem soll der Fokus hier erwähnt werden, weil er die oben postulierte Offenheit der Kulturbeschreibung relativiert. Die interpretative Analyse gestaltete sich in einem Dreischritt. Zunächst wurde das Datenmaterial nahe an den Relevanzen des beforschten Unterrichtes codiert. Die daraus resultierenden Codes wurden dann in einem zweiten Schritt aus dem Blickwinkel der Hegemonietheorie geordnet. Die dadurch entstandene Ordnung wurde abschliessend wieder näher am Datenmaterial ausdifferenziert.

Schon aufgrund der oben erwähnten Zufälligkeit der ausgewählten Unterrichte ist die Erkenntnis der Forschung nicht repräsentativ für den Musikunterricht an Deutschschweizer Sekundarschulen. Grundsätzlich ist anstelle der Repräsentativität eher die Reflexivität das zentrale Gütekriterium ethnografischer Forschung (Breidenstein, Hirschauer, Kalthoff, Nieswand, 2013, S. 35 f., 95, 102 f.). Denn die Erkenntnisse einer ethnografischen Untersuchung sind nicht nur potenziell anders, wenn anderer Unterricht untersucht wird, sondern auch, wenn eine andere Person mit anderem (biografischen, theoretischen usw.) Hintergrund sowie mit anderem Erkenntnisinteresse denselben Unterricht beforscht. In diesem Sinne ist die beschriebene Kultur des Musikunterrichts eher eine durch diesen Text sozialwissenschaftlich *konstruierte* Kultur (vgl. Schiffauer, 2011, S. 507). Zugleich ist die Behauptung, dass diese Kultur irgendwie schweizerisch sei, eine nicht unproblematische Verallgemeinerung.³

3 Diese Bemerkung bezieht sich vor allem auf den Titel dieses Beitrags, der mit «Schweizer Schulumusik» eine Allgemeingültigkeit unterstellt. Dem gegenüber wird im Titel des Tagungsbandes explizit nicht von schweizerischen Kulturen, sondern von Kulturen in der Schweiz gesprochen.

Allerdings ist es auch nicht das Ziel des Textes, repräsentative Aussagen zu machen. Vielmehr geht es darum, alltägliche und daher als «normal» erscheinende Praktiken des Musikunterrichts aus einer neuen Perspektive zu betrachten und dadurch zum Nachdenken anzuregen. So hoffe ich, dass durch die nachfolgend beschriebenen Erkenntnisse eine Reflexion angestoßen werden kann, die auf Unterrichte übertragbar ist, welche auch ganz anders aussehen als die beforschten.

«Musizieren» und «Nichtmusizieren» – Einige Erkenntnisse⁴

Die in den beobachteten Musikunterrichten stattfindenden Praktiken konstituieren zwei voneinander distinkte Wissensordnungen, das «Musizieren» und das «Nichtmusizieren». Es handelt sich dabei, getreu der praxeologisch-kulturwissenschaftlichen Perspektive, um zwei in den Praktiken verortete Wissensordnungen, die umgekehrt die Lehrpersonen und Schüler/-innen mit einem jeweils spezifischen Handlungswissen ausstatten, um am entsprechenden Musizier- oder Nichtmusizierunterricht teilnehmen zu können. Das Nichtmusizieren ist zielorientiert sowie aktivitätsstrukturiert und ist stets eine Individualleistung, die kriteriengeleitet beurteilt wird. Das Musizieren ist aktivitätsorientiert sowie inhaltsstrukturiert und ist in der Regel eine Kollektivleistung, die gefühlsmässig bewertet wird. Nachfolgend werden diese wesentlichen Unterschiede der beiden Wissensordnungen genauer beschrieben:⁵

Während das Nichtmusizieren sich stets an einem Ziel orientiert, das von der Lehrperson bestimmt wird, kommt das Musizieren in der Regel ohne Zielsetzung aus und orientiert sich an der Aktivität des Musizierens selbst. Zwar wird in den Unterrichten durchaus angekündigt, dass «ein neues Lied gelernt» würde, und zurückgemeldet, dass man «ein Lied gut kann». Dieses Lernen und Können wird aber von Schüler/-innen und Lehrpersonen nicht als Ziel des Musizierens wahrgenommen, sondern eher als Voraussetzung, welche die Schüler/-innen idealerweise immer schon mitbringen und welche das Musizieren als Aktivität überhaupt erst möglich macht.

Das Nichtmusizieren erfährt seine Strukturierung durch verschiedene Aktivitäten (Vortrag, Klassengespräch, Üben und Vertiefen, Aufgabenlösen, Recher-

⁴ Den letzten Abschnitt des vorangehenden Kapitels unterstreichend (und somit Redundanzen in Kauf nehmend), ist es mir ein Anliegen, zu betonen, dass es sich beim nachfolgenden Text um Interpretationen der beobachteten Unterrichte aus der vorgestellten Perspektive handelt. Die Erkenntnisse wurden induktiv generiert und beziehen sich nicht auf musikdidaktische, wissenschaftliche oder andere Konzepte.

⁵ Aufgrund des knappen Umfangs dieses Textes können die wenigsten Erkenntnisse hier (beispielsweise mit Auszügen aus Beobachtungsprotokollen) belegt werden. Für eine ausführlichere Darstellung siehe Blanchard (2019, S. 172–301).

che usw.), die in verschiedenen Sozialformen durchgeführt werden und allesamt die Schüler/-innen unterstützen sollen, sich Fähigkeiten, Fertigkeiten und Wissen anzueignen, um das gesetzte Ziel zu erreichen. Dem gegenüber sind es die Inhalte, die den Unterricht beim Musizieren strukturieren. Die zentrale Frage ist hier, welcher Song als Nächstes gemeinsam musizierend realisiert wird. Dies zeigt sich bereits in der Planung des Musizierunterrichts, die bei den Lehrpersonen über die Suche nach passenden Songs geschieht. Beim Musizieren werden somit immer dieselben Aktivitäten in derselben Sozialform durchgeführt, aber stets mit einem neuen Inhalt.

Das Erreichen der im Nichtmusizieren gesetzten Ziele durch die Schüler/-innen wird schliesslich von der Lehrperson auch beurteilt und in den meisten Fällen benotet. Die Beurteilung orientiert sich dabei immer an konkreten Kriterien, die den Schüler/-innen transparent gemacht werden. Zwar wird auch das Musizieren notwendigerweise bewertet, jedoch fällt diese Bewertung immer gefühlsmässig aus. Dies bedeutet nicht, dass die Lehrpersonen keine Qualitätsvorstellungen haben. Allerdings können diese in der Regel nicht expliziert werden. Stattdessen wird gesagt, dass das Ergebnis «rollt», «lebt», «schon Musik ist», oder dass man hört, wie die Schüler/-innen «fühlen» und «dabei sind». Die Bewertungen sind somit, im Gegensatz zu den Beurteilungen im Nichtmusizieren, nicht kriteriengeleitet und nur schwerlich intersubjektiv überprüfbar.

Schliesslich fallen diese Leistungsbeurteilungen im Nichtmusizieren immer individuell aus – jeder Schüler, jede Schülerin erhält eine persönliche Note –, während das Musizieren stets eine Kollektivleistung darstellt. Im Anschluss an einen musizierten Song gibt die Lehrperson oft bekannt, wie ihr das gemeinsame Musizieren gefallen hat. Dabei wird jedoch gewöhnlich die ganze Klasse adressiert, nie einzelne Schüler/-innen.

Die möglicherweise verwirrende Benennung der Wissensordnungen – es handelt sich beim Musizieren und Nichtmusizieren im Kontext dieser Forschung nicht um Aktivitäten selbst, sondern eben um Wissensordnungen – wurde nicht unabsichtlich von mir gewählt. Sie soll die Aktivitätsorientierung im Musikunterricht hervorheben, vor allem diejenige des Musizierens, die den unhinterfragten Normalfall des Musikunterrichts darstellt. Erstens wird nämlich rein quantitativ deutlich mehr Unterrichtszeit im Musizieren abgehalten als im Nichtmusizieren. Es lassen sich gar Unterrichte beobachten, die ausschliesslich im Musizieren stattfinden. Zweitens rechtfertigen sich die Lehrpersonen zudem, vor den Schüler/-innen und vor mir, stets, wenn aus irgendeinem Grund im Unterricht nicht musiziert wird. Dabei wird auch deutlich, was allgemein vom Musikunterricht erwartet wird. Das Musizieren wird nämlich nie gerechtfertigt oder begründet. Deshalb habe ich die andere Wissensordnung bewusst Nichtmusizie-

ren genannt. Damit wollte ich verdeutlichen, dass es das Andere des (didaktisch) nicht begründeten dominanten Musizierens ist.

Die Zentralität des Musizierens war auch der Grund, warum ich mich im Verlaufe der Forschung vor allem auf diese Wissensordnung konzentriert habe. Dabei zeigte sich, dass sie vom Singen als «Knotenpunkt» (Laclau, Mouffe, 2012, S. 149) organisiert wird.⁶ Das Singen kann vom Konstituieren einer sozialen Gruppe über das Lernen eines Songs bis zum praktikablen Musizieren für überzählige Schüler/-innen einer Klassenband (vgl. Blanchard, 2019, S. 221–246) eine Vielzahl von unterschiedlichsten Funktionen übernehmen. Dadurch wird es zum organisatorischen Zentrum der Wissensordnung Musizieren.

Nachfolgend konzentriere ich mich einzig auf den (in insgesamt drei von fünf beforschten Unterrichten anzutreffenden) Fall, in dem das Singen sogar den gesamten Musizierunterricht ausmacht, und zwar im Sinne, dass es die einzige musizierende Aktivität darstellt. Musizieren – oder teilweise gar der gesamte Musikunterricht – ist hier überspitzt gesagt: «Singen.»⁷ Beim Fokus auf diesen Fall lassen sich einige Eigentümlichkeiten herausarbeiten, die für die nachfolgenden, diesem Text zugrundeliegenden Überlegungen wichtig sind. Dabei lassen sich aus der hier vertretenen kulturwissenschaftlichen Sicht zwei unterschiedliche Formen beobachten.

Auf der einen Seite profitieren Frau Wehrli⁸ und Herr Gasser von ihrer institutionell legitimierten Macht und schliessen das instrumentale Musizieren bewusst aus ihrem Unterricht aus:

«Was ich nicht so mache, ich tu nicht so mit ihnen Instrumente spielen. Manchmal hat es natürlich Schüler, die Klavier spielen. Die können auch begleiten, die können mitspielen, aber ich mache keine Band. Ich mache keinen Bandunterricht. ... Ich mache es einfach nicht.» (Frau Wehrli)

6 Im Denken von Laclau und Mouffe ist einerseits der soziale Sinn in den kollektiven Wissensordnungen verortet, andererseits werden die Wissensordnungen erst durch soziale Praktiken konstituiert und können somit keinen Sinn per se haben. Ein Knotenpunkt ist bei Laclau und Mouffe entsprechend eine partielle Fixierung des sozialen Sinns. Er entsteht, indem die sozialen artikulatorischen Praktiken ein spezifisches Moment zu einer zentralen Stelle innerhalb einer Wissensordnung instituieren.

7 Diese Bezeichnung ist inspiriert von einer Antwort, welche in einer explorativen Studie zum «Spannungsfeld zwischen Lehrplan und Lehrperson» (Blanchard, Huber, 2014, S. 2) auf die Frage nach dem persönlichen Schwerpunkt des eigenen Musikunterrichts gegeben wurde. Die meisten Lehrpersonen brachten in umfangreichen Antworten eine deutliche Präferenz für das praktische Musizieren zum Ausdruck. Andere wiederum antworteten etwas knapper mit «Singen und Musizieren» und eine Person gar sehr knapp, aber nicht weniger aussagekräftig mit: «Singen.» Auch wenn es sich dort um einen persönlichen Schwerpunkt gehandelt hat, erhält dieser im Kontext des vorliegenden Textes eine ganz andere Bedeutung: nicht der Schwerpunkt, sondern der Musikunterricht ist: «Singen.»

8 Alle Namen von beforschten Personen sind anonymisiert.

«Und ähm ... Ja, da muss ich schon, manchmal auch selbst ... mich vielleicht ein wenig schonen und halt, ähm, ja ... ähm, jetzt eben, wenn ich bei jeder Klasse anfangen würde mit Djembes und noch Trommeln und Instrumenten und Schlagzeug und Gitarren und Bandraum, nein, dann hätte ich einfach [er schüttelt seinen Kopf, hebt seine beiden Hände hoch, die er ebenfalls schüttelt und sagt dazu «bchchch»], das, das wäre unmöglich.» (Herr Gasser)

Diese persönliche Präferenz von Frau Wehrli und Herr Gasser wird indes nicht von allen Schüler/-innen geteilt. In jeder Lektion lässt sich beobachten, dass einzelne Schüler/-innen den Gesang (mitunter auch demonstrativ und konfrontativ) verweigern. Die Lehrpersonen wiederum empfinden dies als anstrengend und geben an, dass sie diesem Verhalten gegenüber machtlos sind. Aus dieser Sicht scheint es erstaunlich, dass Lehrpersonen sich in der Gestaltung des Unterrichts sehr frei fühlen – darauf deuten zumindest die beiden obenstehenden Zitate hin –, den Schwerpunkt aber auf eine Aktivität setzen, deren Umsetzung anstrengend bis unmöglich ist.

Auf der anderen Seite wird im Unterricht von Herrn Neuhaus zwar durchaus instrumental musiziert, aber während derjenigen Lektionen des Stundenplans, die er für den Nichtmusizierunterricht vorsieht und überdies stets nach den Spielregeln des Nichtmusizierens. Beim instrumentalen Musizieren gibt Herr Neuhaus seinen Schüler/-innen ein Ziel vor, lässt im Unterricht verschiedene Aktivitäten in verschiedenen Sozialformen durchführen, welche ihnen helfen sollten, das gesetzte Ziel zu erreichen, und überprüft schliesslich jede Schülerin, jeden Schüler individuell und kriteriengeleitet hinsichtlich der Erreichung dieses Ziels. Aus der hier vertretenen kulturwissenschaftlichen Sicht kann man daher sagen, dass das instrumentale Musizieren bei Herrn Neuhaus Nichtmusizieren ist, auch wenn dies Musiker/-innen möglicherweise etwas merkwürdig erscheint. Musizieren und Nichtmusizieren sind im Kontext dieser Studie eben keine Aktivitäten, sondern Wissensordnungen, die die Akteur/-innen mit spezifischem Handlungswissen ausstatten, wie sich an der nachfolgend protokollierten Szene mit zwei Schülern von Herrn Neuhaus schön zeigt:

«Ich gebe mich ins Stuhllager, wo Lenny und Janis auf zwei akustischen Gitarren eine Basslinie üben und frage sie, ob sie mir über ihren Musikunterricht berichten möchten. Sie [...] beginnen gleich zu erzählen: Im Musikunterricht würden sie singen und Instrumente spielen und hätten Theorie über Lieder. Das Singen würde sich immer gleich abspielen, wobei bei der Theorie meistens zwei bis drei Themen pro Semester bearbeitet würden. [...] Auf die Frage ob denn nun die Arbeit, die sie gerade ausführen eher wie Singen wäre oder wie Theorie, antwortet Janis mit: «Dazwischen. Singen und Theorie, weil es macht Töne und trotzdem muss man es [am Ende des Semesters] können.»» (Auszug aus einem Beobachtungsprotokoll)

Für die Schüler/-innen ist der herausgearbeitete Unterschied zwischen den Unterrichten von Frau Wehrli und Herrn Gasser einerseits und demjenigen von Herrn Neuhaus andererseits wohl kaum relevant. Schliesslich wird überall im Musizierunterricht einfach gesungen.⁹ Aus der hier vertretenen kulturwissenschaftlichen Sicht ist er aber durchaus interessant. Die Identität des Singens wird in den Unterrichten von Frau Wehrli und Herrn Gasser über die des instrumentalen Musizierens konstruiert – «Singen» ist «nichtinstrumentales Musizieren» –, da Lehrpersonen und Schüler/-innen nicht selten miteinander verhandeln, ob im Unterricht nun auch auf Instrumenten gespielt wird beziehungsweise wer dies tun darf oder wer eben singen soll. Instrumentales Musizieren kommt hier also in den Praktiken (wenn auch nicht in denen des Musizierens, so immerhin in denjenigen des Argumentierens) durchaus vor. Demgegenüber verlegt Herr Neuhaus das instrumentale Musizieren ins Nichtmusizieren. Als Konsequenz hat Singen im Musizieren kein Gegenüber. Im Unterricht von Herrn Neuhaus vermag Singen Musizieren alleine zu verkörpern. Singen *ist* Musizieren. Zusammengefasst und verallgemeinert kann jede musizierende Praxis aus dieser Perspektive sowohl im Musizieren als auch im Nichtmusizieren stattfinden – eine kulturwissenschaftliche Erkenntnis, die für die abschliessenden Überlegungen zentral sein wird. So beispielsweise auch im Nichtmusizieren gesungen werden, wie nachfolgend anhand der Praktiken der Leistungsbeurteilung von Schüler/-innen veranschaulicht werden soll:

«Danach «möchte [Herr Neuhaus] schnell die Note mitgeben vom Kanon».

– Jessica: «Oh, dreieinhalb!»

– Herr Neuhaus: «So, was denkt ihr?»

Verschiedene Schüler/-innen rufen kreuz und quer verschiedene Noten rein, die meisten bewegen sich zwischen 5,25 und 5.

– Herr Neuhaus: «Ihr habt 31 von 35 Punkten erhalten, das gibt genau eine 5.»

(Auszug aus einem Beobachtungsprotokoll)

Herr Neuhaus erteilt der ganzen Klasse für eine gesangliche Leistung dieselbe Note. Auf Nachfrage geben seine Schüler/-innen an, dass diese Praxis bei ihnen nicht sehr beliebt ist, da deren Leistung jeweils von derjenigen ihrer Mitschüler/-innen abhängt. Doch Herr Neuhaus geht noch «einen Schritt weiter», wenn diese Beurteilung auch ohne «ganz klare Kriterien» erfolgt:

«Aber sie wissen auch, dass diese Klassennoten ... mehr¹⁰ also, nicht ich gebe ja dort jedem Schüler dieselbe Note. Es geht mir um das Gesamtergebnis und diese Noten sind auch ... oft sehr gut. [...] Weil ich ihnen auch gesagt habe: «Schaut, ich

⁹ Selbstverständlich wurde dieses Singen im Rahmen der Dissertationsarbeit differenzierter beforscht und beschrieben (Blanchard, 2019, S. 256–288). Die Darstellung der diesbezüglichen Erkenntnisse würde jedoch den Rahmen des Textes sprengen.

¹⁰ Ein direkt an das Wort angehängter Bindestrich bedeutet ein Abbrechen.

beurteile hier nicht ganz klare Kriterien, Rhythmik, äh Tongebung, Aussprache und so.» (Herr Neuhaus)

Etwas polemisch kann Herrn Neuhaus' Praxis der Benotung wie folgt zusammengefasst werden: Durch die Kollektivbenotung werden nicht nur «gute Sänger/-innen» nicht gebührend honoriert und «schlechte Sänger/-innen» ungerechtfertigt belohnt, er kann darüber hinaus nicht einmal genau sagen, warum die Benotung so und nicht anders ausfällt, weil er sich nicht an Kriterien orientiert. Damit ist Herr Neuhaus zum Glück der Einzige. Herr Gasser und Frau Wehrli geben ihren Schüler/-innen nämlich jeweils die Note, welche aus ihrer Sicht deren individueller gesanglicher Leistung entspricht, und können dank der zugrunde liegenden Kriterien auch begründen, warum sie dies tun. Entsprechend verfahren auch die Lehrpersonen der beiden anderen beforschten Unterrichte bei der Benotung des Singens und instrumentalen Musizierens ihrer Schüler/-innen. Zum Glück?

Bei genauerer Betrachtung ist nämlich Herr Neuhaus der Einzige, der konsequent benotet, wie er unterrichtet. Während bei allen anderen Lehrpersonen Musizieren im Unterricht eine Kollektivleistung ist, wird bei der Benotung die Einzelleistung jeder Schülerin und jedes Schülers beurteilt. Die Schüler/-innen erhalten jedoch im Unterricht, wenn überhaupt, nur ganz wenig Möglichkeiten, sich auf diese abschliessend geprüften Leistungen vorzubereiten. Zudem erfolgt die Beurteilung des Musizierens bei allen anderen Lehrpersonen, nicht wie im Unterricht «gefühlsmässig», sondern unterliegt klaren Kriterien. Von den Lehrpersonen als «objektiv messbar» ausgewiesen, sind diese meist die Korrektheit der Wiedergabe bezüglich Intonation, Rhythmus, Text und, bei den Lehrpersonen, die auch das instrumentale Musizieren überprüfen, Harmonie. Inwiefern diese Kriterien effektiv objektiv sind, soll an dieser Stelle nicht weiter diskutiert werden. Es lässt sich allerdings feststellen, dass das Musizieren bei der Beurteilung auf einen kleinen Teil des Beobachtbaren reduziert wird.

Bei der Leistungsbeurteilung drehen sich also die Dominanzverhältnisse beider Wissensordnungen um. Während das Musizieren in der Regel der unhinterfragte «Normalfall» des Musikunterrichts ist, unterwerfen sich bei der Schüler/-innenbenotung das Singen und das instrumentale Musizieren den diskursiven Spielregeln des Nichtmusizierens. Somit wird eine für den Musikunterricht zentrale Aktivität von einer Wissensordnung vereinnahmt, die ansonsten eher eine Nebenrolle spielt.

«Musizieren» oder «Schule»? – Ein fragmentarisches Fazit

Wie bereits erwähnt, war es nicht das Anliegen des Forschungsprojektes, repräsentative Aussagen für den Musikunterricht an Deutschschweizer Sekundarschulen zu machen. Dennoch kann man davon ausgehen, dass das praktische Musizieren¹¹ auch in vielen anderen Unterrichten an zentraler Stelle steht (siehe beispielsweise Blanchard, Huber, 2014, S. 3 f.). Zudem zeigte sich auch in den Beiträgen an der Tagung, aus welcher der vorliegende Band entstammt, dass das Singen ein Knotenpunkt des Musizierens an Schweizer Schulen zu sein scheint. Deshalb formuliere ich im Anschluss an die präsentierten Erkenntnisse einige offene Fragen, von denen ich (zugegebenermassen nicht ganz bescheiden) hoffe, dass sie für die «Kulturen der Schweizer Schulmusik» gewinnbringende Reflexionen anstossen könnten:

- Wie legitimiert sich die Zentralität des praktischen Musizierens? Inwiefern steht sie einem oft angestrebten Bezug zur Lebenswelt der Schüler/-innen entgegen?
- Wie legitimiert sich die Zentralität des Singens? Welche Chancen und Probleme beherbergt sie?
- Ist schulisches Musizieren kompatibel mit der Funktionsweise der Schule?

Während die ersten Fragen sich mit etwas Distanz wohl gewissermassen von selbst ergeben, bedarf die letzte Frage sicherlich noch einer Erläuterung. Sie ergibt sich aus der oben dargestellten Feststellung, dass die meisten Lehrpersonen prüfen, was sie nicht unterrichten. Damit machen sie sich aus einer pädagogisch-didaktischen Perspektive leicht kritisierbar. Allerdings sollte diese Erkenntnis nicht zu vorschnell auf die Lehrpersonen zurückgemünzt werden. Es ergeben sich nämlich auch einige Denkaufgaben für die Fachdidaktik. So gibt gerade Frau Wehrli an, dass sie im Unterricht auch am Prüfungskriterium «korrekte Intonation» arbeiten will. Nur hält sie dieses Vorhaben im Klassenverband nicht für umsetzbar:

«Oder ich meine, das sind einfach immer ... Herausforderungen und eigentlich ist das ein- wäre das Individualunterricht.» (Frau Wehrli)

Man kann sich zwar weiterhin fragen, ob sie – oder die Musikdidaktik – über genügend Differenzierungsmethoden verfügt. Das Problem kann allerdings auch auf einer noch grundsätzlicheren Ebene angesiedelt werden, wie sich an den Aussagen zweier Schüler zeigt:

¹¹ Der Begriff «praktisches Musizieren» wird hier im Sinne von «Singen» und/oder «Spiel mit Instrumenten» und damit als Kontrast zu dem in diesem Text als Wissensordnung verstandenen «Musizieren» verwendet, da Wissensordnungen im kulturwissenschaftlichen Sinne implizit bleiben (Reckwitz, 2006, S. 162) und daher auch nicht (didaktisch) inszeniert werden können.

«Beim Singen tun wir einfach die ganze Zeit singen. Und beim ... [holt tief Luft] und wenn wir Noten oder so etwas haben, [...] dann sind wir mehr, wie eine normale Mathestunde ... Dass einfach alles normal abläuft.» (Christoph)

«Ich mache es jetzt eigentlich auch noch gerne ... also, singen halt, aber, und ich finde es jetzt eigentlich auch noch einen guten Ausgleich, dass man jetzt auch mal etwas anderes macht, als immer nur Schule haben und so.» (Kai)

Für Christoph und Kai ist das Andere des Singens nämlich nicht das Nicht-musizieren, sondern die Mathestunde oder gar die Schule. Zudem lassen das Adjektiv «normal» für Christophs Beschreibung der Mathestunde sowie Kais Aussage, dass man neben dem Singen «immer nur Schule» hat, die Interpretation zu, dass die Wissensordnung (nicht die Aktivität) Musizieren als Normalfall des Musikunterrichts eher der Ausnahmefall des übrigen Schulunterrichts ist. In diesem Sinne lohnt es sich im Anschluss an die beiden Aussagen, die Bezugsgrößen des schulischen Musizierens in den Blick zu nehmen. Es lässt sich nämlich fragen, ob das Musizieren wie in einer Band oder einem Chor überhaupt mit einem (leistungsorientierten) Schulsystem kompatibel ist? Denn so merkwürdig es in einem schulischen Kontext klingen mag, dass Musizieren nicht ziel-, sondern aktivitätsorientiert ist und nicht kriteriengeleitet, sondern gefühlsmässig beurteilt wird, so sehr entspricht es doch weitgehend der Praxis des ausserschulischen Musizierens im Ensemble. Welche Chorleiterin, welcher Chorleiter kann nach präzisen Kriterien in Worte fassen, warum die eine Version ihres beziehungsweise seines Chores besser war als die andere? Welche Band probt Intervallsprünge? Ist letztlich in diesen Kollektiven das Beherrschen beziehungsweise Können des Instruments (inklusive der Stimme) nicht auch bloss eine Voraussetzung und nicht das Ziel? Allerdings stellt sich die Frage, wie damit im Unterricht umzugehen ist, solange die individuelle Zeugnisnote das letzte Wort hat.

Vielleicht ist ein Musizieren ohne operationalisierte Zielsetzungen gar eher im Sinne eines kompetenzorientierten Unterrichts. Allerdings definitiv auch nicht in der Form, in der es im beforschten Unterricht vorgefunden wurde; es bräuchte vielmehr eine fundierte Auseinandersetzung auf fachdidaktischer Ebene. Nun kann nicht am Ende dieses Textes auf ein so grosses und bereits breit und auch kritisch diskutiertes Thema wie Kompetenzorientierung eingegangen werden – viel wurde darüber schon gesagt und gestritten (zum Beispiel Knigge, Lehmann, Lehmann-Wermser, Niessen, 2008; Richter, 2005; Rolle, 2008; Vogt, 2008). Zudem wäre die Frage nach der Kompetenzorientierung auch nur ein möglicher Ansatz, der im Anschluss an die präsentierten Erkenntnisse verfolgt werden könnte. Deshalb belasse ich es bei den offenen Fragen und bei der Feststellung, dass das schulische Musizieren nur schlecht mit einem leistungsorientierten Schulsystem kompatibel ist. Weder das eine noch das andere ist wohl in

abschbarer Zeit radikal zu verändern. Eine reflektierte Fachdidaktik sollte sich jedoch zu diesem Spannungsverhältnis positionieren.

Literaturangaben

- Blanchard, O. (2018). Der bedeutungsorientierte Kulturbegriff revisited – aus einer kulturwissenschaftlichen Perspektive. In B. Clausen, S. Dressler (Hg.), *Soziale Aspekte des Musiklernens* (S. 277–290). Münster: Waxmann.
- Blanchard, O. (2019). *Hegemonie im Musikunterricht. Die Befremdung der eigenen Kultur als Bedingung für den verständigen Umgang mit kultureller Diversität*. Münster: Waxmann.
- Blanchard, O., Huber, J. (2014). Zwischen Kanon und Soziokultur. Erkundungen auf dem Feld der Deutschschweizer Schulmusik. *Art Education Research*, 5 (9). https://blog.zhdk.ch/iaejournal/files/2014/12/AER9_huber_blanchard.pdf
- Böhme, H., Matussek, P., Müller, L. (2002). *Orientierung Kulturwissenschaft. Was sie kann, was sie will* (2. Auflage). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Breidenstein, G., Hirschauer, S., Kalthoff, H., Nieswand, B. (2013). *Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung*. Konstanz: UVK.
- Candea, M. (2009). Arbitrary locations. In defence of the bounded field-site. In M.-A. Falzon (Hg.), *Multi-Sited Ethnography. Theory, Praxis and Locality in Contemporary Research* (S. 25–46). Surrey, Burlington: Ashgate.
- Hirschauer, S., Amann, K. (1997). Die Befremdung der eigenen Kultur. Ein Programm. In dies. (Hg.), *Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie* (S. 7–52). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Knigge, J., Lehmann, A. C., Lehmann-Wermser, A., Niessen, A. (2008). Bildungsstandards und Kompetenzmodelle für das Fach Musik? Vorwort. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik* (Sonderedition), 1 f. www.zfkm.org/sondero8-kniggeetal.pdf
- Laclau, E., Mouffe, C. (2012). *Hegemonie und radikale Demokratie. Zur Dekonstruktion des Marxismus* (4., durchgesehene Auflage). Wien: Passagen.
- Moebius, S. (2009). *Kultur*. Bielefeld: Transcript.
- Reckwitz, A. (2005). Kulturelle Differenzen aus praxeologischer Perspektive. Kulturelle Globalisierung jenseits von Modernisierungstheorie und Kulturessentialismus. In I. Srubar, J. Renn, U. Wenzel (Hg.), *Kulturen vergleichen. Sozial- und kulturwissenschaftliche Grundlagen und Kontroversen* (S. 92–111). Wiesbaden: VS.
- Reckwitz, A. (2006). *Die Transformation der Kulturtheorien. Zur Entwicklung eines Theorieprogramms* (Studienausgabe). Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Reckwitz, A. (2011). Die Kontingenzzperspektive der «Kultur». Kulturbegriffe, Kulturtheorien und das kulturwissenschaftliche Forschungsprogramm. In F. Jaeger, J. Rüsen (Hg.), *Handbuch der Kulturwissenschaften*, Bd. 3: *Themen und Tendenzen* (Sonderausgabe, S. 1–20). Stuttgart: Metzler.
- Richter, C. (2005). Auf der Suche nach Bildungsstandards und Kompetenzformulierungen im Fach Musik. *Diskussion Musikpädagogik*, (27), 14–23.

- Rolle, C. (2008). Musikalische Bildung durch Kompetenzerwerb? Überlegungen im Anschluss an den Entwurf eines Kompetenzmodells «Musik wahrnehmen und kontextualisieren». *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik* (Sonderedition), 42–59. www.zfkm.org/sondero8-rolle.pdf
- Schiffauer, W. (2011). Der cultural turn in der Ethnologie und der Kulturanthropologie. In F. Jaeger, J. Straub (Hg.), *Handbuch der Kulturwissenschaften*, Bd. 2: *Paradigmen und Disziplinen* (Sonderausgabe, S. 502–517). Stuttgart: Metzler.
- Vogt, J. (2006). Musikpädagogik als kritische Kulturwissenschaft – erste Annäherungen. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, 11–25. www.zfkm.org/o6-vogt.pdf
- Vogt, J. (2008). Musikbezogene Bildungskompetenz – ein hölzernes Eisen? Anmerkungen zu den «Theoretischen Überlegungen zu einem Kompetenzmodell für das Fach Musik». *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik* (Sonderedition), 34–41. www.zfkm.org/sondero8-vogt.pdf
- Vogt, J. (2014). Musikpädagogik als kritische Kulturwissenschaft – noch einmal. *Art Education Research*, 5 (9). https://blog.zhdk.ch/iaejournal/files/2014/12/AER9_vogt.pdf
- Wirth, U. (2008). Vorüberlegungen zu einer Logik der Kulturforschung. In ders. (Hg.), *Kulturwissenschaft* (S. 9–67). Frankfurt am Main: Suhrkamp.