

Stadler Elmer, Stefanie

## Curriculare Normen der musikpädagogischen Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern

*Beiträge zur Lehrerbildung* 22 (2004) 3, S. 375-385



Quellenangabe/ Reference:

Stadler Elmer, Stefanie: Curriculare Normen der musikpädagogischen Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern - In: *Beiträge zur Lehrerbildung* 22 (2004) 3, S. 375-385 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-135585 - DOI: 10.25656/01:13558

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-135585>

<https://doi.org/10.25656/01:13558>

in Kooperation mit / in cooperation with:

Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern

**BEITRÄGE ZUR LEHRERINNEN- UND LEHRERBILDUNG**

Organ der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)

ISSN 2296-9632

<http://www.bzl-online.ch>

### Nutzungsbedingungen

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

### Terms of use

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

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

### Kontakt / Contact:

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

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

## **Curriculare Normen der musikpädagogischen Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern**

Stefanie Stadler Elmer

**Dieser Beitrag diskutiert das Thema curricularer Normen und einige Probleme der musikalischen Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. Gilt die Norm, dass Musik zur Allgemeinbildung gehört, so hat dies Folgen für die Gestaltung der Ausbildung auf allen Ebenen. Es werden wissenschaftsorientierte Grundsätze und praktische Vorgehensweisen vorgeschlagen, die die Beliebigkeit der musikalischen Ausbildung reduzieren und langfristig eine wirksame Qualität der (kulturellen) Allgemeinbildung gewährleisten. Drei innovative Schritte gilt es in der musikpädagogischen Ausbildung einzuleiten: 1. Einbezug von pädagogisch-psychologischen Erkenntnissen, 2. Bildungsforschung, 3. curriculare Normen.**

Ein Gesangslehrer der Dorfschule ist viel wichtiger als der Direktor der Oper in Budapest. Ein schlechter Operndirektor wird bald davon gejagt, aber ein schlechter Lehrer kann dreissig Jahre lang in Tausenden von Kindern die Liebe zur Musik abtöten. (Zoltan Kodaly)

### **1. Unklare curriculare Normen der musikalischen Ausbildung von Lehrpersonen**

In der Diskussion um Bildungsinhalte oder um ein Kerncurriculum für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung geht es im Wesentlichen darum, Normen zu setzen. Der Begriff der Norm ist eng verwandt mit dem Begriff des Wertes (von Wright, 1994). Der Philosoph Georg H. von Wright (1991) unterscheidet zwischen primären Normen, welche das Verhalten regulieren und welche gewisse Dinge vorschreiben, erlauben oder verbieten, und sekundären Normen, welche aussagen, wie Handlungen vollzogen werden und wie die soziale Praxis aussieht. Diese beiden Arten von Normen sind leicht miteinander zu verwechseln, weil sie in komplizierter Weise zusammenhängen. Ihre Unterscheidung und der Zusammenhang zu Werten bieten jedoch eine Orientierung, deren Nutzen nachfolgend deutlich werden wird.

In der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gibt es für Normen einen vielseitigen Sprachgebrauch: Es ist die Rede vom (Kern-)Curriculum (z.B. Robinsohn, 1967), von Zielen, von Bildungsidealen und von Standards (z.B. Oser, 1997). Da der Begriff 'Norm' allgemein ist, macht es im Bildungskontext Sinn, von curricularen Normen zu reden. Die Grundfragen sind stets dieselben: Welche Inhalte sind in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der sich wandelnden Gesellschaft wichtig? Wie können Wert- und

Normsetzungen begründet werden? Wie können Ziele erreicht, überprüft und verbessert werden?

Normen sind historisch gewachsen. Sie werden meist dann reflektiert und verändert, wenn eine Anpassung an neue Lebensumstände nötig ist. Anlässe dazu sind meist Reformen oder Konflikte und zudem der Wille, eine Verbesserung herbeizuführen. Der Anlass, die Ziele oder curricularen Normen der musikalischen Allgemeinbildung zu reflektieren, ist die Diskrepanz zwischen den anstehenden oder getroffenen curricularen Entscheidungen und dem bisherigen Ausbleiben einer öffentlichen und fachwissenschaftlichen Debatte. Eine solche Debatte über curriculare Normen ist wünschenswert, denn sie zwingt zu klaren Formulierungen und konsistenten Argumenten, was wiederum dazu beitragen kann, den bis anhin relativ beliebigen Begriffen, Inhalten und Strukturen eine einheitliche Form zu geben. Des Weiteren wäre es wichtig, dass ein interdisziplinäres Gremium von Fachleuten und Betroffenen curriculaire Normen für das Fach Musik verhandelt und formuliert und dabei eine hohe Akzeptanz und hohe Verbindlichkeit der Abmachungen anstrebt. Diese Debatten anzuregen, ist das Ziel dieses Beitrags.

Der oben erwähnte enge Zusammenhang zwischen Normen und Werten macht deutlich, wie mit curricularen Normen umzugehen ist: Es geht nicht um eine wissenschaftliche Prüfung des Wahrheitsgehalts von Aussagen, und somit nicht um typische Fragen wie: Was ist wahr? Oder: Welche Theorie ist gültig. Die fehlende Wahrheitsprüfung bei Normen bedeutet aber nicht, dass Normen nicht in ihrer Qualität beurteilt werden könnten. Menschenrechte, zivilisatorische und kulturelle Errungenschaften (wie z.B. das Rechtssystem, Kulturtechniken) und ethisch-moralische Konventionen gehören zu den tragenden Pfeilern bei der Reflexion und Beurteilung von Normen im Bildungswesen. Musikalische Allgemeinbildung lässt sich als Erhalten von kultureller Errungenschaft legitimieren. Dies reicht aber nicht aus: Es braucht explizite curriculaire Normen, die begründen und aussagen, wie diese Bildung zu gestalten ist, soll es tatsächlich ein Kulturgut sein, das kollektiv gepflegt oder praktiziert wird.

Die von Wright'sche Unterscheidung von primären und sekundären Normen bietet bei der Erarbeitung von curricularen Normen folgende allgemeine Orientierung: Die primären Normen oder Standards sind präskriptiv, d.h., es sind Vorschriften, die einzuhalten mit Sanktionen verbunden sind. Zu den positiven Sanktionen gehört die von der Institution erteilte Berechtigung, den Beruf auszuüben. Zu den negativen Sanktionen gehört die Verweigerung der Berufsanerkennung. Es sind erst die Normen der Berufsausbildung, welche es ermöglichen, begründete Sanktionen vorzunehmen und dadurch Verbindlichkeit glaubwürdig zu realisieren. Dies betrifft die primären Normen in der Form von Vorschriften und Anforderungen. Für die musikalische Allgemeinbildung fehlen bisher solche primären curricularen Normen. Es ist unklar, welche musikalischen Kompetenzen für die Lehrberechtigung an einer Volksschule notwendig sind.

Der Status der sekundären Normen, die die Art und Weise der Umsetzung betreffen, ist ein anderer. Formulierung und Realisierung von sekundären Normen verlangen hohes und informiertes Engagement von den Ausbilderinnen und Ausbildern sowie von den Studierenden, denn es geht um die gemeinsame Gestaltung der Praxis. Beispielsweise sind Studienleistungen und Prüfungen evaluative Momente, an denen die praktizierte Verbindlichkeit von Normen festgemacht werden kann. Wenn im Fach Musik keine primären curricularen Normen vorhanden sind, ist die Praxis zwangsläufig anomisch, d.h., es gibt keine einheitliche Ordnung, und es herrscht Willkür.

Das konsensuelle Formulieren von Normen, deren Umsetzung und die Evaluation und Optimierung sind ein steter Veränderungsprozess, und dieser ist im Zusammenhang mit den rasanten gesellschaftlichen Veränderungen zu sehen. Dies betrifft nicht nur den Bereich Musik, sondern alle Inhalte der Bildung. Seit den 1990er-Jahren geben Bildungsreformen – die Tertiärisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung – Anlass zu Veränderungen, und seit jüngster Zeit kommen die enttäuschenden Ergebnisse der PISA-Studie und fehlende Finanzen hinzu. Unter diesen Umständen muss auf mehreren Ebenen der Konsens zu neuen Ausrichtungen und Wertsetzungen erarbeitet werden.

## **2. Spannungsfelder des Faches Musik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung**

Das Fach Musik hat in diesem neuen Stadium des Aushandlungsprozesses im Bildungswesen einen schwierigen Stand. Ich führe hier vier Problemfelder an:

(1) Beide Hochschulen, jene für Musik (MHS) und jene für Pädagogik (PH), sind zuständig für die musikpädagogische Aus- und Weiterbildung. Eine Kooperation liegt auf der Hand. Unterschiedliche Normen und Werte erschweren es, Konsens bezüglich gemeinsamer Ziele zu finden. Dies betrifft beispielsweise die Frage, ob eine Lehrperson auf der Volksschulstufe eine Generalistin oder eine Spezialistin sein soll. Der heutige Trend geht dahin, das Spezialistentum höher zu bewerten als das Generalistentum. Für beide Positionen gibt es Argumente. Die Spezialisten setzen auf hohe Qualität und auf berufliche Differenzierung. Die Haltung ist: Besser keine Musikerziehung als eine schlechte. Die Generalisten finden, dass Musik zur Allgemeinbildung gehört und daher die Lehrpersonen für alle Stufen der obligatorischen Schulzeit entsprechend ausgebildet sein müssen. Unklar ist das Wichtigste, nämlich die Frage, welche Qualifikation es braucht, um Kinder auf allen Stufen der Volksschule zu unterrichten und um Musik als *kulturellen Bestandteil des Schulalltags* zu pflegen.

(2) Ein Dauerthema in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung sind die finanziellen Aufwendungen für den Instrumentalunterricht, weil dieser meist Einzelunterricht ist. Soll eine zukünftige Lehrperson Klavier spielen können, den Schulgesang mit Gitarre begleiten können, ein Blasinstrument spielen, um vielleicht im Dorf einmal die Leitung

der Blasmusik zu übernehmen? Erneut stellt sich die Frage, wer welche Inhalte für eine Lehrperson als wichtig erachtet. Es gab mehrere Jahrzehnte, da gehörte der Instrumentalunterricht obligatorisch in die Schweizer Lehrerinnen- und Lehrerausbildung. Er galt als selbstverständlicher Teil der Allgemeinbildung und daher als Norm. Heute jedoch zeichnet sich eine neue Situation ab: Je nach Ausbildungsstätte und der angezielten Schulstufe können zukünftige Lehrpersonen für die Primar- und die Sekundarstufe I Musik als Fach während ihrer Ausbildung völlig umgehen. Die Matura als neue Norm erlaubt es heute, Primar- und Sekundarlehrerin zu werden, ohne ein Lied vorsingen zu können. Die fachwissenschaftliche Diskussion hierzu steht bisher aus, z.B. zu Fragen wie: Welche Vor- und Nachteile werden mit dieser neuen Norm in Kauf genommen? Mit welchen langfristigen Folgen muss gerechnet werden?

(3) Bei der Diskussion um Inhalte und Ziele der Lehrpersonenbildung zeigt sich, dass nicht nur die berufsspezifischen Fächer (Pädagogik, Psychologie, Didaktik), sondern auch andere Fächer (Mathematik, Sprache, Hauswirtschaft, u.a.) abhängig von einzelnen Institutionen und Personen und daher relativ beliebig sind (vgl. z.B. Oser & Oelkers, 2001). Der Bereich Musik ist davon nicht ausgenommen. Trotz Lehrplänen gibt es keine einheitlichen Verbindlichkeiten oder Normen für Schulstufen, selbst bei Schulabschluss nicht. Vielleicht sind es noch die Nationalhymne oder ein paar Weihnachtslieder, welche als musikalisch gemeinsam verbindend gelten können. Fehlende Bildung oder fehlende Koordination von Inhalten erschweren es, einen stufenabhängigen und aufbauenden Bildungskanon im Bereich der Musik sicher zu stellen. Die Folgen sind bekannt: Das musikalische Bildungsniveau klafft mit zunehmender Schulstufe auseinander. Dies wird zum Problem an Pädagogischen Hochschulen. Die Koordination der Ausbildungen, etwa in Form von Normen oder Standards, könnte langfristig solchen Problemen entgegen wirken. Voraussetzung ist allerdings, dass diese Standards erstens auf einem breit abgestützten Konsens beruhen, um akzeptiert zu werden; zweitens die bestehenden Lehrpläne als Massstab nehmen und integrieren; und drittens berücksichtigen, dass der kulturelle Wandel rasch vor sich geht und dass daher vor allem die grundlegenden musikalischen Kompetenzen der Kinder und der Lehrpersonen im Zentrum stehen müssen.

(4) Es braucht keine Zahlen, um zu belegen, dass die fachwissenschaftliche Auseinandersetzung mit der musikalischen Bildung im Argen liegt. Die Tatsache, dass Musik als Thema innerhalb der Erziehungswissenschaft ausgeklammert ist, entspricht einerseits einer historisch gewachsenen Tradition (vgl. z.B. Lehrbücher). Andererseits zeigt dies eine Werthaltung, die zu reflektieren ist. Wenn dennoch in den letzten Jahren Musik als Bildungsinhalt im Kontext der Pädagogik diskutiert wurde, so herrschte die Frage nach dessen Sinn und Zweck vor. Es wurde versucht zu begründen und zu beweisen, dass vermehrter Musikunterricht die Intelligenz und die sozialen Kompetenzen steigern könne. Es ist heikel, ein Fach mit modernen Tugenden rechtfertigen zu wollen. Beispielsweise zeigt ein Blick in das 20. Jahrhundert, dass es zu keiner Zeit so viel Musik gab wie zur Zeit des Nationalsozialismus: in den Schulen, in den Jugendver-

bänden, im Militär und in völkischen Gruppierungen. Die Nationalsozialisten wussten sehr wohl um die Macht von Musik. Musik ist nie neutral, sondern verkörpert stets Bedeutungen oder Werte, welche nur schwer der Sprache oder der Vernunft zugänglich sind, die jedoch die Menschen nachhaltig prägen können (vgl. Stadler Elmer, 2004). Auch das Nicht-Musizieren ist eine Wertsetzung, und gleichermassen ist es die fehlende fachwissenschaftliche Forschung. Wir wissen nicht, wie es um die musikalische Bildung der heutigen Kinder steht, noch wissen wir etwas über die heutigen Jugendlichen, Erwachsenen und Betagten. Der Bildungsstand wird je nach Standpunkt optimistisch oder pessimistisch beurteilt. Statt Meinungen wäre es besser, eine wissenschaftsorientierte Bildungspolitik zu betreiben. Im Zentrum steht heute die Frage, welcher wirtschaftliche Nutzen von den hergebrachten Kulturtechniken für eine Zukunft in einer sich globalisierenden Gesellschaft zu erwarten ist. Unter Kulturtechniken ist all das zu verstehen, was Natur umwandelt. Der (wirtschaftliche) Bildungswert von Sprachen, Mathematik und Naturlehre u.a. braucht heute nicht hinterfragt zu werden. Aber was wissen wir darüber, wie Erwachsene retrospektiv ihre musikalische Bildung beurteilen und bewerten? Welche Wünsche sie nach der Schulzeit haben? Welchen Wert musikalische Bildung langfristig für ein Individuum und eine Gesellschaft haben kann, z.B. mit Bezug auf Lebensqualität oder Qualität des Zusammenlebens zwischen Generationen und Kulturen?

### **3. Ausbildung im Fach Musik an Pädagogischen Hochschulen**

Die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen ist in einer Gesellschaft ein zentraler Ort, wo kulturelle Normen gesetzt und praktiziert und die Grundlagen für deren Vermittlung und Verbreitung gelegt werden. Der folgende Vorschlag geht von der Prämisse aus, dass es einen Wert hat, Musik als Teil der Allgemeinbildung zu pflegen, und er zeigt auf, wie der Bereich Musik langfristig und kostengünstig in der Allgemeinbildung verankert werden kann. Das Konzept ist mit all jenen theoretischen Strömungen vereinbar, welche die körperlichen Ressourcen, über die jedes gesunde Kind von Natur aus verfügt, ins Zentrum stellen: die Stimme, das Hören und die Bewegungen, oder Gesang und Tanz (z.B. Kodaly, Jaques-Dalcroze), welche von einer dynamisch-adaptiven Selbstregulation oder Selbstorganisation im Kind ausgehen (z.B. Piaget), und welche unter Musik als ein von Menschen für Menschen geschaffenes Symbolsystem verstehen (z.B. Cassirer, Valsiner). Des Weiteren wird angenommen, dass jede (gesunde) Person über körperliche Ressourcen verfügt, um die musikalischen Techniken des Tanzens und Singens zu kultivieren und dass Tanzen und Singen die einfachsten musikalischen Kulturtechniken sind. Sie sind ein Bestandteil unserer Kultur. Es soll zudem als Norm oder als Standard gelten, dass die Pflege der einfachsten musikalischen Kulturtechniken zur Allgemeinbildung gehört, und dass die Lehrpersonen auf allen Stufen der Volksschule fähig sind, die allgemeinen musikalischen Kulturtechniken im Rahmen der schulischen Ausbildung zu pflegen und zu vermitteln (vgl. Elschenbroich, 2004).

### 3.1 Das Anforderungsprofil für das Studium an einer PH

Wenn musikalische Kompetenzen zur Allgemeinbildung gehören sollen, so ist es folglich kritisch, das Anforderungsprofil für die Ausbildung zur Lehrperson zu überprüfen. Welches Niveau von musikalischen Kompetenzen wird für die Zulassung zur Ausbildung als Norm verlangt? Welchen Stellenwert will man diesen Kompetenzen bei der Selektion von Studierenden einräumen und durchsetzen? In welche Richtungen soll das Leistungsniveau bis zum Ende der Berufsausbildung gesteigert werden? Welche Kompetenzen sind durch Weiterbildungen sicher zu stellen?

Eine Kandidatin oder ein Kandidat muss auf jeden Fall die Lernziele des Fachs Musik für das Niveau der Sekundarstufe I und II erreicht haben. Aber weil Lehrpläne kantonal verschieden sind, sollte auch hier das Leistungsniveau durch Normen verhandelt werden. Ist dieses Niveau beim Gesuch um Aufnahme zur Ausbildung nicht erreicht, so soll dies in Zukunft ein ernsthaftes Problem sein. Eine Kandidatin oder ein Kandidat muss dann die fehlenden Kompetenzen nachholen. Ist diese Anforderung allen Anwärterinnen und Anwärtern für den Lehrberuf in Volksschulen bekannt und wird es angestrebt, so kann dadurch allmählich eine Aufwertung des musikalischen Bereichs herbeigeführt werden.

Dieses Konzept setzt voraus, dass die Formulierung von Standards oder Normen für die musikalische Allgemeinbildung auf allen Ebenen im Schulsystem geschehen muss. Es ist nicht sinnvoll, nur auf der Ebene der Ausbildung an PHs anzusetzen. Ideal wäre es, regional und landesweit die Anforderungen aufeinander abzustimmen. Folglich müssen die bestehenden Lehrpläne, welche die Allgemeinbildung in Musik betreffen, mit ihren Lehr- und Lernzielen ernst genommen werden. Ernst nehmen heisst beispielsweise zu evaluieren, was Schulabgängerinnen und Schulabgänger tatsächlich in diesem Bereich können und wissen. Ernst nehmen heisst auch, in diesem Bildungsbereich auf jeder Stufe Verbindlichkeiten zu fordern, wie dies in anderen Fächern als selbstverständlich gilt. So darf es nicht mehr vorkommen, unzureichende Leistungen von Schülerinnen und Schülern einseitig als Begabungsmangel zu attribuieren, dadurch ihr Lernpotenzial zu verkennen und sich vor der Verantwortung zu drücken.

Eine erste Schlussfolgerung lautet daher: Um curriculare Normen für die Ausbildung von Lehrpersonen im Fach Musik formulieren zu können, ist es notwendig, gleichzeitig Normen für die musikalische Allgemeinbildung auf allen Schulstufen zu formulieren (oder bestehende als verbindlich zu nehmen). Erst wenn Normen auf allen Schulstufen etabliert sind, wird es möglich, auf jeder Schulstufe aufbauend auf der vorherigen auf Fortschritte hin zu arbeiten.

### 3.2 Schwerpunkte in der Ausbildung während des Studiums

Die musikalische Aus- und Weiterbildung zur Lehrperson auf der Volksschulstufe muss auf dem Niveau des Mittelschulabschlusses aufbauen können. Erst dann ist es möglich, dass sich die Ausbildung während des PH-Studiums auf die folgenden zwei Bereiche konzentrieren kann:

1. Die Weiterentwicklung des *fachlichen Könnens und Wissens*: Entsprechend des erreichten Eingangsniveaus müssen für jeden Jahrgang aufbauend weitere Ziele formuliert werden. Zudem soll mit jeder studierenden Person individuell ihre Spezialisierung und Weiterentwicklung geplant werden und sollen individuelle Ziele bis Studiumsende abgemacht und schliesslich geprüft, beurteilt und bewertet werden.
2. Ausgehend von den musikalischen Kompetenzen, die auf dem Niveau der Bildungsziele für Ende der Mittelschulstufe erfüllt sein müssen, muss sich die Ausbildung an der PH auf einen zweiten Bereich konzentrieren, und zwar auf die *Vermittlung von didaktischen Fähigkeiten und Fertigkeiten*.

Beispielsweise lernen Studierende zu beobachten und verstehen, welche musikalischen Kompetenzen bereits vom Vorschulalter an vorhanden sein können. Sie lernen, Kinder und Jugendliche in ihrem musikalischen Entwicklungsstand einzuschätzen und mit ihnen so zu musizieren, dass sie für nächste Fortschritte gefordert und gefördert werden. Besonderes Augenmerk ist auf musikalisch 'schwache' oder 'starke' Kinder zu richten und zwar so früh wie möglich, nämlich bereits vom Kindergartenalter an, vor allem mit Bezug zum Hören, zum stimmlichen Ausdruck und zur Motorik. Die individuellen Unterschiede in den Fähigkeiten sind sehr gross, und Lehrpersonen tendieren dazu, das Fähigkeitspotential zu unterschätzen und Zusammenhänge mit anderen Bereichen (z.B. Sprache, Mathematik) zu verkennen (vgl. z.B. Taylor & Clark, 2004; Stadler Elmer, 2000).

Die Studierenden lernen die Grundprinzipien des musikalischen Lernens und Lehrens zu verstehen und anzuwenden. Förderung des musikalischen Lernens und Aufrechterhalten der Motivation sollen im Mittelpunkt stehen. Studierende werden theoretisch (Wissen) wie auch praktisch (Können) darin geschult, wie musikalische Förderung unter verschiedenen Bedingungen realisiert und optimiert werden kann.

Zu den praktischen Qualifikationen zählt beispielsweise die Fähigkeit, in einer Klasse im Bereich Musik ein animiertes, aktives und freudvolles Lernklima herzustellen und aufrechtzuerhalten. Ist die Lehrperson fähig, Kinder zum Mitmachen zu begeistern, kreative Aktivitäten in verschiedensten Musik bezogenen Bereichen zu fördern, das Interesse am Gestalten von Klängen und Lauten auf verschiedenste Arten und Weisen zu pflegen und kultivieren? Kann eine Lehrperson musikalische 'Schwächen' oder Unfähigkeiten erkennen, verstehen und fördernde Massnahmen so ergreifen, dass nach einem längeren Zeitraum tatsächlich Fortschritte erkennbar sind? Ist sie fähig, einen altersgemischten Kinderchor aufzubauen und zu leiten? Ist sie fähig, hör- und singbe-

einträchtige Kinder zu erkennen und zu fördern oder die Förderung zu delegieren?

Dieser zweit genannte Ausbildungsschwerpunkt betrifft explizit das pädagogisch-psychologische Fachwissen und die praktische Umsetzung, das fachdidaktische Können. Ich plädiere dafür, dass beide oben genannten Bereiche im Zentrum der musikalischen Ausbildung an einer PH stehen müssen. Es sollte vermieden werden, Können und Wissen nachzuholen, das zur musikalischen Allgemeinbildung gehört. Das musikpädagogische Wissen und Können sollte gegenüber den künstlerisch-musikalischen Leistungen deutlich stärker gewichtet werden. Es gibt Studien (z.B. Sosniak, 1990; Sloboda & Howe, 1991), welche berichten, dass junge Musikerinnen und Musiker rückblickend bei ihren ersten Lehrpersonen die gute Beziehung und die motivierende Haltung am meisten schätzten, und dass es für sie erst während der Berufsausbildung wichtig wurde, auf anspruchsvollerem künstlerisch-technischem Niveau unterrichtet zu werden.

Eine zweite und dritte Folgerung lassen sich formulieren: Als Zulassungsbedingung für das Studium an einer PH soll das Niveau an musikalischem Können und Wissen neu thematisiert werden. Es ist anzustreben, für alle Niveaus der Volksschule nur solche Lehrpersonen zuzulassen, welche ein Mindestmass an musikalischen Fähigkeiten ausgebildet haben, um mit Schulklassen musikalisch aktiv sein zu können. Ein Mindestmass zu verlangen ist gegenüber den zukünftigen Lehrpersonen zu verantworten; gegenüber den ihnen zukünftig anvertrauten Kindern ist es gar eine Pflicht. Ziel ist daher, dass bei Beginn des Studiums ein Mittelschulabschluss im Fach Musik erreicht ist und beim Abschluss in jedem Fall das individuelle Eingangsniveau deutlich überschritten ist.

Bei Abschluss des Studiums soll jede zukünftige Lehrperson, welche in der Volksschule unterrichten will, fähig sein, Kinder in unterschiedlichem musikalischem Entwicklungsstand zu erkennen, zu verstehen und zu wissen, wie sie zu fördern sind. Die Lehrperson soll fähig sein und die Fertigkeiten erworben haben, wie in einer homogenen oder heterogenen Gruppe musikalische Aktivitäten animiert, motiviert und gefördert werden.

### **3.3 Neue Anforderungen an die Auszubildenden an Pädagogischen Hochschulen**

Es ist nicht zu übersehen, dass die Formulierung von curricularen Normen im Fach Musik für Studierende auch Folgen für die Anforderungen an die Auszubildenden und Auszubildende an den PH haben wird. Wir wissen aber, dass das Fach 'Musikpädagogik' in der Schweiz, im Vergleich etwa zu umliegenden Ländern, noch nicht als wissenschaftliche Fachdisziplin oder wissenschaftsorientierte Fachdidaktik etabliert ist. So gibt es in der Schweiz keine Kontinuität für musikpädagogische Forschung, weder an Universitäten noch an Fachhochschulen für Musik und für Pädagogik. Dies hat den Nachteil, dass das allgemeine Niveau, auf welchem Musikerziehung reflektiert wird, kaum demjenigen der Erziehungswissenschaft standhalten kann. Hier ist noch einiges

nachzuholen. Wenn keine externen Impulse sichergestellt werden, besteht die Tendenz, das Bisherige nur durch zeitgemässe Begriffe zu verändern und auf diese Weise Neuerungen vorzutauschen. Neben dem praktischen Können und der Fähigkeit, praktisch vermitteln zu können, müssen Ausbilderinnen und Ausbilder auch im Fach Musik in Zukunft vermehrt theoretisch begründetes Wissen über das Lehren und Lernen in diesem spezifischen Bereich mit einbeziehen können. Neue Qualitäten können sich jedoch nur entwickeln, wenn zugleich eine kontinuierliche Weiterbildungs- und Forschungskultur aufgebaut wird.

#### 4. Schlussbemerkungen

Obwohl dem Bereich Musik sowohl in wirtschaftlicher wie auch kultureller und individueller Hinsicht ein hoher Stellenwert zusprochen wird, ist bisher in der Schweiz die Erforschung der musikalischen Bildung über die Lebensspanne kein Thema gewesen. Einer der Gründe zur Ausklammerung von Musik als Bildungsthema liegt in der Wissenschaftsgeschichte und dabei in der starken Abgrenzung von einzelnen Disziplinen untereinander. Im deutschsprachigen Raum ist eine Kluft zwischen der Musikwissenschaft und Disziplinen wie Erziehungswissenschaft, Psychologie, Soziologie und Philosophie festzustellen. Interdisziplinäre Zusammenhänge werden verschüttet, die für die Menschen jedoch von Bedeutung sind. Der Nutzen – und ich wage dieses Wort zu verwenden –, den Musik für die einzelnen Menschen in unterschiedlichen Lebenszusammenhängen haben kann, lässt sich durchaus theoretisch und empirisch verifizieren. Erwähnt sei hier kurz die Funktion der positiven Emotionsregulierung, welche im Säuglings- und Kleinkinderalter eingesetzt werden kann (z.B. Wiegenlieder), die fördernde Rolle des Singens für die Sprachentwicklung, die entspannende oder aktivierende Funktion im Rahmen von (heil-)pädagogischen Interventionen, die revitalisierende Funktion bei betagten Personen und grundsätzlich die identitätsstiftende oder die gemeinschaftsstiftende Funktion von Musik, die vor allem im Jugendalter wichtig sind. Es wäre falsch, den Gebrauch von Musik anzuführen ohne die Möglichkeit des Missbrauchs zu erwähnen oder grundsätzlich auf die Macht der Musik hinzuweisen. Diese Bereiche sind für die pädagogischen Kontexte weit gehend unreflektiert geblieben. Sie sind auch wenig ersichtlich, wenn sich die Pädagogik auf den Bereich der Schule einschränkt. Musikalische Bildung als lebenslangen Prozess anzusehen, führt vor Augen, wie wichtig es wäre, das musikalische Fähigkeitspotenzial vom jüngsten Alter an in funktionaler Hinsicht auf die Regulation von Emotionen, des Wohlbefindens, der Aufmerksamkeit, der sozialen Bindungen usw. zu sehen und zu verstehen, dass die prägende Zeit der Kindheit selbst in hohem Alter noch positive Auswirkungen haben kann. Die Akzentuierung der musikalischen Allgemeinbildung gewichtet zudem den Aspekt der identitätsstiftenden und gemeinschaftsfördernden Funktion, welche ebenfalls über die ganze Lebensspanne betrachtet werden muss. Um auf allgemeinbildendem Niveau zu unterrichten, braucht eine Lehrperson keine hohe musikalische Expertise, jedoch eine gezielt fachspezifisch-pädagogische. Dazu gehört ein musikali-

sches Fähigkeitsniveau, das klar über die Allgemeinbildung der Primar-, Sekundar- und der Mittelschule hinausgeht und zudem fachdidaktisch angereichert ist. Die Aufgabe der Berufsausbildung liegt darin, dies bei allen Lehrpersonen auf allen Niveaus der Volksschule zu gewährleisten. Die praktische Schulmusik braucht nicht CD-Qualität aufzuweisen, aber sie muss sich als Bestandteil der Allgemeinbildung etablieren und erweisen. Dies beginnt bei der Lehrperson und bei der Sicherstellung der Anforderungen in der Berufsausbildung.

Daher ist es angezeigt, für den Bereich der musikalischen Bildung curriculare Normen zu verhandeln und zu setzen. Ein Entwicklungsansatz an Pädagogischen Hochschulen kann jedoch nur dann wirksam werden, wenn zugleich die Folgen auf allen beteiligten Stufen des Bildungssystems mit berücksichtigt werden. Das heißt, curriculare Normen für Fähigkeiten und Fertigkeiten von Lehrpersonen sind mitsamt dem Umfeld zu betrachten, woher die Lehramtskandidatinnen und -kandidaten kommen (Mittelschule, Gymnasium) und wohin sie gehen werden (Kindergarten, Primar-, Sekundarschule), aber auch welches die fachliche Aus- und Weiterbildung der Ausbilderinnen und Ausbilder an Universitäten und Fachhochschulen ist.

Wenn es auch ein langwieriger und mehrschichtiger Prozess ist, den Bereich Musik innerhalb der Bildungslandschaft besser zu integrieren, so sind die Vorteile eines solchen Vorhabens klar vorwegzunehmen: An PHs bieten curriculare Normen eine allgemeine Orientierung für alle Beteiligten (Ausbildnerinnen und Ausbilder, Studierende, Praxislehrkräfte u.a.); sie legen verbindliche Kriterien für die Qualifizierung fest; und sie ermöglichen es, die Qualität der allgemeinen musikalischen Bildung an einer der Schlüsselstellen – bei den Kompetenzen der Lehrpersonen – zu normieren, für verbindlich zu erklären und zu evaluieren.

Das langfristige Ziel ist klar: Die allgemeine Bildung im Bereich Musik muss wegkommen von einer Beliebigkeit und koordiniert und kohärent in der Qualität sichergestellt werden. Dieser Prozess beginnt mit einem Bewusstwerden der Bedeutung von Musik in unserer Kultur. Es ist ein Bereich, der sich in vieler Hinsicht der Sprache und der Vernunft entzieht, aber zweifellos eine hohe symbolische und emotionale Wirkung haben kann.

## Literatur

- Elschenbroich, D.** (2004). Vom Recht des Kindes, seine eigene Singstimme zu finden. In K. v. Welck & M. Schweizer (Hrsg.), *Kinder zum Olymp! Wege zur Kultur für Kinder und Jugendliche* (S. 62–66). Köln: Wienand.
- Oser, F.** (1997). Standards in der Lehrerbildung. Teile 1 und 2. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 15 (1) 26–37, 15 (2) 210–228.
- Oser, F. & Oelkers, J.** (Hrsg.). (2001). *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme: Von der Allrounder-*

*ausbildung zur Ausbildung professioneller Standards*. Chur: Rüegger.

**Robinsohn, S.** (1967). *Bildungsreform als Revision des Curriculums*. Neuwied: Luchterhand.

**Sloboda, J. & Howe, M.** (1991). Biographical precursors of musical excellence: An interview study. *Psychology of Music*, 19 (1), 3–21.

**Sosniak, L. A.** (1990). From Tyro to Virtuoso: A long-term commitment to learning. In F. R. Wilson & F. L. Roehmann (Eds.), *Music and child development. Proceedings of the 1987 Denver Conference* (pp. 274–290). St. Louis, Missouri: MMB Music, Inc.

**Stadler Elmer, S.** (2000). *Spiel und Nachahmung – über die Entwicklung der elementaren musikalischen Aktivitäten*. Aarau: Nepomuk.

**Stadler Elmer, S.** (2004). "Wo man singt, da lass dich ruhig nieder..." Erziehung und Verführung durch Lieder. In K. Schärer (Hrsg.), *Königswege, Labyrinth, Sackgassen*. Zürich: Chronos Verlag (im Druck).

**Taylor, H. & Clark, J.** (2004). *Musical experience from 0–5 years: Its impact on development*. Paper presented at the conference 'Music in the early years: Communication, cognition and the development of the self.' Newcastle, Sept., 10th.

**von Wright, G. H.** (1971/91). *Erklären und Verstehen*. Frankfurt a.M.: Hain.

**von Wright, G. H.** (1994). *Normen, Werte und Handlungen*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

## Autorin

**Stefanie Stadler Elmer**, PD Dr., Psychologisches Institut der Universität Zürich, Zürichbergstr. 43, 8044 Zürich, stadler@paed.unizh.ch