

## **Vergleichende Musikpädagogik am Beispiel der Länder Spanien und Deutschland**

### **1. Musikpädagogik in Spanien: ein neues Forschungsgebiet**

Der Bildungsrat der Europäischen Union hat als Beitrag zur Umsetzung der „neuen strategischen Ziele“ bereits im Jahre 2002 mit dem „Detaillierten Arbeitsprogramm zur Umsetzung der Ziele der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung in Europa“ den Rahmen für die wichtigsten bildungspolitischen Aufgaben der Union für die nächsten Jahre formuliert. Damit soll eine Öffnung der Bildungssysteme, eine Erleichterung des Zugangs zu den Bildungssystemen und eine Verbesserung der Qualität und Effizienz der Bildung erreicht werden.

Um dieses Ziel zu erreichen, müssen aber für alle Bereiche der Bildungssysteme, also auch für die Musikpädagogik und Musikdidaktik, zuverlässige Daten über den Stand der Musikpädagogenausbildung und der Lehre an den Schulen vorliegen. Bislang war die Attraktivität der Schulbildung und des Lernens im Fachgebiet Musikpädagogik kein Gegenstand der Forschung in Spanien. Dementsprechend wurde die Attraktivität der Schulbildung im Fach Musik besonders auch im europäischen Kontext bisher nur völlig unzureichend evaluiert. Zur Verbesserung der Pädagogenausbildung und der Weiterentwicklung der Lehre an den Schulen ist aber gerade die Beantwortung dieser Fragen von zentraler Bedeutung.

Der Stellenwert der Musikpädagogik in allgemeinbildenden Schulen ist deshalb von so großer Bedeutung, weil einzig durch sie Kinder und Jugendliche frühzeitig erreicht werden können. Um den sich daraus ableitenden Bildungsauftrag des Staates zu erfüllen, bedarf es qualifizierter Musik-Fachlehrer. Das Hauptziel meiner aktuellen Forschung in Deutschland ist deshalb die Schaffung zuverlässiger Basisdaten, die eine zielgerichtete Verbesserung der Ausbildung von Musikpädagogen und damit eine Verbesserung des Musikunterrichts an allgemeinbildenden Schulen ermöglichen sollen.

Bis zur Verabschiedung eines neuen Gesetzes (das sogenannte L.O.G.S.E.) der sozialistischen Regierung unter Felipe González im

Jahre 1990<sup>6</sup> gab es an allgemeinbildenden Schulen in Spanien keinen Musikunterricht als Pflichtfach. Die Schaffung geeigneter Lehrpläne für die Schulen war deshalb eine Pioniertat. Zur Bereitstellung qualifizierter Musik-Fachlehrer musste deshalb das Fach Musikpädagogik an den Universitäten neu geschaffen werden. Die vergleichende Untersuchung der Ausbildung von Musikpädagogen und die Praxis der Musikerziehung in Europa sind aus spanischer Sicht deshalb von herausragender theoretischer und praktischer Bedeutung.

Seit Inkrafttreten des L.O.G.S.E. verlangen die regionalen Bildungsministerien von den Lehrern, dass sie ihr pädagogisches Handeln nach Schulplänen ausrichten. Die Ausgestaltung dieser Schulpläne ruht auf drei fundamentalen Säulen: die Schaffung von Teams, die Reflexion über die pädagogische Praxis sowie die besondere Berücksichtigung der regionalen Gegebenheiten. Die Umsetzung dieser gesetzlichen Vorgaben erfordern aber, dass die Schulen über relativ große Autonomie in ihrer Organisation und in ihren pädagogischen Entscheidungen verfügen. Das ist für Spanien ein Novum. Die diesen Gegenstand betreffenden ministeriellen Vorschriften tragen zwar den genannten Erfordernissen Rechnung, insbesondere vor dem Hintergrund einer Verbesserung der Chancengleichheit in der Bildung, in der Praxis sind diese Bedingungen aber an den meisten Schulen noch nicht erfüllt.

Wie neuere Forschungsarbeiten in verschiedenen Bereichen jedoch gezeigt haben (Clemente, 1999; Rivera, 1999; Martinez & Rivera, 2000), kann eine Umsetzung des L.O.G.S.E durch die Erfüllung des „Drei-Säulen-Prinzips“ allein, welches ja wesentlich auf einer Ausweitung der Autonomie der individuellen Schule beruht, nicht erreicht werden. Daher haben einige Autoren (Hargreaves, 1996; Perez, 1998; Clemente, 1999) dem *Autonomie-Konzept* das *Konzept der Kooperation* der Lehrer untereinander an die Seite gestellt.

Da sich die ungenügende Datenlage vor dem Hintergrund der neuen bildungspolitischen Ziele der Regierung und den Problemen ihrer

---

<sup>6</sup> Das so genante L.O.G.S.E, (Ley de Ordenamiento General del Sistema Educativo; dt. Gesetz zur allgemeinen Verordnung des Bildungssystems).

Umsetzung in der Praxis als besonders schmerzlich erwies, entschloss ich mich Ende der neunziger Jahre, als Leiter einer interdisziplinären Forschungsgruppe an der Universität Granada ein Forschungsprojekt an den Schulen der Primarstufe in Spanien durchzuführen. Die Zielsetzung bestand darin, herauszufinden, wie die Ausarbeitung der Schulpläne und ihre spätere praktische Umsetzung ablaufen würden.

Dabei war ich der Auffassung, dass ich genau von den Schulplänen auszugehen hätte, die von der Schulverwaltung (jeder autonomen Region) allen Pädagogen zur Verfügung gestellt wurden, um damit die erklärten Ziele im neuen Organisationsmodell des spanischen Bildungssystems, d. h. Autonomie und Mitbestimmung, umzusetzen.

Nach einer ersten Durchsicht der relevanten Literatur konzentrierte ich mich in einem ersten Schritt auf die Untersuchung der real bestehenden Situation der Musikpädagogik in der Primarstufe unter besonderer Berücksichtigung ihrer Zielsetzungen, Inhalte, Methodik und deren Bewertung. Zu diesem Zweck wählte ich 30 andalusische *Proyectos Curriculares* (Schulpläne) aus dem Fachgebiet Musik aus, die ich einer Analyse unterzog, um über ihren Bezugsrahmen Aussagen machen zu können. Diese konnten dann einer Fallstudie aus einer spanischen Schule gegenübergestellt werden.

Bereits nach der ersten Durchsicht der Schulpläne, die mir von den Schulen zur Verfügung gestellt worden waren, stellte sich heraus, dass die schulische Realität von meiner Erwartung so weit abwich, dass eine Änderung meines ursprünglichen Forschungskonzepts unumgänglich wurde. Es zeigte sich nämlich, dass einerseits ein großer Teil der Schulen das Fach Musik in ihren Lehrplänen völlig ignorierte und andererseits, dass ein ebenso großer Teil der Schulpläne, welche das Schulfach Musik in ihren Entwürfen berücksichtigten, einfach nur ein getreues Abbild der Vorschläge der Verwaltung lieferten oder auch Kopien der von den Schulbuchverlagen auf Anfrage der Bildungsadministration ausgearbeiteten Vorschläge einreichten.

Unter diesem neuen Gesichtspunkt war ich gezwungen, meine Forschungsarbeiten auf die Hypothese zu beziehen, dass die bisher vorliegenden Curricula, welche die Schulen eingereicht hatten, möglicherweise auf der Grundlage eines reinen „bürokratischem

Sendungsbewusstseins" entstanden sein könnten. Daraus ergab sich die Notwendigkeit zu untersuchen, wie das Fach Musik in Grundschulen in der Realität des Schulalltags unterrichtet wird, und herauszufinden, inwieweit hier tatsächlich neue pädagogische Konzepte umgesetzt wurden, wie es sowohl das L.O.G.S.E. (1990) einschließlich weiterführender Verordnungen und schließlich auch das L.O.C.E. (*Gesetz zur Qualität der Bildung*, 2002), das von der konservativen Partei unter José M. Aznar vorgelegt wurde, vorsehen.

Außerdem wurde ich mir bewusst, dass der Wert einer Forschungsarbeit, welche die Realität lediglich analysiert, beschreibt und eventuell interpretiert für die Lehrer einer Schule, die die wirklichen Verhältnisse aus eigener Anschauung ja nur zu gut kennen, als gering anzusehen ist, wenn daraus keine Vorschläge für die Praxis erwachsen. Aus diesem Grund wählte ich den längeren, aber vielleicht nützlicheren Weg, das Blickfeld auf Europa auszuweiten, wo die Musikpädagogik in einigen Ländern nicht nur auf eine fest verankerte Tradition, sondern auch auf internationale Anerkennung zurückblicken kann. Daher nahm ich Kontakte mit Experten an verschiedenen deutschen Universitäten auf, in der Hoffnung, etwas aus deren langjähriger Erfahrung im Bereich der Musikpädagogik lernen zu können.

## **2. Konzeptionelle Rahmenbedingungen**

Das spanische Gesetz L.O.G.S.E. (1990) und danach die Gesetze L.O.C.E. (2002) und L.O.E. (2006) stellen eine große Modifikation des *Allgemeinen Gesetzes zum Bildungswesen (Ley General de Educación)* aus dem Jahre 1970 dar, indem es die Richtlinien für Zielsetzungen, Inhalte, Strukturen und Funktionen der Bildung für den gesamten Staat festlegt. Seine grundlegende Bedeutung liegt in dem Bestreben, adäquate Lösungen für die Bedürfnisse einer Gesellschaft anzubieten, die innerhalb eines ökonomischen Gesamtrahmens, der sich täglich globaler und wettbewerbsorientierter gestaltet, konstanten Veränderungen unterworfen ist und in der der technologische und wissenschaftliche Fortschritt eine breit angelegte Grundbildung erforderlich macht, die vielseitig und ausbaufähig ist.

Eine wesentliche Absicht dieser neuen Gesetze und Verordnungen ist es, den Schulen eine größere Autonomie einzuräumen, damit diese selbst ihre Schulpläne eigenverantwortlich an die speziellen Bedürfnisse und Besonderheiten des jeweiligen schulischen Umfeldes anpassen können. So werden im Detail diejenigen Strukturen und besonderen Merkmale beschrieben, die im Lehrplan, der nach dem L.O.G.S.E. von jeder Schule entworfen und umgesetzt werden muss, enthalten sein sollen. Es wird gefordert, dass die Zielsetzungen in ihren Entsprechungen zu den jeweiligen Bedürfnissen der Schüler, den methodischen Kriterien und Bewertungsverfahren und Umsetzungsempfehlungen erläutert werden. Des Weiteren sollen die Inhalte für jede Stufe in ihrem zeitlichen Ablauf klar strukturiert dargelegt werden. Bei der Konkretisierung des Schulplans ist in jedem Fall zu beachten, dass die jeweiligen Entwürfe der Lehrer in kohärenter und adäquater Weise den globalen Vorschlägen der Rahmenpläne entsprechen.

Das Gesetz L.O.G.S.E. behebt einen langjährigen Missstand bei der Qualifikation von Lehrern für das Fach Musik in der Primarstufe, indem es sowohl für private als auch für staatliche Schulen eine Lehrerausbildung vorschreibt, die eine entsprechende Qualifizierung sowohl auf fachlicher, als auch auf didaktischer Ebene garantiert und auf diese Weise den universitären Abschluss des Fachlehrers für Musik einführt. Ich plädiere insbesondere dafür, dass einem spanischen Musiklehrer in seiner Ausbildung auch für die Erfordernisse der Sekundarstufe eine solide Basis von epistemologischem, psychologischem und pädagogischem Wissen einschließlich didaktischer Kenntnisse vermittelt werden, auf die er später im praktischen Unterricht in der Schule zurückgreifen kann. Dazu ist es aber erforderlich, dass an spanischen Universitäten formell ein Studiengang für Musikpädagogik eingerichtet wird, wie es seit Jahrzehnten in anderen europäischen Nachbarländern – wie etwa Deutschland – üblich ist. Im Gegensatz zu der bisher in Spanien geübten Praxis sollten die Grundlagen der musikalischen Erziehung sowohl in der Primar- als auch in der Sekundarstufe mit großer Sorgfalt gelegt werden, um sie dann bis zum Abitur allmählich zu verbreitern. Dabei ist stets zu berücksichtigen, dass die gegenwärtige

Situation Spaniens in besonderem Maße eine sorgfältige Auswahl der zu planenden Inhalte und Aktivitäten erforderlich macht, um eine kontinuierliche Reflexion über unser Verständnis von einem „progressiven“ und nicht nur „addierenden“ Musikunterricht zu fördern. Auf diese Weise kann vermieden werden, dass die im Unterricht gestellten Fragen und Vorschläge von Schüler- oder Lehrerseite in ein konfuses Durcheinander führen, in dem der spontane Wunsch, Spaß zu haben, dazu verleitet, den Leitfaden der Kohärenz und fortschreitenden Erarbeitung des Stoffs aus den Augen zu verlieren.

Die geringe Bedeutung, die der Musik innerhalb des spanischen Curriculums zuerkannt wird - und zwar von höchster Ministerialebene über die Elternschaft und den Lehrkörper bis hin zur individuellen Meinung der Schüler - stellt ein weiteres Hindernis für die Lehrer dieses Fachs dar, die stärker als ihre anderen Kollegen um ein Minimum an Aufmerksamkeit, Interesse und aktive Mitarbeit ihrer Schüler ringen müssen, die besonders ab den letzten Klassen der Grundschule immer stärker ihr Interesse für die im Unterricht angebotenen Inhalte verlieren.

### **3. Aktueller Stand und geplante Fortführung des Forschungsprojektes**

Das erste Ziel meines Projektes ist die Schaffung der theoretischen Grundlagen zur Durchführung der Feldarbeit. So ist es erforderlich, die deutsche Literatur hinsichtlich ihrer *Beziehungsformen zur Musik* und die *wichtigsten Konzeptionen in der Musikpädagogik* zu analysieren, die sich in erster Linie in den deutschsprachigen Ländern nach der Zeit des Zweiten Weltkrieges ausgeprägt haben. Diese Übersicht ist aus verschiedenen Gründen besonders wichtig. Einerseits dient sie dazu, in Spanien eine Reihe von musikpädagogischen Ansätzen vorzustellen, welche die Geschichte der europäischen Musikpädagogik wesentlich geprägt hat und die in Spanien, bedingt durch die Isolation des Landes während der Zeit des Franco-Regimes, bis jetzt unbekannt geblieben sind. Andererseits kann im Zeitalter eines vereinten Europas keine Studie im Bereich der Musikpädagogik

und der Musikdidaktik ernsthaft durchgeführt werden, solange sie Entwicklungen in den Nachbarländern außer Acht lässt.

In diesem Sinne habe ich aufgrund seiner international anerkannten soliden Struktur des Ansatzes und der weitreichenden Tradition auf das deutsche Modell zurückgegriffen, das im musikalischen Bereich eine unbestreitbar führende Rolle in Europa innehat. Ohne mein eigentliches Forschungsprojekt aus den Augen zu verlieren, werde ich nach möglichen Parallelen suchen, die sich aus den Ansätzen in der deutschen Literatur und den in den aktuellen spanischen Bildungsgesetzen enthaltenen Empfehlungen zur Musikpädagogik und Musikdidaktik ergeben können.

Obgleich die jüngste Schulreform im Falle des Landes Brandenburg mit ihrer Änderung der Schulpläne einen Teil der Daten der bisher schon begonnenen Feldarbeit gegenstandslos werden lässt, ergibt sich dadurch auch die einmalige Möglichkeit, den Prozess dieser Umstellung über eine längere Zeit verfolgen zu können. Dabei ist es besonders günstig, dass diese Langzeitbeobachtung ohne Änderung des bisherigen Studiendesigns möglich wäre. Insbesondere die Evaluation der Situation in der Primar- und Sekundarstufe I über einen längeren Zeitraum würde die Studie auf eine breitere Datenbasis stellen.

Nach der Beendigung der Feldarbeit müssen die gewonnenen Daten gesichtet und bewertet werden, und zwar unter Berücksichtigung verschiedener besuchter Potsdamer Schulen und deren individueller Art und Weise, die Lehrpläne mit Leben zu füllen. Der Vergleich zu einem spanischen Modellfall soll danach folgen.

Nach dem kürzlich erfolgten Regierungswechsel in Madrid wurde durch die neue sozialistische Regierung unter Rodríguez Zapatero ebenfalls eine Schulreform beschlossen. Die Umsetzung dieser Schulreform in neue Rahmenpläne und Lehrpläne ist gerade im Gange und bisher noch nicht abgeschlossen. Für die vorliegende Studie bedeutet dies aber, dass die zum Vergleich heranzuziehenden spanischen Fälle aus einer meiner früheren Untersuchungen jetzt neu bewertet werden müssen.

Als letzter Schritt der Studie werden dann die Zusammenstellung der Schlussfolgerungen und die Erstellung eines schriftlichen Abschlussberichtes folgen. Um die Ergebnisse dieser Studie auch der wissenschaftlichen Öffentlichkeit allgemein zugänglich zu machen, werden diese sowohl in einer spanischen, als auch in einer deutschen Fachzeitschrift veröffentlicht.

### Literatur

CLEMENTE LINUESA, M. (1999): "¿Es posible una cultura de colaboración entre el profesorado?", in *Revista de Educación*, Nr. 320 (S. 205-221).

HARGREAVES, A. (1996): *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.

MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, J.B. und RIVERA GARCÍA, E. (Hrg.) (2000): *Evaluación del papel de la dirección en la elaboración y desarrollo de los proyectos curriculares de centros*. Madrid: M.E.C./C.I.D.E.

PÉREZ GÓMEZ, A. (1998): *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.

RIVERA, E. (1999): *Evaluación de la elaboración y desarrollo del Proyecto Curricular del Área de Educación Física en centros de Educación Primaria*. Granada: Universität.