

# **Motivation im Musikunterricht aus interkultureller Perspektive**

Eine empirische Replikationsstudie  
an kanadischen Schulen



# **Masterarbeit**

zur Erlangung des Titels  
*Master of Education - Musik für Lehrämter*

vorgelegt von

*Nora Fraise*

## **Betreuer**

*Prof. Dr. Christian Harnischmacher*

## **Zweitgutachterin**

*Viola Hofbauer*

Montréal, Québec, Kanada, März 2014

im Fach Musikpädagogik  
an der Universität der Künste Berlin

## ***Vorbemerkungen***

Zum Titelbild<sup>1</sup>:

Auf dem Foto ist ein *Show Choir* zu sehen. Seit drei Jahren gibt es die Meisterschaften der Show-Chöre für Sekundarschulen.

*Show Choir Canada Nationals - Canada's National High School Glee Club Championships.*

So heißt der Originaltitel der Veranstaltung, welche einmal im Jahr im April stattfindet.

Diese Organisation ist ein Beispiel für eine Maßnahme der Motivierung von Schülern im schulisch-musikalischen Kontext.

Zum Umgang mit weiblichen und männlichen Formen:

Jegliche Berufsbezeichnungen, inklusive der Bezeichnungen „Schüler“ und „Student“ werden in dieser Arbeit zur besseren Lesbarkeit in männlicher Form verwendet.

Es handelt sich also in keinsten Weise um Geschlechterdiskriminierung.

Die Bezeichnungen werden in den entsprechenden Fällen rein funktional verwendet, ohne Bezugnahme zu speziellen Personen.

## ***Dank an:***

Prune Bourdon und Fabrice Brecourt für die Übersetzungshilfe bei der Übersetzung der Fragebögen ins Französische;

die vier Sekundarschulen, sowie die Lehrer, die sich bereitwillig und neugierig für die Studie angeboten haben;

die Schüler, die geduldig und ehrlich die Fragebögen ausgefüllt haben;

Christian Harnischmacher und Viola Hofbauer, sowie ihre Studentischen Hilfskräfte, die mich in das Thema der Datenauswertung eingeführt haben.

---

<sup>1</sup> vgl. Link: <http://www.broadwayworld.com/bwwmusic/article/Show-Choir-Canada-National-Championships-Return-to-Queen-Elizabeth-Theatre-April-20-21-20130311>

## INHALT

<b>1</b>	<b>Einleitung</b> .....	<b>6</b>
<b>2</b>	<b>Vorab:</b> <b>Gründe für den Vergleich mit Kanada und speziell mit der Provinz Québec</b> .....	<b>8</b>
<b>3</b>	<b>Kanadisches Schulsystem - am Beispiel der Provinz Québec</b> .....	<b>9</b>
<b>3.1</b>	Die Schulstruktur im sekundären Bereich .....	9
<b>3.1.1</b>	Ein Überblick .....	9
<b>3.1.2</b>	Sekundarschulen .....	12
<b>3.1.3</b>	Staatliche und private Schulen .....	13
<b>3.2</b>	Das Cégep im tertiären Bereich - eine nur in Québec existierende Bildungseinrichtung .....	17
<b>4</b>	<b>Philosophien zur Gestaltung des Musikunterrichts am Beispiel der fragten Kompetenzen - ein Vergleich</b> .....	<b>21</b>
<b>4.1</b>	Kompetenzen im Musikunterricht aus deutscher Perspektive .....	21
<b>4.2</b>	Kompetenzen im Musikunterricht aus québecischer Perspektive .....	27
<b>4.3</b>	Konklusion .....	33
<b>5</b>	<b>Motivation im Musikunterricht aus interkultureller Perspektive</b> .....	<b>35</b>
<b>5.1</b>	Bisherige Erkenntnisse zum Forschungsthema .....	35
<b>5.2</b>	Kritische Stimmen zur Internationalisierung der Musikpädagogik - Für und Wider .....	41
<b>6</b>	<b>Die Replikationsstudie</b> .....	<b>47</b>
<b>6.1</b>	Methode .....	48
<b>6.2</b>	Beobachtungen .....	50
<b>6.2.1</b>	Missverständnisse seitens der Schüler bezüglich der Fragebögen .....	50
<b>6.2.2</b>	Musikalische Inhalte .....	52

<b>6.3</b>	<b>Ergebnisse .....</b>	<b>53</b>
<b>7</b>	<b>Diskussion - neue Perspektiven, neue Fragen .....</b>	<b>54</b>
<b>8</b>	<b>Quellenverzeichnis .....</b>	<b>58</b>
<b>9</b>	<b>Anhang .....</b>	<b>63</b>

## 1 Einleitung

Vergleichbarkeit. Internationalisierung. Eine in einer globalisierten Welt „natürliche“ Entwicklung in der Musikpädagogik?

Diese Arbeit zeichnet den Versuch nach, musikpädagogische Ideen zweier Kulturkreise und Bildungssysteme miteinander zu vergleichen, um im Falle einer erfolgreichen, gegenseitigen Verständigung voneinander zu lernen. Im Rahmen der hier präsentierten Replikationsstudie wird die Motivation von Schülern im Musikunterricht gemessen. Die Studie wurde zum ersten und einzigen Mal bisher von Ulrike Hörtzsch und Christian Harnischmacher an Berliner Sekundarschulen durchgeführt (vgl. Harnischmacher, Hörtzsch, 2012). Nun wird das Motivationsmodell, welches von Christian Harnischmacher entwickelt wurde, auf die Vergleichbarkeitsprobe gestellt.

Funktionieren die Items auch in einem anderen, als dem deutschen Kulturkreis? Sprechen die Schüler in gleicher Form auf die Umfragebögen an? Ist der Vorhersagewert des Motivationsmodells über kulturelle Differenzen hinweg stabil? Diesen Fragen soll im Folgenden nachgegangen werden.

Die erste von zwei Thesen lautet somit:

*Je motivierter Schüler im Musikunterricht sind, desto positiver wird Musikunterricht eingeschätzt.*

Diese These geht aus der vorangegangenen Studie hervor, welche die Basis für die vorliegende Replikationsstudie liefert. Im Falle der Bestätigung hielte das Motivationsmodell kulturellen Differenzen Stand.

Die zweite These entstand aufgrund meiner Vermutung, dass Schüler in Kanada den Musikunterricht anders erleben, als Schüler in Deutschland.

*Kanadische Schüler unterscheiden sich von deutschen Schülern in ihrer Motivation im Musikunterricht.*

Selbstverständlich sind die hier vorgestellten, kulturellen Differenzen nicht allgemein gültig, sondern fungieren vielmehr beispielhaft, um die Anknüpfung an einem solch komparativen Ansatz zu ermöglichen. Das Wagnis der Suche nach Vergleichbarkeit einzugehen, sich auf

einen Diskurs auf internationaler Ebene zu begeben, hat seine Vor- und Nachteile, wie in Kapitel 5.2 deutlich wird. In Kapitel 2 werde ich kurz erläutern, warum gleichzeitig Kanada und die von mir ausgewählte Provinz Quebec als zu vergleichender Kulturkreis herangezogen wird. Um den Versuch eines Vergleichs der Motivation von Schülern im Musikunterricht in Quebec und in Deutschland nachvollziehen zu können, ist ein Überblick über das aktuelle, quebecische Bildungswesen vonnöten. Es liegt nahe, dass eine Erkenntnis über den Motivationsgrad der Schüler die Frage nach den jeweiligen Unterrichtsinhalten nach sich zieht, um mögliche Gründe für die jeweilige, Motivation auslösende Situation zu finden, die es in einem nächsten Schritt zu untersuchen gilt - ein Projekt, welches den Rahmen dieser Arbeit jedoch überschreitet.

Dennoch soll ein Einblick in sowohl die deutsche als auch die quebecische Philosophie der Musikerziehung gewährleistet sein. Ein besonderes Augenmerk gilt dem Bereich der Kompetenzen, da diese ein in beiden Kulturkreisen seit den pädagogischen Reformen<sup>2</sup> bekanntes und im Idealfall im Schultunterricht integriertes Phänomen sind.

Die Thematisierung der Philosophien von Musikerziehung in Kapitel 4 weicht gewissermaßen ab, von dem engeren Themenfeld der Studie. Dies beruht auf meiner Vermutung, dass die interkulturellen Differenzen bezüglich quebecischer und deutscher Inhalte im Musikunterricht in beachtlichem Maße Auslöser sind für die Ergebnisse der Studie. Indem ich die verschiedenen Philosophien nebeneinander stelle und zugleich das Ergebnis der Replikationsstudie präsentiere, möchte ich auf die Dringlichkeit der Erforschung der Auslöser für Motivation im Musikunterricht aufmerksam machen. Der Vergleich der Kompetenzen könnte ein erster Anhaltspunkt im Hinblick auf mögliche motivationale Auslöser sein. Bereits in der vorangehenden Studie von Christian Harnischmacher und Ulrike Hörtzsch wurde ein Zusammenhang zwischen Motivation im und Einstellung zum Musikunterricht vermutet und es wurde ein Vorhersagewert ermittelt. Das heißt, mit steigender Motivation verändert sich die Einstellung zum Musikunterricht zum Positiven (Näheres in Kapitel 5.1). Wenn Motivation in einem ersten Schritt gemessen wird, dann ist der nächste Schritt - das Ziel „guten

---

<sup>2</sup> Pädagogische Reformen haben bezüglich der Kompetenzbildung bei Schülern sowohl in Kanada, als auch in Deutschland stattgefunden. In Quebec gibt es seit 1995 bezüglich des Kompetenzansatzes Festlegungen in den Bildungseinrichtungen. Vgl. Link:

[http://www.fedecegeps.qc.ca/wp-content/uploads/files/carrefour\\_pdf/fiches/Fiche%201%20-%20Une%20petite%20histoire%20-%20VFF.pdf](http://www.fedecegeps.qc.ca/wp-content/uploads/files/carrefour_pdf/fiches/Fiche%201%20-%20Une%20petite%20histoire%20-%20VFF.pdf)

In Deutschland wird seit Roth (1971) der Kompetenzbegriff in der Wissenschaftsliteratur diskutiert.

Die Umsetzungen dieses Ansatzes im Unterricht wurden laut meinen bisherigen Beobachtungen jedoch von den Lehrkräften bis heute nicht verinnerlicht.

Musikunterrichts“ immer im Blick habend - herauszufinden, wie man sie und somit die Einstellung zum Musikunterricht beeinflussen bzw., wenn erwünscht, verändern kann.

Kapitel 6 ist der Replikationsstudie gewidmet. Während der Ausführung der Studie, sowie im Zuge der theoretischen Abhandlung der Thematik dieser Arbeit kamen neue Fragen auf, die in Kapitel 7 diskutiert werden.

## **2 Vorab: Gründe für den Vergleich mit Kanada und speziell mit der Provinz Quebec**

Kanada ist eines der am besten gebildeten Länder - so lautet eine der Überschriften des OECD-Berichts von 2013. Im Jahre 2011 wurden dort 51% der Bevölkerung mit einem tertiären Bildungsabschluss vermerkt. Dies ist die höchste Rate bezüglich der OECD-Länder, bei denen der Durchschnitt 2011 32% betrug (vgl. OECD, *Canada*, S.3). Die Arbeitslosenrate liegt mit 11,7% im Jahre 2011 unter dem Durchschnitt der Arbeitslosenrate der OECD-Länder von 12,6%.

Unter der Kategorie „Besonders leistungsstarke Schüler“ befand sich Kanada in allen drei Disziplinen Mathematik, Lesekompetenz und Naturwissenschaften über dem Durchschnitt der OECD-Länder, auch über den Werten von Deutschland (vgl. OECD, *Pisa 2012*, S.5).

Die Ausgaben für den Bildungssektor im Bezug auf das BIP sind in Quebec mit 7,7% höher als in dem Rest Kanadas (6,7%) (vgl. Ministère de l'Éducation, du loisir et du Sport, Édition 2012, S. 17) . Es lässt die Vermutung zu, dass diese Tatsache einen positiven Einfluss auf die Bildungsqualität, wie beispielsweise die Ausstattung im Musikunterricht, hat.

Zuständig für das Bildungswesen sind alleinig die Provinzen und Territorien Kanadas<sup>3</sup>.

Ein einheitliches Bildungssystem in Kanada zu beschreiben, ist also nicht möglich.

Quebec als einzige frankophone Provinz hielt ich, mit einer in der Welt einmaligen Bildungseinrichtung, dem Cégep, als besonders geeignet für einen Vergleich mit dem Bildungswesen in Deutschland. Auf das quebecische Bildungswesen wird in den folgenden Kapiteln noch genau eingegangen.

Bezüglich der musikpädagogischen Situation bin ich auf Quebec aufgrund mehrerer eigener Erfahrungen mit der quebecischen Musikpädagogik aus verschiedenen Perspektiven aufmerksam geworden. Ich hatte die Gelegenheit, als Schülerin, im Rahmen eines

---

<sup>3</sup> vgl. Link: <http://www.kooperation-international.de/buf/kanada/bildungs-forschungslandschaft/bildungslandschaft.html>

Schüleraustauschprogrammes, als Studentin des Faches Musikpädagogik, im Rahmen eines universitären Direktaustausches, sowie als Unterrichtende in Form von kleinen Probeunterrichtseinheiten in das Quebecer Bildungswesen Einblick zu bekommen. Das Studium der Musikpädagogik im Rahmen des universitären Direktaustausches zwischen der UdK Berlin und der Université Laval de Québec hat mir ermöglicht, die musikpädagogische Situation von theoretischer Sicht in Deutschland mit der in Québec zu vergleichen. Dabei fiel auf, dass die Inhalte im Musikunterricht, sowie auch die Methoden sich deutlich voneinander unterscheiden. Dieser Eindruck soll in dieser Arbeit auf Basis der empirischen Replikationsstudie, sowie dem Einbezug wissenschaftlicher Beiträge zu Theorien in der Musikpädagogik beider Untersuchungsorte fundiert und genauer analysiert werden.

Im Folgenden gelten selbstverständlich alle Informationen bezüglich des Landes Kanada auch für die Provinz Quebec.

Aufgrund der besonderen provinzial-verantwortlichen Regelung im kanadischen Bildungswesen werde ich mich jedoch weitgehend auf Informationen über die Provinz Quebec berufen, da in dieser die Replikationsstudie an Sekundarschulen durchgeführt wurde.

### **3 Kanadisches Schulsystem - am Beispiel der Provinz Québec**

#### **3.1 Die Schulstruktur im sekundären Bereich**

##### **3.1.1 Ein Überblick**

1982 wurde die offizielle Charta der Grundrechte der Kanadier von dem britischen Parlament unter der Königin Elisabeth verabschiedet. Seit den 80er Jahren nehmen pädagogische Reformen auf internationaler Ebene verbreitet Einfluss auf das amerikanische Bildungswesen (vgl. Lawton, S.86). In Kanada unterscheiden sich die Entwicklungen von den übrigen anglophonen Gesellschaften jedoch.

Traditionellerweise orientieren sich Kanadier mehr nach ihren Provinzen, als dass sie Kanada als ein Ganzes wahrnehmen. Der Blick auf die einzelnen Provinzen ist also notwendig in der Beschäftigung mit dem kanadischen Schulsystem.

Bilingualismus und Multikulturalität sind im kanadischen Bildungswesen ein wesentlicher Bestandteil, eine Art Grundvoraussetzung bei der Auseinandersetzung mit Bildungsformen und -inhalten. Der interkulturelle Austausch und die Beschäftigung mit anderen Kulturkreisen geht also einher mit lehrenden Handlungen.

Zwei der vier großen Reformen unter der Charta begründen diese Aussage:

### *1. minority language rights (Sprachrechte der Minoritäten)*

Dieses Gesetz besagt, dass Schüler mit Eltern mit anglophonem Elternteil ein Anrecht haben auf englischsprachige Erziehung in der Schule in Quebec<sup>4</sup>.

Quebecs Amts- und Lehrsprache ist französisch - da aber Kanada das federalistisch regierte Land ist, muss auch in Quebec gewährleistet sein, dass anglophone Bürger die Möglichkeit haben, sich auf englischer Sprache im Bildungswesen zu bilden. Die Charta wurde zur Zeit des quebecischen Referendums verabschiedet, welches das Verlassen des kanadischen Bundes vorsah. Dies war zum Teil eine Maßnahme, um das Vorhaben der Quebecer Regierung, sich abzusondern, zu verhindern (vgl. Lawton, S.88).

Die nationale Regelung des Schulsystems impliziert also einen Bilingualismus in der Provinz Quebec. Die Provinz hat also bereits Jahrzehnte lange Erfahrung mit Mehrsprachigkeit im Schulsystem.

### *2. Multiculturalism (Multikulturalismus)*

Das Multikulturalismus-Gesetz sieht den Erhalt des multikulturellen Erbes Kanadas vor. Alle Kulturen sollen gleichen Schutz und Nutzen vor dem bzw. des Gesetzes haben. Die Bedingungen von benachteiligten Gruppen (ausgelöst durch Rasse, nationale oder ethnische Herkunft, Hautfarbe, Religion, Geschlecht, Alter und/oder mentale oder körperliche Behinderung) sollen verbessert werden. Keine Religion soll in Schulen besonders betont werden (vgl. ebd., S.97).

Über alle Parteien hinweg und in der Öffentlichkeit haben behutsame Grundsatzentscheidungen in Kanada einen vergleichsweise hohen Grad an Akzeptanz für Masseneinwanderung und der damit einhergehenden ethnischen Vielfalt geschaffen (vgl. Kühn, S.196).

Aktuell äußert sich der Multikulturalismus auch in der Form, dass Quebec im Jahre 2010 die höchste Rate an internationalen Studenten aus Europa, Afrika und Nordamerika empfing, verglichen mit den anderen Provinzen (vgl. CEMC, S.65).

---

<sup>4</sup> Das Gleiche gilt für die Quebecer im anglophonen Raum. Dort haben sie ein Recht auf Bildung auf französischer Sprache.

Bemerkenswert ist, dass in Quebec mit Abstand die höchste Rate, nämlich knapp die dreifache Zahl europäischer Studenten empfangen wurden. Quebec ist unter Kanadiern auch bekannt als besonders europäisierte Provinz. Das hohe Interesse afrikanischer Studenten mag an der frankophonen Verbindung liegen und an der Tatsache, dass der höchste Anteil frankophoner Menschen in Afrika lebt<sup>5</sup>. Zudem liegt in Quebec die Metropole Montréal, welche die zweitgrößte französischsprachige Stadt der Welt ist, nach Paris<sup>6</sup>. Das Interesse der Nordamerikaner wird laut Bericht des CEMC (Conseil des Ministres de l'Éducation, Canada) auf die Präsenz anglophoner Universitäten in Quebec zurück geführt. Die Mc Gill University im anglophonen Teil Montréal ist beispielsweise amerikaweit bekannt und hat einen sehr guten Ruf. Dennoch ist bemerkenswert, dass trotz der minoritären Anzahl anglophoner Bildungseinrichtungen die höchste Zahl internationaler, nordamerikanischer Studenten in Kanada zu vermerken ist. Dies könnte eine Bestätigung dafür sein, dass das Bildungsniveau in Quebec überdurchschnittlich hoch ist, im Vergleich zu den anderen Provinzen, sowie auch im Vergleich zu dem Durchschnitt der OECD-Länder (vgl. OECD, *Canada, S.1*)<sup>7</sup>. Letzteres wiederum hat durchaus einen Einfluss auf die Wahl des Studienortes.

An der *Ecole secondaire Georges-Vanier* in Montréal hat ein hellhäutiger Schüler einem dunkelhäutigen Schüler Flusen aus seinem Afro gezogen. Diese kleine Anekdote soll visualisieren, wie selbstverständlich äußerliche Unterschiede in kanadischen Schulen geworden sind. Ich habe in meiner gesamten bisherigen Zeit, die ich in Kanada verbracht habe, kein einziges Mal Rassismus erlebt und habe beobachtet, dass Schüler mit dunklerer Hautfarbe in Deutschland in den meisten Fällen als Besonderheit auffallen, während sie in Kanada einen beachtlichen Teil der Schülerschaft ausmachen. Wird beispielsweise im DAF-Unterricht (Deutsch als Fremdsprache) in Montréal nach Nationalitäten gefragt, so kommt man häufig auf ca. 15 verschiedene Nationalitäten, bei Klassenstärken von durchschnittlich 20 Schülern<sup>8</sup>.

---

<sup>5</sup> vgl. Link: <http://www.francophonie.org/carto.html>

<sup>6</sup> vgl. Link: <http://www.kanada-entdecken.net/montreal.html>

<sup>7</sup> 51% der erwachsenen Bevölkerung erhalten nach dem Stand von 2011 einen tertiären Bildungsabschluss, eine bedeutend höhere Anzahl als der Durchschnitt der OECD-Länder von 32%.

<sup>8</sup> Diese Beobachtung habe ich während meiner momentanen Tätigkeit als Fremdsprachenassistentin in Montréal gemacht.

### 3.1.2 Sekundarschulen

Sekundarschulen in Quebec dauern 5 Jahre. Diese sind eingeteilt in den ersten Zyklus (premier cycle) und den zweiten Zyklus (deuxième cycle). Das erste und zweite Jahr gehört zum ersten Zyklus, das dritte, vierte und fünfte Jahr zum zweiten Zyklus<sup>9</sup>. Der an den Sekundarschulen anzustrebende Abschluss heißt DES, diplôme d'études secondaires. Im Folgenden soll spezifisch auf den künstlerischen Fachbereich und den Platz, den er im Unterricht an Sekundarschulen einnimmt, eingegangen werden, da dieser für diese Arbeit relevant ist.

Im ersten Zyklus sind für den Fachbereich *Künste* (Arts) 8 Einheiten, sprich 200 Stunden vorgesehen, auf 2 Jahre verteilt, der Dauer des zweiten Zyklus<sup>10</sup>.

Dieser Fachbereich wird im Folgenden näher beleuchtet, da eine der Teildisziplinen *Musik* ist. Bemerkenswert ist, dass für diesen Bereich doppelt so viele Einheiten vorgesehen sind, wie für das Fach Sport, sowie für das Fach Ethik/Kultur der Religionen. Auch Geographie und Geschichte bekommen nur 6 Einheiten. Das künstlerische Fach wird im ersten Zyklus also ca. 2 Stunden pro Woche unterrichtet. Dies hängt immer von der Wochenstruktur der jeweiligen Schule ab. Es gibt Schulen, an denen ein Neun-Tages-Rhythmus besteht. Das heißt, dass die Stundenplanstruktur sich erst nach neun Tagen wiederholt. Innerhalb dieses Rhythmus haben die Schüler beispielsweise drei Perioden, also drei mal 60 Minuten Musikunterricht<sup>11</sup>.

Im dritten, vierten und fünften Jahr, dem zweiten Zyklus, fällt die Quantität des Künste-Faches jedoch auf zwei Einheiten pro Jahr zurück, das heißt, um die Hälfte. Es ist nun gleich gestellt mit Sport und Ethik/Kultur der Religionen. Das künstlerische Fach bekommt im zweiten Zyklus ca. eine Stunde pro Woche.

Seit dem 1. Mai 2010 wird in der Abschlussprüfung DES (diplôme d'études secondaires) der Sekundarschulen auch eines der künstlerischen Fächer geprüft<sup>12</sup>. Dies ermöglicht eine gewisse Verbindlichkeit der Präsenz der künstlerischen Fächer und somit womöglich eine qualitative Aufwertung der unterrichtlichen Inhalte.

---

<sup>9</sup> vgl. Link: <http://www.mels.gouv.qc.ca/index.php?id=12>

<sup>10</sup> vgl. Link: [http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=3&file=/I\\_13\\_3/I13\\_3R8\\_A.HTM](http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=3&file=/I_13_3/I13_3R8_A.HTM), Punkt 23 und 23.1.

<sup>11</sup> Dies ist der Fall an der Ecole secondaire Jean-de-Brebeuf in Québec (Ville).

<sup>12</sup> vgl. Link: [http://archive.is/20120630204944/http://recit.csdps.qc.ca/~reformecsdps/IMG/ppt/Pres\\_table\\_pedagogique\\_19-11-08.ppt](http://archive.is/20120630204944/http://recit.csdps.qc.ca/~reformecsdps/IMG/ppt/Pres_table_pedagogique_19-11-08.ppt), S. 3.

Die Existenz jedes dieser einzelnen Fächer ist jedoch nicht in der obligatorischen Fächerstruktur verankert. Die Tatsache, dass vier künstlerische Fächer zur Auswahl stehen, hat die Konsequenz, dass die Lehrkräfte der jeweiligen Fachbereiche *Bildende Kunst, Theater, Tanz* und *Musik* verantwortlich sind, zu Beginn eines jeden Zyklus für die neuankommenden Schüler Werbung zu machen, für ihren Fachbereich. Das sorgt für eine Konkurrenz innerhalb des künstlerischen Bereichs und ist förderlich für ein Mehr an Engagement seitens der jeweiligen Fachbereichsleiter, sowie der jeweiligen Lehrkräfte.

Musik gewinnt bereits aufgrund dieser Tatsache eine spezielle Bedeutung im Schulrahmen, die sich von der Bedeutung der Musik im deutschen Schulrahmen unterscheidet, da in Deutschland bekannterweise der Musikunterricht bis zu einem gewissen Grad obligatorisch ist. Näheres zu den Bedeutungsunterschieden wird in Kapitel vier bei der Thematisierung der jeweiligen Philosophien bezüglich Musikerziehung aufgezeigt.

### **3.1.3 Staatliche und private Schulen**

In Kanada werden, so der Stand aus dem Jahre 2009, 76% der Gelder, die ins Schulwesen fließen, in staatliche Schulen investiert. In den OECD-Ländern beläuft sich die Finanzierung staatlicher Schulen im Durchschnitt auf 84% im Jahre 2010. Im tertiären Bildungssektor waren die Unterschiede sogar frappierender. 57%, also nur knapp über die Hälfte der Finanzierung des Schulwesens fließen in Quebec in staatliche Bildungseinrichtungen, verglichen mit 68% im Durchschnitt der OECD-Länder (vgl. OECD, *Canada*, S.3,4). Diese Fakten gehen einher mit einem, ähnlich wie in den USA, relativ breitgefächerten Angebot an privaten Bildungseinrichtungen.

Der Staat stellt den privaten Schulen ca. 60% ihres schulischen Einkommens zur Verfügung<sup>13</sup>. Diese erhebliche Subventionshöhe gibt ebenfalls einen Hinweis auf die Rolle der Privatschulen generell in Quebec. Sie nehmen einen beachtlichen Stellenwert in der Gesellschaft ein. 19% der Schülerinnen und Schüler in Quebec besuchen private Sekundarschulen (vgl. MELS, 2013, S.11). Das hohe Angebot an Privatschulen hat zur Folge, dass immer mehr Schulen spezielle Programme anbieten, wodurch wiederum die staatlichen Schulen in Zugzwang geraten, ebenfalls ähnliche Spezialisierungsprogramme anzubieten, um ihre Schülerzahl nicht zu verlieren.

---

<sup>13</sup> vgl. Link: <http://www.ledevoir.com/societe/education/361259/ultimatum-de-quebec-aux-ecoles-privées>, S. 1.

Dementsprechend herrscht eine recht hohe Konkurrenz und Diversität im Schulangebot.

Das Fach Musik ist von dieser Entwicklung besonders betroffen, da es sich gut eignet und oft verwendet wird, für eine Schwerpunktsetzung.

Allerdings ist am Beispiel von Montréal, die als Metropole die mit Abstand größte Einwohnerzahl Quebecs repräsentiert, sowie 40% der québecischen Bevölkerung ausmacht<sup>14</sup> (und insofern repräsentativen Charakter hat), festzustellen, dass eine Spezialisierung im Fach Musik ebenso an staatlichen, wie an privaten Schulen stattfindet. Die mögliche Vermutung, diese Spezialisierung könnte aufgrund höherer Ausgaben für die Materialbeschaffung eine eher hohe Bildungsschicht anziehen, hat also in diesem Fall wenig Bestand. In Montréal bieten zur Zeit 15 staatliche Sekundarschulen einen musikalischen Schwerpunkt an<sup>15</sup>. Dieser ist nicht zu verwechseln mit dem musikalischen Schwerpunkt an deutschen Sekundarschulen. Schwerpunkt bedeutet im Falle Quebecs lediglich, dass die Option besteht, Musik als eines der künstlerischen Fächer zu wählen. Dies impliziert noch keine zusätzlichen Musikstunden oder eine von der Norm abweichende Fächerstruktur. Allerdings geht das Angebot eines solchen Schwerpunkts oft mit dem zusätzlichen Angebot einer *concentration musique*, also einer intensiveren musikalischen Ausbildung einher.

Die Splittung bildungsnäherer bzw. -fernerer Gruppen findet erst bei der Wahl des spezifischen Musikbereichs statt: Die Ausbildung in klassischer Musik ist in Quebecer Schulen ein Zeichen für hohe Bildungsqualität, während Schwerpunkte auf Musik im Popbereich auch an Schulen in bildungsferneren Wohnvierteln angeboten und dementsprechend wahrgenommen werden<sup>16</sup>.

Des Weiteren sollte unterschieden werden zwischen den schon erwähnten Kategorien *option musique* und *concentration musique*.

---

<sup>14</sup> Montréal ist zudem mit 3,36 Mio. Einwohnern die zweitgrößte Stadt Kanadas.  
vgl. Link: <http://www.kanada-quebec.de/montreal/>

<sup>15</sup> Die Liste der staatlichen Sekundarschulen mit dem Angebot eines musikalischen Schwerpunktes wurde mir per Mail von der CSDM (Commission scolaire de Montréal) zugeschickt, nach Zustimmung des Direktors Robert Gendron, siehe Anhang Nr. 14.

<sup>16</sup> Die Ecole secondaire Georges-Vanier hat sich auf Djembe-Unterricht spezialisiert. Diese Schule befindet sich in einem Brennpunktviertel. Die Ecole secondaire Marguerite-de-la-Jemmerais hat sich auf klassischen Gitarrenunterricht spezialisiert und ist eine reine Mädchenschule. Sie wurde bereits von der *Alliance des Professeures et Professeurs de Montréal* aufgefordert, mehr SchülerInnen mit Lernschwierigkeiten zu integrieren, weil sie andernfalls elitäre Züge einnahme und damit gegen die Vorgabe, Schüler aus der näheren Umgebung zu integrieren, agiere.

Vgl. Link: [http://alliancedesprofs.qc.ca/fileadmin/user\\_upload/APPM/Information/Dossiers/Avis/Avis\\_sur\\_le\\_statut\\_d\\_ecole\\_etablie\\_aux\\_fins\\_d\\_un\\_projet\\_particulier.pdf](http://alliancedesprofs.qc.ca/fileadmin/user_upload/APPM/Information/Dossiers/Avis/Avis_sur_le_statut_d_ecole_etablie_aux_fins_d_un_projet_particulier.pdf)

Schulen mit der Wahl *option musique* haben sich lediglich für eins der vier künstlerischen Fächer entschieden, welches obligatorisch in der Grundbildung vorhanden sein sollte (siehe Kapitel 4.2). Sie profitieren deshalb noch nicht von einem intensiveren Musikunterricht. Die Kategorie *concentration musique* ist dahingegen vergleichbar mit der Schwerpunktsetzung Musik an deutschen Sekundarschulen. Meist ist von den Begriffen „mit musikalischem Schwerpunkt“ oder „mit Musikbetonung“ die Rede<sup>17</sup>.

Auf die in Quebec beschriebenen Unterschiede bezüglich der Gewichtung des Musikunterrichts wird in Kapitel sechs bei der Beschreibung der für die vorliegende Studie untersuchten Schulen eingegangen.

Die Wahl einer Sekundarschule gestaltet sich in Quebec aufgrund oben genannter Umstände nicht unbedingt einfach. Die Schullandschaft unterliegt einer komplexen Kombination an Faktoren, die das Auswählen einer Sekundarschule zu einem shopping-ähnlichen Prozess werden lässt. Die geographische Lage der Schule, die in Quebec früher und in Deutschland heute noch in den meisten Fällen das hauptsächliche Entscheidungskriterium ist, gerät heute im Falle Quebecs in den Hintergrund. Für die 3300 Sekundarschulen werden laut dem quebecischen Bildungsministerium (MELS) mehr als 700 verschiedene Programme bzw. Schwerpunktsetzungen angeboten.

In den Sekundarschulen sind die meist gewählten Spezialisierungsprogramme Sprachprogramme, künstlerische Programme, besonders Musik, internationale Bildungsprogramme und Sport<sup>18</sup>. Zum besseren Verständnis des Ratings dieser Programme sollte erwähnt werden, dass auch Programme wie Journalistik oder Photographie bereits in Sekundarschulen als Schwerpunkt angeboten werden.

Der Zugang ist allerdings teilweise limitiert. Aufgrund der hohen Beliebtheit einiger privater Schulen mit Selektionsverfahren selektieren auch staatliche Schulen immer öfter ihre Schüler in Form von Aufnahmeprüfungsverfahren.

Jocelyn Berthelot, Bildungsforscher in der Einrichtung *CSQ - Centrale des syndicats du Québec*, sieht einen direkten Zusammenhang zwischen der Multiplizierung der

---

<sup>17</sup> vgl. Link: <http://www.miz.org/institutionen/allgemein-bildende-schulen-mit-schwerpunkt-musik-s13-p30>  
Liste mit Grund- und Sekundarschulen mit Musikbetonung in Deutschland. In Berlin gibt es zur Zeit elf Sekundarschulen mit Musikbetonung.

<sup>18</sup> vgl. Link: <http://www.lactualite.com/societe/comment-choisir-une-ecole/>

Programmangebote in den letzten fünfzehn Jahren und der Konkurrenz zwischen privaten Bildungseinrichtungen<sup>19</sup>.

Jedoch besteht der Konkurrenzkampf nicht nur innerhalb der privaten und zwischen privaten und staatlichen Schulen, sondern auch innerhalb der staatlichen Schulen aufgrund sinkender Schülerzahlen in den staatlichen Schulen, die sich nicht um spezialisierte Programme bemühen.

Die starke Konkurrenz zwischen den Schulen spricht für einen qualitativ umso höher angesiedelten Musikunterricht, zumal dieser aufgrund seiner Stellung als potentiell Schwerpunktfach auch zum Attraktivitätsgrad einer Schule beiträgt.

Berthelot spricht sich für die Programmvielfalt aus, eben da sie auch motivierend wirken kann auf die Schüler. Jedoch plädiert er für einen freien Zugang an alle Schulen. Gute Schüler bezeichnet er als Lokomotiven, die einen Zug in Bewegung bringen und in Bewegung halten. Fehlt sie, so gibt es keine Bewegung. Das heißt, die guten Schüler, die sich natürlicherweise von speziellen Aufnahmeprüfungsprogrammen angezogen fühlten, bzw. von ihren Eltern bevorzugt an solchen Schulen angemeldet werden, sollten im Sinne einer fairen und effizienten Bildung für alle in den „normalen“ Schulen nicht fehlen<sup>20</sup>.

Antoine Baby, Forscher im Zentrum für die Erforschung von und Interventionsmaßnahmen zu schulischem Erfolg an der Université Laval (Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire de l'Université Laval), stellt fest, dass teilweise kaum 25% der in quebecischen Schulen eingeschriebenen Schülern das normale Schulprogramm verfolgen. Die Lehrer haben enorme Schwierigkeiten, ihre Schüler zu motivieren. Die Schüler einem derartigen Selektionssystem auszusetzen, entspreche nicht dem wahren Leben, so Baby<sup>21</sup>.

Dennoch suchen viele Eltern diese Varietät. Quebec nähert sich hier dem schon etablierten Prinzip in den USA, den Eltern eine katalogische Vielfalt an Sekundarschulen zu bieten. Die Bildungsreform sollte Gegenteiliges bewirken: Gleiche Bildungs- und Erfolgchancen für alle Schüler.

Die großen Wahlmöglichkeiten beschränken sich jedoch auf die Eltern, die die Mittel besitzen, Schulgeld zu bezahlen, dessen Kinder die Aufnahmeprüfungen schaffen und, welche in großen urbanen Zentren wohnen.

---

<sup>19</sup> vgl. Link: <http://www.lacsq.org/salle-de-presse/communiqué-de-presse/news/lecole-cest-pour-la-vie-un-nouveau-pacte-social-pour-leducation/163/>

<sup>20</sup> vgl. Link: <http://www.lactualite.com/societe/comment-choisir-une-ecole/>

<sup>21</sup> vgl. ebd.

Bezüglich der Wahl des musikalischen Schwerpunktes sind die Hindernisse jedoch geringer, da es genügend staatliche Schulen mit erhöhtem musikalischen Angebot gibt. Allein in Montréal existieren 15 Sekundarschulen mit musikalischem Schwerpunkt - wie bereits erwähnt, entweder mit *option musique* oder mit *concentration musique*, welches die *option musique* für Schüler des normalen Bildungsweges automatisch mit einschließt. (siehe Anhang, Nr. 2).

Um der Selektion vorzubeugen, wurde von der Bildungsministerin Marie Malavoy im Jahre 2012 ein Ultimatum gesetzt. Wenn die privaten Schulen weiterhin von den 60% finanzieller Unterstützung vom Staat profitieren wollen - einer Unterstützung, die von den Steuergeldern der gesamten Quebecer Bevölkerung realisiert wird - dann sollten diese Schulen für alle Schüler zugänglich sein.

Die staatlichen Schulen sollen gefördert werden, jedoch wird ihnen abverlangt, Bericht zu erstatten über ihren Zustand, wie sie funktionieren und welche Kosten für welche Einrichtungen beansprucht werden<sup>22</sup>. Eine Erhöhung der finanziellen Unterstützung von Seiten des Staates ist nicht vorgesehen. Vielmehr soll eine generelle Chancengleichheit im quebecischen Bildungswesen etabliert werden und dies auf Basis von fairen Zugangsbedingungen der Privatschulen.

### **3.2 Das Cégep im tertiären Bereich - eine nur in Québec existierende Bildungseinrichtung**

Der Name Cégep steht als Kürzel für die Einrichtung *Collège d'enseignement général et professionnel* (Kolleg für allgemeine und professionelle Lehren). An dem Cégep werden drei mögliche Bildungswege angeboten. Die *programmes préuniversitaires* (Universitätsvorbereitende Programme) dienen dazu, ein DEC (diplôme d'études collégiales) zu absolvieren, um so Eintritt in die Universitäten zu erlangen. Die *technique* ist ein Programm, welches der deutschen Ausbildung entspricht.

Das *programme d'accueil et d'intégration* (Orientierungsprogramm) dauert lediglich ein halbes Jahr und dient der Selbstfindung des Schülers, sowie der Gelegenheit, in mehrere Programme einen Einblick zu gewinnen und sich darauf hin im Klaren zu sein, welcher Bildungsweg einzuschlagen ist.

---

<sup>22</sup> vgl. Link: <http://www.ledevoir.com/societe/education/361259/ultimatum-de-quebec-aux-ecoles-privées>

Nach dem Stand des Jahres 2011/2012 gibt es 48 Cégeps, davon 43 frankophone und 5 anglophone Cégeps. 48,8 % der Studenten sind für universitätsvorbereitende Programme eingeschrieben, 45,6 % für eine *technique* (eine Ausbildung) und 5,6% für das Orientierungsprogramm<sup>23</sup>. Da das Orientierungsprogramm eine spezifische Einrichtung des Cégeps ist, die so in Deutschland nicht existiert, soll hier im Folgenden kurz darauf eingegangen werden.

Das Angebot einer Orientierungsphase existiert seit 1993. Es dient Schülern dazu, nach der Sekundarschule eine Zeitspanne der Entscheidungsphase von einem Trimester in den persönlichen Bildungsweg zu integrieren, um persönliche Stärken und Interessen zu entdecken und einen Berufswunsch zu entwickeln<sup>24</sup>.

Neben den immer obligatorischen Fächern Französisch, Englisch, Sport und Philosophie beinhaltet das Trimester einen Orientierungskurs und einen Wahlkurs<sup>25</sup>.

Die Zahl der Studenten, die den Orientierungskurs wahrnehmen, ist von 5036 im Jahr 2000 auf 8429 im Jahr 2007 gestiegen<sup>26</sup>.

Die Bildungseinrichtung *Cégep* existiert seit den 1960er Jahren. Drei Hauptziele wurden damals formuliert: *Erreichbarkeit/Zugänglichkeit, kostenlose Bildung und Demokratisierung* (vgl. Cormier, 2011, S.5). Dies diente als Maßnahme, nachdem in den 1950er Jahren der durchschnittliche Schulbesuch nicht mehr als 8 Jahre betrug und unter den Durchschnittswerten der „Nachbarn“ - den anderen kanadischen Provinzen, sowie den USA lag. Heute liegt Quebec an der Spitze der postsekundären Diplome mit 71,7 % diplomierten Schülern, im Vergleich zu Gesamt-Kanada (65,2%) und der benachbarten Provinz Ontario (64,9%). Dieser Erfolg wird hauptsächlich begründet durch das System der Cégeps (vgl. ebd., S.6). Das Cégep bietet sowohl zweijährige, vorbereitende Studiengänge für die Universität an, mit Spezialisierung auf bestimmte Bereiche, sowie auch dreijährige Ausbildungslehrgänge und wird nach der Sekundarschule besucht.

---

<sup>23</sup> vgl. Link: <http://www.fedecegeps.qc.ca/salle-de-presse/quelques-chiffres/>

<sup>24</sup> vgl. Link: <http://rire.ctreq.qc.ca/2011/04/la-session-daccueil-et-dintegration-comme-solution-a-lindecision/>

<sup>25</sup> Beispiel eines Cégeps, welches das Orientierungsprogramm anbietet und dafür wirbt.  
vgl. Link: <http://www.cstjean.qc.ca/programmes-et-admission/programmes-detudes/session-accueil-et-integration>

<sup>26</sup> vgl. Link: <http://www.cstjean.qc.ca/programmes-et-admission/programmes-detudes/session-accueil-et-integration>, S. 9.

Die Spezialisierung auf eine bestimmte Fachrichtung findet nicht, wie in Deutschland, erst an der Universität statt, sondern bereits im Cégep, mit sehr fachbezogenen, vorbereitenden Studiengängen. Die Weichen für eine derartige Spezialisierung werden bereits an den Sekundarschulen gelegt.

Die Existenz der Cégeps hat also zur Konsequenz, dass der Musikunterricht bereits in der Sekundarschule richtungsweisenden Charakter hat und auch in diesem Sinne an den Sekundarschulen angeboten wird. Das Schulfach Musik wird dementsprechend inhaltlich nicht nur als Teil der „Allgemeinbildung“, sondern auch als mögliche Berufsrichtung behandelt.

Da sowohl die Ausbildungszweige, als auch die preuniversitären Programme in demselben Gebäude stattfinden, indem Schüler sich zudem aktiv in Form von bezahlter Service-Arbeit in Studentencafés, als DJ für Pausenmusik, in Bandproben in Musikräumen, als Kassierer in internen Schreibwarenläden usw. am dortigen Zusammenleben beteiligen, wird die Gesellschaft bis in das Alter von 18-20 Jahren, teilweise auch älter, je nach persönlichem Werdegang, noch weitgehend zusammen gehalten. Studenten verschiedener Bildungsniveaus begegnen sich und nehmen Teil an einem sozialen Gefüge, welches aufgrund genannter Nebentätigkeiten innerhalb des Schulgebäudes weit mehr alltägliche Lebenssituationen bietet, als sie in deutschen Schulen vorzufinden wären.

Die Bezeichnung *étudiant* (Student), gilt für alle im Cégep eingeschriebenen Schüler, also sowohl für angehende Studenten, als auch für Azubis. Die beiden zuletzt genannten Tatsachen fördern das gesellschaftliche Gemeinschaftsgefüge und ermöglichen einen Austausch zwischen Menschen zweier Bildungsniveaus.

Die Kurs- und Verwaltungsstruktur und die *professeurs* (Lehrer) entsprechen universitären Verhältnissen. *Professeur* ist ein Begriff, der auch für Lehrende an der Universität verwendet wird, während *enseignant* (Lehrender) der adäquate Begriff für eine Lehrkraft an Sekundarschulen ist. Schüler, die ans Cégep gehen, verlassen oft das Elternhaus bereits und wohnen in extra für das Cégep vorgesehenen Studentenwohnungen oder in WGs. Das heißt, das in Deutschland bekannte Studentenleben, der erste Schritt in die Unabhängigkeit und das Erwachsensein, geschieht in Quebec bereits im Alter von 17 Jahren, wenn die Schüler die Sekundarschule verlassen.

Aber auch Menschen mit zum Beispiel Anfang, Mitte dreißig, die sich für ein bestimmtes Fachgebiet interessieren oder sich umorientieren und einen Berufswechsel planen, besuchen

noch einmal das Cégep. Das heißt, auch das altersmäßig durchmischte Klima ähnelt dem der Universitäten.

Auch der Wirtschaftsexperte Pierre Fortin stellt in seiner Analyse: „L'apport des cégeps à la société québécoise“ fest, dass eine sehr hohe Konzentration der Quebecer Bevölkerung einen College/Cégep-Abschluss absolviert hat und, dass dies zur Reduktion sozialer Ungleichheiten beitrage, wie oben bereits angedeutet (Cormier, 2011, S.8).

Ein Cégep-Abschluss ist in jedem Falle, ob preuniversitär oder in Form einer Ausbildung, anders einzuordnen als das ca. im gleichen Schüleralter stattfindende Abitur. Auch, wenn der Abschluss der preuniversitären Kurse mit dem Abitur gleichgesetzt wird, da dieser den Eintritt ins Studium ermöglicht, so ermöglicht er doch den quebecischen Schülern, einen dreijährigen, statt einen vierjährigen Bachelor zu studieren. In den übrigen Provinzen dauern die Bachelorstudiengänge vier Jahre.

Die hier angesprochenen Differenzen sind auf wissenschaftlicher Ebene zu verstehen, da sie bildungspolitisch keine Auswirkungen haben. Es geht hier lediglich um den Versuch, zwei Schulsysteme miteinander zu vergleichen und dazu gehört mehr, als die Dauer der Schulzeit und die Abschlüsse zu vergleichen. Das System des Cégep, sowie das dortige soziale Gefüge, wie es weiter oben beschrieben wurde, hat nicht zuletzt einen Einfluss auf den Grad der Selbstständigkeit der Vorkenntnisse der Schüler bezüglich des universitären Fachbereichs, um nur zwei Punkte zu nennen, die von den Schülern unterschiedlich erlebt werden. Die deutschen Schüler sind bei weitem nicht so selbstständig und familienunabhängig während der Oberstufenzeit, wie quebecische Schüler im Cégep. Auf der anderen Seite starten die quebecischen Schüler mit einem weit ausgeprägteren Spezialwissen bezüglich ihres gewählten Fachbereichs an der Universität, haben jedoch weitaus weniger Allgemeinbildung als die deutschen Schüler genossen. Die Problematik der Vergleichbarkeit wird hier bereits deutlich und wird vertieft in Kapitel 5.2 diskutiert.

## **4 Philosophien zur Gestaltung des Musikunterrichts am Beispiel der gefragten Kompetenzen - ein Vergleich**

In den folgenden beiden Kapiteln werden die Thematik der Kompetenzen in zwei verschiedenen Kulturkreisen verglichen. Abgesehen von inhaltlichen Unterschieden unterscheidet sich bereits die Herangehensweise an die Thematik. Die Informationen aus deutscher Perspektive entlehnen einer didaktisch-philosophischen Annäherung, während die Informationen aus quebecischer Perspektive vielmehr curricularer Art sind.

Dies stimmt mit den Beobachtungen aktueller Forschungen aus der vergleichenden Musikpädagogik im Vergleich mit der amerikanischen Musikpädagogik überein.

Zu diesem Thema fand ein vergleichendes Projekt mit dem Namen „Didaktik and/or curriculum“ über parallele Ansätze allgemeiner Pädagogik in Nordamerika und Europa im Vergleich statt. (Johansen, 2013). In den 1990er Jahren fanden hierzu mehrere Konferenzen statt und es wurden Publikationen veröffentlicht.

Im Kapitel fünf werden der Aspekt der Vergleichbarkeit bezüglich der musikpädagogischen Disziplin, sowie dessen Pro- und Kontraargumente auf allgemeinerer Ebene noch einmal aufgegriffen.

Auch Alexandra Kertz-Welzen stellt eine zwischen Nordamerika und Europa divergierende, musikpädagogische Vorgehensweise fest:

While Didaktik does not exist in American music education and methods are much more important than in the Northern European system, the international field of philosophy of music education seems to have its counterpart in the German Philosophie der Musikpaedagogik (Alexandra Kertz-Welzel, S. 55).

### **4.1 Kompetenzen im Musikunterricht aus deutscher Perspektive**

Im deutschen Musikunterricht wird nach aktuellen musikpädagogischen Kenntnissen durch Prof. Dr. Christian Harnischmacher in seinem Beitrag zur Theorie des Lehrens und Lernens in der Musikerziehung treffend dargestellt, inwiefern der Musikunterricht Musik im Speziellen betrachtet werden sollte und, welche Kompetenzen für den Musikunterricht gelten. Musik wird hier auf drei Ebenen betrachtet, der Material-, Objekt- und Subjektebene

(Harnischmacher, 2008). Die vorliegende Vergleichsstudie soll unter anderem diese Auffassung von Musik und Musikunterricht bestätigen.

Um die kanadische Auffassung von Musikunterricht zu verstehen, soll im Folgenden zunächst auf aktuelle musikpädagogische Konzepte in der deutschen Musikpädagogik eingegangen werden, im Speziellen auf Prof. Dr. Christian Harnischmachers 3-Ebenen-Modell, sowie das Kompetenzmodell mit den vier Kompetenzen *Handlungskompetenz*, *Reflexionskompetenz*, *Sozialkompetenz* und *psychomotorische Kompetenz*.

Die Materialebene betrifft die Musik selbst, in Bezug zur Natur (im Vergleich zur Musik als autonome, geistige Konstruktion), also als „imitatio naturae“, wie die Kunst generell im Bezug zur Natur im Mittelalter wahrgenommen wurde, sowohl vom Rezipienten, als auch vom Künstler, wie sie in Bezug zur Naturwissenschaft wahrgenommen wird und wie sie als konstruktivistischer Begriff gilt.

Musik wird als Material individuell verschieden wahrgenommen. Das „pure“ Material Musik ist also lediglich eine Reizgrundlage, die bei dem Rezipienten Perturbationen im kognitiven System auslöst. Erst diese Perturbationen sind das, was wir als Musik wahrnehmen. Diese Wahrnehmung ist, da jedes kognitive System anders funktioniert, durch andere Erlebnisse und Erfahrungen geprägt ist und durch andere Gene geformt wurde, individuell verschieden. Diese Tatsache sollte der Lehrperson im Musikunterricht omnipräsent sein.

Sie sollte nicht davon ausgehen, dass ein musikalisches Werk bei den Schülern genau das auslöst, was es bei ihr selbst auslöst. Sie sollte ebenfalls keine vorgefertigten Antworten bezüglich des Hörerlebnisses seitens der Schüler erwarten.

Die durch die Reizgrundlage ausgelöste Störung im kognitiven System bildet also eine Struktur, welche die Konstruktion des Werkes, der Musik darstellt (vgl. Harnischmacher, 2008, S.57, 58).

Die Objektebene der Musik beschreibt das Denken über Musik. Der Austausch über Musik findet über die Sprache statt. Die Musik wird hier zum Objekt der Rede<sup>27</sup>. Musik ist, wie auch schon durch die Materialebene deutlich wurde, ein soziales Konstrukt, etwas, was sich in jedem Einzelnen erst formt. Das Hörerlebnis, sowie die Wirkung der Musik auf den Rezipienten wird auf der Objektebene erzählt, in Worte gefasst. Oft ist das nicht einfach, weshalb es sich lohnt, im Musikunterricht eine gemeinsame Sprache zu entwickeln, um sich

---

<sup>27</sup> vgl. Link: <http://subjektorientiertermusikunterricht.com/basics/1-was-ist-musik/2-objektebene-musikalischer-wirklichkeit/>

gemeinsamen Parametern und Begriffen anzunähern, sodass die einzelnen Hörerlebnisse möglichst für alle nachvollziehbar werden (vgl. ebd., S.107).

Des Weiteren erweist die Objektebene der Musik als Teil eines kulturellen Kontextes, als Ausdruck kultureller Spezifität und Einzigartigkeit eine analytische Aufmerksamkeit. Schüler werden auf dieser Ebene ermuntert, Musik aufmerksam zu hören, bezüglich bestimmter Fragestellungen, sich mit Musik und all seinen Facetten auseinanderzusetzen. Beispiele wären die Wirkung von Musik in politischen Kontexten, Musik als Marketingprodukt, Musik als Heilmittel, Musik als Quelle kulturellen Wissens bzw. Quelle von Informationen über kulturelle Besonderheiten (vgl. ebd., S.69).

Die Objektebene meint die symbolischen und sozialen Komponenten von musikbezogenen Situationen in kulturellen Kontexten. (Harnischmacher, S.106).

Die Subjektebene beschreibt das Denken in Musik. Dieses Denken bedeutet nicht unbedingt nur sprachgebundene Gedanken, sondern auch Bildkonstruktionen, sowohl visuell als auch auditiv, in Form von Klangbildern bzw. Lautbildern (Damasio, 1999, S.131). Sie werden in einem Prozess geordnet. Dieser Vorgang ist für Sprache und Geräusch ähnlich. Deshalb passiert die Lokalisation von Musik im Subjekt nicht nur in Form von Lautbildern, sondern auch durch Unterscheidungsprozesse (Harnischmacher, S.113). Das Subjekt, welches auditive Prozessgestalten entwirft, ist grundsätzlich „kulturiert“, in einen kulturellen Kontext mit kulturellem Kollektivwissen ausgestattet, welches die Gestaltung der auditiven Reize nicht zu einem rein subjektiven Vorgang macht (Schmidt 1994, S. 80). Die Unterscheidung von Musik im Bezug zu Sprache bzw. Musik im Bezug zu Geräuschen findet in mehreren wissenschaftlichen Gebieten auf verschiedene Weise statt. In der Psychoakustik und ökologischen Psychologie wird zwischen Musik und Alltagsklängen unterschieden (vgl. Dibben 2001), wobei Harnischmacher berechtigterweise einwirft, dass auch „Musik“ zu Alltagsklang werden kann, in Form von Handyklingeltonmelodien, Musik im Supermarkt usw. (vgl. Harnischmacher, 2008, S.116).

Physikalisch wird im Falle von Musik von aperiodischen Schwingungen gesprochen und Geräusche werden als Rauschen verstanden.

Auch hier wird bereits durch C. Stumpf (1980) eingewandt, dass auch bei Geräuschen meist Töne zu hören sind, wie beispielsweise bei Sirenenklang, Klingeln, Summtönen usw. Jedoch empfunden werden diese Klangereignisse qualitativ verschieden.

Harnischmacher sieht die treffende Unterscheidung von Sprache, Geräusch und Musik in folgender Betrachtungsweise:

Sprache als Fenster zu Anderen, Geräusch als Fenster zur Umwelt und Musik als Fenster zum kulturellen Selbst (vgl. Harnischmacher, 2008, S.119).

Sprache und Geräusch sollten stark an Common-sense-Wissen orientiert sein, um erfolgreiche Kommunikation zu ermöglichen, während Musik als nicht-semiotisches Ereignis zur subjektiven Symbolisierung bereit ist. Die Subjektebene ist also Prozessort des Interagierens von gedächtnisbasierten Erwartungen und gefühlsgesteuerten Bewertungen (vgl. ebd., S.126). Die Beschäftigung mit musikbezogenen Inhalten im Musikunterricht ist also eine „heikle Angelegenheit“. Die Schüler sind ständig ihren persönlichen Erwartungen, begründet durch individuelle Erfahrungen, sowie ihren Gefühlen ausgesetzt bzw. werden mit diesen konfrontiert. Im Prinzip wäre der Vergleich des Musikunterrichts mit einem psychotherapeutischen Charakter zu hinterfragen. Jedoch sollte Musikunterricht, um dem kulturellen Selbst die Möglichkeit der Entfaltung zu bieten, „mehr als eine therapeutische Veranstaltung sein“ (vgl. ebd., S.137). Dies macht das Unterrichten von und mit Musik zu einem so einmaligen, jedoch auch sensiblen Moment im schulischen Kontext. Ein weiterer Unterschied besteht zwischen Musik und Geräusch bzw. Sprache:

Da sich Konzepte von Geräuschen und Sprache, beispielsweise Ausdrücke, Redewendungen, Dialekte, im Laufe der Zeit aufgrund von technisch-kulturellen Fortschritten verändern, ist es für den Menschen lebensnotwendig, sich an diese Veränderungen anzupassen - im Falle der Geräusche, um potentielle Gefahren zu erkennen (beispielsweise das Hupen eines Autos in einer Großstadt) - im Falle der Sprache, um weiterhin erfolgreich kommunizieren zu können (vgl. ebd., S.129/130).

In der Musik hingegen ist es eine Wahl, sich den veränderten Klängen einer Musikkultur nicht anzupassen. Sowohl die Anpassung, als auch das Verweilen in früheren Klängen ist freiwillig. Dies führt zur Herausbildung von Musikpräferenzen. Diese sind wesentlicher Bestandteil und Grundlage für den Musikunterricht. Es besteht eine Notwendigkeit des Musik-Begreifens, nicht nur des kognitiven Verstehens. Begreifen passiert über musikalische Praxis. Erst dadurch kann Sinnbildung entstehen (vgl. ebd., S.131).

Die Subjektebene ist distanzlos, es geht nicht um Subjektivität, also eine subjektive Wahrnehmung eines Schülers beispielsweise. Subjektive Symbolisierung ist die direkte Folge von Denken in Musik, indem musikbezogene (nicht-musikalische) Assoziationen gebildet werden. Erst, wenn diese Assoziationen zu weiteren Reflektionen über innere Zustände führen, Gefühle auslösen, die wiederum mit persönlichen Erlebnissen verknüpft sind, dann kann man von Subjektivität sprechen (vgl. ebd., S.136).

Die Subjektebene ist nicht nur auditiv-neuronal, sondern auch kognitiv-emotional. Diese Tatsache unterscheidet die Rezeption von Musik im Vergleich zu Sprache und Geräuschen. Subjektive Symbolbildung schließt sich assoziativ an das Denken in Musik an, ist also ein weiterer Schritt nach der Betrachtung der Subjektebene (vgl. ebd., S.138).

Emotional reagieren wir als schon kulturiertes Subjekt, das heißt, im Zweifelsfall lieben wir, was wir kennen oder reagieren negativ auf Klänge, die wir mit negativen Erinnerungen verbinden. Sinnbildungsprozesse sind also nicht rein subjektiv, sondern durch Sinnbildungsverfahren, die sich in der Sozialisationsgeschichte entwickelt haben, geformt (vgl. ebd., S.139). Das Fenster zum Kulturellen Selbst ermöglicht eine Bewusstwerdung des subjektiven, kulturellen Daseins, nicht jedoch eine völlig unabhängige, kulturfreie Wahrnehmung.

Die vier Kompetenzen dienen dazu, Ermöglichungsverhältnisse zu schaffen, ohne Lernen zu erzwingen (vgl. Harnischmacher, 2008, S. 225). Kompetenz wird hier als Kompetenzerleben der Schüler selbst, nicht als Leistung für den Lehrer gesehen. Lernende sollten von Lehrenden gestärkt werden, sich als kompetent Musikhandelnde zu verstehen. Dies gibt ihnen ein Gefühl von Verantwortlichkeit, da Kompetenz nicht nur ein Fähigkeitskonzept, sondern auch eine „angemessene“ Fähigkeitswahrnehmung/Selbsteinschätzung sein sollte (vgl. ebd., S.227). Es bedarf der Verantwortung für den Gebrauch von Musik als Fenster zum kulturellen Selbst.

Harnischmacher sieht das Phänomen der Kompetenz als interdependentes Verhältnis von unterscheidbaren Kompetenzbereichen, wobei er die folgenden vier Kompetenzbereiche vorschlägt: Handlungskompetenz, Reflexionskompetenz (Wissen um Handlungsspielräume), soziale Kompetenz (im sozialen Kontext) und psychomotorische Kompetenz (Subjektgebundenheit musikalischer Wirklichkeit). Daraus folgt das Fokusmodell (vgl. ebd., S.227), auf welches in diesem Rahmen jedoch nicht weiter eingegangen wird. Eine Leistungsorientierung ist erst möglich durch das Zusammenspiel der Kompetenzbereiche. Lernziele sollten grundsätzlich immer im Hinblick auf alle Kompetenzbereiche entwickelt werden.

Die einzelnen Kompetenzen sollen dennoch kurz einzeln erläutert werden, um einen Bezug zu den Kompetenzvorstellungen der québecischen Kompetenztheorien herstellen zu können.

Unter der Reflexionskompetenz wird der Erwerb und die Anwendung musikbezogenen Wissens, auch das Denken über Musik verstanden. Es beinhaltet das Wissen als Fähigkeit zur Produktion und Weiterverarbeitung von Gedanken.

Die Notation beispielsweise sollte schülerorientiert sein.

Reflexiv kompetent sein, bedeutet, teilzunehmen an musikbezogenen Diskursen. So kann der Schüler die Verfügbarkeit von Musik für sich selbst erhöhen (vgl., ebd. S.230).

Die Handlungskompetenz ist der Erwerb und die Anwendung musikalischen Könnens.

Reflexive und performative Momente sind verwoben und der Schüler sollte sich als musikalisch kompetent Handelnder erleben. Auf die Handlungskompetenz trifft das Denken in Musik zu. Harnischmacher spricht von der Konstruktion einer Funktionsdominanz der Musik, also dem Erleben der Musik, als wesentlicher Inhalt der Handlungskompetenz (vgl. ebd., S.231).

Unter der sozialen Kompetenz versteht man musikbezogene Perspektivenübernahmen in praxisorientierten Kommunikationen und Interaktionen. Der Schüler sollte zur Mitbestimmung des Verlaufs eines sozialen Geschehens ermuntert werden. (232)

Der Schüler sollte diese Kompetenz als empfundene Zuständigkeit erfahren, indem er Handlungsspielräume aushandelt. Die Musik auf der Objektebene, die in der reflexiven Kompetenz vor allem eine Rolle spielt, resultiert dennoch aus Kommunikationen und Interaktionen, also dem Miteinander von agierenden Subjekten. Musikpraxen sind also auch soziale Konstruktionen, innerhalb derer Schüler ein Handlungswissen und spezifische Regeln für das gemeinsame Musizieren erwerben (vgl. ebd., S.232).

Die psychomotorische Kompetenz beruht auf der Entwicklung und Förderung der körperlichen Aktivität des Denkens in Musik. Diese Kompetenz macht das Fach Musik zu einem im schulischen Kontext einzigartigen Fach. Der Schüler sollte sich ganzheitlich wahrnehmen lernen und einen Hörsinn im Zusammenhang mit Bewegung, Körper und Umwelt entwickeln. Der musikalische Handlungsvollzug wird unmittelbar verknüpft mit psychomotorischen, kognitiven und affektiven Vorgängen (vgl. ebd., S.233). Es handelt sich hier um eine körperliche Dimension der musikalischen Wahrnehmung.

Die Körperlichkeit unserer Wahrnehmung ist Voraussetzung dafür, sich als Subjekte im extrapersonalen Raum wahrzunehmen und Perturbationen durch akustische Reize dem Phänomen „Musik“ zuordnen zu können. Gefühlsgesteuerte Bewertungsprozesse (Subjektebene der Musik), sowie Musikkennen als faktisches Handeln sind an den Körper gebunden (vgl. ebd., S.234). Die sprachliche Kommunikation ist immer Begleitelement in den Unterrichtsphasen, sollte jedoch gegenüber dem „Denken in Musik“ im Hintergrund bleiben. Mit den hier aufgeführten Erläuterungen bezüglich des 3-Ebenen-Modells zum Musikbegriff, sowie des Kompetenzbegriffs nach Harnischmacher soll lediglich ein Einblick in aktuelle Tendenzen in der deutschen Philosophie der Musikpädagogik entstehen, um diesen mit dem

québecischen Ansatz im folgenden Kapitel zu vergleichen. So besteht eine Einbettung in den musikpädagogischen Kontext und Forschungs- bzw. Vorgabenstand während der Durchführung der Studie im jeweiligen Kulturkreis.

#### **4.2 Kompetenzen im Musikunterricht aus québecischer Perspektive**

Alexandra Kertz-Wezel machte interessanterweise eine ähnliche Feststellung während ihrer Aufenthalte in den USA, wie ich während der Durchführung der Studie und diversen weiteren Aufenthalten in Quebec:

Das Fach Musik ist an High Schools kein verpflichtendes Schulfach (Kertz-Wezel, 2013, S. 54). Diese grundlegende Differenz zwischen deutschem und kanadischem, sowie generell nordamerikanischem Musikunterricht wird im Folgenden noch erläutert.

Im Ministerium für Bildung, Freizeit und Sport Quebec werden die Künste zunächst als ein Ganzes beschrieben. Kunst ist demnach eines der wirksamsten Mittel für ein Volk, seine kulturelle Identität zu bewahren, zu entwickeln und zu behaupten. Die reale Welt wird in einer symbolischen Welt dargestellt. Dies ermöglicht die Öffnung für eine Welt der Sensibilität, der Subjektivität und der Kreativität. Kunst und künstlerische Produktion sind seit jeher ein Zeugnis der Geschichte, der Gesellschaften und der Menschheit<sup>28</sup> und sollten insofern Teil der Schulbildung sein. Das körperliche Bewusstsein wird stimuliert, die Vorstellungskraft entwickelt und das Selbstwertgefühl der Schüler gefördert - eine im Sekundarschulalter wesentliche Unterstützung in ihrem Reifeprozess. Indem der Schüler Kunst praktiziert, macht er von allen Dimensionen seines Daseins Gebrauch, seinem Körper, seiner Stimme, seinen Vorstellungen und seiner Kultur.

Die Beschäftigung mit Musik unterstützt die Strukturierung seiner Identität und die Bereicherung seines Blickes auf die Welt. Zudem kann der Musikunterricht auch der Beginn eines Weges in Richtung künstlerischer Profession bedeuten. Er liefert eine Basis, um die Kunst zum Beruf zu machen. Es besteht also ein konkreter Bezug zu künstlerischen Berufen, wie bereits in Kapitel drei zum Thema Sekundarschulen in Quebec erwähnt wurde. Die künstlerischen Fächer im ersten Zyklus der Sekundarschule werden bezüglich der Kompetenzen als Folge der Inhalte und Ziele der Primarschule gesehen. In der Primarschule

---

<sup>28</sup> vgl. Link: <http://www1.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/secondaire1/index.asp?page=arts2>, S. 371.

galt es, Kunstwerke zu entwerfen, zu interpretieren und wert zu schätzen. Der Schüler entdeckt dort sein kreatives Potential und schöpft die Möglichkeiten der künstlerischen Sprachen und Mittel aus. Er entdeckt sein kulturelles Umfeld und entwickelt eine Basis für eine generelle Kultur, in der er sich befindet, und dessen Teil er ist, die sich im Laufe der Jahre weiterentwickeln wird, bzw., in die er weiter hineinwachsen wird. Die Kompetenzen in der Sekundarschule heißen wie auch in der Primarschule: *Créer* (Kreieren/Entwerfen), *interpréter* (interpretieren) und *apprécier* (wertschätzen) von Kunstwerken. Der Schüler wählt eine der vier Kunstformen *Bildende Kunst, Tanz, Theater, Musik*<sup>29</sup>. Der Schüler eignet sich Prinzipien, Sprache und Techniken an, die die gewählte Kunstform charakterisieren. Er soll die inneren Bilder und seinen Blick auf die Welt nach außen über diese Prinzipien, Sprachen und Techniken kommunizieren. So positioniert er sich ebenfalls in Relation zu den anderen<sup>30</sup> und stützt sich auf Reflexionen, auf den Austausch von Sichtweisen mit den Mitschülern und Informationen aus verschiedenen Quellen, um sich mit musikalischen Werken auseinanderzusetzen. Der Schüler nimmt teil an einem ständig dynamischen Prozess von Praxis und Theorie, Aktion und Reflexion, Erfahrung und kultureller Bereicherung. Er entwickelt seinen kritischen Geist, seinen Sinn für Ästhetik und erweitert seinen kulturellen Horizont anhand von Kunstwerken verschiedener Epochen und Herkunft.

Die Autoren des *programme de formation de l'école québécoise* berufen sich unter anderem auf John Kratus. Sein Ansatz zu curricularen Vorgaben im Musikunterricht soll hier aufgezeigt werden.

John Kratus, spricht von einem Kurationsprozess bzw. einer Kurationsdynamik, wenn es um die Frage geht, welche konkreten Ziele in künstlerischen Fächern bei Schülern abgefragt werden und wie diese messbar in ein Kurrikulum aufgenommen werden können.

Er geht von drei Komponenten aus, die einen kreativen Akt ausmachen:

- 1) die Person, die kreiert
- 2) der Prozess der Kuration
- 3) das Produkt, welches kreiert wird (Kratus, 1990).

---

<sup>29</sup> vgl. Link: ebd., S.372.

<sup>30</sup> vgl. Link: <http://www1.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/secondaire1/index.asp?page=arts2>, S. 372.

Das Trio *Person - Prozess - Produkt* soll also für den Entwurf von konkreten Zielen in einem Kurrikulum als Basis dienen.

Obwohl die drei Komponenten eng verknüpft sind, schlägt Kratus vor, sie in einer analytischen Betrachtung getrennt zu betrachten - ein ähnlicher Gedanke, den auch Harnischmacher bei der Beschreibung der vier Kompetenzen des Fokusmodells verfolgt hat.

Die Beurteilung der *Person* betrifft Originalitätsgrad, Gewandtheits-/Beherrschungsgrad und Flexibilitätsgrad, sowie Ausfeilungsgrad und Ausdrucksstärke der Antworten.

Ein kreativer Musiker brächte diese persönlichen Qualitäten beim Komponieren, Improvisieren und Musizieren mit sich.

Im *Prozess* beschäftigt der Schüler sich damit, Probleme zu finden, Ideen zu entwickeln, Ideen zu modifizieren und mögliche Lösungswege zu entwickeln. In der Musik sind zwei kreative Prozesse, Improvisation und Komposition involviert. Aber auch Performer, die über den Verlauf der Performance entscheiden, nehmen an einem kreativen Prozess teil.

Das *Produkt* ist das Ergebnis kreativer Aktivität. Es kann beispielsweise anhand der Anwendung musikalischer Parameter analysiert bzw. bewertet werden. Zu den drei Komponenten von Kreativität schlägt Kratus drei Ziele für das musikpädagogische Kurrikulum vor:

1. Person: Der Schüler widmet sich musikalischen Aktivitäten in Form von  
Improvisation, Komposition und Performance auf kreative Art und Weise.

Dieses Ziel unterstreicht die Wichtigkeit der Disponibilität des Schülers, sowie seine positive Einstellung zu kreativem Handeln.

2. Prozess: Der Schüler drückt sich in Form von Improvisation, Komposition und  
Performance musikalisch aus.

Der Fokus liegt hier bei der Frage, wie der Schüler sich einsetzt.

3. Produkt: Schüler wenden musikalische Parameter wie Rhythmus, Tempo,  
Dynamik, Melodieverlauf und musikalische Prinzipien wie Wiederholung,  
Entwicklung, Kontraste an, um Musik zu produzieren.

Hier trainiert der Schüler musikalische Syntax im Kontext kreativen, musikalischen Handelns.

Kratus gibt folgende Beispiele von Objektiven, die messbar sind:

Zur *Person* nennt er fünf Komponenten. Mit *Originalität* ist gemeint, dass beispielsweise jeder Schüler über zwei Takte ein Ostinato improvisiert, wobei er sich von denen der anderen Schüler unterscheidet.

Unter *Gewandtheit* versteht er, dass man dem Schüler beispielsweise ein Stück gibt, zu welchem dieser so viele wie mögliche Phrasierungen schreibt oder spielt.

*Flexibilität* bedeutet, dass die Klasse zum Beispiel ein Thema in drei Variationen komponiert, wobei jede Variation sich möglichst eindeutig von den anderen unterscheidet.

Mit *Ausfeilung* meint Kratus, dass beispielsweise kleine Gruppen drei Variationen zu einem Thema komponieren und jede folgende Variation komplexer sein sollte, als die vorherige.

Mit *Ausdruckskraft* ist gemeint, dass zum Beispiel jeder Schüler auf einem Xylophon die vier Jahreszeiten Frühling, Sommer, Herbst und Winter musikalisch darstellen soll (Kratus, 1990).

Um den Objektiv der Person zu trainieren, schlägt Kratus vor, von Klassenaufgaben zu einzelnen Schüleraufgaben überzugehen, also zunächst kreative Übungen mit der ganzen Klasse zu machen, dann Kleingruppen bilden zu lassen, in denen die Schüler schon selbstständiger arbeiten und daraufhin jedem Schüler individuelle Aufgabenstellungen zukommen lassen und ihm Raum geben, sich allein kreativ zu entfalten.

Prozess gestaltet sich in vier Formen. *Entdeckung, Improvisation, Komposition und Kreative Performance* (ebd.).

*Entdeckung* bedeutet, dass der Schüler Instrumente ausprobiert, sich mit Klängen beschäftigt, ohne noch genau zu wissen, was er da tut und wie er die Klänge einordnen könnte. Es könnte getestet werden, wie lang der Schüler sich mit einem Instrument beschäftigt, welches Tonmaterial er verwendet und auf wie vielseitige Art er das Instrument entdeckt. Ein Objektiv könnte lauten, dass jeder Schüler auf einem Xylophon mit fünf Tönen einer pentatonischen Reihe zwei Minuten lang Klangkombinationen entdeckt.

Die *Improvisation* erfolgt nach der Entdeckung, da der Schüler Klänge voraus denken/voraus hören kann und sie pattern-dominiert anwenden kann. Ein Objektiv könnte sein, dass die Klasse ein Lied singt, während der einzelne Schüler mit einer Handtrommel dazu Rhythmen improvisiert.

Bei *kompositorischem Handeln* hat der Schüler die Möglichkeit seine Ideen zu reflektieren und zu modifizieren. Als Beispiel für ein Objektiv könnte man dem Schüler vier melodische

Phrasen vorlegen und ihn fragen, welche der vier Phrasen er an den Anfang eines Zwei-Phrasen-Songs setzen würde und warum.

Für die *creative Performance* sollten Stücke mehrmals auf unterschiedliche Weise gespielt werden; musikalische Parameter sollten ausgewechselt werden, um ein Repertoire an Möglichkeiten zu haben, aus denen dann gewählt wird, welche dieser Parameter in welcher Form angemessen sind. Ein Objektiv könnte sein, dass jeder Schüler ein Stück dreimal spielt, in drei verschiedenen Tempi und dann entscheidet, welches Tempo er für angemessen hält.

Für die Überprüfung des *Produkts* werden Objektive benötigt, die die Relation des Schülers zum Produkt prüfen. Diese hängen mit musikalischen Parametern zusammen. Ein Beispiel eines Objektivs könnte sein, dass die Schüler als Klasse eine Komposition entwerfen, in der monophone, homophone und polyphone Abschnitte vorkommen. Bei dem Produkt geht es darum, dass der Schüler möglichst viele verschiedene musikalische Parameter mit einbezieht. Dieses Prinzip lässt sich auch auf Höraufgaben anwenden, zum Beispiel, indem der Schüler die Einsatzmomente des Themas in einer Fuge benennt.

Die drei Komponenten *Person - Prozess - Produkt* können auch in Kombination abgefragt werden; besser eignet sich jedoch, so Kratus, die Aufmerksamkeit der Schüler auf eine der Komponenten von kreativem Handeln zu fokussieren, da sonst das Ergebnis und der Lerneffekt unter der vielfachen Beanspruchung an Qualität verlieren könnten (Kratus, 1990). Bei der Evaluierung der Schülerleistungen sollte es laut Kratus nicht um „gut“ oder „schlecht“ als Bewertungskriterium gehen. Vielmehr sollte die Lehrkraft beurteilen, ob das in den jeweiligen Objektiven beschriebene Verhalten aufgetreten ist oder nicht.

In dem *programme de formation de l'école québécoise* ist auch von allgemeinen Kompetenzen die Rede. Folgende Kompetenzen werden dort aufgezählt und erläutert.

- 1) Intellektuelle Kompetenz
- 2) Kommunikative Kompetenz
- 3) Persönliche und soziale Kompetenz
- 4) Methodologische Kompetenz<sup>31</sup>

---

<sup>31</sup> vgl. Link: <http://www1.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/secondaire1/index.asp?page=arts2>, S. 440.

Intellektuelle Kompetenz bedeutet Informationen entdecken, Probleme lösen, kritisches Beurteilen, kreative Gedanken in einer Arbeit umsetzen.

Die kommunikative Kompetenz zeigt sich in angemessenem Kommunizieren.

Persönlich und sozial kompetent sein bedeutet, kooperieren und sein Potential aktualisieren können, an der Gemeinschaft der Klasse wachsen.

Methodologische Kompetenz meint das Erlernen von effizienten Arbeitsmethoden, die Informations- und Kommunikationstechnologien entdecken.

Im Folgenden wird beschrieben, inwiefern die vier Kompetenzen in der Beschäftigung mit Musik wieder zu finden sind.

Unter Musik wird der persönliche Ausdruck eines inneren Zustands oder auch die klangliche Übersetzung einer soziokulturellen Realität verstanden<sup>32</sup>. Sie liefert eine strukturierte Nachricht in Form eines Codesystems, welches erlaubt, Gefühle und Emotionen auszudrücken. Andernfalls wäre sie eine Aneinanderreihung von Klängen ohne Bedeutung. Auf psychomotorischer Ebene trainiert sie Geschmeidigkeit, technische Versiertheit und die Fähigkeit der visuellen und auditiven Diskrimination. Auf kognitiver Ebene trainiert sie Gedächtnis, Kreativität und Beobachtungs-, Analyse- und Synthesegeist. Wie auch in der allgemeinen Beschreibung der künstlerischen Fächer gilt es, dem Schüler drei Kompetenzen nahezu legen:

- 1) Musikalische Werke kreieren
- 2) Musikalische Werke interpretieren
- 3) Musikalische Werke wertschätzen

Mit musikalischem Werk kann in diesem Fall sowohl ein Werk des Schülers, als auch das eines Komponisten gemeint sein.

Die drei Kompetenzen, sowie die Ausführungen von John Kratus, die unter anderem als Referenz des künstlerischen Programms an Quebecer Sekundarschulen dienen, zeigen, dass der Fokus im Musikunterricht in Quebec auf dem musikalischen Handeln und direkt damit

---

<sup>32</sup> vgl. Link: ebd., S.441.

zusammenhängenden Reflexionen liegt. Zwei Drittel der Kompetenzen betreffen musikbezogenes Handeln.

Das Musikprogramm wird nicht getrennt von den anderen Fächern gesehen, die an Sekundarschulen angeboten werden, sondern immer im Kontext der gesamten Bildungsstruktur quebecischer Schulen. Die drei direkt auf den Musikunterricht bezogenen Kompetenzen sind interdependent verknüpft mit den vier generellen Kompetenzen, in denen der Schüler in allen Fächern ausgebildet wird.

Das heißt, wenn der Schüler kreiert, sowohl individuell als auch kollektiv, dann muss er methodisch effiziente Wege finden, eine Kreation, beispielsweise mit Anfang und Schluss und divergierendem Zwischenteil, zu realisieren (methodische Kompetenz).

Wenn er musikalische Produktionen wertschätzt, sollte er ein kritisch fundiertes Urteil bilden können und dies angemessen kommunizieren, um sich im Kontext des Faches Musik verständlich zu machen.

Der Musikunterricht sollte nicht nur im Klassenraum, sondern auch außerhalb, in Form von Konzertgängen oder anderen Aktivitäten stattfinden, bei denen beispielsweise Musiker und Komponisten involviert sind.

### **4.3 Zusammenführung**

Noch einmal soll ein Zitat von Alexandra Kertz-Welzen kompakt zusammen fassen, welche Unterschiede in Kapitel 4.1 und 4.2 aufgetreten sind:

While the Northern European concept aims more towards the ideal of Bildung as a formation and cultivation of the entire person, therefore preferring general music education, the American approach is traditionally more interested in specific musical competencies and skills that can be evaluated through successful performances (Kertz-Welzen, S. 54).

In der Beschreibung der vermuteten Wirkung von künstlerischen Fächern auf Schüler in Quebec wurden persönlichkeitsbildende bzw. personenspezifische Merkmale genannt, ebenso wie bei Harnischmacher. Die künstlerischen Fächer dienen, wie auch in oben stehendem Zitat beschrieben, als Unterstützung zur Selbstfindung und zur Situierung in der Welt. Beschreibungen, die einen derart universellen Charakter haben, beziehen sich bei Harnischmacher bereits auf das Fach Musik, sind also ebenfalls vorhanden, aber mit dem

Blick auf den Musikunterricht. Die diesem speziell zugeordneten Kompetenzen beziehen sich in der quebecischen Schulkommission alle auf das Denken in Musik, die psychomotorische und die Handlungskompetenz. Dennoch werden in den allgemeinen vier Kompetenzen der quebecischen Vorgaben auch die soziale und die Reflexionskompetenz genannt. Die Kompetenzen überschneiden sich also, bzw. ähneln sich, wenn auch an verschiedenen Stellen erwähnt und in anderer Struktur präsentiert. Die quebecische Schulkommission beruft sich also auf ähnliche Kompetenzbegriffe wie Harnischmacher als aktueller Vertreter der deutschen Philosophie von Musikerziehung. Allerdings werden die Kompetenzen verschieden gewichtet und plaziert. Die Reflexionskompetenz, beispielsweise, die Teil der vier allgemeingültigen Kompetenzen der quebecischen Schulkommission ist, beinhaltet eine andere Vorstellung von dem Inhalt, den es zu reflektieren gilt, als bei Harnischmacher. Anders gesagt findet der Anteil *Denken über Musik* zwar auch in Quebec seinen Platz, aber nur in engerem Sinne, also direkt bezogen auf die Materialebene der Musik. Ein Schüler in Quebec wird sich reflexiv mit musikalischen Parametern auseinandersetzen, um diese dann auf verschiedene Weise anzuwenden. Er wird jedoch nicht, wie ein deutscher Schüler, zum Analysieren und Kontextualisieren von Musik angehalten. Wenn dies passiert, so ist dies immer eng verknüpft mit der musikalischen Praxis und wird nicht als eigene Thematik, im Sinne einer reflektierten Musikkritik, wahrgenommen.

Die Kompetenzen, die von beiden Seiten definiert werden, ähneln sich, befinden sich jedoch auf unterschiedlichen Ebenen. Das Fach Musik wird in Quebec bereits als Spezialisierung angeboten und dementsprechend sind auch die Kompetenzen fokussiert auf das, was Musik von den anderen künstlerischen Fächern unterscheidet.

Dies bedeutet für die Lehrkraft eine andere Erwartung an den Inhalt des Musikunterrichts. Insofern sind Unterschiede in den Unterrichtsmethoden zunächst verständlich. Allerdings stellt sich nun die Frage, welche Methodik, welche Inhalte und welche Kompetenzen im Zusammenhang mit der Intention der Motivationssteigerung der Schüler besser fruchten.

## 5 Motivation im Musikunterricht aus interkultureller Perspektive

### 5.1 Bisherige Erkenntnisse zum Forschungsthema

Die Studie *Students' motivation to study music as compared to other school subjects:*

*A comparison of eight countries*, durchgeführt von Gary E. Mc Pherson und Susan A. O'Neill behandelt zum ersten Mal das Thema „Motivation im Musikunterricht aus interkultureller Perspektive“. Die wichtigsten Informationen bezüglich der Erkenntnisse sollen hier zusammen getragen werden.

24.143 Schülerinnen und Schüler haben an der Studie teilgenommen. Getestet wurde die Motivation mit den drei Komponenten *Kompetenzglaube*, *Wert* und *Aufgabenschwierigkeit*.

Acht Länder (Brasilien, China, Finnland, Hong Kong, Israel, Korea, Mexico und USA) wurden befragt. Das Fach Musik wurde verglichen mit fünf anderen Schulfächern.

Es wurde schlechter bewertet und als weniger schwierig als die anderen Fächer empfunden. Mc Pherson und O'Neill wollten der Frage nachgehen, ob der Rückgang von Schülermotivation ein globales Phänomen ist (vgl. Mc Pherson/O'Neill, S.102). Vermutet wurde, dass Musikerziehung von Schülern als zu schwer empfunden wird und, dass soziokulturelle Barrieren ihnen nicht das volle Ausschöpfen des musikalischen Potentials ermöglichen. Durch die Studie hofften die Autoren, pädagogische Wege bzw. Vorgänge in anderen Kulturen zu entdecken, die dem Motivationsmangel in den übrigen Kulturen entgegenwirken. Es sollte eine Antwort auf die Frage gefunden werden, wie und warum Schüler überhaupt den Wunsch entwickeln, sich musikalisch weiterzubilden und in welcher Form die Schüler einen persönlich geprägten Bezug zu Musik haben. Erwartet die Lehrkraft von ihren Schülern, pädagogische Entscheidungen treffen, so sollte sie mit einbeziehen, dass sie von ihrer Erwartungshaltung bezüglich Erfolg und von ihrer persönlichen Bewertung beeinflusst werden. Die Fachwahl wird besonders in künstlerischen Fächern von den Erwartungen an diese Fächer beeinflusst.

Folgende Motivationsfaktoren wurden von Mc Pherson und O'Neill festgelegt:

- 1) Kompetenzglaube
- 2) Wert • *Interesse*
  - *Wichtigkeit*
  - *Nutzhaftigkeit*
- 3) Schwierigkeitsgrad der Aufgaben (vgl. ebd., S.107)

Bezüglich der Ergebnisse soll nicht unerwähnt bleiben, dass sowohl in Finnland, als auch in Mexiko die Fragebögen zu Hause ausgefüllt wurden, als Hausaufgabe. In Finnland wurden sie auf Privatcomputern ausgefüllt. Diese Art der Befragung wurde aufgrund von mangelnder Authentizität in der Studie von Harnischmacher und Hörtzsch, sowie der sich daran anschließenden, vorliegenden Replikationsstudie bewusst vermieden. Dies ist bei der weiteren Verwendung der Ergebnisse aller drei Studien zu beachten.

Die Fähigkeitsselbsteinschätzung beeinflusst stärker die Wahl eines Faches in der weiterführenden Schule im Vergleich zu den Primarschulen.

Der Grad der Wertschätzung des Instrumentalunterrichts ist höher, nicht aber die Einschätzung des Könnens. Informeller Musikunterricht wird grundsätzlich höher wertgeschätzt als formeller Musikunterricht. Die Fähigkeitseinschätzungen waren für beide jedoch gleich. In der Studie von Mc Pherson und O'Neill soll der Frage nach der Entwicklung des Kompetenzglaubens und der Aufgabenschwierigkeitsempfindung im Laufe der Schulzeit nachgegangen werden. Ihre Vermutung war, dass der Kompetenzglaube abnimmt und die Aufgabenschwierigkeitsempfindung zunimmt.

Im Folgenden werden Schüler, die privat musizieren, also von einer schulexternen, (potentiellen) Quelle der Motivation profitieren, für den einfacheren Lesefluss als Musiklerner und Schüler ohne diese Zusatzbeschäftigung als Nicht-Musiklerner bezeichnet. Beachtet werden sollte hier dennoch, dass auch Nicht-Musiklerner eigentlich Musik lernen - im Schulunterricht und womöglich autodidaktisch zu Hause. Autodidaktische Tätigkeiten von Jugendlichen sollten grundsätzlich ernstgenommen werden. Die Auswertung der Geschlechter wird in dieser Arbeit nicht erwähnt, da sie auch in der vorliegenden Studie keine Rolle für die Aussage der Ergebnisse spielt. Schüler werden im Rahmen der Thematik dieser Arbeit, wie schon in der Vorbemerkung erklärt, als Individuen mit der Funktion „Schüler“ untersucht. Weder Nationalität, Geschlecht oder sonstige äußere Merkmale sind für die Replikationsstudie relevant.

Sollte sowohl die ursprüngliche Studie zum Motivationsmodell, als auch diese Folgestudie Konsequenzen bezüglich der Modifizierung von Lehrinhalten und Lehr-/Lernmethoden mit sich ziehen oder mit beeinflussen, dann beträfe dies schließlich die gesamte Schülerschaft und nicht aufgrund von Nationalität oder Geschlecht getrennte Schülergruppen. Der Kompetenzglaube in Musik und Mathematik fällt am geringsten aus. Er nimmt mit der

Schulstufe ab. Bei Schülern, die privat musizieren, ist er grundsätzlich durch alle Schulfächer hinweg höher.

Die Wertschätzung fällt für die Musik vor der Kunst am Schlechtesten aus. Sie nimmt im Laufe der Schulzeit ab (vgl. Mc Pherson/O'Neill, S.112). Bei Musiklernern ist sie höher, als bei Nicht-Musiklernern.

Die Aufgabenschwierigkeitsempfindung steigt mit höherer Schulstufe.

Sie ist im Fach Musik am zweitgeringsten (vor Sport).

Von Musiklernern wird sie als weniger stark bewertet, als von Nicht-Musikerlernern.

Der Kompetenzglaube bleibt nur in Brasilien durch die Schulstufen hindurch erhalten und erhöht sich sogar (vgl. ebd., S.115).

In allen anderen Ländern sinkt er mit steigender Schulstufe.

Die Wertschätzung sinkt mit steigender Schulstufe in allen Ländern außer in Brasilien.

In Brasilien steigt sie mit steigender Schulstufe.

Die Aufgabenschwierigkeitsempfindung steigt in allen Ländern außer Brasilien mit steigender Schulstufe. In Brasilien weist sie keine bemerkenswerten Veränderungen vor.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass der Kompetenzglaube im Laufe der Schulstufen, sowohl in Musik, als auch in anderen Fächern generell abnimmt.

Dies verhält sich mit der Wertschätzung im Laufe der Schulstufen, sowohl in Musik, als auch in anderen Fächern gleich.

Die Aufgabenschwierigkeitsempfindung hingegen steigt im Laufe der Schulstufen, zumindest in Musik generell an (vgl. ebd., S.133).

Im Vergleich zu anderen Fächern fiel im Fach Musik der Kompetenzglaube und die Wertschätzung niedriger aus. Musik wurde generell als einfaches Fach bewertet und Musiklerner fühlen sich kompetenter im Fach Musik und schätzen das Fach höher.

Sie finden es auch einfacher im Vergleich zu Nicht-Lernern.

Eine Ausnahme bildet Brasilien. Nur wenige Sekundarschulen bieten dort das Fach Musik an. Schüler, die diese Schulen besuchen, sind meist auch privat musikalisch aktiv.

Sie haben sich selbst alle als Musiklerner wahrgenommen.

Dieses Phänomen trat auch in der vorliegenden Studie in Quebec auf. Die quebecischen Schüler sahen sich ebenfalls als Musiklerner an, weil sie Einzel- bzw. Gruppenunterricht im schulischen und unterrichtlichen Rahmen genossen (mehr dazu in Kapitel 6).

In allen anderen sieben Ländern sahen sich die Schüler nicht nur aus schulischem Musikkontext als Musiklerner an.

Musiklerner valorisieren das Fach Musik häufig weniger als andere Fächer, haben jedoch einen gesteigerten Kompetenzglauben.

Die zuletzt genannte Tatsache deutet darauf hin, dass nicht die Gestaltung des Musikunterrichtes, sondern das generelle Thema, unabhängig von Lehrkraft und Schule, die Musiklerner interessiert. Insofern ist der Kompetenzglaube nicht unbedingt das Resultat eines gelungenen Musikunterrichtes.

Die Einstellung zum Musikunterricht wird laut Mc Pherson und O'Neill durch folgende Faktoren geprägt. Kunstfächer sind historischerweise bekannt als Pausenfächer, als Unterstützung kultureller Entwicklung und stehen im Kontrast zu den naturwissenschaftlichen Fächern, die für den Alltag unverzichtbar sind. Ein Talent zur Ausübung von und Beschäftigung mit Musik wird allgemein als notwendig empfunden. Musizieren gilt als angeborene statt durch die Umwelt erreichbare Fähigkeit.

Begründet wird diese Sicht durch die Tatsache, dass Talent oft in jungen Jahren auftritt. Jugendliche versuchen oft vergeblich, sich Musikalität zu erarbeiten (vgl. McPherson/O'Neill, S.134).

In Quebec wird von der Grundschule an das praktische Musizieren mit einbezogen und auch vorrangig im Unterricht als Inhalt gewählt (siehe hierzu Kapitel 4.2). Es stellt sich die Frage, ob man mit diesem Umgang mit musikalischem Handeln einer möglichen Furcht vor Talentmangel womöglich vorbeugen könnte. Es existieren bereits Recherchen in Musikwissenschaft und Psychologie, die besagen, dass Musiker „gemacht“ und nicht „geboren“ werden (vgl. ebd., S.134).

Die genannten Missverständnisse finden sich in den Studienergebnissen, den schlechten Kompetenzglaube- und Wertschätzungswerten wieder, bzw. sind Gründe für diese Ergebnisse. Letztere zeigen, dass Musikerzieher mehr tun sollten, um die Missverständnisse aufzuheben (vgl. ebd., S.135).

Mc Pherson und O'Neill schlagen, aus den Resultaten ihrer Studie schlussfolgernd vor, die Wertschätzung des Musikunterrichts und des Fachbereichs Musik thematisieren, zu diskutieren, warum Musik einen Wert hat.

Des Weiteren raten sie dazu, den Kompetenzglauben der Schüler fördern, indem man sie fragt nach dem, was sie schon können, ihnen erklärt, was sie können sollten und wie sie dorthin kommen.

Die Studie von Christian Harnischmacher und Ulrike Hörtzsch ist als Folge auf diese Studie entstanden, um herauszufinden, inwieweit die Motivation der Schüler im Musikunterricht mit der Einstellung der Schüler zum Musikunterricht korreliert und, ob ein Abhängigkeitsverhältnis und ein Vorhersagewert zu ermitteln ist.

Bisher wurden motivationsnahe Konstrukte zumeist im Zusammenhang mit Instrumentalspiel und Üben untersucht (vgl. Harnischmacher&Hörtzsch, S.57). Dies ist bereits ein Indiz für den Zusammenhang von Motivation und praxisbezogenem musikalischen Handeln und stützt die Vermutung, dass praxisbezogenes musikalisches Handeln eine motivierende Wirkung auf Schüler ausübt. Harnischmacher und Hörtzsch haben sich auf die Tatsache berufen, dass das Messen von Motivation eher auf domänenspezifischer Ebene möglich ist. In diesem Punkt wurde die Studie von Mc Pherson und O'Neill kritisiert, da die Bereiche, in denen Motivation gemessen wurden, sehr vielfältig sind.

Die Studie zum Vorhersagewert des Motivationsmodells ist der erste Versuch der empirischen Überprüfung des vorgestellten Modells (vgl. ebd., S.58).

Getestet werden sollte die Reliabilität eines Motivationsmodells, da vorausgegangene Studien wie die von Mc Pherson und O'Neill nicht über den Forschungskontext hinaus verwendbar sind.

Motivation wird als Prozess des Wünschens und Wählens von Handlungstendenzen verstanden (vgl. Harnischmacher/Hörtzsch, S.58/59).

Bezüglich intrinsischer und extrinsischer Motivation wird die Sinnhaftigkeit der Suche nach motivierenden Maßnahmen von Lehrseite, die zwar extrinsisch wirken, aber intrinsische Motivation erzeugen hinterfragt. Statt dessen erzeugt das Selbst-Machen/ Selbsterfahren vielmehr eine intrinsische Motivation. In der Studie von Harnischmacher und Hörtzsch soll, wie bereits erwähnt, der Zusammenhang zwischen Motivation und Einstellung zum Musikunterricht untersucht werden.

Das Motivationsmodell basiert auf einem Erwartungsmodell. Es hängt mit personengebundenen Faktoren zusammen. Für eine möglichst hohe Präzision in der Aussage des Modells definiert Harnischmacher folgende 4 Faktoren:

- 1) Selbstwirksamkeit
- 2) Kontrollüberzeugung
- 3) Externale Handlungshemmung
- 4) Zielorientierung

Dies garantiert eine Beschreibung der Motivation im engeren Sinne, domänenspezifisch und differenziert, um eine allgemeine Gültigkeit und Aussagekraft des Motivationsmodells zu erreichen. Sowohl Heß (2011) als auch McPherson&O'Neill stellen einen Zusammenhang zwischen der Einstellung zum Musikunterricht und der Praktizierung eines Instruments fest (vgl. ebd., S.61).

Motivation entsteht also durch praxisorientiertes musikalisches Handeln und Schüler mit instrumentalpraktischer Erfahrung sind positiver auf Musikunterricht eingestellt.

Harnischmacher führt hier jedoch zwei weitere Studien (Adam und Harnischmacher/Hörtzsch), die diesen Zusammenhang nicht bestätigen können.

Er geht vielmehr von einer instrumentaler Vorbildung aus, die motivationalen Einfluss auf den Schüler hat. Bei Heß ist allerdings von dem Effekt des aktuellen Erlernens eines Instruments, also von dem Prozess die Rede. Die Schüler erlernen die Instrumente während der Befragung und sind beeinflusst von der Prozesshaftigkeit der musikalischen Aktivität im privaten Bereich. Es geht also um die tatsächliche Aktivität und nicht die ergebnishaft Wirkung der instrumentalen Vorbildung, die motivierenden Charakter hat. Dass diese instrumentalpraktische Aktivität sich positiv auf die Motivation dieser Schüler auswirkt, bestätigt auch den Einbezug der psychomotorischen Kompetenz, sowie der Subjektebene der Musik in Harnischmachers Theorien zur subjektorientierten Musikerziehung (siehe die Kompetenzabhandlung Harnischmachers in Kapitel 4.1). Die Tatsache, dass private musikalische Aktivitäten sich positiv auf die Einstellung zum Musikunterricht auswirken, ist also im Prinzip eine Bestätigung dafür, dass sich die Inhalte und Methoden im Musikunterricht ändern sollten.

Der eigentliche Unterschied bezüglich der Studie von Harnischmacher und Hörtzsch und den Studien von Mc Pherson und O'Neill, sowie auch von Heß ist meines Erachtens also, dass die erstere aufzeigt, dass es noch einen Zwischenschritt zwischen der Einstellung des Schülers und den privaten, musikalischen Aktivitäten geben kann, nämlich den der Auswirkung motivationaler und volitionaler Aktivierung im Musikunterricht durch die Lehrkraft.

Fakt ist, dass sowohl bei Heß, als auch bei McPherson und O'Neill und in der Studie dieser Arbeit Unterschiede zwischen musikalisch im Privatbereich aktiven Schülern und musikalisch im Privatbereich nicht-aktiven Schülern bezüglich der Einstellung zum Musikunterricht festzustellen waren.

Ein Beleg hierfür ist auch die Tatsache, dass die quebecischen Schüler an einigen der befragten Schulen den Impuls hatten, im Fragebogen anzukreuzen, dass sie ein Instrument

erlernen - allerdings findet dieser Unterricht im Rahmen von musikalischen Schwerpunktprogrammen bzw. dem optionalen Fach Musik statt. Das heißt, dass zu hinterfragen wäre, inwieweit sich der schulische Instrumentalunterricht von privatem Instrumentalunterricht noch unterscheidet und, ob die Faktoren, die diese Beschäftigung zu einem motivationalen Moment machen, nicht beide Arten des Instrumentalunterrichts vereinen (Näheres hierzu in Kapitel 6).

Der praktische Aspekt des Musizierens spielt demnach tatsächlich eine Rolle bei der Motivierung von Schülern im Musikunterricht, wobei zweitrangig ist, in welchem Rahmen die Schüler aktiv musizieren.

Die Erkenntnis von der Studie Harnischmacher und Hörtzsch ist nun, dass die Motivation korreliert mit der Einstellung zum Musikunterricht und, dass ein zuverlässiger Vorhersagewert existiert.

Hiermit soll zum Ausdruck gebracht werden, dass die vorangegangenen Studien und der Zusammenhang zwischen Musikpraxis generell und der Einstellung zum Musikunterricht durchaus hilfreich war, dass aber die Studie von Harnischmacher und Hörtzsch notwendig war, um zu zeigen, dass die Motivation im Unterricht selbst einen Einfluss auf die Einstellung der Schüler zum Musikunterricht hat.

An dieser Stelle soll die Replikationsstudie dieser Arbeit einen Schritt weiter führen, nämlich eine Vergleichsstudie liefern, in einem Land, indem musikalische Praxis im Musikunterricht an der Tagesordnung ist: Kanada.

Die Ergebnisse sollen Aufschluss darüber geben, inwiefern auch musikalische Praxis im Unterricht (und nicht nur privat) einen positiven Einfluss auf die Einstellung zum Musikunterricht hat.

## **5.2 Kritische Stimmen bezüglich einer Internationalisierung der Musikpädagogik**

Die Studie zur Motivation im Musikunterricht aus interkultureller Perspektive berührt das Feld der Internationalisierung von wissenschaftlichen Diskursen. Insofern halte ich es für notwendig, den aktuellen Diskussionen zur Internationalisierung der Musikpädagogik im Allgemeinen ein Kapitel zu widmen.

Geir Johansen stellt treffend fest, dass Studenten heutzutage mehr Musik im Internet konsumieren, als im Klassenraum oder in familiären, traditionellen Zusammenhängen. Einher

damit geht das verstärkte Interesse der Schüler für globalisierte Popmusik. Ein Phänomen, welches in Deutschland seit der Besatzungszeit während des Kalten Krieges eine besondere Rolle spielt. Nach der Zeit des Zweiten Weltkriegs ist das Interesse für deutschsprachige, bzw. folkloristische Musik weitgehend verschwunden, gehört wurde vielmehr Musik, die unter anderem durch die Besatzungsmächte bekannt war. Selbst in der damaligen Musikpädagogik hat man traditionellen Inhalten im Musikunterricht den Rücken gekehrt. Adorno hat sich in seinem Beitrag *Dissonanzen* ausführlich zu den Nachteilen und negativen Auswirkungen volkstümlicher, kulturtypischer Musik geäußert (Adorno, 1963). Musik aus der „eigenen Kultur“ scheint aber auf internationaler Ebene einen veralteten und altmodischen Charakter zu haben (vgl. Johansen, 2013).

Es besteht also der Bedarf einer vergleichenden Musikpädagogik.

Transnationale und transkulturelle Ansätze sind bisher jedoch rar gesät.

Ein Nicht-Engagement in kulturübergreifenden Projekten würde das Ignorieren von wertvollen Informationen bedeuten und die Möglichkeit verhindern, sich selbst im Kontext der anderen zu positionieren und andere einzuladen sich im eigenen Kontext zu situieren.

Johansen zeichnet drei Ebenen des Aufeinandertreffens für vergleichende Studien:

- 1) Die Beweggründe der Teilnehmer, an dem Treffen teilzunehmen
- 2) Ein Treffen, bei denen Kenner von verschiedenen Wissenssystemen sich austauschen und über die jeweils anderen Wissenssysteme diskutieren
- 3) Fragen nach der Art der Philosophie, die einem Wissenssystem zugrunde liegen (vgl. ebd.).

Es handelt sich um Treffen, bei denen alle Beteiligten sich über die parallele Koexistenz lokalen Gedankenguts in einfühlsamerer Art als zuvor verständigen.

Es sollte möglich sein, Wege zu finden, diverse Wissenstraditionen koexistieren zu lassen, statt zu versuchen, sie jeweils zu vertreiben. So können falsche Vorstellungen von anderen musikpädagogischen Ansätzen oder von musikkulturellen Charakteristika beispielsweise vermieden werden. Der Blick sollte vielmehr geöffnet werden für andere Realitäten, um wenn diese thematisiert werden, nicht falsche Top-Down-Analysen durchzusetzen. Johansen plädiert dafür, sich nicht an der reinen Globalisierung, sondern eher an der *Glokalisierung* zu orientieren. Damit meint er eben, offen zu sein für andere Sichtweisen, jedoch zu verzichten auf eine Vereinheitlichung der Wissenssysteme, die eine kulturelle Verarmung bedeuten

würden (vgl. Johansen, 2013, S.45). Es wird in seinem Beitrag auch Bezug genommen auf eine Initiative mit dem Titel *The Didaktik and/or Curriculum*. Aus dieser Initiative sind mehrere Vorträge und Publikationen hervorgegangen. Dabei ging es um den Vergleich nordamerikanischer und europäischer, wissenschaftlicher Ansätze und Vorgehensweisen bezüglich musikpädagogischer Philosophien.

Noel Gough äußert sich folgendermaßen zu dieser Initiative:

From this perspective such comparative studies as the Didaktik and/or curriculum initiative can be seen as establishing a space for the production of knowledge about the local forms of knowledge that meet, hence allowing for those local knowledges to be reframed and decentered, and for the social organization of trust to be negotiated (Gough, S.67).

Er sieht in dieser Initiative die Gelegenheit, lokales Wissen neu zu strukturieren und zu dezentrieren, um es dann auf gemeinsamer Basis neu auszuhandeln.

Mit den drei Ebenen wird ebenfalls ein Austausch zwischen globalen und lokalen Perspektiven ermöglicht, der eine Basis für ein Verständnis darüber bildet, wie zahlreiche musikpädagogische Handlungsformen nicht nur verbunden werden können, sondern auch mit den charakteristischen Zügen gegenwärtiger Gesellschaft und Kultur interagieren bzw. in Verbindung gebracht werden können. Die Themen musikbezogenen Unterrichtes ähneln sich aufgrund der Globalisierung zwangsläufig immer mehr. Das zu Beginn erwähnte Internet ist dafür ein Beispiel. Die Musik ist dadurch international erreichbar und konsumierbar. Die Themen der Musikpädagogik wachsen zusammen und gleichen sich an, aufgrund der außerschulischen Einflüsse auf die Schüler.

Somit ist auch relevant, inwiefern Theorien der Musikpädagogik sich annähern, voneinander lernen und voneinander profitieren können, um gemeinsam mit den globalen Entwicklungen umzugehen.

Die Disziplin der vergleichenden Musikpädagogik bietet einen Einblick in weitere Themengebiete wie demokratischer Musikerziehung, Musikerziehung und Modernität, Multikulturelle Musikerziehung, formelle und nicht-formelle Musikerziehung, Weltmusikerziehung, Gemeinschaftsmusik, Lebenslanges Lernen bezüglich dem Fach Musik, Musiklehre und Lernen mit dem Internet. Die Lehrkräfte sollten befähigt werden, als kosmopolitischen Lehrende zu agieren und ihren Beitrag zur internationalen Musikerziehung

leisten, die den Gesellschaften verschiedener Kulturkreise die Augen öffnen für eine Vielfalt an Musikkulturen, welche von ihren eigenen musikkulturellen Gewohnheiten divergieren (vgl. Johansen, S.47).

An diese Überlegungen schließt Johansen die Frage an, inwiefern vergleichende Studien der Musikpädagogik eine Auswirkung auf die Entwicklungen allgemeiner Pädagogik haben.

Sich darüber klar werdend, dass die Initiative ein trotz der internationalen Begegnung rein westlicher Austausch bleibt, sollte ein Bewusstsein für die Tatsache geschaffen werden, dass komparative Studien einen weiteren eurozentrischen, selbstreferentiellen und monologischen Wissenskörper bilden.

Das heißt, lokale Bottom-Up-Konzeptionen in einer globalisierten Welt sollten ebenso in den internationalen Diskurs mit einbezogen werden, wie Top-Down-Konzeptionen aus lokaler Sicht, die auf einer trans- bzw. superlokalen Basis beruhen (vgl. Johansen, S.48).

Andernfalls würden die Vergleiche nebeneinander stehen, bzw. einsichtig bewertet werden und das sollte nicht Ziel der vergleichenden Wissenschaften sein.

Abgesehen von inhaltlichen Unterschieden, basierend auf kulturellen Differenzen und unterschiedlichen historischen Kontexten, können auch die sprachlichen Unterschiede bei dem Perspektivenaustausch auf interkultureller Ebene ein kommunikatives Hindernis bilden.

Alexandra Kertz-Wezel hat sich auf einen Vergleich zwischen deutschen und angloamerikanischen Ansätzen der Philosophie der Musikerziehung spezialisiert. Ihre Überlegungen sollen hier skizziert werden, als ein weiterer, wichtiger Beitrag zur Diskussion der Vergleichbarkeit im Kontext der Philosophien von Musikerziehung.

Englisch dient als international verwendete Sprache in wissenschaftlichen Diskursen der Vereinfachung der interkulturellen Verständigung. Die Brücke, die diese Sprache bildet, kann jedoch auch ein Grund für das Verbleiben in den westlichen Kulturkreisen bedeuten. In einer eher wenig diskutierten Wissenschaftsdisziplin wie der Musikpädagogik ist die Tatsache, Auseinandersetzungen in Englisch beispielsweise mit Vertretern der Musikpädagogik aus Indien zu führen, relativ unwahrscheinlich. Zudem besteht eine gewisse Abhängigkeit von der britischen Art zu diskutieren, zu reflektieren und Ideen mit individuellen Erfahrungen zu verknüpfen, während in anderen Kulturkreisen, wie beispielsweise dem deutschen, eher in Form von objektiven und wissenschaftlichen Reflexionen argumentiert wird. In jenen Kulturkreisen wird die individuelle Meinung des Autors eher als unbedeutend bewertet. Von viel größerer Bedeutung sind dort die Referenzen zu wissenschaftlichen Autoritäten. Für die

anglophonen Wissenschaftler wiederum wirkt der deutsche, philosophische Wissenschaftsansatz in der Musikpädagogik zu anspruchsvoll und sogar nutzlos vor angloamerikanischem Publikum (vgl. Kertz-Wezel, S.56).

In deutschen, philosophischen Beiträgen stehen oft Differenzierungen von Termini im Vordergrund der Diskussion. Diese Tatsache kann für anglophone Wissenschaftler zu einem Problem werden.

Deutsche Autoren schreiben für wissenschaftliche Leser, die bereits eingeweiht sind in das Thema. Sie informieren über Fakten und verzichten auf Überzeugungsarbeit. Allerdings soll nicht unerwähnt bleiben, dass schon die Auswahl der Fakten und deren entsprechende Zusammenführung in gewissem Maße manipulativ oder meinungsbildend wirken kann und in vielen Fällen beabsichtigt ist. Jedoch passiert dies auf sehr subtile Art und Weise.

Amerikanische Autoren schreiben in einem argumentativen Stil. Sie erwähnen auch ihre persönlichen Berührungspunkte mit dem Thema, wollen das Vertrauen des Lesers gewinnen. Sie erklären viel und wollen den Leser von ihrer Meinung überzeugen. So können Deutsche den Eindruck gewinnen, dass englische Wissenschaftsbeiträge oberflächlich oder unwissenschaftlich sind. Amerikaner wiederum können den Eindruck gewinnen, dass deutsche Beiträge (trotzdem auf englischer Sprache) zu fachspezifisch sind und nicht das Ziel verfolgen, dem Leser verständlich ihren Standpunkt zu vermitteln (vgl. Kertz-Wezel, S.58). Diese Unterschiede zwischen englischem und deutschem, wissenschaftlichen Schreiben haben gewisse Auswirkungen auf die interkulturelle Kommunikation. Schlussendlich ist es unmöglich, deutsche Wissenschaftsbeiträge ins Englische zu übersetzen oder andersrum, ohne die Art der Präsentation eines Themas, wie oben beschrieben an das jeweilige Lesepublikum anzupassen.

Einen vergleichenden Blick auf die musikpädagogische Landschaft zu werfen bedeutet also, den Zusatzaufwand einzugehen, eine adäquate „Langage“<sup>33</sup> zu verwenden. Oder anders gesagt ist eine den Bedürfnissen, Gewohnheiten und Praktiken einer speziellen wissenschaftlichen Tradition genügende, absolute Neustrukturierung des wissenschaftlichen Beitrags vonnöten .

Internationalisierung meint also, die spezifischen Merkmale einer bestehenden Tradition mit einzubeziehen anstatt sie zu eliminieren und eine Durchschnittsversion zu entwerfen oder den

---

<sup>33</sup> Das Wort *Langage* beschreibt in diesem Fall am präzisesten, was gemeint ist. Es gibt für das Wort keine direkte Übersetzung ins Deutsche. Gemeint ist die Art und Weise, sich einer Sprache und eines in dieser Sprache integrierten Verhaltenscodes zu bedienen, der in den verschiedenen Gesellschaftsgruppen aufgrund thematischer, sozialer und kultureller Unterschiede variiert.

Stil komplett an die angloamerikanische Tradition anzupassen. Die angloamerikanische Tradition steht hier für das potentielle Resultat eines globalisierten, vereinheitlichen Diskurstils.

Vielmehr sollten traditionelle Ansätze berücksichtigt werden, um gemeinsam eine neue „Langage“ zu entwickeln.

Begriffe, die eine fachspezifische Bedeutung haben und Ergebnis von Analysen und Definitionsversuchen sind, sind nur schwer wortwörtlich zu übersetzen. Beispiele für die englische Sprache sind *community music*, *music education*, *rationale* und *music pedagogy*. Im Deutschen sind beispielsweise die Termini *Bildung*, *Didaktik*, *Musikpädagogik* und *Musikerziehung* nur schwer zu übersetzen, wenn die jeweilige Wortbedeutung erhalten bleiben soll (vgl. ebd., S.59).

Die meisten internationalen Differenzen, begründet durch Verständnisschwierigkeiten in der Terminologie, erlauben lediglich einen Austausch reduzierter Ideen.

Kodaly und Orff können beispielsweise als musikpädagogische Literatur für den Musikunterricht auf internationaler Ebene funktionieren. Wichtig ist jedoch, dass auch traditionelle Werke nicht völlig verloren gehen, weil sonst die Internationalisierung einen kulturellen Varietätsverlust und eine kulturarme Uniformität mit sich zöge.

Eine Internationalisierung der im Musikunterricht verwendeten Werke könnte für die Lehrkräfte eine Hilfestellung bzw. eine Orientierung bieten, jedoch auch die Fähigkeit, Unterricht eigenständig zu planen und zu gestalten, behindern.

Um zu verhindern, dass Materialien ohne große Reflexion und Kenntnis zu ihrer Entstehungsgeschichte verwendet werden, ist eine Erkundigung seitens der Lehrkraft ausdrücklich zu empfehlen.

Andernfalls bestände die Gefahr, die Schüler musizieren zu lassen, ohne einen nachvollziehbaren Bezug herzustellen oder einen Kontext zu liefern. Dass dies nicht erstrebenswert ist, hat bereits Theodor W. Adorno erkannt, trotz seiner starken Prägung durch die Rolle der Musik im Musikunterricht während des Zweiten Weltkriegs. (vgl. Adorno, 1963, S.103).

Die Musikindustrie, die Interesse hat, möglichst weitreichend, also beispielsweise auf internationaler Ebene, Literatur für den Musikunterricht zu vermarkten, darf bei der Diskussion bezüglich Sinnhaftig- oder Sinnlosigkeit einer Internationalisierung von Diskursen

über Philosophien in der Musikerziehung nicht außer Acht gelassen werden. Im Rahmen dieser Arbeit soll dies jedoch nur ein Gedankenanstoß sein und nicht weiter vertieft werden.

Alexandra Kertz-Wezel schlägt vor, Brücken zu bilden, über bereits existierende Gemeinsamkeiten in der Musikpädagogik, wohl wissend, dass diese wiederum von verschiedenen Traditionen beeinflusst wurden.

Im Dialog sollte eine neue, gemeinsame Philosophie der Musikpädagogik entwickelt werden. Internationalisierung in der Musikpädagogik sollte nicht den Kampf um die Durchsetzung von Konzepten oder Terminologien bedeuten, sondern zur generellen Verbesserung musikpädagogischer Theorien und Praxis führen.

Only by developing different souls or identities can international understanding be possible so that the internationalization can help improve music education significantly (Kertz-Wezel, S.64).

## **6 Die Replikationsstudie**

First, I was impressed by the fact that students at American schools seemed to enjoy music education much more than many students in German schools, particularly high schools (Kertz-Wezel, 2013, S.54).

Ähnlich wie Alexandra Kertz-Wezel erging es mir, als ich zum ersten Mal Musikunterricht im Rahmen meines Studienjahres in Québec (Ville) an der Ecole secondaire Jean-de-Brebeuf erlebte. Der Musikunterricht wirkte, wie jedes andere Fach auch, seriös, strukturiert, von den Schülern ernst genommen. Die Schüler machten mit, der Lehrer, André Garneau, damals auch mein Dozent für Musikpädagogik an der Université Laval, strahlte Freude am Fach und vor allem Freude an den Schülern aus. Sie gaben ihm diese Freude zurück.

Im Folgenden erläutere ich die Replikationsstudie, die ich im März 2013 in Quebec, Kanada durchgeführt habe.

## 6.1 Methode

Befragt wurden vier Sekundarschulen, davon drei in Montréal und eine in Quebec (ville). In ihrem Profil unterscheiden sie sich deutlich voneinander. Die *École secondaire Marguerite-de-la-Jemmerais* ist eine Mädchenschule mit musikalischem Schwerpunktprofil „Klassische Gitarre“. Die *École secondaire Georges-Vanier* ist eine Brennpunktschule. Sie bietet eine *option musique* an mit der Konzentration auf Djembé-Unterricht. Die *École secondaire Ste-Anne* ist eine Privatschule, die von Schülern einer höheren Bildungsschicht besucht wird. Sie arbeiten mittlerweile nur noch mit Laptops. Es ist dort aus diesem Grund nicht mehr üblich, zu kopieren. Die Schule bietet eine *option musique* an. Die *École secondaire Jean-de-Brebeuf* in Quebec (ville) bietet einen musikalischen Schwerpunkt an (*concentration de musique*). Es gibt dort *ensembles d'harmonie* (Ensembles mit Blech- und Holzblasinstrumenten und Schlagwerk), Jazzkombos, Gitarrenunterricht und Keyboardunterricht. Drei der vier Schulen stellen Übekabinen zur Verfügung, die in den Pausen, in Freistunden oder nachmittags benutzt werden können. Zu den Übekabinen zählen auch Bandräume, ausgerüstet mit dem Standardinstrumentarium für Bands (Schlagzeug, E-Bass, E-Gitarre, Keyboard, Mikrophone). In der *École secondaire Marguerite-de-la-Jemmerais* stehen ca. 90 Gitarren zur Verfügung, damit mehrere Klassen gleichzeitig Unterricht bekommen können. In der *École secondaire Georges-Vanier* stehen ca. 40 Djembés zur Verfügung. Da dort Musik nur als optionelles Fach angeboten wird, benötigt immer nur eine Klasse pro Unterrichtsstunde das Instrumentarium. Die *École secondaire Ste-Anne*, sowie auch die *École secondaire Jean-de-Brebeuf* stellen zwei bis drei komplette Blech- und Holzbläsersätze zur Verfügung und einmal das komplette Schlagwerk inklusive Pauken und diversen Stabspielen. An diesen beiden Schulen gibt es eine Instrumentenwerkstatt, in der die Lehrkräfte notwendige Reparaturen der Instrumente für die Schüler erledigen. Das nötige Wissen für derartige Tätigkeiten erlangen sie im Bachelor für Lehramt an Sekundarschulen. Die ungefähre Altersspanne der Lehrer liegt in allen Schulen bei ca. 30-45 Jahren<sup>34</sup>. Die Stimmung in den Schulen und die Interaktion zwischen Schülern und Lehrern ist deshalb recht locker und lebendig. Das Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler wirkt oft freundschaftlich.

Die Teilstichprobe beträgt N=314 (Schüler). Sie sind zwischen 12 und 18 Jahren alt.

---

<sup>34</sup> Dies entspricht der Tatsache, dass Kanada als ein junges Land gilt. Das Durchschnittsalter beträgt dort 38, 9 Jahre, im Vergleich zu 42,6 Jahren in Deutschland.

Vgl. Link: <http://www.kanada-entdecken.net/bevoelkerung-kanada.html>

Befragt wurden die Schüler mit einem Fragebogen, der ursprünglich zur Messung der Motivation von Schülern im Musikunterricht in Deutschland und zur Überprüfung des Motivationsmodells von Christian Harnischmacher erstellt wurde. Für diese Studie wurde er auf französisch, der Amtssprache in Quebec, übersetzt (siehe Anhang, Nr. 1). Der Fragebogen für die Messung der Motivation enthält 32 Items, von denen je 8 Items die *Selbstwirksamkeit*, die *Kontrollüberzeugung*, die *Externale Handlungshemmung* und die *Zielorientierung* überprüfen. Ein weiterer Fragebogen beinhaltet Fragen bezüglich der Einstellung zum Musikunterricht. Dieser Fragebogen fragt nach Alter, Klassenstufe, Schultyp, Musikprofil vorhanden oder nicht, privatem Instrumentalunterricht, der Besuchsfrequenz des schulischen Musikunterrichts im aktuellen und im vorangegangenen Jahr, der gewünschten Anzahl an Musikstunden pro Woche, der Bewertung des Musikunterrichts als wichtig oder unwichtig, der Notwendigkeit des Musikunterrichts auch in der Zukunft an Schulen und einem Ranking der sechs Fächer Musik, Mathematik, Französisch (in diesem Fall, in Deutschland war es deutsch), Englisch, Biologie und Sport. Diese Fragen entsprechen den Items *Wichtigkeit*, *Existenz* und *Ranking*. Anhand der Fragebögen sollten folgende zwei Thesen auf ihre Richtigkeit geprüft werden:

#### *These 1*

*Je motivierter Schüler im Musikunterricht sind, desto positiver wird Musikunterricht eingeschätzt.*

Diese These dient der Überprüfung der Reliabilität des Motivationsmodells von Christian Harnischmacher auch im internationalen Raum.

#### *These 2*

*Kanadische Schüler unterscheiden sich von deutschen Schülern in ihrer Motivation im Musikunterricht.*

Diese These dient im Falle der Bestätigung dazu, eine genauere Analyse des kanadischen Musikunterrichts vorzunehmen, um herauszufinden, welches die Faktoren für die unterschiedlichen Motivationswerte sind.

Cronbachs Alpha beträgt für Selbstwirksamkeit  $\alpha = .91$ , Kontrollüberzeugung  $\alpha = .92$ , Externale Handlungshemmung  $\alpha = .91$  und Zielorientierung  $\alpha = .90$  (Harnischmacher&Hörtzsch, 2011).

Die Erhebung der Daten fand klassenweise in den Schulstunden unter Aufsicht von Lehrperson und mir als Testleiterin statt. Die Frage nach der Herkunft wurde in dieser Studie nicht gestellt, da die quebecische Schülerschaft kulturell äußerst durchmischt ist. Dies wurde mehrfach in den Unterkapiteln des Kapitel 3.1 thematisiert und belegt.

## **6.2 Beobachtungen**

### **6.2.1 Missverständnisse seitens der Schüler bezüglich der Fragebögen**

Die Übersetzung der Fragebögen ins Französische gestaltete sich als schwieriger, als zu Beginn vermutet. Zudem wurden einige Items von den quebecischen Schülern missverstanden. Die bereits angeführte Kritik an vergleichender Wissenschaft in Kapitel 5.2 bezüglich der Gefahr, bei Übersetzungsarbeit Phänomene der „Langage“ zu übersehen und kulturelle Differenzen in der Verwendung von Termini zu übersehen, ist im Verlauf der Durchführung der Studie sehr deutlich geworden. Geholfen hat, wie in dem Schlusszitat von Alexandra Kertz-Wezel in Kapitel 5.2 bereits erwähnt, die Tatsache, dass ich mich sowohl im französischen Dialekt von Frankreich als auch im französischen Dialekt von Quebec mittlerweile gut auskenne. Die Übersetzung des Fragebogens habe ich auf Standard-Französisch (aus Frankreich) durchgeführt und auch die Überarbeitung fand durch Franzosen statt. In Quebec führten manche Wendungen innerhalb der Items zur Motivation, sowie die Art der Fragestellung bei den Fragen zur Einstellung zur Verwirrung der Schüler. Die Verwirrung bezüglich der Fragen zur Einstellung rührte aber bereits von der deutschen Version, die dem Denken der quebecischen Schüler nicht entsprach. Die Unklarheiten der Items beruhten auf französisch-französischen, also sprachlichen Differenzen. Bei den Fragen zur Einstellung handelte es sich um inhaltliche Differenzen. Bereits bei Frage 4, nach der

Existenz eines musikalischen Profils waren die Schüler sich nicht sicher, was sie ankreuzen sollten. Die Unterschiede zwischen *option musique* und *concentration musique* wurden bereits in Kapitel 4.2 erläutert. Hinzu kam, dass dort *profil musique* angegeben war, ein Begriff, der wiederum Teil des französischen Schulkontexts Frankreichs ist.

Frage 5 beantworteten die Schüler instinktiv auch nicht meinen „deutschen“ Vorstellungen entsprechend. Wenn sie Instrumentalunterricht an der Sekundarschule erhielten, sei es im Rahmen eines musikalischen Schwerpunktfaches oder in Form von Djembé-Unterricht in einem „ordinären“ Musikunterricht optionaler Ordnung, so wollten sie angeben, dass sie seit den entsprechenden Jahren Instrumentalunterricht erhielten. Damit hatten sie schließlich auch recht. Dennoch habe ich ihnen in den Fällen vorgegeben, dass sie keinen Instrumentalunterricht erhielten und, dass jeder Instrumentalunterricht, der innerhalb der Schule stattfindet, nicht als privater Instrumentalunterricht gilt. Da aber, wie schon in Kapitel 5.1 erläutert, nicht das Element des „privaten“ Charakters, sondern vielmehr die aktive musikalische Betätigung als motivierendes Moment fungiert, würde ich, wenn ich die Studie ein zweites Mal durchführte, den Schülern die Entscheidung überlassen. Die Tatsache, dass sie den Unterricht wie Privatunterricht einschätzen, spricht für den Unterricht und für ein angenehmes Klima an der Schule.

Frage 4 hat den Schülern häufig Verständnisprobleme bereitet. Zum einen hatten sie Schwierigkeiten, die doppelte Verneinung als solche zu verstehen, zum anderen konnten sie die Antwortmöglichkeiten *wahr*, *ein bisschen wahr* und *falsch* dann nicht mehr korrekt zuordnen. Dies bedurfte einiger Aufklärung. Ich habe ihnen schlussendlich die Frage als „wenn, dann“-Bedingung präsentiert. An dieser Stelle musste beispielsweise eine „Langage“-Änderung statt finden. Sonst wäre das Ergebnis der Studie erheblich verfälscht worden.

Eine Schülerin hat mich eine ganze Zeit lang verständnislos angesehen, als sie Frage 4 hörte und mich dann darüber aufgeklärt, dass die Aussage schon als positive Aussage keinen Bestand habe.

Diese würde dann lauten: Der Musikunterricht wird als Unterricht ohne Wichtigkeit angesehen. Diese Aussage machte für die Schülerin keinen Sinn, sie erwiderte darauf wie selbstverständlich, dass der Musikunterricht aber wichtig sei. Insofern könne er nicht zu Unrecht unwichtig sein. Diese Anekdote ist ebenfalls ein markantes Beispiel für kulturelle Differenzen im Hinblick auf Perzeptionen von und Einstellungen zum Musikunterricht und zu Kulturphänomenen generell. Die Reaktion der Schülerin ist ein Hinweis auf die Wichtigkeit

der Beziehung der Schüler, sowie im weiten Sinne auf die Beziehung der Gesellschaft einer Kultur zur Musik.

In Frage 6 waren die Schüler sich nicht einig, ob nach einem Ranking im Sinne der allgemeinen, gesellschaftlichen Meinung gefragt wurde oder nach einem persönlichen Ranking. Viele Schüler hatten den Impuls, Mathematik eine 1 zu geben, da sie argumentierten, dass dies von der Allgemeinheit als eines der wichtigeren Fächer eingestuft wird. Auch hier mussten zusätzliche Erklärungen auf Kommunikationsbasis der Schüler, die ihrer Lebenswelt entsprechen, vorgenommen werden.

Grundsätzlich kamen mir die Schüler mit großer Neugierde und Bereitschaft, den Fragebogen auszufüllen, entgegen.

### **6.2.2 Musikalische Inhalte**

Die musikalischen Inhalte im Laufe der Jahre variierten stark von Schule zu Schule. Eines war ihnen jedoch gemeinsam - die Verteilung von praktischem und theoretischem Anteil im Musikunterricht belief sich auf ca. 75% zu 25%. In der *École secondaire Marguerite-de-la-Jemmerais* werden in den fünf Sekundarschuljahren verschiedene Gitarrenwerke einstudiert, mit steigendem Schwierigkeitsgrad und aus den Genres Klassik, Pop und Folklore.

In der *École secondaire Georges-Vanier* wird in den ersten drei Jahren Djembé im brasilianischen und im afrikanischen Stil erlernt. Im vierten Jahr ist das Hauptthema Gehörbildung und im fünften Jahr nehmen die Schüler an einem künstlerischen Kooperationsprojekt teil, welches Kunst/Musik und Multimedia verknüpft. In der *École secondaire Ste-Anne* werden im ersten Jahr Methoden (Tonübungen), Übungen, kleine Lieder und Tonleitern auf den jeweiligen Instrumenten des *ensemble d'harmonie* erlernt. Im zweiten und dritten Jahr wird Popmusik gespielt. Zum vierten und fünften Jahr bestehen keine Angaben. In der *École secondaire Jean-de-Brebeuf* ist das Thema im ersten Jahr die Kenntnis der Instrumente, im zweiten Jahr Noten und Rhythmus, im dritten Jahr die Schulung des Gehörs, anhand von 14 Stücken, im vierten Jahr Komposition und Arrangement und im fünften Jahr ein Projekt in Gruppen.

Wie auch Alexandra Kertz-Wezel während ihrer Aufenthalte in den USA festgestellt hatte (Kertz-Wezel, 2011, S.54), so kann auch ich bestätigen, dass die Lehrkräfte des Öfteren auf rein performativer Ebene mit den Schülern interagierten und die analytische

Auseinandersetzung mit der Musik oder eine Kontextualisierung nicht stattfand. Wie die Ausführungen in diesem Kapitel zeigen, sind die Inhalte oft beschränkt auf Methoden, Übungen, Skalen und das Einstudieren von Repertoire. In diesem Fall handeln die Lehrenden nicht als kritische und selbstbestimmte professionelle Musikpädagogen, sondern eher als Ausführende, als Dirigenten, als Performer. Allerdings besteht die Möglichkeit, dass am Anfang der Einstudierung eines jeden Stückes eine kurze theoretische Einführung stattfindet, die ich, da ich immer in eine schon etablierte musikalische Situation eingedrungen bin, nicht beobachten konnte.

### 6.3 Ergebnisse

*Zu These 1:*

Die Motivation musikbezogenen Handelns erklärt zu 41% die Einstellung zum Musikunterricht.

Der Vorhersagewert liegt damit in Deutschland 11% über dem Vorhersagewert in Québec (vgl. Harnischmacher&Hörtzsch, 2011, S.62).

Laut dem Beta-Koeffizienten von 0,64 hat die Motivation einen Einfluss auf die Einstellung zum Musikunterricht. Die Reliabilität des Vorhersagewerts des Motivationsmodells von Christian Harnischmacher wird damit auch im internationalen Raum bestätigt.

*Zu These 2:*

Die Gruppenstatistik zeigt für die kanadischen Schüler einen Mittelwert von 121,85. Dieser ist höher als der Mittelwert von 108,27 der deutschen Schüler. Damit wird bestätigt, dass sich kanadische und deutsche Schüler in ihrer Motivation im Musikunterricht unterscheiden. Es kann zudem festgestellt werden, dass die kanadischen Schüler einen höheren Motivationsgrad vorweisen, also motivierter als deutsche Schüler im Musikunterricht sind.

Diese Ergebnisse beziehen sich auf eine Stichprobe von 314 Schülern verschiedenster Nationalitäten<sup>35</sup>. In Deutschland betrug die Rate an Schülern mit Migrationshintergrund lediglich 30% (vgl. Harnischmacher&Hörtzsch, 2011, S.62).

---

<sup>35</sup> vgl. Link: <http://www.kanada-entdecken.net/bevoelkerung-kanada.html>

## 7 Diskussion - neue Perspektiven, neue Fragen

So eindeutig und positiv die Ergebnisse der Studie ausgefallen sind, so zahlreich sind die Fragen, die sich in Folge dessen ergaben.

Folgende Thesen waren zu überprüfen:

- 1) *Je motivierter Schüler im Musikunterricht sind, desto positiver wird Musikunterricht eingeschätzt.*
  
- 2) *Kanadische Schüler unterscheiden sich von deutschen Schülern in ihrer Motivation im Musikunterricht.*

Beide Thesen wurden bestätigt und zusätzlich wurde festgestellt, dass die kanadischen Schüler motivierter sind, als die deutschen Schüler. Die verschiedenen Schultypen, die sowohl in Deutschland als auch in Quebec befragt wurden, decken eine ähnliche, auf soziokultureller Ebene heterogen geprägte Schülergruppe mit fast identischem Stichprobenwert ab, was für einen Vergleich aus interkultureller Perspektive spricht. Auch wurden in beiden Fällen Schüler mit und ohne privater, musikalischer Erfahrung befragt. Im Hinblick auf das Ergebnis liegt der Fokus also in beiden Fällen tatsächlich auf der Einstellung zum Musikunterricht und nicht auf Musik generell. Auch auf der Ebene der Philosophien zur Musikerziehung bestehen viele Gemeinsamkeiten, zum Beispiel bei der Formulierung der Kompetenzen. Jedoch befinden sich die Kompetenzen nicht auf der gleichen Ebene und die Lehrkraft hat aufgrund der Definition des Musikunterrichts als optional oder als obligatorisch, verschiedene Verantwortungen zu bewältigen. Die Frage kam auf, welche Methodik, welche Inhalte und welche Kompetenzen im Zusammenhang mit der Intention der Motivationssteigerung der Schüler besser fruchten.

Auf der Ebene des wissenschaftlichen Arbeitens in den jeweiligen Kulturkreisen traten jedoch markante Unterschiede zutage. Die Präsenz kanadischer und insbesondere quebecischer Autoren im Fach Musikpädagogik ist eher gering, wie sich bei der Recherche herausstellte. Deutsche Autoren sind jedoch recht aktiv in diesem Fachgebiet. Auch nordamerikanische und

nordeuropäische Autoren sind vertreten. Die Initiative „Didaktik and/or Curriculum“ könnte auf ein verstärktes Interesse an interkulturellen Begegnungen im deutschsprachigen, sowie im angloamerikanischen Raum hindeuten, da jeweils ein wichtiger Begriff der jeweiligen musikpädagogischen Diskurse im Titel der Initiative erscheint.

Bezüglich einer Philosophie der Musikerziehung in Quebec führten alle Wege zum Ministerium für Bildung, Freizeit und Sport Quebec, welches eine ausführliche Beschreibung der Werte, Kompetenzen und didaktischen Ansätze für den Musikunterricht bereit hält. Diese Beschreibungen beruhen auf zum Teil amerikanischen Autoren, die sich mit dem Thema auf philosophische Weise auseinandergesetzt haben.

Dies bedeutet, dass die akademische Auseinandersetzung mit musikpädagogischen Ideen, welche durchaus im deutschen Lehramtsstudium ihren Platz hat, in Quebec während des Lehramtsstudiums weniger relevant ist. Dies entspricht auch meinen Erfahrungen, die ich während meines Studienaufenthaltes im Fach Musikpädagogik in Quebec (ville) gesammelt habe. In dem musikdidaktischen Kurs unter der Leitung von André Garneau, zugleich Sekundarschullehrer an der Ecole secondaire Jean-de-Brebeuf in Quebec (ville) haben wir dirigieren gelernt, anfängliche Kenntnisse in einem Blech- und einem Holzblasinstrument gewonnen, eine Sekundarschule besucht, um dort ein Probedirigat durchzuführen, Partituren aus Dirigentensicht vorbereitet, einen Sekundarschullehrer in einer Sekundarschule unserer Wahl zum Thema „Organisation des Musikunterrichts“ interviewt, Einblicke bekommen in die Reparatur von Holz- und Blechblasinstrumenten u.ä.m. Alle aufgeführten Punkte haben gemeinsam, dass sie den Lehramtsstudenten einen praktischen Einblick in die Lehrtätigkeit eines Musiklehrers ermöglichen. Philosophische Diskurse über didaktische Vorgänge oder Ziele wurden hier jedoch kaum thematisiert. Vielmehr wurde der tatsächliche Lehrberuf möglichst weitgehend erprobt. Das bedeutet, dass der gemeine Lehramtsstudent in Quebec die Ebene des Debattierens und Diskutierens kaum betritt. Dafür müsste er eine *maîtrise* (Master) abschließen und das tun die meisten Studenten nicht, da der vierjährige Bachelor für den Eintritt in das Lehramt genügt. In dem deutschen Lehramtsstudiengang wiederum ist der Master verpflichtend und ein Einblick in und die Diskussion über musikpädagogische Philosophien Inhalt des Studiums. Dies hat zur Folge, dass quebecische, angehende, sowie bereits angestellte Lehrer sich weit weniger mit didaktischen Fragen und der möglichen Kritik an didaktischen Philosophien auseinandersetzen, als deutsche Lehramtsstudenten bzw. Lehrer. Genannte Faktoren beeinflussen den Umgang mit musikpädagogischen Themen auf beiden Seiten. Dennoch, oder gerade, weil an deutschen Universitäten Studenten die Fähigkeit des

wissenschaftlichen Diskutierens erlernen, ist eine Öffnung für andere musikpädagogische Realitäten denkbar und umsetzbar.

In Kapitel 5.2 wurden Schwierigkeiten erläutert, die im Hinblick auf den internationalen, musikpädagogischen Diskurs auftreten können. Auf sehr ähnliche Schwierigkeiten bin ich bei dem Verfassen dieser Arbeit gestoßen. Ich vermag zum Teil kaum zu beurteilen, ob meine Übersetzung tatsächlich adäquat vermittelt, welche Aussage der jeweilige Autor in seiner Sprache bzw. in Englisch, als internationaler Wissenschaftssprache intendierte. Der Vergleich der Kompetenzen in Kapitel 4.1 und 4.2 bezieht sich auf zwei verschiedene Stadien der Theorien. Im deutschen Falle werden die Kompetenzen nach zahlreichen Überlegungen argumentativ erläutert, im kanadischen Falle wird der Inhalt und die Funktion der Kompetenzen beschrieben, nicht jedoch der Kern ihrer Entstehung thematisiert oder gar in Form einer Diskussion mehrerer, schon vorhandener Theorien entwickelt. Im Prinzip hätte ich den curricularen Text des Rahmenlehrplans zum Fach Musik zitieren müssen - dies wäre aber mitnichten ein Equivalent zur quebecischen Version gewesen. So habe ich mich entschieden, die von beiden Seiten ausführlichste Form zu wählen - aus Deutschland die mitunter aktuellste Theorie des Lehrens und Lernens bezüglich der Musikerziehung von Christian Harnischmacher und aus Québec den curricularen Text der Internetseiten der quebecischen Regierung. Mir ist bewusst, dass dieser Vergleich keinen Anspruch auf absolute Richtigkeit und Vollständigkeit hat. Er dient auch vielmehr zu einem groben Überblick über die jeweiligen Ideen und Vorstellungen im Rahmen des schulischen Musikunterrichts.

Die hier gewonnenen Erkenntnisse führen zu neuen Fragen. Welche Faktoren beeinflussen die Tatsache, dass quebecische Schüler motivierter als deutsche Schüler sind? Würde das Motivationsinventar der Replikationsstudie auch auf englisch funktionieren? Würde es in den USA ähnliche Ergebnisse produzieren? Wie in dieser Arbeit bereits angeklungen ist, scheint der Musikunterricht in den USA dem in Quebec zu ähneln. Insofern könnte man ähnliche Ergebnisse vermuten. Somit könnte bereits die Vielzahl an Faktoren, die die Motivation beeinflussen, eingeschränkt werden.

Welchen Einfluss hat die Splittung der künstlerischen Fächer in vier Disziplinen in Quebec auf die Motivation? Steigt die Motivation aufgrund der Tatsache, sich auf eine von vier künstlerischen Disziplinen spezialisieren zu können? Erfüllt Musikunterricht in Klassischer Gitarre oder in Djembe, wie er an zwei der befragten Schulen angeboten wurde, vollständig

die Aufgabe von Musikunterricht? Was steht im Vordergrund im Hinblick auf die Ausbildung der Schüler - einen umfassenden Einblick in das Fach Musik, die Erprobung verschiedener Musikstile usw. zu erlangen oder sich mit einem einzelnen Instrument näher auseinander zu setzen und sich mit ihm womöglich zu identifizieren und durch dieses Instrument Teil eines sozialen Kontextes zu werden?

Die andere Art, in Quebec Musikunterricht zu gestalten, stellt die deutsche Philosophie der Musikerziehung vor neue Möglichkeiten, neue Inspirationen, aber auch neue moralisch geleitete Problematiken. Dies ist mitunter eine Auswirkung von Internationalisierung. Denn warum sollte man sich auf internationaler Ebene mit musikpädagogischen Umgangsweisen auseinandersetzen, wenn man sie hernach nicht mit einbezieht in die Möglichkeiten, Musikunterricht zu gestalten?

Sicher ist, dass das Interesse für die Motivation der Schüler im Musikunterricht impliziert, dass ein Interesse besteht, diese Motivation zu steigern. Im Sinne des Schülers. Dieser Prozess des „Schüler-Verstehens“ ist längst nicht beendet und stößt auf viel allgemeinere pädagogische Fragestellungen, wie die Frage, ob und inwiefern ein Unterricht einzig im Sinne des Schülers generell möglich und sinnvoll ist.

## 8 Quellenverzeichnis

- Adorno, Theodor W. (1963): *Dissonanzen*. 3. Ausgabe. Göttingen. Vandenhoeck&Ruprecht.
- CEMC (Conseil des ministres de l'Éducation (Canada)) (2013): *Indicateurs de l'éducation au Canada: une perspective internationale*. Ottawa. Statistique Canada.
- ersichtlich in elektronischer Form hier:  
<http://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/322/Indicateurs-education-Canada-perspective-internationale-2013.pdf>. Zuletzt gesichtet: 27.02.2014
- Cormier, Mélanie (u.a.) (2011): *Les cégeps: 40 ans...et après? Association des cadres des collèges du Québec (ACCQ)*. Québec, QC, CAN. Les Presses de l'Université Laval.
- Damasio, A. R. (1999): *Descartes' Irrtum. Fühlen, Denken und das menschliche Gehirn*. 4. Aufl., München. List.
- Dibben, Nicola (2001): *What do we hear, when we hear music? Music perception and musical material*. In: *Musicae Scientiae*. Nr. 5, S. 161-194.
- Gough, Noel (2000) (*Thinking Globally in Environmental Education: Implications for Internationalizing Curriculum Inquiry*). In: Pinar, William F. (2000): *International Handbook of Curriculum Research*. Turnbull. S. 53-72.
- Harnischmacher, Christian (2008): *Subjektorientierte Musikerziehung. Eine Theorie des Lernens und Lehrens von Musik*. Augsburg. Wißner-Verlag.
- Harnischmacher, Christian; Hörtsch, Ulrike (2012): *Motivation und Musikunterricht. Eine empirische Studie zum Vorhersagewert des Motivationsmodells Musikalischen Handelns auf die Einstellung zum Musikunterricht aus Schülersicht*. In: Knigge, Jens; Niessen, Anne: *Arbeitskreis Musikpädagogische Forschung*, Bd. 33. Essen. Die blaue Eule.
- Heß, Frauke (2011): *Musikunterricht zwischen Sach- und Fachinteresse. Ergebnisse aus der Pilotstudie Musikunterricht aus Schülersicht*. In: *Beiträge empirischer Musikpädagogik*. Bd 2, Nr. 1. Verfügbar unter:  
<http://www.b-em.info/index.php?journal=ojs&page=article&op=view&path%5B%5D=44&path%5B%5D=102>
- Johansen, Geir (2013): *Music Education and the Role of Comparative Studies in a Globalized World*. In: *Philosophy of Music Education Review*. 21, no 1. (Spring 2013). Indiana University Press. S. 42-51.
- Kertz-Welzel, Alexandra (2013): „Two Souls, Alas, Reside within my Breast“ - Reflections on German and American Music Education Regarding the Internationalization of Music Education. In: *Philosophy of Music Education Review*. Frühling 2013, Vol. 21. Issue 1, S. 52-62.

- Kratus, John (1990): *Structuring the Music Curriculum for Creative Learning*. Music Educators Journal. Mai 1990, S. 33-37.
- Lawton, S. B. (1993): *A Decade of Educational Reform in Canada: Encounters with the Octopus, the Elephant, and the Five Dragons*. In: Beare, H.; Boyd, W. Lowe (1993): *Restructuring Schools: An International Perspective on the Movement to Transform the Control and Performance of Schools*. Washington D.C., London. The Falmer Press (Mitglied der Taylor & Francis Group). S. 86-105.
- McPherson, Gary E.; O'Neill, Susan A. (2010): *Students' motivation to study music as compared to other school subjects: A comparison of eight countries*. Research Studies in Music Education. Sage. S. 101-137.
- MELS, Gouvernement du Québec (2006): *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle. Chapitre 8, Domaine des Arts*. Bibliothèque nationale du Québec.
- MELS (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport) (2013): *Indicateurs de l'éducation (Édition 2012)*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport; Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie.
- Nathalia Kühn (2010): *Die Wiederentdeckung der Diaspora. Gelebte Transnationalität russischsprachiger MigrantInnen in Deutschland und Kanada*. Dissertation an der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln.
- OECD (2013): *Canada*. In: *Education at a Glance 2013: OECD Indicators*. OECD Publishing.
- OECD (2013): *Education at a Glance 2013: OECD Indicators*. OECD Publishing.
- OECD (2012): *Pisa 2012 Results in Focus. What Students Know and Can Do: Student Performance in Mathematics, Reading and Science (Vol. 1)*. OECD Publishing.
- Schmidt, S. J. (1994): *Kognitive Autonomie und soziale Orientierung. Konstruktivistische Bemerkungen zum Zusammenhang von Kognition, Medien und Kultur*. Frankfurt am Main. Suhrkamp.

<http://www.kooperation-international.de/buf/kanada/bildungs-forschungslandschaft/bildungslandschaft.html>

*Kooperation-International. Eine Initiative vom Bundesministerium für Bildung und Forschung. Zuletzt gesichtet: 27.02.2014*

[http://archive.is/20120630204944/http://recit.csdps.qc.ca/~reformecsdps/IMG/ppt/Pres\\_table\\_pedagogique\\_19-11-08.ppt](http://archive.is/20120630204944/http://recit.csdps.qc.ca/~reformecsdps/IMG/ppt/Pres_table_pedagogique_19-11-08.ppt)

*Auszug aus dem Archiv der Internetseite „Commission scolaire des Premières-Seigneuries“:*

[www.csdps.qc.ca](http://www.csdps.qc.ca)

*Verpflichtende Inhalte der Abschlussprüfung der Sekundarschulen. Zuletzt gesichtet: 27.02.2014*

<http://www12.statcan.gc.ca/nhs-enm/2011/dp-pd/dt-td/Rp-eng.cfm?LANG=E&APATH=3&DETAIL=0&DIM=0&FL=A&FREE=0&GC=0&GID=0&GK=0&GRP=1&PID=106026&PRID=0&PTYPE=105277&S=0&SHOWALL=0&SUB=0&Temporal=2013&THEME=96&VID=0&VNAMEE=&VNAMEF=>

*Statistics Canada.*

*Überblick über die Anzahl an Sekundarschulabschlüssen 2011. Zuletzt gesichtet: 27.02.2014*

<http://www.mels.gouv.qc.ca/index.php?id=12>

*Québecisches Schulsystem. Ein struktureller Überblick. Zuletzt gesichtet: 27.02.2014*

[http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=3&file=/I\\_13\\_3/I13\\_3R8\\_A.HTM](http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=3&file=/I_13_3/I13_3R8_A.HTM)

*Quantitative Fächerverteilung in der québecischen Sekundarschule. Punkt 23 und 23.1. Informationen der Internetseite der québecischen Regierung (Gouvernement du Québec). Zuletzt gesichtet: 27.02.2014*

<http://www.ledevoir.com/societe/education/361259/ultimatum-de-quebec-aux-ecoles-privées>

*Le Devoir. Québecische Tageszeitung, ausgerichtet auf ein intellektuelles Publikum, Hauptsitz in Montréal. Artikel zu einer Stellungnahme der Bildungsministerin zur Finanzierung der Privatschulen. Zuletzt gesichtet: 27.02.2014*

<http://www.lactualite.com/societe/comment-choisir-une-ecole/>

*L'actualité. Québecische Zeitung, zweimal monatlich erscheinend, mit Hauptsitz in Montréal. Artikel zu der Frage nach der Schulwahl für Kinder. Thematisierung der Heterogenität bzw. des vielfältigen Angebots der québecischen Sekundarschulen. Zuletzt gesichtet: 27.02.2014*

<http://www.lacsq.org/salle-de-presse/communique-de-presse/news/lecole-cest-pour-la-vie-un-nouveau-pacte-social-pour-leducation/163/>

*CSQ - Centrale des syndicats du Québec. Ergebnisse einer Studie von Jocelyn Berthelot, die besagt, dass Schulen im Sinne von Bildungseinrichtungen für alle Schüler gleichermaßen zugänglich sein sollten. Zuletzt gesichtet: 27.02.2014*

<http://www.fedecegeps.qc.ca/salle-de-presse/quelques-chiffres/>

*Fédération des Cégeps. Informationen bezüglich der Cégeps in Québec. Aktuelle Daten. Zuletzt gesichtet: 27.02.2014*

[http://www.fedecegeps.qc.ca/wp-content/uploads/files/comm/docs/rapport\\_les\\_cegeps\\_et\\_leur\\_milieu\\_final.pdf](http://www.fedecegeps.qc.ca/wp-content/uploads/files/comm/docs/rapport_les_cegeps_et_leur_milieu_final.pdf)

*Bericht zur aktuellen Situation der Cégeps, Daten und Fakten. Zuletzt gesichtet: 27.02.2014*

<http://rire.ctreq.qc.ca/2011/04/la-session-daccueil-et-dintegration-comme-solution-a-lindecision/>

*Réseau d'information pour la réussite éducative. Beschreibung der Orientierungskurse am Cégep. Zuletzt gesichtet: 27.02.2014*

<http://www.cstjean.qc.ca/programmes-et-admission/programmes-detudes/session-accueil-et-integration>

*Seite des Cégeps Saint-Jean sur Richelieu. Beispiel für einen Orientierungskurs und die Einbettung in den voruniversitären Bildungsweg. Zuletzt gesichtet: 27.02.2014*

<http://subjektorientiertermusikunterricht.com/basics/1-was-ist-musik/2-objektebene-musikalischer-wirklichkeit/>

*Musikpädagogische Internetseite, die über die Theorien des Subjektorientierten Musikunterrichts nach Christian Harnischmacher informiert. Zuletzt gesichtet: 27.02.2014*

<http://www1.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/secondaire1/index.asp?page=arts2>

*Ministère de l'éducation, du loisir et du sport. Internetseite der quebecischen Regierung, zuständig für Bildung, Freizeit und Sport. Informationen zur Philosophie und zu Kompetenzen bezüglich der verschiedenen, angebotenen Fächer in Primar- und Sekundarschulen. Zuletzt gesichtet: 27.02.2014*

[http://www.fedecegeps.qc.ca/wp-content/uploads/files/carrefour\\_pdf/fiches/Fiche%201%20-%20Une%20petite%20histoire%20-%20VFF.pdf](http://www.fedecegeps.qc.ca/wp-content/uploads/files/carrefour_pdf/fiches/Fiche%201%20-%20Une%20petite%20histoire%20-%20VFF.pdf)

*Fédération des cégeps. Eine kleine Geschichte der Schulreform. Zuletzt gesichtet: 27.02.2014*

<http://www.francophonie.org/carto.html>

*Informationsseite zur Frankophonie. Zuletzt gesichtet: 27.02.2014*

<http://www.kanada-entdecken.net/montreal.html>

*Informationsseite zu der Metropole Montréal. Zuletzt gesichtet: 27.02.2014*

[http://alliancedesprofs.qc.ca/fileadmin/user\\_upload/APPM/Information/Dossiers/Avis/Avis\\_sur\\_le\\_statut\\_d\\_ecole\\_etablie\\_aux\\_fins\\_d\\_un\\_projet\\_particulier.pdf](http://alliancedesprofs.qc.ca/fileadmin/user_upload/APPM/Information/Dossiers/Avis/Avis_sur_le_statut_d_ecole_etablie_aux_fins_d_un_projet_particulier.pdf)

*Alliance des Professeurs et Professeurs de Montréal. Brief an die Commission scolaire de Montréal, mit der Aufforderung, eine das dort beschriebene Verhalten betreffende Schulen zu sanktionieren. Es handelt sich um den Mangel der Integration lernschwacher Schüler in den dort aufgelisteten Schulen. Zuletzt gesichtet: 27.02.2014*

<http://www.miz.org/institutionen/allgemein-bildende-schulen-mit-schwerpunkt-musik-s13-p30>

*Liste mit Grund- und Sekundarschulen in Deutschland mit Musikbetonung. Information des Deutschen Musikinformationszentrums. Zuletzt gesichtet: 27.02.2014*

<http://www.kanada-entdecken.net/bevoelkerung-kanada.html>

*Daten und Fakten zur kanadischen Bevölkerung. Zuletzt gesichtet: 27.02.2014*

## 9 Anhang

### Anhang Nr. 1

Veillez cocher la case qui exprime votre propre opinion!  
 Veillez faire attention à répondre à toutes les questions et à ne cocher qu'une case.

tou jou rs	so uv ent	par foi s	rar em ent	ja ma is
------------------	-----------------	-----------------	------------------	----------------

Les questions suivantes concernent le cours de musique de cette année.

Veillez bien veiller à ne répondre que ce que vous pensez, et pas ce que vous voudriez penser.

1	Je me débrouille bien en cours de musique.				
2	Je sais parfaitement comment aborder les nouveaux exercices en cours de musique.				
3	Je comprends les consignes en cours de musique.				
4	Je sais résoudre tous exercices en cours de musique, même s'ils sont nouveaux.				
5	Je n'ai aucun mal à participer au cours de musique.				
6	Je sais quoi faire en cours de musique lorsque je suis face à des consignes.				
7	C'est facile pour moi d'apprendre quelque chose de nouveau en cours de musique.				
8	Je sais ce que je dois faire en cours de musique pour résoudre des exercices.				
9	Quand je fais des efforts, je parviens à résoudre des exercices difficiles en cours de musique.				
10	Même, si j'ai été absent (e) du cours longtemps, je parviens tout de même à obtenir de bons résultats en cours de musique.				
11	Avec un minimum d'entraînement, je parviens à résoudre les exercices en cours de musique.				
12	Je suis convaincu (e) de pouvoir réussir tous les exercices en cours de musique				
13	Même si le ou la professeur(e) de musique augmente ses exigences, je parviendrai à y satisfaire.				
14	Je peux résoudre les exercices difficiles dans le cours de musique.				
15	Si je me donne du mal, je sais que je peux obtenir de bons résultats en cours de musique.				
16	Je n'ai aucun mal à résoudre les difficultés en cours de musique.				

Veillez cocher la case qui exprime votre propre opinion!  
 Veillez faire attention à répondre à toutes les questions et  
 à ne cocher qu'une case.

tou jou rs	so uv ent	par foi s	rar em ent	ja ma is
------------------	-----------------	-----------------	------------------	----------------

Les questions suivantes concernent le cours de musique  
 de cette année.

Veillez bien veiller à ne répondre que ce que vous  
 pensez, et pas ce que vous voudriez penser.

17	Quand je ne parviens pas à résoudre un exercice en cours de musique, c'est parce que l'exercice est stupide.				
18	Il est fréquent que des thèmes abordés en cours de musique ne m'intéressent pas.				
19	En cours de musique, je me laisse facilement distraire par les autres élèves.				
20	Les exercices en cours de musique sont ennuyeux, c'est la raison pour laquelle je ne participe pas.				
21	En cours de musique, on travaille sur de la musique que je trouve ennuyeuse.				
22	Je ne participe pas au cours de musique parce que les cours sont puérils (infantiles).				
23	Si je n'aime pas le cours de musique, c'est à cause de l'enseignant.				
24	Le choix de la musique étudiée en cours est mauvais.				
25	Je participe volontiers au cours de musique pour faire de la musique avec d'autres élèves.				
26	Pour moi, les concerts sont le plus important en cours de musique.				
27	Je trouve super de découvrir différents instruments en cours de musique.				
28	J'aime bien la musique que l'on étudie en cours de musique.				
29	J'ai très envie de faire de la musique avec d'autres élèves en cours de musique.				
30	Je participe volontiers au cours de musique pour présenter quelque chose à l'école et/ou devant la classe.				
31	J'aime beaucoup faire de la musique en cours de musique.				
32	Le cours de musique est l'une de mes matières préférées.				

## Anhang Nr. 2

Gmail – RE: une demande pour une recherche en musique

26.02.14 16:44



Nora Fraise <norafraise@googlemail.com>

### RE: une demande pour une recherche en musique

2 messages

Lévesque Hélène-1 <levesquehe@csgm.qc.ca>  
À : norafraise@googlemail.com

2 avril 2013 15:55

Bonjour Mme Fraise,

J'ai eu l'autorisation de M. Robert Gendron, directeur général adjoint à la CSGM, de vous donner la liste des écoles secondaires qui offrent le cours de musique, afin que vous puissiez les contacter pour votre sondage auprès des élèves. Voici donc le nom des 15 écoles concernées :

Liste des écoles Secondaires qui offrent des cours de musique à la CSGM	
1.	Académie de Roberval <a href="#">POINT DE SERVICE EHDAA</a>
2.	FACE
3.	Georges-Vanier <a href="#">POINT DE SERVICE EHDAA</a>
4.	Honoré-Mercier
5.	Jeanne-Mance
6.	Joseph-Charbonneau <a href="#">École EHDAA</a>
7.	Joseph-François Perrault <a href="#">POINT DE SERVICE EHDAA</a>
8.	La Dauversière <a href="#">POINT DE SERVICE EHDAA</a>
9.	Louis-Joseph-Papineau <a href="#">POINT DE SERVICE EHDAA</a>
10.	Louis-Riel <a href="#">POINT DE SERVICE EHDAA</a>
11.	Marguerite- De la Jemmerais <a href="#">POINT DE SERVICE EHDAA</a>
12.	Pierre-Dupuy <a href="#">POINT DE SERVICE EHDAA</a>
13.	Saint-Henri

En  
donnant  
son

14. Sophie-Barat <b>POINT DE SERVICE EHDA</b>
15. St-Luc

autorisation, veuillez noter que M. Gendron a précisé que le démarchage qui s'en suivra ne sera pas cautionné par la CSDM et qu'évidemment, les directions sont libres de consentir à votre demande.

Bon succès dans vos démarches,

*Hélène Lévesque*   
Conseillère pédagogique en musique

---

Réseau des établissements scolaires Sud  
5643 Clark 4e étage  
Montréal, Québec  
H2T 2V5  
514 596-4220 poste 7277  
levesquehe@csgm.qc.ca



Commission  
scolaire  
de Montréal

---

**De :** Gendron Robert  
**Envoyé :** 28 mars 2013 16:27  
**À :** Lévesque Hélène-1  
**Objet :** RE: une demande pour une recherche en musique

Bonjour

Oui, cela est acceptable dans la mesure où le démarchage qui s'en suivra n'est pas cautionné par la CSDM et que les directions demeurent libres de consentir à cette demande.

Merci.

**Robert Gendron**

Directeur général adjoint

Commission scolaire de Montréal

---

**De :** Lévesque Hélène-1

