© Friedrich Neumann / Christopher Wallbaum

Musikunterricht im Ausland?

Blicke durch Astlöcher auf die andere Seite – ein Gespräch mit Christopher Wallbaum

Christopher Wallbaum war bis Mai 2019 National Coordinator der European Association of Music in Schools (EAS) und machte zuletzt auf sich aufmerksam durch seine Publikation „Comparing International Music Lessons", in der Musikunterrichtsstunden aus sieben Ländern in Video-Mitschnitten miteinander verglichen wurden.

Friedrich Neumann: Christopher, du führst an der Musikhochschule Leipzig seit rund 15 Jahren Programme mit Schulmusikstudierenden aus sechs Ländern durch, warst Referent auf internationalen Kongressen und National Coordinator in der EAS, du besitzt also einen gewissen Einblick in den Musikunterricht anderer Länder. Kannst du uns einen Blick über den Zaun ermöglichen und uns etwas aus deinen Erfahrungen mit Musikunterricht in anderen Ländern berichten?

Christopher Wallbaum: Manchmal kommt es mir vor, als könnte ich weniger über den Zaun als nur durch Ritzen und Astlöcher spähen. Oder via Satellit. Das sind ja ungefähr die beiden Zugänge, die wir alle heute haben, auch im Musikunterricht: Entweder ganz nah mit dem Körper, oder medial aus der Satellitenperspektive mit Zoom und erläuternden Texten, aber geruchlos und ohne Wärmeempfinden. Bretterzäune gibt es normalerweise um Länder oder Musikräume herum gar nicht. Die haben Mauern, Fenster und Türen, meistens geschlossen. Studierende haben mir mal Freiluftaufnahmen aus Tibet geschickt. In einem mit Handy gedrehten Film habe ich afrikanische Lehmhütten mit offenen Fenster- und Türlöchern gesehen, drinnen saßen Schül (Abkürzung für Schüler*innenwesen) auf festgestampftem Boden und ein Lehr (Lehrer*innenwesen) erklärte etwas, fragte auch und die Schül antworteten im Chor, immer wieder.

FN: Wir sprechen im Heft normalerweise von „Lehrenden und Lernenden“, aber da es ein Interview ist, entscheide selbst.

CW: Danke. Wenn ich mir im Unterricht Lehrende und Lernende vorstelle, dann wechseln die in meinem Idealunterricht ständig: einmal lehrt das Lehr seine Schül, dann wiederum lehrt ein Schül das andere und dann wechseln sie die Rollen, so dass alle Lehrende und Lernende sind. Ein Beispiel dafür haben wir aus Schweden auf DVD. Ich kenne insgesamt 12 Unterrichtsstunden aus sieben Ländern, Deutschland, Estland, Kalifornien, Katalonien, Peking, Schottland, Schweden, die ich mit mehreren Kameras plus Interviews und mit Interpretationen von jeweiligen nationalen Experten dokumentiert und herausgegeben habe [Titel: *Comparing International Music Lessons on Video*]. Ich habe über Unterricht in anderen Ländern gelesen und auf internationalen Kongressen zu „Music Education“ Gespräche geführt. Je mehr ich erfahren habe, desto höher schienen die Bretterzäune zu werden. Was heißt „guter Musikunterricht“? Was weiß ich überhaupt über Musikunterricht in anderen Ländern? Haben die Musiklehr es dort besser oder schlechter?

Ich habe mal meine Partnerin – keine Musikpädagogin – gefragt, welche „Astlochblicke“ ihr zu den Videos von der DVD einfallen.

Was sie sah: Viel Frontalunterricht und brave Kinder. Einen Grund dafür sehe ich darin, dass wir zwar echte Stunden aufnehmen wollten, aber nur solche, die die Lehrenden selbst auch gut und gelungen fanden. In Peking fällt eine fast militärische Sitzdisziplin auf. Und in der Estland-Stunde der Teppich, auf den die Lehrkraft immer wieder zurückkehrt.

Was sie hörte: Popmusik-Spielen in einem nicht-klassischen Musizier-Setting in der Schweden-Stunde. Einen für unsere Ohren fremden Gesang in der Peking-Stunde, in der eine Einheit zu traditionellem Jingyun Dagu, einer jahrhundertealten Quyi [Volksmusik] gegeben wurde. Die beeindruckende Sängerin hatte einen Wettbewerb um beste Musikunterrichtsstunden gewonnen. Ein

© Christopher Wallbaum

Christopher Wallbaum

Frage- und Antwort-im-Chor-Spiel aus der Schottland-Stunde, das ein bisschen an die Lehmhütten-Stunde in Afrika erinnerte. Viel Gesang eines Chor-Kurses in der Kalifornien-Stunde – die letzte vor einem Test mit Fragen zu Tonartenbestimmung. Die Expertin aus Estland fand, dass das in Kalifornien gar kein Musikunterricht, sondern Chor gewesen sei.

FN: Was heißt überhaupt „Musikunterricht“ und was macht ihn ‚gut‘?

CW: Der Versuch, nur alle gesammelten Stunden auf einen Nenner zu bringen, gelingt allein auf dem Nenner, der schon Sammelkriterium war: Alle finden in einer global ähnlichen Institution Schule statt. Deutlich wird zugleich, dass das jeweils „Gute“ einer Stunde letztlich nicht in Einzelaspekten von „gutem Unterricht“ zu liegen scheint, sondern in einer spezifischen Konstellation, deren Qualität im Klassenzimmer aus dem Zusammenspiel von Klängen mit Körperhaltungen, Redeweisen und Dingen aller Art entsteht. Und es scheint einen Zusammenhang zwischen so etwas wie der gesellschaftlichen Gesamtsituation und der Atmosphäre in einer Schulklasse zu geben. Zur Bewertung einer Unterrichtsstunde als „gut“ gehört immer auch eine stimmige Konstellation zwischen den Praktiken im Klassenzimmer und denen ‚draußen‘ in der Gesellschaft.

> Es scheint einen Zusammenhang zwischen so etwas wie der gesellschaftlichen Gesamtsituation und der Atmosphäre in einer Schulklasse zu geben.

Diesen Blick von ‚außen‘ haben nicht unbedingt nur forschende Beobachter, sondern auch die Akteure selbst; denn Schül und Lehr bewegen sich auch in ihren Familien und der umgebenden Gesellschaft und gleichen deren Normen mit denen im Musikraum ab – ebenso wie mit Konstellationen, die sie z. B. in Serien und auf Youtube sehen.

Ein Beispiel dazu aus unserem eigenen Land: Wenn nach der Wende Lehr aus Ostdeutschland Musikunterricht im Westen hospitierten, dann kritisierten sie oft Unruhe und Chaos, kurz: zu wenig Disziplin. Umgekehrt bemängelten Lehrende aus Westdeutschland am hospitierten Unterricht im Osten militärisch anmutende Starrheit, kurz zu viel Disziplin. Zugleich hatten beide die „normalen“ Konstellationen von Praktiken, Narrativen und Subjektkonzepten aus ihren jeweiligen Gesellschaften in sich. Hier wird das Eis nun dünn, auf dem ich mich bewege, ich wage trotzdem für den Gedankenzusammenhang diese sicherlich verkürzende Formulierung: Die einen bewegten sich in einem pluralistisch und marktwirtschaftlich geprägten Rahmen, der den nationalsozialistischen Geschichtsabschnitt als Teil seiner Geschichte angenommen und autoritätskritisch aufgearbeitet hatte, die anderen bewegten sich in einem sozialistisch planwirtschaftlich geprägten Rahmen, der sich als Fortsetzung des antifaschistischen Widerstands verstand und insofern keinen Anlass hatte, personale Verstrickungen mit der nationalsozialistischen Epoche und Fragen von zivilem Ungehorsam zu thematisieren.

Zweites Beispiel: Ich war während der 1990er Jahre Lehrer an der Max-Brauer-Gesamtschule in Hamburg-Altona, an der sich einst besonders engagierte „68er“ versammelt und den neuesten Trend antiautoritärer Schule praktiziert hatten. Kurz bevor ich nach Leipzig ging, war in der Max-Brauer-Schule ein Begehren nach mehr Disziplin laut geworden. Denn nachdem in früheren Zeiten Schulkinder aus ihren Elternhäusern gewisse soziale Verhaltensregeln verinnerlicht hatten, die weiter funktionierten, auch wenn die Disziplinkandarre in der Schule abgenommen wurde, brachten die neuen Generationen solche verinnerlichten Regeln nicht mehr mit. Die Hamburger Elternhäuser waren verunsichert, ob und, wenn ja, welche Regeln und mit welchen Mitteln durchzusetzen wären. In der Folge fiel die Aufgabe,

Musikstunde in Schottland

Musikstunde in Estland

© Christopher Wallbaum

gewisse Mindeststandards mit unverhohlener Autorität durchzusetzen, den Schulen zu. Und hier setzt das zweite Beispiel ein, von dem ich erzählen möchte: Mit der Einsicht, dass die „guten" Schulstandards neu gedacht werden müssten, kam ich 2002 nach Leipzig und traf dort in den Klassenzimmern auf Disziplinpraktiken, die mich an meine Kindheit erinnerten und die ich nicht zurückhaben wollte. Ich wünschte mir zwar mehr Autorität und Disziplin als zuletzt in Hamburg, aber nicht die Art wie im Leipziger Klassenzimmer, weil diese nicht durch die Phase der antiautoritären Offenheit gegangen war. Eine vertrackte Situation der doppelten Ablehnung.

FN: Wie geht man im Ausland mit der Gratwanderung zwischen Laissez faire und Disziplin um?

CW: Ich würde die Gratwanderung eher als eine zwischen Regelsetzung und -aushandlung einerseits und deren Einhaltung andererseits beschreiben. Mein schwedischer Musikpädagogikkollege in Malmö war damals in punkto Abrechenbarkeit und Kontrolle schon weiter, für mein Gefühl zu weit. Beim letzten EAS-Kongress wurden Formen von „Community Music" als neue Perspektive vorgestellt, die viele deutsche Teilnehmer unangenehm an musische Gemeinschaftserziehung erinnerte, die aus der Reformpädagogik in den Nationalsozialismus geführt hatte. Wir sehen: Es gibt bei der Beurteilung, welchen Musikunterricht wir gut finden, einen Zusammenhang zwischen der gesellschaftlichen Situation ‚draußen' und der Schulsituation ‚drinnen'.

FN: Inwieweit lassen sich die Schulsysteme weltweit miteinander vergleichen?

> Staatliche Schulsysteme gibt es inzwischen überall, und die ministeriellen Administratoren haben seit dem frühen 18. Jahrhundert viel voneinander gelernt.

CW: Staatliche Schulsysteme gibt es inzwischen überall, und die ministeriellen Administratoren haben seit dem frühen 18. Jahrhundert viel voneinander gelernt. Allgemeinbildende Schulen scheinen von der Institutionalisierung über Lerninhalte bis hin zu pädagogischen Theorien des „effektiven Lernens" relativ einheitlich nach neoliberalen Prinzipien der optimalen Kosten-Nutzen-Relation, also Sparsamkeit, Nützlichkeit, Lernziel- bzw. Kompetenzorientierung und Vergleichbarkeit organisiert zu werden, wozu zuletzt in Europa die Bologna-Verträge und internationale Vergleichsstudien wie PISA beigetragen haben. Mit Rankings kann so ganz leicht durch scheinbar objektive Zahlen Druck auf die einzelnen Schulen, Lehrenden und Lernenden ausgeübt werden. Insgesamt ist international schon eine stärkere Politisierung im Bildungsbereich zu beobachten. Zum Beispiel traten im Januar im District Los Angeles, der 1000 Schulen hat, 33.000 Lehrkräfte in einen Streik, und dabei ging es nicht nur um „school funding and bread-and-butter issues", sondern auch um Folgen der zunehmenden Privatisierung und inhaltlichen Zurichtung auf markt-

Musikstunde in Schweden

Musikstunde in China

© Christopher Wallbaum

Musikstunde in Kalifornien

förmige Strukturen der Schül als Konsumenten und der Lehr als Handlanger der Administration. Darüber schrieben z. B. Candice Bernd oder Henry Giroux in dem online-Journal trouthout 2019.
Andreas Lehmann-Wermser und Olle Zandén haben einmal die Praktiken in zwei mit Videos und Interviews dokumentierten Musikstunden aus Schweden und Schottland analysiert und herauspräpariert, in welcher Weise sich neoliberale Einflüsse in konkretem Unterricht niederschlagen. Zandén hat das beinahe komisch in einem Analytical Short Film von der Schweden-Stunde anschaulich gemacht.* Beide Kurzfilme zeigen griffig, dass der Versuch, jedes Element einer Praxis isoliert prüfen bzw. an- oder abrechnen zu können, die Qualität dessen, was eine Musikpraxis ausmacht – nämlich eine gelingende Konstellation von Praktiken – zum Verschwinden bringt. Das Ganze ist mehr als die Summe seiner Teile, und dort erst erscheint das, was Musik attraktiv macht.
Musikunterricht ist weniger selbstverständlich ein Bestandteil der Curricula als die neoliberalen Organisationsformen, und wo es ihn gibt, da fällt er sehr unterschiedlich aus. Schon unsere mediterranen Miteuropäer haben ganz andere Begriffe von Musikunterricht insbesondere im Anschluss an die Primarstufe. Ein Fach wie „Lehramt Musik“ kann man dort gar nicht studieren. Mary McCarthy hat im *Oxford Handbook of Music Education* untersucht, ob es einen Zusammenhang zwischen dem Rang eines Landes auf dem UN Human Development-Index und dem Anteil an Musikunterricht in dem Land gibt. Es gibt keinen. „Wo man singt, da lass dich ruhig nieder, böse Menschen haben keine Lieder“ stimmt leider nicht. Es ist immer auch wichtig, wer welche Lieder singt, und wer die zu singenden Lieder vorgibt, und zwar sowohl die Texte als auch den Stil.

FN: Lieder sind überall ein essentieller Bestandteil von Musikunterricht. Bringt der Blick in andere Länder dazu neue Sichtweisen?

CW: Zunächst macht der Blick auf früher kolonialisierte Länder eine Denkfigur deutlich, deren Ausgangspunkt wir auch aus unserer Geschichte kennen. Zum Beispiel wurden in der BRD der 1960er und 70er Jahre alte Lieder mit nationalsozialistischen Anklängen aussortiert, um damit assoziierte kulturelle Werte und die damit wiederum verknüpfte Weltanschauung in der Schule nicht weiterzutragen. Aufgrund desselben Gedankens wurden in Estland nach der Befreiung von der sowjetischen Besatzung alte estnische Volkslieder in den Lehrplan aufgenommen. In fast allen Ländern gibt es dementsprechend Musiken, die als gut, weil „patriotisch“ bewertet werden.
Die postkoloniale Denkfigur verstehe ich etwa so: Zunächst haben Bevölkerungsgruppen, die kolonial beherrscht und dann befreit wurden, die Musik der Kolonialherren – oft mit bürgerlicher Klassik gleichgesetzt – als „böse“ abgelehnt und sich auf eigene Musiken besonnen. (In der Estland-Stunde wird Klassik zwar nicht abgelehnt, aber Bach, Beethoven, Schumann und Rammstein werden als deutsche Musik unterrichtet.) Damit ist auch in der allgemeinen Pädagogik eine kulturelle Sensibilität entstanden, die im Musikunterricht schon lange durch die Auseinandersetzung mit jugendkultureller Musik geläufig war. Neu hinzu kommt, dass ein Selbstbewusstsein gegenüber ‚Herrschaftsmusik‘ entstanden ist, die ‚kolonialisierend‘ anderen Menschen aufgezwungen werden soll. (Dass Menschen damit „essentialisierend“ auf wenige Merkmale reduziert werden, wird heute vielfach problematisiert, spielt aber für die Denkfigur keine Rolle.) Die postkoloniale Denkfigur wird jetzt noch einmal weiter getrieben, indem einzelne Merkmale – zum Beispiel vierteltönige Melodieverzierungen oder Dreadlocks – als kulturelles Eigentum verstanden werden.
Spannend und auch unheimlich finde ich, wie sich hier kosmopolitsch bunte Denkfiguren wie Minderheitenrespekt und -schutz mit nationalistisch identitären Denkfiguren berühren, die ‚ihre‘ Kultur bewahren wollen. In seinem Buch *Pop und Populismus: über Verantwortung in der Musik* (2019) vergleicht Jens Balzer an zahlreichen Beispielen Prinzipien des Populismus mit sehr ähnlichen der Popmusik. Zum Beispiel beklagte ein Besucher des Techno-Festivals Fusion den Umstand, dass dort weiße Personen Dreadlocks, Kimonos, Federn und anderes trugen, als „kolonialrassistische Praxis“.

FN: Bedeutet das für den Musikunterricht, dass ‚wir‘ nur noch ‚unsere‘ Musik praktizieren und thematisieren dürfen?

CW: Nur: Wer sind überhaupt ‚wir‘ und was ist ‚unsere’ Musik? Für Musikunterricht, der einer heutigen Gleichzeitigkeit von globalen und lokalen Perspektiven angemessen sein will, stellt sich die Frage, welche und wie viele Musiken unterrichtet werden sollen. Und nach welchem Kriterium sollen wir sie aussuchen? Ein früherer Rektor meiner Hochschule äußerte einmal, dass der Ministerpräsident entscheide, was an seiner Hochschule unterrichtet würde. Mit anderen Worten „Wes Brot ich ess‘, des Lied ich sing“. Aber wie klingt seine oder ihre Musik? Vielleicht ist das eine, die das Individuum und seine individuelle Leistung in fairer Konkurrenz feiert? Oder geht es um die musikalische Abbildung aller gesellschaftlichen Gruppen? Wäre ‚ästhetische Rationalität‘ im Unterschied zur neoliberalen ‚instrumentellen Rationalität‘ eine vernünftige Ergänzung der schulischen Bildung oder geriete Musikunterricht, der ästhetisch-rationale Praxis lehrte, damit in Widerspruch zur Schule oder gar zur ‚Musik des Ministerpräsidenten‘?

FN: Betrachten wir diese Fragen als Denkanstoß für eine künftige, global gedachte Musikpädagogik. Damit bedanken wir uns bei dir für die Einblicke in musikpädagogisches Denken jenseits unserer Landesgrenzen.

* Ein griffiger Kurzfilm zur Schottland-Stunde entstand kürzlich mit einer Seminargruppe, online zu finden unter https://1drv.ms/v/s!Asvd_FnGl02evSNi25z-Lg8EAyesh?e=mVJVQB.