

Christopher Wallbaum

Internationale und nationale Musikpädagogik

Ein Blick aus Deutschland

Wenn man Berichte und Eindrücke von Musikpädagogen, die internationale Erfahrungen gemacht haben, zur Kenntnis nimmt, so entsteht zum einen – wie immer bei einer solchen Gelegenheit – ein materialer Zu-

gewinn an Wissen. Wichtiger aber scheint noch ein anderer Aspekt: Die eigenen Gewissheiten werden in Frage gestellt.

Angesichts der Tatsache, dass die Musikpädagogik im internationalen Ver-

gleich in der Praxis wie in deren reflexiven Beschreibungen vielfältig bis zur Unübersichtlichkeit scheint, fragt man sich, ob es überhaupt etwas Gemeinsames gibt, das musikpädagogische Situationen auf der ganzen Welt zusammen-



Foto: Friedrich Neumann

hält: sei es im elementaren oder im Instrumentalunterricht, musiktheoretisch, ensemblepraktisch oder in allgemeinbildenden, in formalen oder informellen Situationen, im Kontext von schamanischen Ritualen, Kirchenmusik, Folklore, Kunst, Bildung oder Erziehung? Bisherige Versuche, alle möglichen musikpädagogischen Praxen in einer Systematik zusammenzufassen, wurden als unmöglich verworfen.¹ Es scheint so etwas wie „das Wesen“ musikpädagogischer Situationen nicht zu geben. Die Vielschichtigkeit beginnt bereits bei den sprachlichen Begriffen: Für das deutsche Wort *Bildung* gibt es keine Übersetzung ins Englische und umgekehrt für *liberal education* keine ins Deutsche. Im englischen Musikpädagogik-Diskurs markieren die Begriffe *aesthetic* und *praxial* die entgegengesetzten Pole eines Dualismus², während sie im deutschen als ‚ästhetische Praxis‘ gemeinsam einen Punkt markieren. Doch nicht nur Begriffe ordnen die Welt unterschiedlich, sondern auch die historischen Konjunkturen wissenschaftlicher Parameter sind ungleichzeitig. Zum Beispiel war „Kreativität“ in den 1970er Jahren sowohl in den USA als auch in Deutschland ein leitendes Paradigma. Heute gilt das nicht mehr für die deutsche, wohl aber für internationale Musikpädagogik.

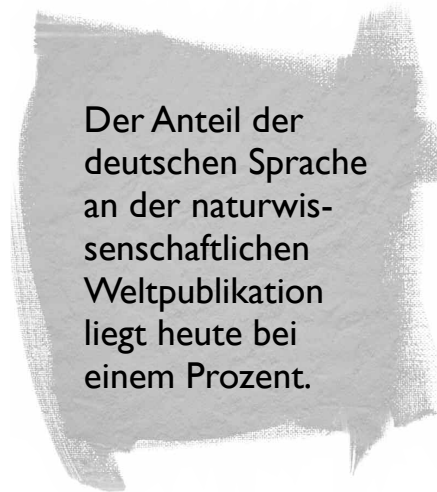
So lässt sich festhalten, dass nicht nur die musikpädagogischen Praxen anderer Länder verschieden sind (vgl. Wallbaum (2013): *Zur Praxis des Musikunterrichts in Europa*, S. 45-54), sondern auch die Begriffe, in denen über sie geredet wird, verschiedene Bedeutung haben. Und (leider?) gibt es niemanden, keine Instanz, die von einer Metaposition aus über wahr und falsch entscheiden könnte.

Das Fehlen so einer Metaposition kennzeichnet ein Problem, das heute nicht nur für internationale Musikpädagogik, sondern philosophisch für jegliche Erkenntnis gilt. Jürgen Habermas (Habermas (2009): *Kritik der Vernunft*, S. 174–202), der Vernunfttheoretiker, nennt es das „nachmetaphysische Denken“ und Oliver Marchart (Marchart (2010): *Die politische Differenz*, S. 16f.) spricht aus einem machttheoretischen Philosophie-Zusammenhang heraus von „Postfundamentalismus“

und „Ungewissheitsgewissheit“. Im Ergebnis bedeuten beide Positionen, dass wir mit dem Absolutsetzen einer Aussage über die Grundbeschaffenheit der Welt den erkenntnisfähigen Bereich menschlichen Handelns verlassen und das Feld von Ideologie oder Religion betreten.

Wissenschaft, Musikwissenschaft und Musikpädagogik

Im Mittelalter war Latein die internationale Wissenschaftssprache, im 18. und frühen 19. Jahrhundert war es Französisch. Um die Wende zum 20. Jahrhundert war Deutsch neben anderen eine führende Sprache und heute ist es Englisch. Der Anteil der deutschen Sprache an der naturwissenschaftlichen Weltpublikation liegt heute bei einem Prozent, der der englischen bei über 90 Prozent.² BSE – Basic Simple English – wurde im Laufe des 20. Jahrhunderts zur weltweiten Lingua franca, d. h., dass nicht



Der Anteil der deutschen Sprache an der naturwissenschaftlichen Weltpublikation liegt heute bei einem Prozent.

nur in der Wirtschaft, sondern auch in der Wissenschaft von Sprechern verschiedener Sprachen zunehmend auf das Englische zurückgegriffen wurde und wird. Die Distanz zwischen dem Englisch eines Muttersprachlers und dem eines Zweit- oder Drittsprachlers fällt in unterschiedlichen Themenkontexten verschieden ins Gewicht, zum Beispiel dürfte darin ein Grund für die unterschiedliche Verbreitung des Englischen in verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen liegen (vgl. Tabelle 1 und 2 auf S. 6 zu Natur- und Sozialwissen-

schaften). In den Veröffentlichungen der Musikwissenschaften wird häufig in der Landessprache publiziert (vgl. Tabelle 3, S. 7) – vielleicht weil die „musikwissenschaftlichen Bestrebungen [...] sich in der Regel auf eigene Musik [richten], wobei nationale und wissenschaftspraktische Momente ineinandergreifen: Die Selbstbehauptung als Kulturation wird durch einen Bestand musikalischer Quellen sekundiert.“ (Cadenbach u. a. (1997): MGG-Artikel *Musikwissenschaft*, S. 1815). Weltweit sticht die Zahl der Veröffentlichungen aus Deutschland und Amerika hervor. Die amerikanische Musikwissenschaft unterscheidet sich dadurch von allen anderen, dass sie seit ihrem Beginn in den 1940er Jahren international orientiert war und entsprechend andere Methoden hervorbrachte.

Eine grafisch darstellbare Statistik zu Veröffentlichungen in der Musikpädagogik ist mir nicht bekannt. Sicher gibt es hier mehr englisch- als deutschsprachige Veröffentlichungen. Keine der deutschsprachigen musikpädagogischen Theorien oder Konzeptionen von Michael Alt über Heinz Anholz und Ulrich Günther, Ehrenforth/Richter, Helmut Segler und Rauhe/Reinecke/Ribke bis Lugert wurde jemals ins Englische übersetzt. Möglicherweise spielten ein Boykott deutscher Wissenschaften nach dem Ersten Weltkrieg und eine Zurückhaltung nach dem Zweiten auch schon eine Rolle. Der Versuch, wichtige Texte deutscher Musikpädagogik in einem Buch auf Englisch herauszubringen, scheiterte kürzlich am Desinteresse der Verlage. Sie sehen dafür keinen Markt. Eine renommierte britische Musikpädagogin für Primary Schools erinnert sich nach längerem Überlegen an einen einzigen Namen: Carl Orff.³ Übersetzungen auf Deutsch geschriebener Texte gelangen also nicht in den internationalen Diskurs.

Die Zahl der international aktiven MusikpädagogInnen aus Deutschland, die auch auf Englisch publizieren, beginnt zwar zu wachsen, ist allerdings noch eher als gering einzustufen. Zum Beispiel im 1627 Seiten starken *International Handbook of Research in Art Education* (2007) ist Wilfried Gruhn als einziger deutscher Autor mit einem zweiseitigen Abriss zur Geschichte der

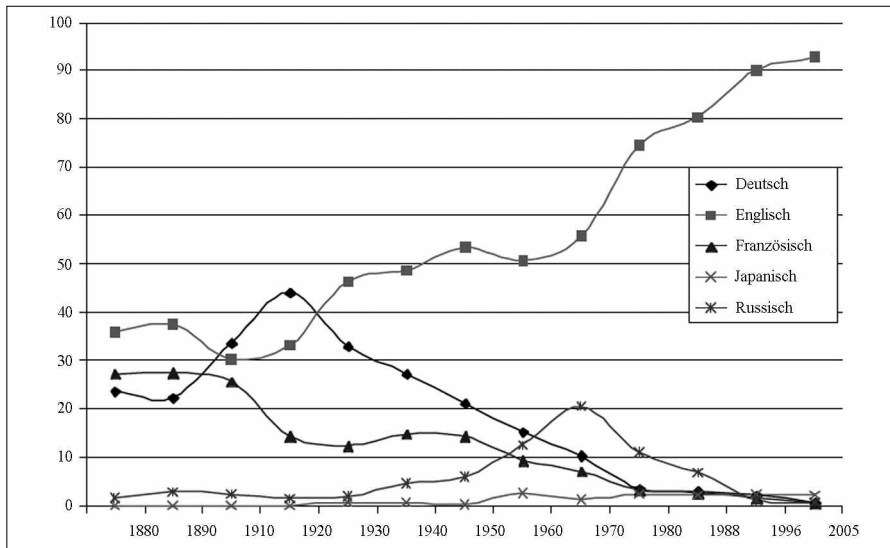


Tabelle 1: Sprachanteile an den naturwissenschaftlichen Publikationen weltweit 1880-2005 in Prozent (Mittelwerte verschiedener Disziplinen aus Datenbanken verschiedener Länder. Analysen von Tsunoda 1983; Ammon/Abdulkadir Topal/Vanessa Gawrisch).

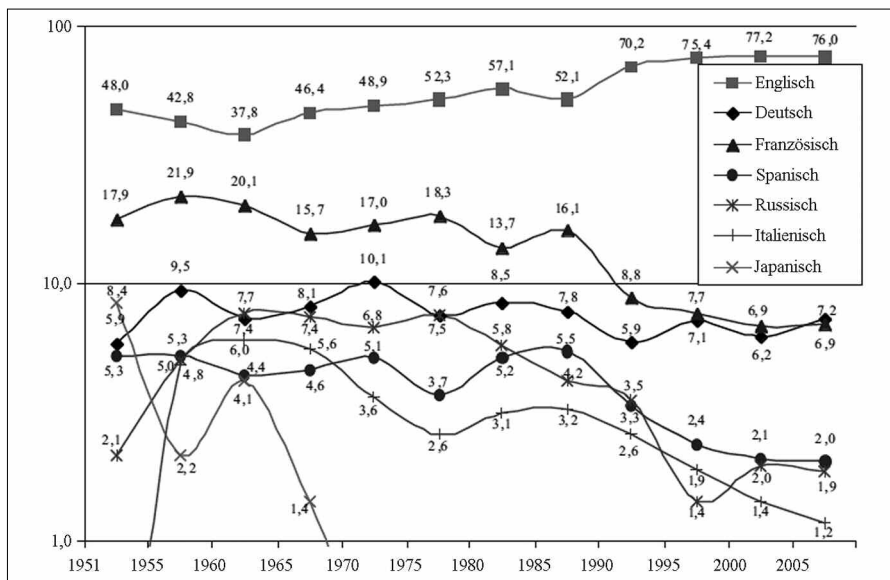


Tabelle 2: Sprachanteile an den sozialwissenschaftlichen Publikationen weltweit 1951-2005 in Prozent (Ordinate zur besseren Übersichtlichkeit logarithmiert. Aufgrund International Bibliography of the Social Sciences (IBSS). Analysen von Ammon/Vanessa Gawrisch).

Musikpädagogik aus deutscher Perspektive von Christi Geburt bis in die Gegenwart vertreten. Ein längerer Beitrag in diesem Werk, der unter dem Titel *Music (and Arts) Education from the point of view of Didaktik and Bildung* überwiegend deutschsprachige Musikpädagogik zitiert, wurde von dem Dänen Frede V. Nielsen verfasst. In *The Oxford Handbook of Music Education* (McPherson/Welch (2012), 944 Seiten) sind auf 54 Seiten drei Deutsche mit musikpsychologischer Expertise – Gruhn, Kopiez und Lehmann – jeweils im Duo mit einem Nicht-Deutschen vertreten. Der Veröffentlichungsanteil

von Autoren aus Deutschland scheint in englischsprachigen Journalen nicht günstiger auszufallen. In MacCarthy's Artikel zu internationaler Musikpädagogik (MacCarthy (2012): *International Perspectives*, S. 40-62) basieren die Informationen über Musikpädagogik in Deutschland überspitzt gesagt auf einer E-Mail-Anfrage bei Werner Jank.

Alexandra Kertz-Welzel, die einige Jahre in den USA studiert hat, beschreibt Erfahrungen von Nicht-Englisch-Muttersprachlern so: „[A]ll non-native English speakers [...] can sometimes feel as though they are being redu-

ced to the mental state of a child, not able to express their ideas properly in this foreign language. This causes difficulties in understanding and can create the impression that Anglo-American music education ‚conquered‘ the non-English speaking world, because everybody is forced to use English terminology and adapt their own concepts to the words and ideas the English language and Anglo-American music education offers. This sometimes leads to bizarre situations when scholars try to talk about problems that are highly dependent on an exact differentiation of terminology, which the audience who is not familiar with, is not able to understand at all.“ (Kertz-Welzel, 2013, S 59)

Wer heute in Brüssel Fördermittel für ein internationales Forschungsprojekt der Musikpädagogik beantragen möchte, der muss die dazugehörigen ca. 50-100 Formularseiten auf Englisch ausfüllen. Und die Wahrscheinlichkeit, dass die Gutachter aus dem englischsprachigen Wissenschaftsraum sind, ist groß. Dort aber gilt nicht allein die englische Sprachkompetenz, sondern auch die Kenntnis des dortigen Diskurses als Voraussetzung, um nachzuweisen, dass ein Forschungsvorhaben auf ‚dem Stand der Zeit‘ ist.

Abschotten oder anpassen?

Die beiden vorangegangenen Abschnitte thematisieren zwei mögliche Kränkungen für MusikpädagogInnen, die an allgemeingültigen Grundlagen der Musikpädagogik interessiert sind. Und zwar verstehen wir erstens theoretisch (schon seit Kant), dass es im nachmetaphysischen Denken kein Einheitsmodell von der Welt und auch nicht von der Musikpädagogik geben kann. Dass es immer verschiedene Sichtweisen auf die Musikpädagogik und damit verschiedene Musikpädagogiken geben wird. Und zweitens erfahren wir praktisch, dass wir uns als Nicht-Englisch-Muttersprachler in einer Sprache und Kultur bewegen, die für die Kommunikation und Formulierung international geltender Beschreibungen von Musikpädagogik irrelevant ist. Sofern wir al-

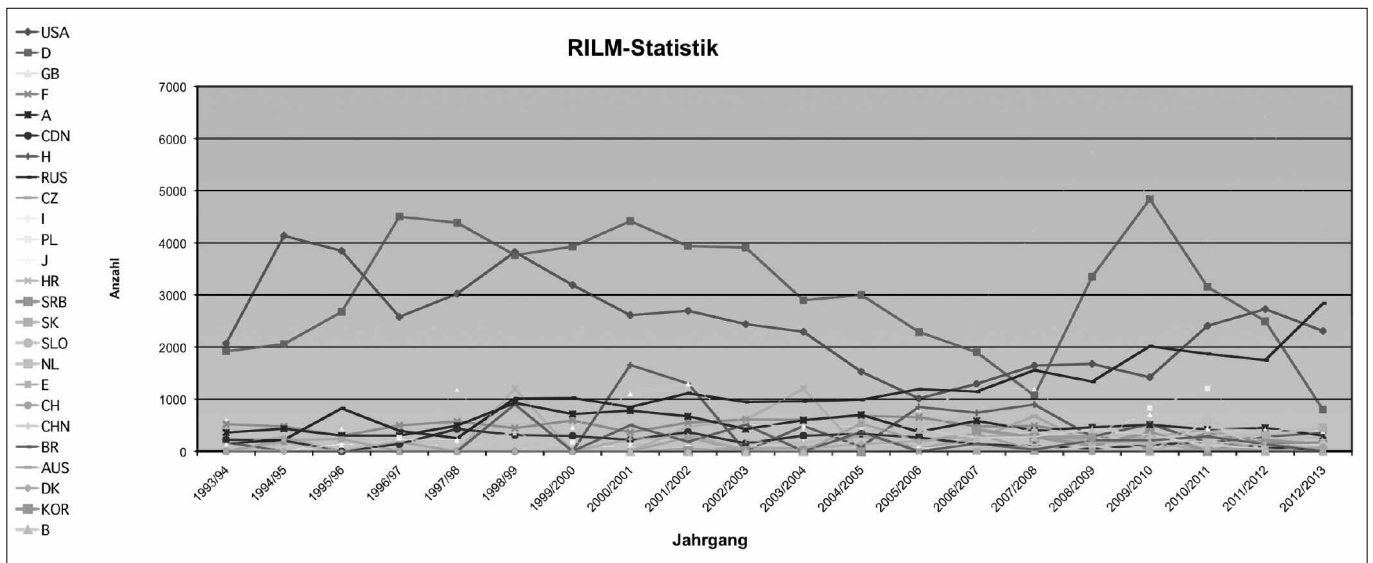


Tabelle 3: Länderanteile an musikwissenschaftlichen Veröffentlichungen nach aktueller RILM-Statistik. (Erstellung: Katharina Steffen vom Staatlichen Institut für Musikforschung – Preußischer Kulturbesitz).

so nur deutsch sprechen bzw. lesen und denken, gelten die Ergebnisse nur für unser Land bzw. unsere Region oder Provinz der Erde. Wenn ohnehin alles kulturrelativ wäre, dann könnten wir mit Fug und Recht sagen, „wir machen unser (deutsches) Ding“. Vielleicht nach dem Vorbild jenes „kleinen gallischen Dorfes“ in der Bretagne, das sich dem Zugriff der damals ‚die Welt‘ beherrschenden Römer entzog. Eine entgegengesetzte Reaktion könnte darin bestehen, in der Wissenschaft nur noch Englisch zu sprechen und zu schreiben und auf diesem Weg das internationale musikpädagogische Denken mit zu gestalten. Da bleibt allerdings das Problem der fehlenden Rückbindung an die Alltagssprache. Und abgesehen davon, dass beide Reaktionsweisen in ihrer Radikalität gar nicht realisierbar wären, sind sie beide Pole desselben Dualismus, der mehr an einer Einheit auf Biegen und Brechen interessiert zu sein scheint als an Vielfalt und Erkenntnis. Der nach verallgemeinerbaren Grundlagen forschende Musikpädagoge findet sich in der Folge dieses Dualismus zwischen der Skylla des deutschen Provinzialismus und der Charybdis der Fremdsprachlichkeit wieder.⁴ Doch diese internationale Situation ist gar nicht so viel anders als die nationale in Deutschland. Auch hier haben wir eine große Vielfalt. Interkulturalität ist in der deutschen Gesellschaft und folglich auch in der Musikpädagogik ein wichtiges Thema im Zusammenhang sowohl

mit medialer und wirtschaftlicher Globalisierung als auch mit Migration. Aus dem Nebeneinander verschiedener gesellschaftlicher, musikalischer und pädagogischer Kulturen ergeben sich auch national schon diverse inkompatible musikpädagogische Modelle bzw. Konzeptionen. Auch innerhalb der

‚Unsere‘ klassische Musik (Bach, Beethoven etc.) wird nicht in allen Ländern als gleichermaßen international gemeinsame Musik wahrgenommen.

deutschen Musikpädagogik gibt es verschiedene Strömungen und Szene- bzw. Fachsprachen, die einander wenig berühren: Empiriker, Theoretiker, Philosophen, Praktiker in diversen Mischungen. Auch zwischen diesen Strömungen funktioniert die Verständigung nicht immer problemlos, obgleich die

Alltagssprache geteilt wird. Im nationalen Zusammenhang der allgemein bildenden Schulpflicht ist eine gewisse Einheitlichkeit einerseits mit dem Ziel der gerechten Teilhabemöglichkeit der SchülerInnen an Bildungschancen und andererseits mit dem Interesse der Einführung in bestimmte Kultur(en) begründbar. Zur Kontrolle beider wiederum dienen überprüfbare Standards. Auf nationaler Ebene geht also vom staatlichen Kontrollinteresse ein Druck zur Vereinheitlichung aus. Wenn im internationalen Zusammenhang aber das staatliche Kontrollinteresse wegfällt – was könnte dennoch Motor für eine Vereinheitlichung der Musikpädagogik sein? Ich denke, dieser Motor wird letztlich von einem wechselseitigen Interesse an Verständigung angetrieben. Von der Frage: „Wie macht ihr das?“ die Situationen kommunikativen Handelns generiert. Und diese Situationen machen es notwendig, gemeinsame Bezugspunkte zu finden. Diese wiederum sind so etwas wie Bojen in der Schifffahrt. Musikpädagogische Begriffsbojen.

Bojen in der internationalen Musikpädagogik

Die Begriffsbojen, die in der internationalen Verständigung gesetzt werden, erweisen ihre Relevanz dadurch, dass sie uns zur Reflexion über die Orientie-

rungspunkte und Denkwege in unserer deutschen Denkregion anregen. In ihrem informationsreichen Handbuchartikel *International Perspectives* geht Marie MacCarthy davon aus, dass der Begriff Music Education für (national, regional oder konzeptionell) spezielle Settings steht, die die historische Entwicklung von Musik(en), kulturelle Werte, Erziehungsziele und pädagogische Traditionen umfassen (MacCarthy, S. 43). Darüber hinaus setzt MacCarthy sechs „common areas of concern“, also Bereiche, die für MusikpädagogInnen aller Länder und Regionen der Welt übergreifend von Bedeutung sind:

- the status of music in education,
- music education advocacy,
- curriculum development and reform,
- whose music is presented in the curriculum,
- the changing culture of pedagogy,
- professional networks and research.

Da eine explizite Reflexion der verschiedenen Bereiche und dazugehörigen Informationen zu weit führen würde, beschränke ich mich zum Schluss auf eine kleine in die Welt weisende Stichwort-Boje und werfe für ein paar Überlegungen zum Inhalt des Musikunterrichts einen Treibanker irgendwo zwischen den common areas vier und fünf. MacCarthy zeichnet insgesamt eine Entwicklung weg von westlich orientierter klassischer Musik „to a broader, more egalitarian and global representation of musical practices and cultures“. Diese Beschreibung erscheint mir in doppelter Hinsicht interessant: Erstens sagt sie uns deutlich, dass ‚unsere‘ klassische Musik (Bach, Beethoven etc.) nicht in allen Ländern als gleichermaßen international gemeinsame Musik wahrgenommen wird, und zweitens macht die Bewertung deutlich, wie stark die Verknüpfung von Musiken mit Menschengruppen, die diese Musik als ‚eigene‘ zelebrieren, in die Wahrnehmung und Bewertung der Musik hineinwirkt. So legen Länder mit erwachendem Nationalbewusstsein wie Litauen, Estland oder Südafrika besonderen Wert auf altes traditionelles Liedgut im Musikunterricht. Als musikalische Stilbeispiele werden vorspanische Mariachi für Mexiko und byzantinische



Foto: Friedrich Neumann

Wo begegnen sich deutsche und ausländische Musikdidaktik?

Musik für Griechenland genannt (ebd., S. 50). Dieselbe national bezogene Argumentation nutzt auch Ehrenforth in seiner *Geschichte der musikalischen Bildung* (2005). Nur erweitert er das bei Kestenbergs (1920) nachgewiesene Identitätsstiftungs-Argument für eine „Kulturnation Deutschland“ zu einem abendländisch-christlichen Identitäts-



Argument für (Mittel-)Europa.⁵ In allen Fällen jedenfalls wird die jeweilige Musik aufgrund ihrer Verknüpfung mit einer politisch relevanten Lebensform bewertet.⁶

Laufen also vielleicht alle Begründungen für bestimmte Inhalte des Musikunterrichts auf politisch-weltanschauliche Gründe hinaus? Ich erkenne in all diesen internationalen Beschreibungen, dass wir uns etwas vormachen, wenn wir glauben, dass wir beim Erfahren und Verstehen von Musiken zwischen Klängen hier und kulturellen Werten und Bedeutungen dort unterscheiden können. Dies sollte immer auch für die Planung und Durchführung von Unterrichtsprozessen relevant sein, wenn wir eine Musik bzw. verschiedene Musiken in der Schule thematisieren. Wie die wissenschaftliche Musikpädagogik durch die Gleichzeitigkeit von internationaler und Landessprache einerseits die Möglichkeit einer umfassenden begrifflichen Einheit verliert, dafür aber interkulturelle Vielfalt gewinnt, so lässt sich möglicherweise auch für die Inhalte des Musikunterrichts argumentieren. Dann könnte jeder Lehrplan der Welt nationale und internationale Musiken beinhalten. Mich würde einmal eine Sammlung von explizit nationalen Inhalten interessieren – und eine von explizit internationalen.

Anmerkungen:

- 1 Vgl. H. J. Kaiser (2004) in systematischer, J. Vogt (2004) in internationaler und Ehrenforth (2005) in historischer Herangehensweise.
- 2 Ammon gibt an, dass 14 Millionen Menschen außerhalb deutschsprachiger Länder noch die deutsche Sprache lernen. Wie viele von ihnen allerdings lesen musikpädagogische Texte auf Deutsch? Der Umstand, dass es noch deutsch lesende und – seltener – auch schreibende Skandinavier gibt bzw. gab (Nielsen 2007 und 2010) und dass Musikwissenschaft zu einem gewissen Teil noch deutsch gelesen werden dürfte, lässt vermuten, dass es (noch?) eine Restrolle für Musikpädagogik in deutscher Sprache in internationalen Zusammenhängen gibt.
- 3 Als eine indirekte Rede wider internationale Ignoranz und Verkenntung lässt sich Vogt 2007 lesen. Er stellt dort Traditionszusammenhänge der deutschen Musikpädagogik seit der Entwicklung von Nationalstaaten auf Englisch dar.
- 4 Eine maßgeblich in Machtkategorien schlussfolgernde (holistische) Kulturtheorie kommt da schnell zu einer Theorie vom Kampf der Kulturen, in der es nur Sieg oder Niederlage, Überleben oder Untergang geben kann.
- 5 Vgl. dagegen Orgass, der wie Ehrenforth in deutscher Sprache, aber in ganz anderer Weise eine explizit europäische Musikdidaktik entworfen hat.
- 6 Vgl.: Hebert, David; Kertz-Welzel, Alexandra

(Hrsg.) (2012): *Patriotism and Nationalism in Music Education*, Ashgate: England and USA.

Literatur:

- 1st world Conference on Arts Education in Lisbon in March 2006, Outcome: *Road map of arts education*, UNESCO 2006.
- Ammon, Ulrich (2010): *Über Deutsch als Wissenschaftssprache*, in: *Forschung und Lehre*.
- Cadenbach, Rainer; Jaschinski, Andreas; v. Loesch, Heinz (1997): *Musikwissenschaft*, in: MGG S. 1790-1827.
- Eisenberg, Peter (2005): *Deutsch, Englisch und die Lingua franca als Wissenschaftssprache*, in: Pörksen, Uwe (Hg.): *Die Wissenschaft spricht Englisch? Versuch einer Standortbestimmung*, Göttingen: Wallstein, S. 55-63.
- Habermas, Jürgen (2009): *Die Einheit der Vernunft in der Vielfalt ihrer Stimmen*, in: Ders.: *Kritik der Vernunft*, (Philosophische Texte Bd. 5), Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 117-154.
- Habermas, Jürgen (2009): *Motive nachmetaphysischen Denkens*, in: Ders.: *Kritik der Vernunft*, (Philosophische Texte Bd. 5), Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 174-202.
- Kaiser, Hermann J. (2004): *Spurensuche. Auf dem Wege zu einer Systematischen Musikpädagogik*, in: Ders. (Hg.): *Musikpädagogische Forschung in Deutschland. Dimensionen und Strategien* (= Musikpädagogische Forschung, hg. v. AMPF, Bd. 24), Essen, S. 57-84, Einleitung.
- Kertz-Welzel, Alexandra (2013): *Two Souls, Alas, reside*

- within my Breast. Reflections und German and American Music Education regarding the Internationalization of Music Education*, in: *Philosophy of Music Education Review*, Vol. 21, No.1, Indiana University Press, S. 52-65.
- MacCarthy, Maria (2012): *International Perspectives*, in: Gary E. McPherson; Graham F. Welch: *The Oxford Handbook of Music Education*, Volume I, New York: Oxford University Press, S. 40-62.
- McPherson, Gary E.; Welch, Graham F. (Hrsg.) (2012): *The Oxford Handbook of Music Education*, Volume I. New York: Oxford University Press.
- Marchart, Oliver (2010): *Die politische Differenz*. Berlin: Suhrkamp.
- Nielsen, V. Frede (2007): *Music (and Arts) Education from the point of view of Didaktik and Bildung*, in: *International Handbook of Research in Art Education*, Dordrecht, Niederlande: Springer, S. 265-285.
- Vogt, Jürgen (2004): *Grundlegende Überlegungen zu den Grundlagen der Musikpädagogik*, in: Kaiser, Hermann Josef (Hg.): *Musikpädagogische Forschung in Deutschland. Dimensionen und Strategien* (= Musikpädagogische Forschung, hg. v. AMPF, Bd. 24), Essen, S. 49-56.
- Vogt, Jürgen (2007): *Nationalism and Internationalism in the Philosophy of Music Education. The German Example*, in: *Action, Criticism, and Theory*, 6/1, 2007.
- Wallbaum, Christopher (2013): *Zur Praxis des Musikunterrichts in Europa. Eine Erhebung und drei Reflexionen*, in: *Diskussion Musikpädagogik*, Nr. 60, S. 45-54.



Foto: Bettina Neumann