

Clausen, Bernd

Was bedeutet Komparative Musikpädagogik? Eine Studie zum japanischen Musikunterricht in traditioneller Musik

Schläbitz, Norbert [Hrsg.]: *Interkulturalität als Gegenstand der Musikpädagogik*. Essen : Die Blaue Eule 2007, S. 91-114. - (Musikpädagogische Forschung; 28)



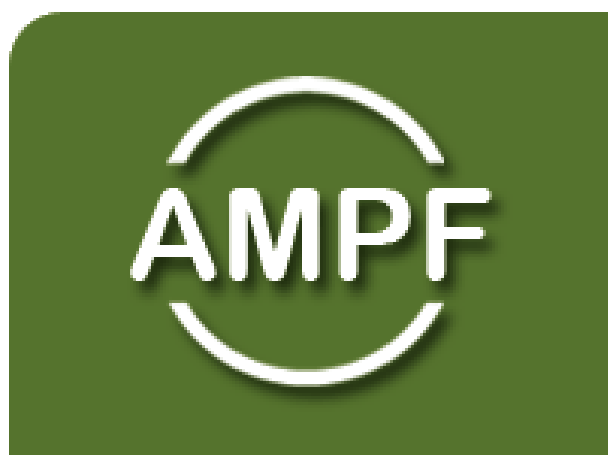
Quellenangabe/ Reference:

Clausen, Bernd: Was bedeutet Komparative Musikpädagogik? Eine Studie zum japanischen Musikunterricht in traditioneller Musik - In: Schläbitz, Norbert [Hrsg.]: *Interkulturalität als Gegenstand der Musikpädagogik*. Essen : Die Blaue Eule 2007, S. 91-114 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-251197 - DOI: 10.25656/01:25119

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-251197>

<https://doi.org/10.25656/01:25119>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.ampf.info>

Nutzungsbedingungen

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

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

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

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

Kontakt / Contact:

peDOCS

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

Informationszentrum (IZ) Bildung

E-Mail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Themenstellung: Zu Beginn des 21. Jahrhunderts ist die Globalisierung längst dem rein theoretischen Diskurs entwachsen und maßgeblich prägende Instanz des gesellschaftlichen Lebens geworden. Globalisierung, das impliziert alltäglich gewordene Begegnungen mit dem Fremden, Revision von Wertvorstellungen, Veränderung der Umgangsweisen mit Musik, und insbesondere bei Heranwachsenden impliziert Globalisierung erweiterte Formen zur Sozialisation durch eine (Musik-)Kultur der Vielfalt. Mit Vielfalt und Wandel gehen aber auch Verlustängste einher, sodass entsprechende Tendenzen gelegentlich sowohl zu Konflikten in der Begegnung als auch zu Abschottungstendenzen zwecks Erhalts des Vertrauten führen. Ein so tiefgreifender Wandel, der an territorialen Grenzen nicht mehr Halt macht und ontologische Grundüberzeugungen prinzipiell in Zweifel zieht, lässt es als notwendig erscheinen, zu begleiten und so Musikpädagogik auch „interkulturell“ zu verstehen. Folglich gilt es, wissenschaftsorientierte Standortbestimmungen vorzunehmen, veränderte musikpädagogische Konzepte in einer Kulturlandschaft des „global village“ zu bedenken und restaurative Bestrebungen in der Musikpädagogik kritisch zu beleuchten.

Dieser Band enthält Vorträge der Jahrestagung des AMPF vom Oktober 2006 in Lingen zur Tagungsthematik „Interkulturalität als Gegenstand der Musikpädagogik“. Darüber hinaus versammelt er auch auf der Tagung gehaltene freie Forschungsbeiträge.

Der Herausgeber: Norbert Schläbitz, Jg. 1959, Medientheoretiker und Musikpädagoge. Studium Lehramt Sek II/I (Deutsch/Musik). 1984-1992 Filmmusikkomponist. Schuldienst. Promotion. Habilitation. Mitarbeit bis 2004 im Bundesfachausschuss „Musik und Medien“ des Deutschen Musikrates und seit 2005 im Vorstand des AMPF. Seit 2004 o. Professor für Musikdidaktik am Institut für Musikwissenschaft und Musikpädagogik an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster. Forschungsschwerpunkte: „Neue Medien und Musik“, „Neue Lernformen im Musikunterricht“. Herausgeber der Reihe „EinFach Musik – Unterrichtsmodelle“ (Schöningh).

Norbert Schläbitz
(Hrsg.)

Interkulturalität als Gegenstand der Musikpädagogik

Inhalt

Norbert Schläbitz:

Vorwort – Interkulturelle Begegnungen oder: Vom konstruktiven Be- fremden	7
--	---

Beiträge zum Tagungsthema

Georg Auernheimer:

Leitmotive interkultureller Bildung. Interkulturelle Bildung im Zeichen von Migration, Europäisierung und Globalisierung	13
---	----

Dorothee Barth:

Nicht Ethnie, nicht Bildung, sondern Bedeutungszuweisung. Plädoyer für einen bedeutungsorientierten Kulturbegriff	31
--	----

Martina Krause:

Kulturkonstruktion durch Bedeutungskonstruktion? Perspektiven für einen Musikunterricht als Ort der Konstituierung von Kultur	53
--	----

Alexandra Kertz-Welzel:

Kann multikultureller Musikunterricht die Gesellschaft verändern? Er- fahrungen aus den USA	69
--	----

Bernd Clausen:

Was bedeutet Komparative Musikpädagogik? Eine Studie zum japani- schen Musikunterricht in traditioneller Musik	91
---	----

Anja Rosenbrock:

Irgendwie Multi? Interkulturelles Lernen in interkultureller Musiker- ziehung und bilingualen Sachfachunterricht	115
---	-----

Wolfgang Feucht:

Was soll Sandra lernen, wenn sie türkisch singt? Die Lehr-Lern-Ziele der Musikpädagogik in Bezug auf Interkulturalität 141

Hans Jünger:

„Afrika“ im Schulbuch. Interviewstudie zur Rezeption von Unterrichtsmedien durch Musiklehrer 165

Dimitris Kontos:

Die Darstellung des griechischen Lieds *Dóxa to theó* in Musiklehrbüchern der Sekundarstufe 189

Heinrich Klingmann:

Das Groovephänomen als (interkulturelles) Vermittlungsproblem 213

Freie Beiträge

Wolfgang Pfeiffer:

Das musikalische Selbstkonzept. Eine Studie zum Einfluss bereichsspezifischer Expertise auf das Selbstkonzept 239

Christine Moritz:

Dialogische Prozesse in der Instrumentalpädagogik 255

Daniela Neuhaus:

„Zur Zeit sehe ich meine berufliche Zukunft als ...“ Ergebnisse einer Befragung zum Berufswahlprozess von Lehramtsstudierenden mit dem Fach Musik 287

Andreas Lehmann-Wermser, Christiane Liermann & Veronika Busch:

Posterpräsentation & Erläuterung zur Folgestudie: Beeinflussung von Musikpräferenzen bei Grundschulkindern 305

BERND CLAUSEN

Was bedeutet Komparative Musikpädagogik? Eine Studie zum japanischen Musikunterricht in traditioneller Musik

Einleitung

In dem 1928 erschienenen Band „Musikpädagogische Gegenwartsfragen“, der die Vorträge der VI. Reichsschulmusikwoche enthält, findet sich gegen Ende ein kurzer Beitrag von Paul Mies mit dem Titel „Die Schallplatte im Musikunterricht“. In ihm fasst Mies eine Reihe von eigenen Aufsätzen zusammen und exemplifiziert die Bedeutung des Mediums Schallplatte, das seit 1925 einen ungeheuerlichen Aufschwung erlebte, für die Schule. Damit ist für die Musikpädagogik das vielleicht früheste Beispiel einer mediengestützten Hörerziehung lokalisiert – und dies mit einer kleinen Besonderheit. Unter den insgesamt sechs Beispielen, nach Brahms, Palestrina, Lotti, Bizet und Mozart, findet sich folgende Angabe: *Eine chinesische Musikplatte mit begleiteter Vokalmusik*. Dies nimmt man mit Erstaunen wahr, denn für die Frühzeit der Musikpädagogik erwartet man die Einbindung „fremder“ Musik in den Unterricht kaum. Bei genauer Betrachtung fällt allerdings auf, dass Mies inhaltlich an die spätestens seit dem 18. Jahrhundert gängige Argumentation anschließt, die in der chinesischen Musik das antike Frühstadium der abendländischen Musik erkennen will:¹

6. Eine chinesische Musikplatte mit begleiteter Vokalmusik. Die Platte war im Unterricht einer O II bei Gelegenheit der Besprechung der griechischen Musik herangezogen worden. Es sollten an einem originalen Beispiel einige Begriffe angedeutet und studiert werden, die auch für die griechische Musik von Bedeutung waren, so die Heterophonie, die Wichtigkeit feststehender Wendungen, die Möglichkeit von Leitern mit weniger als acht Stufen. Abhören der Platte mit Hilfe des Klaviers gab als gebrauchtes Tonmaterial et-

¹ Vgl. Clausen 2003.

wa die Leiter: f, as, b, des, es, f, also eine halbtonlose Pentatonik. Die Antwort eines Schülers, daß das Stück nur „wenige Töne“ enthielt, hatte im Unterricht als Ausgangspunkt dieser Feststellung gedient.

Der Grund also, warum sich unter den angeführten sechs Stücken ein Tonbeispiel chinesischer Musik befindet, ist, dass Mies damit Heterophonie, den Gebrauch melodischer Pattern sowie ein anderes Tonsystem demonstrieren will, um Parameter aufzuzeigen, die für das Verständnis der abendländischen Musik von Bedeutung sind. Die *chinesische Musikplatte mit begleiteter Vokalmusik* dient also in erster Linie zur Verdeutlichung der eigenen Musikkultur. Fragen nach der Qualität und dem eigenen ästhetischen Wert der chinesischen Musik bleiben ausgeklammert.

Paul Mies' Artikel regt nicht nur an, über Wurzeln und Weisen methodischer und didaktischer Theoriebildung zu einem *interkulturellen* oder *interkulturell orientierten* oder *transkulturellen* Musikunterricht nachzudenken, sondern rückt durch das Moment des Vergleiches eine kritische Dimension in den Mittelpunkt musikpädagogischer Überlegungen. Denn Mies bedient sich des Vergleichs, um anhand bestimmter musikalischer Aspekte die allgemeinen und speziellen Erscheinungsformen abendländischer musikalischer Phänomene zu erklären. (Bei genauer Betrachtung ist das Heranziehen chinesischer Musik, von der man ausgeht, sie spiegle ein Stadium der griechischen Musik wider, natürlich kein wirklicher Vergleich.)

Eine komparative Musikpädagogik bewegt sich in einem ähnlichen Spannungsfeld. Damit steht sie, wie die interkulturelle Musikpädagogik auch, vor dem zentralen Problem der Subjektorientierung, dem Clifford Geertz in der ethnologischen Feldforschung der 70er Jahre mit dem Gedanken der *dichten Beschreibung* entgegentrat.² Ernstzunehmende Aussagen über die Voraussetzungen und Bedingungen von Musikunterricht in anderen Ländern sind daher nur unter Berücksichtigung ethnologischer Arbeitsweisen zu treffen.³ Diese Argumentation wird am Ende dieser Ausführungen noch näher ausgeführt.

² Dass die Begriffswahl „Vergleichende Musikpädagogik“ durchaus problematisch ist, darauf verweist Walter Gieseler (1969) im Vorwort seiner bis heute lezenswerten Studie hin und schlägt daher die Verwendung von „Komparative Musikpädagogik“ vor, der sich hier angeschlossen wird.

³ Ein gutes Lehrstück, wie *Berichte aus dem Ausland* zu Missverständnissen, mithin verhängnisvollen Schiefen führen können, ist die Japan-Kontroverse in MuBi

Berichte über japanischen Musikunterricht finden sich in der deutschen musikpädagogischen Literatur nur vereinzelt, allerdings ohne einen wissenschaftlichen Anspruch.⁴ Es werden zumeist Einzelereignisse wie etwa Suzuki oder Yamaha hervorgehoben; die japanischen Diskurse insgesamt bleiben aber, wie viele außereuropäische Fachdiskussionen, auf Foren wie ISME beschränkt.⁵ Dagegen widmet sich die U.S.-amerikanische Literatur weit intensiver sowohl der japanischen Musik als auch dem japanischen Musikunterricht. Zwar lässt sich dieses Interesse historisch erklären, darf aber nicht darüber hinwegtäuschen, dass in Deutschland die Beiträge der komparativen musikpädagogischen Forschung generell gering ausfallen, weil – und das ist zugegebenermaßen eine bisher unbewiesene These – zumeist die Notwendigkeit einer Beschreibung und eines Vergleichs nicht einsichtig sind, mithin vor allem daraus ein Nutzen für die deutsche Musikpädagogik gefordert wird.⁶ Ein Überblick über die Literaturlage legitimiert sogar zu der Feststellung, dass Forschung in komparativer Musikpädagogik in Deutschland so gut wie gar nicht präsent ist. Auf diesen Mangel machte schon Abel-Struth (1985) aufmerksam und sah die Ursache vor allem in einem fehlenden methodischen Instrumentarium, das die wissenschaftlich fundierte Untersuchung von einem *Bericht aus dem Ausland* unterscheidet. Böhle/Schormann/Bruhn (1998) wiesen zuletzt umfassend auf den defizitären Forschungsstand hin, während Helms (1994) Ansätze formulierte, die bis heute kaum berücksichtigt wurden.

Die im Folgenden vorzustellende Studie untersucht einen Teilaspekt des japanischen Musikunterrichts und versteht sich als Beitrag zur Komparativen Musikpädagogik. Nach einem kurzen Überblick über die Geschichte der Musikerziehung in Japan folgen die Skizzierung des Forschungsdesigns sowie ei-

1983/84, bei der sich nicht nur einige Autoren der Selbstbezogenheit ihrer Aussagen trotz berechtigter Kritik nicht bewusst sind, sondern auch der deutlich erkennbare Bruch zwischen den Ausführungen der japanischen und der deutschen Autoren nicht wahrgenommen worden zu sein scheint.

⁴ Die folgenden Ausführungen stellen die sehr komprimierte Form einer umfangreicheren Untersuchung zum japanischen Musikunterricht in traditioneller japanischer Musik dar, die als Habilitationsschrift eingereicht wurde.

⁵ Lützen 1982; Weiss 1982; Mahlert 1988; Mönig 2005.

⁶ Für eine Darstellung des deutschen Diskurses zur Komparativen Musikpädagogik sei auf die vollständige Studie verwiesen.

niger vorläufiger Ergebnisse der Untersuchung. Zum Schluss wird eine Positionsbestimmung für Komparative Musikpädagogik vorgeschlagen. Es muss darauf hingewiesen werden, dass die hier ausgewählten Beispiele die Gesamtstudie nur ausschnittshaft wiedergeben können.

1 Kurze historische Skizze des Musikunterrichts in Japan

Am Anfang dieser Untersuchung stand die Beobachtung, dass in Japan die traditionelle Musik in der Gesellschaft zwar einen zuweisbaren Platz einnimmt, in der Schule aber kaum eine Rolle spielt. Die Ursachen dafür liegen in den Entwicklungen beim Aufbau des neuen Erziehungssystems in der Meiji-Zeit (1868-1912). Es stellte sich nämlich für die neue Regierung die Frage, welche Musik im Singeunterricht, der als Teil der Moralerziehung (*dōtoku kyōiku*) stattfand, brauchbar sei. Eine wichtige Rolle spielte dabei u.a. Isawa Shūji (1851-1917), der in die Vereinigten Staaten reiste, um dort zu studieren und einen Blick auf die Musikerziehung zu werfen.⁷ Nach seiner Rückkehr nach Japan und auf seine Anregung hin wurde 1879 im Erziehungsministerium eine Abteilung gegründet, die sich mit der Erforschung der abendländischen Musik und der westlichen Musikerziehung beschäftigte (*ongaku torishirabe gakari*). 1880 stieß der U.S. Amerikaner Luther Withing Mason (1818-1896), den Isawa in Boston kennen gelernt hatte, dazu. Als dieser auschied, folgte ihm im Jahr 1883 der Deutsche Franz Eckert (1852-1916) nach, der bis dahin das japanische Marineorchester geleitet hatte.

Ein zentrales Problem, vor dem Isawa stand, bestand in der Bewertung der japanischen Musik als für die neue japanische Erziehung brauchbar oder nicht brauchbar. Eppstein gelangt in seiner Untersuchung zu folgender Einschätzung:

The dilemma in which Isawa finds himself with regard to the kind of music – Japanese or Western – to be introduced into Japanese schools is reflected in various, conflicting, statements and attitudes. From his initial enthusiastic admiration for Western music [...] a straight line seems to run to the vehement rejection of traditional Japanese music in some of his writings five years later, in 1883. Although he takes great pains to establish a distinction between Japanese classical and popular music, referring, respec-

⁷ Berger 1987; Eppstein 1994.

tively, to Gagaku 雅楽, the imperial Court Music, and Zokukyoku 俗曲, the 17th century of shamisen and koto music, on the whole he expresses, in varying degrees, a negative attitude towards both.⁸

Ein Briefausschnitt Isawas, den Eppstein in seiner Studie wiedergibt, macht überraschenderweise eine Argumentationsstrategie sichtbar, die eine eher westeuropäische Zeit- und Geschichtsvorstellung vermuten lässt. Denn nichts anderes bildet sich im folgenden Abschnitt ab, als die Idee von „Blüte und Zerfall“:

From this time [9. Jh.] the spirit of enterprise in Japan began to slumber, and this resulted in the retrogression of liberal arts during the latter part of the middle ages. Thus, not only was the progress of Classical Music interrupted, but the very existence of the art was in jeopardy. In Japan, Classical Music, which is more than two thousand years old, remains much as it was at the time of its introduction: in fact, it has rather retrograded than otherwise, and is looked upon as unfit for further cultivation and as valuable only as a relict of antiquity.⁹

Isawa stand also den zahlreichen Erscheinungsformen japanischer Musik kritisch gegenüber. Zum einen umgab z.B. die *shamisen* den Nimbus des moralisch Bedenklichen, da sie u.a. auch von Tanzmädchen und Prostituierten gespielt wurde, zum anderen beobachtete Isawa eine Stagnation der japanischen Musik.

Inwieweit das Gesamturteil gewissermaßen die Spiegelung der europäischen Einstellung gegenüber japanischer Musik ist oder eine Aussage ist, die aufgrund selbst gemachter musikalischer Erfahrungen getroffen wird, bleibt unklar. Unzweifelhaft ist, dass mit der Rolle Isawas, aber auch Eckerts, die japanische Musik im Erziehungssystem zugunsten einer verstärkten Hinwendung zu europäischer Musik in den Hintergrund tritt.¹⁰

⁸ Eppstein 1994, 68.

⁹ Zitiert nach Eppstein 1994, 69.

¹⁰ Dabei muss berücksichtigt werden, dass auch die Gründung der Musikhochschule Tôkyô und die Akquirierung von deutschen Musikern auf der einen Seite und – das zeigen z.B. die bisher noch kaum untersuchten Matrikel der UDK Berlin – die zahlreichen Japaner, die, vor allem durch das Wirken F. Eckerts in

Ein wesentliches Resultat dieser Unternehmungen sind die so genannten *monbusho shōka* (Lieder des Erziehungsministeriums), die eine Synthese von westeuropäischer und japanischer Tonsprache versuchen und zuvorderst für die Grundschule angefertigt wurden.¹¹ Das Erscheinen der ersten Sammlungen (1881f, 1892) wurde im Übrigen von dem deutschen Japanologen Rudolf Lange (1850-1917) im fernen Berlin wahrgenommen. Allerdings bemerkt dieser in seinem Aufsatz „Lieder aus der japanischen Volksschule“, in dem er ausschließlich den ersten Band der vierbändigen Reihe von Isawa bespricht: *Ich brauche wohl kaum zu erwähnen, dass die japanischen Melodien einförmig sind und unserem Geschmack wenig zusagen.*¹² Es werden daher kaum Notenbeispiele abgedruckt, eine Analyse der Musik geschieht auch nicht. Lange zeigt jedoch anhand der Texte einzelner *shōka* deutlich die enge Beziehung zur Moralerziehung, u.a. in Bezug auf den kaiserlichen Erlass von 1890.

Für den weiteren Verlauf der Musikerziehung in Japan bemerkt Oku (1995) zusammenfassend:

*When music was introduced as a subject in primary school education in 1872, it was named SHOKA meaning singing. Singing was literally the main content of music education. In 1939, SHOKA was renamed ONGAKU, meaning music. After the Second World War, activities such as playing instruments, listening and compositions were introduced into the curriculum of music classes, but singing continues to be the main focus of the activities.*¹³

Nach dem Ende des 2. Weltkrieges leitete der Oberbefehlshaber der U.S.-Truppen eine Neuordnung des Erziehungssystems an. Ein ganz wesentlicher Schritt war dabei die Ablegung seiner Göttlichkeit, die der Showa-*tennō* im Januar 1946 verkünden musste.¹⁴ Damit war die in den Augen der Besat-

Japan, nach Europa gingen und studierten, in die gleiche Zeit fallen und den großen Einfluss der europäischen Kunstmusik erklärt.

¹¹ Siehe dazu Berger 1991.

¹² Lange 1900, 93.

¹³ Oku 1995, 13.

¹⁴ Showa-Zeit (1926-1989).

zungsmacht so verhängnisvolle Verknüpfung von *shintô* und Politik auflöst.¹⁵

Bei der im Rahmen dieser Untersuchung durchgeführten Analyse von Lehrwerken für Musik (1952-1968) fiel überraschenderweise auf, dass zahlreiche Melodien aus U.S. amerikanischen Kirchenliedern oder Liedern aus dem Sezessionskrieg im Repertoire zu finden sind.¹⁶ Eine Erklärung dafür ist bei Shibata (2004) zu finden:

Paradoxically, the secularization of Japan during the Occupation went hand in hand with American attempts to Christianize the Japanese. MacArthur requested American churches to send a large number of bibles to Japan to be distributed to ,every hamlet in the country'. In May 1947, MacArthur referred to the formation of a cabinet by Katayama Tetsu, the first Christian Prime Minister in Japan, as ,human progress'. [...] To the surprise of the Americans themselves, three of six Ministers of Education during the occupation were Christians, namely Maeda Tamon, Tanaka Kotaro and Katayama [...] In fact, Tanaka's catholic beliefs played a significant role in defining the philosophical framework of the aims of education established in the FLE [d.i. Fundamental Law of Education. BC].¹⁷

Ohne diese Demokratisierungsbemühungen der Vereinigten Staaten seit Kriegsende ist das japanische Erziehungssystem und mit ihm auch die japanische Musikpädagogik kaum zu verstehen. In dieser Zeit nationale Identität über traditionelle Musik herzustellen hatte angesichts der zurückliegenden Ereignisse keinerlei Bedeutung. Vielmehr stand der Aufbau eines demokrati-

¹⁵ Seit der Meiji-Zeit war *shintô* Staatsreligion in Japan und wurde durch die Verfassung von 1947 abgeschafft. Der dortige Artikel 20 sichert allen Japanern Religionsfreiheit zu und untersagt gleichzeitig, dass religiöse Organisationen Privilegien oder staatliche Aufmerksamkeit zuteil wird. Dies ist jedoch seit dem Besuch des *yasukuni*-Schreins durch Premierminister Nakasone im Jahre 1985 bis heute Gegenstand zahlreicher internationaler und nationaler Kritik, da auch nachfolgende Premierminister diesen problematischen Gang unternahmen. Siehe dazu auch Shibata 2004.

¹⁶ Die Lehrbuchanalyse ist Teil der Gesamtstudie und wird hier nicht weiter ausgeführt.

¹⁷ Shibata 2004, 434/435.

schen Staates, offensichtlich unter Zuhilfenahme christlichen Gedankenguts, im Vordergrund. Dass für die U.S.A. dieses Ansinnen angesichts der sich abzeichnenden Entwicklungen in China, Korea und Vietnam offensichtlich auch an strategischer Bedeutung gewann, ist nicht nur aus der historischen Rückschau augenscheinlich.

1956 erreicht die Kodály-Methode, ein Japan später das Orff-Schulwerk Japan. In den Lehrbüchern spiegeln sich diese Elementarlehren zum Teil bis heute wider.

Die seit 1957 in einem Abstand von ca. 10 Jahren für alle Schulstufen erscheinenden Rahmenrichtlinien unterscheiden zwei Lernfelder; in der sechsjährigen Grundschule werden sie ergänzt durch einen festgelegten Liederkanon, zu dem ebenfalls die Nationalhymne „kimi ga yo“ gehört.¹⁸ Das Lernfeld *hyôgen* (wörtl.: *Darstellung*) umfasst im Wesentlichen alle Bereiche der musikalischen Praxis, eingeschlossen das Erfinden von Musik. Demgegenüber sind die Inhalte für das Lernfeld *kanshō* (wörtl.: *Wertschätzung*) ausschließlich über Hörmaterialien definiert.¹⁹

Zahlreiche Entwicklungen in der Kulturpolitik Japans seit den späten 90er Jahren weisen darauf hin, dass zunehmend „das Japanische“ in den Vordergrund der Erziehung zu rücken scheint. Gleichwohl sehen viele japanische, aber auch ausländische Pädagogen diese gegenwärtigen Entwicklungen im Erziehungssystem als ein Erstarken des Nationalismus', für den nicht zuletzt die politische Führung der seit 50 Jahren fast ununterbrochen regierenden LDP verantwortlich gemacht wird.²⁰ So war neben der deutschen auch in der englischen Presse eine kritische Haltung gegenüber dem Ende 2006 verabschiedeten neuen Erziehungsgesetz festzustellen. Es löst das noch unter der U.S.-amerikanischen Besetzung formulierte Gesetz mit einigen Neuerungen ab, wie z.B. den Hinweis auf moralische Gesinnung und Vaterlandsliebe.

¹⁸ Das umstrittene Lied ist erst seit 1999 offiziell die Nationalhymne Japans. Die Kritik an „kimi ga yo“ ist vielschichtig; u.a. wird darauf hingewiesen, dass die Worte das Kaiserhaus verherrlichen, dem aber seit 1947 nur noch repräsentative Funktionen zugesprochen sind.

¹⁹ Hier liegt der Hinweis auf das in den anglo-amerikanischen Lehrplänen vorkommende Lernfeld *appreciation* nahe.

²⁰ Vgl. Onishi Norimitsu im „Herald Tribune“ vom 15.12.2006 oder Florian Coulmas Artikel „Hoch die Fahnen“ in der ZEIT vom 14.9.2006, der eine Woche vor der Wahl des neuen Premierministers erschien.

Die ministeriellen und behördlichen Aktivitäten heben, wie z.B. das Kultugesetz (*bunka geijutsu shinkô kihon hô*) aus dem Jahr 2001, konzertierend die Förderung vor allem regionaler Kultur als Aufgabe des Staates hervor, beauftragen aber die Präfekturen mit der Umsetzung dieses Anliegens. Das genannte Gesetz z.B. fordert nicht nur Diversifität und Autonomie kulturell-künstlerischer Aktivitäten (*bunka geijutsu katsudô*), sondern billigt jedem Japaner einen Anspruch darauf zu. Dabei ist die damit einhergehende (Re-)Konstruktion japanischer Identität, nach Einschätzung von Ishii, ausgerichtet auf Internationalität.

*Emphasis on Japanese contribution to the world community also changed. Though Japanese identity is stressed, it is not so much for asserting Japaneseness in the international arena, but as a basis for individuals' personal development and understanding of people other than themselves.*²¹

Dies lässt sich in den Musikschulbüchern, vor allem den in diesem Jahr (2007) erschienenen beobachten, in denen traditionelle japanische Musik zusammen mit World-Music, vor allem mit verschiedenen Musikformen Asiens in einem Kapitel zusammengefügt sind. Darüber hinaus argumentieren viele Autoren in den musikpädagogischen Periodika in ganz ähnlicher Weise, wie z.B. Sawada Atsuko (2001). Sie betont, dass zum einen die Schüler die Strukturen und Bedeutungen der japanischen Musikformen verstehen sollten, um diese auch in die nächste Generation weiter zu vermitteln. Zum anderen sollten sie aber auch lernen, traditionelle japanische Musik als musikalische Darstellung ihrer eigenen Identität zu empfinden. In der japanischen Musik gäbe es, so Sawada, Merkmale, die in der westlichen Musik nicht zu finden seien und *die eng mit typischen Gefühlen und Gedanken für Töne und Musik zusammenhängen*. Zwar fühlten die Schüler dieses „Japanische“ in der Musik, es sei ihnen aber unbewusst und müsse im Unterricht geweckt und für die weitere musikalische Arbeit benutzt werden. Dass die Schüler die traditionelle japanische Musik als einen Musikstil unter vielen, auf der Welt unterschiedlichen verstehen, führe dann letztendlich zum Verständnis für andere Musiken.

An dieser Stelle kann das von Sawada und anderen Autoren stets betonte „Japanische“ in der Musik nicht weiter ausgeführt werden. Deutlich wird indes, dass die Kenntnis traditioneller japanischer Musik als ein Merkmal japanischer Identität für die Auseinandersetzung mit anderen Musiken als Voraus-

²¹ Shibata 2004, 435.

setzung verstanden wird. Nichtsdestotrotz bestimmen nach wie vor westlich orientierte musikalische Inhalte den Musikunterricht.

Seitens der japanischen Kulturpolitik wird auf diese Internationalisierung, genauer gesagt der *development education* seit einiger Zeit hingewiesen, wie Ishii beobachtet:

*It treated education for international understanding as one of the three strategies for adjusting to internationalization. In its explanation of education for international understanding, the report adopts cultural relativism and emphasizes the importance of understanding and coexisting with divers values, without discrimination. The need for better understanding of Asia and Oceania because of Japan's geographic location is also emphasized.*²²

Die Betonung der Musik Asiens in den neuen Musikbüchern kann als Veranschaulichung dieses Momentes herangezogen werden.

2.1 Studiendesign

Anlass für die vorliegende Untersuchung ist einerseits ein in der japanischen Gesellschaft spürbare und seitens der Politik geförderte Haltung, traditioneller japanischer Kultur (*dentô bunka*) wieder mehr Bedeutung beizumessen. Andererseits die 2002 in Kraft getretenen neuen Rahmenrichtlinien, in denen der „Gebrauch“ japanischer Musikinstrumente in den Klassenstufen 7.-9. nun obligatorisch und nicht mehr fakultativ ist. Aus Sicht der Musikpädagogik ist die Forderung nach *dentô bunka* insofern interessant, als damit der traditionellen japanischen Musik, die seit der Meiji-Zeit (1868-1912) in der Schule ein Schattendasein spielt, wieder Bedeutung zukommen könnte. Das forderte in den 60er Jahren schon der Musikpädagoge Koizumi Fumio (1927-1983), doch verhallte der Aufruf zu seinen Lebzeiten fast ungehört.

Um diese Frage nach den Hintergründen und den Realisierungsprozessen von mehr traditioneller japanischer Musik im Unterricht genauer beantworten zu können, ist eine mehrperspektivische Herangehensweise erforderlich.²³ Da-

²² Ishii 2003, 93.

²³ Zu grundsätzlichen Überlegungen siehe Kapitel 3.

her ergibt sich eine Kombination aus qualitativen mit quantitativen Methoden, wobei jeweils zu berücksichtigen ist, dass ethnologische Gesichtspunkte in dieser Studie grundsätzlich eine Rolle spielen: Der Forscher selbst ist in dieser Gesellschaft nicht groß geworden, sondern hat dort für längere Zeit gelebt. Diese Tatsache erleichtert und erschwert den Blick auf das Thema gleichermaßen. Eigene Kontakte, die Kommunikationsfähigkeit sowie eine relative Vertrautheit mit gesellschaftlichen Riten und Regeln versenken die Denkprozesse und Handlungen in einen breiten Verständnisrahmen, den ein singulärer Besuch kaum herstellen kann. Dieser Rahmen stellt sich aber dann als hinderlich heraus, wenn Sachverhalte an das deutsche Fachpublikum vermittelt werden sollen, da nicht nur bestimmte gesellschaftliche Umstände (Erziehungssystem, politische und historische Strukturen etc.) eigentlich einer ausführlichen Erläuterung bedürften. Auch die persönliche Einstellung des Forschers zu seinem Gegenstand kann von Zeit zu Zeit hinderlich sein. Jene subjektiven Momente sind es dann auch, die es durch eine überzeugende Triangulierung von drei Einzelstudien in gewisser Weise zu reduzieren gilt.

Im Folgenden werden diese in ihrer Methode und in den vorläufigen Resultaten verkürzt dargestellt.

2.2 Diskurse

Die erste von drei Teilstudien ist textanalytisch ausgerichtet und übersetzt nicht nur die Rahmenrichtlinien (Grund- und Mittelschule) für Musik, sondern beschäftigt sich mit den musikpädagogischen Publikationen der letzten fünf Jahre, die auf die Rahmenrichtlinien direkt oder indirekt Bezug nehmen. Um einen Rahmen für die Darstellung der Diskurse zu Verfügung zu haben, steht am Anfang eine Beschreibung der kulturpolitischen Bemühungen unter Berücksichtigung der Erkenntnisse japanologischer Forschung, in dessen Zentrum vor allem die Frage nach einem zunehmenden Nationalismus in der japanischen Kultur- und Erziehungspolitik steht.

Die Rahmenrichtlinien von 1998 (2002) für die Mittelschule (7.-9. Jahrgangsstufe) schreiben folgendes vor:

[...]また、和楽器については、3 学年間を通じて 1 種類以上の楽器を用いること。

[...] Beim Unterrichten von japanischen Musikinstrumenten innerhalb der drei Schuljahre mehr als ein Instrument verwenden.

So innovativ diese jetzt obligatorische und nicht, wie in den Jahrgängen davor, fakultative Einbindung von japanischen Musikinstrumenten (*wagakki*) anmuten mag, sie bleibt in der Art und Weise ihrer Formulierung blass und in ihrer Position im Gesamtkontext der Rahmenrichtlinien randständig, da nach wie vor europäische Musiktheorie und Musikgeschichte maßgeblich sind. Darüber hinaus wird in diesem Paragraph das Wort *mochiiru* verwendet, was mit *gebrauchen* übersetzt werden kann und damit kaum etwas über die Quantität ausgesagt; im schlimmsten Fall sogar bedeutet, dass die Schüler nach einem Konzert mit japanischer Musik die Instrumente berühren können.²⁴ Zwar gibt es in der japanischen Sprache kein dem Deutschen vergleichbares, auf alle Instrumentenformen in gleicher Weise anwendbares Wort wie *spielen*, doch ist *mochiiru* ein zu weit gefasster Begriff, der zu einiger Kritik Anlass gibt, wie die Gespräche mit den japanischen Kolleginnen und Kollegen dokumentieren.

In Hinsicht auf die Analyse ausgewählter Fachartikel lassen sich bestimmte Tendenzen beobachten:

- verstärkter Einbezug lokaler Musiktraditionen (*kagura*, *danjiri*);
- die Organisation von Musiziergruppen (nachmittägliche Arbeitsgemeinschaften), in denen vor allem *koto* sehr prominent ist;
- generelle Empfehlungen, wie man an Ressourcen kommt (Leihinstrumente, Gastlehrer etc.).

Insgesamt weisen diese Punkte auf einen hohen Einsatz außerschulischer Gruppen oder Individuen hin, der eine Wirkmacht in beide Richtungen zu entfalten scheint. Die – zumeist älteren – Musikerinnen und Musiker kommen in die Schule, andererseits erhalten die lokalen Musiken durch den Kontakt mit den Schülern Impulse in Hinsicht auf die Vermittlung von Musik.²⁵

2.3 Qualitative Studie: Unterricht und Schule

Die über einen Zeitraum von vier Wochen durchgeführte Feldforschung dokumentiert zum einen den Umgang mit diesem Thema anhand einer Analyse

²⁴ Dieses Beispiel wird in der Literatur häufig als negatives Szenario einer Umsetzung dieser Rahmenrichtlinie verwendet.

²⁵ Zum Einsatz so genannter *gaibu jinzai* (wörtl.: *außer(schulische) Humanressourcen*) gibt eine 2002 angefertigte Studie des Erziehungsministeriums Auskunft.

von Videomitschnitten aus dem Herbst 2005, zum anderen durch die Wiedergabe von Gesprächen mit Lehrerinnen und Lehrern sowie zwei Hochschullehrern. Dafür wurde auf der Basis der Resultate aus den anderen Studien ein vierteiliges Kategoriensystem geschaffen, mit dem die Videoausschnitte dargestellt werden. Insgesamt wurden 10 Unterrichte anhand der folgenden vier, emisch gewonnenen Kategorien analysiert:

- ***aisatsu*** (Anfang und Beginn des Unterrichts; Vorstellung/Begrüßung)
- **Raum** (das pädagogische Arrangement; die Anordnung der Instrumente, der Schüler)
- ***minarai*** (wörtl.: *Lernen durch Sehen*)
- **Material** (Kopien, Tafelbild, verwendete Musik)

Mit den hier gewählten Kategorien ließen sich etwa in Hinsicht auf die Unterrichtsmethode im Instrumentalunterricht (*koto*, *shinobue*, *wadaiko*) im Wesentlichen zwei Strategien beobachten. Modifikation oder völlige Loslösung aus vorgegebenen Formen.

Die klassische Form des Einzelunterrichts in der *koto* wurde im folgenden Beispiel zwar auf verschiedenen Ebenen aufgegriffen, allerdings für diese Klasse (31 Schüler) dahingehend modifiziert, dass zwar die Ausrichtung aller Instrumente in Richtung des Lehrers (*shômen*) vorhanden war und auch die Begrüßungsformen der klassischen Form entlehnt waren, die Spielweise seitens des Lehrers aber in besonderer Weise modifiziert wurde.



Abbildung 1

Abbildung 1 zeigt einen Musiklehrer beim *koto*-Unterricht in einer 5. Klasse. Da die Sicht auf die rechte Spielseite (*ryukaku*) der *koto* bei ebenerdiger Lagerung des Instrumentes für die hinteren Reihen nicht mehr möglich wäre, stellt der Lehrer das rechte Bein auf einen Stuhl und kippt das Instrument leicht nach vorne. Das „Lernen durch Zuschauen“ ist nun zwar möglich, allerdings auf Kosten der korrekten Körperhaltung, die wiederum entscheidend für die Stabilität der rechten Spielhand ist.

In dieser und ähnlicher Weise lassen sich mit Hilfe der Kategorien Strategien und pädagogische Arrangements aufdecken, die unterschiedliche Umgangsweisen für den Musikunterricht in traditioneller Musik aufzeigen.

Ergänzt wird diese Teilstudie durch die mit den Lehrern und zwei Hochschullehrern geführten Gespräche. Sie geben Hintergrundinformationen zu methodischen Details und zum Unterricht und zeigen darüber hinaus eine breite Spanne von Ansichten. Gänzlich unterschiedlich scheint etwa die Verwendung von musikbezogenen Termini zu sein, die das Phänomen von Tradition begrifflich zu fassen versuchen. So ergibt sich z.B. beim Unterrichten der *koto* die Frage, nach welcher Schule das Instrument unterwiesen werden sollte. Die *yamada*-Gilde sieht eine frontale Sitzhaltung zum Instrument sowie runde Fingerplektren (*tsume*), die *ikuta*-Gilde eine leicht nach links abgeschrägte Sitzhaltung mit eckigen *tsume* vor. Im Gespräch mit dem oben zitierten Musiklehrer wies dieser entschieden darauf hin, dass für ihn weder *yamada-ryû* noch *ikuta-ryû* eine Rolle spielt, sondern er vielmehr – in Anlehnung an die Rahmenrichtlinien – seine Unterrichtsweise als „*kyôkiku ryû*“ (Erziehungsschule) verstanden wissen will, bei der eine Mischung der sonst, auch im musikalischen Repertoire, streng unterschiedenen Schulen, möglich wird. Dies kann als Bruch mit der Tradition oder als „Pädagogisierung“ von Tradition bezeichnet werden; die Interpretation dieser Prozesse muss in jedem Fall in einem größeren Rahmen vollzogen werden.

2.4 Quantitative Studie: Umgang mit Musik

Die musikalischen Interessen japanischer Jugendlicher sind bereits Gegenstand unterschiedlich akzentuierter japanischer Studien gewesen. Dennoch gibt keine dieser Untersuchungen (außer NHK 1980) dezidiert Auskunft über das Verhältnis zu traditioneller japanischer Musik. Da im Pop-Bereich einige Mischformen zu beobachten sind, vor allem die ostjapanische *tsugaru shami-*

*sen*²⁶ mit ihrer schnellen Spielweise (vertreten z.B. durch die „Yoshida-Kyodai“) sehr populär ist, ließ sich die Hypothese aufstellen, dass hinsichtlich dieser Musik eine grundsätzliche Offenheit besteht, was – das sei hier schon vorweg genommen – die Studie jedoch nicht bestätigt. Während seitens der Schüler die Zurückhaltung gegenüber der Kunstmusik der Edo-Zeit (1603-1868) rasch erkennbar ist, verhält es sich mit Regionalmusiken weitaus differenzierter. Diese quantitativ ausgerichtete Teilstudie versucht die musikalischen Interessen und Präferenzen japanischer Jugendlicher an der Schnittstelle des Schulwechsels mit dem Augenmerk auf die Bedeutung japanisch traditioneller Musikformen bzw. deren Mischformen abzubilden. Das in der Feldforschung bzw. im Laufe der Lektüre der Sekundärliteratur gewonnene Kontextwissen und nicht zuletzt ein existierendes Verteilungsnetz seitens der japanischen Kolleginnen und Kollegen, das eine hohe Rücklaufquote der Fragebögen in Aussicht stellte, sprach für ein ein non-probability sample (nicht zufällige, bewusste Auswahl).

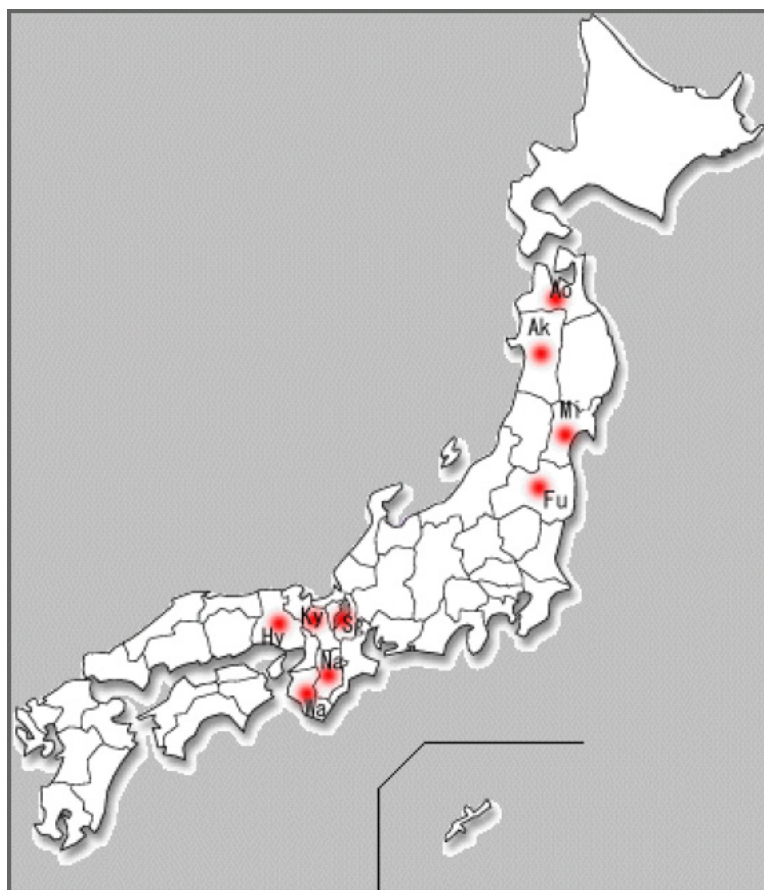


Abbildung 2: regionale Verteilung

²⁶ Oder *tsugaru jamisen*. Beide Sprechweisen werden benutzt.

Aus der Grundgesamtheit der Fünft- bis Neunklässler in Japan wurde der Schwerpunkt auf die zwei großen Regionen der Insel Honshu gelegt. Dabei ist mit einer ungefähren Verteilung von 50% ländlich (Ost-Japan) und 50% städtisch (West-Japan) zu rechnen. Der Fragebogen wurde in den Monaten Februar 2006 bis März 2006 an ausgewählte Schulen versendet. Es kamen mehr als 2000 Fragebögen zurück, die in Zusammenarbeit mit dem StatBeCe der Universität Bielefeld ausgewertet wurden. Bei der Interpretation der Daten wurde deutlich, dass einerseits beim Schulwechsel die Beschäftigung mit japanischer traditioneller Musik leicht anstieg, ansonsten aber klare Präferenzen bei japanischer Rock/Pop Musik lagen, ausländischer Rock/Pop aber so gut wie keine Rolle spielte. Die aus meiner Sicht auf den ersten Blick etwas enttäuschenden Resultate wurden von meiner japanischen Kollegin, Frau Oku, ganz anders gedeutet, so dass diese im November 2006 während eines Arbeitstreffens in Osaka erneut diskutiert wurden. Ein weiteres Mal stellte sich die ethnologische Perspektive als bestimmend für dieses Forschungsvorhaben heraus.

Deutlich erkennbar ist aber, dass der schulische Unterricht, vor allem auf der japanischen Trommel (*wadaiko*), zu einer signifikant höheren Akzeptanz traditioneller Musikformen führte. Die Ergebnisse sind aber, nach vorsichtiger Einschätzung nicht nachhaltig, da im zweiten Jahr der Mittelschule die Vorbereitungen auf die Prüfungen zur Oberschule (10.-12. Jahrgangsstufe) offensichtlich einen erheblichen Einfluss ausüben.

2.5 Zusammenfassung

In diesem Rahmen kann nicht auf alle Beobachtungen eingegangen werden, doch zeigt die hier skizzierte Studie unterschiedliche Dimensionen auf und gibt Impulse zum Nachdenken, vermeidet aber – in diesem Stadium – den direkten Vergleich. Zwei seien hier genannt:

- Der terminologische Diskurs zeigt einen perforierten Traditionsbegriff, obwohl die ministerielle Forderung Homogenität impliziert.
- Die Einbindung regionaler Musikstile und Individuen/Gruppen zeigt Züge des in der Musikpädagogik diskutierten Konzepts der *community music* (ISME 2006).

Ein hier nicht weiter ausgeführter Aspekt betrifft die Unterrichtsmethodik und die Wahl des Materials. In der Feldforschung wurden diesbezüglich unterschiedliche Strategien beobachtet. Da traditionelle japanische Musik, und da-

rauf wiesen die Gesprächspartner immer wieder hin, bis in die jüngste Zeit hinein vor allem im Lernfeld *kanshō* und im wesentlichen durch drei Reper-toirestücke repräsentiert war, deutet sich nun eine Verschiebung in das musik-praktisch ausgerichtete Lernfeld (*hyōgen*) an.

Außerdem sei noch auf das in den Rahmenrichtlinien geforderte fächer-übergreifende Lernen hingewiesen. Auch dafür ließen sich Anzeichen finden, wie z.B. zwischen dem muttersprachlichen Unterricht und Musik in der Schnittmenge des traditionellen Musiktheaters (*gidayu*, *bunraku*).

Die Erträge dieser Studie vermeiden den expliziten Vergleich mit deut-schen Verhältnissen. Dahinter steht ein Verständnis von komparativer musik-pädagogischer Forschung, das im folgenden Kapitel angedeutet werden soll.

3 Was heißt Komparative Musikpädagogik?

Der jüngst erschienene Artikel zur Komparativen Musikpädagogik in der drit-ten Auflage des „Lexikon der Musikpädagogik“ überzeugt gar nicht, steht in der Präzision seiner Aussagen hinter den vorangegangenen sogar erheblich zu-rück.²⁷ Eingeleitet wird er durch einen Hinweis auf die Vergleichende Erzie-hungswissenschaft, dem sich eine kursorische Zusammenfassung vorwiegend älterer Literatur anschließt. Zwar werden die Forschungsgegenstände benannt, allerdings wird sowohl auf das Methodenrepertoire als auch auf die spezifi-schen Besonderheiten und Aufgaben einer vergleichenden *Musikpädagogik* nicht eingegangen. Unberücksichtigt bleiben auch die jüngsten Bemühungen deutscher Musikpädagogen (etwa Helms oder Schlegel), obgleich alle wichti-gen Arbeiten im Literaturverzeichnis genannt werden. Oder tut man der Auto-rin unrecht, da die Erträge der komparativen musikpädagogischen Forschung in Deutschland in der Tat mager ausfallen, mithin kaum etwas darüber zu sa-gen ist?

Stellt man die drei Lexikonartikel aus den Jahren 1984, 1994 und 2005 ne-beneinander, so ist festzustellen, dass die Definitionsversuche über den ge-nannten Zeitraum in ihrem terminologischen Gehalt auffallend unbestimmter werden. Die Forschungsgegenstände werden zwar genauer benannt, die Ziele sowie die Methoden bleiben jedoch unklar.

²⁷ Ebd. 254f.

Nun sind dies vielleicht auf den ersten Blick Marginalien und doch spiegeln sich in den herausgenommenen oder abgeschwächten Aspekten zum einen der Zeitgeist, zum anderen wesentliche, bis heute strittige Punkte.²⁸

- Komparative Musikpädagogik muss mehr sein als ausländische Berichtserstattungen.
- Komparative Musikpädagogik muss notwendigerweise das eigene Handeln verändern.
- Komparative Musikpädagogik bewahrt vor der Übernahme von „Patentrezepten“.

Für alle drei Punkte lassen sich Belege in der musikpädagogischen Forschung finden. Was fehlt, sind tatsächliche Auseinandersetzungen mit dem Musikunterricht in anderen Ländern.

Siegmund Helms (1994) formulierte in Anlehnung an die Arbeiten der US-Amerikaner Laurence Leperd und Brian Holmes, die Aufgaben einer Komparativen Musikpädagogik im Detail folgendermaßen.²⁹

1. Beschreibung der historischen, geografischen und ökonomischen Kontexte,
2. der traditionellen, einheimischen Musik sowie der gegenwärtigen Situation des Musiklebens,
3. der Ziele der Musikpädagogik dieses Landes (nach Holmes: *child centered aims* oder *society centered aims* oder *subject orientated aims*),
4. der nationalen, regionalen oder lokalen Stellen oder Autoritäten, falls sie die Ziele der Musikpädagogik mitbestimmen,
5. der monetären Gegebenheiten des Faches,
6. der Struktur und Organisation des Bildungswesens insgesamt,
7. der Curricula und ihres Entwicklungsprozedere,
8. der Musiklehreraus- und -weiterbildung.

Er weist darauf hin, dass nicht jeder der acht Kontexte gleichermaßen berücksichtigt werden müsse, da das Erkenntnisinteresse mit unterschiedlichen Akzenten versehen sein kann, hebt aber hervor, dass in jedem Falle bei einer

²⁸ Immerhin zählt Günther Noll die Komparatistik als Teilbereich der musikpädagogischen Forschung auf. Helms/Schneider/Weber 1994, 77, Spalte 2.

²⁹ Helms 1994, 151.

komparativen Studie die verwendeten Begriffe zuvor klar definiert sein müssen. Auf das virulente Problem der Übersetzbarkeit in komparativen Studien weist neben Schlegel (2001) auch Kertz-Welzel (2006) hin.

Diese acht Aspekte bergen ein Potenzial, das einerseits bisher noch nicht ausgeschöpft wurde, andererseits noch nicht auf eine methodische Ebene gehoben wurde. Sie wohnen aber der US-Studie von Gieseler (1969) in Teilen inne und werden von Abel-Struth (1985) in Anlehnung an Cykler tet.³⁰ Auch Schlegel greift in seiner europäischen Lehrplanuntersuchung einzelne Aspekte auf. Sie alle sind Teile einer holistischen Sicht auf die Musikpädagogik eines anderen Landes, die sich von einer bloßen Beschreibung im Sinne eines Berichtes aus dem Ausland durch das Diktum nach eindeutigen Vokabular unterscheiden muss.

Dieser im weitesten Sinne ganzheitliche Ansatz bei Helms kann mit Ausführungen des Erziehungswissenschaftlers Volker Schubert in Beziehung gesetzt werden und in einem zweiten Schritt für die komparative musikpädagogische Forschung fruchtbar gemacht werden. Er macht in seinem 2005 publizierten Aufsatz mit dem Titel „Pädagogik als vergleichende Kulturwissenschaft“ zunächst kritisch darauf aufmerksam, dass internationale Studien wie PISA, TIMS u.a. häufig mit dem Schlagwort von der „Internationalisierung“ daher kämen. Oft sei dies aber nur ein anderes Wort für eine *Anpassung an gerade gängige Standards dominierender Wissenschaftsauffassungen*.³¹ Pädagogische Handlungsweisen und Vorstellungen erhielten – so Schubert – ihren Sinn aber erst durch ihre spezifischen kulturellen Kontexte. Erzieherisches Handeln zirkuliere als *kulturelle Selbstverständlichkeit* in unterschiedlichen Gestalten, die sich repetieren und verändern. Dabei geht Schubert in seinen Überlegungen von einem prozessualen Kulturverständnis aus.³² Er schlägt vor, die Komplexität und nicht die Reduktion pädagogischen Wissens zu steigern, *freilich nicht als Selbstzweck, sondern als Beitrag zur Differenzierung der Wahrnehmung und der Selbstreflexion pädagogischen Denkens und Han-*

³⁰ Abel-Struth 1985, 512: *Er [Cykler. BC] hebt als Aufgabe vergleichender Musikpädagogik hervor, daß sie nicht nur Informationen über Praxis und Methodik der Musikerziehung sammeln, sondern auch ihre historischen, pädagogischen, psychologischen und ästhetischen Grundlagen systematisch vergleichen sollte.*

³¹ Schubert 2005, 26.

³² Vgl. dazu auch Wimmer 2005.

delns.³³ Nach Schuberts Ansicht könnte eine vergleichend kulturwissenschaftlich ausgerichtete Pädagogik die in Deutschland *dominierenden pädagogischen Arrangements im Kontext einer Vielfalt der Kulturen neu profilieren*.³⁴

Dies gilt nun in verstärktem Maße für den Musikunterricht.³⁵ Versteht man den Umgang und die Vermittlung von Musik als Teil des dynamischen Diskursfeldes Kultur³⁶, dann münden auch die bei Helms 1994 genannten Aufgaben in die Anerkennung des Kulturellen als mehr oder weniger eigenständiger Realität mit autonomem Vokabular. Für die auf das eigene Land bezogene musikpädagogische Theoriebildung bedeutet das, dass es zu einer Vermeidung von direkten Schlüssen auf „die“ Japaner, „der Musikunterricht in“, „die“ Globalisierung, „die“ traditionelle Musik“ usw. käme. Auf der Basis dieser Überlegungen schlage ich vorerst folgende Begriffsbildung vor:

- Zentrales Anliegen einer Komparativen Musikpädagogik ist die Beobachtung, Beschreibung und Deutung der Voraussetzungen, Bedingungen und Möglichkeiten der Aneignung und Vermittlung von Musik in unterschiedlichen Ländern. Voraussetzung dafür ist nicht nur das Verständnis von Musikunterricht als kulturellem Phänomen, sondern gleichfalls die Akzeptanz der Subjektbezogenheit des Betrachters. Komparative Musikpädagogik soll die Verwendung eigener Begriffe und Praktiken reflektieren helfen und gleichzeitig den Horizont für unterschiedliche Problemlösungsstrategien öffnen.

Die einzelnen Forschungsgegenstände sind im Gegensatz zu den anderen vorgeschlagenen Definitionen hier nicht mitaufgenommen, bleiben auch in diesem Stadium zunächst außen vor, da es um eine grundsätzliche Positionsbestimmung geht.

Auf der Basis des hier angedeuteten Ansatzes von Schubert und Wimmer kann in Hinsicht auf die Methodik folgendes festgestellt werden.³⁷

³³ Schubert 2005, 29

³⁴ Schubert 2005, 27.

³⁵ Siehe dazu auch Vogt 2006.

³⁶ Auernheimer 2002. Der Begriff Diskurs verkürzt jedoch den Gedanken der Prozessualität von Kultur. Für eine kritische Position dazu siehe Wimmer 2005.

³⁷ Für eine genauere Herleitung siehe die Gesamtstudie.

- Ungeachtet der Nähe oder Ferne des Untersuchungsgegenstandes muss komparative musikpädagogische Forschung eine Perspektive einnehmen, die quantitativ und qualitativ gewonnene Daten in einer wechselseitig funktionalen Abhängigkeit auf den drei Ebenen Datenerhebung, -analyse und Theoriebildung³⁸ vor dem Hintergrund eines Verständnisses von Musikpädagogik als primär kulturwissenschaftlichem Diskursfeld versteht.

Gesetzt den Fall, dass ein kulturwissenschaftlich aufmerksamer Blick auf den Musikunterricht anderer Länder als Prämisse komparativer musikpädagogischer Forschung zu gelten hat, ergeben sich in Hinsicht auf das methodische Instrumentarium ebenfalls bestimmte Grundvoraussetzungen. Sie wurden hier exemplarisch am Beispiel Japan ausprobiert und müssen zunächst der von Schubert erwähnten Vielschichtigkeit (und nicht Reduktion) pädagogischer Prozesse Rechnung tragen. Weiterhin kann der Subjektbezogenheit als durch die moderne Ethnologie determinierte Konstante sowohl durch Triangulierung von Einzelstudien als auch durch ethnologischen Feldforschungsmethoden selbst begegnet werden.

Demnach hieße Komparative Musikpädagogik nicht, zwei oder mehrere nur scheinbar in sich geschlossene Systeme von außen auf Gemeinsamkeiten und Differenzen hin zu untersuchen, um daraus Antworten auf Fragen zu erhalten. Das so unbeteiligt Beobachtete gäbe Erwiderungen, die nicht nur durch eine ethno- und logozentrierte Sichtweise generiert wurden, sondern – um ein Zitat Hartmut von Hentigs dafür zu entlehnen – darüber hinaus Patentrezepte für eine ungenießbare Speise böten.

Komparative musikpädagogische Forschung bedeutet, im Diskursfeld Kultur musikpädagogische Phänomene zu beschreiben und zu deuten, um die eigenen Standpunkte, aber auch vermeintliche Antworten in Frage zu stellen. Damit ist komparative Musikpädagogik gleichzeitig pädagogisch, denn sie erzieht zur Wahrnehmung kultureller Differenz.

Literatur

Abel-Struth, Sigrid 1985: Grundriss der Musikpädagogik. Mainz.

Auernheimer, Georg 2002: Einführung in die interkulturelle Erziehung. Darmstadt.

³⁸ Strauß 1991.

- Berger, Donald P. 1987: Isawa Shuji and Luther Whiting Mason: Pioneers of Music Education in Japan. In: Music Educators Journal, Vol. 74, No. 2. S. 31-36.
- Berger, Donald P. 1991: Shoka and doyo: songs of an educational policy and a children's song movement of Japan, 1910-1926. Kent/Ohio
- Böhle, Reinhard C./Schormann, Carola/Bruhn, Herbert 1998: Vergleichende Musikpädagogik. In: Bruhn, Herbert/Rösing, Helmut (Hg.), Musikwissenschaft. Ein Grundkurs. Hamburg 1998, S. 349-363.
- Clausen, Bernd 2003: Das Fremde als Grenze. Fremde Musik im Diskurs des 18. Jahrhunderts und der gegenwärtigen Musikpädagogik. Augsburg.
- Eppstein, Ury 1994: The Beginnings of Western Music in Meiji Era Japan. New York.
- Geertz, Clifford 1987: Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Frankfurt/Main.
- Gieseler, Walter 1969: Musikerziehung in den USA im Vergleich mit deutschen Verhältnissen. Stuttgart 1969.
- Helms, Siegmund 1994: Wo steht und wozu dient die vergleichende Musikpädagogik? In: Zimmerschied, Dieter (Hg.) „Lebenswelt“. Chancen für Musikunterricht und Schule. Kongressbericht der 20. Bundesschulmusikwoche. Gütersloh 1994, S. 147-161.
- Ishii, Yuri 2003: Development Education in Japan. A comparative Analysis of the contexts for its Emergence and its introduction into the Japanese school system. New York, London.
- Ishii, Yuri/Shiobara, Mari/Ishii, Hiromi 2005: Globalisation and national identity: a reflection on the Japanese music curriculum. In: Globalisation, Societies and Education, Vol.3, No.1, March 2005. S. 67-82.
- Kertz-Welzel, Alexandra 2006: Every Child For Music. Musikpädagogik und Musikunterricht in den USA. Essen.
- Lange, Rudolf 1900: Lieder aus der japanischen Volksschule. In: Sachau, E. (Hg.), Mittheilungen des Seminars für Orientalische Sprache. Jahrgang III, 1. Abt. Berlin. S. 192-215.
- Lützen, Ludolf 1982: Suzuki-Methode in Deutschland. Ergebnisse eines Modellversuchs. In: Musik & Bildung, Heft 5. Mainz. S. 328-331.

- Mahlert, Ulrich 1988: Die Suzuki-Methode im Vergleich mit anderen musik- und allgemeinpädagogischen Konzepten. In: Üben & Musizieren, Heft 1. S. 14-19.
- Mies, Paul 1928 : Die Schallplatte im Musikunterricht. In: Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht Berlin (Hg.), Musikpädagogische Gegenwartsfragen (=Vorträge der VI. Reichsschulmusikwoche in Dresden). S. 255/256.
- Mönig, Marc 2005: Die Pädagogik der Yamaha-Musikschulen. Darstellung, Hintergründe und Kritik. Augsburg
- Oku, Shinobu 1995: Music Education in Japan. Nara (Neiraku Arts Studies Center).
- Sawada, Atsuko 2001: gakkô de nihon ongaku wo manabu to iu koto (Über das Lernen japanischer Musik in der Schule). In: Okabe, Hiroshi (Hg.), Die Bedeutung des Unterrichts in japanischer Musik=ongaku no tomo sha (Japan Association for the Study of School Music Educational Practice). S. 8-11.
- Schlegel, Clemens 2001: Europäische Musiklehrpläne im Primarbereich. Eine vergleichende Inhaltsanalyse. Augsburg.
- Schubert, Volker 2005: Pädagogik als Vergleichende Kulturwissenschaft. Erziehung und Bildung in Japan. Wiesbaden.
- Shibata, Masako 2004: Religious education reform under the US military occupation: The interpretation of state Shinto in Japan and nazism in Germany. In: Compare: A journal of comparative education 34, No. 4. S. 425-442.
- Strauß 1991: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. München
- Vogt, Jürgen 2006: Musikpädagogik als kritische Kulturwissenschaft – Erste Annäherungen. In: Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik, Mai 2006. S.11-25. <http://home.arcor.de/zfkm/06-vogt10.pdf> – Download vom 18.07.2007.
- Weiss, Peter 1982: Violinunterricht nach der Suzuki-Methode. Ein Modellversuch des VdM. In: Musik & Bildung, Heft 5. Mainz. S. 325-328.
- Wimmer, Andreas 2005: Kultur als Prozess. Zur Dynamik des Aushandelns von Bedeutungen. Wiesbaden.

