

## 5.5 Institutionalisierung im Bildungsbereich

Besonders deutlich ist die Institutionalisierung des gälischen Revivals im Bereich der formalen Bildung zu beobachten. Das betraf seit Mitte der 1980er Jahre zunächst den schulischen Bereich und hier verstärkt das Feld der Gaelic Medium Education, das heißt, der Vermittlung von Lerninhalten durch das Medium der gälischen Sprache. Ende der 1980er Jahre und zu Beginn der 1990er Jahre beeinflusste dieser Prozess jedoch zunehmend auch den tertiären Bildungsbereich, was 1996 in der Etablierung des BA-Kurses Scottish Music an der Royal Scottish Academy of Music and Drama in Glasgow mündete. Die Bedeutung dieses inzwischen in einen BMus-Kurs transformierten Studiengangs auch auf die Professionalisierung und Gemeinschaftsbildung der eingeschriebenen Musiker soll unter anderem durch die Aussagen Rachel Walkers verdeutlicht werden, die Studierende des ersten Jahrgangs war. Während im sekundären Bildungsbereich insbesondere die Etablierung des Exzellenz-Zentrums in Plockton, das in diesem Kapitel als Fallbeispiel gesondert betrachtet wird, wegweisend war, liegt eine große Verantwortung für die Förderung traditioneller (gälischer) Künste in der Hand von Lehrern im regulären Schulbetrieb. Eine Betrachtung der Rahmenbedingungen für die Integration traditioneller Musik in den schulischen Unterricht und Vorschläge für eine verbesserte Didaktik beschließen das Kapitel zur Institutionalisierung im Bildungsbereich.

### 5.5.1 Tertiärer Bildungsbereich

In ihrem Report für den Scottish Arts Council über den Zustand der traditionellen Künste in Schottland kam die entsprechende Arbeitsgruppe im Jahr 1984 zu dem Schluss, dass der Royal Scottish Academy of Music and Drama (heute Royal Conservatoire of Scotland), der einzigen Musikhochschule Schottlands, neben den Universitäten in Glasgow, Edinburgh und Aberdeen eine bedeutende Rolle bei der Vermittlung traditioneller Musik insbesondere auch bei der Lehrerbildung zukomme, gleichzeitig bemängelte sie: »none of these established institutions through the auspices of departments of music teach the appreciation or practice of indigenous music«<sup>297</sup>. Daher wurde die Forderung erhoben,

»the RSAMD and the music departments of the universities and training colleges should consider their responsibilities towards Scottish music alongside concern for the European classical tradition.«<sup>298</sup>

Zwar gab es bereits seit 1971 an der School of Scottish Studies der University of Edinburgh Studiengänge in Scottish Ethnology, jedoch fehlten solche, die auch Instrumentalpraktische Kurse umfassten. Infolgedessen wurden zunächst ab Ende der 1980er Jahre »Scotish Music«-Kurse als Teil der regulären Bachelor of Education- und Bachelor of Music-Studiengänge eingeführt.<sup>299</sup> Nach einer Bedarfsprüfung und einer zweijährigen Pla-

297 The Scottish Arts Council: *The Traditional Arts of Scotland* (wie Anm. 258, Kap. 5), S. 6.

298 Ebd.

299 Miller, Jo/Duesenberry, Peggy: »Where Are They Now? The First Graduates of the BA (Scottish Music) Degree« (Paper presented at *True North* Palatine Conference, Perth College, UK, June 2007), <https://documents.advance-he.ac.uk/download/file/2142>, S. 3, Stand: 08.12.2020.

nungsphase ist schließlich im Jahr 1996 der BA-Studiengang »Scottish Music« etabliert worden. Die Gründe, die dazu geführt haben, sind jedoch vielfältig. »Scotland is now proud enough of its traditions, and secure enough in its identity, to demand institutional recognition of them«, wie Thomas McKean in seinem Aufsatz desselben Jahres über die Fèis-Bewegung schreibt.<sup>300</sup> In der Tat fiel die Einrichtung des BA-Studienganges in eine Zeit des erstarkenden kulturellen und auch politischen Selbstbewusstseins.<sup>301</sup> Nur ein Jahr später wurde von der neugewählten britischen Labour-Regierung das erfolgreiche Referendum abgehalten, das 1999 zur Devolution und (Wieder)eröffnung des schottischen Parlaments führte. Gleichzeitig ist der Studiengang als »recognition of the quality and status of Scottish music«<sup>302</sup> auch die Folge eines großen »Angebots« an jungen talentierten Musikern, die sich professionalisieren wollten, um ihren Lebensunterhalt durch traditionelle Musik zu bestreiten.<sup>303</sup> Ursächlich dafür war die überaus erfolgreiche Fèis-Bewegung seit dem ersten Festival auf der Hebrideninsel Barra im Jahr 1981, wie auch Kenna Campbell bemerkt:

»Fèisean nan Gàidheal, that is the most important organisation of all. Absolutely. And it [...] fed directly into the establishing of the BA course at the conservatoire, BA Scottish Music and also into other developments.«<sup>304</sup>

Auch Arthur Cormack pflichtet dem bei:

»I think if the Fèisean hadn't been that successful things like the National Centre of Excellence in Traditional Music in Plockton wouldn't have started, the RSAMD Traditional Music Course probably wouldn't have started, because there wouldn't have been the same number of potential students to go in these courses without the Fèisean. So I suppose, you know, they've built up confidence in people to say »Well, I can take this step further. If I want to do a BA in traditional music, then I can do that.«<sup>305</sup>

---

Vgl. Douglas, Sheila: »Scottish Music by Degrees«, in: *The Living Tradition* 27 (1998), S. 68f., hier S. 68.

300 McKean, Thomas: »Celtic Music and the Growth of the Fèis Movement in the Scottish Highlands«, S. 254.

301 Vgl. auch Duffy, Celia/Duesenberry, Peggy: »Wha's Like Us? A New Scottish Conservatoire Tradition«, in: Papageorgi, Ioulia/Welch, Graham (Hg.): *Advanced Musical Performance: Investigations in Higher Education Learning*, Abingdon/New York 2016 [2014], S. 49–63, hier S. 49. Auch Mary Ann Kennedy sieht in der Etablierung des Studienganges einen Akt kultureller Emanzipation: »That whole structure which was fought for very hard to assert a right of place for traditional music by saying...to validate it to an outside world. There was that large element of that being the case. Why shouldn't we be able to study and be given a degree for having an in-depth knowledge and great ability in Gaelic singing...«. Siehe Interview mit Mary Ann Kennedy, Z. 1350–1354.

302 Douglas, Sheila: »Scottish Music by Degrees« (wie Anm. 299, Kap. 5), S. 68.

303 Duffy, Celia/Duesenberry, Peggy: »Wha's Like Us?« (wie Anm. 301, Kap. 5), S. 49.

304 Interview mit Kenna Campbell, Z. 1139–1142.

305 Interview mit Arthur Cormack, Z. 695–702.

Zudem verhalte sich der tertiäre Bildungsbereich, so Keegan-Phipps in seiner Betrachtung der Institutionalisierungsprozesse im englischen Hochschulbereich am Beispiel von Folkworks<sup>306</sup> und des im Jahr 2001 eingeführten Folk-Studienganges an der Universität von Newcastle, gleich einem Markt, der von Angebot und Nachfrage gesteuert sei. Übertragen auf die Situation in Schottland sei die Etablierung des BA-Studienganges »Scottish Music« eine Antwort auf die Bedürfnisse und Forderungen, die junge traditionelle Musiker an den Bildungsmarkt stellen, und die dieser in anderen Bereichen wie etwa Jazz, Klassik oder Populärmusik seit vielen Jahren durch College-, Hochschul- und Universitätsstudiengänge erfülle.<sup>307</sup>

Der ursprüngliche BA-Studiengang »Scottish Music« umfasste eine Vielzahl theoretischer und praktischer Kurse, wie Instrumental- und Vokalunterricht im Haupt- und Nebenfach<sup>308</sup>, Ensemblearbeit und Workshops mit Gastmusikern, aber auch Kursen in technischen Fächern wie Aufnahme, Beschallung und Umgang mit Notationssoftware sowie Kursen in »Business Studies«, die Vermarktung und Musikrecht beinhalteten. Zu den theoretischen Fächern gehörten unter anderem Analyse, Transkription und ethnologische Techniken der Feldarbeit. Sprachkurse waren ebenso verpflichtend.<sup>309</sup> So war das Beherrschen der gälischen Sprache kein Aufnahmekriterium (auch nicht für das Hauptfach Gaelic Song), es wurde jedoch vorausgesetzt, dass diese während des Studiums erlernt würde.<sup>310</sup> Zu den ersten Dozenten in den Fächern Gaelic und Gaelic Song gehörten Kenna Campbell und Anne Sinclair, später Ishbel T. MacDonald, Mairi MacInnes und Calum Ross.<sup>311</sup>

Der Studiengang hatte das Ziel, die traditionelle Musik Schottlands in ihrer Breite und Tiefe zu vermitteln und diese durch Praxis sowie Quellenstudium in ihren spezifischen soziohistorischen und linguistischen Kontexten begreiflich zu machen. Befürchtungen, eine Institutionalisierung und »Akademisierung« der traditionellen Musik als

306 Folkworks ist eine von Ros Rigby und Alistair Anderson im Jahr 1987 gegründete Organisation zur Förderung traditioneller Musik im Nordosten Englands und heute im The Sage Gateshead bei Newcastle beheimatet. Hauptaktivitäten umfassen Summer Schools, Workshops, und Schulprojekte. Folkworks war maßgeblich an der Etablierung des Folk-Studienganges an der University of Newcastle upon Tyne beteiligt. Siehe Keegan-Phipps, Simon: »Déjà Vu?« (wie Anm. 25, Kap. 1), S. 86.

307 Ebd., S. 97. Diese These unterstützt auch Arthur Cormack im Interview: »You know, institutions have had to kind of make provision along the way and say ›well, there's going to be demand. We'll have to do this«. Siehe Interview mit Arthur Cormack, Z. 701f.

308 Zu den Hauptfächern gehörten Bagpipe, Akkordeon, Clàrsach und Fiddle sowie Gaelic und Scots Song. Siehe Miller, Jo/Duesenberry, Peggy: »Where Are They Now?« (wie Anm. 299, Kap. 5), S. 3. Heutzutage können zusätzlich die Fächer Gitarre, Klavier, Percussion, Whistle/Flute und Cello studiert werden.

309 Ebd., S. 4.

310 Rachel Walker etwa, eine der Studierenden des ersten Jahrgangs im Hauptfach Gaelic Song, zog in früher Kindheit von England nach Kinlochewe in die schottischen Highlands. In ihrer Familie wurde kein Gälisch gesprochen. Zur Sprache kam sie über die Musik, formalen Unterricht erhielt sie jedoch erst mit 21 Jahren und dem Beginn des Studiums an der RSAMD. Siehe Interview mit Rachel Walker, Z. 12–81. Vgl. auch Douglas, Sheila: »Scottish Music by Degrees«, S. 69.

311 Siehe Interview mit Kenna Campbell, Z. 1157f., 1192–1194. Vgl. Interview mit Darren MacLean, Z. 945–949.

eine ursprüngliche informelle und kommunale Praxis werde eine kulturelle und musikalische ›Standardisierung‹ nach sich ziehen, wurde mit den Prinzipien der Pluralität und Kontroversität begegnet. So hatten die Studierenden etwa mehrere Hauptfachlehrer. Durch Workshops bei unterschiedlichen Gastmusikern (Tradition Bearers und Revival Musikern) konnten sie verschiedene Perspektiven auf die musikalischen Traditionen einnehmen.<sup>312</sup> Auch Darren MacLean, von 2001 bis 2004 Student mit Hauptfach Gaelic Song, glaubt nicht, dass der Studiengang zu einer Standardisierung geführt habe:

»It was kind of a cauldron of different experiences and different styles and lots of different things coming out. [...] And also learning from different people. Kenna Campbell, she's got so many songs. It was good to learn from her. [...] From second year onwards it was Mairi MacInnes that was my Gaelic song tutor. And she's a lovely person. But then not only that but because of where you are, you get lots of different travelling musicians coming in and just telling you about their experience and how they learn things [...]«<sup>313</sup>

Weiterhin berichtet er:

»I heard stories actually the year or two before I arrived you'd have Kenna Campbell and I guess Mina Smith and they... Probably the Gaelic classes used to be them arguing [...] what was the right way to say this or what was the right way to sing this. But I don't think it standardised anything. I don't think anybody... It was always very respectful to the different styles and you're always told about different styles and... [...] I think they were made very aware at the start that they had to do that. I don't think it was kind of standardised. It has to be done this way.«<sup>314</sup>

Der Argumentation, ein Studiengang »Scottish Music«, der auch »Business Studies« beinhaltet, würde der Kommerzialisierung von traditioneller Musik Vorschub leisten, wurde mit Projekten in der Community als Teil des Curriculums begegnet, die bei den Studierenden sehr beliebt seien.<sup>315</sup>

Formellen Lernstrukturen wurden Möglichkeiten des informellen Lernens gegenübergestellt wie etwa das Musizieren in einer Cèilidh-Atmosphäre, Gruppenunterricht und das Teilen von Tunes und Songs unter den Studierenden.<sup>316</sup> Insbesondere der musikalische Austausch untereinander, »[the] building [of] bridges between different instrumental scenes«<sup>317</sup> und die daraus resultierenden Gemeinschaften und Netzwerke werden von den Studierenden positiv hervorgehoben. So erklärt Darren MacLean:

»And when I arrived at the RSAMD there were all these people who had this massive interest in traditional music and it was cool and it was just unbelievable.

312 Duffy, Celia/Duesenberry, Peggy: »Wha's Like Us?«, S. 50f.

313 Interview mit Darren MacLean, Z. 965–973.

314 Ebd., Z. 1015–1022.

315 Duffy, Celia/Duesenberry, Peggy: »Wha's Like Us?«, S. 50f.

316 Ebd., S. 54ff.

317 Douglas, Sheila: »Scottish Music by Degrees«, S. 68.

[...] But yeah, also the connections you made. And that just blew my mind. And people coming from different areas and listening to different types of music and sharing music, not just playing it, but CDs...«<sup>318</sup>

Auch Rachel Walker beschreibt das informelle Lernen in der Gruppe während ihres Studiums als eine für sie neue und überaus bereichernde Erfahrung:

»I learned a lot from the college but I also learned a massive amount from the other students because I had never been to a session. I'd never...Loads of things that I'd never done just because...partly because of where I grew up and partly because of, you know, my family and not really having any ties to the kind of culture. So, you know, the whole kind of sitting down in a room and having a tune for two hours was a revelation. And kind of hearing how other people worked or put together music or their knowledge of things was quite, you know, it was loads to take in. And it was definitely life changing for me.«<sup>319</sup>

Dieses Netzwerk, diese »cohort [of] peers, mutually supportive people [...] that mutual support and mutual encouragement of creativity« betrachtet Mary Ann Kennedy als kraftvollstes Element der aktuellen, schottischen traditionellen Musikszene.<sup>320</sup> Es ist auch eben jenes Netzwerk, gerade im kreativen Umfeld der RSAMD/RCS, das die Gründung neuer Bands befördert. Aus dem Pool der Studierenden bildeten sich etwa

318 Interview mit Darren MacLean, Z. 953–963. Auch die gälische Sängerin Maeve Mackinnon berichtet über die positive Erfahrung, im Rahmen des Studiums von Kommilitonen mit gleichen musikalischen Interessen umgeben gewesen zu sein: »It was a brilliant experience. There were only 10 in my year and we were like a big family. And it was really lovely to be among people who were interested in the same thing. If you grew up in Glasgow at that time most people were listening to pop or mainstream rock but I was never particularly interested in that. So it was great to be all of a sudden with people who were all immersed in folk music.« Zitiert nach Jobson, Jonny: »Maeve Mackinnon on Gaelic, New Album Strì, and Feminism«, <https://www.thenation.al.scot/news/16036110.maeve-mackinnon-gaelic-new-album-strì-feminism/>, Stand: 29.09.2020. Auch ein namentlich nicht genannter Absolvent des ersten Jahrgangs berichtet in der Befragung von Miller und Duesenberry: »I lived in Glasgow and didn't know anyone my age who played traditional music...this course provided me with a social scene I never knew existed.« Zitiert nach Miller, Jo/Duesenberry, Peggy: »Where Are They Now?«, S. 10.

319 Interview mit Rachel Walker, Z. 694–701.

320 Interview mit Mary Ann Kennedy, Z. 1391–1396. Gleichwohl weist auch Kennedy darauf hin, dass es sich beim Hochschul-Studiengang der RSAMD/RCS oder auch der Plockton School of Excellence um formale Strukturen handelt, die eine andere Art des Erwerbs musikalischer Kenntnisse und Fertigkeiten mit sich bringt: »There is definitely the generation subsequent to my own [that] comes through traditional music, not necessarily of their own community or their family or people around them but through the more formalised encounters of education in former informal sectors. But it's still a formalised means of acquiring your music and song and language [...] that in itself has created a subtly different world from what was there before and I think you could quite easily identify a generational shift that comes through that and that's playing music in a different way. And that's Ok, as long as you do realise that it's different and that it is an evolution and that it's Ok still to challenge those people and say ›Do you know where that came from? How deep do your roots go? [...]« Siehe ebd., Z. 1345–1349, 1354–1358.

die erfolgreichen Bands *Dòchas*<sup>321</sup> und *Back of the Moon* und auch die populäre Band *Blazin' Fiddles* wurde ins Leben gerufen, als mit Allan Henderson und Ian MacFarlane zwei ihrer Gründungsmitglieder noch an der RSAMD studierten.<sup>322</sup>

Wie Miller und Duesenberry in ihrer Befragung der Absolventen des ersten Jahrganges aufzeigen konnten, arbeiteten alle im Anschluss an das Studium im Bereich der traditionellen Musik, entweder als Instrumentallehrer oder als aktive Musiker. Alle Absolventen unterrichteten unter anderem im Rahmen lokaler *Fèisean* und der *Youth Music Initiative*.<sup>323</sup> So schließt sich der Kreis: die Teilnehmer der *Fèisean* von gestern und Studierenden von heute bilden die jungen Musiker und potenziellen Studierenden von morgen aus.

Manche Musiker wie Mairearad Green sind der Meinung, »the best learning you kind of get is going out and actually play gigs«<sup>324</sup> und Anna Massie gibt zu Bedenken:

»There are a few traditional music courses now in the UK. I think you can see a pattern developing of people who just go to sessions and they go and they don't really apply themselves and then they graduate and they go ›Where are the gigs?«<sup>325</sup>

Es liegt auf der Hand, dass der Beruf als professioneller Musiker, gerade in einer Szene voll junger Talente, eine Menge Hingabe erfordert, um für Konzerte und Festivals gebucht zu werden. Dieser Weg führt letztlich nur über das Hinausgehen und Spielen. Die von Miller und Duesenberry befragten Absolventen des ersten Jahrganges sehen ihr Studium jedoch als »door opener«. So sei der Abschluss für viele potenzielle Arbeitgeber oder Veranstalter ein Nachweis von Qualität, zudem sei eine formale Qualifikation häufig wichtig für eine Lehrtätigkeit oder Anstellung bei Organisationen oder Behörden. Auch Sheila Douglas sieht darin verbesserte Jobaussichten im Tourismus- oder Bildungsbereich.<sup>326</sup>

Die zunächst eher akademische Ausrichtung des BA-Studienganges habe, so Darren MacLean, dazu geführt, dass manch hervorragender Musiker das Studium abgebrochen habe, weil er mit der wissenschaftlichen Seite der Ausbildung nicht zurechtgekommen sei.<sup>327</sup> Auch Rachel Walker berichtet, dass aufgrund der Neuartigkeit der gesamten Kursstruktur gerade zu Beginn vieles erst nach dem Prinzip ›Versuch und Irrtum‹ ausgetestet werden musste, gleichzeitig aber der verstärkte akademische Fokus den Studiengang für

321 Die Band bestand aus den Musikerinnen Kathleen Boyle, Carol-Anne MacKay, Eilidh MacLeod und Jenna Reid; Gründungsmitglied Rachel Walker wurde im Jahr 2000 durch Julie Fowlis ersetzt. Die Band tourte intensiv national und international und nahm mit *Dochas* (Macmeanmna, 2002) und *An Dàrna Umhail* (Macmeanmna, 2005) zwei erfolgreiche Alben auf. Vgl. auch Dexter, Kerry: »Julie Fowlis. The Songs from Home« (wie Anm. 6 der Einleitung), S. 21.

322 Miller, Jo/Duesenberry, Peggy: »Where Are They Now?«, S. 6–8. Vgl. Interview mit Mairearad Green und Anna Massie, Z. 1041–1043.

323 Miller, Jo/Duesenberry, Peggy: »Where Are They Now?«, S. 5, 10.

324 Interview mit Mairearad Green und Anna Massie, Z. 960.

325 Ebd., Z. 982–985.

326 Miller, Jo/Duesenberry, Peggy: »Where Are They Now?«, S. 12f. Vgl. Douglas, Sheila: »Scottish Music by Degrees«, S. 69.

327 Interview mit Darren MacLean, Z. 999–1006.

die Hochschule erst »akzeptabel« gemacht habe,<sup>328</sup> was nichts anderes bedeutet, als dass dieser sich neben anderen Studiengängen im ›klassischen‹ Bereich erst durchsetzen und etablieren musste. Die Betonung der wissenschaftlichen Seite des Studiums traditioneller Musik war das Mittel der Wahl. Heute ist der Kurs in einen BMus (Hons)-Studiengang transformiert worden mit einem stärkeren Fokus auf der praktischen Seite der Ausbildung (und vielfältigeren Möglichkeiten der Anschlussqualifikation). Besuche des Sabhal Mòr Ostaig auf Skye gehören ebenso dazu wie Arbeits- und Lehraufenthalte in Schottland oder im Ausland und Auftritte im Rahmen prestigeträchtiger Events wie der Celtic Connections oder Piping Live!.<sup>329</sup> Der Studiengang ist von Beginn an mit herausragenden Persönlichkeiten der traditionellen Musikszene verbunden gewesen. Das betrifft die Leitung mit Abteilungsleiter Josh Dickson (der die Position 2008 vom ehemaligen Battlefield Band-Mitglied Brian McNeill übernommen hat) und dem künstlerischen Direktor Phil Cunningham wie auch die einzelnen Dozenten, unter anderem Jenn Butterworth, Ross Ainslie, Martin O'Neill, Fiona Hunter, Finlay MacDonald, Mairi MacInnes, Iseabail T NicDhomhnaill oder auch Capercaillie-Gründungsmitglied Marc Duff.

Einen Widerspruch zwischen akademischer Ausbildung und traditioneller Musik als ursprüngliche Praxis innerhalb der Familie oder Community sehen die für die vorliegende Arbeit interviewten Personen nicht, vielmehr stellen diese Facetten zwei Seiten der gleichen Medaille dar. Rachel Walker hierzu:

»But I think it's important that all of these things are there. [...] Absolutely, we need to have a formal education strand in it. That needs to be there, it needs to be open for academics to study and look back and analyse and, you know, develop young people if that's the path that they want to choose. But there also, at the same time, needs to be the music at home and the music in, you know, kitchens and cèilidhs and halls. That all needs to be there, too. But I don't necessarily see it as a contradiction. I think it's really important. [...] And there always have been academics that perhaps have not been recognised particularly, but you look at Margaret Bennett and the knowledge and information she has and it's just, you know, it's amazing. [...] I work for UHI, I work in the music department at West Highland College. And I do think music education is important and having it in traditional music can't be a bad thing. I think it's about respect for each other. I think as long as academics don't look down at the people who are doing it day to day and go ›Oh, I know all about it‹, you know, it's about respect.«<sup>330</sup>

328 Interview mit Rachel Walker, Z. 713–717.

329 Royal Conservatoire of Scotland: <https://www.rcs.ac.uk/courses/bmus-with-honours/traditional-music/>, Stand: 16.12.2020.

330 Interview mit Rachel Walker, Z. 759–766, 777–785. Auch Anna Massie ist dieser Meinung und betont die besondere Verantwortung von Institutionen wie dem Royal Conservatoire of Scotland für die Transmission musikalischer Traditionen: »I think it's really important to have it because it means that we're keeping a record. It means that people are studying the traditions and [...] it's easy for these to get lost and forgotten about. So the fact that you have tradition bearers like Margaret Bennett coming and giving lectures and talking... Even just listening to Margaret talking about her life is incredible. So the fact that we have that is really important, is brilliant.« Siehe Interview mit Mairearad Green und Anna Massie, Z. 1016–1020.

Seit der Einführung des BA-Studiengangs »Scottish Music« im Jahr 1996 haben sich weitere Möglichkeiten des Studiums traditioneller Musik sowie der weiterführenden Qualifikation unterhalb des Universitätsabschlusses eröffnet. Besonders hervorzuheben ist dabei das Sabhal Mòr Ostaig, das als Teil der University of the Highlands and Islands seit 2006 einen Bachelor-Studiengang »Gaelic and Traditional Music« anbietet.<sup>331</sup> Dieser ist der einzige, der durch das Medium der gälischen Sprache unterrichtet wird. Diese Entwicklung ist ein Zeichen sowohl für die gestiegene Nachfrage aufgrund der Vielzahl an jungen Menschen, die gewillt sind, sich in diesem Bereich zu professionalisieren, für das Angebot in Form von Anstellungsmöglichkeiten oder auch von Optionen der öffentlichen Präsentation auf Festivals oder in den Medien sowie für den gestiegenen Status der gälischen Sprache, insbesondere seit der Verabschiedung des Gaelic Language Acts im Jahr 2005. Sie ist darüber hinaus auch Ausdruck der Bedeutung traditioneller (gälischer) Musik für das kulturelle Selbstverständnis Schottlands.

### 5.5.2 Primärer und sekundärer Bildungsbereich<sup>332</sup>

Traditionen – gälische wie nicht-gälische – in all ihren Formen und Facetten sind Konstituenten (und somit Teil eines Konstruktionsprozesses) von kultureller Identität auf lokaler, regionaler und auch nationaler Ebene. Dieses Gefühl von kultureller Zugehörigkeit erlaubt einen selbstbewussten Blick in eine zunehmend globalisierte und diversifizierte Welt und bietet mit dem Wissen um die eigene Herkunft und Vergangenheit Orientierung in der Gegenwart.

Die Bedeutung der traditionellen Künste insbesondere für junge Schüler liegt darin, dass sie – ausgerüstet mit einem »kulturellen Rucksack«<sup>333</sup> – nicht nur in der Lage sind, die eigene Kultur zu verstehen, sondern anderen, möglicherweise fremd erscheinenden kulturellen Äußerungsformen aufgeschlossen zu begegnen und dabei auch Gemeinsamkeiten zu entdecken. Das »Eigene« kennen, um das »Andere« zu verstehen. Doch werden sie neben offensichtlichen Gemeinsamkeiten auch Unterschiede feststellen. Dabei muss es Ziel von Unterricht sein, Lernende bezüglich dieser Unterschiede

331 University of the Highlands and Islands: »Gaelic and Traditional Music BA (Hons)«, <https://www.uhi.ac.uk/en/courses/ba-hons-gaelic-and-traditional-music/#tabanchor>, Stand: 17.12.2020. Vgl. o. V.: »More Opportunities for Traditional Music Study at Degree Level«, in: *The Living Tradition* 69 (2006), S. 7.

332 Passagen des folgenden Teilkapitels wurden zuvor bereits veröffentlicht in: Schröder, Martin: »Die Vermittlung traditioneller Musik an schottischen Sekundarschulen. Zum Zusammenspiel von Rezeptionsverhalten, Rahmenbedingungen und Unterrichtsmethodik«, in: *Diskussion Musikpädagogik* 67 (2015), S. 47–52.

333 »Der kulturelle Rucksack« (»Den kulturelle skolesekken«) ist ein nationales Programm der norwegischen Regierung, der Ministerien für Kultur und Erziehung, in Zusammenarbeit mit diversen Kulturorganisationen mit dem Ziel, Schüler von der Primarstufe an mit den verschiedensten kulturellen Formen vertraut zu machen. Dazu zählen nicht nur Musik oder Tanz, sondern auch Film, Theater, Literatur sowie alle Künste mit einem Bezug zum nationalen und regionalen Kulturerbe. Jährlich partizipieren etwa 840.000 Schüler von den Projekten im Rahmen dieses Programms. Siehe auch: Christophersen, Catharina/Breivik, Jan-Kåre/Homme, Anne D. u. a.: *The Cultural Rucksack. A National Programme for Arts and Culture in Norwegian Schools*, Bergen 2015, S. 9–13.

nicht etwa bloß eine tolerante sondern vielmehr eine wertschätzende Geisteshaltung gegenüber dem (kulturellen) ›Anderen‹ ausbilden zu lassen. Differenzen zu erkennen und zu nutzen im Prozess der Enkulturation und kulturellen Selbstverortung gehört zu den ›Cultural Skills‹ und ist Teil einer Disposition, die zu entwickeln und zu fördern Aufgabe von Musikpädagogik sein muss.

Im gleichen Maße wie die traditionellen Künste bei der Identitätsbildung junger Menschen eine maßgebliche Rolle spielen, übernehmen diesen jungen Menschen selbst eine zentrale Funktion im Überlieferungsprozess. Wie zu Beginn des Buches konstatiert, werden die traditionellen Künste Schottlands häufig als ›Living Tradition‹ bezeichnet. Lebendig ist eine Tradition jedoch nur dann, wenn sie in einem gesunden Transmissionsprozess steht, sie innerhalb der Gesellschaft im Allgemeinen und einer flexiblen und aufgeschlossenen Szene im Speziellen gepflegt, adaptiert und weitergegeben wird. Die Jugend nimmt in diesem Transmissionsprozess eine Schlüsselstellung ein. Bildungseinrichtungen wie Kulturorganisationen muss es daher in Zusammenarbeit vor Ort, das heißt in der Schule und der Gemeinde, gelingen, durch eine ansprechende Präsentation auch von zeitgenössischer traditioneller Musik in ihren verschiedensten Formen, Jugendliche für ihr kulturelles Erbe zu interessieren und zu begeistern. Einen besonderen Lernort zur Vermittlung der traditionellen schottischen Musikkulturen stellt das Exzellenzzentrum in Plockton dar, das im Folgenden als gesondertes Fallbeispiel betrachtet wird.

### Das National Centre of Excellence in Traditional Music in Plockton

Einer dieser Lernorte, eingebettet in das kulturelle Leben der umliegenden Gemeinden, ist das National Centre of Excellence in Traditional Music in Plockton bzw. die Plockton Music School (gäl. *Sgoil Chiùil na Gàidhealtachd*), wie es zumeist genannt wird. Dieses Exzellenzzentrum an der Westküste von Ross-shire gegenüber der Isle of Skye wurde im Jahr 2000 etabliert und ist an die örtliche Plockton High School angegliedert. »Plockton [...] is at the heart of a wide community which has long been known for its support of traditional music and Gaelic culture«, wie auf der Homepage der Institution zu lesen ist.<sup>334</sup> Die Einrichtung des Zentrums ist ein Ergebnis der lokalen Mòds sowie der erfolgreichen Fèis-Bewegung und Reaktion auf den daraus resultierenden Bedarf an Spitzenförderung im Sekundarschulbereich. Die Schülerinnen und Schüler erhalten über den normalen Lehrplan hinaus zehn Stunden pro Woche zusätzliche Förderung, die individuelle Überzeiten sowie Einzel- und Gruppenunterrichte beinhalten. Mairearad Green berichtet über die Bedeutung von Plockton für ihre eigene musikalische Ausbildung:

»But I think it's a brilliant thing to have in Scotland. I think, you know, Ullapool School where I went to was great. We had a great music department and the teacher was very encouraging of the Scottish music but, you know, I was one of a few in that school that played traditional Scottish music. So, Plockton seemed like the obvious choice to become one of a few more people that do it. For me to grow as a musician my sixth year at Plockton was invaluable. I learnt so much

334 The National Centre of Excellence in Traditional Music: »Centre Background«, [https://www.musicplockton.org/background\\_.asp](https://www.musicplockton.org/background_.asp), Stand: 17.12.2020.

playing with other people my own age of a similar standard and I think that really did help my playing massively that I might not have got otherwise.«<sup>335</sup>

Dabei sei – so Direktor und früheres Battlefield Band-Mitglied Dougie Pincock – die Plockton Music School kein »hothouse for musical careers«,<sup>336</sup> es werde vielmehr Wert auf eine ganzheitliche Schulbildung gelegt, sodass ein Weg in die musikalische Weiterbildung und Professionalisierung möglich ist, dies jedoch nicht der einzige Karrierepfad bleibt. Übergeordnetes Lehrprinzip ist eine holistische Betrachtung und Erschließung der traditionellen Musik Schottlands in ihren historischen und zeitgenössischen Ausprägungen sowie soziokulturellen Zusammenhängen, »the story behind the song [...] the community it came from.«<sup>337</sup> Rachel Walker, Dozentin für Gaelic Song in Plockton, weist diesbezüglich auch auf die Bedeutung der Herausbildung eines individuellen Stils hin und verdeutlicht dabei durch ihre praktische Erfahrung nochmals Slobins Konzept der fluiden Natur musikalischer Revivals, nach dem Source Musicians bzw. Tradition Bearer ein Vorbild für Revivalmusiker darstellen, die wiederum als Beispiel für die gegenwärtige bzw. kommende Generation von Musikern fungieren:

»[I] help them develop their repertoire so that they come out as their own individual singer rather than somebody that parrots what other people do. I think one of the difficult things about the younger generation is that they hear the modern recordings and they don't go much further back than that. So they'll listen to Julie Fowlis, or probably not Capercaillie anymore, but bands like that, and they'll sing it the way they've heard it sung. You know, it's the same with me and Capercaillie. I would go and sing a Capercaillie song, but it's about getting the...There are so many more resources now available to go and check. Where did these songs come from, who sang them? Let's listen to four or five different recordings of that. And I'll pick my favourite and then I'll sing it the way that I want to, not the way that somebody else has sung it exactly. Because that's what the oral tradition was. [...] It's more about kind of getting them to think about what they want to learn, how they want to learn, where they want to learn it from and what, you know, what they're going to look at further down the line.«<sup>338</sup>

Die Plockton School of Music, so bedeutend sie auch sein mag, ist jedoch lediglich ein ›Leuchtturm-Projekt‹, ein Fokal Point für Schüler, die ohnehin ein hohes Maß an Engagement für traditionelle Musik aufweisen. Es ist jedoch die schulische Breitenförderung, der eine besondere Aufmerksamkeit zuteilwerden muss im Transmissionsprozess. So erklärt Christine Kydd, ehemalige Dozentin für Scots Song in Plockton:

335 Interview mit Mairead Green und Anna Massie, Z. 911–921.

336 Zitiert nach: McGrail, Steve: »Plockton. A Centre of Excellence«, in: *The Living Tradition* 48 (2002), S. 22–24, hier S. 23.

337 Interview mit Rachel Walker, Z. 819.

338 Ebd., Z. 796–813.

»I think this Centre is one of the ways forward, but we need provision across the board. We must educate all young people in their traditions, so they can pass them on to others in turn.«<sup>339</sup>

### Zum Rezeptionsverhalten schottischer Sekundarschüler

Dass die Voraussetzungen für einen ›gesunden‹ Transmissionsprozess traditioneller Musik in Schottland alles andere als schlecht sind, zeigen nicht nur die gut besuchten Konzerte und Workshops auf Festivals wie der Celtic Connections und den im ganzen Land etablierten Fèisean. Wenngleich es an umfassenderen Studien zum Rezeptionsverhalten von Schülern hinsichtlich traditioneller Musik in Schottland mangelt, konnte eine im Jahr 2008 durch den Autor durchgeführte Befragung an vier Sekundarschulen zumindest Tendenzen aufzeigen.<sup>340</sup> Neben dem der bedeutenden Rolle der Primärsozialisation im Elternhaus und dem positiven Effekt musikalischer Aktivität und gälischer Sprachkompetenz auf das Rezeptionsverhalten konnte eine positive Grundeinstellung unter den 116 befragten Sekundarschülern der Stufe S2 und S3 (Schülerinnen und Schüler zwischen 12 und 14 Jahren) zur schottischen Musik aufgezeigt werden: 49,1 Prozent der Teilnehmer gaben eine positive Einstellung zu traditioneller Musik an.

Die Nutzung eines klingenden Fragebogens brachte wichtige, für die Unterrichtspraxis relevante Erkenntnisse. Den Schülern wurden dabei acht repräsentative Vokal- und Instrumentalbeispiele vorgespielt, die sie mittels einer Merkmalliste mit verschiedenen Adjektivpaaren bewerten sollten.

Die Teilnehmer wurden ferner gebeten, den für sie persönlich besten und schlechtesten Song zu benennen und ihre Wahl schriftlich zu begründen. Eine große Mehrheit der Schüler (62,9 Prozent) wählte das Lied »Loch Lomond« in der Version von Runrig zum besten Song. Die starke Favorisierung dieses Songs liegt vor allem im hohen Bekanntheitsgrad sowohl des Liedes als auch der Band begründet.

Auch die Wahl der Child Ballade »Glenlogie« (33 Prozent) und des gälischen Waulking Songs »Eho Hao Ri O« (37,9 Prozent) als ›schlechteste Songs‹ war hinsichtlich der Rezeptionsweise der Schüler sehr aufschlussreich. Die Begründungen und Aussagen der Schüler offenbarten ein fehlendes Wissen um Form und Struktur sowie den damit verbundenen historischen, kulturellen und aufführungspraktischen Kontext der Musik.

Eine weitere wichtige Erkenntnis von schulpraktischer Relevanz brachte die Frage nach der Einstellung zu zeitgenössischer traditioneller Musik. Demnach bestätigten 34,5 Prozent der Schüler, dass die Musik zeitgenössischer bzw. moderner Gruppen und Künstler sie ermutigt hätten, sich intensiver mit der musikalischen Tradition Schottlands zu beschäftigen. Noch deutlicher fiel der Zuspruch innerhalb der Gruppe von Schülern aus, die gegenüber traditioneller Musik ohnehin positiv eingestellt waren.

339 Zitiert nach: McGrail, Steve: »Plockton« (wie Anm. 336, Kap. 5), S. 24.

340 Die Studie wurde an vier Schulen in repräsentativen Regionen Schottlands durchgeführt. Zwei befinden sich in der Highland Region (Dingwall Academy und Portree High School), die anderen beiden liegen in den Lowlands (Glasgow Hillhead High School und Selkirk High School). Siehe Schröder, Martin: *An t-aos òg agus ceòl – traditionelle Musik in der Rezeption schottischer Sekundarschüler* (wie Anm. 4 der Einleitung). Vgl. Schröder, Martin: »It Sounds Like a Drunk Man Singing in the Shower!«, S. 177–206.

### Traditionelle Musik im Unterricht – historische Entwicklung, aktuelle Probleme und didaktische Vorschläge

Der Anspruch und die Verantwortung der Institution Schule im Prozess der Vermittlung traditioneller Musik sollte sich naturgemäß in didaktischen Konzepten und einer entsprechenden Verankerung im Curriculum widerspiegeln. Bereits Cecil Sharp (in Zusammenarbeit mit Sabine Baring-Gould) forcierte die Nutzung von Folk Songs im schulischen Musikunterricht, ohne jedoch ein entsprechendes methodisches Vorgehen für notwendig zu erachten. Stattdessen würden jene durch eine Art »spiritual sixth sense«<sup>341</sup> erlernt. Die Ansicht, eine Vermittlung traditioneller Musik bedürfe keines spezifischen Konzeptes, habe sich – so die Musikpädagogin Lucy Green – teilweise bis in die heutige Zeit gehalten.<sup>342</sup>

Dies wird in der exemplarischen Betrachtung der Rahmenpläne seit den 1950er Jahren deutlich. Es fällt auf, dass zwar vereinzelt auf die Bedeutung traditioneller Musik hingewiesen wurde, wie etwa in den Ausführungen *Music in Secondary Schools* aus dem Jahr 1952, das Singen von Folk Songs jedoch ohne eine tiefergehende Kontextualisierung der Lieder vornehmlich zum Zweck der Stimm- und Gehörbildung sowie der Schulung des Vom-Blatt-Singens vorgesehen war.<sup>343</sup> Dies entspricht in etwa der Erfahrung, die Calum Macdonald selbst im schulischen Musikunterricht gemacht hat:

»In music class we were given recorders, taught how to differentiate between a minim and a crotchet and made to sing from a collection of English folk songs, as our hard of hearing teacher leathered away on the piano.«<sup>344</sup>

Auch im *Curriculum Paper 16* des Jahres 1978, das praxisorientierten Musikunterricht für alle Schüler ermöglichen sollte, wurde traditionelle Musik weitestgehend ausgespart und Hinweise auf die Bedeutung des Erwerbs didaktischer Kompetenzen im Bereich der traditionellen Musik sucht man ebenfalls vergeblich.<sup>345</sup>

Die eklatanten Defizite im Bereich der Lehrerbildung wurden auch in dem bereits erwähnten Bericht des Scottish Arts Council aus dem Jahr 1984 angemahnt, in dem ein Lehrer gar mit den Worten zitiert wird: »During my training I was consciously taught to play down the ›Scottishness‹ in the music«.<sup>346</sup> Nur wenige Pädagogen wie Ailie Munro bescheinigten der traditionellen Musik einen positiven pädagogischen Einfluss beispielsweise auf lernschwache Schüler.<sup>347</sup>

Einen interessanten Vorschlag unterbreitete Peter Cooke, indem er die informelle Atmosphäre eines Folk Clubs oder Cèilidhs als Lernumgebung für die Vermittlung traditio-

341 Zitiert nach: Ramnarine, Tina K.: »Folk Music Education: Initiatives in Finland«, in: *Folk Music Journal* 7/2 (1996), S. 136–154, hier S. 137.

342 Ebd.

343 His Majesty's Stationary Office: *Music in Secondary Schools*, Edinburgh 1952.

344 Zitiert nach: Martin, Kate: *Fèis – The First 25 Years of the Fèis Movement*, S. 11.

345 Scottish Central Committee on Music: *Music in Scottish Schools – Curriculum Paper 16*, Edinburgh 1978.

346 The Scottish Arts Council: *The Traditional Arts of Scotland*, S. 6.

347 Palmer, Pat/Munro, Aillie/Dobbs, Jack u.a.: »Folk Music in the Music Lesson«, in: Leach, Robert/Palmer, Roy (Hg.): *Folk Music in School*, Cambridge/New York 1978, S. 44–72.

ner Musik vorschlug – eine Prozedur, die später etwa von der Plockton Music School bzw. im Rahmen des Scottish Music-Studiengangs an der RSAMD/RCS umgesetzt werden sollte. Dies ermöglichte dem Lehrer zum einen subjektzentrierter zu unterrichten, das heißt, stärker auf die Präferenzen der Schüler einzugehen, und zum anderen erleichterte das zwanglose Setting die Form der mündlichen Weitergabe von Songs und das Spielen nach Gehör. Dabei sollte auf eine Trennung nach Alter verzichtet werden, wodurch es jüngeren Schülern ermöglicht würde, von den älteren zu lernen.<sup>348</sup>

Die meisten lokalen Bildungsbehörden nahmen gegenüber der Integration traditioneller Musik in den schulischen Musikunterricht jedoch eine ablehnende Haltung ein oder die Umsetzung von Projekten scheiterte an unzureichender finanzieller Unterstützung.

Doch auch das im Jahr 2009 eingeführte *Curriculum for Excellence* ist bezüglich der Integration traditioneller Musik in den Unterricht nicht unproblematisch. Der Musikunterricht in Schottland ist demnach Teil der »Expressive Arts«. Ein klares Profil für den Musikunterricht geht aus den Richtlinien jedoch nicht hervor, fachspezifische Anforderungen und Lernziele werden allenfalls vage und allgemein beschrieben. Gemäß den curricularen Erläuterungen *Principles and Practice* soll Schülern auf inhaltlicher und methodischer Ebene ein Verständnis historischer und sozialer Kontextgebundenheit von Musik vermittelt werden.<sup>349</sup> Wie genau dieses Ziel erreicht werden soll, bleibt aufgrund der fehlenden Fachprofilierung jedoch unklar.

Problematisch ist ferner, dass gerade in ruralen Gebieten Vokal- oder Instrumentalunterricht nicht selten von externen Gastlehrern unterrichtet wird. Auch Kate Martin und Arthur Cormack kritisierten in einem Beitrag aus dem Jahr 2003, dass zu wenig traditionelle Musik und gälische Künste im Rahmen des schulischen Musikunterrichts vermittelt würden – dies finde hauptsächlich informell auf der Community-Ebene statt.<sup>350</sup> Zudem birgt auch der Erfolg der Fèisean, »[that] arose out of dissatisfaction that the parents had with the instruction in music that children were getting in school«,<sup>351</sup> die Gefahr, dass die Verantwortung für die Vermittlung traditioneller (gälischer) Künste auf diese kommunalen Projekte übertragen wird, statt eine Einbindung in den regulären Musikunterricht zu befördern. Diese Befürchtung äußert auch eine Informantin in der Studie von Broad und France aus dem Jahr 2005: »The Fèis undermines the need for the provision of adequate long-term music and Gaelic teaching in schools as the Council think this can now be the role of the Fèis.«<sup>352</sup> Auch Rita Hunter, Organisatorin des Fèis Rois,

348 Cooke, Peter: »Music-learning in Traditional Societies«, in: Leach, Robert/Palmer, Roy (Hg.): *Folk Music in School*, Cambridge/New York 1978, S. 29–34.

349 »Learning in the expressive arts helps learners develop their knowledge, understanding and appreciation of contemporary and historical arts within their own communities, within Scotland and beyond. Children and young people will enjoy numerous and diverse opportunities to contribute to, reflect on and respond to the arts within their own and other cultures.« Siehe Education Scotland: *Principles and Practice*, <https://education.gov.scot/Documents/expressive-art-s-pp.pdf>, Stand: 20.12.2020.

350 Martin, Kate/Cormack, Arthur: »Fèisean nan Gàidheal«, S. 33.

351 Interview mit Kenna Campbell, Z. 1149f.

352 Broad, Stephen/France, Jacqueline: *25 Years of the Fèisean*, S. 31.

räumte 2002 ein: »In many cases, we are providing the only music tuition in an area.«<sup>353</sup> Dass die Situation auch im Jahr 2020 noch immer problematisch ist, belegt die Äußerung von Emily Smith, Gesangs-Tutorin an Primarschulen im Rahmen der Youth Music Initiative von Fèisean nan Gàidheal: »I sincerely hope that YMI can continue to run Fèis Rois in Dumfries & Galloway. It is the only musical education being offered in many of the schools I have worked in [...]«.<sup>354</sup>

Auszüge aus nationalen ›Lernerfolgskontrollen‹ im Bereich des Musikhörens lassen zudem eine extreme Standardisierung der Tests erkennen, was zumeist einen rein kognitiven Zugang zur Folge hat, wobei die Wissensüberprüfung nahezu ausschließlich in Form von Multiple Choice Fragen durchgeführt wird.

Musikpädagogik muss jedoch über eine rein formale Betrachtung hinausgehen, um den Schülern ein tiefergehendes Verständnis der Musik sowie ihrer kulturellen und sozialen Einflüsse zu ermöglichen. Dazu bedarf eines gezielten methodischen Vorgehens. Vorschläge hierzu hat der Autor in einem musikpädagogischen Beitrag aus dem Jahr 2015 unterbreitet.<sup>355</sup> Hierzu zählen das Anknüpfen an Präferenzen und Hörerfahrungen der Schüler,<sup>356</sup> die kontextgebundene Vermittlung traditioneller (gälischer) Musik nicht nur als ›Soundereignis‹ sondern als kulturelle Praxis mit dem Fokus auf den musizierenden Menschen, eingebunden in dessen soziokulturelles Umfeld,<sup>357</sup> sowie die ganzheitliche, das heißt auch die körperliche, Erfahrung von Musik.<sup>358</sup> Vorgeschlagen wurde weiter-

353 Hunter, Rita: »The Social Benefits of the Fèisean Movement«, S. 61

354 Zitiert nach: Fèis Rois: »Tutor Views. Traditional Youth Music« (2020), <https://www.feisrois.org/wp-content/uploads/2020/08/Tutor-Views-June2020.pdf>, S. 2, Stand: 21.12.2020.

355 Schröder, Martin: »Die Vermittlung traditioneller Musik an schottischen Sekundarschulen« (wie Anm. 332, Kap. 5).

356 Im gälischen Kontext hieße das, dass hierzu etwa neue Songs bzw. moderne Arrangements traditioneller Songs von Gruppen wie Runrig, Julie Fowlis, Mànran, Martyn Bennett oder Niteworks genutzt werden könnten. Dass Schüler auf ihnen bekannte und vertraute Strukturen, Spiel- und Singweisen und Arrangements positiv reagieren, zeigen nicht nur die Ergebnisse der eigenen Untersuchungen, auch Sarah Weiss konstatiert in diesem Zusammenhang: »[...] it is natural to respond positively to something that is familiar, especially when the alternative disturbs [...] musical and aesthetic expectations«. Siehe Weiss, Sarah: »Listening to the World but Hearing Ourselves« (wie Anm. 369, Kap. 4), S. 517. Ausgehend von diesen vertrauten Performances kann anschließend versucht werden, gemeinsam mit den Schülern ihnen unvertraute Musik zu erschließen. Ein Beispiel wäre der von Mary MacLeod komponierte Waulking Song »Air Fàir an Là«, in der Interpretation von Niteworks (*Air Fàir an Là* [Comann Music, 2018], Tr. 2) und Capercaillie (*Choice Language*, Tr. 5) an dem formale und Performanzmerkmale von Waulking Songs herausgearbeitet werden können, bevor eine unbegleitete Aufnahme aus dem Archiv von Tobar An Dualchais diesen Versionen gegenübergestellt und der kulturelle Kontext erschlossen wird.

357 In diesem Zusammenhang sei etwa auf das *Cultural Prism Model* von Patricia Shehan Campbell verwiesen, das bei der Beschäftigung mit Musik nach deren Entstehung, Veränderung, Weitergabe und Bedeutung fragt. Siehe Campbell, Patricia Shehan: *Teaching Music Globally*, Oxford/New York 2004, S. 219. Auch der Kulturanthropologe und Musikethnologe Allan P. Merriam forderte bereits in den 1960er Jahren eine Betrachtung von Musik über das bloße Soundereignis hinaus auf konzeptioneller und Verhaltensebene. Siehe Merriam, Allan P.: *The Anthropology of Music*, Evanston 1964, S. 32.

358 Der Überlegung liegt die Annahme zugrunde, dass sich der musikalische Erkenntnisprozess nicht allein auf kognitiver und affektiver, sondern auch auf psycho-motorischer Ebene vollzieht. Jigs und Strathspeys sind demnach als *Tanz*-Melodien zu verstehen und können gerade auch in unteren

hin die Einbindung von Tradition Bearers und aktiven Musikern in den Unterricht zusammen mit einer stärkeren Verbindung zur Community,<sup>359</sup> die Förderung von Aktivitäten außerhalb des Lehrplans (»extracurricular activities«)<sup>360</sup> sowie die Nutzung des pädagogischen Potenzials von außerschulischen Lernorten wie Festivals.<sup>361</sup> Letztlich sind es

---

Klassenstufen tanzend erschlossen werden. Auch das aktive »Waulken« von Tweedstoff während der Aufführung eines Waulking Songs ermöglicht ein besseres Verständnis von Performanz und Entstehungskontext dieses gälischen Liedgenres.

- 359 Die Einbindung von aktiven Musikern und Tradition Bearers in den schulischen Unterricht hilft dabei, Musik »live« erfahrbar zu machen. Darüber hinaus können Schüler als »Experten« ihre instrumentalen oder vokalen Fertigkeiten in den Unterricht mit einbeziehen. Eine Zusammenarbeit mit aktiven Musikern könnte darüber hinaus für die Produktion neuer Songs genutzt werden. Der New Makars Trust etwa organisiert Projekte in Gemeinden und Schulen vor Ort und fördert in Zusammenarbeit mit Primar- und Sekundarschülern das Schreiben und Aufführen neuer Songs über das Leben in ihren Communities. Siehe The New Makars Trust: [www.newmakarstrust.org.uk/](http://www.newmakarstrust.org.uk/), Stand: 21.12.2020. Vergleichbares wäre auch für gälische Songs denkbar und wünschenswert. Wie solche Projekte im gälischen Kontext aussehen könnten, zeigt beispielsweise eine Initiative von *Caitheam na Cruinne*, einer Kollaboration zwischen Fèis Rois und NatureScot, im Zuge derer Schüler aus Sekundarschulen angehalten werden, neue gälische Songs über Themen im Zusammenhang mit Natur bzw. umweltpolitischen Themen zu schreiben. Begleitet werden sie dabei von den Mentoren Mary Ann Kennedy und Ewan Henderson von der Gruppe Màran. Am Ende des Projektes haben die Schüler die Möglichkeit, ihre Songs professionell aufzunehmen. Siehe <https://www.feisrois.org/classes-courses/masterclasses/>, Stand: 21.12.2020. Vgl. Ross, John: »Young Gaelic Songwriters Urged to Take Inspiration from Nature for New Compositions«, <https://www.pressandjournal.co.uk/fp/news/highlands/2641105/young-gaelic-songwriter-s-urged-to-take-inspiration-from-nature-for-new-compositions/>, Stand: 21.12.2020.
- 360 Hierzu zählen etwa AGs an Schulen. Auch Projekte wie die in der vorangegangenen Anmerkung erwähnten könnten so dauerhaft etabliert werden. Allerdings ist dies letztlich eine Frage des politischen Willens und mehr noch der finanziellen Ressourcen. Besonders erwähnenswert ist in diesem Zusammenhang die von Fèisean nan Gàidheal etablierte *Youth Music Initiative* (YMI). Siehe Anm. 22, Kap. 5. Den positiven Einfluss solcher AGs, Workshops und Projekte für die individuelle musikalische Identitätsbildung in der Jugendzeit der Schüler wie auch auf das Engagement und Interesse im Erwachsenenalter hat Stephanie Pitts im Rahmen ihrer qualitativen Life History-Studie untersucht. Siehe Pitts, Stephanie: »Discovering and Affirming Musical Identity through Extracurricular Music-Making in English Secondary Schools«, in: In Green, Lucy (Hg.): *Learning, Teaching and Musical Identity*, Bloomington 2011, S. 227–238. Auch Darren MacLean, der im Rahmen der YMI Gaelic Song-Kurse mit Schülern veranstaltet hat, berichtet von deren positiven Reaktionen: »The children are really enthusiastic, not only because they get away from Maths or English, but they want to tell you stories, similar to the ones that lie behind the songs. And that's the best thing about YMI. The children across the Highlands, and indeed Scotland, are getting a wee taste of our tradition and heritage. They remember what they have learnt and they want to learn more, so they go out to their own communities ready to learn.« Zitiert nach: Fèisean nan Gàidheal: »Fèis YMI« (2007), <https://www.feisean.org/wp-content/uploads/COCuairtLitir.pdf>, S. 2, Stand: 21.12.2020.
- 361 Festivals sind demnach nicht nur Orte des Austauschs für Künstler, sondern auch Lernorte für Schüler. Von Seiten der Organisatoren hat man das pädagogische Potential von Festivals mancherorts bereits erkannt. So gehören seit dem Jahr 1996 nicht nur Come&Try-Workshops zum Angebot der Celtic Connections. Auch das Education Programme ist seit 1998 fester Bestandteil, das in Form von kostenlosen Instrumentalkursen, Konzerten und anderen Events (auch in den Schulen selbst) dazu beiträgt, bei Schülern das Bewusstsein für das reiche kulturelle Erbe Schottlands zu schärfen, die ihrerseits auf diese Weise ihren »Cultural Rucksack« wieder ein wenig auffüllen können. Darüber

jedoch die Rahmenbedingungen, die über Erfolg oder Misserfolg einer ganzheitlichen, kontextgebundenen Musikvermittlung entscheiden. Dazu zählen eine stärkere Verankerung der traditionellen Künste im Curriculum, Kontinuität bei der Integration traditioneller Musik im Primar- wie auch im Sekundarunterricht, ein fächerverbindender Unterricht,<sup>362</sup> eine adäquate Ausstattung der Schulen mit Lehr- und Lernmaterialien,<sup>363</sup> sowie eine intensive Einbindung von Scottish Music-Kursen in die Musiklehrer- ausbildung etwa am Royal Conservatoire of Scotland, wobei in dieser Hinsicht in der Vergangenheit Fortschritte erzielt worden sind. So berichtet Joshua Dickson, Leiter des Studiengangs BMus Traditional Music, dass die Lehramtsstudierenden ihr instrumentales Hauptfach auch im Bereich der traditionellen Musik wählen dürfen und darin Einzelunterricht durch die Dozenten des Studiengangs erhalten. Sie können darüber hinaus weitere Wahlmodule belegen und, sofern es der Stundenplan zulässt, zusätzliche Kurse wie Folk Ensemble und auch Gaelic Singing belegen.<sup>364</sup> In Bezug auf die tägliche Unterrichtspraxis kommt es jedoch auf die Haltung und das Engagement der einzelnen Lehrperson an. Ein abschließendes Zitat von Rachel Walker über ihre Erfahrung als Gaelic Song Tutor im Rahmen der Youth Music Initiative verdeutlicht dies auf eindrucksvolle Weise:

»[...] if I could change anything, it would be to make sure that every teacher that goes through teacher training has some element of Gaelic culture and Gaelic history, Scottish history and Gaelic music given to them throughout that training. As I said, when I used to go round the YMI, round the schools, I pretty much went to every school in Lochaber, and some schools I would walk into for the first one and I say ›Right, we're going to do a Gaelic song today‹ and the teacher would stand up in front of the whole class and say ›Well, this is going to be very difficult. I don't know if the children will manage it‹. Why have you said that? You didn't need to say that. And usually I would have them singing a song within ten minutes because you can. They know it. They can get on with it. It's not difficult. But if you tell them it's difficult, it will be more difficult than it needs

---

hinaus können die Kinder und Jugendlichen im Alter von 3–18 Jahren ihre in den Workshops erlernten Fähigkeiten zusammen mit professionellen Musikern auf der großen Bühne präsentieren, was ihnen Anerkennung und Selbstvertrauen bringt. Vgl. auch McGrail, Steve: »Celtic Connections. Kids Gain from Cultural Connections«, in: *The Living Tradition* 54 (2004), S. 38–40.

362 Traditionelle gälische Songs können etwa im Geschichtsunterricht genutzt werden. Vor allem auch im gälischen Sprachunterricht können Songtexte nicht nur für Übersetzungen und Textanalysen genutzt werden, sondern auch für die Vermittlung des kulturellen und geschichtlichen Kontextes der Musik. Auch in diesem Zusammenhang ist es hilfreich, auch auf zeitgenössische Formen traditioneller gälischer Musik zurückzugreifen.

363 So ist angesichts des Karriereendes von Runrig im Jahr 2018 durch *Stòrlann Nàiseanta na Gàidhlig*, einer von der schottischen Regierung gegründeten Organisation zur Produktion gälischer Unterrichtsmaterialien, ein umfangreiches Dokument erstellt worden mit verschiedenen Vorschlägen zur Einbindung der Musik Runrigs in den Gälischunterricht. Dieses enthält Informationstexte zur Musik, zur schottisch-gälischen Geschichte, zum kulturellen Hintergrund der Songs und der Band sowie Textanalysen, Links zu verschiedenen Medien und Arbeitsaufträge. Siehe *Stòrlann Nàiseanta na Gàidhlig*: <https://www.storlann.co.uk/fileanta/wpdm-package/foghlam-farsaing-coitcheann-runrig/>, Stand: 21.12.2020.

364 Dickson, Joshua: E-Mail-Kommunikation vom 29.01.2021.

to be. So it's really just about attitude and understanding. And I think if teachers in schools could at least have a positive attitude towards it and not the whole concept ›Oh, Gaelic song is very difficult‹ or ›We don't speak Gaelic in this school, ›Oh, we've never had Gaelic here‹, all that kind of thing [...] I think sometimes teachers are unaware of the influence they actually can have on an entire class just by a sentence they say in front of a visiting tutor. And then my job is twice as hard because I have to undo what's just been said. [...] But some teachers were brilliant and they would join in the session.«<sup>365</sup>

Wie im vorangegangenen Kapitel dargelegt worden ist, umfasst der Bildungsbereich wichtige Instanzen nicht nur zur Transmission traditioneller Musik, sondern auch dahingehend, Kinder und Jugendliche durch den Kontakt mit ihnen unbekannter oder fremdartig erscheinender Musik, die nicht Teil ihrer unmittelbaren Lebenswelt ist, zu aufgeschlossenen und toleranten Menschen zu erziehen. Die Vermittlung traditioneller Musik ist diesbezüglich in Schottland erst spät in ihrer Bedeutung erkannt worden. Die Plockton Music School ist zwar ein hervorragendes Leuchtturm-Projekt, doch im allgemeinbildenden Bereich zeigt sich auch heute noch angesichts eines unscharfen Curriculums, das vieles dem Engagement einzelner Schulen und Lehrkräfte überlässt, ein großes Potenzial. Einige Punkte wie eine ganzheitliche Vermittlung traditioneller Musik als kulturelle Praxis, das Einbeziehen von aktiven Musikern als Experten, eine Verbindung zur Community auf Basis von Projekten, das Nutzen außerschulischer Lernorte wie Festivals, eine adäquate Versorgung mit Lehr- und Lernmitteln sowie eine enge Verzahnung des Lehramtsstudiengangs mit dem Scottish Music Course am RCS konnten in dieser Hinsicht aufgezeigt werden. Die Einführung des Studienganges ›Scottish Music‹ an der RSAMD/RCS bedeutete einen wichtigen Schritt hin zur weiteren Professionalisierung und Vernetzung traditioneller Musiker, von denen wiederum viele nach ihrer Ausbildung im edukativen Bereich tätig sind.

Die oben genannten Instanzen des Bildungsbereichs sind Teil einer weiter gefassten Institutionalisierung im Feld der traditionellen Musik im Allgemeinen und der gälischen Musik im Besonderen. Dieser Prozess nahm in den 1970er Jahren seinen Anfang und gewann während der 1980er Jahre an Dynamik. Dies betrifft unter anderem eine stärkere Involvierung gälischer Künstler im Kontext von Festivals, als *Revivalist Activity* (Livingston) und Ort des musikalischen Austauschs, was jedoch gleichzeitig auch eine Veränderung der Performanz gälischer Musik im Zuge eines ›Festivalisation‹-Prozesses (Ronström) zur Folge hat. Die Fèisean-Bewegung bringt seit ihrer Initiierung im Jahr 1981 tausende junge Menschen mit traditioneller (gälischer) Musik in Berührung und beeinflusst viele in ihren Einstellungen zur Musik und Sprache nachhaltig positiv. Viele ehemalige Studierende des Scottish Music-Kurses an der RSAMD/RCS sind als Tutoren im Rahmen der Fèisean aktiv. Problematisch ist jedoch eine starke Fokussierung auf den instrumentalen Bereich und mancherorts ein Verschieben des musikalischen Bildungsauftrags von den Schulen hin zu den Fèis-Kursen. Weitere Komponenten des Institutionalisierungsprozesses im Zuge des gälischen Revivals sind Labels, die seit den 1970er Jahren gälischen

365 Interview mit Rachel Walker, Z. 830–850.

Künstlern größere kreative Freiheiten und Möglichkeiten zur musikalischen Selbstverwirklichung geben (zu nennen ist in diesem Zusammenhang insbesondere das 1987 gegründete Label Macmeanmna), sowie der Rundfunkbereich, der im Zuge der Gaelic Renaissance sukzessive ausgebaut worden ist, mit einem Höhepunkt im Jahr 2008, das die Etablierung des ersten gälischen Fernsehsenders BBC Alba sah.

Im folgenden Kapitel sollen die Entwicklungsperspektiven musikalischer Revivals ergründet und unter Einbezug theoretischer Überlegungen Juniper Hills und Caroline Bithells der Frage nachgegangen werden, inwiefern der in den vorangegangenen Abschnitten beschriebene Institutionalisierungsprozess die Voraussetzung für ein gälisches »Post-Revival« geschaffen haben könnte.