

Hans Jünger

# Prinzipiell interkulturell!

Plädoyer für einen kulturübergreifenden Musikunterricht

Auf dem soeben zu Ende gegangenen Bundeskongress für Musikpädagogik zum Thema „Fremd und vertraut“<sup>1</sup> konnte man mit schöner Regelmäßigkeit die folgenden drei Sätze hören:

1. „Wir leben in einer multikulturellen Gesellschaft.“ (Die zugehörigen Stichworte heißen „Migration“ und „Globalisierung“.)
2. „Wir brauchen interkulturellen Musikunterricht“. (Damit meint man in der Regel einen Musikunterricht, der sich mit „fremden Kulturen“ beschäftigt.)
3. „Wir müssen lernen, in der multikulturellen Gesellschaft zu leben.“ (Und zwar nicht irgendwie, sondern so, dass wir kulturelle Unterschiede akzeptieren und fruchtbar machen oder zumindest aushalten. Die Lernziele heißen „gegenseitiges Verständnis“ und „Toleranz“.)

Eine Begründung, eine Forderung, eine Zielsetzung - drei Gemeinplätze, denen niemand widersprechen wird. Doch der Teufel steckt im Detail.

Hinter der Begründung „Migration und Globalisierung - daher: interkultureller Musikunterricht“ versteckt sich oft die Vorstellung, dass im Musikunterricht unsere eigene Kultur und fremde Kulturen aufeinander stoßen.

Und die Forderung nach interkulturellem Musikunterricht wird oft so in die Praxis umgesetzt, dass der bisherige Musikunterricht, der der eigenen Kultur gewidmet ist, ergänzt wird durch einen, der „fremde Kulturen“ behandelt (türkische, afrikanische oder lateinamerikanische Musik).

Das eine ist eine falsche Vorstellung, das andere eine unzureichende Praxis. Den Zielen „Verständnis“ und „Toleranz“ wird man auf diesem Weg nicht näher kommen.

## Musikunterricht ist prinzipiell multikulturell!

„Man muss doch mal über den Tellerrand gucken“ - in Bezug auf den Musikunterricht meint man damit, dass es auf der einen Seite eine mehr oder weniger einheitliche Kultur gibt, in der wir zu Hause sind, die uns vertraut ist, auf der anderen Seite eine Vielzahl anderer Kulturen, die uns fremd sind und zu denen uns z. B. der interkulturelle Musikunterricht einen Zugang eröffnen soll. Diese Vorstellung ist falsch. Die einheitliche eigene Kultur, die Lehrer und Schüler miteinander verbindet, gibt es nicht. Und zwar nicht nur wegen der verschiedenen Ethnien, die sich infolge von Migration im Klassenzimmer versammeln oder infolge der Globalisierung miteinander in Kontakt geraten.

Es stimmt ja, dass in unseren Schulklassen neben Berliner und bayrischen auch türkische, portugiesische, polnische und vietnamesische Schülerinnen und Schüler sitzen - die Kinder von Gastarbeitern, Flüchtlingen, Aussiedlern und Einwanderern. In Hamburg z. B. haben ca. 20% der Schülerinnen und Schüler einen „Migrationshintergrund“. Und es stimmt auch, dass wir heute per Charterflug in jedem Winkel der Erde Urlaub machen können, per Internet Informationen aus allen Weltgegenden abrufen können und uns im CD-Laden Musik aus aller Herren Länder kaufen können - die Entfernungen schnurren in unserer Wahrnehmung zusammen, die Erde wird zum „globalen Dorf“.

Aber selbst wenn ein Musiklehrer in seiner Klasse kein einziges Ausländerkind sitzen hat und sein Musiksaal nicht ans Internet angeschlossen ist, befindet er sich in einer multikulturellen Situation. Denn wenn er von seiner „eigenen“ Kultur spricht, denkt er in der Regel an Bach, Beethoven und Brahms. Ein ausgebildeter Musiklehrer ist heutzutage immer noch ein

„klassisch“ ausgebildeter Musiklehrer. Zu Hause fühlt er sich in der abendländischen Kunstmusik. Seinen Schülern und Schülerinnen ist diese Musik jedoch in der Regel fremd. Sie reagieren nicht selten auf die Musik, an der das Herz des Musiklehrers hängt, mit offener Ablehnung. Heimisch fühlen sie sich dagegen im Bereich heutiger Popmusik. Mit der aber befassen sich Musiklehrer oft nur aus professionellem Interesse. Das heißt: Lehrer und Schüler sitzen nicht im gleichen Boot, sondern - um im Bild zu bleiben - in verschiedenen Tellern. Sie gehören unterschiedlichen Generationen an, sind unterschiedlich sozialisiert und nehmen infolgedessen an verschiedenen Kulturen teil.

Doch auch das ist noch zu einfach gesehen. So war es noch vor 30 Jahren: Der Lehrer liebte Mozart und Mahler, die Schüler schwärmten für Beatles und Beach Boys. Damals konnte man noch von „der“ Jugendkultur sprechen.<sup>2</sup> Die gibt es heute nicht mehr. Stattdessen gibt es heute eine Vielzahl unterschiedlichster Jugendkulturen: Rapper, Raver, Rocker, Punks, Grufties, Hools, Skins usw. Und die Jugendlichen ordnen sich nicht mehr ein für allemal einer dieser Kulturen zu, sondern wechseln sie wie das Hemd. Sie gehen an dem einen Wochenende in den Techno-Club, am nächsten ins HipHop-Konzert und unter der Woche ins Büro zur Arbeit - und zwar immer im richtigen Outfit, mit den richtigen Verhaltensweisen und den richtigen Ansichten. Deshalb sprechen Soziologen heute nicht mehr von Teilkulturen, denen man angehört, sondern von jugendkulturellen Freizeitszenen und Lebensstilen, in die man sich unverbindlich einklinken und aus denen man sich problemlos wieder ausklinken kann.<sup>3</sup> Kultur ist nicht mehr der Verein, in dem man Mitglied wird (mit vierteljährlicher Kündigung), schon gar nicht mehr die Familie, in die man hinein geboren wird, sondern ein Angebot im Kaufhaus.

Damit gibt es mindestens drei Gründe, die Situation im Musiksaal multikulturell zu nennen:

1. Die einzelnen Schüler und Schülerinnen gehören in der Regel verschiedenen Ethnien an.
2. Lehrer und Schüler gehören verschiedenen Generationen an.
3. Die einzelnen Schüler und Schülerinnen ordnen sich verschiedenen Szenen zu.

Deutsche >< Türken ><  
Portugiesen >< Polen ><  
Vietnamesen >< ...

### Ethnien

MusiklehrerIn ><  
SchülerInnen

### Generationen

Rapper >< Raver ><  
Rocker >< ...

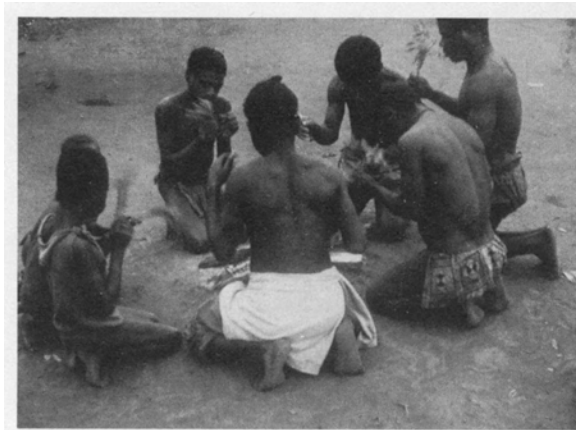
### Szenen

**Abb. 1: Multikulturalität im Musikunterricht**

In einer derart komplexen Situation von „unserer eigenen Kultur“ zu sprechen macht keinen Sinn. Natürlich gibt es für jeden Einzelnen Musik, die ihm vertraut ist, und Musik, die ihm fremd ist. Und natürlich wird man Menschen finden, bei denen die Grenze zwischen dem Vertrauten und dem Fremden ähnlich verläuft. Aber eine Schulklasse wird ja nicht danach zusammen gestellt, dass ihre Mitglieder sich hinsichtlich ihres musikalischen Erfahrungsschatzes gleichen. Das Tellerrand-Paradigma taugt nicht für Schulklassen - Musikunterricht ist prinzipiell multikulturell.

## **Musikunterricht sollte weder monokulturell noch kulturzentristisch sein!**

Die angemessene Reaktion auf die prinzipielle Multikulturalität des Musikunterrichts ist die prinzipielle Interkulturalität des Musikunterrichts. Zur Erläuterung ein Blick zurück in die Geschichte.



Ein anderer afrikanischer Stamm sind die Pygmäen, ein kleinwüchsiges Volk, das im Urwald lebt. Die Männer jagen, die Frauen sammeln Früchte. Sie leben zum Teil noch wie Nomaden ohne festen Wohnsitz. Nur während der Trockenzeit schlagen sie Lager auf und treiben Tauschhandel. Viele ihrer Lieder beziehen sich auf die Jagd, da sie das Wichtigste in ihrem Leben ist.

„Dem Aufbruch zu einer großen Jagd gehen rituelle Zeremonien voran. Die magische Zeremonie ... findet im Schein des Feuers statt. Die rituellen Gesänge erklingen zum Rhythmus der Trommeln und des Händeklatschens, während die Jäger, die hinten an ihrem Schurz einen Blätterbüschel befestigt haben, mit kleinen schleichenden Schritten um das Feuer tanzen. Der Hellscher sucht in den Formen, die die Glut zeichnet, nach den Tieren, die getötet werden sollen, oder nach auftauchenden Gefahren. Wenn er besonders unheilvolle Zeichen erblickt, läßt er die Jagd aufschieben ...“

Einige der Gesänge, die nach der Jagd gesungen werden, sollen den Geist des getöteten Tieres beschwichtigen, besonders, wenn es sich um einen Elefanten handelt.“

**Abb. 2: Sequenzen Musik: Singen im Leben anderer Völker<sup>4</sup>**

Abbildung 2 zeigt eine der ersten Reaktionen auf die Entdeckung, dass es in dieser Welt außer dem europäischen Volkslied und der abendländischen Kunstmusik noch andere Musiken gibt. Diese Schulbuchseite stammt aus den 70er Jahren, wo man begann, Schüler mit „außereuropäischer Musik“ zu konfrontieren. Dabei ging es nicht etwa darum, die Kinder italienischer Gastarbeiter zu integrieren, die man ja seit 1955 ins Land holte (das wäre mit außereuropäischer Musik ja wohl auch schlecht gegangen), sondern man wollte - vor allem bei den Gymnasiasten - Hörbarrieren abbauen und die Ohren für die ungewohnten Klänge der Neuen Musik öffnen. Man wollte den Schülern zeigen, dass Musik keineswegs immer so klingen muss wie die „Kleine Nachtmusik“, man wollte sie sozusagen „abhärten“, damit sie auf die Musik Stockhausens oder Pendereckis nicht mit Ablehnung reagierten. Deshalb wurden auch möglichst exotische Beispiele ausgewählt: jodelnde Pygmäen aus Äquatorialafrika, vierteltönige Ragas aus Nordindien, auf Schwebung gestimmte Gongs aus Indonesien.

Um richtig einschätzen zu können, wie verdienstvoll dieser erste Ansatz war, muss man sich vergegenwärtigen, dass sich der Musikunterricht damals im Wesentlichen auf das deutsche Volkslied und die abendländische Kunstmusik beschränkt hatte. Das änderte sich jetzt. Von nun an konnte man

nicht mehr „Musik“ sagen und „europäische Musik“ meinen. Der monokulturelle Musikunterricht war überholt.

Doch diese erste Reaktion auf die Multikulturalität der Welt hatte auch ihre Schattenseiten. Ins Auge springt vor allem der hemmungslose Exotismus. Dazu genügt ein Blick auf die Abbildungen: Afrikaner laufen meist halbnackt herum, Inder haben in der Regel verfilzte Bärte, Aborigines sehen aus, als hätten sie sich noch nie gewaschen usw. Wenn man sich dann noch die Musikbeispiele anhört: quäkender Gesang, scheppernde Instrumente, dann wird klar, dass hier größter Wert auf das Fremdartige der außereuropäischen Musik gelegt wird. Alles ist erstaunlich, beängstigend oder abstoßend, nichts ist einladend oder vertrauenerweckend.

So erzieht man nicht zu Verständnis und Toleranz. Vielmehr fördert man eine eurozentristische Einstellung, für die alles Außereuropäische minderwertig ist.

## Aus der Heimat ausländischer Arbeiter



Teresina

mündlich überliefert (Italien, Toscana)  
Satz: Irmgard Merkt

Te-re-si-na la mal-con-ten - ta: bab - bo go-de e mam-ma sten - ta.

Bab-bo va all' o - ste - ri - a, mam-ma tri-bo-la tut - ta vi - a.

Babbo mangia l'erbe cotte,  
mamma tribola giorno e notte.  
Babbo mangia e beve vino,  
mamma tribola col cittino.

Babbo mangia li fagioli,  
mamma tribola coi figlioli.  
Babbo mangia il baccala,  
mamma tribola a tutt' anda.

Babbo mangia le polpette,  
mamma fa delle crocette.  
Teresina la malcontenta,  
babbo gode e mamma stenta.

Teresina ist unzufrieden,  
weil sich ihr Vater den  
ganzen Tag bedienen läßt.  
Die italienischen Männer,  
die in Deutschland arbeiten,  
haben keine Zeit zu faulenz:  
Aber auch sie vergessen  
manchmal,  
daß die Mama mit Beruf,  
Haushalt und Kindern  
oft dreifache Arbeit  
zu leisten hat.



Abb. 3: Banjo Liederbuch: Aus der Heimat ausländischer Arbeiter<sup>5</sup>

Erst in den 80er Jahren reagierte man auf das Problem, dass in den Schulklassen - vor allem in den Hauptschulklassen - immer mehr sogenannte „Gastarbeiterkinder“ saßen. Um deren Integration ging es jetzt. Sie sollten sich mit ihrer mitgebrachten Kultur ernst genommen fühlen, und die deutschen Kinder sollten Verständnis für die Kultur der „Gäste“ aufbringen. Deshalb suchte man jetzt in der anderen Kultur nicht mehr das Fremde, Trennende, sondern das Gemeinsame, Verbindende. Und das war im Musikunterricht vor allem das gemeinsame Singen, Tanzen und Musizieren.

Abbildung 3 zeigt eine Seite aus einem Liederbuch der 80er Jahre, in dem je zwei Volkslieder aus der Türkei, aus Jugoslawien, Italien, Griechenland und Spanien angeboten werden. Eines der beiden italienischen Lieder ist das von Teresina, die sich den ganzen Tag für die Familie abrackert, während der „babbo“, der Vater sich bedienen lässt.

Dies ist ein entscheidender Schritt vorwärts. Nachdem die 70er Jahre zur Kenntnis genommen hatten, dass es auf der Welt mehr als eine Kultur gibt, stellte man sich in den 80er Jahren der Tatsache, dass es auch innerhalb einer Schulklasse mehrere Kulturen geben kann. Und man versuchte, Brücken zu bauen, „Schnittstellen“ zwischen diesen Kulturen zu finden und sie zum Ausgangspunkt eines gegenseitigen Verständnisses zu machen. Von jetzt an kann man mit Recht von „interkultureller Musikerziehung“ sprechen - der Begriff stammt ja auch aus dieser Zeit.<sup>6</sup>

Unübersehbar ist aber immer noch die Ungleichbehandlung der Kulturen. Während die deutsche Musik einigermaßen breit, nämlich mit Volksliedern, klassischer Musik und Schlagern vertreten war, durften die Gastarbeiterkulturen nur Folklore ins Rennen schicken. Dabei sind die meisten türkischen Kinder in Deutschland mit den MTV-Charts viel vertrauter als mit türkischen Volksliedern, und die gut gemeinten Versuche, ihnen Kreistänze beizubringen, sind ihnen eher peinlich. Man darf Zweifel anmelden an der Integrationskraft eines solchen Musikunterrichts. Darüberhinaus zeigt dieser Folklorismus, dass man nach wie vor kulturzentristisch dachte und der deutschen Kultur den Rang einer Leitkultur beimaß (auch wenn dieser Ausdruck damals noch nicht verwendet wurde).

Seit Beginn der 90er Jahre erweist sich eine andere Schnittstelle als deutlich tragfähiger, nämlich die Popmusik. Überall auf der Welt gibt es sie, und zwar als Produkt aus einer jeweiligen lokalen Musik und der amerikanischen Popmusik. Das mag man als trauriges Ergebnis des US-Kulturimperialismus beklagen, fest steht aber, dass z. B. afrikanische Popmusik deutschen Jugendlichen viel leichter zugänglich ist als afrikanische Folklore.

Abbildung 4 zeigt ein Unterrichtsmaterial aus den 90er Jahren. Hier ist eine Doppelseite der türkischen Musik gewidmet. Auf der linken Seite wird türkische Folklore mit Zurna, Saz und Darbuka vorgestellt, auf der rechten türkische Popmusik mit Keyboard, E-drums und Saz. Dazu gehören zwei Hörbeispiele - Volkslied und Popsong. Das Lied wird von Schülern vorgetragen, was sicherlich jugendlichen Hörern die Identifikation etwas erleichtert. Aber zweifellos ist der Song eher dazu geeignet, die Aufmerksamkeit und das Interesse von Neuntklässlern zu erregen. Hier wird es ihnen leichter fallen, den Perspektivenwechsel zu vollziehen, sich in die Lage eines türkischen Jugendlichen zu versetzen, der diese Musik spielt, und die Welt aus dessen Blickwinkel zu betrachten.

Doch ein Problem ist auch hier noch nicht gelöst: Immer noch wird türkische, afrikanische, indische oder indianische Musik in einem besonderen Kapitel abgehandelt, immer noch ist interkultureller Musikunterricht ein Element neben anderen im Inhaltsverzeichnis des Schulbuchs, immer noch ist Interkulturalität nur Unterrichtsthema und nicht Unterrichtsprinzip, immer noch steht im Hintergrund die kulturzentristische Vorstellung von „unserer eigenen“ Kultur auf der einen und den „fremden“ Kulturen auf der anderen Seite des Tellerrands.

### Musik aus der Türkei: Volksmusik ...



Den Melodien der türkischen Volksmusik liegen unterschiedliche Tonleitern zu Grunde. Hier wurde versucht, ein Beispiel türkischer Volksmusik in Noten aufzuschreiben:

#### Entari Aldim



Ich habe ein Gewand gekauft für 45 Kuruş.  
 Ich habe es gewaschen und in der Sonne ausgebreitet.  
 Wenn deine Liebste eine Rose ist,  
 dann ist meine ein Veilchen.  
 Ah nimni ya nimni ya ...

#### Rhythmusangebot für eine Darbuka oder ein ähnliches Instrument



### ... und Popmusik



Abb. 4: Hauptsache Musik 9/10: Musik aus der Türkei<sup>7</sup>

## Musikunterricht sollte prinzipiell interkulturell sein!

„Wie soll es denn auch anders sein?“ könnte man nun fragen. Bei aller Multikulturalität im Klassenzimmer - auch iranischen und chinesischen Jugendlichen sind, wenn sie in Deutschland zur Schule gehen, die Popmusik-Charts und selbst Mozart-Sinfonien in jedem Fall vertrauter als australische Didgeridoo-Klänge. Ist es dann nicht sinnvoll, Popmusik und vielleicht auch Klassik als „eigene“ Kultur ins Zentrum zu stellen und die anderen Musiken als „fremde“ Kulturen zu behandeln?

Die Antwort lautet: „Schülerorientierung ja - Kulturzentrismus nein“. Jede einzelne SchülerIn hat - davon war oben schon die Rede - ihren individuellen musikalischen Erfahrungsschatz. Dabei gibt es - auch heute noch - Ähnlichkeiten und Übereinstimmungen zwischen verschiedenen SchülerInnen. Das muss die MusiklehrerIn natürlich bei der Auswahl von Musikbeispielen berücksichtigen, wenn sie den bewährten methodischen Weg des Schnittstellenansatzes - vom Bekannten zum Unbekannten - gehen will. Das ist Schülerorientierung.

Falsch wäre es aber, die Mehrheitskultur zur Standardkultur zu erklären. Einen solchen Umgang mit Minderheiten sollte man seinen SchülerInnen nicht beibringen. Das wäre Kultur-zentrismus.

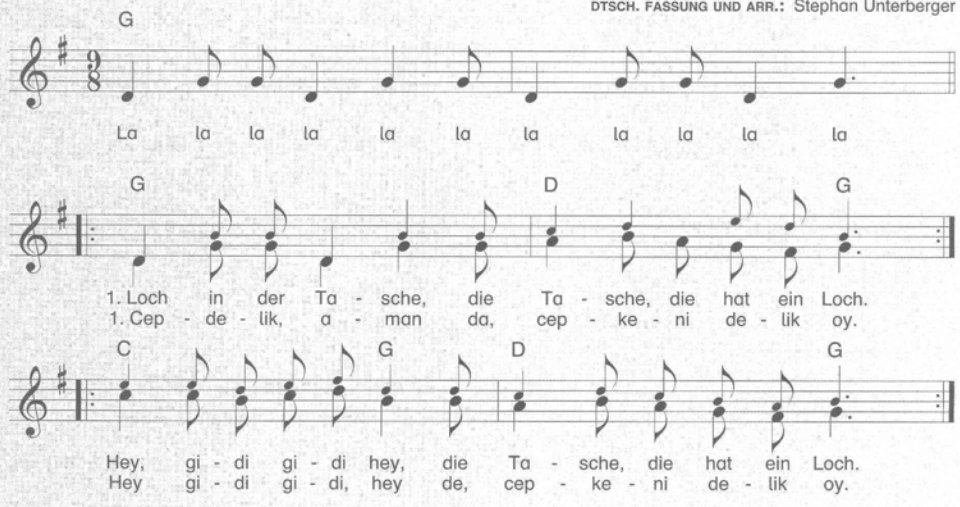
Den Zielen Verständnis und Toleranz dienlich ist ein prinzipiell interkultureller Musikunterricht, der musikalische Phänomene und Probleme grundsätzlich an Musikbeispielen aus verschiedenen Kulturen untersucht - und dabei natürlich die Interessen und Erfahrungen der Schüler und Schülerinnen berücksichtigt.

**DER TAKT**



## Das Lied vom Loch – Cepdelik, aman da

TEXT: O. Veli Kanik  
MUSIK: Hazar Alpinar  
DTSCH. FASSUNG UND ARR.: Stephan Unterberger



1. Loch in der Ta - sche, die Ta - sche, die hat ein Loch.  
 1. Cep - de - lik, a - man da, cep - ke - ni de - lik oy.  
 Hey, gi - di gi - di hey, die Ta - sche, die hat ein Loch.  
 Hey gi - di gi - di, hey de, cep - ke - ni de - lik oy.

1. Loch in der Tasche, die Tasche, die hat ein Loch.  
Hey, gidi gidi hey, die Tasche, die hat ein Loch.
2. Loch in der Hose, das Hemd, das hat auch ein Loch,  
Hey, gidi gidi hey, das Hemd, das hat auch ein Loch.
3. Loch in dem Ärmel, der Kaftan hat auch ein Loch.  
Hey, gidi gidi hey, der Kaftan hat auch ein Loch.



Ein Kaftan

1. Cepdelik, aman da, cepke ni delik oy.  
Hey, gidi gidi, hey de, cepke ni delik oy.
2. Kol delik, aman da, mintani, delik oy.  
Hey gidi gidi hey de, mintani, delik oy.
3. Yen delik, aman da, kaftani, delik oy.  
Hey gidi gidi hey de, kaftani, delik oy.

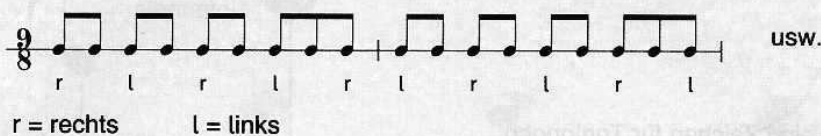
**118**



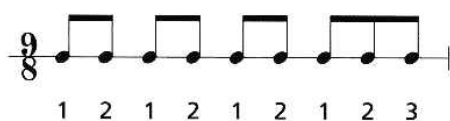
## DER TAKT



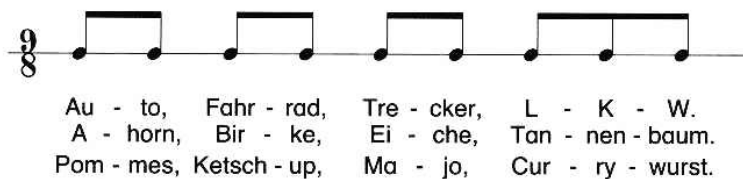
In der Volksmusik der Türkei sind unregelmäßig betonte Taktarten normal. Es handelt sich um 9/8-, 7/8- und 5/8-Takte. Man nennt sie **aksak**, das bedeutet lahm, hinkend, stolpernd. Wenn ihr auf folgende Weise zu einem 9/8-Takt, z. B. H 134, geht, versteht ihr diese Bezeichnungen:



Der 9/8-Takt in diesem Lied wird so unterteilt:

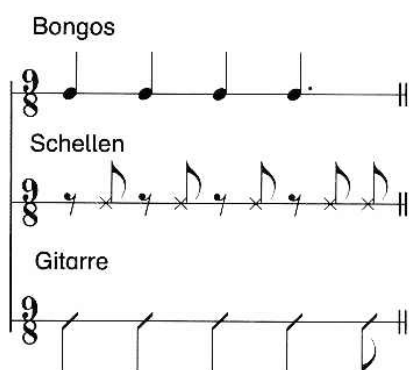


♦ Übt diese Folge, indem ihr die folgenden Wortreihen sprecht.



♦ Findet eigene Wortreihen!

## Liedbegleitung



♦ Schlägt den Rhythmus des Liedes auf den Schenkeln, indem ihr immer die Hände abwechselt und jeweils die 1 der 2er- und 3er-Gruppen betont. Nach jedem Durchgang liegt dabei die 1. Achtel in einer anderen Hand.

♦ Verteilt die Gruppen von 2 und 3 Achteln anders im Takt und schlägt die so neu entstandenen Rhythmen.

Abb. 5: Amadeus 1: Der Takt<sup>8</sup>

Abbildung 5 zeigt ein kürzlich erschienenenes Schulbuch, das nicht nur den Exotismus der 70er und den Folklorismus der 80er Jahre vermeidet, sondern auch interkulturelle



Musikerziehung als Unterrichtsprinzip ernst nimmt. Hier sucht man vergeblich nach dem Kapitel „Musik aus der Fremde“ oder „Begegnung mit Kulturen“. Hier werden grundsätzlich in allen Kapiteln Musikbeispiele aus verschiedenen Kulturen herangezogen.

Wenn z. B. die Taktarten erläutert werden, werden die Schüler nicht nur mit 2/4, 3/4 und 4/4 bekannt gemacht, sondern auch mit einer Taktart, die in der türkischen Folklore üblich ist. Und das Lied „Cepdelik, aman da“ ist nicht als Beispiel für die Heimatkultur türkischer Kinder abgedruckt, sondern als Beispiel für einen „Aksak“ („hinkender“ Takt - in der Sprache unserer Musiktheorie gesprochen ein 2-, 3- oder 4/4-Takt mit einem zusätzlichen Achtel).

In die gleiche Richtung geht ein Projekt an der Universität Oldenburg. Dort hat man sich daran gemacht, eine „Eine-Welt-Musiklehre“ zu entwickeln, also eine Musiktheorie, die in der Lage ist, Musik aus allen Teilen der Welt angemessen zu beschreiben, und man entwirft entsprechende Unterrichtseinheiten für den Oberstufenunterricht und das Musikstudium.<sup>9</sup>

| 70er Jahre:                                                 | 80er Jahre:                                                                              | 90er Jahre:                                                  | 00er Jahre:                                                                            |
|-------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------|
| <i>Außereuropäische Musik</i><br>soll Hörbarrieren abbauen. | <i>Gastarbeiter-folklore</i><br>soll Ausländer integrieren.                              | <i>Internationale Popmusik</i><br>soll zu Toleranz erziehen. | <i>Unterrichtsprinzip Interkulturalität</i><br>soll Freude an der Vielfalt vermitteln. |
| z. B.<br>Sequenzen<br>Arbeitsbuch 5/6 1976                  | z. B.<br>Banjo Liederbuch<br>1982                                                        | z. B.<br>Hauptsache Musik<br>9/10 1997                       | z. B.<br>Amadeus 1<br>1999                                                             |
| z. B.<br>Siegfried Helms:<br>„Außereuropäische Musik“ 1974  | z. B.<br>Irmgard Merkt:<br>„Deutsch-türkische Musikpädagogik in der Bundesrepublik“ 1983 | z. B.<br>Volker Schütz:<br>„Musik in Schwarzafrika“ 1992     | z. B.<br>Wolfgang M. Stroh:<br>„eine welt musik lehre“ 2000                            |

**Abb. 6: Geschichte der interkulturellen Musikerziehung**

Abbildung 6 gibt einen (stark vereinfachten) Überblick über die Geschichte der interkulturellen Musikerziehung, wie sie sich im Schulbuch darstellt. Dabei muss man im Auge behalten, dass jeweils die fortschrittlichste Schulbuchproduktion als Beispiel herangezogen wurde. Der Mainstream heutiger Schulbücher für den Musikunterricht befindet sich immer noch auf dem Stand der 80er Jahre, und hier und da werden auch heute noch Afrikaner mit Lendenschurz gezeigt. Aber Schulbücher lassen ja ohnehin keine Schlussfolgerungen über den real existierenden Musikunterricht zu.<sup>10</sup>

Eine weitere Klarstellung: Nichts ist einzuwenden gegen jodelnde Pygmäen in Baströckchen - die Konfrontation mit dem Exotischen ist ein wichtiger Bestandteil des interkulturellen Musikunterrichts. Zu kritisieren ist Exotismus, die Beschränkung des interkulturellen Musikunterrichts auf Exotisches.

Nichts ist einzuwenden gegen türkische Volkslieder und Volkstänze. Folklore ist wichtiger Bestandteil des interkulturellen Musikunterrichts. Zu kritisieren ist Folklorismus, die Beschränkung des interkulturellen Musikunterrichts auf Folklore.

Nichts ist einzuwenden dagegen, dass man die Auseinandersetzung mit afrikanischer oder türkischer Musik oder mit dem Fremden überhaupt zeitweise zum Unterrichtsthema macht - ganz im Gegenteil: es ist unerlässlich, sich mit dem Problem fremd/vertraut auseinanderzusetzen und sich zu fragen: „Wie gehe ich damit um, dass andere Menschen andere Musik

hören oder machen als ich?“. Zu kritisieren ist die Beschränkung von interkulturellem Musikunterricht auf ein paar Unterrichtseinheiten.

Jeder Mensch ist Ausländer - fast überall auf der Welt. Und jede Musik ist fremd - für fast alle Menschen auf der Welt. Wir sollten daher jede Gelegenheit nutzen, um uns und unsere Schüler und Schülerinnen mit den verschiedensten musikalischen Praxen zu konfrontieren und uns mit ihnen vertraut zu machen.

### Anmerkungen

<sup>1</sup> Beim vorliegenden Text handelt es sich um den ersten Teil eines Vortrags, den der Autor am 14. 9. 2002 in Berlin beim Bundeskongress für Musikpädagogik des Arbeitskreises für Schulmusik gehalten hat.

<sup>2</sup> Dieter Baacke: *Beat - die sprachlose Opposition*, München 1968

<sup>3</sup> Vgl. SPoKK (Hg.): *Kursbuch JugendKultur. Stile, Szenen und Identitäten vor der Jahrtausendwende* Mannheim 1997

<sup>4</sup> Gottfried Küntzel / Martin Geck / Rudolf Frisius: *Sequenzen Musik - Sekundarstufe I - 2. Folge. Arbeitsbuch 5/6*, Stuttgart (Klett) 1976, S. 8f.

<sup>5</sup> Martin Geck / Irmgard Merkt: *Banjo Liederbuch*, Stuttgart (Klett) 1982, S. 124

<sup>6</sup> Vgl. Irmgard Merkt: *Interkulturelle Musikerziehung*, in: *Musik und Unterricht* 22/1993, S. 4

<sup>7</sup> Werner Pütz / Rainer Schmitt: *Hauptsache Musik 9/10*, Stuttgart (Klett) 1997, S. 18f.

<sup>8</sup> Wulf Dieter Lugert / Bettina Küntzel: *Amadeus 1. Unterrichtswerk für den Musikunterricht in den Klassenstufen 5 und 6*, Oldershausen (Lugert) 1999, S. 118f.

<sup>9</sup> Über die Fortschritte dieses Projekts kann man sich im Internet informieren unter [www.uni-oldenburg.de/~stroh/eineweltmusiklehre/index.html](http://www.uni-oldenburg.de/~stroh/eineweltmusiklehre/index.html)

<sup>10</sup> Für Hamburg habe ich kürzlich ermittelt, dass nur in 4,4% der Musikstunden in irgendeiner Form ein Schulbuch eingesetzt wird.