

Hans Jünger

## „Afrika“ im Schulbuch

### Interviewstudie zur Rezeption von Unterrichtsmedien durch Musiklehrer<sup>1</sup>

#### *Fragestellung*

Irmgard Sollinger hat 1994 bei einer Untersuchung der Darstellung afrikanischer Musik in 48 Schulmusikbüchern „latenten Rassismus und Eurozentrismus“ vorgefunden. Als Konsequenz fordert sie, sich im Unterricht einer „bewussten Sprache“ zu bedienen (z. B. negativ konnotierte Ausdrücke wie Neger, Eingeborener oder Häuptling zu vermeiden) und „die fremde Kultur respektvoll zu behandeln“ (z. B. immer wieder darauf hinzuweisen, dass „die eigene Musikkultur nur eine der vielen existierenden Musikkulturen ist“ - vgl. Sollinger 1995, S. 198f.).

Dieser Forderung kann man nur zustimmen. Problematisch ist aber die Prämisse, die der Kritik an Schulbüchern oft unausgesprochen zugrunde liegt: die Annahme der Identität von Schulbuchinhalten, Unterrichtsinhalten und Lernergebnissen. Sowohl die gelegentlich stattfindende „Schulbuchschelte“ der Interessenverbände, Kirchen und Parteien<sup>2</sup> als auch die Inhaltsanalysen der produktorientierten Schulbuchforschung<sup>3</sup> gehen mehr oder weniger unhinterfragt von einem sehr einfachen Modell medialer Kommunikation aus: Der Sender sendet, das Medium vermittelt, der Empfänger empfängt - was der Autor ins Schulbuch schreibt, landet eins zu eins in den Schülerköpfen.

Medientheoretiker haben heute eine erheblich differenziertere Sicht der Dinge. So betrachten Früh und Schönbach (1982) in ihrem „dynamisch-transaktionalen Ansatz“ die medial vermittelte Kommunikation als einen Prozess des Aushandelns zwischen den Interessen des Kommunikators - z. B. eines Autors - und des Rezipienten - z. B. eines Lesers. An diesem Prozess sind beide Seiten sowohl aktiv als auch passiv beteiligt: Der Schulbuchautor z. B. trifft Entscheidungen über Inhalte und Gestaltung seines Buches, muss dabei aber Marktmechanismen und bildungspolitische Rahmenbedingungen berücksichtigen; der Leser andererseits entscheidet über Umfang und Art der Verwendung des Buches, er filtert und interpretiert dessen Inhalte, ist dabei aber auf das Angebotene beschränkt und sozialisationsbedingten Gewohnheiten in seinem Medienverhalten unterworfen.

Um die Wirkung von Schulbüchern auf die Einstellungen ihrer Leser angemessen beurteilen zu können, genügt es demnach nicht, Texte und Bilder zu analysieren. Man muss vielmehr auch untersuchen, was Lehrer und Schüler mit ihnen machen, wie sie sie verwenden und wie sie sie verstehen. Erst wenn ich weiß, von wem und wie das von mir als rassistisch oder eurozentristisch empfundene Medium rezipiert wird, kann ich entscheiden, ob und in welchen Kontexten es zu befürworten oder abzulehnen ist.

Die vorliegende Studie knüpft an einer Untersuchung zur Verwendung von Schulbüchern im Musikunterricht an, die ich von 1999 bis 2004 durchgeführt habe (Jünger 2006). Ich konnte nachweisen, dass zumindest in Hamburg Musiklehrbücher nur in seltenen Ausnahmefällen

---

<sup>1</sup> Aus Gründen der Lesbarkeit verwende ich die männliche Form auch da, wo ich beide Geschlechter meine.

<sup>2</sup> Ein Beispiel aus jüngerer Vergangenheit ist der "Elmshorner Schulbuchskandal", bei dem eine Gewerkschaft (die IG Metall) ein Politik-Schulbuch mit Ausführungen über die „guten Seiten des Nationalsozialismus“ an den Pranger stellte (vgl. Peter Ahrens: *Die guten Seiten der Nazis*. In: die tageszeitung Nr. 7189 vom 23. 10. 2003, S. 24)

<sup>3</sup> In der deutschen Schulbuchforschung dominieren seit den 50er Jahren ideologiekritische Untersuchungen der Behandlung bestimmter Inhalte (z. B. Islam, Frauen, Gewerkschaften) - vgl. Veröffentlichungen des Georg-Eckert-Instituts für internationale Schulbuchforschung in Braunschweig.

im Unterricht eingesetzt werden (dabei handelt es sich meist um Notsituationen wie z. B. Vertretungsstunden). Die Schüler kommen also gar nicht erst mit einem eventuell vorhandenen "latenten Rassismus" in Kontakt. Ich konnte aber auch feststellen, dass Schulmusikbücher durchaus von Musiklehrern rezipiert werden. Sie spielen nämlich bei der Vorbereitung des Unterrichts eine nicht zu unterschätzende Rolle: Sie dienen als Materialsteinbruch bei der Erstellung eigener Arbeitsblätter, als Nachschlagewerke für fachliche Informationen, als didaktische Ratgeber in Fragen der Stoffauswahl und der methodischen Aufbereitung der Unterrichtsinhalte und als Quelle didaktischer Anregung und Instrument didaktischer Reflexion.

Eine Untersuchung der Rezeption von Unterrichtsmedien durch Schüler erübrigt sich damit zwar nicht, aber beim Medium Schulbuch rückt die Zielgruppe der Musiklehrer in den Mittelpunkt des Interesses. Denn es ist ja denkbar, dass die den Schulmusikbüchern zu Grunde liegenden musikdidaktischen Konzepte indirekt - über die Musiklehrer - in den Musikunterricht hineinwirken und dass auf diesem Wege auch Einstellungen und Haltungen an die Schüler herangetragen werden - unerwünschte wie "Rassismus und Eurozentrismus", aber auch wünschenswerte wie "Respekt gegenüber fremden Kulturen".

Ob das tatsächlich möglich ist und auf welche Weise es vor sich gehen kann, war die Fragestellung der vorliegenden Studie. Am Beispiel von Konzepten interkultureller Musikpädagogik wollte ich herausfinden, welchen Einfluss die didaktischen Entscheidungen der Schulbuchautoren auf die didaktischen Vorstellungen von Musiklehrern haben. Im Einzelnen waren dabei folgende Fragen zu klären:

1. Wie nehmen Musiklehrer die unterschiedlichen Weisen wahr, in denen Schulmusikbücher mit kultureller Vielfalt umgehen? Bemerkten sie diese Unterschiede? Wie deuten sie sie?
2. Wie reagieren Musiklehrer auf diese unterschiedlichen Umgangsweisen? Wie bewerten sie sie? Welche Konsequenzen ziehen sie für ihr berufliches Handeln?

Relevant ist diese Fragestellung, weil ihre Beantwortung es erlaubt, Gefahren und Chancen des Mediums Schulbuch abzuschätzen. Sind von didaktisch fragwürdigen Schulbüchern negative Effekte auf das didaktische Denken von Musiklehrern und damit auf Musikunterricht zu befürchten, dann sollten die Anstrengungen auf dem Gebiet der Schulbuchkritik verstärkt werden; sind andererseits von didaktisch innovativen Schulbüchern positive Effekte zu erwarten, dann sollte das Medium als Transportmittel für didaktische Propaganda verwendet werden; sind aber weder negative noch positive Effekte nachzuweisen, dann sind weitere Bemühungen um das Medium Schulmusikbuch hinfällig.

### *Methoden*

Die Fragestellung zielt nicht auf allgemein gültige Aussagen, sondern auf die Erfassung der Vielfalt der Erscheinungen. Sie legt daher qualitative Methoden nahe. Das beginnt bei der Auswahl der Datenquellen. Antworten auf meine Fragen habe ich mir am ehesten von Interviews mit Musiklehrern erwartet. Diese habe ich - der Strategie des theoretischen Sampling (Glaser/Strauss 1979) folgend - nicht repräsentativ, sondern theoriegeleitet ausgewählt. Ich habe mit einem Lehrer begonnen, den ich bereits in der Vorgängeruntersuchung befragt hatte und dessen Umgang mit Schulbüchern ich daher bereits kannte. Dann habe ich nach und nach jeweils die Gesprächspartner einbezogen, von denen ich mir am ehesten neue Informationen erwartete.

Zur Strukturierung der Gespräche habe ich einen Leitfaden konstruiert, der aus zwei Teilen besteht (einen Überblick gibt Tabelle 1). Der erste Teil folgt dem Modell des fokussierten Interviews (Merton/Kendall 1979). Hierbei handelt es sich um eine Interviewform, die speziell für die Medienforschung entwickelt worden ist. Alle Gesprächspartner werden zu Beginn des Gesprächs mit dem gleichen Stimulus konfrontiert und dann nach dessen

Wirkung befragt. Zuvor wird der Stimulus einer Inhaltsanalyse unterzogen, so dass sich objektive Sachverhalte und subjektive Interpretationen aufeinander beziehen und voneinander unterscheiden lassen.

1. Objektebene			2. Metaebene		
1.1. unstrukturierte Fragen	1.2. halbstrukturierte Fragen		1.3. strukturierte Fragen	2.1. Wirkungen der Beschäftigung mit dem Stimulus	2.2. Eignung der Medien zur Kommunikation Didaktik/Praxis
keine Vorgaben	Vorgabe des Stimulus	Vorgabe der Reaktion	Vorgabe von Stimulus und Reaktion		

**Tabelle 1: Aufbau des Interview-Leitfadens**

Für meine Untersuchung habe ich als Stimulus zwei Schulbuchdoppelseiten ausgewählt, die sich unter vergleichbaren Aspekten mit dem Thema afrikanische Musik befassen, die sich aber deutlich in ihrer didaktischen Konzeption unterscheiden. Es handelt sich um *Soundcheck 1* (1999), S. 172/173 und *Amadeus 1* (1999), S. 132/133 (vgl. Anhang). Beide Bücher sind für die Jahrgangsstufen 5 und 6 gedacht, beide Doppelseiten enthalten Noten, Text und Begleitrhythmus eines afrikanischen Liedes, Informationstexte zur Funktion der Musik in Afrika, Fotos von musizierenden Afrikanern, Abbildungen europäischer Kinder und Aufgabenstellungen. Sie legen jedoch sehr unterschiedliche Sichtweisen auf afrikanische Musik und unterschiedliche Umgangsweisen mit ihr nahe: Die *Soundcheck*-Seiten präsentieren sie als exotischen und fremdartigen Gegenstand ernsthafter Reflexion, auf den *Amadeus*-Seiten erscheint sie als vergleichsweise vertrautes und recht attraktives musikpraktisches Angebot (eine zugespitzte Gegenüberstellung der Unterschiede zeigt Tabelle 2).

<i>Soundcheck</i> , S. 172/173	<i>Amadeus</i> , S. 132/133
Afrikanische Kultur ist fremdartig und schwer zugänglich (merkwürdige Riten, unscharfe Schwarzweißfotos, schwieriger Rhythmus).	Afrikanische Kultur ist vertraut und leicht zugänglich (popmusikähnliches Outfit, einfacher Rhythmus, Selbstbauinstrumente).
Afrikanische Kultur ist eine Einheit („die“ Afrikaner).	Afrikanische Kultur ist vielfältig (Guinea, Baga).
Afrikanische Musik ist eine ernste Angelegenheit (misstrauische Mienen).	Afrikanische Musik ist eine fröhliche Angelegenheit (lachende Gesichter).
Afrikaner sind arm (Lendenschurz und Baströckchen).	Afrikaner sind nicht arm (westliche Kleidung, Autos).
Afrikanische Musik ist etwas Besonderes (bedarf eines eigenen Kapitels: „Begegnungen“).	Afrikanisches ist etwas Normales (ist nur ein Beispiel im Kapitel „Rhythmus“).
Afrikanische Musik ist etwas, worüber man nachdenken muss (Aufgabe: „Überlegt ...“).	Afrikanische Musik soll gehört und gespielt werden (Aufgabe: „Hört ...“, „Spielt ...“).

**Tabelle 2: Inhaltsanalytischer Vergleich der beiden Schulbuchdoppelseiten<sup>4</sup>**

Die eine der beiden Doppelseiten (*Soundcheck*) erhielten die Gesprächspartner wegen des umfangreicheren Informationstextes einige Tage vor dem Interview, verbunden mit der Bitte, sie sich als Vorbereitung auf den Termin in Ruhe anzusehen, allerdings ohne spezielle Fragestellung. Zu Beginn des Interviews wurden sie dann in allgemeiner Form gebeten, ihre Meinung zu formulieren. Erst dann bekamen sie die zweite Doppelseite (*Amadeus*) und

<sup>4</sup> Diese Gegenüberstellung darf nicht missverstanden werden: Sie bezieht sich ausschließlich auf die beiden aus ihrem jeweiligen Kontext isolierten Doppelseiten; die sonstige Behandlung des Themas in den beiden Schulbüchern ist nicht berücksichtigt.

wurden aufgefordert, direkt zu Protokoll geben, worauf ihr Blick fiel und was ihnen dabei durch den Kopf ging.

Merton und Kendall (1979) empfehlen, die Nichtbeeinflussung der Interviewpartner durch eine non-direktive Fragetechnik und durch eine zunehmende Strukturierung mit Hilfe von drei Frageformen sicherzustellen. Dementsprechend beginnt mein Leitfaden mit sehr offenen „unstrukturierten“ Fragen (z. B. „Wie finden Sie diese Schulbuchseite?“); es folgen „halbstrukturierte“ Fragen, die entweder einen konkret benannten Teil oder Aspekt des Stimulus vorgeben und die Reaktion offen lassen („Wie finden Sie die Fotos?“) oder die Reaktion vorgeben und den Stimulus offen lassen („Würden Sie sagen, diese Schulbuchseite legt den Schwerpunkt auf die Gemeinsamkeiten zwischen den Kulturen?“); „strukturierte“ Fragen schließlich geben sowohl Stimulus als auch Reaktion vor („Wenn jemand sagt: Dieses Foto von Kindern mit Lendenschurz fördert die Einstellung, dass Afrikaner primitiv sind, - würden Sie dem zustimmen?“).

Nachdem dieser erste Teil des Interviews in der Art eines Experiments Reaktionen auf die beiden Schulbuchdoppelseiten provoziert und erfasst hat, geht der zweite Teil des Leitfadens auf die Metaebene und fragt nach Einschätzungen hinsichtlich der Eignung von Schulbüchern als Kommunikationsmedium zwischen Didaktikern und Praktikern. Dabei geht es zuerst konkret um die Spuren, die die Beschäftigung mit den beiden vorgelegten Schulbuchdoppelseiten hinterlassen hat, dann allgemein um die Bedeutung des Schulbuchs und anderer Informationskanäle als Quelle didaktischer Anregung.

Nach jedem Interview habe ich folgende Schritte unternommen:

1. Ich habe die Äußerungen meines Gesprächspartners teiltranskribiert und unter dem Gesichtspunkt ihres Beitrags zur Beantwortung meiner Fragestellung zusammengefasst.
2. Diese Zusammenfassung habe ich dem Interviewten zur Zustimmung bzw. Korrektur vorgelegt („kommunikative Validierung“ nach Scheele/Groebe 1988).
3. Dann habe ich die Daten theoretisch kodiert (Strauss/Corbin 1996) und zur Formulierung einer vorläufigen Theorie verwendet.
4. Auf dieser Grundlage habe ich meinen Leitfaden revidiert und den nächsten Fall ausgewählt.

Ich habe diesen Prozess solange fortgesetzt, bis die Theorie für jede meiner Fragestellungen mehrere Antworten anbot und weitere Interviews keine wesentlich neuen Informationen erwarten ließen.

### *Ergebnisse*

Ich habe im Sommer 2006 fünf einstündige Interviews geführt. Tabelle 3 zeigt für jeden der befragten Musiklehrer die Schulform, an der er arbeitet, den Lehramtsstudiengang, den er absolviert hat, und die Fächer, die er studiert hat.

Lehrer	Kurt	Frieda	Paul	Nick	Heidi
Schulform	Gesamtschule	Gymnasium	Gesamtschule	Gymnasium	Gesamtschule
Lehramt	Gymnasium	Gymnasium	Gymnasium	Gymnasium	Haupt-/Realsch.
Studium	Deutsch, Gmk	Musik, Mathe	Musik, Religion	Musik, Deutsch	Biologie

**Tabelle 3: Merkmalskombinationen in der Stichprobe<sup>5</sup>**

<sup>5</sup> Die Namen sind geändert.

Die Interviewdaten erlauben mir nun eine empirisch begründete hypothetische Beschreibung der Rezeption von Schulbüchern durch Lehrer. Dabei betrachte ich den medialen Kommunikationsprozess aus zwei Blickwinkeln:

Zum einen richte ich meine Aufmerksamkeit auf das aktuelle innere Verhalten meiner Probanden. Ich nehme eine eher beobachtende Haltung ein und frage nach den unmittelbaren Reaktionen meiner Probanden auf mein Treatment (d. h. auf die Vorlage des Unterrichtsmaterials). Dabei interessieren mich wieder zwei Aspekte:

1. der aktive Vorgang der Wahrnehmung: Wie filtern meine Probanden die angebotenen Informationen, mit welcher „Brille“ sehen sie sich die Schulbuchseiten an?
2. der passive Vorgang der Wirkung: Welche Einflüsse haben die wahrgenommenen Informationen auf das didaktische Denken meiner Probanden, welche „Spuren“ hinterlässt die Lektüre der Schulbuchseiten bei ihnen?

Zum anderen richte ich meine Aufmerksamkeit auf überdauernde Einstellungen meiner Gesprächspartner. Ich nehme eine eher verstehende Haltung ein und frage nach den Vorstellungen und Ansichten meiner Gesprächspartner hinsichtlich der vorgelegten Schulbücher. Auch hier interessieren mich zwei Aspekte:

1. Meinungen zur Funktion der Schulbücher: Wie beurteilen meine Gesprächspartner die Brauchbarkeit des Mediums Schulbuch als Quelle didaktischer Anregung und Mittel didaktischer Reflexion und über welche „Kanäle“ sind sie für didaktische Innovationen erreichbar?
2. Meinungen zum Inhalt der Schulbücher: Wie beurteilen meine Gesprächspartner die didaktischen Konzepte, die den Schulbuchseiten zu Grunde liegen, und welche „Standpunkt“ vertreten sie hinsichtlich einer angemessenen Reaktion des Musikunterrichts auf die kulturelle Vielfalt unserer Gesellschaft?

## 1. Brillen

Musiklehrer unterscheiden sich in der Art, wie sie Schulbücher wahrnehmen und beurteilen. Jeder Musiklehrer bevorzugt eine bestimmte Perspektive, aus der er Schulbücher vorzugsweise betrachtet, eine Brille, durch die er das Schulbuch sieht. Folgende vier typische Fragehaltungen habe ich vorgefunden:

Fragen nach der Machbarkeit:

- a) Die Frage nach der Einsetzbarkeit: „Passt das?“ Der Lehrer prüft, ob das Material im Rahmen seines aktuellen Unterrichts verwendbar ist, d. h. ob es für das Alter der Lerngruppen, die er gerade zu betreuen hat, gedacht ist und ob es in die Unterrichtseinheiten, die er gerade zu unterrichten hat, eingebaut werden kann - „Habe ich Klassen, in denen ich das verwenden kann?“

Beispiel: „Aber wenn ich wieder 5 oder 6 habe, werde ich das machen.“ (Kurt)

- b) Die Frage nach der Schwierigkeit: „Geht das?“ Der Lehrer prüft, ob das Material angemessen hinsichtlich der Lernvoraussetzungen bei seinen Schülern ist, d. h. ob es deren Fähigkeiten und deren Interessen entspricht - „Werden sie das können oder ist es zu schwer für sie? Werden sie das mögen oder ablehnen?“ - Oder er prüft, ob das Material angemessen hinsichtlich der eigenen Kompetenzen und der eigenen Vorlieben ist - „Werde ich damit unterrichten können oder überfordert mich das? Habe ich dazu Lust oder widerstrebt mir das?“

Beispiel: „Was mich abschreckt sind diese Texte, das kann ich mir überhaupt nicht merken.“ (Heidi)

### Fragen nach der Korrektheit:

- c) Die Frage nach der Richtigkeit: „Stimmt das?“ Der Lehrer prüft, ob das Material aus fachlicher Sicht einwandfrei ist, d. h. ob der Erkenntnisstand der Musikwissenschaft und anderer Wissenschaften berücksichtigt ist und der Unterrichtsgegenstand sachlich korrekt dargestellt wird - „Kann ich das fachlich vertreten oder enthält das Material Fehler?“

Beispiel: „Orale Tradition über eine Notation - da ist man im Zwiespalt, es geht gut, aber passt natürlich eigentlich nicht.“ (Paul)

- d) Die Frage nach der Wünschbarkeit: „Will ich das?“ Der Lehrer prüft, ob das Material hinsichtlich seines Bildungswerts zu verantworten ist, d. h. ob die impliziten Ziele dem Diskussionsstand der Musikdidaktik und der allgemeinen Didaktik einerseits, den eigenen Überzeugungen des Lehrers andererseits entsprechen - „Kann ich das pädagogisch vertreten“ - Oder er prüft, ob das Material methodisch so aufbereitet ist, dass es den angestrebten Zielen dient - „Bringt das meine Schüler weiter?“

Beispiel: „Sowas führt natürlich erstmal in die Mitte von Musik überhaupt, in die Machart von Musik. [...] Was verloren geht, ist Bedeutung von Musik, das findet hier nicht statt.“ (Nick)

## 2. Spuren

Die Beschäftigung mit Schulbüchern und den ihnen zugrunde liegenden Konzeptionen beeinflusst das didaktische Denken von Musiklehrern auf unterschiedliche Weise und in unterschiedlichem Maße. Es hinterlässt sowohl oberflächliche als auch tiefe Spuren. Folgende vier Einflussmöglichkeiten habe ich feststellen können:

### Punktuelle Einstellungsänderungen:

- a) Neubewertung des Unterrichtsmaterials: Der Lehrer schätzt die Eignung des im Schulbuch präsentierten Materials jetzt anders ein als zuvor. - „Ich finde das doch ganz gut bzw. doch nicht so gut.“ - Oder der Lehrer hat jetzt die Absicht, das im Schulbuch präsentierte Material bei nächster Gelegenheit in seinem Unterricht zu verwenden. - „Ich will das mal ausprobieren.“

Beispiel: „Also so ein Bild ist wirklich - je länger ich das angucke, das ist wirklich eine Katastrophe.“ (Kurt)

- b) Auswahl von Unterrichtsinhalten: Der Lehrer hat jetzt die Absicht, einen der im Schulbuch aufbereiteten Unterrichtsgegenstände bei nächster Gelegenheit in seinem Unterricht zu behandeln. - „Ich will das mal unterrichten.“

Beispiel: „Ich hab dies allerdings noch nie eingesetzt, obwohl ich mich gefragt habe bei der Lektüre: Warum eigentlich nicht?“ (Kurt)

### Weitgreifende Einstellungsänderungen:

- c) Bewusstmachung von subjektiver Didaktik: Der Lehrer kann jetzt bislang implizite didaktische Vorstellungen explizieren, d. h. er kann jetzt darüber Auskunft geben, welche Ziele, Inhalte und Methoden des Musikunterrichts er für angemessen hält. - „Ich weiß jetzt, was ich will.“

Beispiel: „Es wirkt sich auf meinen Unterricht sehr praktisch aus, als ich es für ganz wichtig halte, dass die vielen impliziten didaktischen Zielsetzungen, die jeder mit sich herumträgt, bewusster werden, dadurch wird der Unterricht besser.“ (Nick)

- d) Unterschwellige Modifikation von subjektiver Didaktik: Der Lehrer hat jetzt andere implizite didaktische Vorstellungen als zuvor; d. h. er hält jetzt andere Ziele, Inhalte oder Methoden des Musikunterrichts für angemessen, allerdings ohne sich dessen bewusst zu sein, folglich auch ohne es zuzugeben. - „Es hat mich nicht angeregt.“

Beispiel: „Es würden jetzt nicht diese Beispiele mich dazu bringen, einen völlig anderen Musikunterricht geben zu wollen. Das nicht. Also ich würde es in mein Konzept dann integrieren, was mir entgegenkommt.“ (Frieda)

### 3. Kanäle

Musiklehrer verwenden Schulbücher zur persönlichen Fortbildung auf zweierlei Weise:

- a) Fachliche Information: Der Lehrer informiert sich über Unterrichtsgegenstände, mit denen er wenig vertraut ist.

Beispiel: „Das glaube ich schon, dass ein Musikbuch mir die Unsicherheit nimmt, mich mit bestimmten Themen, die mir nicht so geläufig sind, zu beschäftigen, das glaube ich schon.“ (Heidi)

- b) Didaktische Anregung: Der Lehrer lässt sich zu neuen Unterrichtsgegenständen und -themen, zu einer anderen methodischen Aufbereitung der Unterrichtsinhalte oder zum Nachdenken über seine Unterrichtsziele anregen.

Beispiel: „Ich finde auch gut, dass regelmäßig neue Schulbücher erscheinen, wo man dann sagen kann: Aha, jetzt machen die das so.“ (Kurt)

Häufiger als Schulbücher sind jedoch andere Medien und Situationen Quelle didaktischer Anregung und Instrument didaktischer Reflexion. Folgende Kommunikationskanäle werden als geeigneter empfunden:

Medien:

- Lehrpläne und Richtlinien: Interessant sind - auf Grund ihrer Verbindlichkeit für das alltägliche Unterrichtshandeln - neue Vorschriften. Sie werden zur Kenntnis genommen und auf Vereinbarkeit mit den eigenen Gewohnheiten geprüft.

Beispiel: „Wir haben ja sehr konkret was bekommen durch die neuen Rahmenpläne, also mit denen habe ich mich schon sehr intensiv beschäftigt.“ (Frieda)

- Fachzeitschriften: Didaktische Ausführungen werden dann gelesen, wenn deren praktische Konsequenzen durch Unterrichtsbeispiele und -materialien verdeutlicht werden. Häufig genannt wird *Praxis des Musikunterrichts* („Grüne Hefte“).

Beispiel: „Um mich zu erwischen, ist der Weg über ein praxisrelevantes Anwendungsbeispiel in den Grünen Heften der beste Weg [...], in diesem Zusammenhang ein Aufsatz über Didaktik, finde ich interessant, lese ich auch gerne.“ (Nick)

- E-mail-Liste (Dirk Bechtel, Köln): Hier spielen Aktualität und Interaktion eine zentrale Rolle. Man kann Fragen in dem Moment stellen, wo sie auftauchen, und erhält in der Regel umgehend Antwort.

Beispiel: „Das gucke ich mir täglich an [...]. Weil ich das so regelmäßig mache, nehme ich davon mehr Anregungen mit, das ist effektiver und praxisnäher als in Schulbücher zu gucken.“ (Kurt)

Situationen:

- Fortbildungsveranstaltungen und Tagungen: Der Vorteil wird in der face-to-face-Kommunikation mit Kollegen und Referenten gesehen, die Nachfragen und Diskussion ermöglicht und dazu ermutigt, heute Gelerntes oder Erfahrenes morgen im Unterricht umzusetzen.

Beispiel: „Wo man eben den persönlichen Austausch hat, wo ein Referent ist, der das persönlich vorträgt, [...] den man auch noch was fragen kann dazu, und dann nimmt man das mit, und dann direkt rein in den Schulalltag“ (Frieda)

- Gespräch mit Kollegen: Auch hier ist der direkte persönliche Kontakt zum Gesprächspartner der entscheidende Vorteil. Dazu kommt im Vergleich zu Fortbildungsveranstaltungen die größere Aktualität.

Beispiel: „Meine didaktischen Diskussionen finden mit [NN] statt. Das ist spannend, weil wir sehr verschiedene Ansichten haben. Wir gehen Bier trinken.“ (Nick)

- Gespräch mit Schülern: Diese Quelle didaktischer Anregung nennen Lehrer, die sich als „schülerorientiert“ verstehen. Sie machen den Unterricht selbst zum Unterrichtsgegenstand und denken mit ihren Schülern gemeinsam über didaktische Fragen nach.

Beispiel: „In Auseinandersetzung mit den Schülern eigentlich hauptsächlich. Wir denken insgesamt, und ich denke auch alleine viel über diese Idee nach, was Musikunterricht eigentlich soll.“ (Paul)

#### 4. Standpunkte

Die didaktischen Positionen von Musiklehrern hinsichtlich des Umgangs mit fremden Musikulturen im Musikunterricht der Beobachtungsstufe lassen sich dadurch beschreiben, dass man sie in den folgenden fünf Dimensionen verortet:

##### A. Realität vs. Klischee

a) Realität: Man sollte den Schülern ein kompromisslos realistisches und differenziertes Bild von der fremden Kultur vermitteln.

Beispiel: „Auf der anderen Seite ist dies natürlich tendenziell auch beschönigend, weil die Leute da alle frisch gewaschen und sauber gekleidet aussehen und durchaus wohlgenährt und gesund.“ (Kurt)

b) Klischee: Man sollte positive Stereotypen der Schüler nutzen, um sie zur Beschäftigung mit der fremden Kultur zu motivieren; davon ausgehend sollte man ihr Bild von der Kultur korrigieren und differenzieren.

Beispiel: „Denn das Klischee ist ja erstmal da in den Köpfen, und damit zu arbeiten, ist OK, wenn man nicht dabei stehen bleibt.“ (Nick)

##### B. Echtheit vs. Bearbeitung

a) Echtheit: Man sollte die Schüler nur mit ursprünglichen und unverfälschten Ausprägungen der fremden Kultur bekannt machen.

Beispiel: „Das hier scheint mir gestellt zu sein und schon sehr westlich beeinflusst, das gefällt mir nicht.“ (Heidi)

b) Bearbeitung: Man sollte Produkte der fremden Kultur den Interessen und Fähigkeiten der Schüler entsprechend bearbeiten, selbst wenn das die Authentizität beeinträchtigt.

Beispiel: „Authentizität wäre gar nicht wichtig. [...] Und für den Praxisbereich würde ich mich darüber hinweg setzen.“ (Frieda)

##### C. Exotik vs. Begegnung

a) Exotik: Man sollte die Andersartigkeit der fremden Kultur in den Vordergrund stellen, um die Schüler neugierig zu machen und damit sie kulturelle Vielfalt akzeptieren und schätzen lernen.

Beispiel: „Kinder in den Jahrgangsstufen haben ja oft einfach so'n Interesse am Exotischen.“ (Kurt)

b) Begegnung: Man sollte die Gemeinsamkeiten der fremden mit der eigenen Kultur in den Vordergrund stellen, damit die Schüler die fremde Kultur akzeptieren, verstehen und schätzen lernen.

Beispiel: „Hier ist eher eine Begegnung, habe ich das Gefühl, oder eine Begegnung ist möglich, durch die Aufbereitung, die viel ansprechender ist, lädt mich das ein, zieht mich das rein.“ (Paul)

##### D. Unterrichtseinheit vs. Unterrichtsprinzip

a) Unterrichtseinheit: Man sollte der fremden Kultur eine eigene Unterrichtseinheit widmen, weil nur so eine ernsthafte Auseinandersetzung mit der fremden Kultur möglich ist.



Beispiel: „Ich finde schon, dass man das ganz Besondere in einer extra Unterrichtseinheit herausarbeiten sollte.“ (Heidi)

b) Unterrichtsprinzip: Man sollte bei allen Unterrichtsthemen Beispiele aus verschiedenen Kulturen einbeziehen, weil dadurch die Schüler an kulturelle Vielfalt gewöhnt werden.

Beispiel: „Ich würde es einfach für den Praxisunterricht nehmen.“ (Frieda)

#### E. Theorie vs. Praxis

a) Theorie: Man sollte die Schüler über die fremde Kultur informieren und sie zur Reflexion ihres Verhältnis zur fremden Kultur anleiten.

Beispiel: „Ich finde, dass das hier umfassender dargestellt ist, dass hier die Musik besser in einen allgemein kulturellen Zusammenhang eingebettet ist.“ (Kurt)

b) Praxis: Man sollte die Schüler praktische Erfahrungen mit der fremden Kultur machen lassen.

Beispiel: „In dem überwiegenden Teil meines Musikunterrichts würde ich hauptsächlich praktisch rangehen und einfach nur ein paar Sachbemerkungen dazu geben, um was es sich hier handelt.“ (Frieda)

Diese fünf Dimensionen sind nicht unabhängig voneinander. Sie lassen sich gedanklich auf die Alternative „Sachorientierung vs. Schülerorientierung“ reduzieren. Ein Musiklehrer kann demnach eher anspruchsvoll, kompromisslos, puristisch sein (sozusagen ein „Hardliner“) oder nachgiebig, flexibel, pragmatisch (ein „Softie“).

Typ	Sachorientierung	Schülerorientierung
Dimension A	Realität: Heidi, Kurt	Klischee: Nick
Dimension B	Echtheit: Heidi, Nick	Bearbeitung: Frieda, Paul
Dimension C	Exotik: Heidi, Kurt	Begegnung: Frieda, Paul
Dimension D	Unterrichtseinheit: Heidi	Unterrichtsprinzip: Frieda, Kurt, Paul
Dimension E	Theorie: Kurt, Nick	Praxis: Frieda

**Tabelle 4: Didaktische Standpunkte der interviewten Lehrer**

Tatsächlich lassen sich zwei der fünf befragten Lehrer eindeutig, zwei weitere immerhin tendenziell den beiden Merkmalskombinationen zuordnen (vgl. Tabelle 4):

- Heidi spricht sich für ein realistisches Afrikabild, für die „echte“ Musik, für die Betonung des Exotischen und für eine eigene Unterrichtseinheit „afrikanische Musik“ aus (lediglich bei der Frage Theorie oder Praxis schwankt sie zwischen Anspruch und Neigung); damit vertritt sie den sachorientierten Standpunkt (Ähnliches gilt für Kurt).
- Frieda dagegen hält Authentizität für verzichtbar, legt den Schwerpunkt auf die Gemeinsamkeiten zwischen den Kulturen, praktiziert Interkulturalität als Unterrichtsprinzip und bevorzugt den praktischen Zugang (bei der Frage Realität oder Klischee hat sie nicht eindeutig Stellung bezogen); damit vertritt sie den schülerorientierten Standpunkt (Ähnliches gilt für Paul).

### Fazit

Die fünf Interviews haben folgende Antworten auf meine Ausgangsfragen geliefert:

1. Wie nehmen Musiklehrer die unterschiedlichen Weisen wahr, in denen Schulmusikbücher mit kultureller Vielfalt umgehen?

Alle von mir befragten Musiklehrer haben die Unterschiede zwischen den didaktischen Konzepten der beiden vorgelegten Schulbuchdoppelseiten bemerkt. Ich habe jedoch unterschiedliche Wahrnehmungs- und Beurteilungsstile („Brillen“) vorgefunden.

Nur ein Lehrer hat von sich aus den Umgang mit der fremden Kultur thematisiert. Für die vier anderen standen andere Aspekte im Vordergrund - vor allem die Schwierigkeit und die Attraktivität des Materials für die Schüler oder für sie selbst, die Einsetzbarkeit in den gegenwärtig zu betreuenden Lerngruppen und - in geringerem Maße - die wissenschaftliche Korrektheit. Erst auf entsprechende Fragen hin haben sie die Darstellung afrikanischer Musik in den Schulbüchern kommentiert.

Die befragten Lehrer haben die einzelnen Bestandteile der Seiten - Abbildungen, Noten, Texte - sehr verschieden gedeutet. Die meiste Aufmerksamkeit und die unterschiedlichsten Interpretationen haben die Fotos erfahren. Die Schwarzweißfotos in *Soundcheck* wurden vom einen für ethnologische Aufnahmen aus der Kaiserzeit gehalten, vom anderen für Dokumente einer heutigen Lebensweise in Afrika; das Farbfoto in *Amadeus* zeigte für den einen die Realität zeitgenössischer afrikanischer Kultur, für den anderen eine westlich beeinflusste Pseudofolklore.

Festzuhalten bleibt also: Wenn Musiklehrer ihre Aufmerksamkeit auch nicht unbedingt von sich aus auf die didaktische Konzeption von Schulmusikbüchern richten, so sind sie doch in der Lage, konzeptionelle Unterschiede wahrzunehmen. Allerdings kann es vorkommen, dass sie die Materialien sehr unterschiedlich interpretieren - Schulmusikbücher können in ihrem didaktischen Anspruch und in ihrer Haltung zu kultureller Vielfalt verschieden verstanden (und damit auch missverstanden) werden.

2. Wie reagieren Musiklehrer auf die unterschiedlichen Weisen, in denen Schulmusikbücher mit kultureller Vielfalt umgehen?

Die von mir befragten Musiklehrer bewerten die didaktischen Konzepte der beiden Schulbuchseiten unterschiedlich. Ihre didaktischen Standpunkte sind unabhängig von ihren Wahrnehmungs- und Beurteilungsstilen und bewegen sich zwischen zwei extremen Positionen: Das primäre Ziel des „sachorientierten“ Lehrers ist es, dass die Schüler afrikanische Musik richtig verstehen. Er hält es vor allem für wichtig, dass die kulturellen Traditionen realistisch und unverfälscht dargestellt werden. Er legt den Schwerpunkt auf die Konfrontation mit der Andersartigkeit afrikanischer Kultur und auf die reflektierende Auseinandersetzung mit ihr. Dafür hält er eine eigene Unterrichtseinheit für erforderlich. Aus seiner Sicht sind die Seiten aus *Soundcheck* geeigneter. Das primäre Ziel des „schülerorientierten“ Lehrers ist es, dass die Schüler afrikanische Musik mögen. Er hält es für vorrangig, dass die Schüler positive Erfahrungen mit afrikanischer Kultur machen, und versucht diese vor allem dadurch herbeizuführen, dass er sie immer wieder - eingestreut in verschiedene Unterrichtseinheiten - afrikanische Musik singen, spielen und tanzen lässt. Er hält es für legitim und sinnvoll, an vorhandenen Klischees anzuküpfen und kulturelle Produkte auch auf Kosten der Authentizität an die Fähigkeiten und Interessen seiner Schüler anzupassen, wenn er sie dadurch zur Beschäftigung mit afrikanischer Kultur einladen kann. Er würde eher die Seiten aus *Amadeus* verwenden.

Die intensive Auseinandersetzung mit beiden Schulbuchdoppelseiten hat bei allen befragten Musiklehrern Spuren hinterlassen. Dabei handelt es sich entweder um Wirkungen geringer Reichweite - der Lehrer hat sich vorgenommen, das eine oder andere Unterrichtsmaterial einmal auszuprobieren oder afrikanische Musik bei Gelegenheit im Unterricht zu behandeln - oder um grundlegende Einstellungsänderungen - der Lehrer hat

sich seine didaktischen Prinzipien bewusst gemacht oder unterschwellig sogar revidiert. In welchem Umfang diese Absichten und Prinzipien tatsächlich irgendwann in Unterrichtshandeln umgesetzt werden, darüber erlauben die Interviewdaten keine Aussage.

Alles deutet darauf hin, dass das Schulbuch alleine als Kanal für den Transport didaktischer Innovation in die Schulpraxis nur bedingt geeignet ist. Die tatsächlich erhaltenen Anregungen schreiben die befragten Lehrer nicht so sehr den Schulbüchern selbst zu, als vielmehr dem Gespräch über die Schulbücher, d. h. dem Interview („Die Schulbücher selbst erklären sich nicht. Wahrscheinlich würden sie es tun, wenn ich mir zum Ziel gesetzt hätte, die Unterschiede herauszuarbeiten, das tue ich aber nicht ohne Aufforderung.“ Nick). Für bedeutsamer als Schulbücher halten die Lehrer andere Medien wie Lehrpläne, Fachzeitschriften und Internet, außerdem Situationen wie Fortbildungsveranstaltungen und persönliche Gespräche mit Kollegen und Schülern. Ausschlaggebend scheinen die größere Aktualität und die Möglichkeit der Interaktion zu sein.

Was den Umgang von Musiklehrern mit kultureller Vielfalt betrifft, so bleibt festzuhalten: Manche verfolgen eher das Ziel, dass ihre Schüler fremde Kulturen verstehen, anderen ist es wichtiger, dass ihre Schüler fremde Kulturen schätzen lernen. Hinsichtlich der Rezeption von Schulbüchern bleibt festzuhalten: Wenn sich Musiklehrer mit Schulbüchern und deren impliziten didaktischen Konzeptionen auseinandersetzen, kann es zu Einstellungsänderungen unterschiedlicher Reichweite kommen. Eine solche Auseinandersetzung findet am wahrscheinlichsten in sozialen Situationen statt, in denen Schulbücher Gesprächsgegenstand sind, z. B. in Fortbildungsveranstaltungen.

Aus diesen Ergebnissen lassen sich mediendidaktische und musikdidaktische Konsequenzen ableiten. Aus Sicht der Mediendidaktik ziehe ich drei Folgerungen:

1. Schulbuchautoren sollten ihre didaktischen Entscheidungen transparent machen. Da Schülerbände ohnehin kaum von Schülern, sondern eher von Lehrern gelesen werden, Lehrerbände wiederum auch von Lehrern so gut wie nicht zur Kenntnis genommen werden (vgl. Jünger 2006, S. 194), spricht viel dafür, didaktische Überlegungen direkt im Unterrichtsmaterial zu platzieren (so wie es das Schulbuch *Musik aktuell* 1971 oder Kopiervorlagensammlungen wie *RAAbits* 1993ff. bereits vorgemacht haben). Missverständnissen würde so vorgebeugt, die Wirksamkeit würde erhöht.
2. Schulbuchforscher sollten Rezeptionsforschung betreiben - nicht wie der Forscher, sondern wie der Adressat das Material versteht, ist interessant. Daneben haben auch inhaltsanalytische Studien - wie die eingangs erwähnte - ihre Berechtigung, denn auch wenn Schulmusikbücher gar nicht in Schülerhand gelangen, so können sie doch zumindest im Rahmen der Lehreraus- und fortbildung anregende Wirkung entfalten. Lohnender ist es aber vielleicht, anstelle von Musiklehrbüchern lieber andere Schulbuchformen - z. B. Themenhefte oder Materialsammlungen - und andere Medien - z. B. Fachzeitschriften oder Internetangebote - zu untersuchen.
3. Musikpädagogen sollten bei der Propagierung didaktischer Innovation auf „schnelle“ Medien (wie z. B. das Internet) und auf den persönlichen Kontakt zu Musiklehrern (wie er z. B. auf Fortbildungsveranstaltungen hergestellt wird) setzen. Dabei können Schulbücher - obwohl für sich alleine wenig wirkungsvoll - als Mittel der Veranschaulichung hilfreich sein - sei es als Vorbild oder als Negativbeispiel. Dies gilt nicht zuletzt für den Umgang mit kultureller Vielfalt. Wie die erstaunlich positive Bewertung der *Soundcheck*-Seiten zeigt, ist hier noch viel zu tun.

Aus musikdidaktischer Sicht ist festzuhalten: Musikdidaktiker sollten nicht nur Konzepte von interkulturellem Musikunterricht entwerfen, sondern auch Methoden entwickeln, die dazu führen, dass ihre Entwürfe tatsächlich verwirklicht werden:

1. Vermittlungsmethoden, damit die Lehrer die Vorstellungen der Musikdidaktiker verstehen,
2. Propagandamethoden, damit sie sie auch umsetzen.

*Literatur*

- Aust, Gabriele u. a. (1999): *Soundcheck 1. Für den Musikunterricht an Gymnasien, Förder- und Orientierungsstufen der Klassen 5 - 6*. Hannover : Metzler
- Breckoff, Werner u. a. (1971): *Musik aktuell. Informationen, Dokumente, Aufgaben. Ein Musikbuch für die Sekundar- und Studienstufe*. Kassel : Bärenreiter
- Früh, Werner / Schönbach, Klaus (1982): *Der dynamisch-transaktionale Ansatz. Ein neues Paradigma der Medienwirkungsforschung*. In: Publizistik. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, Jg. 27, S. 74 - 88
- Glaser, Barney G. / Strauss, Anselm L. (1979): *Die Entdeckung gegenstandsbezogener Theorie. Eine Grundstrategie qualitativer Sozialforschung*. In: Hopf, Christel / Weingarten, Elmar (Hrsg.): *Qualitative Sozialforschung*. Stuttgart : Klett, S. 91 - 166
- Jünger, Hans (2006): *Schulbücher im Musikunterricht? Quantitativ-qualitative Untersuchungen zur Verwendung von Musiklehrbüchern an allgemein bildenden Schulen*. Hamburg : LIT
- Leitz, Bernhard (Hg.)(1993ff.): *RAAbits Musik. Impulse und Materialien für die kreative Unterrichtsgestaltung*. Stuttgart : Raabe
- Lugert, Wulf Dieter / Küntzel, Bettina (Hg.)(1999): *Amadeus 1. Unterrichtswerk für den Musikunterricht in den Klassenstufen 5 und 6*. Oldershausen : Lugert
- Merton, Robert K. / Kendall, Patricia L. (1979): *The focussed interview*. In: Hopf, Christel / Weingarten, Elmar (Hg.): *Qualitative Sozialforschung*. Stuttgart : Klett, S. 171-203
- Scheele, Brigitte / Groeben, Norbert (1988): *Dialog-Konsens-Methoden zur Rekonstruktion Subjektiver Theorien. Die Heidelberger Struktur-Lege-Technik (SLT), konsensuale Ziel-Mittel-Argumentation und kommunikative Flußdiagramm-Beschreibung von Handlungen*. Tübingen : Francke
- Sollinger, Irmgard (1994): *Da laß' dich nicht ruhig nieder! Rassismus und Eurozentrismus in Musikbüchern der Sekundarstufe I*. Frankfurt/M : IKO
- Sollinger, Irmgard (1995): *Der Neger trifft auf die europäische Musikkultur. Afrikanische Menschen und ihre Musik in Musiklehrbüchern der Sekundarstufe 1 und 2*. In: *Internationale Schulbuchforschung*. Hannover : Hahn, Jg. 17, H. 2, S. 187 - 200
- Strauss, Anselm L. / Corbin, Juliet (1996): *Grounded Theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim : Beltz

*Anhang*

- Aust, Gabriele u. a. (1999): *Soundcheck 1. Für den Musikunterricht an Gymnasien, Förder- und Orientierungsstufen der Klassen 5 - 6*. Hannover : Metzler, S. 172/173
- Lugert, Wulf Dieter / Küntzel, Bettina (Hg.)(1999): *Amadeus 1. Unterrichtswerk für den Musikunterricht in den Klassenstufen 5 und 6*. Oldershausen : Lugert, S. 132/133

## Veröffentlicht in:

Norbert Schläbitz (Hg.):  
 Interkulturalität als Gegenstand der Musikpädagogik,  
 Essen 2007, S. 165-188