

Barth, Dorothee

Zum Kulturbegriff in der Interkulturellen Musikpädagogik

Knolle, Niels [Hrsg.]: *Kultureller Wandel und Musikpädagogik*. Essen : Die Blaue Eule 2000, S. 27-50. - (Musikpädagogische Forschung; 21)



Quellenangabe/ Reference:

Barth, Dorothee: Zum Kulturbegriff in der Interkulturellen Musikpädagogik - In: Knolle, Niels [Hrsg.]: *Kultureller Wandel und Musikpädagogik*. Essen : Die Blaue Eule 2000, S. 27-50 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-250870 - DOI: 10.25656/01:25087

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-250870>

<https://doi.org/10.25656/01:25087>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.ampf.info>

Nutzungsbedingungen

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

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

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

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

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

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

**Musikpädagogische
Forschung**

**Niels Knolle
(Hrsg.)**

**Kultureller Wandel
und
Musikpädagogik**



Themenstellung: Kultureller Wandel und Musikpädagogik stehen in einem dialektischen Verhältnis zu einander, weil zu den Schwerpunktfeldern musikpädagogischer Theoriebildung und schulischer wie außerschulischer Praxis das sich wandelnde kulturelle Handeln von (jungen) Menschen gehört, zugleich aber die Musikpädagogik in ihrem Selbstverständnis selbst einem Wandel unterliegt. Unter dem Thema der 99er Tagung des AMPF >Kultureller Wandel und Musikpädagogik< sind daher zahlreiche Beiträge zusammengekommen, die in ihrer thematischen Breite zentrale Aspekte dieses kulturpolitischen wie auch musikpädagogischen Wandels aufnehmen und so einen Beitrag zur theoretischen Reflexion bzw. Begründung des Kulturbegriffs und seine Bedeutung für das Handlungsfeld der schulischen und außerschulischen Sozialisation leisten.

Der Herausgeber: Niels Knolle, geb. 1944. Studium an Musikhochschule und Universität Hamburg (Lehramt Musik an Gymnasien). Promotion 1979, Habilitation 1994. 1971-1973 Wiss. Planer in der Forschungssgruppe 'Gesamtschule' an der PH Dortmund; 1973-1979 Wiss. Assistent im Fachgebiet Musik/AK der Universität Oldenburg, u.a. Planung des Einphasigen Studiengangs 'Musik' sowie Konzeption und Aufbau des 'Apparativen Studienbereichs'; 1979-1996 Akademischer Rat an der Universität Oldenburg; 1991 bis 1997 im Vorstand der >Bundesfachgruppe Musikpädagogik<; seit 1995 im Vorstand des >Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung<; seit 1996 Professor für Musikpädagogik an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg. Seit 1999 Mitherausgeber der Zeitschrift >Musik in der Schule<; seit 1999 Vorsitzender der >Bundesfachgruppe Musikpädagogik<.

Inhalt

<i>Niels Knolle:</i> Vorwort	7
<i>Urs Fuhrer:</i> Individuierung durch Kulturbildung – das Beispiel Graffiti	9
<i>Dorothee Barth:</i> Zum Kulturbegriff in der Interkulturellen Musikpädagogik	27
<i>Ansgar Jerrentrup:</i> DJs als Musiker - Überlegungen zu einem neuen Umgang mit Musik	51
<i>Anja Rosenbrock</i> Musizier- und Lernverhalten in Populärmusikbands – Eine empirische Untersuchung	88
<i>Gabriele Hofmann:</i> Musikbezogenes und persönliches Selbstkonzept - Einzelergebnisse einer Studie über Musiker mit medizinischen Problemen	108
<i>Wilfried Hansmann:</i> Musikalische Sinnwelten und professionelle Medienarrangements. Eine biographie-analytische Untersuchung mit MusiklehrerInnen	124
<i>Wolfgang Martin Stroh:</i> „eine welt musik lehre“ - Begründung und Problematisierung eines notwendigen Projekts	138
<i>Stefanie Stadler Elmer:</i> Tradierung von Kultur am Beispiel des Singens	152
<i>Sieglinde Siedentop:</i> Musikunterricht in der DDR - Zusammenhänge zwischen politischen Strukturen und Entwicklungen im musikpädagogischen Bereich	183
<i>Bernd Fröde:</i> Aufarbeitung der Schulmusikerziehung der DDR - eine Bilanz nach zehn Jahren. Wege und Perspektiven	213

Thomas Phleps:

Was bedeutet: Aufarbeitung der ‚Musikerziehung‘ in NS-Deutschland 235

Thomas Frey:

Das Problem der Anwendung musikpädagogischer Theorien im Kontext des Musikalischen Schulfunks in Deutschland (1924 - 1941) 277

Zum Kulturbegriff in der Interkulturellen Musikpädagogik

1 Einleitung: Zur Notwendigkeit der Beschäftigung mit dem Kulturbegriff; Versuch einer Systematisierung

Fremde Lebensweisen, fremde Kulturen und fremde Musiken haben die Menschen zu allen Zeiten fasziniert, angezogen oder abgestoßen. Gegenwärtig aber kann man diese Begegnungen nicht mehr je nach Gusto und Abenteuerlust aufsuchen oder meiden, denn – ob durch Digitalisierung am Arbeitsplatz, durch weltweit agierende Konzerne, Migrationsbewegungen oder Tourismus: Die Welt ist zusammengerückt; ‚das Fremde‘ ist in den eigenen Alltag eingezogen. Mehr denn je ist heutzutage ein aufmerksamer und angemessener Umgang mit Andersartigkeit, Vielfalt und Differenz erforderlich.

Welchen Beitrag kann dazu die Schule leisten? Die intensive Diskussion um die Allgemeine Interkulturelle Bildung zeigt deutlich das Bemühen, die bisherige monokulturelle Ausrichtung von Schule zu überwinden, die einst mit dem kulturellen Selbstverständnis des Nationalstaates korrespondierte. In welcher Form die Interkulturelle Bildung stattfinden soll – ob z.B. als eigenes Fach oder als fächerübergreifendes Unterrichtsprinzip – ist dabei umstritten.

Auch die Musikpädagogik hat reagiert und theoretische und praktische Konzepte zu einem interkulturellen Musikunterricht entworfen. „Interkulturelle Musikpädagogik im schulischen Musikunterricht sollte sich demnach auf *einschlägige Forschungsergebnisse*, vornehmlich auf die Auswertung von *Kenntnissen zur Migrantenkultur* und zur *Identitätsbildung* stützen. Sie knüpft an die *aktuelle gesellschaftliche Situation* an, ist *interdisziplinär* ausgerichtet und beruht auf einer *wissenschaftlich qualifizierten Auseinandersetzung* mit den *Musikkulturen der Welt*“ (Ullrich 1997:49)¹.

1 Hervorhebungen von der Verfasserin

Mit diesem Katalog werden eine ganze Reihe von Aufgaben umschrieben, die allerdings auf unterschiedlichen Ebenen liegen. Der Vergleich von Ton-skalen beispielsweise und der Vater-Tochter-Konflikt in einer türkischen Familie scheinen auf den ersten Blick in keiner Verbindung zu stehen. Dennoch gibt es einen Zusammenhang: Beide Themen können unter kulturellen Gesichtspunkten gedeutet werden. Doch mit dem jeweilig benutzten Kulturbegriff verbinden sich völlig unterschiedliche Implikationen und Vorstellungen darüber, was Kultur sein soll. Diese Unterschiede können zurückgeführt werden auf Denktraditionen und Verwendungsweisen aus verschiedenen anderen Wissenschaftsdisziplinen, die auf die Interkulturelle Musikpädagogik Einfluß genommen haben.

In vorliegendem Beitrag will ich nun versuchen, der Verunsicherung bzw. der Überforderung, dem ‚Alles-auf-einmal-machen-wollen‘, durch eine Systematisierung zu begegnen. Deshalb analysiere ich kritisch die Implikationen des jeweiligen Kulturbegriffes, wenn die Musik fremder Kulturen im Musikunterricht zwar in gemeinsamer interkultureller Absicht, aber mit höchst unterschiedlichen Zielsetzungen, Methoden und Herangehensweisen thematisiert wird. Meine Methode ist deskriptiv. Ich definiere nicht, was Interkulturalität ist oder sein sollte. Ich stelle vielmehr fest, daß in der musikpädagogischen Literatur unter der Überschrift ‚Interkulturalität‘ Unterschiedliches, auch sich Widersprechendes verstanden wird. Einige Ungereimtheiten können meines Erachtens auf verschiedene, zuweilen implizite Vorstellungen zum Kulturbegriff selbst zurückgeführt und begründet werden. Wenn heutzutage auch musikethnologische Konzeptionen unter die Überschrift ‚Interkulturelle Musikpädagogik‘ fallen², gehören diese musikethnologischen Ansätze selbstverständlich auch in den Bereich der Untersuchung. Bei meinem Versuch, die Materialien und Konzepte zu systematisieren, unterscheide ich drei Sichtweisen auf Kultur:

1. Interkulturalität als Begegnung von Kulturen: Kultur bezeichnet ein (ethnisches) Kollektiv;
2. Interkulturalität als Begegnung mit (fremden) Musiken: Kultur objektiviert sich in musikalischen Gegenständen;

2 Vgl. z.B.: Themenheft Interkulturelle Musikerziehung, Musik und Unterricht, 1993/22; oder: Varsanyi, Andras, in: Claus-Bachmann, Martina (Hg.) 1998

3. Interkulturalität als individuelle Verortungsmöglichkeit: Kultur bedeutet: ein Prozeß mit ‚offenen Grenzen‘.

Ich werde die drei Sichtweisen auf Kultur exemplarisch an Beiträgen zur *türkischen Musik* darstellen: Zum einen, um die Sichtweisen möglichst konkret am Material zu veranschaulichen, zum anderen, weil die türkische Musik unter allen drei Perspektiven für den Unterricht aufbereitet ist und daher gute Vergleichsmöglichkeiten gegeben sind. In den ersten beiden Kapiteln werden zunächst Unterrichtsmaterialien auf die zugrunde liegenden Vorstellungen zu Kultur analysiert. In den folgenden Reflexionen werden Traditionslinien des jeweils verwendeten Kulturbegriffes im Diskurs anderer Wissenschaftsdisziplinen verfolgt. Daraus werden schließlich Grenzen und Nutzen für eine pädagogische Perspektive abgeleitet. Im dritten Kapitel war es auf Grund der Materiallage sinnvoll, zuerst das Konzept (Transkulturalität) vorzustellen und anschließend seiner unterrichtspraktischen Anwendung nachzugehen. Der Exkurs „Stimmen türkischer Migranten“ zeigt, daß die Äußerungen der Migranten selbst in Kontrast stehen können mit dem Bild, das wir uns von ihnen machen. Um etwas über ihre subjektiven und individuellen transkulturellen Verortungen zu erfahren, müssen wir die „Stimmen der Migranten“ hören.

2 Interkulturalität als Begegnung von ‚Kulturen‘: Kultur bezeichnet ein (ethnisches) Kollektiv

2.1 *Analyse der Darstellung von türkischer Musikkultur in Unterrichtsmaterialien*

Im frühen Stadium der musikpädagogischen Thematisierung von türkischer Musik³ in interkultureller Absicht ging man davon aus, daß eine kongruente Beziehung zwischen türkischen SchülerInnen, türkischer Musik und türkischer Kultur bestünde. Da die meisten türkischen Arbeitnehmer aus Ostanatolien zugewandert waren, rückten die Vorstellungen des dörflichen Lebens und Brauchtums und der dort praktizierten Volksmusik in den Mittelpunkt des Interesses. Man setzte voraus, daß auch in der türkischen Gemeinschaft in Deutschland die heimatliche Kultur gepflegt würde, und wollte diese „kulturellen Ressourcen“ (Merkt 1993:5) im Unterricht aufgreifen. Die türkischen SchülerInnen sollten sich in der deutschen Schule nicht länger ‚fremd‘, son-

3 Etwa Mitte der 80er Jahre, z.B. Merkt 1984; Klebe 1983

dern durch die Berücksichtigung ihres persönlichen kulturellen Hintergrundes ernst genommen fühlen und dadurch selbstbewußter werden.

Wenn Interkulturelle Musikpädagogik in diesem Sinne als Unterrichtseinheit konzipiert wird, besteht die Gefahr, daß die Gegenüberstellung von abendländischer (Hoch-)Kultur und türkischer (Volks-)Kultur zu einer ungewollten Polarisierung und irreführenden Bewertung führen kann. Denn die Thematisierung abendländischer Kultur orientiert sich meist an kulturellen Objektivationen, also an Kunstwerken, die von türkischer Kultur aber an einer kulturellen Alltagspraxis. In diesem Sinne kritisierte der türkische Intellektuelle Tayfun, „daß noch die schlichteste Folklore kritiklos als politisch korrekte Gastarbeiterkultur hochgejubelt wurde“ (Greve 1998:55). Da allerdings die türkischen Kinderlieder, Volkslieder und Volkstänze vor allem für die Grundschule didaktisch aufbereitet werden, wo die Kunstwerk-Orientierung noch weniger ausgeprägt und auch deutsche Kinderlieder und Volkstänze ihren Platz haben, bleibt dieses Problemfeld realiter in Grenzen, verdient aber Aufmerksamkeit. In interkulturell konzipierten Unterrichtsvorschlägen aus den 90er Jahren wird die türkische Migrantenkultur in deutschen Großstädten berücksichtigt. Doch auch hier werden primär Veränderungen oder Bewahrung von Traditionen des Herkunftslandes thematisiert. Für weiterführende Schulstufen liegen keine entsprechenden Materialien⁴ vor. Das ist insofern ein Defizit, da gerade in der Pubertät eine für die Identitätsbildung notwendige bewußte Auseinandersetzung mit Traditionen sinnvoll wäre.

2.2 *Reflexionen zum Kulturrelativismus: Lob des kulturellen Unterschiedes oder Verdikt der kulturellen Unvereinbarkeit?*

Dem starken Bezug auf die Herkunftskultur und der Betonung, daß alle Kulturen gleichwertig seien und daß deren ‚Mitglieder‘ ein Recht darauf hätten, ‚ihre‘ Kultur kennenzulernen und zu pflegen, liegt eine kulturrelativistische Position zugrunde, die kurz erläutert werden soll. Denn gegenwärtig gibt es eine bedenkliche Tendenz, kulturrelativistische Positionen, die als Korrektive unbedachter Universalismen notwendig sind, in Ausgrenzungsstrategien umzu-
deuten:

4 Eine – aus meiner Sicht – gelungene Ausnahme findet sich in: Hauptsache Musik, 9/10, 1997, S. 18-19

Die Forderung, alle Kulturen als gleichwertig anzuerkennen, richtet sich gegen ein eurozentrisches Weltbild. Sie setzt allerdings voraus, daß Menschen anhand des Kulturbegriffes in Gruppen zusammengefaßt werden können, die innerhalb der Gruppe kulturelle Gemeinsamkeiten aufweisen und sich nach außen von anderen Gruppen kulturell unterscheiden. Es ist nun kein großer Schritt, das „Lob des kulturellen Unterschieds“ in ein „Verdikt der kulturellen Unvereinbarkeit“ (vgl. Kaschuba 1995) weiterzuführen. Die kulturellrelativistische Forderung verlangt nämlich eine moralische Haltung zu einer Prämisse, die nicht grundsätzlich zutreffend ist. Es müßte im Einzelfall nachgefragt werden, was jeweils unter ‚Kultur‘ verstanden wird. Herder, auf den – nach Volker Schütz und Wolfgang Welsch – die Vorstellung des Kugel-Kulturmodells zurückgeht, dachte bei den Kultur-Kugeln an Nationalstaaten, Huntington an größere Kulturkreise, in der Interkulturellen Bildung sind oft ethnische Teilkulturen innerhalb einer Majoritätskultur gemeint. In diesem Modell also, wo Kulturen als in sich homogene Einheiten aufgefaßt werden, kann ihre Begegnung als Zusammenprall oder Zusammenstoß ohne große Umschweife zu dem Bild des „Clash of Civilizations“ (Huntington 1996) führen. Dabei soll die Interkulturelle Bildung helfen, das sanfte Aneinandervorbeigleiten der Kugeln zu regeln und im Falle eines Zusammenstoßes, ihn als Bereicherung der eigenen Kultur zu interpretieren. So liegt der eigentlich positiv klingenden Vorstellung, daß in einer ‚multikulturellen Gesellschaft‘ (auf die die Interkulturelle Bildung vorbereiten soll) alle Kulturen friedlich und in gegenseitigem Austausch miteinander leben, ein Kulturbegriff zugrunde, der Gefahr läuft, Toleranz einzuwerben für Differenzen, die er selbst erst erschafft. Somit ist er anfällig für ethnische und politische Ausgrenzungsstrategien und muß für moderne Gesellschaften in einer globalisierten Welt neu bedacht werden.

2.3 Grenzen und Perspektiven der kulturellrelativistischen Sichtweise auf Interkulturalität in der Musikpädagogik

Die Forderung der Interkulturellen Bildung, die Herkunftskulturen aller SchülerInnen einer Lerngruppe zu berücksichtigen, stößt somit an eine pragmatische und eine theoretische Grenze. Die pragmatische Grenze ist durch die Lehrperson gegeben, die unmöglich hinreichendes Wissen über alle Kulturen der Länder haben kann, aus denen die SchülerInnen (oder deren Vorfahren) kommen. Und es ist sicher kein Zufall, daß bisher nur für türkische SchülerInnen Unterrichtsmaterialien für ‚ihre‘ Musik vorliegen. Denn immer noch stellen türkische Kinder und Jugendliche die größte ‚ausländische‘ Gruppe dar.

Offensichtlich beruhen dagegen die zahlreichen didaktischen Aufbereitungen von asiatischer, afrikanischer oder lateinamerikanischer Musik nicht auf großer numerischer Präsenz von Kindern dieser Weltregionen in den Schulen. Dahinter steht vielmehr die Hoffnung auf eine Bereicherung der ‚eigenen‘ musik-kulturellen Praxis. Die theoretische Grenze entsteht durch die Infragestellung des zugrunde liegenden Kultur-Konzeptes. Vereinfacht gesagt: Es wird bezweifelt, daß die Tatsache des gemeinsamen Herkunftslandes der Eltern- oder Großelterngeneration ausreicht, die in Deutschland geborenen und sozialisierten Kinder als eine ‚Kultur‘ anzusehen, die gemeinsame musikalisch-kulturelle Praxen teilt, und daß es von daher sinnvoll sei, sie mit einer bestimmten Vorstellung ihrer Herkunftskultur zu konfrontieren.⁵

So besteht der Verdacht, das Konzept habe in eine Sackgasse geführt. Ich denke jedoch, daß es eine sinnvolle Möglichkeit gibt, die Herkunftskultur – auch ohne umfassende Kenntnisse der jeweiligen Kultur – zu thematisieren und dennoch eine Stigmatisierung zu vermeiden. Der Ausweg besteht darin, das vietnamesische Lied, den türkischen Tanz, die persische Flötenmelodie als ‚symbolische‘ Geste zu verstehen. Das heißt: ‚Ausländische‘ Kinder und Jugendliche benötigen nicht so sehr umfangreiche Kenntnisse über die Kultur des (groß-)elterlichen Heimatlandes; sie brauchen vielmehr die Anerkennung ihrer besonderen Lage hier in Deutschland. Dies stellt der Ethnologe Werner Schiffauer mit Blick auf die türkischen Migranten zutreffend fest: „Was nach Anerkennung heischt und der Anerkennung bitter bedarf, ist nicht die Nation oder auch Religion, sondern die besondere Lage, als *Türke in Deutschland* zu leben. Es geht um die Anerkennung der Prozeßhaftigkeit, der Komplexität und der Dynamik der Situation“ (Schiffauer 1997:151). Gerade die problematische Lage der Kinder und Jugendlichen, zwischen unterschiedlichen Zielvorstellungen aufzuwachsen⁶, bedarf der Aufmerksamkeit. Die besondere Situation muß erkannt und anerkannt werden, um stabile Identitätsbildungen zu ermöglichen und um der Ausbreitung fundamentalistischer Tendenzen⁷ entgegenzuwirken. Ich stelle mir vor, daß durch die symbolische Geste die Kinder und Jugendlichen sich wahrgenommen, aber nicht in die Pflicht genommen fühlen,

5 Vgl. dazu Merkt 1984, S. 189

6 Vgl. dazu z.B.: Popp 1994, Atabay 1994

7 Als fundamentalistisch bezeichne ich im weitesten Sinne jede Form von Extremismus, Ausgrenzung und Gewaltbereitschaft; vgl. Meyer, Thomas 1997: Kap.: Fundamentalismus. Moderner Identitäts-Wahn, S. 31-40

Kenntnisse über oder Vorlieben für die vermeintlich ‚eigene‘ Kultur zu entwickeln.

3 Interkulturalität als Begegnung mit (fremden) Musiken: Kultur objektiviert sich im musikalischen Gegenstand

In der Literatur zur Interkulturellen Musikpädagogik finden sich auch Unterrichtsmaterialien, die – wie eingangs erwähnt – nicht in einer ausländerpädagogischen, sondern eher in einer musikethnologischen Tradition stehen. Hier lassen sich Materialien zur Hochkultur und solche zur Alltagskultur unterscheiden. Die unterrichtliche Thematisierung von Volksmusik vor einem musikethnologischen Hintergrund wird – anders als in der im ersten Abschnitt formulierten Absicht – *nicht* mit den ‚kulturellen Ressourcen‘ der SchülerInnen begründet. Vielmehr wird Volksmusik als kulturelle Äußerung gesehen, die es wert ist, tradiert zu werden.

3.1 Analyse der Darstellung von türkischer Hochkultur (Kunstmusik) in Unterrichtsmaterialien

Es gibt nicht viele Unterrichtsvorschläge zur türkischen Kunstmusik: Zum einen wird sie dem arabisch/islamischen Kulturkreis zugerechnet, und zum anderen werden die für diese Musik ‚typischen‘ musikalischen Merkmale – wie Struktur und Ausdrucksqualitäten von Modi, Improvisationskunst – häufiger an indischer Musik exemplifiziert. In den vorliegenden Materialien wird der türkische bzw. arabisch/islamische Kulturkreis meist kurz vorgestellt; dann werden einzelne Aspekte herausgegriffen und durch weitere Informationen vertieft (Ornamentik, Muezzinruf, Aufführungspraxis, Tanz der Derwische, Tonsysteme). In einem älteren Ansatz wird versucht, die Musik zu analysieren und den kulturellen Hintergrund zu erklären, um so Sinn und Bedeutung der Musik *verstehbar* zu machen. Eine neuere Richtung bemüht sich, die Musik durch handlungsorientierte Impulse, *erfahrbar* zu machen. Der Anspruch des ersten Ansatzes ist in seiner Komplexität nicht einzulösen; denn die arabisch/islamische Kultur ist vielfältig und umfassend. Außerdem können wir ja auch für ‚unseren Kulturkreis‘ fragen, ob Sinn und Bedeutung eines musikalischen Kunstwerkes objektiv vorhanden sind und subjektiv adäquat erfaßt werden können. Wenn aber – im erfahrungsorientierten Ansatz – die Musik be-
wußt aus ihrem kulturellen Kontext gelöst wird und die SchülerInnen z.B. den

Ruf des Muezzin im Unterrichtsraum singen und dabei auf typische Intervalle achten sollen, bleibt eine gewisse Ratlosigkeit zurück. Denn unklar ist: *Was* erfahren die SchülerInnen *dabei*?

Schon in den 70er und 80er Jahren wurden solche Fragen diskutiert, wenn über die unterrichtliche Behandlung der sogenannten ‚außereuropäischen Musik‘ nachgedacht wurde. Damals wie heute war man sich einig, daß „Kompromierung, Verknappung, Straffung und Reduktion“ nötig seien, die aber nicht zur „entstellenden Verflachung“ führen dürfen (z.B. Klebe 1996). Allerdings empfand man damals wie heute diesen Kompromiß als unbefriedigend und die Problematik als ungelöst. „Interkulturelle Musikpädagogik ist dringend notwendig. Gleichzeitig ist sie nicht leistbar.“⁸

3.2 *Analyse der Darstellung von türkischer Alltagskultur (Volksmusik) in Unterrichtsmaterialien*

Bei der oben besprochenen Thematisierung von Kunstmusik (als kultureller Objektivation einer Hochkultur) steht als ‚Lernziel‘ das Verständnis der Musik im Vordergrund. Die musikalische Alltagspraxis fremder Kulturen hingegen wird im Unterricht angesprochen, wenn ‚kulturelle Ressourcen‘ bei den SchülerInnen vermutet werden (wie in Abschnitt 2.1 dargestellt) oder wenn anthropologische Erwägungen den didaktischen Konzepten zugrunde liegen. Diese anthropologischen Ansätze beziehen sich auf musikalische (Merkt 1993) oder kulturelle Schnittstellen (wie Formen der Vermählung) oder auf allgemein-menschliche Wesenszüge (wie Probleme der Identitätsfindung Jugendlicher), die man in allen Kulturen anzutreffen glaubt (vgl. Schormann 1996). Doch in einigen Konzepten herrscht ein Ungleichgewicht zwischen den Bemühungen, die kulturellen Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu thematisieren, und einer Fülle von Sachinformationen über die in der Türkei gepflegten musikalischen Traditionen (z.B. Klebe 1983, Linowitzki 1990). So scheinen sie *auch* in der Absicht verfaßt zu sein, über die türkische Volksmusik zu informieren, damit sie in Deutschland erhalten, tradiert und gepflegt wird.

Die Sorge, bestimmte musikalisch-kulturelle Äußerungen könnten verloren gehen, ist typisch für musikethnologische Traditionen. Schon der Begründer

8 Striegel, Ludwig (1998), S.4. Striegel bezieht sich bei dem Begriff Interkulturalität hauptsächlich auf die Vermittlung von Musik fremder Kulturen. Im weiteren Text interpretiert er diesen Widerspruch als Chance.

der ‚Vergleichenden Musikwissenschaften‘, Erich v. Hornborstel, befürchtete bei seinen Dokumentationen von ‚authentischer‘ Musik, „daß die rapide Ausbreitung der europäischen Kultur noch die letzten Spuren fremden Singens und Sagens vertilgt. Wir müssen retten, was zu retten ist, ... ehe wir in ganz Afrika Tarara-bum-diäh ... hören“ (Hornborstel 1905, 1975:270). Die alte Problematik taucht auch in den hier besprochenen Kontexten von Interkulturalität immer wieder auf: 1. Können oder sollen Traditionen unter veränderten gesellschaftlichen und ökonomischen Bedingungen erhalten werden und 2. kann und soll eine innere Entwicklung von außen beeinflußt werden? In den untersuchten Materialien wird der Einfluß der westlichen Musik durchweg negativ eingeschätzt. Es wird bedauert, daß sich die traditionelle Volksmusik, die den Alltag der TürkInnen in der Türkei (funktional eingebunden) begleitet hat und zum Teil immer noch begleitet, durch gesellschaftliche Modernisierungsschübe verändert.

3.3 *Reflexionen zu Verständnis- und Erfahrungsmöglichkeiten von ‚fremder‘ Musik*

Die Vergleichende Musikwissenschaft, die sich um 1900 als Wissenschaftsdisziplin etablierte, sah Musik als einen Text an, der gelesen bzw. gehört und verstanden werden kann. Doch sie erkannte bald: Da die Funktionsweise des Hörorgans bei allen Menschen gleich ist, sind Hörgewohnheiten und -praxen kulturell beeinflußt. Gleichwohl sei es möglich, sich ‚einzuhören‘ und den gemeinten musikalischen Sinn adäquat zu rezipieren, die ‚fremde‘ Musik somit zu *verstehen* (Stockmann 1992). Die Ethnomusikologie, die nach dem zweiten Weltkrieg in Amerika entstand, vertrat eine andere Ansicht: Eine Annäherung an fremde Musik sei nur möglich, wenn ihr jeweiliger funktionaler Zusammenhang und ihre Einbettung in den gesamtulturellen Kontext berücksichtigt, wenn die Musik *erfahren* würde (vgl. Nattiez 1997). So wie Ethnologen eine Zeitlang mit und unter den Menschen lebten, deren Kultur sie beschreiben wollten, schien es auch einigen Ethnomusikologen unabdingbar, von einheimischen Musikern zu lernen und die Musik vor Ort in ihren funktionalen Einbindungen zu erleben, um das Wesen dieser Musik zu begreifen.

Die Diskussion um eine angemessene Weise der Annäherung an eine fremde Musikkultur hat Problemfelder eröffnet: 1. Die Polarisierung von ‚Verstehen‘ und ‚Erfahren‘ scheint unangebracht. Denn wenn Verstehen mehr ist, als Daten und Fakten zu rezipieren, schließt es die Erfahrung immer mit

ein. 2. In der (musik-)ethnologischen Diskussion wurde deutlich, daß der Anspruch, fremde Musik adäquat zu erfahren, einen unabhängigen ‚metakulturellen‘ Standort voraussetzt, den es aber nicht geben kann (vgl. Ott 1998). 3. (Musik-)ethnologisch werden die Begriffe Kultur und Ethnie (auch: regional eingrenzbarer Bevölkerungsgruppe) oft eng miteinander verzahnt. Dabei wird die jeweilige traditionale Musikkultur favorisiert. Und obwohl – aus historischer Distanz – interkulturelle Einflüsse mit Interesse betrachtet werden (zum Beispiel der Einfluß der arabischen Musik auf die spanische), wird der Einfluß der anglo-amerikanischen Musik auf die türkische dagegen als ‚Fauxpas‘ ge- deutet oder ignoriert.

3.4 Grenzen und Nutzen musikethnologischer Erkenntnisse für eine pädagogische Perspektive

Seit langem wird in der Musikethnologie/Ethnomusikologie über das Verstehen und Erfahren fremder Musik diskutiert. Diese Debatte und das Sachwissen der ethnomusikologischen Forschung müssen selbstverständlich auch von der Musikpädagogik rezipiert werden. Doch in gewisser Weise entschärft sich hier die Problematik. Denn wenn schon der ethnologische Forscher im fremden Land die dort praktizierte Musik und Kultur nicht adäquat erfahren kann, ist dies im Unterrichtszimmer erst recht nicht möglich und kann kein Unterrichtsziel sein, um das man sich ernsthaft bemühen sollte. Musiken, die aus ihren ursprünglichen kulturellen Zusammenhängen genommen und in deutsche Schulräume importiert werden, verändern zwangsläufig ihre Bedeutung und meistens auch sich selbst. Diese Tatsache ist nur dann problematisch, wenn der Blick auf Musik und Kultur primär ethnologisch und nicht pädagogisch ist. Denn ebenso wie es im Musikunterricht schon lange nicht mehr darum geht, dem vermeintlich ‚objektiven‘ Anspruch eines historisch-fremden klassischen Kunstwerkes ‚gerecht‘ zu werden – worum sich die zuständige Musikwissenschaft bemühen muß –, kann man im Unterricht einer geographisch-fremden Musik ‚gerecht‘ werden; das fällt in den Zuständigkeitsbereich der Ethnomusikologie. Eine pädagogische Perspektive müßte ihre inhaltlichen und didaktisch-methodischen Überlegungen am Lernenden selbst ausrichten. Zum Beispiel kann gefragt werden: Wie kann es gelingen, daß die SchülerInnen an einer ihnen fremden Musik neue musikalisch-ästhetische Erfahrungen machen können? Wie können sie motiviert werden, sich mit neuartigen Klängen und Rhythmen auseinanderzusetzen? Wie können sie interessiert werden, vertie-

fende Informationen über die Menschen zu bekommen, die diese Musik machen?

Ein weiteres Ergebnis der ethnomusikologischen Forschungen und Debatten sollte für die schulische Praxis berücksichtigt werden. Kulturen (ob Volk, Ethnie, Nation, musikalische Teilkultur oder wo auch immer die Grenzen gezogen werden) sind dynamische Gebilde, die sich permanent wandeln. Entsprechend ändern sich kulturbedingte musikalische Traditionen. Der Erhalt von Traditionen hängt daher nicht nur von ihrer kontinuierlichen Überlieferung ab, sondern auch davon, ob sie sich in veränderten Umwelten bestätigen, ob sie überflüssig werden oder ob sie modifiziert werden können. Manche verlieren ihre alltagsbedeutsamen Funktionen, bleiben aber symbolisch erhalten; andere verschwinden völlig, wieder andere entwickeln sich weiter. So kann es zu unerwarteten ‚Renaissancen‘ kommen, man denke an das musikalische Revival der Comedian Harmonists, die Wiederbelebung des kubanischen Son oder die Revitalisierung und damit auch Popularisierung der europäischen klassischen Musik. Und ebensowenig wie zum Beispiel Westeuropäer entscheiden können, welche musikalischen Traditionen für eine Kultur außerhalb Westeuropas bewahrenswert sind, können und dürfen sie beurteilen, welche Traditionen die Menschen, die nach Deutschland immigriert sind, bewahren sollten oder nicht.

4 Interkulturalität als individuelle Verortungsmöglichkeit: Kultur bedeutet: ein Prozeß mit ‚offenen Grenzen‘

4.1 Entgrenzung von Kulturen im Konzept der Transkulturalität

Zur Begrifflichkeit:

In vorliegendem Beitrag gilt die Beschreibung eines *transkulturellen* Individuums (wie sie Volker Schütz im Anschluß an Wolfgang Welsch vornimmt) als ein mögliches Charakteristikum von *Interkulturalität*. Gemeint ist ein Individuum, das mehreren (musikalischen) Kulturen angehören kann, das kulturelle Grenzen durchschreitet und somit selbst kulturenübergreifend verfaßt ist. Diese transkulturelle Existenz eines Subjektes bezeichnet allerdings Wolfgang Martin Stroh (in seinem Beitrag „eine welt musik lehre“) als „multikulturelles Individuum“. Da wohl in absehbarer Zeit nicht zu erwarten ist, daß in der mu-

sikpädagogischen Diskussion die Begriffe multi-, inter- und transkulturell einheitlich verwendet werden, schlage ich hier den am meisten gebrauchten Begriff ‚interkulturell‘ als Oberbegriff vor, der alle möglichen in diesem Beitrag vorgestellten Spielarten (musik-ethnologische Orientierung, die Idee des transkulturellen Individuums) umfaßt.

4.1.1 Transkulturalität als Utopie - Re-Ethnisierung als Realität?

Bisher wurde gezeigt, daß einige Implikationen des Kulturbegriffes in der Interkulturellen Musikpädagogik geprüft, analysiert, differenziert und gegebenenfalls verworfen werden müssen. Sonst besteht die Gefahr, daß sich – auch ungewollt – veraltete, widerlegte, ja sogar ausgrenzende Ansichten unheilvoll auf pädagogische Prozesse auswirken. Doch die hier geführte Auseinandersetzung mit dem Kulturbegriff in der Interkulturellen Musikpädagogik soll über diese Kritik hinausgehen. Eine neue und konstruktive Sicht auf Kultur hat schon Volker Schütz mit Bezug auf den Philosophen Wolfgang Iser in die musikpädagogische Diskussion eingebracht. Schütz' Begriff von Transkulturalität grenzt sich explizit von alten und überholten Kulturvorstellungen ab; er begründet sich durch die Bezugnahme auf das kulturelle Subjekt sowie auf die Prozeßhaftigkeit von Kultur. Transkulturalität versteht sich deskriptiv und weist auf die vorfindbaren Tatsachen hin, daß auf der ganzen Welt kulturelle (und musikalische) Gemeinsamkeiten bestehen und daß auch in beliebig kleinen Regionen eine große kulturelle (und musikalische) Vielfalt herrscht. Der Mensch – als ‚kultureller Mischling‘ – kann potentiell *durch* alle Kulturen hindurchgehen, denn er ist transkulturell verfaßt.

Die These von der Auflösung der Kulturen im Zeitalter der Postmoderne trifft jedoch auch auf Skepsis.⁹ Angesichts weltweiter, sogenannter kultureller Konflikte und von Re-Ethnisierungstendenzen scheint sie voreilig und utopisch. Nicht nur in den USA grenzen sich Menschen nach ethnischen Zugehörigkeitsgefühlen in einer scheinbar selbstgewählten Apartheidpolitik voneinander ab und begeben sich auf die Suche nach ihren kulturellen ‚roots‘. Auch in Deutschland bilden TürkInnen vor allem in Großstädten ethnische Kolonien, verbringen ihre Freizeit miteinander, heiraten untereinander. Die Tendenz, Formen der Integration, Toleranz oder der Kommunikation durch einen

9 Vgl. die Diskussion zum Vortrag von W. Iser, dargestellt in: *Information Philosophie* 19/1991, S. 103 f

offensiv vertretenen Fundamentalismus abzuwehren, verschärft diese Lage noch.

Wolfgang Welsch sieht die Ursache für diesen Partikularismus in dem fehlgeschlagenen Programm des Multikulturalismus, dem die Vorstellung von ein- und abgrenzbaren Kulturen zugrunde liegt. Fatal habe sich ausgewirkt, daß der alte Kulturbegriff in Dienst genommen wurde, um die Notwendigkeit seiner Überwindung zu begründen (Welsch 1992:14). Welsch weist eindringlich darauf hin, wie wichtig ein angemessenes Kulturkonzept sei; denn Kulturbegriffe seien operative Begriffe, die ihren Gegenstand prägen: „In diesem Sinne ist die Realität von Kultur immer auch eine Folge unserer Konzepte von Kultur“ (Welsch 1994:13).¹⁰

4.1.2 Transkulturelle Binnenverfassung und innere Vielfalt

Die moderne Gesellschaft zwingt ihre Mitglieder dazu, Lebensplanungen selbst zu entwerfen und umzusetzen. Denn sie hält keine vorgefertigten Rollenbilder, Identitätskonzepte oder Statuszuweisungen bereit. So scheint jeder einzelne Mensch mehr denn je selbst verantwortlich zu sein für das Gelingen seiner äußerlichen und inwendigen Existenz. Doch nicht alle Menschen fühlen sich den hohen Anforderungen der modernen Gesellschaft gewachsen, können sie nicht umgehend und in gleicher Weise bewältigen. Anstatt selbstbewußt einen individuellen Lebensentwurf auszubilden, scheint es vielen verlockender, sich in eindeutige Rollen und klare Regeln eines Kollektivs einzuordnen. Solche vorgefertigten Strukturen, mit denen auch kollektive Verteilungskämpfe besser geführt werden können, finden sich zunehmend bei ethnisch oder national definierten Gruppierungen.

Auch Jugendliche suchen in der Pubertät verstärkt nach einer gruppengestützten Identität (Schütz 1996:100). Dennoch fühlen sie sich verschiedenen Teilkulturen zugehörig, mit denen sie ‚geteilte Alltagspraxen‘ und ‚geteilte Symbolik‘ verbinden. Daher stellt die individuelle kulturelle Verortung hohe Anforderungen an die eigene Fähigkeit, sich selbst als vielfältig, uneindeutig, ja sogar widersprüchlich zu akzeptieren. In der Debatte um Identitäts-Entwürfe werden die hohen Ansprüche an die Subjekte betont, die das „Konzept der

10 Anders z.B. Claus Leggewie (1994, S. 48ff), der Ethnizität nicht als „Fehlleitung von Modernisierungskonflikten“ sieht, sondern als „Produkt und Begleiterscheinung der Modernisierung“

Person als eines dynamischen Systems vielfältiger Selbste“ entwirft (Bilden 1997:247). Ebenso wie das transkulturelle Konzept die Anerkennung der eigenen transkulturellen Binnenverfassung erfordert, setzt eine moderne Identitätsbildung die Anerkennung der inneren Vielfalt voraus: „Die *eigene innere Vielfalt* zu *akzeptieren* und eine *Vielzahl von Formen des Individuum-Seins* zu *akzeptieren* ist meines Erachtens eine Voraussetzung, um mit Pluralität in der Gesellschaft leben zu können, ohne rigide unterordnen und ausgrenzen zu müssen“ (Bilden 1997:229).

Transkulturalität – in diesem Verständnis – und die Kritik an veralteten oder einseitig fachwissenschaftlich orientierten (musik-)ethnologischen Vorstellungen erfordern, musikalische Praxis, Kultur und Ethnie/Nationalität zu entkoppeln. Sie stehen nicht in einem kongruenten Verhältnis zueinander. Dennoch ist nicht zu bestreiten, daß die drei Bereiche miteinander korrespondieren und sich gegenseitig beeinflussen können. Ein Beispiel: Ein türkischer Jugendlicher glaubt sich erfolgreich in die deutsche Gesellschaft integriert, doch er hört am liebsten Arabesque-Musik. Es mag einen anderen türkischen Jugendlichen geben, der sich eher als türkisch sozialisiert beschreiben würde, doch ausschließlich englischen Mainstream hört. Ebenso wahrscheinlich ist es, daß ein türkischer Jugendlicher aufgrund von politisch und gesellschaftlich empfundener Zurückweisung, die eine offene Identitätsbildung gerade verhindert, sich zurückzieht in traditionelle Identitätskonzepte¹¹ und Musik mit englischen Texten prinzipiell ablehnt. Es ist kaum verwunderlich, daß dies häufig der Fall ist. Denn die allgemeinen Faktoren, die – nach Bilden – ein modernes Identitätskonzept verhindern, scheinen geradezu charakteristisch zu sein für die Situation von MigrantInnen in Deutschland: „Zerstörerisch wirken gesellschaftliche Bedingungen, die den Menschen die soziale Anerkennung als wertvolles und nützliches Mitglied der Gesellschaft versagen – wie dauernde oder häufige Arbeitslosigkeit, soziale Isolation, Erfahrung von Ausgrenzung, Demütigung, Machtlosigkeit, Hin- und Hergeschoben werden“ (Bilden 1997: 247). Ob Jugendliche tatsächlich aus dem vielfältigen Angebot kultureller oder identitätstiftender Anschlußstellen wählen können, das hängt entscheidend davon ab, ob die Gesellschaft einen strukturellen Rahmen bietet, der für alle Menschen in gleicher Weise vorhanden ist: „Qualität und Ergebnis der Identitätsarbeit hängen von den Ressourcen (durchaus auch ein verharmlosender Begriff für die Machtthematik) einer Person ab, von individuell-biogra

11 Siehe dazu Heitmeyer 1997

phisch fundierten Kompetenzen über die kommunikativ vermittelten Netzwerkressourcen bis hin zu gesellschaftlich-institutionell vermittelten Ideologien und Strukturvorgaben“ (Keupp 1997:34/35).

4.2 Transkulturalität in der Musikpädagogik und die Orientierung an musikalischen Anschlußstellen

Das transkulturelle Konzept, wenn es sich auf musikalische Praxen bezieht, läßt die politischen oder gesellschaftlichen Implikationen des Kulturbegriffes unberücksichtigt. Es orientiert sich an der Musik und an den mit ihr verbundenen Möglichkeiten, die Vorlieben und Bedürfnisse Jugendlicher im Musikunterricht aufzugreifen. Durch die konkrete musikalische Erfahrung wird es ihnen ermöglicht, ihren Spielraum im Umgang mit Musik zu erweitern. Volker Schütz vermutet dabei interessanterweise, daß den heutigen Jugendlichen die afrikanische Musik in vielerlei Hinsicht näher ist als die europäische Klassik. Im Gegensatz zur klassischen Musik und ihrer Rezeption (geprägt durch Schriftlichkeit, durch Körperferne und durch die Ideologie der bürgerlichen Mittel- und Oberschicht) bevorzugten und schätzten heute Jugendliche und auch Erwachsene 1) rhythmisch prägnante Musik, 2) die körpersinnliche Erfahrung von Musik, 3) eine zyklische Ablaufform, 4) die soziale Seite von Musik (Schütz 1998, S. 4). Schütz berichtet von seinen Erfahrungen in Lehrerfortbildungen: Als Folge einer positiven Erfahrung mit schwarzafrikanischer Musik erwachse in der Regel ein hermeneutisches Interesse „an den hinter diesen kulturellen Formen stehenden Menschen, ihrer Philosophie, ihrer Religion u.ä.“ (Schütz 1996b:81). Doch das weiterführende Interesse sei nicht Ziel des Musikunterrichts, sondern eine persönliche und individuelle Entscheidung. Im Musikunterricht sollen die vielfachen musikkulturellen Anschlüsse, über die die SchülerInnen bereits verfügen, bewußt gemacht werden; es sollen Erfahrungsmöglichkeiten geboten werden, ihre Umgangsformen mit Musik zu erweitern.

4.3 Grenzen der musikalischen Anschlußstellen in türkischer Musik?

Die von Schütz genannten Bevorzugungen und Wertschätzungen bestimmter musikalischer Praxen drücken gegenwärtige Vorlieben unserer Gesellschaft aus; keineswegs dürfen sie als musikalisch-anthropologische Universalien verstanden werden. Denn in den 70er Jahren wurden Innerlichkeit, meditative Praktiken und Improvisationskunst besonders geschätzt, die kulturelle An-

schlüsse nach Südostasien boten. Für mich stellt sich hier die Frage, ob es auch Unterrichtsmaterialien oder musikpädagogische Beiträge gibt, die das transkulturelle Konzept im Zusammenhang mit türkischer Musik anwenden. Ich habe drei Beiträge gefunden, die einer solchen Auffassung nahestehen. Der eine beschäftigt sich – explizit im transkulturellen Sinne – mit dem orientalischen Bauchtanz (Tamara Kurz 1998), der zweite mit dem Volkstanz Ciftetelli (Dorit Klebe 1997) und der dritte mit „Löffelspielen“, einer rhythmischen Begleitform mit Holzlöffeln (Dorit Klebe 1992). Der orientalische Tanz richtet sich hauptsächlich an Schülerinnen und ist in der korrekten Ausführung sehr anspruchsvoll; der Ciftetelli dagegen ist ein unkomplizierter und freier Tanz mit einigen wenigen Grundbewegungen, der auch musiziert wird und im Unterricht zu einer erfolgreichen musikalischen Erfahrung führen kann. So gelungen diese Vorschläge scheinen, so ist der Ertrag quantitativ gering.

Auf einem anderen Gebiet aber gibt es erstaunliche Ergebnisse: Bei den (künstlerischen) Äußerungen der Migranten selbst. Sie sind heterogen, reflektieren ihre besondere Situation oder fühlen sich ‚ganz normal‘. Sie leisten einen unverzichtbaren Beitrag, wenn man kulturellen Wandel beschreiben und verstehen möchte. In diesem Abschnitt werden keine Implikationen von Kulturbegriffen aus der Interkulturellen Musikpädagogik analysiert. Insofern fällt er aus der Systematik heraus und ist als Exkurs angelegt. Er will uns nicht übersehen lassen, daß auch Migranten sich individuell und selbstbewußt kulturell verorten können.

4.4 Exkurs: Stimmen türkischer Migranten

Die türkische Migrantenkultur wird (neben den endlosen Kopftuch- und Kurdendebatten) weniger in musikpädagogischen Materialien als vielmehr in der Wochen- oder Tagespresse dargestellt. Dort hört man auch andere Töne als die des soziokulturellen Betroffenheits-Diskurses. Die „Zeit“ berichtet zum Beispiel regelmäßig über Leben und Werk des Kieler Schriftstellers Feridun Zaimoglu, der Günther Grass verehrt und der sich angesichts von ostanatolischer Folklore fragt: „Was hat der Scheiß mit meinem Leben zu tun?“, der sich gegen alle Formen der ethnischen Zuschreibung wehrt (auch die der „Multikultifotzen“ und „Feldforscher“) und nichts von der Identitätsdebatte hält: „Dieses Schwindelwort von der Identität ist der Dreh- und Angelpunkt des westlichen Bewußtseins. Bullshit! Es gibt keine Identität. Wurzeln, Verortung, alles

Dreck. Identitätskrise, lächerlich.“¹² Aus der „Süddeutschen“ erfährt man, daß der Hannoveraner Mustafa Gündogdu 1998 für die höchste Auszeichnung der Musikbranche, den Grammy, nominiert war; in Stadtmagazinen wie der Hamburger „Szene“ oder der Berliner „Zitty“ wird die florierende türkische Disco- und Dancekultur beschrieben und die großen türkischen Popstars wie Tarkan oder Sezen Aksu werden porträtiert. Bestimmt kann es für das Selbstbewußtsein und damit auch für die Identitätsfindung türkischer SchülerInnen bedeutsam sein, daß Tarkan große Konzertsäle füllt, daß es Sezen Aksu durch ihre Popularität möglich war, trotz Zensur ein Lied für die kurdischen Mütter zu singen, deren Söhne im Krieg gefallen sind. Ironisch-abwertende Töne im musikpädagogischen Sprachduktus, wenn es um türkische Popmusik geht, scheinen mir dabei allerdings wenig förderlich.

In einigen Unterrichtsmaterialien, die sich nicht explizit mit türkischer Musikkultur beschäftigen, habe ich Dokumentationen musikalischer Praxen gefunden, die in frappanter Eindeutigkeit eine Form kulturellen Selbstverständnisses türkischer SchülerInnen deutlich machen. In einem Beispiel¹³ wird über die Produktion eines HipHop-Stückes berichtet, bei der die SchülerInnen die Texte selbst verfaßt und zu einem ‚instrumental mix‘ von CD aufgeführt haben. Es scheint dabei zu einer der seltenen Begebenheiten gekommen zu sein, in der sich die SchülerInnen mit den Lehrzielen identifizieren konnten. Türkische SchülerInnen konnten ihre Affinität zum HipHop – als Underground-Kultur – ausleben und ihren eigenen Problemen eine ästhetische Form geben:

„Ich komme nach Hause, meine Frau schreit,/ alle meine sechs Kinder auch weint./ Egal, ich gehe in Café und trinken cay,/ scheiße Dortmund besiegt Galatasaray./ Ich kommen nach hause mit die Bahn,/ da kommt ein besoffener/ Mann und setzt sich nebenan,/ er sagen öff du Knoblauch stinken,/ ich sagen hastirlan, du stinken von trinken.... Ahmed bleib mal locker,/ Ahmed bleib mal cool,/ Ahmet, warum lachst du nicht? Ey! Lach ich oder was?“

12 Vgl.: Lottmann, Joachim 1999, S. 83

13 Eberhard, Arno 1998, S. 31-35

5 Zusammenfassung

In vorliegendem Beitrag wurden Unterrichtskonzepte und -materialien sowie theoretische Erörterungen zur Interkulturellen Musikpädagogik – am Beispiel der Thematisierung von türkischer Musik – kritisch analysiert. Es wurde gezeigt, daß die vielen unterschiedlichen Themen, Inhalte, Unterrichtsziele und methodisch-didaktischen Annäherungen innerhalb der Interkulturellen Musikpädagogik auf unterschiedliche Vorstellungen und Begriffe von ‚Kultur‘ selbst zurückzuführen sind. Dabei wurden drei Sichtweisen auf Kultur systematisch unterschieden: Kultur als (ethnisches) Kollektiv, Kultur als Manifestation im musikalischen Objekt und Kultur als Prozeß mit ‚offenen Grenzen‘. Innerhalb dieser Sichtweisen wurde der jeweilige Kulturbegriff auf seine Grenzen und seine weiterführenden Perspektiven für eine pädagogische Praxis befragt. Als moribunde, wiewohl immer noch anzutreffende Ansichten und Ideen zu Kultur erwiesen sich dabei folgende Punkte:

- Kulturen sind Gebilde, die in sich homogen, nach außen abgrenzbar und miteinander unvereinbar sind;
- Kultur, Ethnie (oder Nation) und Musik stehen in einer kongruenten Beziehung;
- Musik ist auf einen bestimmten kulturellen Zusammenhang angewiesen oder festgelegt;
- Menschen, die zwischen ‚Kulturen‘ wechseln, erleiden zwangsläufig einen Kulturschock und neigen zu deviantem Verhalten;
- kulturelle und musikalische Praxen müssen auf jeden Fall erhalten und tradiert werden;
- ‚kulturelle Objektivationen‘ und ‚kulturelle Alltagspraxen‘ können (unbeabsichtigt) in komparative Zusammenhänge gestellt werden.

Auf der anderen Seite erwiesen sich die folgenden Bestimmungen von Kultur als sinnvoll und weiterführend für eine pädagogische Praxis:

- Kulturen wandeln sich und müssen als Prozeß begriffen werden;
- Menschen sind heutzutage kulturelle Mischlinge und können an verschiedenen Kulturen teilhaben;
- Jugendliche bedürfen in ihren individuellen kulturellen Verortungen und Identitätsbildungen besonderer Anerkennung;

- SchülerInnen sollen in Unterrichtsprozessen in der Erweiterung ihrer musikalischen und kulturellen Erfahrungen und Praxen unterstützt werden;
- eine Interkulturelle Musikpädagogik darf hinter dieses moderne Verständnis eines Kulturbegriffes nicht zurückfallen.

Vor diesem Hintergrund zeigt die (in Abschnitt 4.4) beschriebene HipHop-Produktion *eine* mögliche Perspektive Interkultureller Musikpädagogik. Das dabei zugrunde liegende Kulturkonzept fragt nach den jeweils geteilten Lebenspraxen und Symbolen der SchülerInnen und ermöglicht, daß sie ihre individuellen oder kollektiven kulturellen Verortungen ästhetisch verarbeiten und reflektieren. Es erkennt die besondere Lage der ‚Inländer mit türkischen Eltern‘ an, ohne sie auf eine bestimmte Identität festlegen zu wollen. Auch die anderen drei hier beschriebenen Varianten Interkultureller Musikpädagogik können zum aufmerksamen und angemessenen Umgang mit Andersartigkeit, Vielfalt und Differenz beitragen. Dabei muß aber hinreichend geklärt sein, ob Interkulturalität sich auf die Vermittlung von Inhalten bezieht (Kunstmusik, Volksmusik, Instrumentenkunde etc.) oder auf die methodische Bewußtmachung musikalisch-kultureller Anschlüsse zwischen verschiedenen Teilkulturen oder auf das kulturelle Selbstverständnis einzelner Schüler. Die unterschiedlichen Zielvorstellungen dürfen nicht vermischt und in unreflektierte Zusammenhänge gebracht werden.

Dem ersten Versuch einer Orientierung und Systematisierung müssen weiterführende Überlegungen folgen. Denn wenn der Kulturbegriff unbeachtet, unwissenschaftlich, unreflektiert und nur alltagssprachlich gebraucht wird, können gutgemeinte Vermittlungsversuche von fremder Musik, fremder Kultur oder fremden Menschen in ihr Gegenteil umschlagen – nämlich in Abwertung, Stigmatisierung und Ausgrenzung. Denn – um noch einmal an das Wort von Wolfgang Welsch zu erinnern – „die Realität von Kultur (ist) immer auch eine Folge unserer Konzepte von Kultur“.

Literatur (Auswahl)

Allgemein:

Atabay, İlhami (1994): Ist dies mein Land? Identitätsentwicklung türkischer Migrantenkinder und Jugendlicher in der Bundesrepublik. Pfaffenweiler

- Bilden, Helga (1997): Das Individuum – ein dynamisches System vielfältiger Teil-Selbste. In: Keupp/ Höfer (1997), 227-249
- Böhle, Reinhard C. (1996): Interkulturell orientierte Musikdidaktik. Frankfurt/M.
- Information Philosophie 19/1991: Interkulturalität. Die Tagung der deutschen Gesellschaft für phänomenologische Forschung, 102-109
- Heitmeyer, W./ Müller, J./ Schröder, H. (1997): Verlockender Fundamentalismus. Frankfurt/M.
- Huntington, Samuel P. (1996): Kampf der Kulturen. Die Neugestaltung der Weltpolitik im 21. Jahrhundert. München
- Kaschuba, Wolfgang (1995): Kulturalismus: Vom Verschwinden des Sozialen im gesellschaftlichen Diskurs. In: W. Kaschuba (Hg.). Kulturen-Identitäten-Diskurs. Perspektiven Europäischer Ethnologie, Berlin, 11-30
- Keupp, Heiner (1997): Diskursarena Identität: Lernprozesse in der Identitätsforschung. In: Keupp/ Höfer
- Keupp, Heiner/ Höfer, Renate (Hg.) (1997): Identitätsarbeit heute. Frankfurt/M.
- Leggewie, Claus (1994): Ethnizität, Nationalismus und multikulturelle Gesellschaft. In: Helmut Berding (Hg.). Nationales Bewußtsein und kollektive Identität. Frankfurt/M., 46-65
- Lottmann, Joachim (1999): Kanak Attack! Die wilden Bücher des Feridun Zaimoglu. In: Zeitpunkte 2, 82-85
- Meyer, Thomas (1997): Identitäts-Wahn. Die Politisierung des kulturellen Unterschieds. Berlin
- Nattiez, Jean Jaques (1997): Zu den Beziehungen zwischen historischer Musikwissenschaft und Ethnomusikologie. In: C.H. Mahling/ St. Münch (Hg.). Ethnomusikologie und historische Musikwissenschaft – Gemeinsame Ziele – gleiche Methoden? Tutzing
- Ott, Thomas (1998): Unsere fremde Musik. In: Birgit Jank/ Jürgen Vogt (Hg.). Ästhetische Erfahrung und ästhetisches Lernen. Hamburg, 137-152
- Schiffauer, Werner (1997): Fremde in unserer Stadt. Zehn Essays über Kultur und Differenz. Frankfurt/M., 144-156

- Schormann, Carola (1996): Musikdidaktik und außereuropäische Musik: Der interkulturelle Imperativ. In: Böhle, 12-22
- Schütz, Volker (1996a): Schwierigkeit bei der Verständigung über Musik in Zeiten der Transkulturalität. In: T. Ott/ H. v. Loesch: Musik befragt, Musik vermittelt. P. Rummenhölter zum 60. Geburtstag. Augsburg, 91-105
- Schütz, Volker (1997b): Über das außergewöhnliche Interesse von Musikpädagogen an schwarzafrikanischer Musikkultur. In: Böhle (1996), 76-83
- Schütz, Volker 1997: Interkulturelle Musikpädagogik. Musik und Bildung 5
- Schütz, Volker (1998): Transkulturelle Musikpädagogik. In: Martina Claus-Bachmann: Musik transkulturell erfahren, Bamberg, 1-6
- Striegel, Ludwig (1998): Interkulturelle Musikpädagogik, Musik und Unterricht 50, 4-5
- Ullrich, Almut (1997): Musikunterricht in einer multikulturellen Gesellschaft. In: Siegmund Helms/ Reinhard Schneider/ Rudolf Weber: Handbuch des Musikunterrichts 1. Kassel, 49-56
- Varsanyi, Andras (1998): Gamelan Bali – eine exotische Musikkultur hören, sehen, erleben. Ein kulturerschließendes Modell. In: Claus-Bachmann, 13-28
- Welsch, Wolfgang (1992): Transkulturalität. Lebensformen nach der Auflösung der Kulturen. In: Information Philosophie, Mai 2, 5-20
- Welsch, Wolfgang (1994): Transkulturalität. Zur veränderten Verfassung heutiger Kulturen. In: Das Magazin, hg. v. Wissenschaftszentrum NRW, 3, 10-13

Zur türkischen Musik: Aufsätze

- Bax, Daniel (1998): Liebe, Leid und Lastwagenfahrer. In: TAZ vom 4./5.4 1998, 14
- Böhle, Reinhard C. (Hg.) (1996): Aspekte und Formen Interkultureller Musikpädagogik. Frankfurt/M.
- Böhle, Reinhard C. (1996): Die moderne türkische Arabesk-Musik zwischen Unterhaltungsindustrie und traditioneller Volks- bzw. Kunstmusik. In: Böhle, 84-93

- Breckhoff, Werner (1982): Türkische Musik in unserer Stadt. In: G. Kleinen (Hg.). Jahrbuch für Musiklehrer Nr.3, Lilienthal. 155-161
- Eberhard, Arno (1998): HipHop, eine Jugendkultur aus dem Underground im Klassenzimmer. In: Musik und Unterricht 52, 31-35
- Greve, Martin (1994): Berlin´de Türk Müzigi. In: Zitty (Berliner Stadtmagazin) 17, 9-17
- Greve, Martin (1997): Alla turca. Berliner Musik aus der Türkei. hg. von der Ausländerbeauftragten des Senats, Berlin
- Greve, Martin (1998): Die Suche nach der Synthese. Neue türkische Musik in Deutschland. In: Neue Zeitschrift für Musikpädagogik 1, 54-55
- Kanak Attak (1999): Dieser Song gehört uns. In: TAZ vom 28.1. 1999
- Kaya, Ahmed (1996): Aktivitäten mit türkischer Musik. In: Böhle, 108-111
- Kiss, Ilona (1998): Oriental beats. In: Szene Hamburg 11/98, 18-27
- Klebe, Dorit (1983): Türkische Volksmusik. Informationen, Beispiele, Anregungen. Pädagogisches Zentrum Berlin. Berlin: Pädagogisches Zentrum
- Klebe-Wontroba, Dorit (1990): Aus fremden Ländern ... Beispiele bi- und multikultureller Erziehung im Musikunterricht der Primarstufe, in: Musik und Bildung 9/10, 550-553
- Klebe-Wontroba, Dorit (1992): Löffel-Spiele. In: Musik und Bildung 1, 11-14
- Klebe, Dorit (1996): Türkische Musik im Unterricht. In: Böhle, 94-107
- Klebe, Dorit (1997): Tanzvergnügen in der Großstadt. Städtische türkische Musik. In: Musik und Bildung 5, 26-33
- Korte, Claudia Maria (1993): Interkulturell, nicht folkloristisch. Anmerkungen und Anregungen zur türkischen Musik. In: Musik und Unterricht 22, 15-20
- Kurz, Tamara (1998): Paillettenglanz und Schleierzauber – Orientalischer Tanz mit Schülerinnen. In: Claus-Bachmann, 29-38
- Linowitzki, Helke (1990): Volksmusik aus der Türkei. In: Musik und Bildung 9/10, 544-549
- Linowitzki, Helke (1991): Interkulturelle Aspekte. Türkische Volksmusik. In: Karl-Heinrich Ehrenforth: In Grenzen – über Grenzen hinaus. Mainz, 61-74

- Merkt, Irmgard (1983): Deutsch-türkische Musikpädagogik in der BRD. Berlin
- Merkt, Irmgard (1984): Musik mit ausländischen Kindern. In: Willi Gundlach (Hg.). Handbuch – Musikunterricht – Grundschule. Düsseldorf, 284-292
- Merkt, Irmgard (1993): Interkulturelle Musikpädagogik. In: Musik und Unterricht 22, 4-7
- Merkt, Irmgard (1995): Türkische Musik. In: Neue Musikzeitung 44.2, 47-48
- Popp, Ulrike (1994): Geteilte Zukunft. Lebensentwürfe von deutschen und türkischen Schülerinnen und Schülern. Opladen
- Reiche, Jens-Peter/ Hansen, Ingrid/ Meier, Jürgen (1980): Musik in der Türkei. Ein Erfahrungsbericht. In: Musik und Bildung 12, 752-765
- Schudack, Achim (1996): Musik und Identität, Identität und Ausdruck. In: Musik und Bildung 2, 24-28
- Stockmann, Erich (1992): Ethnomusicology in Berlin. In: M.P. Baumann u.a.: European Studies in Ethnomusicology. Wilhelmshaven, 13-15

Schulbücher:

- Prinz, Ulrich/ Scheytt, Albrecht u.a (Hg.) (1995): Musik um Uns, ab Klasse 9. Stuttgart: Metzler
- Prinz, Ulrich/ Scheytt, Albrecht u.a (Hg.) (1996): Musik um Uns, Sek II. Hannover: Metzler/ Schroedel
- Binkowski, Bernhard/ Hug, Manfred u.a. (Hg.) (1991/2): Musik um Uns, 11.-13. Schuljahr. Stuttgart: Metzler
- Scheytt, Albrecht/ Kaiser, Johannes u.a. (Hg.) (1994): Musikland 3, ab Klasse 9. Stuttgart: Metzler
- Lugert, Wolf Dieter (Hg.) (1993): Musik hören machen verstehen 2, ab Klasse 7. Hannover: Metzler
- Knapp, Walter/ Kraus, Egon u.a. (Hg.) (1983): Musik im Blickfeld, Bd 2. Sikorski: Hamburg
- Pütz, Werner/ Schmitt, Rainer (Hg.) (1992): Hauptsache Musik 5/6. Stuttgart: Klett

Dorothee Barth

Pütz, Werner/ Schmitt, Rainer (Hg.) (1995): Hauptsache Musik 7/8. Stuttgart: Klett

Pütz, Werner/ Schmitt, Rainer (Hg.) (1997): Hauptsache Musik 9/10. Stuttgart: Klett

Meyer, Heinz (Hg.) (1997): Musikstunde 5/6. Frankfurt: Diesterweg

Aust, Gabriele/ Engel, Walter u.a. (Hg.) (1999): Soundcheck 1. Hannover: Metzler

Dorothee Barth

Universität Hamburg
Institut für Didaktik der
ästhetischen Erziehung
Von-Melle-Park 8
20146 Hamburg