

Kertz-Welzel, Alexandra

Kann multikultureller Musikunterricht die Gesellschaft verändern?

Erfahrungen aus den USA

Schläbitz, Norbert [Hrsg.]: *Interkulturalität als Gegenstand der Musikpädagogik. Essen : Die Blaue Eule 2007, S. 69-89. - (Musikpädagogische Forschung; 28)*



Quellenangabe/ Reference:

Kertz-Welzel, Alexandra: Kann multikultureller Musikunterricht die Gesellschaft verändern? Erfahrungen aus den USA - In: Schläbitz, Norbert [Hrsg.]: *Interkulturalität als Gegenstand der Musikpädagogik. Essen : Die Blaue Eule 2007, S. 69-89* - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-251189 - DOI: 10.25656/01:25118

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-251189>

<https://doi.org/10.25656/01:25118>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.ampf.info>

Nutzungsbedingungen

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

Terms of use

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

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

Kontakt / Contact:

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

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

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

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

Norbert Schläbitz
(Hrsg.)

Interkulturalität als Gegenstand der Musikpädagogik

Inhalt

Norbert Schläbitz:

Vorwort – Interkulturelle Begegnungen oder: Vom konstruktiven Befremden 7

Beiträge zum Tagungsthema

Georg Auernheimer:

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

Dorothee Barth:

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

Martina Krause:

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

Alexandra Kertz-Welzel:

Kann multikultureller Musikunterricht die Gesellschaft verändern? Erfahrungen aus den USA 69

Bernd Clausen:

Was bedeutet Komparative Musikpädagogik? Eine Studie zum japanischen Musikunterricht in traditioneller Musik 91

Anja Rosenbrock:

Irgendwie Multi? Interkulturelles Lernen in interkultureller Musikerziehung und bilingualem Sachfachunterricht 115

Wolfgang Feucht:

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

Hans Jünger:

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

Dimitris Kontos:

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

Heinrich Klingmann:

Das Groovephänomen als (interkulturelles) Vermittlungsproblem 213

Freie Beiträge

Wolfgang Pfeiffer:

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

Christine Moritz:

Dialogische Prozesse in der Instrumentalpädagogik 255

Daniela Neuhaus:

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

Andreas Lehmann-Wermser, Christiane Liermann & Veronika Busch:

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

Kann multikultureller Musikunterricht die Gesellschaft verändern? Erfahrungen aus den USA

In vielen Ländern der Welt gehört interkultureller bzw. multikultureller Musikunterricht, in dem Schülerinnen mit den musikalischen Traditionen verschiedener Länder vertraut gemacht werden, zum musikpädagogischen Alltag. Man singt Lieder aus Australien, China oder Kuba mit dem Anspruch, nicht nur Musik bestimmter Traditionen zu unterrichten, sondern auch außermusikalische Ziele wie Toleranz gegenüber bestimmten Volksgruppen zu erreichen. Insbesondere in den USA, dem Land, in dem der multikulturelle Musikunterricht wohl die längste Tradition haben dürfte, sind so innerhalb der letzten 100 Jahre die verschiedensten musikpädagogischen Konzepte entwickelt worden. Dabei wurde der Mythos, dass erfolgreicher multikultureller Musikunterricht zu Toleranz gegenüber fremden Volksgruppen führen müsse, nahezu unhinterfragt weitergegeben – obwohl die empirische Forschung zu *multicultural music education* diese These kaum unterstützt. Viele Probleme des multikulturellen Unterrichts und Musikunterrichts in den USA sind aber erst nach dem 11. September 2001 deutlich geworden.

Ziel dieses Aufsatzes ist es, die Entwicklung und Probleme des multikulturellen Musikunterrichtes in den USA darzustellen, um durch eine kritische Auseinandersetzung mit den musikpädagogischen Folgen des 11. September 2001 neue Perspektiven für interkulturelle Musikpädagogik aufzeigen zu können. Methodisch orientiert sich diese Darstellung dabei an der von Anthony Kemp und Laurence Lepherd (1992, S. 777) beschriebenen *Single-System Study*, die bestimmte Aspekte des musikpädagogischen Systems eines Landes untersucht.

Multikultureller Musikunterricht in den USA

Multikultureller Unterricht bzw. Musikunterricht hat in den USA eine lange Geschichte, die eng mit der gegen Ende des 19. Jahrhunderts entstandenen

Ethnologie verbunden ist.¹ Zudem spielte die Weltausstellung, die 1893 in Chicago stattfand, eine wichtige Rolle beim Kennenlernen fremder Kulturen. Erstmals wurden auf dem Ausstellungsgelände ganze Dörfer mit Familien einzelner Kulturen gezeigt, um die menschliche Entwicklung vom „Primitiven“ zum „Kultivierten“ zu veranschaulichen (Volk 1998, S. 23).

In der amerikanischen Musikpädagogik des 19. Jahrhunderts dominierten vor allem europäische Lieder und Methoden. Lowell Mason, der die ersten amerikanischen Musikbücher herausgab, griff vor allem auf deutsche Melodien zurück, weil er sie für die qualitativ und didaktisch Wertvollsten hielt. Mason wollte zudem, so sagte er bereits 1822, „Negro-Melodies“ und „Comic Songs“ vermeiden, weil sie musikalisch minderwertig seien und auch die moralische Entwicklung der Schüler gefährdeten (Volk 1998, S. 27). Neben Mason benutzten viele andere Schulbuchautoren deutsche Volkslieder, oft ohne ihr Ursprungsland zu nennen. Erst gegen Ende des 19. Jahrhunderts wurden auch schottische, irische oder englische Lieder in amerikanischen Musikbüchern verwendet.

Zu Beginn des 20. Jahrhunderts hatte die amerikanische Schule vor allem die Aufgabe, Immigranten zu „amerikanisieren.“ Erst allmählich wurde Pädagogen die Bedeutung des kulturellen Erbes der verschiedenen Immigrantengruppen bewusst (Volk 1998, S. 34). So bemühten sich beispielsweise Jane Addams und John Dewey darum, *ethnic studies* als Schulfach einzuführen, damit Schüler mehr über ihre eigene Kultur und die Kulturen anderer lernen konnten. Dieses neue Bewusstsein für die kulturelle Vielfalt der amerikanischen Gesellschaft zeigte sich auch im Interesse für Volkstanz, der immer mehr im Sport- und Musikunterricht eingesetzt wurde (Volk 1998, S. 37). Zudem standen Musiklehrern nun einige Sammlungen von Volksliedern zur Verfügung (z. B. „Folk Songs of Many Nations“ von Louis Elson, „One Hundred Folksongs of all Nations“ von Bantock, „Characteristic Songs and Dances“ von Brown and Moffat), die den Zugang zu Musik verschiedener Kulturen erleichterten. Darüber hinaus wurden auch immer mehr Lieder unterschiedlicher Kulturen in Musikbücher aufgenommen. Während in solchen Textbooks wie „Progressive Music Series“ (1916) und „Hollis Dann Music Course“ (1916/17) vor allem Lieder aus England und Frankreich veröffentlicht wurden, war Robert Foresmans Sammlung „Book of Songs“ (1925-28) das erste Mu-

¹ Die wissenschaftliche Untersuchung ethnischer Probleme begann z. B. mit der Studie „History of the Negro Race in America,“ die 1882/1883 von George Washington Williams veröffentlicht wurde.

sikbuch, das Volkslieder aller westeuropäischen Kulturen in sich vereinte (Volk 1998, S. 40).

Obwohl immer mehr Musik fremder Kulturen in den amerikanischen Musikunterricht eingeführt wurde, gab es doch kaum methodische Entwürfe. Satis Coleman, seit 1918 Klavierlehrerin an der *Lincoln School of Teachers College* der Columbia University in New York, entwickelte erstmals eine solche Methode, bei der sie ihren Klavierunterricht um Singen, Tanzen und das Herstellen einfacher Instrumente erweiterte. Für Coleman waren Improvisation und Spontaneität im Musikunterricht wichtig. Sie glaubte, dies eher mit einfachen, selbstgebaute Instrumenten (z. B. Trommeln, Xylophone, Flöten, einfache Tasteninstrumente) und der Musik außereuropäischer Kulturen erreichen zu können als mit europäischer Kunstmusik. Ihre Kurse in *creative music*, die vor allem der Entwicklung der Kreativität und der Entdeckung der verschiedenen Klangmöglichkeiten dienen sollten, beinhalteten auch eine Auseinandersetzung mit den einzelnen Kulturen, in denen bestimmte Instrumente benutzt wurden.

Insgesamt gab es in der ersten Phase des multikulturellen Musikunterrichtes, also in der Zeit von 1900 bis 1928, vier Gründe für die Verwendung von Volksliedern und Tänzen verschiedener Traditionen: So sollten durch die Beschäftigung mit außereuropäischer Musik musikalische Kompetenzen erworben, Immigranten „amerikanisiert,“ fächerübergreifender Unterricht praktiziert, Wissen über verschiedene Kulturen vermittelt und die Entwicklung von Toleranz unterstützt werden (Volk 1998, S. 49). Damit sollte der multikulturelle Musikunterricht bereits in den 1920er Jahren wichtige musikalische und gesellschaftliche Funktionen erfüllen.

In den 1930er und 1940er Jahren wurde der Umgang mit Volksliedern zu einem fächerübergreifenden Unterricht ausgebaut, dem so genannten *correlated curriculum*. Europäische Volksmusik wurde im Musikunterricht mit entsprechenden Unterrichtseinheiten in Geschichte, Erdkunde, Literatur oder Sportunterricht kombiniert (Volk 1998, S. 56). In Büchern, die in der Lehrerbildung verwendet wurden, wiesen Autoren wie Karl Gehrken oder Will Earhart darauf hin, dass Volkslieder vor allem ein Mittel seien, um mehr über fremde Länder und Kulturen zu erfahren. Oft wurden Melodien aber verändert, damit sie für bestimmte didaktische Zwecke wie das Kennenlernen von Intervallen geeignet waren. Auch die Übersetzungen der Texte waren nicht immer authentisch, sondern wurden den Bedürfnissen von Schülern angepasst. Neben Liedern aus Osteuropa wurde zu Beginn der 1930er Jahre auch Volks-

musik aus Südamerika, Afrika oder Asien eingeführt (Volk 1998, S. 56). Im Sinne einer Rückbesinnung auf nationale amerikanische Werte kam während des Zweiten Weltkriegs auch den Liedern der USA eine besondere Bedeutung zu. So wurde im Rahmen eines MENC-Projektes beispielsweise eine Broschüre mit den zehn wichtigsten amerikanischen Volksliedern herausgegeben. Die Textbook-Reihe „The American Singer“ (1944-1949) publizierte viele Lieder amerikanischen Ursprungs, auch einige indianische und afroamerikanische Songs. Die Vielfalt der Musikkulturen in den USA wurde allerdings noch nicht adäquat repräsentiert (Volk 1998, S. 58).

Mit dem Ende des Zweiten Weltkriegs trat eine andere wichtige Aufgabe multikulturellen Musikunterrichtes ins Bewusstsein, nämlich *music for world peace*. Durch das Kennenlernen der Musik verschiedener Kulturen sollten Ängste abgebaut und Toleranz gefördert werden. Die MENC (*Music Educators National Conference*) verwies deshalb mit ihrer Erklärung „Declaration of Faith, Hope and Action“ (1946) ebenso auf die Bedeutung von Musik im Rahmen einer internationalen Verständigung wie 1953 die Gründungsdokumente der ISME (*International Society for Music Education*).

Gerade in den 1960er Jahren kam dem multikulturellen Musikunterricht eine besondere Bedeutung zu. Das *Civil Rights Movement*, eine nach dem Sputnikschock veränderte bildungspolitische Situation sowie neue pädagogische Konzepte eröffneten nun viel mehr Möglichkeiten. Gerade die Künste sollten im Rahmen einer interkulturellen Erziehung eine besondere Bedeutung haben. Zudem ergaben sich durch neue Forschungen in der Musikethnologie, die Musik verstärkt unter anthropologischen Gesichtspunkten untersuchte und sich von der Idee der Überlegenheit westlicher Kulturen löste, neue Perspektiven für den Musikunterricht. So wurden 1966 bei der ISME-Konferenz in Interlochen in einer abschließenden Erklärung Empfehlungen gegeben, die den Wert von multikulturellem Musikunterricht hervorhoben: Es sei eine Aufgabe von Musikunterricht, auf die Existenz verschiedener, gleichwertiger Musikkulturen hinzuweisen und damit die Auffassung von der Überlegenheit der europäischen Musiktradition zu durchbrechen. Zugleich sollte ein Bewusstsein für die Bedeutung und die Werte anderer musikalischer Traditionen entwickelt werden (Volk 1998, S. 73).

Neben diesen Ereignissen auf internationaler Ebene gab es auch wichtige Entwicklungen in den USA. So wurden beispielsweise seit den 1950er Jahren an amerikanischen Universitäten Ensembles in *worldmusic* angeboten, in denen Musikstudenten praktische Erfahrungen mit der Musik außereuropäischer

Kulturen machen konnten. Auch in Musikbüchern wurde immer mehr Musik der verschiedensten Kulturen veröffentlicht, z. B. Lieder aus Afrika, Australien, Kanada, Osteuropa, dem Nahen Osten oder Asien. Buchreihen wie „Together We Sing“ (1955-1960) spiegelten dieses neue Verständnis wieder, auch wenn die Authentizität der publizierten Lieder immer noch ein Problem darstellte. Dies änderte sich erst, als Musikethnologen in die Arbeit an Musikbüchern miteinbezogen wurden.

Den nachhaltigsten Einfluss auf die Entwicklung des multikulturellen Musikunterrichtes in den USA hatten die großen musikpädagogischen Reformprojekte der 1960er Jahre. So wurde beim *Yale Seminar* (1963) auf die Notwendigkeit hingewiesen, alle Musikkulturen und -formen, vom Jazz bis zu koreanischen Volksliedern, im Musikunterricht zu thematisieren (Kertz-Welzel 2006, S. 40 ff). Das *Juilliard Repertory Project*, eine unmittelbare Folge des *Yale Seminars*, stellte einen Versuch dar, ein Repertoire an Musik verschiedener Kulturen zu kreieren, das den neuen musikpädagogischen Ansprüchen genügen sollte. Das *Tanglewood Symposium* (1967) gilt als das wichtigste Ereignis für den multikulturellen Musikunterricht in den USA, weil hier Wissenschaftler aus verschiedenen Forschungsgebieten für einen tiefgreifenden Wandel des amerikanischen Musikunterrichtes plädierten. Diese neue Ausrichtung des Musikunterrichtes sollte die musikalische Lebenswelt der Schüler im Hinblick auf Rock- und Popmusik, zugleich aber auch die multikulturelle Wirklichkeit der USA ernstnehmen. Aufgabe des *Tanglewood Symposiums* war es dabei, Ziele des amerikanischen Musikunterrichtes bis ins Jahr 2000 zu entwickeln. Die „Tanglewood Declaration,“ das abschließende Dokument dieser Konferenz, war letztlich die Basis für alle weiteren Entwicklungen des multikulturellen Musikunterrichtes in den USA (Volk 1998, S. 84).

Nach dem *Tanglewood Symposium* bemühte sich die MENC in besonderer Weise, seine Ergebnisse in die Praxis umzusetzen. Das *Goals and Objectives Project*, das 1970 publiziert wurde, sollte so beispielsweise die Ziele des amerikanischen Musikunterrichts kritisch reflektieren und revidieren. Dazu gehörte auch eine Erweiterung des Musikbegriffes und eine Hervorhebung der multikulturellen Dimensionen von Musik, da die Musik aller Kulturen und Epochen im Musikunterricht behandelt werden sollte (Volk 1998, S. 93 f). Mit dieser Erweiterung des Musikbegriffes ergab sich auch eine immer stärkere Einbeziehung von Jazz und Rockmusik im Musikunterricht, die als eigene musikalische Kulturen akzeptiert wurden. Gleichzeitig entwickelte sich im Hinblick auf Musik verschiedener Kulturen ein immer größeres Bewusstsein für die Authentizität von Musik (z. B. Originalsprache des Textes oder originale

Melodie), die nun in ihrem kulturellen Kontext präsentiert wurde. So wurden Lieder durch Bilder oder Fotos aus der entsprechenden Kultur ergänzt, Abbildungen von Instrumenten oder auch Gedichte. Dies führte zu einem umfassenderen Verständnis einer bestimmten Musiktradition, die nun nicht mehr nur für musiktheoretische oder gesangstechnische Unterrichtsziele instrumentalisiert wurde.

In der Zeit zwischen 1968 und 1990 befassten sich viele Forschungsprojekte mit multikulturellem Musikunterricht. Motiviert durch die Ergebnisse des *Yale Seminars* und des *Tanglewood Symposiums* und auch unterstützt durch von der Regierung zur Verfügung gestellte finanzielle Mittel wurden Musikprogramme und Methoden entwickelt, Projekte durchgeführt und auch Materialien für das Kennenlernen verschiedener musikalischer Kulturen im Unterricht erarbeitet (z. B. Stundenentwürfe, Lehrerhandbücher, Unterrichtssequenzen). Dabei konzentrierte sich ein Großteil der Forschung auf *general music education* und nur ein kleiner Bereich auf multikulturellem Musikunterricht für instrumentale oder vokale Ensembles. Neben dieser eher praxisorientierten Forschung gab es aber auch philosophische Grundlagenforschung zu den theoretischen Voraussetzungen von multikulturellem Musikunterricht. Wegweisend in diesem Forschungsbereich waren vor allem Abraham Schwadron und Anthony Palmer. Schwadron und Palmer sahen multikulturellem Musikunterricht dabei insbesondere im Kontext der *aesthetic education*. Schwadron entwickelte z. B. das Konzept einer komparativen Ästhetik, die die Musikbegriffe verschiedener Kulturen zueinander in Beziehung setzt. In den 1980er Jahren plädierte David Elliott für ein „dynamic multiculturalism model,“ bei dem Schüler einen umfassenden Zugang zur Musik verschiedener Kulturen erhalten sollen, vor allem über das praktische Musikmachen, um so nicht nur mit anderen Musikkulturen vertraut zu werden, sondern sogar eine „Bimusikalität“ entwickeln können.

Seit den 1960er Jahren haben immer wieder Konferenzen die Entwicklung des multikulturellen Musikunterrichtes beeinflusst, z. B. die MENC-Convention 1968 in Seattle, das *Weslyan Symposium* 1984 oder das *Multicultural Symposium* 1988. Seit den 1970er Jahren wurden auch verstärkt Materialien zu multikulturellem Musikunterricht in musikpädagogischen Fachzeitschriften veröffentlicht, z. B. im *Music Educators Journal* (z. B. ein Schwerpunktheft zu Musik verschiedener Kulturen und Konzepte multikulturellen Musikunterrichtes im Oktober 1972). Zudem gaben viele selbständige Publikationen neue Impulse, z. B. das von Anderson und Campbell herausgegeben Buch „*Multicultural Perspectives in Music Education*“ (1989) oder die seit

2004 veröffentlichte Reihe „The Global Music Series.“ Auch die seit 1994 geltenden *National Standards for Music Education* betonen die Bedeutung des multikulturellen Musikunterrichtes.

Trotz aller Forschung zum multikulturellen Musikunterricht sind viele Fragen zur Terminologie und zur konkreten Zielsetzung ungeklärt.

Begriffsbestimmungen und Ziele

Der Begriff *multicultural music education* stellt einen gegen Ende des 20. Jahrhunderts üblich gewordenen Oberbegriff für Unterricht in verschiedenen musikalischen Traditionen dar, insbesondere in der Musik von in den USA lebenden Volksgruppen. Lundquist (2002, S. 626) verweist darauf, dass unter *multicultural music education* verschiedene Konzepte zusammengefasst werden, von Entwürfen, die sich um die Chancengleichheit von Kindern verschiedener Volksgruppen bemühen, bis hin zum Umgang mit einem erweiterten musikalischen Repertoire, das Musik verschiedener Traditionen umfasst. Zugleich geht es auch um allgemeine pädagogische Entwürfe, die die kulturelle Vielfalt bzw. jeweilige Identität fördern und so zu gegenseitigem Respekt und einer friedlichen Koexistenz verschiedener Volksgruppen führen wollen.

Die Gründe für multikulturellen Musikunterricht in den USA sind dabei eng mit der Struktur der amerikanischen Gesellschaft verbunden. Volk (1998, S. 5) hebt drei Gründe hervor, die immer wieder in der Forschungsliteratur oder in Unterrichtsmaterialien erwähnt werden, nämlich die Anerkennung der ethnischen Vielfalt der amerikanischen Gesellschaft, die Entwicklung eines globalen Bewusstseins und die Toleranz gegenüber verschiedenen Volksgruppen. Damit verbunden sind auch demokratische Ideale, die jedem Volk und jeder Volksgruppe bestimmte Rechte und eine eigene Identität garantieren wollen. Zugleich ist der Zugang zu Musik verschiedener Kulturen als Verwirklichung ästhetischer Pluralität und der Überwindung einer einseitig eurozentristisch orientierten Musikkultur wichtig.

Obwohl der Begriff *multicultural music education* in der Literatur weit verbreitet ist, bleibt er doch vage. Damit entspricht er aber insgesamt den oft ungenauen Beschreibungen und Zielbestimmungen in der amerikanischen Pädagogik und Musikpädagogik. Eine schöne Scheinwelt des „Multikulti“ oder des „Boom Diddy Boom Boom,“ wie die Kanadierin Charlene Morton (2001, S. 32) es umschreibt, soll über die tatsächlichen Probleme in Schulen hinwegtäuschen. Ungleiche Bildungschancen für Schülerinnen verschiedener Volks-

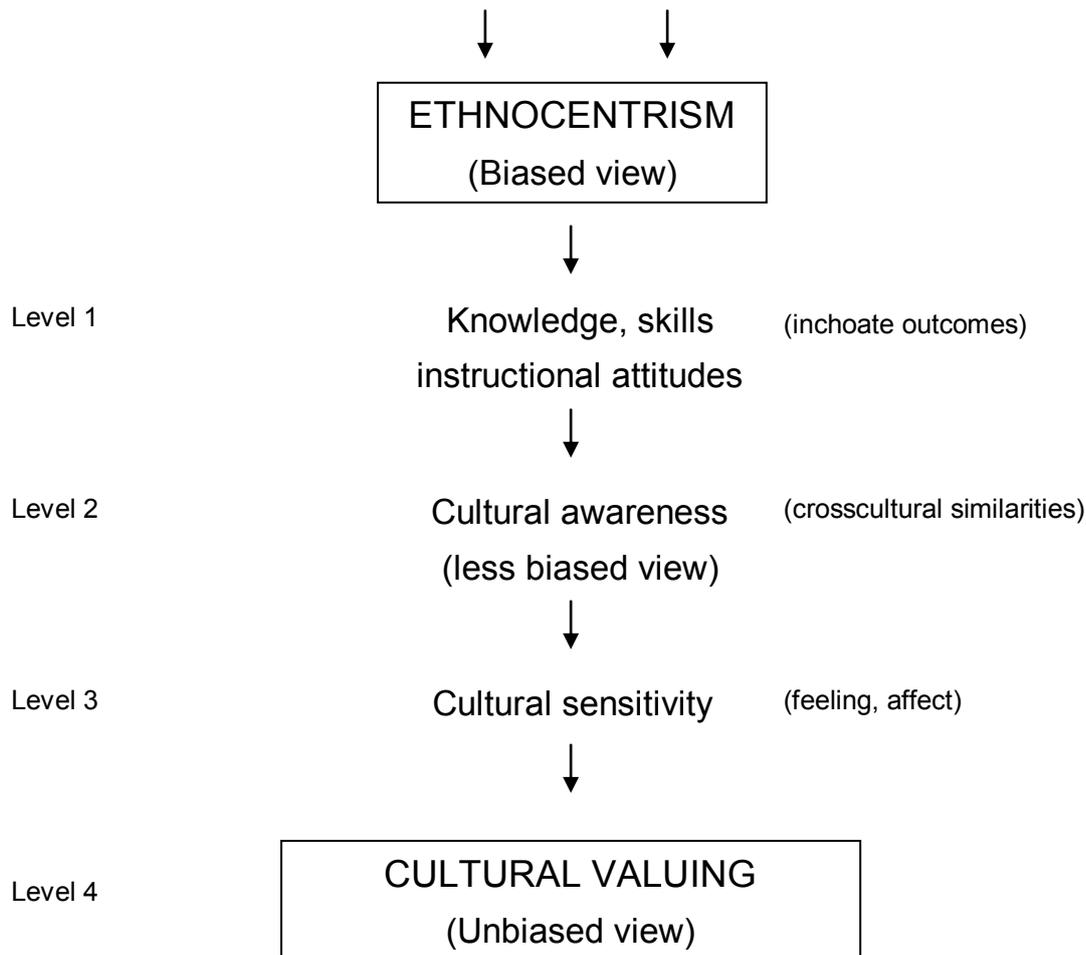
gruppen, eine mangelhafte Ausstattung von Schulen in ethnischen Problemereichen von Städten und die immer noch vorhandenen Vorurteile gegenüber bestimmten Volksgruppen lassen das alte Ideal des *Melting Pot* bzw. des Mosaik als fragwürdig erscheinen (Darling-Hammond 2004, S. 607 ff). Zudem ist multikultureller Musikunterricht in den USA stark kommerzialisiert. Es gibt einen großen Markt für Instrumente, Unterrichtsmaterialien und Fortbildungsveranstaltungen. Auch Wirtschaftsunternehmen haben so ein Interesse an einer „heilen Welt“ des multikulturellen Musikunterrichtes.

Charlene Morton (2001, S. 40) plädiert angesichts all dieser Schwierigkeiten für eine kritisch-analytische und auch soziologische Orientierung multikulturellen Musikunterrichts im Sinne einer „critical multiculturalism and music education.“ Durch ein neues Verständnis des Multikulturellen und der tatsächlichen Möglichkeiten multikulturellen Musikunterrichtes sollen so neue und effektivere Konzepte entwickelt werden, als sie die schöne Scheinwelt des „Multikulti“ zu bieten hat. Auch die Kanadierin Deborah Bradley (2006) fordert eine kritische Auseinandersetzung mit den gesellschaftlichen Dimensionen von multikulturellem Musikunterricht und entwirft das Konzept einer *anti-racism (music) education*, bei dem es explizit um den Abbau von Vorurteilen durch Musik geht.

A Dream Revisited: Empirische Forschung zum multikulturellen Musikunterricht

Kay L. Edwards Aufsatz „Multicultural Music Instruction: What Can be Achieved?“ (1998) formuliert exemplarisch die Hoffnungen, die auf multikulturellen Musikunterricht gesetzt werden: Durch eine Auseinandersetzung mit der Musik verschiedener Völker, durch den Erwerb spezifischer musikalischer Kompetenzen und durch Wissen über verschiedene Kulturen sollen Vorurteile gegenüber bestimmten Volksgruppen reduziert werden. Edwards versucht, diese These durch die Selbsteinschätzung von Vierklässlern zu belegen, die durch multikulturellen Musikunterricht zu vier verschiedenen Kompetenzebenen befähigt werden sollen (Edwards 1998, S. 78):

Multicultural Music Instruction



Die bereits vorhandenen Vorurteile gegenüber bestimmten Kulturen sollen auf einer ersten Ebene durch im Unterricht erworbenes Wissen und musikalische Fähigkeiten überwunden werden. Das soll, auf einer zweiten Ebene, zu einer Bewusstheit für kulturelle Besonderheiten und zu einer leichten Reduktion von Vorurteilen führen. Diese Grundhaltung der Schüler soll auf der nächsten Lernstufe vertieft und zu einer generellen kulturellen Sensibilität ausgebaut werden. Am Ende dieses fast idealen Lernprozesses soll dann eine Wertschätzung verschiedener Kulturen und ihrer Besonderheiten stehen. Diese letzte Stufe ist für Edwards das Ziel des multikulturellen Musikunterrichtes, das von den in seiner Studie untersuchten Viertklässlern weitgehend erreicht wurde. Der größte Teil der empirischen Forschung zu multikulturellem Musikunterricht konzentriert sich auf die Frage, ob multikultureller Musikunterricht die Einstellung von Schülern gegenüber verschiedenen Kulturen verändern oder positiv beeinflussen kann. Bereits in den 1970er Jahren wurde in einer Unter-

suchung über die Auswirkungen von japanischen Liedern im Musikunterricht (De Cesare 1972) festgestellt, dass die Einstellung (*attitude*) der Schüler (9- bis 10-Jährige), die der japanischen Musik und Kultur ohnehin schon positiv gegenüber standen, durch den Unterricht noch verstärkt wurde. Demgegenüber veränderte sich die Meinung der Schüler, die eine negative Meinung über japanische Musik und Kultur hatten, nicht. Diese Studie legt also nahe, dass es wohl schwieriger zu sein scheint, negative Einstellungen gegenüber Musik bestimmter Traditionen zu verändern als positive zu verstärken. In einer ähnlichen Untersuchung hat Patricia Shehan (1987) die Auswirkungen von Musikunterricht, der sich auf asiatische Musik (Lao) konzentrierte, im Hinblick auf die Veränderung der Vorurteile von Schülern (11- bis 12-Jährige) gegenüber dieser Musik und dieser Kultur untersucht. Nach fünf Stunden Unterricht über die Musik Südostasiens war kein wesentlicher Unterschied in der Einstellung der Schüler gegenüber dieser Musik und Kultur festzustellen. Eine signifikante Veränderung der Einstellung (*attitude*), so Shehan, hätte wohl einer längeren Unterrichtseinheit oder einer anderen Methode (z. B. authentische Instrumente, historischer Kontext, soziokulturelle Informationen) bedurft. Für Shehan ergibt sich daraus, dass man im multikulturellen Musikunterricht mit außermusikalischen Zielen wie der Erziehung zur Toleranz vorsichtig sein sollte. Sie verweist darauf, dass es vor allem um die Entwicklung musikalischer Kompetenzen gehe und die Veränderung von Vorurteilen und Einstellungen bei Kindern viel Zeit in Anspruch nehme.

Sousa, Neto und Mullet haben in einer 2005 veröffentlichten Untersuchung genau diesen Aspekt der Veränderung der Einstellungen von Schülern durch multikulturellen Musikunterricht untersucht. Dabei ging es um die Reduktion von Vorurteilen bei „light-skinned,“ also weißen 7- bis 10-Jährigen portugiesischen Schülern, gegenüber dunkelhäutigen, oft aus der ehemaligen portugiesischen Kolonie Cap Verde stammenden Portugiesen. Die Auseinandersetzung mit Musik aus Cap Verde, das Erlernen von Liedern und das Musizieren sollten mehr Informationen über dieses Land und seine Bevölkerung vermitteln. Während sich die zuvor starken Vorurteile bei den 9- bis 10-Jährigen Schülern reduzieren ließen, hatte der Unterricht keinerlei Auswirkungen bei den 7- bis 8-Jährigen. Es scheint so zu sein, dass, zumindest bei dieser Methode und Versuchskonstellation, ein gewisses Alter für den Erfolg von multikulturellem Musikunterricht notwendig ist.

Bei empirischen Untersuchungen zum Erfolg von multikulturellem Musikunterricht ergeben sich viele methodische Schwierigkeiten, die mit den Formen der Auswertung der Unterrichtsergebnisse (z. B. Selbstbeurteilung, Mul-

multiple Choice Test) und vor allem auch mit der Art des Unterrichts zusammenhängen. Shehan (1984) hat so beispielsweise nachgewiesen, dass ein handlungsorientierter (*heuristic*) Zugang zu Musik einer bestimmten Kultur wesentlich erfolgreicher ist als ein lehrerzentrierter, weitgehend auf Vorträgen beruhender Unterrichtsstil (*didactic*).

Auch Carlos Abril hat in seiner Studie „Learning outcomes of two approaches to multicultural music education“ (2006) die Frage nach der Effektivität von zwei unterschiedlichen Methoden untersucht. Zwei verschiedene Gruppen von 10- bis 11-Jährigen Schülern wurden entweder mit der Musikanschauung (*music concept*) in einer bestimmten Kultur vertraut gemacht oder beschäftigten sich mit dem soziokulturellen Kontext der Musik. Während die Schüler in der ersten Gruppe sich vor allem mit der Musik einer bestimmten Kultur, der spezifischen Behandlung der musikalischen Parameter und den musikalischen Charakteristika beschäftigten, lernte die andere Schülergruppe vor allem etwas über Musik als soziokulturelles Phänomen, das auch verbunden ist mit der Geschichte, den Lebensbedingungen, den Mythen und dem Alltag bestimmter Völker. Schüler der Gruppe, die sich mit Musik als Kultur und soziokulturellem Phänomen beschäftigten, haben ein umfassenderes Wissen über die Musik anderer Kulturen entwickelt als die *music concept group*. Abril hat so erneut nachgewiesen, dass die Art des Unterrichts Auswirkungen auf den Erfolg multikulturellen Musikunterrichtes hat. Allerdings hat er nicht explizit die Reduktion von Vorurteilen untersucht.

Insgesamt scheint es so zu sein, dass multikultureller Musikunterricht gerade dann erfolgreich ist, wenn ein handlungsorientierter Zugang zu Musik ermöglicht wird, der die verschiedensten, vor allem aktiven Umgangsformen mit Musik umfasst, z. B. das Spielen der kulturspezifischen Instrumente, die Vermittlung des soziokulturellen Kontextes und auch der Unterricht durch einen Vertreter der entsprechenden Kultur als *guest artist* (Edwards 1998; Pembroke/Robinson 1997). Bei einem solchen „authentischen“ Unterricht besteht zumindest andeutungsweise die Möglichkeit, die Einstellung der Schüler gegenüber einer bestimmten Kultur zu verändern.

Diese Ergebnisse der Forschung zu multikulturellem Musikunterricht werden in der Praxis oft ignoriert, gerade auch im Hinblick auf bildungspolitische Dokumente wie Curricula oder Standards, in denen häufig von der automatischen Vorurteilsreduktion durch multikulturellen Musikunterricht ausgegangen wird. Der 11. September 2001 hat den naiven Glauben an die Wirksamkeit

von multikulturellem Musikunterricht erschüttert und die Schwächen der *multicultural music education* in den USA deutlich aufgezeigt.

Der 11. September 2001 und der multikulturelle Musikunterricht in den USA

Der multikulturelle Musikunterricht in den USA schien vor dem 11. September auf einem erfolgreichen Weg zu sein und einen nicht geringen Einfluss auf die Gesellschaft zu haben – sei es durch die zunehmend bessere Ausbildung von Musiklehrerinnen, neue Unterrichtsmaterialien oder ein verstärktes Bewusstsein der Öffentlichkeit für die Notwendigkeit von multikulturellem Musikunterricht. Im September 2001 wurde dann eine plötzlich veränderte gesellschaftliche und politische Situation zum Testfall für die Musikpädagogik: War multikultureller Musikunterricht wirklich so verankert und gab es ausreichend Unterrichtsmaterialien, um die emotionale Bewältigung des 11. September in Schulen zu unterstützen?

Die unmittelbaren Reaktionen bildungspolitisch Verantwortlicher auf den 11. September ließen dies zunächst nicht vermuten. Um der emotionalen Verunsicherung der Schülerinnen unmittelbar nach dem 11. September zu begegnen, sollte im Musikunterricht zunächst der Patriotismus betont werden. Dies bedeutete, dass vielen Schulen patriotische Unterrichtsutensilien wie Flaggen in verschiedener Größen und CDs mit patriotischer Musik zur Verfügung gestellt wurden. Sie sollten im Musikunterricht so eingesetzt werden, dass insbesondere Grundschüler mit Flaggen zu patriotischer Musik im Klassenraum marschieren. Durch solche intensiven Gemeinschaftserlebnisse sollte Schülern geholfen werden, mit ihrer inneren Verunsicherung und ihren Ängsten zurechtzukommen.

Auch wenn der Rückzug auf patriotische Werte im Kontext des amerikanischen Bildungssystems verständlich ist,² war er nicht die einzig mögliche Reaktion auf den 11. September. Eine Umfrage, die im Oktober 2001 unter 47 Orff-Lehrern (also amerikanischen Musiklehrern, die in Grundschulen nach den Grundsätzen des Orff-Schulwerkes unterrichten) durchgeführt wurde, belegt

² In vielen amerikanischen Schulen wird jeden Morgen die Nationalhymne gesungen. Zudem werden durch die Vielzahl an nationalen Feiertagen (z. B. Memorial Weekend, Veterans' Day) patriotische Themen oft im Unterricht angesprochen.

exemplarisch die Reaktionen vieler amerikanischer Musiklehrer (Beegle/Campbell 2002, S. 39): 74 % der befragten Lehrer sagten, dass sie ihren Unterricht aufgrund der Ereignisse des 11. September veränderten. Für diese Reaktion gab es verschiedene Gründe, die von Anregungen aus den Medien, von Vorgesetzten oder Kollegen bis zur emotionalen Verunsicherung der Schüler reichten. Das bedeutete für den Musikunterricht, dass solche Themen wie amerikanische Geschichte, Patriotismus, Krieg, Ehre, Toleranz oder Frieden problematisiert wurden. Diese Themenbereiche hatten Einfluss auf Diskussionen und auch auf das Musikmachen im Musikunterricht. Insgesamt bestätigten 62 % der befragten Lehrer, dass sie als Reaktion auf den 11. September verstärkt patriotische Musik im Musikunterricht benutzten, z. B. die amerikanische Nationalhymne „The Star Spangled Banner“, „America the Beautiful“ oder „America.“ Lediglich 13 % der befragten Lehrer gaben an, sich intensiver mit Musik des Nahen Ostens beschäftigt zu haben.

Auch wenn diese Umfrage sicher keine verbindlichen Aussagen über die gesamten USA machen kann, zeigt sie doch bestimmte Tendenzen auf. Die meisten amerikanischen Musiklehrer reagierten auf den 11. September mit einer verstärkten Hinwendung zu patriotischer Musik. Diese Tendenz wird auch durch viele Publikationen in musikpädagogischen Fachzeitschriften bestätigt. So wurde auf dem Titelblatt des *Music Educators Journal* im November 2001 die amerikanische Flagge abgedruckt und im Vorwort des MENC-Präsidenten, Mel Clayton, heißt es: „As music teachers, we all have a new opportunity to influence our students’ lives through music, to foster this renewed sense of patriotism and appreciation for the ideals on which our country was built“ (Clayton 2001, S. 6). Musikunterricht solle also, so Clayton, in dieser Krisensituation vor allem dem Patriotismus dienen, weil die Schüler so die notwendige emotionale Sicherheit durch die gemeinschaftliche Erfahrung der amerikanischen Identität erhalten würden. Dabei erinnern nicht nur diese Formulierungen an die Ausrichtung der amerikanischen Musikpädagogik während des Zweiten Weltkriegs, sondern auch die editorischen Reaktionen Claytons und der MENC in diesem ersten Heft nach dem 11. September: Man druckte nämlich den „Code for the National Anthem,“ der ursprünglich 1942 erschienen war, in der Originalfassung wieder ab – so als habe sich seit den Kriegsjahren nichts Wesentliches verändert.³

³ Dieser Code beschreibt die gültige Fassung der Nationalhymne sowie angemessene Umgangsweisen mit nationalen Symbolen wie der Hymne oder der Flagge.

Während der neue Patriotismus im amerikanischen Musikunterricht auf bereits Bekanntes zurückgreifen konnte, sahen sich die Lehrer, die sich verstärkt multikulturellem Musikunterricht zuwenden wollten, mit einem Problem konfrontiert: Wo sollten sie Unterrichtsmaterialien für den Teil der Welt finden, der durch den 11. September schlagartig wichtig geworden war, nämlich den Nahen Osten? Offensichtlich war es der amerikanischen Musikpädagogik zuvor entgangen, dass kaum Unterrichtsmaterialien zu solchen Ländern wie Iran, Irak, Afghanistan, Libanon oder der Türkei vorlagen.

Dieses Defizit ließ sich nicht so schnell ausgleichen, da erst Unterrichtsmaterialien erarbeitet werden mussten. Zudem sorgte die bei wissenschaftlichen Zeitschriften übliche Praxis des Peer-Reviews dafür, dass es einige Zeit dauerte, bis in wichtigen musikpädagogischen Zeitschriften, z. B. dem *Music Educators Journal*, Unterrichtsmaterialien zur Verfügung gestellt werden konnten. Ein exemplarischer Aufsatz, der die Bedeutung des 11. September für den Musikunterricht untersucht und zugleich Unterrichtsmaterialien bietet, stammt von Patricia Campbell und Amy Beegle aus dem Jahr 2003. Zur Bedeutung des 11. Septembers heißt es dort:

„It takes a momentous event, however, for people to recognize that multiculturalism and the world music movement is still a rough and incomplete blueprint that begs for further detailing, expanded development, and careful working out of professed beliefs into practice [...]. Within one day, Americans no longer felt dissimilar in their ethnic, religious, and economic cultures, but felt united by their constitution, national laws, and social standards, and a schooling system that offers young people the knowledge and skills of a shared heritage. A call for unity, not diversity, was raised, and in some venues the multicultural drive of recent decades seemed to suddenly drop from sight.“ (Campbell/Beegle 2003, S. 22)

Campbell und Beegle verstehen den 11. September als einen Testfall für den multikulturellen Musikunterricht in den USA, der offensichtlich nicht so erfolgreich war, wie es schien. Trotz jahrzehntelanger Bemühungen hat multikultureller Musikunterricht nicht wirklich zu mehr Verständnis für Musik bestimmter Kulturen und zu mehr Toleranz gegenüber bestimmten Volksgruppen geführt. Campbell und Beegle sehen die veränderte Situation nach dem 11. September aber nicht als Grund zur Resignation, sondern vielmehr als Aufforderung zu aktiverem Engagement und neuer Forschung an:

„For those who fear what they do not know, music is a gentle introduction to the people of the Middle East [...]. Music, a nonthreatening and enriching experience with the potential to transform cultural understanding, can be taught and learned in ways that bring both musical and cultural gains.“
(Campbell/Beegle 2003, S. 28)

Obwohl hier wieder die alten Mythen von der Veränderbarkeit des Menschen und der Gesellschaft durch multikulturellen Musikunterricht zitiert werden, werden doch zugleich vorsichtigere Formulierungen gewählt. Musik führt nicht automatisch zu Veränderungen, sondern ist lediglich eine Möglichkeit zu interkulturellem Verstehen und der Entwicklung von Toleranz. Die außermusikalischen Ziele von multikulturellem Musikunterricht sind hier also relativiert.⁴

Der 11. September hat aber nicht nur auf allgemein pädagogischer und musikdidaktischer Ebene Probleme aufgedeckt, sondern auch in einzelnen Schulen zu Konflikten geführt. Dies betraf beispielsweise die amerikanische Grundschullehrerin Mary McNeill, die 2003 mit ihren Schülern an der *Olympic View Elementary School* in Seattle Friedenslieder komponierte und in Konzerten aufführte (Kertz-Welzel 2006, S. 271 ff). Die Eltern der Schüler kritisierten insbesondere den Text eines dieser Lieder, da zwar ein Plädoyer für Frieden erlaubt sei, aber keine kritische Stellungnahme oder gar Verurteilung von Krieg sinnvoll sei. Der Direktor der Schule ermahnte Mary McNeill daraufhin vergeblich, die Vorgaben des Schuldistriktes einzuhalten und sich gegenüber dem Irakkrieg neutral zu verhalten. Zur Eskalation des Konfliktes kam es schließlich, als sich McNeill weigerte, die Zeile „We don’t want war anymore“ aus einem Lied zu entfernen. Der Text der kritisierten Strophen lautet so:

*„We are children of peace.
We are the children of the world.
We are children of dreams.
And we are the children of the world.
We are children of love.*

⁴ Um die Umsetzung dieser Ziele in der Praxis zu erleichtern, bieten Campbell und Beegle in ihrem Aufsatz auch Unterrichtsmaterialien zur Musik des Nahen Ostens an.

We are the children of the world.

*We don't want war anymore – we are the children of the world.*⁵

Dieser Text handelt keineswegs vom Irakkrieg, sondern betont vielmehr allgemein den Wunsch der Kinder nach Frieden. Deshalb wurden die einzelnen Strophen auch in mehreren Sprachen gesungen, z. B. Arabisch und Spanisch. Nachdem sich McNeill weigerte, die besagte Zeile, die von einem siebenjährigen Schüler stammte, aus dem Lied zu entfernen und auf eine öffentliche Aufführung zu verzichten, wurde ihr schließlich mit der Entlassung gedroht. McNeill kam dieser Drohung aber zuvor und kündigte, weil sie ohne Meinungsfreiheit und einen bewussten Einsatz für den Frieden wenig Sinn im Musikunterricht und insbesondere im multikulturellen Musikunterricht sah.

Der Fall Mary McNeills zeigt deutlich die Zwiespältigkeit des amerikanischen Musikunterrichtes, der einerseits in seinem multikulturellen Anspruch Stellung beziehen und gesellschaftliche Integration und Toleranz ermöglichen soll, sich andererseits aber nur in sehr engen Grenzen bewegen darf, so dass in der Konfliktsituation des Irakkrieges keineswegs patriotische Ideale behindert werden sollen.

Gerade diese Bedeutung des Patriotismus ist es, die in den USA zu einem wichtigen Gegenentwurf zum multikulturellen Musikunterricht geführt hat, dem *National Anthem Project*.⁶ Diese Kampagne, die durch die Auseinandersetzung mit patriotischer Musik und der Nationalhymne das patriotische Bewusstsein der Amerikaner schulen will, wurde offiziell am 5. März 2005 begonnen, spielte aber auch schon vorher eine wichtige Rolle. Obwohl sie eine Reaktion auf den 11. September darstellt, berufen sich die Verantwortlichen doch zugleich auf eine Umfrage, die belegt, dass zu wenig Amerikaner ihre Nationalhymne beherrschen und diejenigen, die sie kennen, sie vor allem in der Schule lernten. Im Mittelpunkt des *National Anthem Projects* steht aber nicht nur das Lernen eines oder mehrerer Lieder, sondern vielmehr eine Erziehung zum Patriotismus. Es geht um eine intensive Verbindung mit dem eigenen Land, die Erfahrung der nationalen Gemeinschaft und auch um bestimmte gemeinsame Werte, die die Regierung im besten Interesse der Bürger zu schützen bzw. umzusetzen versucht. Durch diese Erziehung zum Patriotismus sollen Schüler auch zu Loyalität gegenüber der Regierung geführt werden. Die politischen Dimensionen des *National Anthem Projects* werden insbesondere

⁵ <http://www.childrensingforpeace.org/music.html>

⁶ <http://www.nationalanthemproject.org>

bei einem Blick auf die beteiligten Institutionen und Organisationen deutlich. Das *National Anthem Project* wird dabei von politischer Seite (z. B. das Repräsentantenhaus, Verteidigungsministerium, *National Endowment of the Arts*), von gesellschaftlichen Gruppen (z. B. *Music Teachers National Association*) oder auch von Repräsentanten aus Wirtschaft und Unterhaltung (z. B. *The Walt Disney Cooperation*) unterstützt. Zudem ist Laura Bush, die Frau des Präsidenten George W. Bush, die Ehrenvorsitzende des *National Anthem Projects*. Durch die Beteiligung der verschiedenen gesellschaftlich einflussreichen Gruppen wird eine gesellschaftliche Akzeptanz suggeriert, die so nur teilweise zutrifft. Ein Blick auf das *Online Message Board* des *National Anthem Projects* zeigt die vielen unterschiedlichen Meinungen. Obwohl viele Musiklehrer dieses Projekt für notwendig halten und darin einen wichtigen Sinn von Schule und Musikunterricht erfüllt sehen, gibt es doch auch kritische Stimmen. So stellt beispielsweise ein Teilnehmer der Chat-Liste am 21. 1. 2005 (Kertz-Welzel 2006, S. 271) den Sinn dieses Projektes infrage, weil die multikulturelle Orientierung von Schule und Musikunterricht in einer globalen Welt anderes fordere als eine Rückbesinnung auf nationale Isolation oder patriotische Erziehung. Genau darin liegt auch ein wesentliches Problem des *National Anthem Projects*, das gewissermaßen der radikalste Gegenentwurf zum multikulturellen Musikunterricht ist, den es seit dem Zweiten Weltkrieg gegeben hat. Es will gewissermaßen die Ziele und Errungenschaften des multikulturellen Musikunterrichts zurücknehmen. Statt der Vielfalt der Kulturen geht es dabei um eine Verherrlichung einer nicht genauer definierten amerikanischen Identität, die sich vor allem durch konservative Werte und eine aggressive Kriegspropaganda gegen „Terroristen“ auszeichnet.

Das *National Anthem Project* stellt den Abschluss einer Entwicklung dar, die sich schon seit einigen Jahren in den USA vollzieht. Konservative Gesellschaftsgruppen haben bereits in den späten 1990er Jahren damit begonnen, Forschungen zum amerikanischen Volksliedgut zu fördern und einen Kanon genuin „amerikanischer“ Volkslieder zu erstellen, die jedes amerikanische Kind beherrschen soll. Obwohl ein solches musikpädagogisches Projekt durchaus sinnvoll sein könnte, wird es problematisch, wenn der Kanon amerikanischer Volkslieder als Gegenentwurf zu einer pluralistischen und multikulturellen Gesellschaft beabsichtigt ist und sich vor allem auf Volkslieder der europäisch-amerikanischen Musiktradition und patriotische Lieder bezieht.

Der 11. September hat also in den USA zu Gegenentwürfen zum multikulturellen Musikunterricht geführt, bei denen eine Betonung der nationalen Identität und des amerikanischen Volksliedgutes wichtig sind. Die bisherigen Kon-

zepte des multikulturellen Musikunterrichtes schienen keine adäquaten Reaktionen auf den 11. September zu ermöglichen.

Multicultural Music Education: Visions and Reality

Der 11. September deckte viele Defizite des multikulturellen Musikunterrichtes in den USA auf. Dabei wurde vor allem der naive Glaube an eine automatische Reduktion von Vorurteilen durch den Kontakt mit Musik verschiedener Kulturen infragegestellt. Multikultureller Musikunterricht hat in den USA weder auf gesellschaftlicher noch auf musikpädagogischer Ebene zu interkulturellem Verstehen oder Toleranz geführt, sonst wären einige Reaktionen auf den 11. September nicht möglich gewesen. Dies mag einerseits darin begründet liegen, dass multikultureller Musikunterricht in den USA wenig Verbindung zu allgemeinen pädagogischen Theorien wie *anti-racist education* oder *multicultural education* hat.⁷ Andererseits wurden die Ergebnisse empirischer Forschung, die den Mythos von der automatischen Toleranz durch Musik nicht bestätigte, bisher zu wenig ernst genommen. Wie die verschiedenen Untersuchungen zeigen, sind statt des einfachen Kontaktes mit der Musik verschiedener Länder gut geplante Unterrichtsreihen notwendig, die interdisziplinär und handlungsorientiert sind und zudem den umfassenden Kontakt mit der Kultur eines Landes (z. B. durch *guest artists*, Instrumente) ermöglichen müssen. Für die USA als multikulturelle Gesellschaft wäre es auch wichtig, im Rahmen von multikulturellem Musikunterricht auf die eigene volksmusikalische Tradition hinzuweisen und sie zu vermitteln. Gerade ihr Ursprung in verschiedenen musikalischen Kulturen kann zu einem sinnvollen Symbol für gelungene Integration und Identitätsbildung werden. Eine Einführung in die multikulturelle volksmusikalische Identität der USA würde einen naiven Patriotismus unmöglich machen – allerdings nur dann, wenn alle musikalischen Kulturen miteinbezogen werden und Volksmusik nicht als patriotische Musik der europäisch-amerikanischen Tradition verstanden wird. Zudem wäre eine *critical multicultural music education* notwendig, die gesellschaftliche und soziale Probleme ernst nimmt und die schöne Scheinwelt des Multikulti durchbricht. Dies bezieht sich auch auf die Kommerzialisierung des multikulturellen Musikunterrichtes in den USA, die von einem naiven Verständnis musikpädagogischer

⁷ Es gibt es erst seit kurzem Versuche, multikulturellen Musikunterricht von der Ebene des eher unverbindlich Exotischen zu einer gezielten interdisziplinären und kritischen Antirassismus-Erziehung einzusetzen (Bradley 2006).

Entwürfe profitiert. Insbesondere gängige Unterrichtsmaterialien müssten hier auf versteckte Vorurteilsstrukturen und naiven Exotismus untersucht werden.

Vor allem ist aber eine starke Verbindung des multikulturellen Musikunterrichts zu *Community Music* (Kertz-Welzel 2007) notwendig, die interkulturelle Verständigung in die musikalische Praxis umsetzt. Musikmachen wird so aus der künstlichen Welt des Musikunterrichtes in Kontakt mit der Musik- und Lebenswelt verschiedener Kulturen gebracht, sowohl durch Musiker einer bestimmten Tradition, die Kurse in Schulen ermöglichen, als auch durch Veranstaltungen außerhalb der Schule. Ein solches Konzept von multikulturellem Musikunterricht könnte durch ein demokratisches Ideal vom Musikmachen und den authentischen Umgang mit Musik verschiedener Traditionen wirklich Einfluss auf die Gesellschaft haben und so auch zu einer praktischen Umsetzung der in den Ansätzen der *critical multicultural music education* und der *anti-racism (music) education* angedeuteten Ziele führen.

Literatur

- Anderson, William M. und Patricia Shehan Campbell. *Multicultural Perspectives in Music Education*. Reston: MENC, 1989.
- Abril, Carlos R. „Learning outcomes of two approaches to multicultural music education.“ *International Journal of Music Education* 24, Nr. 1 (2006), S. 30-42.
- Bradley, Deborah. „Music Education, Multiculturalism, and Anti-Racism. Can We Talk?“ In *ACT* 5, Nr. 2 (2006):
http://www.maydaygroup.org/ACT/v5n2/Bradley5_2.pdf
- Clayton, Mel. „O Say, Can You Sing...?“ *Music Educators Journal* 88, Nr. 3 (2001), S. 6-7.
- Darling-Hammond, Linda. „What Happens to a dream deferred? The continuing quest for equal educational opportunity.“ In *Handbook of Research on Multicultural Education*, herausgegeben von James A. Banks. San Francisco: Jossey-Bass, 2004, S. 607-630.
- De Cesare, R. *An experimental study of selected ethnocentric attitudinal change among American elementary school children toward the culture of Japan*. Ph.D. Dissertation. New York: New York University, 1972.

- Edwards, Kay L. „Multicultural music instruction in the elementary school: What can be achieved?“ *Bulletin of the Council for Research in Music Education* 138 (1998), S. 62 - 82.
- Kemp, Anthony E. und Laurence Lepherd. „Research Methods in International and Comparative Music Education.“ In *Handbook of Research on Music Teaching and Learning*, herausgegeben von Richard Colwell, S. 773-788. New York: Schirmer Books, 1992.
- Kertz-Welzel, Alexandra. *Every Child For Music: Musikpädagogik und Musikunterricht in den USA*. Musikwissenschaft/Musikpädagogik in der Blauen Eule, Band 74. Essen: Verlag Die Blaue Eule, 2006.
- _____. „Community Music: Der internationale Diskurs über außerschulischen Musikunterricht.“ *Diskussion Musikpädagogik* 33 (2007), S. 44-48.
- Lundquist, Barbara R. „Music, culture, curriculum, and instruction.“ In *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning*, herausgegeben von Richard Colwell und Carol Richardson, S. 626-647. Oxford: Oxford University Press, 2002.
- Morton, Charlene. „Boom Diddy Boom Boom: Cultural Multiculturalism and Music Education.“ *Philosophy of Music Education Review* 9, Nr. 1 (2001), S. 32-41.
- Pembroke, R. G. und Robinson, C. R. „The effect of mode of instruction and instrument authenticity on children’s attitudes, information, recall, and performance skill for music from Ghana.“ *Bulletin of the Council for Research in Music Education* 133 (1997), S. 115-120.
- Shehan, Patricia K. „The effect of instruction method on preference, achievement, and attentiveness for Indonesian gamelan music.“ *Psychology of Music* 12, Nr. 1 (1984), S. 34-42.
- _____. „Transfer of preference from taught to untaught pieces of non-western music genres.“ *Journal of Research in Music Education* 33, Nr. 3 (1985), S. 149-158.
- _____. „Stretching the potential of music: Can it help reduce prejudices?“ *Update: Applications of Research in Music Education* 5, Nr. 2 (1987), S. 17-20.
- Sousa, Maria do Rosario, Felix Neto und Etienne Mullet. „Can music change ethnic attitudes among children?“ *Psychology of Music* 33, Nr. 3 (2005), S. 304-316.

Volk, Terese. *Music, education, and multiculturalism: Foundations and principles*. New York: Oxford University Press, 1998.