

Aus: Pokój jako przedmiot międzykulturowej edukacji artystycznej, hg. von Jarosława Chacińskiego. Słupsk 2007, S. 139-151. Geringfügige Abweichungen vom Original im Layout sind durch den Scan-Vorgang bedingt.

Dorit Klebe
Universität der Künste Berlin

Musikkultur von Migrant*innen türkischer Herkunft in Deutschland im Spannungsfeld zwischen Religion und Antirassismus - Konzeptionen für einen interkulturellen Musikunterricht

Weitestgehend unabhängig und unbemerkt von der Musikwelt der deutschen Mehrheitsgesellschaft - bis auf regionalbedingte Ausnahmen - hat sich in der Gemeinschaft der MitbürgerInnen türkischer Herkunft sowie der Migrant*innen im Besonderen eine parallele Musikwelt entwickelt, eingebettet in eigene kulturelle Strömungen insgesamt. Inwieweit diese Phänomene als subkulturelle Strukturen oder als Entwicklungen vergleichbar einer Teilkultur (siehe: Fuchs-Heinritz, *Lexikon der Soziologie* 1995, 673) betrachtet werden können, steht gegenwärtig in der Diskussion.

Berliner Türken 1 versuchen seit einigen Jahren die Musikkultur ihres Herkunftslandes Türkei einem breiten Berliner Publikum näher zu bringen. An einem jährlich im Mai stattfindenden „Türkischen Tag“ präsentieren sie ein Musikprogramm, zu dem einige berühmte Künstler aus der Türkei eingeflogen werden, das aber in der Hauptsache ortsansässige Gruppen auf die Bühne holt.

Im wesentlichen werden folgende Bereiche², wenn auch in unterschiedlicher Gewichtung, von der in Berlin lebenden Bevölkerung mit türkischem Migrant*innenhintergrund teilweise traditionell gepflegt bzw. auch weiterentwickelt. Teilweise sind sie erst in der Fremde entstanden, orientieren sich am globalen Mainstream:

1. religiöse Musik;
2. leichte klassische türkische Kunstmusik;
3. zeitgenössische Werke türkischer Komponisten auf der Grundlage des abendländischen Kontrapunkts;
4. traditionelle Volksmusik, auch in Bearbeitungen; Volkstänze;
5. aus dem Populärmusikbereich: türkische Popmusik, Türk Rap/Oriental HipHop, Weltmusik.

Zum Musikverhalten der Migrant*innen türkischer Herkunft in Deutschland liegt inzwischen eine flächendeckende Untersuchung vor (Greve 2003). Für eine spezielle Jugendmusikkultur muß jedoch weitestgehend auf Einzelbeobachtungen und -aussagen (aus einigen Regionen bzw. Bundesländern) zurückgegriffen werden. Migrant*innen türkischer Herkunft leben derzeit in zweiter, dritter und teilweise vierter Generation³ in Deutschland. Ihre Situation ist gekennzeichnet durch Polarisierungen mit oft großem Konfliktpotential, radikaler Traditionsbetonung und - seltener - einer völligen Assimilation. Nach politischem Wandel, der „Wende“ in Deutschland 1989/1990 machte sich verstärkt eine Aufbruchstimmung unter den türkisch-deutschen Jugendlichen bemerkbar, die auch textlich/musikalisch verifizierbar ist. Diese Ausprägungen verdeutlichen ihre Konflikte im Zusammenleben mit der Mehrheitsgesellschaft, ihr Leben zwischen zwei Kulturen, ihre oft schmerzhaften Prozesse der Integration, ihre Suche nach der eigenen Identität. Die türkischen Jugendlichen hören in ihrer Freizeit nicht nur weniger Musik als z.B. gleichaltrige Deutsche; das immer noch sehr stark ausgeprägte Eingebettetsein in ihren familiären Kontext gestattet ihnen auch viel weniger Freiräume für die Gestaltung einer eigenen Jugend(musik)kultur. Nach Martin Greve hören „grob gesagt [...] türkische Migrant*innen Jugendliche eben mehr oder weniger die gleiche Musik wie ihre Eltern“ (Greve 2000, 190). Neben diesem passiven Musikverhalten ist in den letzten ca. 10 Jahren ein mehr und mehr aktives Musizieren zu beobachten. Hierfür stehen ausreichend staatliche sowie auch private Institutionen zur Verfügung.

Zum Tagungsthema „Der Frieden als Gegenstand eines interkulturellen Musikunterrichts“ möchte ich dadurch beitragen, dass ich ein Genre vorstelle, das explizit die Konfliktsituation zwischen Religion und Antirassismus, in der sich besonders türkischstämmige Jugendliche befinden, thematisiert. Eine Beschäftigung mit dem Themenkomplex „Frieden“ ist gerade in diesem Bereich, wenn auch nur vereinzelt und in Ansätzen, zu beobachten.

Im Folgenden werden anhand von ausgesuchten Beispielen Konzeptionen zur Vermittelbarkeit türkischer Musikkultur im Unterricht vorgestellt. Sie berücksichtigen die Prinzipien eines interkulturellen Musikunterrichtes - Musikkulturen vergleichen, Musik machen, Musik reflektieren -, wie sie besonders von Irmgard Merkt (1993, 2001), Reinhard C. Böhle (1996), Dorit Klebe (1996), Volker Schütz (1997), Siegmund Helms (1999) und Wolfgang M. Stroh (2003) postuliert wurden. Hierbei wird der „Schnittstellenansatz“ sowie das „Sieben-Punkte-Programm“ (Merkt 1993, 7) fokussiert betrachtet.

Türk Rap und Oriental HipHop⁴ Alte und neue Klangwelten - Ein interkulturelles Musik-Produkt in Deutschland

Hier soll ein *genre* vorgestellt werden, das Migrant*innen türkischer Herkunft zusammen mit Jugendlichen anderer in Berlin lebenden Minderheiten sowie der deutschen Mehrheitsgesellschaft entwickelt haben - unter den Beeinflussungen des globalen Mainstream: Türk Rap und *Oriental HipHop*. Hierbei kam es einerseits zu interkulturellen wechselseitigen Beeinflussungen mit weiteren Musikstilen, wie Jazz, Funk, Reggae u.a. Andererseits initiierten diese neuen Klangwelten die Entstehung und Entwicklung des HipHop-genre-s auch in der Türkei.

Für einen interkulturellen Musikunterricht wird die Behandlung der von Jugendlichen verschiedener Ethnien initiierten Strömung und Stilrichtung - des türkisch-deutschen-multiethnischen Rap - von speziellem Interesse sein: Ausgangspunkt für einen günstigen Einstieg kann, bezogen auf Dancemusic allgemein - und um diese handelt es sich auch beim HipHop - auf Bekanntes und Vertrautes aus der Lebens- und Alltagswelt der SchülerInnen zurückgegriffen werden ⁵.

Wie der türkisch-deutsch-multiethnische Rap im Zusammenhang mit der globalen Rap/HipHop-Bewegung gesehen werden kann, soll kurz geschildert werden:

„Der Ursprung dieser HipHop-Bewegung ist vor ungefähr 30 Jahren zu sehen. Sie entstand unter den sozial benachteiligten jugendlichen „Schwarzen“ aus den Slums der Metropole New York City, die unter extremen sozialen Verhältnissen aufwuchsen, täglich konfrontiert mit Intoleranz, Rassismus, Gewalt. Durch verschiedenste Aktivitäten, die im Laufe der Jahre zu Parametern der HipHop-Kultur wurden, hatten die Jugendlichen in den USA sich eigene Ausdrucksformen wie Breakdance, Graffiti, DJing und Rap geschaffen ⁶. Der afro-amerikanische HipHop war etwa Anfang der 1980er Jahre, als er sich bereits in den USA von einer Street- zu einer markt- und medienorientierten Kultur gewandelt hatte, als Discomusik nach Deutschland gelangt. Anknüpfend an die ursprünglichen Motivationen der schwarzen Jugendlichen in New York und sich mit ihnen identifizierend, bildeten sich ab Ende der 1980er Jahre türkisch/deutsch/multiethnische Musik-Gruppen zu einer Art »Rap-Revival«. Die Migrant*innen ergriffen nun selbst die Chance, um auf ihre Probleme u. a. bei der Suche nach ihrer Identität aufmerksam zu machen, ihre Suche nach den eigenen Wurzeln auch textlich/musikalisch zum Ausdruck zu bringen, sich über das Medium HipHop Gehör zu verschaffen. Und die Probleme der schwarzen Jugendlichen in den USA waren nun nicht mehr nur aus der Distanz zu betrachten und zu hören; sie rückten ganz nahe heran, denn sie lagen auch hier in Deutschland - wenn auch in abgeschwächter Form - quasi vor der Haustür“ (Klebe 2003, 32).

HipHop-Kultur wird zum wichtigen Ausdrucksmittel für einige unter den türkischen Migrant*innen in Deutschland. Wenn auch die Anzahl deutsch/türkischer Rapper insgesamt gesehen relativ klein ist, so wurde der Schritt der Künstler in die Öffentlichkeit vor ein nicht-türkisches Publikum für beide Parteien von großer Bedeutung. Dabei knüpften sie an Klänge der Rap-Gesänge an, die den nicht-türkischen Jugendlichen weitestgehend vertraut waren. Andererseits präsentierten sie auch neue Klangwelten durch die Vermischung der Rap-Gesänge mit türkischen Musikelementen. So setzten einige Rap-Gruppen - wie z.B. *Islamic Force* schon Ende der 1980er Jahre - bei der musikalischen Untermalung ihrer Sprechgesänge nun ganz bewusst auch Klänge aus der türkischen Heimat ihrer Eltern ein. Der deutschen Öffentlichkeit blieb es zunächst weitgehend unbekannt. Dies änderte sich 1995, als das HipHop-Kollektiv *Cartel* auch die deutschen Charts erklimmte und einem breiteren deutschen Publikum mit dem *Oriental HipHop*, wie sich diese Stil-Variante später nannte, neue Klangwelten erschloß ⁷.

Um welche Klangwelten handelt es sich bei dem *Oriental HipHop*? Wie kommt es zu der Musikauswahl der jungen Künstler? Auf der Suche nach geeigneten *Samples* schöpfen sie

aus dem großen Reservoir jener Musikkultur, die ihre Eltern als „musikalisches Gepäck“ aus der Heimat Türkei mit nach Deutschland gebracht haben. Sie erleben diese Musik zumeist in Live-Darbietungen auf Hochzeits- und Beschneidungsfesten. Sie praktizieren sie im Unterricht an zahlreichen Privatmusikschulen und, regional bedingt, auch an staatlichen Musikschulen, in denen türkische Musik gepflegt wird. Und nicht zuletzt hören sie diese in den Medien.

Unter den gesampelten Melodien und Rhythmen im *Oriental HipHop* sind mehr oder weniger alle Bereiche der türkischen Musik vertreten, die traditionelle türkische Volksmusik - türk *halk müziği* wird jedoch bevorzugt. Und so repräsentieren die Sample-Beispiele Charakteristisches, Exemplarisches und Bekanntes aus dem Repertoire an Lied-, Tanz- und Instrumentaltypen sowie regionalen und überregionalen Stilen, die hier in der Diaspora präsent sind. Die Suche der jungen Türken in Deutschland nach ihren Wurzeln allgemein wurde hier zur Spurensuche nach den musikalischen Wurzeln ihrer Herkunft.

Bei der Auswahl von Musik-Samples aus der traditionellen Volksmusik liegen die Schwerpunkte auf zwei Gruppen von Instrumenten, die nahezu in der gesamten Türkei bis heute gespielt werden: *bağlama* bzw. weitere Instrumente der saz-*Langhalslauten-Familie* und *davul-zurna* - Trommel-Schalmei⁸. Die *bağlama* gilt auch als allseits beliebtes Volksmusikinstrument unter einem großen Teil der deutsch/türkischen Jugendlichen, das zunehmend auch von ihnen selber musiziert wird.

Konzeptionen für einen interkulturellen Musikunterricht unter besonderer Berücksichtigung des „Sieben-Punkte-Programms“ (nach Irmgard Merkt) Ein Konzept für einen interkulturellen Musikunterricht fasste Irmgard Merkt (1993) in ein Sieben-Punkte-Programm⁹. Als Ausgangspunkt für ihre konzeptionellen Betrachtungen kann der „Schnittstellenansatz“ gesehen werden. Diese Kernidee definiert sie im zweiten Punkt ihres Sieben-Punkte-Programms:

„Der Blick auf die andere Kultur ist gleichzeitig der Blick auf die eigene. Die Suche nach musikalischen ‚Schnittstellen‘, nach tatsächlichen Gemeinsamkeiten ist der naheliegende Schritt. Tatsächliche Gemeinsamkeiten sind beispielsweise: Gebrauch eines Tonsystems, einer Liedform, einer Taktart, eines Rhythmus in unterschiedlichen Musikkulturen. Schnittstelle ist musikalisches Material, das von deutschen und ausländischen Kindern und Jugendlichen so musiziert werden kann, daß die jeweiligen spezifischen Merkmale der Musikkultur erhalten und respektiert bleiben. Ausgehend von Gemeinsamkeiten werden später Unterschiede der Musikkulturen deutlich herausgearbeitet“ (1993, 7).

Die vorwiegend musikpraktische Ausführung dieses Ansatzes veranlasste Wolfgang M. Stroh zu Überlegungen für eine Erweiterung des Schnittstellenansatzes. Seine Grundidee ist es, „mit einer musikpraktisch unterlegten Rekonstruktion des kulturellen Kontextes [zu beginnen.] Dieser Kontext wird als „fremd“ nach den Methoden der szenischen Interpretation (‚im Rollenspiel‘) rekonstruiert“ (Stroh 2003, 17. Seine Erweiterungsvorschläge fasste er in ein Sechs-Punkte-Programm (siehe Stroh 2003)¹⁰. Das Konzept für einen interkulturellen Musikunterricht nach I. Merkt soll im Folgenden

anhand des ausgewählten Unterrichtsgegenstands aus dem HipHop-Komplex konkretisiert werden. Dies wird ergänzt durch Vorschläge von D. Klebe (1996) sowie W. Stroh (2003). Das interkulturelle Musik-Produkt, *genre-s* wie *Türk Rap* und *Oriental HipHop*, sind geradezu in idealer Weise für die folgenden konzeptionellen Überlegungen geeignet: haben doch Künstler und Komponisten bereits eine Suche nach musikalischen Schnittstellen vorgenommen und bei der Erschaffung ihrer Werke bi- und multikulturelle Gemeinsamkeiten vorwegnehmend gefunden und vereint.

Konkretisierung des „Sieben-Punkte-Programms“

Punkt 1- Wissenschaft

Als Voraussetzung für interkulturelle Musikerziehung sieht der erste Punkt „eine wissenschaftlich qualifizierte Auseinandersetzung mit den Musikkulturen der Welt“ vor“. Für den Bereich der türkischen Volks- und Kunstmusik, - aus dem Melodiematerial für die musikalische Untermalung der Rap-Gesänge von einigen Gruppen als *Samples* verwendet wird -, soll an dieser Stelle auf das umfassende Werk von Kurt und Ursula Reinhard verwiesen werden. In Erweiterung des wissenschaftlichen Ansatzes schlagen Klebe^z und Stroh“ die didaktische Aufbereitung des wissenschaftlich erarbeiteten Materials vor. In Bezug auf die türkische Musikkultur liegt dies in einer Reihe von Veröffentlichungen der Autorin, mit Beginn von 1983, vor (siehe Literaturverzeichnis).

Punkt 2 - Schnittstellen

Nach I. Merkt ist „die Suche nach musikalischen ‚Schnittstellen‘, nach tatsächlichen Gemeinsamkeiten... der naheliegende Schritt.“ Bezogen auf den Unterrichtsgegenstand *Türk Rap* sowie *Oriental HipHop* kann aus dem vielfältigen Materialkatalog - Gebrauch von z.B. Tonsystemen, Liedformen, Taktarten, Rhythmus - zuerst der Gebrauch von rhythmischen Strukturen ausgewählt werden, die Basis für den Sprechgesang. Die Begleitrhythmen sind größtenteils geradtaktig und meist 4 Zählzeiten umfassend. Für die zu integrierenden Elemente

türkischer Volksmusik wurden von den Interpreten daher vergleichbare Strukturen verwendet, wie sie besonders in bestimmten Volkstanztypen, wie *halay*¹⁴ und *Ciftetelli*¹⁵ vorliegen. Weitere Gemeinsamkeiten ergeben sich aus der Verwendung von formalen Strukturen, wie Liedform, bestehend aus Strophen und Refrain sowie instrumentalen Vor-, Zwischen- und Nachspielen. Gleichfalls gemeinsam sind in den im *Türk Rap* verwendeten Musikkulturen tonale Strukturen, wie das heptatonische Tonsystem, wenn auch mit unterschiedlichen, vom abendländischen System abweichenden mikrotonalen Intervallen. An dieser Stelle möchte ich einen weiteren Schnittstellenansatz ergänzen; er ergibt sich besonders aus dem Kontext von *HipHop* als *Dancemusic* sowie den aus der türkischen Volkstanzmusik entlehnten Sample-Beispielen für den *Oriental HipHop*. Die Erweiterung betrifft hier Bewegungsabläufe, auch sie rücken in das Blickfeld nach Gemeinsamkeiten.

Punkt 3 - Musikmachen

Ein Kardinal-Postulat stellt Punkt 3 dar: „Interkulturelle Musikerziehung beginnt mit *Musikmachen*, nicht mit Musikhören.“

Erster musikpraktischer Ansatz:

Die Registerwechsel, - zwischen Kulturwelt der Mehrheitsgesellschaft und Parallelwelt -, die SchülerInnen mit türkischem Migrantenhintergrund tagtäglich mehrmals zu vollziehen haben, manifestieren sich, bezogen auf Musik, besonders im Umgang mit unterschiedlichen Tonsystemen. Hier gilt es, Verständnis für die Schwierigkeiten zu entwickeln, die die Schülerinnen türkischer Herkunft haben können, wenn sie zwischen temperiertem und nicht-temperiertem Tonsystem, reich an Mikrotonschritten, wechseln müssen.

Mikrotonintervalle finden sich in den Sample-Fragmenten des *Oriental HipHop*, am Beispiel von „Chorweiler“ der Gruppe Shakkah:



Anmerkungen:

Notation der Melodie ohne Verzerrungen.

Die abwärtsgerichteten Pfeile bedeuten, daß der Ton e' um ca. 1 pythagoreisches Komma tiefer intoniert ist, im Text als -e' bezeichnet.

Das im Intro erklingende Sample-Fragment einer türkischen Tanzmelodie enthält spezielle Tonschritte, die möglicherweise von den nicht-türkischen SchülerInnen als „fremd“ und auch „unsauber“ empfunden werden. Es sind dies in der sequenziert abwärts verlaufenden Melodie die Intervalle von f nach -e', ein etwas größerer Halbtonschritt, und von -e' nach d', ein etwas kleinerer Ganztonschritt (siehe Notenbeispiel)¹⁶. Beide entsprechen nicht den temperierten Intervallen des neuzeitlich europäischen Dur-Moll-tonalen Tonsystems, das vor ca. 300 Jahren durch Andreas Werckmeister (1645-1706) in Europa eingeführt wurde. Vor dieser Zeit galten in unseren geografischen Breiten diese von uns jetzt als „unsauber“ empfundenen Tonschritte als „rein“ bzw.

„sauber“. Erst die temperierte Stimmung hat eine Veränderung bewirkt. Die traditionelle türkische Volks- wie auch Kunstmusik verwendet auch noch heute teilweise untemperierte Halbtonschritte, allerdings darüber hinaus auch weitere andere Mikrotonschritte. (In der türkischen Kunstmusik z. B. wird ein Ganzton theoretisch in 9 Mikrotonschritte unterteilt, eine Konstruktion, die hilfsweise auch für die folgenden Darstellungen übernommen wird.) Der charakteristische Ton -e', die Verminderung hier durch ein Minus-Zeichen gekennzeichnet, kommt in vielen traditionellen Volksliedmelodien vor, besonders denjenigen, die nur über einen Ambitus von d'-a' verfügen. Und die traditionelle türkische Volksmusik wäre nur unzureichend repräsentiert, würde dies Charakteristikum nicht erwähnt werden.

Die Gebrauchstonleiter des Tanzmelodie-Fragmentes des „Chorweiler“-Intro besteht aus einer Fünftongruppe, aufbauend auf dem Grundton d'. Der sechste Ton, das c' (mit Leittonfunktion), wird hierbei nicht berücksichtigt. Maßeinheit für die Tonabstände ist das pythagoreische Komma = ca. 24 (23,46) Cent. Wie das Schema zeigt, setzt sich der Fünftonraum aus zwei Ganztönen mit je 9 Kommata, einem Ganzton mit 8 Kommata und einem Halbton mit 5 Kommata zusammen.

Töne:	(c') // d' // -e' // f // g' // a' //
Tonschritte:	(G) G H G G
Tonabstand:	(9) 8 5 9 9

Im Vergleich zur temperierten Stimmung ist der Ganztonschritt von d' nach -e' um ca. ein pythagoreisches Komma kleiner, der Halbtonschritt von -e' nach f um ca. ein pythagoreisches Komma größer, und doch ist unser Gehör in der Lage, bereits diese minimalen Mikroschwankungen zu empfinden.

In der Praxis der türkischen Volksmusik jedoch werden die Mikrotonintervalle nicht so schematisch gehandhabt. Jeder türkische Musiker kann - wie es auch für andere orientalische Länder gilt - seine ganz individuelle Empfindung und Färbung in die Intonation dieser speziellen Töne legen, und so können die entsprechenden Intervalle je nach Spieler kleiner bzw. größer ausgeführt werden¹⁷. Die gewählte Bezeichnung „um ca. ein pythagoreisches Komma tiefer“ ist daher nur als Annäherungswert zu verstehen, da die Schwankungen zwischen ein bis drei Kommata betragen können.

Aufgabenstellungen:

An die nicht-türkischen SchülerInnen: Spielt/hört die Melodie, die ein vermindertes e' enthält. Beschreibt eure Empfindungen beim Spielen/Hören der Mikrotonintervalle.

An die türkischen SchülerInnen: Spielt/hört die Melodie in temperierter Stimmung und beschreibt Eure Empfindungen.

Transfer:

Die Kenntnis dieser Besonderheit der türkischen, aber auch orientalischen Musik allgemein, kann bei den SchülerInnen durch Höraufgaben vertieft werden. Durch einen Prozess des Transfer werden Mikrotonintervalle in einer traditionellen Volksliedmelodie bestimmt, die gleichfalls das -e' verwendet.

Hinweise zur Notation:

Für die Notation türkischer Volksmusik in europäischer Notenschrift sind in der Türkei verschiedene Versetzungszeichen in Gebrauch. In diesem Artikel wird für die Verminderung eines Tones ein nach unten gerichteter Pfeil verwendet.

Zweiter musikpraktischer Ansatz: *Oriental HipHop* - wie auch HipHop allgemein - ist Tanzmusik.

In einem um die Bewegung erweiterten musikpraktischen Ansatz kann der Einstieg über diese erfolgen. Hier wird der Improvisation, Produktivität, Kreativität Raum gegeben werden. Aufgabenstellungen können sich dahingehend erweitern, dass nun in einem weiteren Schritt versucht wird, die Bewegung zu strukturieren. Entsprechend der formalen Gliederung von instrumentalen Vor-, Zwischen- und Nachspielen einerseits und dem Rap-Gesang andererseits. Bezogen auf das Beispiel „Chorweiler“ treffen in den Instrumentalteilen verschiedene Musiklandschaften aufeinander, die teilweise sich vermischen: Es kontrastieren Tanzrhythmen - südamerikanischen Capoeira-Tänzen nachempfunden - die das Musikstück durchgehend begleiten, mit einer türkischen Tanzmelodie auf der bağlama; sie erklingt in einem zweimaligen kurzen Sample-Fragment, im Intro und nach dem Refrain. Als weiteres Sample-Fragment kommt eine Melodie - einem halay-Tanz nachempfunden - auf dem Keyboard hinzu sowie Melodien auf einem Jazz-artig gespielten Saxophon, die keine Affinität zur türkischen Musik zeigen.

Aufgabenstellungen:

Gestaltet die einzelnen Formteile in Entsprechung zu ihrer Musik. Zu den instrumentalen Vor- Zwischen- und ggf. Nachspielen, die türkische Elemente enthalten, könnt ihr Schrittfolgen aus dem türkischen Volkstanz halay übernehmen. Ihr könnt auch eigene Schrittkombinationen erfinden. Zu den Rap-Gesängen könnt ihr Bewegungen aus dem Bereich des *Breakdance* ausführen.

Weitere Aufgabenstellungen können sein, dies auch im Habitus, evtl. auch mit entsprechenden Accessoires in der Kleidung zu visualisieren.

Punkt 4 - Vergleich

Ein Diskurs über musikkulturelle wie kulturelle Differenzen und Besonderheiten allgemein kann sich eröffnen. Im Türk Rap werden viele Stücke in deutscher und auch englischer Sprache gesprochen/gesungen werden. Im *Oriental HipHop* werden vornehmlich Schwerpunkte auf bisher unbekanntem Musikinstrumenten und deren Klangspektrum liegen. Für diejenigen *Samples* aus dem Bereich der türkischen Volksmusik werden Liedstrukturen und -formen als besonders vertraut empfunden werden, ebenso der Aufbau von Strophe und Refrain. Für das oben genannte Beispiel „Chorweiler“ ist die Langhalslaute *bağlama* charakteristisch¹⁸.

Punkt 5 – Gesprächsanlaß

Islam - Ghetto - Antirassismus – Frieden

Ein Gesprächsanlaß im Zusammenhang mit den oben genannten Begriffen kann im Vergleich von verschiedenen Rap-Songtexten liegen. Hier manifestieren sich Probleme im Zusammenleben der Jugendlichen mit verschiedenen Kulturen in ganz besonderer Intensität und Aussagekraft.

Aufgabenstellungen:

Tragt zusammen, was ihr über die Begriffe Islam - Ghetto - Antirassismus - Frieden - , besonders im Zusammenhang mit in Deutschland lebenden Ausländern, finden könnt. Nehmt die Liedtexte zum Anlaß für Erläuterungen und Erörterungen. Inwieweit bekräftigen sie Aussagen in den Sachinformationen, oder stehen sie im Widerspruch dazu?

a) Islamistisch-fundamentalistische Religionsauffassungen unter jungen Muslimen in Deutschland als Aufforderung zu Gewalt und (Bürger-)Krieg

Sert Müslümanlar - *Die harten Muslime*

Die harten Muslime
werden bald ausflippen
den ungläubigen Christen in Deutschland
das Leben zur Hölle machen

Ich heiße Recayl,
ich zerstückle einen wie einen Hund.
Trau dich nur zu mir.
Meine Waffe drücke ich
auf dein dreckiges Gehirn.

Wenn ich eine Atombombe hätte,
würde ich sie nach Israel
oder Jugoslawien werfen.
Sie sollen dafür zahlen,
dass Muslime sterben.

Die harten Muslime
flippen jetzt bald aus.
Sie werden den ungläubigen Deutschen
das Leben zur Hölle machen -
Allahu ekber.

Originaltext in englischer und türkischer Sprache. Quelle: CD Sert Müslümanlar, *Dikkat Dikkat*, 1997.

Aus einem Interview mit der Gruppe Sert Müslümanlar:

Reporter: Warum halten Moslems besser zusammen?

Sert Müslümanlar: Gute Frage... Ich weiß nicht, so... Wir sind ein wärmeres Volk. Da ist halt Wärme drin
- zeigt auf sein Herz - Liebe, Brüderlichkeit. Deswegen hat jeder, kann man sagen, dasselbe Gefühl.

Quelle: „Im Schatten des Minarets - Islamische Fundamentalisten in Deutschland“, Sendung des ARD-Fernsehens, 03.09.1997.

Aufgabenstellung:

Vergleichen Sie die Aussagen des Liedtextes mit denen des Interviews. Wie können Sie die Widersprüchlichkeiten erklären?

b) Vom Leben im Ghetto aus sozialkritischer Sicht

Chorweiler (Ausschnitt)

Chorweiler ist ein Stadtteil im höchsten Kölner Norden
Die Menschen die da leben haben ne ganze Menge Sorgen.
Man sagt Trabantenstadt und anders heißt das Ghetto.
Ohne Ende Ausländer, kaum einer drei Mille netto.
Da gibt es noch welche, die leben von sozialer Hilfe.
Das Leben ist hart hast du ne Frau und 3 Knilche.
Die Menschen, die da leben, wie soll ich sie bloß nennen?
Soziale Randgruppen, so wirst du sie wohl kennen.
Es bleibt dir überlassen wohin du's wenden willst
und wenn du keine Meinung hast, dann glaub ich dass du blenden willst
um von der heutigen Realität abzulenken,
dein fettes Leben leben ohne einmal nachzudenken.
Und hör auf mit dem Gelaber: „Ja, ja ich versteh die Jungs.“
Und mach dir keinen vor, denn du bist keiner von uns.
Denn einer von uns heißt,
dass du ganz genau weißt
wer dich hier wie wann und wo bescheißt.
Das ist ein ein Teil vom Preis,
was in Chorweiler leben heißt.

Text: Çevikkolu/Villarred, Musik: Tosun. Quelle: CD Shakkâh, *Domplatte*, Köln Massive, 1996, track 9.

Die Gruppe Shakkâh, setzt sich multiethnisch zusammen; der Hauptinitiator ist türkischer Herkunft.

Der Song *Chorweiler* beschreibt das Leben in der Kölner Trabantenstadt. Aufgabenstellungen:

Gibt es in Eurer Stadt ähnliche Viertel? Wie sieht das Leben dort aus? In welcher Stimmung befindet sich der Sänger und wie setzt er sie musikalisch um?

Welche Instrumente und Rhythmen setzen die Musiker in der Einleitung ein? Wie verhält sich die musikalische Gestaltung zum Inhalt des Textes?

c) *HipHop* als Lebensdefinition und Ersatz-Religion mit der Aufforderung zu antirassistischer Gesinnung und in Frieden zu leben:

In friedlicher Mission

Die Leute fragten sich was zuerst da war,
für Deniz Bax war's Hip Hop, das ist doch klar.
Denn Hip Hop ist Nahrung für den Geist,
ich hoffe, dass du dich dadurch von deinen Problemen befreist.
Es diene alles nur zur Klage, so wie Hip Hop heutzutage,
hast du noch 'ne Frage, Hip Hop dient zu deiner Klage.
Hip Hop ist meine Lebensdefinition, wie für dich Kultur oder Tradition.
In deinem Herzen schlägt der Rhythmus, der Anfang vom Genuss,
der Beat wo jeder mit muss, es ist wie beim ersten Kuß.
Viele sehen nicht mehr das Schöne im Hip Hop,
denk an die Message, die Liebe nonstop.
Es ging los mit Graffiti's, Old School, Miami Beat, Breakbeat und Breakdance, nicht als Modetrend!

Deniz Bax in friedlicher Mission, denn Hip Hop ist für mich wie für dich Religion!
Deniz Bax in friedlicher Mission, für Berlin Hip Hop Fraktion!
Deniz Bax in friedlicher Mission, denn Hip Hop ist für mich wie für dich Religion!
Deniz Bax in friedlicher Mission, für die Hip Hop Nation!

Text und Musik: Deniz Bax

Quelle: www.berlin-hiphop-fraktion.de

Textdichter ist der Rapper Deniz Bax, ein Berliner Türke, Gründer der „Berlin Hip Hop Fraktion“. Nach den Anschlägen auf das World Trade Center im Jahre 2001 in New York hatte er ein Förder-Projekt ins Leben gerufen, das sich zum Ziel nahm, durch verschiedene Aktionen, Veranstaltungen und besonders auf dem Gebiet der Jugendarbeit, sich für ein friedliches Zusammenleben verschiedener Kulturen in Berlin, speziell dem Stadtteil Kreuzberg, einzusetzen. Für Deniz Bax ist der HipHop eine Botschaft gegen Rassismus und für den Frieden unter uns.

Aufgabenstellung:

Versucht den Text nach Rap-Art rhythmisiert zu sprechen. Sprecht ihn z.B. nach dem *Call-Response-Prinzip*. Verteilt ihn auf mehrere Sprecher/Sprecherinnen; den Refrain spricht dann alle zusammen. Unterlegt ihn mit einem *Beat*. Hierzu eignen sich Rhythmus-Patterns im 4/4 Takt, wie sie typisch für die Begleitmusik von Sprechsängern im *HipHop* sind. Fügt Rhythmus-Varianten hinzu und erstellt ein *Playback*, zu dem Ihr den Text sprechen könnt. Nehmt Eure verschiedenen Gestaltungsvarianten auf Tonträger auf.

Punkt 6 – Musikhören

Nach der musikpraktischen Annäherung widmet sich dieser Punkt dem intensiven Hören von Musik.

HipHop versus traditionell? *bağlama* und *zurna*

Die Höreindrücke der verschiedenen Klangwelten vertiefend, können zwei Instrumente der traditionellen türkischen Volksmusik - *bağlama* und *zurna* -, deren Klang bisher nur vom Hören her von den SchülerInnen aufgenommen werden konnte, hörmäßig und visuell intensiver erfahrbar gemacht werden. In Erweiterung und als Ergänzung zur *bağlama* wird an dieser Stelle das Klangspektrum um die *zurna*-Schalmei erweitert. Auch sie wird in Sample-Fragmenten des *Oriental HipHop* bevorzugt verwendet (nähere Angaben zum Instrument bei Klebe 2003).

Gezielte Höraufgaben: Alte und neue Klangwelten *HipHop* versus traditionell? *bağlama* und *zurna*

	traditionell	Hip-Hop-Bearbeitung
a		Chorweiler (<i>bağlama</i>)
b	Köylü düğün havasi (<i>zurna</i>)	
c		Hani bana para (<i>zurna</i>)
d	Saray yollan (<i>bağlama</i>)	
e		Bizim halay (<i>zurna</i>)

Aufgabenstellungen:

Beschreibt eure Höreindrücke der Instrumente *bağlama* und *zurna*. Vergleicht die Klangketten der gesampelten Melodien mit dem Originalklang der Instrumente. Beschreibt den Reichtum und die Vielfalt der Originalklänge. Überlegt gemeinsam, wie man den Melodieverlauf in der traditionellen Spielweise in Noten sichtbar aufschreiben könnte.

Punkt 7 - Präsentation

Den Abschluß dieses Projektes - in Form einer Unterrichtseinheit, wenn möglich mit fächerübergreifenden Zielen - bilden Präsentationen, „im Klassenzimmer, und im Rahmen von schulischer und nach Möglichkeit außerschulischer Öffentlichkeit“. Weiterhin ist für die Beschäftigung mit türkischer Musik im Unterricht zu empfehlen, möglichst einen Live-Vortrag in den Unterricht miteinzubeziehen. Die kann ein/e saz-Spieler/in aus dem Schüler- oder Elternkreis sein. Auch im Rahmen eines evtl. Schülerprojektes, das sich z.B. den musischen Aktivitäten aus dem Umkreis der Schule (öffentliche Musikschulen, private Musikvereine) widmet, könnten Musiker für eine unterrichtliche Darbietung gewonnen werden. Auch in türkischen Kassettenläden kann man darüber evtl. Auskunft erhalten. Sie kommen in der Regel gern, um ihre Kultur präsentieren zu können.

Schlussbemerkung

Im Rahmen dieses Vortrages konnten jedoch nur einige Schwerpunkte behandelt werden, darüber hinaus besteht eine Fülle weiterer Möglichkeiten, sich mit der Thematik auseinanderzusetzen. Das „Sieben-Punkte-Programm“ stellt in dieser Form sicherlich einen Idealfall dar. Wenn auch nicht jeder der sieben Punkte mit allen Unterrichtsinhalten gleichermaßen ausführlich durchgeführt werden kann, sollten aber in jedem Falle die drei Grundsäulen eines interkulturellen Musikunterrichtes - Musikkulturen vergleichen, Musik machen, Musik reflektieren - immer zum Tragen kommen.

Beschließen möchte ich meine Überlegungen mit Vorschlägen für weitergehende interkulturelle Projekte: Das Prinzip des Verbindens von Sample-Fragmenten aus der multikulturellen Heimat einer Ethnie, wie hier der türkischen, mit internationalen afro-amerikanischen Stilelementen des HipHop kann auf die Musikkulturen anderer Ethnien übertragen werden. Diese Modelle bieten Ansätze für kreative Neuschöpfungen der SchülerInnen in einem interkulturellen Musikunterricht. Die musikalischen Elemente können aus der unmittelbaren, regionalen Umgebung der SchülerInnen sein. Sie können aber auch - und an dieser Stelle möchte ich noch einmal Bezug zum Tagungsthema nehmen - aus Gebieten sein, deren Bewohner ein friedliches Zusammenleben sehnlichst erwarten. Von den SchülerInnen selbstverfassten Rap-Texte zu dieser Thematik werden mit Klängen aus anderen fremden Musikkulturen kombiniert. Bei der Schaffung neuer Klangwelten sind der Fantasie und Kreativität keine Grenzen gesetzt.

Literatur

- Reinhard C. Böhle, ed.
1996 *Aspekte und Formen Interkultureller Musikerziehung*, Frankfurt/M.
- Martin Greve
2000 *Alltag und Lebenswelten von Migrantenjugendlichen*, [in:] *Interdisziplinäre Studien zum Verhältnis von Migration, Ethnizität und gesellschaftlicher Multikulturalität 11*, A. Iman u. H. Marburger eds., Frankfurt/M., 189-212
- 2003 *Die Musik der imaginären Türkei. Musik und Musikleben im Kontext der Migration aus der Türkei in Deutschland*, Stuttgart/Weimar
- Werner Fuchs-Heinritz
Lexikon der Soziologie, 3. Auflage, Opladen 1995
- Siegmund Helms
1999 *Interkultureller Musikunterricht*, „European Music Journal“ 1 999
<http://www.musicjournal.com>
- Dorit Klebe
1983 *Türkische Volksmusik Informationen, Beispiele, Anregungen*, Berlin
1985 *Löffeltänze aus Silifke*. Beiheft zum Film. Berlin 150
1996 *Türkische Musik im Unterricht*, [in:] *Aspekte und Formen Interkultureller Musikerziehung*, R. C. Böhle ed., Frankfurt/M., 94-107
1997 *Tanzvergnügen in der Großstadt*, „Musik und Bildung“ 5, 26-33.
1999 *Zur Vermittlung türkischer Musik im Unterricht - Wandlungsprozesse und Wechselwirkungen*, [in:] *Berichte aus dem ICTM-Nationalkomitee Deutschland 8*, M. Bröcker ed., Barnberg, 19-48 2001 ...der Groove, dass es in der türkischen Musik so richtig groovt. *Türkische Musik - schön und fremd ...auch vertraut*, „Musik in der Schule“ 4, 2-21
2003 *Zum ‚Crossover‘ in der HipHop-Musik türkischer Migrantenjugendlicher - auf der Suche nach ihren Wurzeln*, [in:] *Interkultureller Musikunterricht*, M. Kruse ed., *Musikpraxis in der Schule*, 7, Kassel, 32-46
2004 *Kanak Attak in Germany: A Multiethnic Network of Youths Employing Musical Forms of Expression*, [in:] *Manifold Identities: Studies on Music and Minorities*, U. Hemetek u.a. eds., Proceedings of the 2nd Meeting of the Study Group Music and Minorities of the International Council for Traditional Music (ICTM), Lublin/Poland, 2002. London, 162-180
2005a *Kultura muzyczna Turcji oraz tureckich imigrantów w Niemczech i jej tematyżacja' na zajciach muzyki w szkole [Die Musik der Türkei sowie der türkischen Migranten in Deutschland und ihre Thematisierung im Unterricht]*, [in:] *Muzyka pomidzy kulturami - Okcydent i Orient*, J. Chacinski ed., Slupsk/Poland, 111-120
2005b *Türk Besleri - Die türkischen Fünf. Türkische Kunstmusik im 20. Jahrhundert zwischen Orient und Okzident*, [in:] *Musik im Orient - Orient in der Musik*, I. Kharissov, K. Stepputat eds., *Orientwissenschaftliche Hefte 18.*, Halle/Saale, 45-67
2006a *Löffel-Spiele - Mit dem Instrument Löffel türkische Musik begleiten*, [in:] *Klasse Musik 1*, Mainz, 36-40
- Sebastian Krekow, Jens Steiner, Matthias Taupitz
1999 *HipHop-Lexikon*, Berlin
- Irmgard Merkt
1993 *Interkulturelle Musikerziehung*, „Musik und Unterricht“ 22, 4-7
2001 *Musikmachen und Reflexion*, „Musik in der Schule“ 4, 4-7.
- Volker Schütz
1997 *Interkulturelle Musikerziehung. Vom Umgang mit dem Fremden als Weg zum Eigenen*, „Musik und Bildung“ 5, 4-7
- Wolfgang Martin Stroh
2003 *Klezmermusik*, [in:] *Interkultureller Musikunterricht*, M. Kruse ed., *Musikpraxis in der Schule*, 7, Kassel, 21-31
2003 *Vom einfachen zum erweiterten Schnittstellenansatz in der IME*: www.interkulturelle-musikerziehung.de

Fußnoten

¹ Für die Mitglieder der türkischen Gemeinschaft in Berlin resp. Deutschland gibt es keine einheitliche Bezeichnung. Die deutsche Mehrheitsgesellschaft verwendet am häufigsten: deutsche Türken, türkische Deutsche, Deutsche mit türkischem Migrantenhintergrund, türkisch-stämmige Deutsche. Innerhalb der türkischen Gemeinschaft sind einige idio-kulturelle Bezeichnungen in Gebrauch, z.B. *kara kafah* = Schwarzköpfe.

² Zur Darstellung verschiedener Musikbereiche, siehe D. Klebe 2005a, 111-120.

³ Der Begriff „Generation“ ist hier nicht im Sinne von verwandtschaftlichen Beziehungen zu verstehen; daher kann es teilweise zu zeitgleichen Überlagerungen der 2. mit der 3. Migranten-Generation kommen. Vgl. Klebe 2001, 190-92.

⁴ Diese Begriffe werden im weiteren Verlauf erläutert.

⁵ Für den Fall, dass diese Thematik in Klassen mit SchülerInnen türkischer Herkunft behandelt wird, sollte der/die Unterrichtende vorher abklären, ob es von den türkischen MitschülerInnen auch mitgetragen wird. Es zeigten sich hier immer wieder ganz unterschiedliche Reaktionen, die bei der Beschäftigung mit der Herkunftskultur von strikter Ablehnung bis hin zu Gefühlen des Stolzes und der Selbstwertsteigerung reichen können.

⁶ Definitionen des HipHop-Kulturkomplexes sowie anderen in diesem Zusammenhang stehenden Begriffen folgen dem *HipHop-Lexikon* von den Autoren S. Kreckow, J. Steiner, M. Taupitz (1999). In Veröffentlichungen früherer Jahre werden häufig die Begriffe *HipHop* und *Rap* synonym verwendet.

⁷ Der Begriff *Oriental HipHop* wurde zuerst von der Rapperin Aziza A. (1997) verwendet.

⁸ Siehe hierzu auch Klebe 2001; 2003.

⁹ Von den ursprünglich sieben Prinzipien übernimmt I. Merkt in einer Veröffentlichung von 2001 jedoch nur noch drei. Vergleich: *Musikmachen und Reflexion* (2001, 5).

¹⁰ Als Anwendung des „erweiterten Schnittstellenansatzes“ durch W.M. Stroh kann sein Artikel *Klezmermusik* (2003, 21-31) gesehen werden.

¹¹ Merkt 1993, 7. Alle folgenden Zitate in diesem Zusammenhang beziehen sich auf diese Veröffentlichung.

¹² „[...] ist für den vermittelnden Pädagogen eine komplexe Kenntnis der Kultur, die er vermitteln möchte, erforderlich. Dies setzt voraus, dass aus dem großen Gebiet der türkischen Musik, die wissenschaftlich, musikethnologisch erarbeiteten Bereiche interdisziplinär mit Pädagogen so aufgearbeitet werden müssen, dass die notwendige Komprimierung, Verknappung, Straffung und Reduktion des Materials nicht zu entstellenden Vereinfachungen führen“ (1996, 94-96).

¹³ 2003, 1.

¹⁴ Offener, gemischtgeschlechtlicher Reihentanz in gebundener Form; Tanzbeschreibung siehe Klebe 2003, 38-39.

¹⁵ Einzel-, Paar- und Gruppentanz, gemischtgeschlechtlich, in ungebundener Form; Tanzbeschreibung siehe Klebe 1997, 28, 30.

¹⁶ Hier zeigt sich ein weiteres Charakteristikum der traditionellen türkischen Volksmusik: das Deszendenzmelos.

¹⁷ Für diese Auskunft danke ich dem Leiter des Privaten Konservatoriums für türkische Musik in Berlin, Nuri Karademirli.

¹⁸ Beschreibung des Instrumentes *bağlama*, siehe Klebe 2003, 35-36.

Anmerkung des Webmasters: Dieser in Słupsk (Polen) gehaltene Vortrag erläutert exemplarisch den vollständigen „Schnittstellenansatz“ von Irmgard Merkt und ist daher in die Sammlung der Grundlagentexte aufgenommen worden. Die Autorin hat sich zeitgleich mit Irmgard Merkt der deutsch-türkischen Szene angenommen und, wie ersichtlich, breit hierüber publiziert.