

Die Angst vor dem Fremden

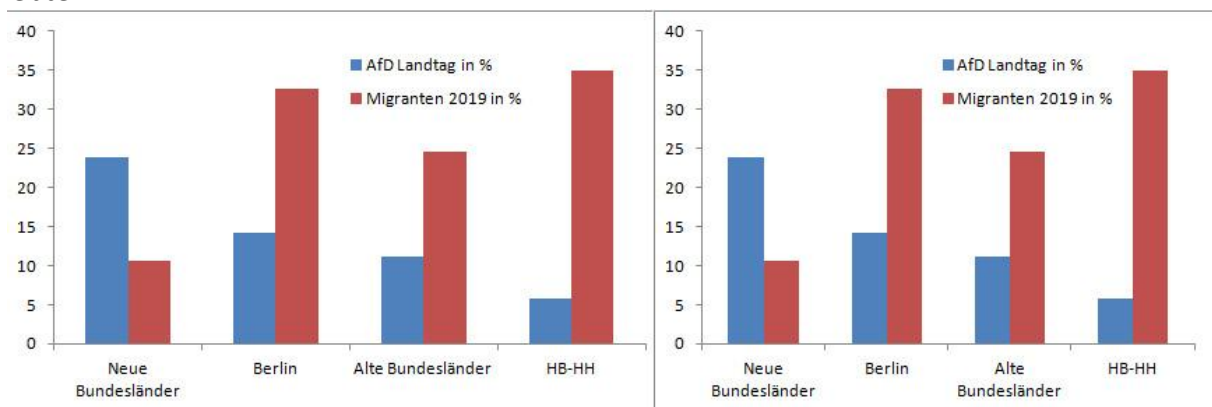
Die Angst vor dem Fremden als europaweiter Grauschleier

Der Zusammenhalt Europas scheint derzeit aufgrund der *Angst vor dem Fremden* zu zerbrechen. Die Europäische Union, zwischen 2004 und 2007 mit großen Hoffnungen von Westen nach Osten erweitert, ist seit 2015 aufgrund der *Angst vor dem Fremden* hart auf die Probe gestellt. Neben dem Fremd-Fühlen innerhalb Europas ist es vor allem die Angst vor dem außereuropäischen Fremden, die Probleme bereitet.

Nun sind Ängste auf der einen Seite lebensnotwendig, wenn sie als Vorausschau oder Reaktion auf eine konkrete Gefahr entstehen. Wer bei konkreten Gefahren angstlos ist - wie es zuletzt die Corona-Pandemie gezeigt hat¹ - bringt sich selbst in Gefahr. Auf der anderen Seite jedoch gibt es Ängste, denen gar keine Gefahr entspricht oder die überproportional groß im Hinblick auf die Gefahren sind. Sigmund Freud spricht hier von neurotischer Angst. Solche Ängste können aus traumatischen Vorerfahrungen, aufgrund von falschen Informationen (fake news) oder „einfach so“ aufgrund krankhafter Persönlichkeitsstrukturen entstehen.

Europa scheint derzeit an einer solchen „neurotischen“ Angst zu leiden, einer Angst, der keine adäquate Gefahr entspricht, die aber zum Teil politisch gewollt ist und sich pandemieartig über soziale Netzwerke, Massenmedien und populistische Regierungserklärungen ausbreitet. Dazu zwei Fakten:

(1) In Deutschland ist die *Angst vor dem Fremden* dort am größten, wo die wenigsten Fremden leben, die „Gefahr“ also am geringsten ist. Nimmt man die erklärtermaßen fremdenfeindliche Partei AfD als Maß für die Angst vor dem Fremden so ist deren Erfolg dort am größten, wo 2019 die wenigsten Zuwanderer und Menschen mit Migrationshintergrund lebten:



AfD-Verbreitung gegen den prozentualen Anteil an Migranten und Zuwanderern 2019²

¹ Die „Pandemie-Leugner“ Bolsonaro, Johnson und Trump sind allesamt an Corona erkrankt (Stand 5.10.2020).

² Die absoluten Zahlen des Statistischen Bundesamtes von 2019 habe ich auf % bzw. ‰ umgerechnet. „Neue Bundesländer“ sind Sachsen, Sachsen-Anhalt, Brandenburg, Thüringen und Mecklenburg-Vorpommern. Detailbild im Anhang.

(2) In Deutschland hat die Kriminalität seit 2015 insgesamt trotz Zuwanderung abgenommen. Zudem steht fest, dass die Art und Weise, wie eine Gesellschaft mit Zuwanderern umgeht (also die Willkommenskultur, die Unterbringung von Flüchtlingen und die Abwicklung von Asylverfahren), und nicht die Herkunft („der Pass“) entscheidend für die Kriminalität von Zuwanderern ist³.

Die *Angst vor dem Fremden* ist nicht nur etwas, was spektakuläre rassistische und ausländerfeindliche Gewaltaktionen hervorbringt. Es ist vielmehr ein sozialpsychologischer Grauschleier, der über dem gesellschaftlichen Leben liegt und nur ab und zu zu expliziten Taten oder politischen Entscheidungen - zum Beispiel im Europarat - führt. Hierzu ein Beispiel dafür, dass die *Angst vor dem Fremden* sich nicht unbedingt explizit ausdrücken muss, sondern das alltägliche oder berufliche Verhalten unbemerkt bestimmen kann: Ingo Scheller hat 1992 insgesamt 75 Sozialarbeiter/innen auf ihre Arbeit in niedersächsischen „Durchgangslagern“ für Flüchtlinge und Aussiedler vorbereitet⁴. Auch bei diesen „gutwilligen“ Personen hat er festgestellt, dass sie *Angst vor dem Fremden* hatten, auch wenn sie diese Angst beruflich routiniert überspielt haben. Im Rollenspiel von typischen Situationen, in denen einem Normalbürger Fremde begegnen, hat er festgestellt, dass und wie der Umgang von Sozialarbeitern mit Fremden von einer nicht bewussten *Angst vor dem Fremden* geprägt ist.

Die These

Vor dem Hintergrund der Tatsache, dass die *Angst vor dem Fremden* wie ein Grauschleier über Europa liegt, der trotz seiner Unsichtbarkeit das Konstrukt „Europäische Union“ stark belastet, lautet meine These, dass der Musikunterricht eine Plattform sein kann, auf der diese Angst artikuliert, bearbeitet und überwunden werden kann. Der Musikunterricht kann - bildlich gesprochen - das leisten, was eine herkömmliche Angsttherapie leistet, die methodisch so vorgeht, dass sie die Patient/innen in einem geschützten Rahmen mit jenen Situationen konfrontiert, in denen die Ängste auftreten.

Wenn im Folgenden der Musikunterricht mit den Augen der verhaltenstherapeutischen „Konfrontations-Angsttherapie“⁵ betrachtet und bewertet wird, so ist das nicht wörtlich in dem Sinne zu nehmen, dass Musikunterricht eine Musikpsychotherapie ist. Viel mehr ist diese Herangehensweise als ein Modell zum besseren Verständnis und zur schärferen Analyse des Unterrichtsgeschehens zu betrachten. Solche scharfen Analyseinstrumente erweisen sich gerade im Bereich von Musikunterricht als zielführend, weil ansonsten die Gefahr besteht, dass das Alltagsverständnis von „Musik als universeller Heilkraft“ eine kritische Analyse der Wirkung von Musikunterricht infiltriert und verdrängt.

3 Der Migrationsbeauftragte der Bundesregierung (2020): Sind Flüchtlinge krimineller als der Rest der Bevölkerung. Online: <https://www.integrationsbeauftragte.de/ib-de/service/daten-und-fakten/sind-fluechtlinge-krimineller-als-der-rest-der-bevoelkerung--354618>. Bundeskriminalamt (2020): Kriminalität im Kontext von Zuwanderung. Online: https://www.bka.de/DE/AktuelleInformationen/StatistikenLagebilder/Lagebilder/KriminalitaetImKontextVonZuwanderung/KriminalitaetImKontextVonZuwanderung_node.html (Zugriff 1.10.2020).

4 Angelika I. Müller und Ingo Scheller (1993): Das Eigene und das Fremde. Flüchtlinge, Asylbewerber, Menschen aus anderen Kulturen und wir. BIS-Verlag, Oldenburg (= Projektbericht eines einschlägigen niedersächsischen „Modellprojekts“ an der Universität Oldenburg).

5 Vgl. Peter Neudeck, Hans-Ulrich Wittchen (Hrsg.) (2004): Konfrontationstherapie bei psychischen Störungen. Theorie und Praxis. Hogrefe, Göttingen u. a.

Jetzt wäre es naheliegend die „Konfrontation“ mit dem Fremden so stattfinden zu lassen, dass der Geängstigte einem konkreten fremden Menschen begegnet. In großem Maßstab, d.h. als Strategie für ganz Europa, ist das schwer möglich. Dazu gibt es schlichtweg zu wenige Fremde, die zudem regional ungleichmäßig verteilt sind. Insofern wäre eine „Konfrontations-Angsttherapie“ im Musikunterricht zwar sinnvoll, aber doch schwer machbar, auch wenn es einige Beispiele gibt: das Augsburger Projekt „Radio Vielfalt“⁶ vermittelt in Deutschland lebende Musiker/innen aus 13 Ländern an Grundschulen und das niedersächsische „Wellcome-Board“ organisiert - wissenschaftlich begleitet - im Projekt „zu Gast im Klassenzimmer“⁷ Besuche von geflüchteten Musiker/innen an Schulen.

Da die Mensch-zu-Mensch-Begegnung nur in Ausnahmefällen möglich ist, muss als flächendeckendes Prinzip der „Therapie“ eine *symbolische* Begegnung stattfinden. Und hier ist der alltägliche Interkulturelle Musikunterricht gefragt. Die Geschichte der Interkulturellen Musikerziehung in der Bundesrepublik Deutschland⁸ ist ein Paradebeispiel dafür, wie sich die Musikpädagogik Schritt für Schritt dieser Aufgabe bewusst geworden ist und sich ihr methodisch gestellt hat. Die Diskussion um die nachhaltig wirksamen Konzepte ist heute noch in vollem Gange - das Ziel des Interkulturellen Musikunterrichts ist aber klar. Daher möchte ich im Folgenden die Geschichte der Interkulturellen Musikerziehung in Deutschland unter dem Gesichtspunkt einer „Therapie“ gegen *Angst vor dem Fremden* skizzieren, um anschließend die Folgerungen für ein europäisches - also nicht nur deutsches - Programm zu formulieren.

Zur Entwicklung der Interkulturellen Musikerziehung in Deutschland

Irmgard Merkt hat als Erste das Ziel der „interkulturellen Kommunikation“ in ihrer Dissertation 1983⁹ für den Musikunterricht formuliert. Sie hat auch die Bezeichnung „Interkulturelle Musikerziehung“ geprägt. Ihr Augenmerk richtete sich auf Schulklassen, in denen konkrete „Fremde“ in Gestalt ausländischer Gastarbeiterkinder zusammen mit deutschen Kindern saßen. Die Interkulturelle Musikerziehung der ersten Stunde galt somit ausschließlich der Begegnung zwischen konkreten Menschenkindern. An eine in allen Bevölkerungsgruppen um sich greifende *Angst vor dem Fremden* musste Merkt damals nicht denken. Im kollektiven Gedächtnis der Deutschen waren die Fremden ja willkommene Stützen des deutschen „Wirtschaftswunders“ gewesen.

Eine qualitative Wende vollzog die Interkulturelle Musikerziehung Anfang der 1990er mit Volker Schütz. Während in Irmgard Merks Konzept anfänglich die türkische Musik eine große Rolle spielte, da im Ruhrgebiet viele türkische Gastarbeiter ihre Familien nachgeholt hatten, war Volker Schütz vor allem an afrikanischer Musik interessiert¹⁰. Dies Interesse hatte nichts mit den wenigen Afrikanern zu tun, die in Deutschland lebten, sondern mit der Forderung, dass *alle* Schüler/innen - also nicht nur solche, die in den „gemischten“ Klassen

⁶ Ute Legner (2015): Radio Vielfalt. Lieder und mehr. Verlag MEHR MUSIK, Augsburg. Internetseite: <https://www.mehrmusik-augsburg.de/index.php/projekte/schule/radio-vielfalt> (Zugriff 1.10.2020).

⁷ <https://musikland-niedersachsen.de/musikvermittlung/zu-gast-im-klassenzimmer/> (Zugriff 1.10.2020).

⁸ Das bedeutet bis 1990 nur „Westdeutschland“, ab 1990 dann „Gesamtdeutschland“.

⁹ Irmgard Merkt: Deutsch-türkische Musikpädagogik in der Bundesrepublik. Ein Situationsbericht, EXpress Edition/Berlin 1983.

¹⁰ Volker Schütz: Musik in Schwarzafrika. Institut für Didaktik populärer Musik/Oldershausen 1992.

saßen - Erfahrungen mit fremden Kulturen machen sollten. An eine *Angst vor dem Fremden* dachte Schütz ebenfalls noch nicht. Er vertrat die These, dass die Körperlichkeit der afrikanischen Musik die Basis der bei Jugendlichen akzeptierten Rock- und Popmusik sei¹¹. Das sich unmittelbar nach 1990er in Deutschland zuspitzenden Migrationsgeschehen - mit 500.000 Asylsuchenden aus Jugoslawien und Rumänien und 2 Millionen Spätaussiedlern aus Russland - spielte bei Volker Schütz noch keine Rolle. Sein Konzept wurde von ihm selbst als ein Weg der kulturellen Bereicherung des Individuums, als ein „Weg zum Eigenen“ gesehen¹².

Gegen Ende der 1900er Jahre setzte sich auch im Musikunterricht die Erkenntnis durch, dass *alle* Schüler/innen, ob mit oder ohne Migrationshintergrund, sich in ihrem Lebensalltag außerhalb der Schule zwischen mehreren Kulturen hin und her bewegen. Warum nicht auch in der Schule? Musikalisch entstanden in Deutschland hybride Musikstile, allen voran der TürkRap (oder „Oriental HipHop“), die Russendisko oder der BalkanBeat. Jeder dieser Stile entsprach einer relevanten migrantischen „Community“: den „Türken“ (für alle Gastarbeiterkinder), den „Russen“ (für alle Russlanddeutschen) und den „Jugoslawen“ (für alle Bürgerkriegsflüchtlinge). Solche hybriden Musikstile spielten sowohl sprachlich als auch musikalisch gezielt mit Elementen mehrerer Kulturen. Exemplarisch singt die Berliner Rapperin AzizaA 1997¹³:

»In den zwei Kulturen, in denen ich aufgewachsen bin, ziehen meine lieben Schwestern meist den kürzeren, weil nicht nur Väter über ihre Töchter wachen: Du bist die Ehre der Familie, klar, gehorsam, schweigsam, wie deine Mutter auch mal war. Ja, ja, nun ich nehme mir die Freiheit! AzizaA tut das, was sie für richtig hält, auch wenn sie aus den Augen der ganzen Sippe fällt und niemand sie zu den gehorsamen Frauen zählt! Ist mir egal, ich muss sagen, was ich denk, und zwar: Frau, Mutter, Mädchen oder Kind, egal aus welchem Land sie kamen: ein Mensch, der selbständig denken kann, verstehst du Mann! Es ist Zeit, steht auf!«

Angeregt durch Wolfgang Welsch¹⁴ hat Volker Schütz die Bezeichnung „transkulturelle Musikerziehung“ geprägt¹⁵. Was hier gemeint war, habe ich 2002 in einen größeren gesellschaftlichen Rahmen gestellt und mit „multikultureller Musikerziehung“ bezeichnet¹⁶. Das multikulturelle Konzept wurde im Zusammenhang mit der Diskussion um ein bundesdeutsches Einwanderungsgesetz (das 2005 verabschiedet worden ist) und der Frage entworfen, inwiefern Deutschland aufgrund der 15 Millionen Bürger mit Migrationshintergrund als „multikulturell“ zu handhaben sei. Der Musikunterricht sollte in diesem Zusammenhang die Schüler/innen dafür qualifizieren, aktiv, bewusst, selbstbestimmt

¹¹ Volker Schütz: Das Afrikanische in der Popmusik. In: Musik und Bildung 6/1987, S. 444-449.

¹² Volker Schütz: Interkulturelle Musikerziehung - Vom Umgang mit dem Fremden als Weg zum Eigenen. In: Musik und Bildung 5/1997, Seite 4-8.

¹³ AzizaA (1997): CD „Es ist Zeit“. Oriental Express-Musikverlag, Berlin. (LC 1826).

¹⁴ Originalschrift 1994 „Die veränderte Fassung heutiger Kulturen“. Online https://www.via-regia.org/bibliothek/pdf/heft20/welsch_transkulti.pdf (Zugriff 1.10.2020). Neu zusammengefasst in: Wolfgang Welsch (2017): Transkulturalität: Realität - Geschichte - Aufgabe. new academic press, Wien.

¹⁵ Volker Schütz (1999): Transkulturelle Musikerziehung. Online: <https://www.interkulturelle-musikerziehung.de/texte/schuetz1998.pdf> (Zugriff 1.10.2020).

¹⁶ Vgl. Diskussion Musikpädagogik, Heft 11: Thema „Multikultureller – interkultureller Musikunterricht“. - Wolfgang Martin Stroh (2002): Multikulti und die Interkulturelle Musikerziehung. In: AfS-Magazin, Heft 13, 5/2002. Online: <https://www.interkulturelle-musikerziehung.de/texte/stroh2002.htm> (Zugriff 1.10.2020).

und sozial in der multikulturellen Gesellschaft musikalisch tätig sein zu können. Die Zielgruppe dieses Konzept waren nun eindeutig *alle* Schüler/innen und das Ziel des Unterrichts war das von *politischer Bildung*. Damit entfernte sich die Interkulturelle Musikerziehung von einer zeitgleich aufkommenden musikpädagogischen Gegenströmung, für die Musikunterricht primär das Ziel *musikalischer Bildung* haben sollte¹⁷.

Durch Dorothee Barth und Martina Benz¹⁸ ist der der „multikulturellen Musikerziehung“ zugrunde liegende Kulturbegriff vor allem aus konstruktivistischer Perspektive kritisiert worden, so dass Dorothee Barth heute das Ziel der politischen Bildung wieder stärker durch eines der Persönlichkeitsbildung (wie Volker Schütz) ersetzt. Dabei bezieht sie sich auf die Tatsache, dass Musik ein wichtiger Bestandteil bei der „Identitäts-Konstruktion“ Jugendlicher ist:

*Daher sollten mit dem besonderen Potential der Musik, die im Prozess der **Identitätskonstruktion** eine wichtige Rolle spielt, kulturelle Grenzüberschreitungen und transkulturelle Verortungsmöglichkeiten erfahren und reflektiert werden – zum Beispiel durch die De- und Rekonstruktion von kulturellen Kontexten im Rahmen einer szenischen Interpretation oder in Unterrichtsprojekten, in denen sich die Jugendlichen mit musikalisch-kulturellen Identitäten von Menschen in einer reflektierenden, vermittelnden oder forschenden Haltung beschäftigen*¹⁹.

Die „Flüchtlingskrise“ 2015 hat der Auffassung von Interkultureller Musikerziehung als einer Institution politischer Bildung nochmals einen Auftrieb verliehen²⁰. Diese „Krise“ ist über Deutschland allerdings nicht ganz unerwartet herein gebrochen. Bereits unmittelbar nach 1990 gab es Flüchtlings- und Aussiedlerströme derselben Größenordnung. Und die Interkulturelle Musikerziehung hatte sich in einigen Konzepten bereits auf die Perspektive einer Migrationsgesellschaft eingestellt. Aber eine europaweit grassierende *Angst vor dem Fremden*, die vor allem in Ländern ohne Jahrzehnte lange positive Migrationserfahrung im Sinne eines Grauschleiers um sich griff, war 2015 neu. Und hierdurch wurde der Musikerziehung eine gewissermaßen europaweiten Aufgabe zuteil. Ich möchte jetzt nicht behaupten, dass die deutsche Interkulturelle Musikerziehung Vorreiter einer europäischen Musikerziehung sein könnte oder sollte. Aber ich kann aus deutscher Perspektive und aufgrund der skizzierten Erfahrung mit der Interkulturellen Musikerziehung in Deutschland einige Vorschläge von europaweiter Dimension machen. Es geht dabei nicht darum, was Musikunterricht in allen europäischen Ländern tun und lassen soll. Es geht lediglich um die Frage, wie Musikunterricht einen genuine Beitrag zur „Therapie“ der europaweiten *Angst vor dem Fremden* leisten kann.

¹⁷ Das Gegenkonzept heißt heute „Aufbauender Unterricht“, initiiert durch Johannes Bähr, Stefan Gies, Werner Jank, Ortwin Nimczik in Heft 19 der Zeitschrift „Diskussion Musikpädagogik“, Hamburg 2003, S. 26-39.

¹⁸ Dorothee Barth (2008): Ethnie, Bildung oder Bedeutung. Zum Kulturbegriff in der interkulturell orientierten Musikpädagogik. Wißner-Verlag, Augsburg. Martina Benz-Krause (2008): Kulturkonstruktion und Bedeutungskonstruktion? Perspektiven für einen Musikunterricht als Ort der Konstituierung von Kultur. In: Musikpädagogische Forschung, Band 28. Blaue Eule, Essen. Seite 53-68.

¹⁹ Dorothee Barth und Wolfgang Martin Stroh (2021): Musik(en) der Welt im Musikunterricht. In: Werner Jank (Hg.): MusikDidaktik. Ein Praxishandbuch. 9. Auflage. Cornelsen, Berlin [noch im Druck]. (Dieser Text steht nicht in den früheren Auflagen.)

²⁰ Siehe die Sammlung von Initiativen durch den Deutschen Musikrat <https://integration.miz.org/> und die Zusammenstellung auf <https://www.interkulturelle-musikerziehung.de/2016/praxisberichte.html> (Zugriff 1.10.2020).

Das Fremde sind nicht die Töne

Was ist im Musikunterricht das Fremde? Bequemerweise hat die Musikpädagogik darunter stets „ungewohnte Töne“ verstanden. So wurde die musikpädagogische Diskussion um das Fremde bereits 1990 auch auf „Neue Musik“, ja „Klassische“ und „Alte Musik“ ausgedehnt²¹. Gewiss, auch Töne können fremd sein, doch eine Angst machen sie nicht.

Die Auswertung von über 50 Unterrichtsprüben zur szenischen Interpretation von Musik Und Theater²² hat folgendes gezeigt: Selten befremden die Töne. Es ist vielmehr die Haltung, die im Musikunterricht einer „ernsten“ Musik entgegen gebracht werden muss und die auf Ablehnung bei Schüler/innen stößt. Sobald Schüler/innen nicht andachtsvoll sitzen und dabei nicht auf wiederkehrende Themen hören oder Instrumente erkennen müssen sondern körperlich auf Musik reagieren dürfen, kann ihnen der Umgang mit fremder und nicht vertrauter Musik auch Spaß machen: Angst und Abwehr lässt sich in produktive Neugier verwandeln.

Die Töne selbst sind *nicht* das Fremde, sie sind nur ein Anzeichen für das Fremde. An die Töne kann man sich gewöhnen oder sie durch ein geeignetes Setting sogar selbst verfremden - wie zum Beispiel durch einen Film, in dem Ligetis „Atmosphères“ eine Gruselszene begleitet. Fremd im Sinne einer „Therapie“ gegen die *Angst vor dem Fremden* ist vielmehr der kulturelle Kontext, dem die unbekannten Töne entstammen, sowie die Bedeutung, die diese Töne für Fremde haben können. Die fremden Töne, die Musiklehrer/innen in Form von Tonträgern, Noten, Klavierauszügen oder musikpädagogischen Arrangements zur Verfügung stehen, sind wie ein Urlaubsfoto aus einer fremden Welt, nicht der Urlaub selbst.

Töne sind das Ergebnis der musikalischen Aneignung einer (fremden) Lebenswirklichkeit durch Menschen. Dieser Aneignungsprozess definiert das, was die Musikpädagogik den „kulturellen Hintergrund von Musik“ nennt. Erst wenn eine Auseinandersetzung mit diesem Hintergrund stattfindet, findet eine wirkliche Auseinandersetzung mit Fremdem statt - und kann die „Konfrontation-Angsttherapie“ beginnen. Alle anderen Arten der Begegnung mit fremder Musik (d.h. mit den bloßen Tönen) im Unterricht können durchaus musikalisch bildend sein, Spaß machen und auch Horizonte erweitern. Sie bleiben aber Exotismus. Das Ziel einer *politischen* Bildung können sie nicht erreichen. Solche Ziele werden aber häufig nicht nur von Bildungspolitikern/innen sondern auch Musikpädagog/innen selbst gefordert, wenn sie von „Toleranz“, „Empathie“, „Völkerverständigung“ oder der „antirassistischen Einstellung“ sprechen. Die Erwartungen, die dadurch an die Interkulturelle Musikerziehung als Form politischer Persönlichkeitsbildung gestellt werden, sind so hoch, dass viele Musiklehrer/innen schon fast mit einem schlechten Gewissen eine ihnen fremde Musik unterrichten, unbekannte Lieder singen oder die Musik von Migranten besprechen. Ich habe dies Phänomen 1990 in einem Aufsatz „Ein schlechtes Gewissen macht noch keinen guten Unterricht“ beschrieben und analysiert²³. Ein Weg aus diesem Dilemma ist eine konsequente

²¹ Zum Beispiel im Themenheft „Aspekte des Fremden“ von Musik und Bildung 9-10/1990.

²² Wolfgang Martin Stroh (2016): Materialien zur Evaluation der Szenischen Interpretation von Musik und Theater. Band 8 der Schriftenreihe zur Szenischen Interpretation von Musik und Theater. BIS-Verlag, Oldenburg. Online: <https://oops.uni-oldenburg.de/3019/>.

²³ In: Diskussion Musikpädagogik, 4/2001, S. 6-19.

Abkehr vom „Fetischismus der Töne“ und eine musikpädagogische Hinwendung zur Auseinandersetzung mit dem kulturellen Kontext der Musik und mit den Menschen, die musikalisch tätig sind, indem sie sich ihre Lebenswirklichkeit musikalisch aneignen.

Die handlungsorientierte „Kulturerschließung“

Es verbleibt damit die entscheidende Frage: Wie kann es gelingen, dass Schüler/innen in einem europäischen Klassenzimmer nachhaltige (Lern-)Erfahrungen mit dem kulturellen Kontext einer fremden Musik machen und damit die latent oder explizit vorhandene *Angst vor dem Fremden* zur Diskussion stellen, bearbeiten und überwinden.

Meine Antwort auf diese Frage kursiert in Deutschland unter der Bezeichnung „erweiterter Schnittstellenansatz“²⁴. Dieser Ansatz ist auf www.interkulturelle-musikerziehung.de ausführlich und anschaulich dargestellt²⁵. Er ist auf mehreren DVD's und in Videos dokumentiert. Bei dem erweiterten Schnittstellenansatz wird der kulturelle Kontext von Musik in der Regel mittels einer „szenischen Interpretation“²⁶ rekonstruiert.

Ich möchte diesen Ansatz im Folgenden ausschließlich unter dem Aspekt einer „Therapie“ gegen die *Angst vor dem Fremden* darstellen. Ein auf diesem Ansatz basierender Musikunterricht folgt erkennbar dem Dreischritt der Konfrontations-Angsttherapie:

- (1) Artikulation der *Angst vor dem Fremden* in einem geschützten Raum,
- (2) Bearbeitung der *Angst vor dem Fremden* durch Konfrontation,
- (3) Überwindung der *Angst vor dem Fremden* durch das Spaßprinzip.

Zwischenbemerkung: Ich habe diesen Ansatz anhand einer spezifischen neurotischen Angst, die dem Antisemitismus zugrunde liegt, auf einem Kongress in Słupsk erläutert²⁷. Die Musik, die hier zur Debatte stand, war die Klezmermusik. In einer szenischen Interpretationen haben die Schüler/innen einerseits Klezmermusik als Aneignung von jüdisch-jiddischer Lebenswirklichkeit erfahren, sie haben andererseits den kulturellen und politischen Hintergrund dieser Musik re-konstruiert.

²⁴ Der Name nimmt Bezug auf den „Schnittstellenansatz“ von Irmgard Merkt, der besagt, dass der Interkulturelle Musikunterricht auf einer kulturellen Schnittstelle beginnen und anschließend zur Erörterung der Differenz voran schreiten soll. Die „Erweiterung“ besteht darin, dass diese beiden Schritte gleichzeitig und nicht zeitlich hintereinander stattfinden.

²⁵ Print: Wolfgang Martin Stroh (2019): Szenische Interpretation im interkulturellen Musikunterricht. BIS-Verlag, Oldenburg. Online: <http://oops.uni-oldenburg.de/3944/>.

²⁶ Auch bezüglich des Konzepts der Szenischen Interpretation muss ich es hier mit Andeutungen bewenden lassen. Allgemeine Information sind zu finden unter <https://www.musiktheaterpaedagogik.de>.

²⁷ Wolfgang Martin Stroh (2007): Der Beitrag der Musikpädagogik zur gegenwärtigen Situation der Holocaustpädagogik. In: Jarosław Chaciński (Hg.): Pokój jako przedmiot międzykulturowej edukacji artystycznej. Słupsk 2007, S. 121-130 (deutsch), 131-138 (polnisch).

Beispiel einer szenischen Interpretation in Stichworten²⁸

Die erste Strophe des arabischen Kinderliedes „Opas Esel“, das über Fernsehen und Internet verbreitet wird (<https://www.youtube.com/watch?v=NDC1i0ky9y0>):



Die Szene: Situation an einer Straßenkreuzung.

Personen: Polizist Memet, Opa, Opas Enkel Ahmet, Opas Enkelin Aisha, Obstbauer Hasan.

Die Rollenkarten charakterisieren die Personen.

Situation: Die Kinder reiten auf dem Esel, Hasan will mit dem Auto zu seinem Obstgarten fahren und hat es eilig. Opa geht ebenfalls zum Obstgarten und kann mit dem Esel eine Abkürzung nehmen, die für Autos zu steil und unwegsam ist. An der Kreuzung begegnen sich alle. Der Polizist lässt den Opa durch, die Autos müssen halten und hupen.

Szenisches Spiel: die Szene wird frei gespielt. Die/der Lehrer/in unterbricht immer wieder und arbeitet szenisch mit den Spielenden (Standbilder, szenisches Kommentieren, Musik-Stopp-Bild, „Hupen“, Singhaltung verschiedener Personen zu „pa, pa, pa“ usw.).

Aspekte, die dabei herausgearbeitet werden: Hupen die Autofahrer, weil sie sich ärgern, oder weil sie dem Opa freundlich zuwinken? Warum winkt der Polizist den Esel durch? Wer besitzt ein Auto? Wie nützlich ist ein Esel und ein Auto? Hätten die Kinder gerne Autos? usw.

Alle Person werden nach den Motiven und Absichten ihrer Handlungen, die das Lied vorgibt, gefragt. So kann Hasan wütend oder freundlich sein, der Opa verängstigt oder stolz, die Kinder können erfreut (weil sie durch gewunken werden), schadenfroh (weil sie mit „ihrem Esel“ oft gehänselt werden) oder bedrückt sein (weil sie kein Auto sondern nur einen Esel besitzen).

Das Lied hat mehrere Strophen, in denen die Schüler/innen das Konfliktpotential „Auto versus Esel“ im Schutz ihrer Rollen aus mehreren Perspektiven szenisch reflektieren. Der „kulturelle Kontext“ des Liedes ist die aus Kindersicht dargestellte Situation in einem Land, in dem Autobesitz nicht selbstverständlich und ein „Prestige-Phänomen“ ist. Das Lied ist also mehr als nur eine kleine Geschichte, es enthält ein gesellschaftliches Problem, das sogar indirekt eine Fluchtursache („Armut in der Heimat“) und Sehnsüchte („Reichtum in Europa“) anspricht. Die Schüler/innen erspielen sich die Multiperspektivität dieser Situation und damit einen wichtigen Aspekt des Fremden, ohne dass von Angst oder Fremdsein explizit die Rede wäre.

²⁸ Vollständiges Spielkonzept in der Zeitschrift „Popmusik in der Grundschule“ 25/2019, S. 40-47. Nachdruck in <http://oops.uni-oldenburg.de/3944/>.

(1) Die Schüler/innen übernehmen Rollen und können im Schutz dieser Rolle eine fremde Person in einem fremden Kontext spielen. Der Rollenschutz bewirkt, dass die Spielenden Ängste artikulieren können, die sie ohne diesen Schutz nicht artikulieren würden, nicht nur, weil „man“ so etwas vor allen Mitschüler/innen in der Schule nicht tut, sondern auch, weil die Schüler/innen sich ihrer Ängste in der Regel gar nicht bewusst sind. Zudem artikulieren sie hier ihre Ängste nicht sprachlich wie in der traditionellen Konfrontations-Angsttherapie sondern als Spielende und szenisch-musikalisch Handelnde. Sie spielen und handeln nicht nach einem fest gelegten Drehbuch oder Regiekonzept sondern nach einem Regelwerk, in dem sie „wie im wirklichen Leben“ ihr Spiel selbst bestimmen können.

(2) Während das Rollenkonzept der Szenischen Interpretation es den Spielenden erleichtert Ängste zu artikulieren, ist der Inhalt des Spiels selbst eine Konfrontation mit dem symbolisch repräsentierten Fremden. Gespielt wird ja eine künstliche Situation, die der fremden Wirklichkeit, in der Menschen musikalisch tätig sind, nachgebildet ist. Obgleich die Situation als „Inszenierung“ im Klassenzimmer, also in einem vertrauten Rahmen, stattfindet und das Fremde ja nur „symbolisch“ als Musik auftritt, ruft die Szenische Interpretation alle jene Emotionen wach, die mit der realen (abgebildeten) Situation verknüpft sind. Die Situation des Spiel wirkt psychisch weitgehend analog der Wirklichkeit. Bei kleinen Kindern ist dies Phänomen gut bekannt, weil sie jedes Spiel so ernst nehmen können, als ob es Wirklichkeit wäre. Bei Älteren kennt man das Phänomen aus all' jenen Therapieformen die mit Rollenspielen arbeiten (Psychotherapie, Theatertherapie). Im Falle einer szenischen Interpretation konnte das Phänomen auch videografisch nachgewiesen werden²⁹.

(3) Das Spielen im Rahmen der szenischen Interpretation einer fremden Situation ist ein produktiver Prozess, der Spaß macht. Das hat eine Befragung von Musiklehrerinnen ergeben, die Musik (zumeist Opern) mit ihren Schüler/innen szenisch interpretiert haben³⁰. Das Fremde wird Schüler/innen nicht dadurch vertraut, dass sie es zur Kenntnis genommen haben, sondern dadurch, dass sie mit ihm handelnd umgegangen sind und es im Spiel selbst konstruiert haben. Dieser für jeden handlungsorientierten Unterricht typische Vorgang ist aus der Angsttherapie bekannt, denn auch hier nützt es nicht, dass der Patient weiß, dass es *keine* reale Gefahr gibt, die ihm Angst macht. Er muss mit der ängstigenden Situation handelnd umgehen, um seine Angst zu überwinden.

Die Parallelität, die zwischen einer Konfrontations-Angsttherapie und einem Musikunterricht, in dem fremde Musik szenisch interpretiert wird, besteht, mag hergeholt erscheinen. Musikunterricht ist ja nicht Musik-Angsttherapie und die Schüler/innen haben keine Angstneurose oder leiden unter Angstzuständen. Die *Angst vor dem Fremden*, um die es in dieser Art von interkulturellem Musikunterricht geht, ist zunächst ja nur der eingangs erörterte Grauschleier, der seit 2015 über Europa liegt. Er kann in jeder Schülerin und jedem Schüler eine andere konkrete Form annehmen. So ist es schon vorgekommen, dass einzelne Schüler/innen beim Trommeln auf Congas von „Niggermusik“ gesprochen haben. Dies ist aber ebenso die Ausnahme wie explizit praktizierter Rassismus bei Schüler/innen. Wenn sich

²⁹ Vgl. beispielsweise <https://www.youtube.com/watch?v=gXI58SXB954> (insbesondere 1min:37sec) und https://www.youtube.com/watch?v=c_vXGyyDIAQ (insbesondere 1min:02sec). Auch Playlist https://www.youtube.com/playlist?list=PLOrbiNMeluhVt9_E1xTHR1qvehABQrc0t.

³⁰ Jens Knigge u.a. (2017): Die Szenische Interpretation von Musik und Theater in der Praxis. Ergebnisse einer Online-Befragung. In: Sonderheft S 8 von „Diskussion Musikpädagogik“. Junker-Verlag, Hamburg, S. 38-51.

Schüler/innen bei der szenischen Interpretation rassistisch äußern, hat die Lehrerin oder Lehrer viele Möglichkeiten, solche Äußerungen spielerisch aufzuarbeiten.

Der mit dem erweiterten Schnittstellenansatz verfolgte interkulturelle Musikunterricht ist – auch bei dem Vorbehalt, dass „Therapie“ hier nicht wörtlich sondern als ein Analysemodell genommen wird – daher keine „Individualtherapie“ sondern die „Therapie“ eines gesellschaftlichen Phänomens, das bis in die Schule hinein reicht. Das Phänomen „Angst“ wird bei diesem Unterricht nicht explizit angesprochen. Es wird in der Regel gerade *keine* Musik interpretiert, bei der von Angst die Rede ist oder die konkrete Angstsymptome erzeugen soll. Dasselbe gilt für den Begriff „fremd“, der auch nicht explizit thematisiert werden soll.

Im Projektvorschlag von Philipp Schäffler „Angst vor dem Fremden? Nein!“³¹, der durchaus als ein alternatives Modell der Auseinandersetzung mit der *Angst vor dem Fremden* bezeichnet werden kann, werden in einer Eingangsphase die Vorstellungen der Schüler von „fremd“ diskutiert. So etwas sollte bei der szenischen Interpretation fremder Musik aber nicht durchgeführt werden, damit die Musik nicht von vornherein als „fremd“ konstruiert wird. Vielleicht ist sie das zunächst auch gar nicht und wird erst durch die Verfremdungsverfahren der Szenischen Interpretation fremd. In jedem Fall soll durch die szenische Interpretation *nicht* etwas Fremdes „vermittelt“ und soll um „Toleranz gegenüber dem Fremden“ geworben werden. Im Gegenteil: das Fremde soll möglichst als ein interessanter Stoff behandelt werden, der neugierig macht. Der Umgang mit der musikalischen Lebenswelt fremder Menschen und Kulturen ist in der szenischen Interpretation von Einfühlung geprägt, das Moment der Reflexion des Fremden liegt in den Methoden der Szenischen Interpretation: einerseits in der Art und Weise, wann und wie die Lehrerin oder der Lehrer den Spielablauf unterbricht, verfremdet, variiert, zurück spult, kommentiert usw., andererseits in der Art und Weise, wie spielende und beobachtende Schüler/innen miteinander interagieren.

Genau genommen ist die Auseinandersetzung mit dem kulturellen Kontext fremder Musik bzw. mit der Musik fremder Menschen durch eine szenische Interpretation weniger eine konkrete „Angsttherapie“ als vielmehr eine Qualifizierung für das Leben in einem Europa, dessen Zusammenhalt momentan durch den Grauschleier der *Angst vor dem Fremden* in Gefahr ist. Da alle Kinder und Jugendliche aber einen Anspruch darauf haben, in einem einigen, angstfreien Europa aufzuwachsen, sollte auch der Musikunterricht europaweit dazu beitragen, dass dieser Anspruch auch eingelöst wird.

Schlussbemerkung

Grundsätzlich eignet sich jede Art von Musik für ein Unterrichtsprojekt nach dem erweiterten Schnittstellenansatz. Will man jedoch den Grauschleier der *Angst vor dem Fremden* in einem europäischen Land lüften, dann sollte man sich auf die Musikkultur der jeweiligen Migrant/innen beziehen. Diese Musikkultur hat zwei Aspekte, einerseits ist es die kulturelle Praxis im Herkunftsland der Migrant/innen, andererseits die aktuelle musikalische Praxis hier in Europa.

31 Phillip Schäffler (2017): „Angst vor dem Fremden? Nein! Wie das Fach Musik einen Beitrag zu Toleranz fremder Kulturen leisten kann. In: Musik und Bildung 2/2017, S. 48-53.

So gibt es in vielen Ländern Europas prägnante Migrantenmusiken, die recht bekannt und oft auch kommerziell erfolgreich gewesen sind: Pakistanische Migranten haben in England „Bhangra“, algerische Migranten in Frankreich den „Raï“, surinamesische Migranten in Holland „Baithak Gana“, türkische Migranten in Deutschland den „Oriental HipHop“, jugoslawische Bürgerkriegsflüchtlinge den „BalkanBeat“ und russische Spätaussiedler die „Russendisko“ geschaffen.

Die Migrantenmusikkultur der Flüchtlinge aus dem arabisch/muslimischen Kulturraum besteht vor allem bei Kindern und Jugendlichen in einem intensiven Umgang mit Internet und Medien aus der jeweiligen Heimat. Geeignete Beispiele von Musik, mit denen sich Flüchtlinge identifizieren könnten und die für eine „Konfrontations-Angsttherapie“ in Frage kämen, sind daher massenmedial verbreitete arabische Lieder, die sowohl in der arabischen Welt über Fernsehen und Internet verbreitet sind als auch von Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrung in Europa gehört und auch gesungen werden.

Julia Erche und Alexander Jansen haben in deutschen Flüchtlingsunterkünften 43 Kinderlieder gesammelt und diese dann publiziert³². Unter diesen Liedern findet man sowohl „traditionelle“ Lieder als auch Popsongs, die nach 1970 fürs Kinderfernsehen komponiert worden sind und heute den Status von Volksliedern haben. Für die drei über das Internet am weitesten verbreiteten Lieder sind szenische Interpretationen online publiziert worden³³. Die Lieder sind zwar „arabisch“, in Gestus, Tonsystem und Instrumentation aber „international-westlich“³⁴. Das Fremde steckt hier überwiegend im zunächst schwer verständlichen Text. Alle diese Lieder enthalten in versteckter Weise, gleichsam parabelhaft, eine für Kinder brisante Geschichte: einmal muss ein fauler Junge arbeiten und Geld aufbringen, um ein geliebtes Mädchen heiraten zu dürfen, ein anderes Mal möchte ein kleines Mädchen so frei sein wie ein Vogel usw. Traditionelle Lieder jedoch haben im Gegensatz zu den Popsongs selten eine einfache, nachvollziehbare „Story“, oft erscheinen sie assoziativ, unlogisch, chaotisch³⁵. Und gerade diese Eigenschaft kann Interesse am Fremden wecken, indem individuelle Phantasien frei gesetzt werden. Solche individuellen Phantasien sind nicht willkürlich sondern stellen den Versuch einer konstruktiven höchst persönlichen Auseinandersetzung mit dem Fremden dar.

Sowohl bei traditionellen Liedern als auch bei den Popsongs besteht das Grundprinzip der szenischen Interpretation darin, dass ein „Rahmen“ in Form einer Szene, also eine Art „Inszenierung“, im Klassenzimmer geschaffen wird, innerhalb dessen die Schüler/innen der Musik eine individuelle „Bedeutung“ zuweisen können. Die einzelnen Methoden der Szenischen Interpretation sind so konzipiert, dass die Schüler/innen die Bedeutung, die die

³² Julia Erche und Alexander Jansen (2017): Ich habe meine Musik mitgeracht. Lieder, Spiele und Geschichten von Flüchtlingskindern. Don Bosco, München. Diess. (2018): Ich habe meine Märchen mitgebracht. Don Bosco, München. Jeweils mit Audio-CD.

³³ „Tik, tik, tik“, „Opas Esel“ und „Tiri, tiri“ auf <https://www.interkulturelle-musikerziehung.de/2016/kinderlied.html>.

³⁴ Der hier vorherrschende arabisch Popmusik-Stil geht auf die Rhabani-Brüder und Fairouz zurück und wurde in den späten 1960er in Beirut kreiert.

³⁵ Von den im Sammelband <http://oops.uni-oldenburg.de/3944/> enthaltenen Lieder ist dies beim türkischen „Dere geliyor dere“, beim italienische „Santu Paulu“, beim arabischen Kunstlied „Lamma bada Yatathanna“ und den arabischen Kinderliedern „tik, tik, tik“ und „Tiri, tiri, ya asfoura“ der Fall.

Story *für sie* hat, erkennen und kommunizieren können. In diesem Prozess steckt das „Therapeutische“ der szenischen Interpretation von Musik, auf eine Formel gebracht:

Indem die Schüler/innen der fremden Musik in einer szenischen Interpretation eine individuelle Bedeutung zuweisen, diese erkennen und kommunizieren, findet ein Prozess der „Therapie“ der *Angst vor dem Fremden* statt.

Abschließend möchte ich anhand von drei Beispielen verschiedene methodische Aspekte dieser Art „Therapie“ der *Angst vor dem Fremden* illustrieren:

1. Beispiel für die Konstruktion eines *szenischen „Rahmens“* für die Interpretation eines traditionellen Liedes: Es ist bekannt, dass das türkische Lied „Dere gelyor dere“ auch in Deutschland gerne auf türkischen Hochzeiten gesungen wird. Die „Story“ des Textes lautet: „ein Bach steigt über die Ufer, er soll mich zum Geliebten bringen, wann ist unsere Hochzeit? von der Birne aß ich heiß, silberglänzend war ihr Stiel, seinen Namen trag ich verborgen unter meinem Kleid, jetzt habe ich zwölf Birnen gegessen...“ Carl Gustav Jung würde hier sofort sagen, dass das singende Mädchen vergewaltigt worden und schwanger ist (z.B. Penis = der silberglänzende Stiel) und jetzt verlassen am Bach steht. Weder eine türkische Hochzeitsgesellschaft noch Schüler/innen werden aber so tiefenpsychologisch wie C. G. Jung nachdenken. Es lag daher nahe, das Lied zwar in seinen derzeit üblichen Verwendungszusammenhang einer Hochzeit zu stellen, diesen aber zugleich so zu verfremden, dass eine vorurteilsfreie, offene Bedeutungskonstruktion möglich ist. Der äußere Rahmen, den ich somit zur szenischen Interpretation dieses Liedes gewählt habe, war eine Hochzeit am Osmanischen Hof, bei der eine Zweckheirat und eine erfolgreiche Entführung stattfindet. Dazu habe ich diese Szene noch mit dem türkischen Entführungslied „Üsküdar gideriken“ verknüpft. Sowohl textliche als auch musikalische Eigenschaften des Liedes „Dere gelyor dere“ können in diesem Szenario entlang der Hochzeitseignisse mit Bedeutung belegt werden, wofür der interessante Asak-Rhythmus, der einen spezifischen Hinketanz provoziert, und die „coole“ Monotonie der minimalistischen Melodie eine Atmosphäre von brackelnder Unruhe einen idealen Hintergrund bilden.

2. Beispiel für die *Bedeutungskonstruktion* bei einem scheinbar einfachen Kinderlied: In der ersten Strophe des Liedes von „Opas Esel“ (siehe Kasten oben) sagt die Story, dass Opas Esel vom Polizisten an der Kreuzung durch gewunken wird, während die Fahrer der Autos hupen. Die Interpretation dieses Vorganges wird im szenischen Spiel nicht vorgegeben sondern den Schüler/innen anheimgestellt. Ein „Esel“ bedeutet bereits in der Türkei etwas anderes als in Deutschland. Nutztiere auf Autostraßen sind nicht nur eine normale Erscheinung, sondern jeder Autofahrer weiß auch, wie vorsichtig man mit ihnen umgehen muss. Insofern hat ein „Esel“ im Straßenverkehr für Kinder unterschiedlicher Herkunft eine unterschiedliche Bedeutung. So kann die Story im Lied von „Opas Esel“ als Rückständigkeit des Opas gedeutet werden, aber auch in der Weise, dass die reichen Leute, die sich ein Auto leisten können, in vieler Beziehung dem Besitzer eines „Fuhrwerks für die kleinen Leute“ unterlegen sind. (Um diesen Aspekt geht es in den weiteren Strophen.) Zudem können die Migrantenkinder auf dieses Lied jene Sehnsucht projizieren, mit der sie die Armut ihrer Heimat verlassen haben um in die Ungewissheit des gelobten Landes „Europa“ zu gelangen. Musikalisch mehrdeutig ist das Hupen der Autos mittels des Refrains „pa, pa, pa“, weil hier Opas Enkel die Hupe der Autos nicht nur nachmachen sondern auch verspotten. Im Unterricht wird die szenische Interpretation von diesem Singgestus ausgehen.

3. Beispiel für die Änderung der Bedeutungs eines Liedes durch den *Verwendungszusammenhang*, in den ein Lied gestellt wird: In dem Film „Bint al-Haris“ aus dem Jahr 1968 singen zu Beginn die Matrosen und die Hauptdarstellerin Fairouz das Lied „Nassam Alayna Al Hawa“ . Das Lied markiert einen Stilwandel der arabischen Popmusik, der von Fairouz zusammen mit den Rahbani-Brüdern vollzogen worden ist. Er prägte den Sound, den heute alle arabischen Kinder und Jugendliche im Ohr haben. Der Film ist auch berühmt geworden, weil Fairouz in ihm das Kinderlied „tik tik tik“ mit einer Schulklasse singt, das inzwischen den Status eines Volksliedes hat. Das Matrosenlied am Anfang des Filmes ist nach den Feldstudien von Julia Erche und Alexander Jansen heute in Deutschland zur „Hymne von Geflüchteten aus Syrien“³⁶ geworden. Es hat sich aus einem melancholischen Filmlied der 1960er Jahre aufgrund eines neuen kulturellen Kontextes in einen „Politsong“ verwandelt, ohne seine starke Emotionalität einzubüßen:

Refrain

Wenn er bläst, der frische Wind,
wächst uns ein Begehren,
nach dem Heimatland geschwind
lasst zurück uns kehren.

Strophe 1

Wind, du trägst reichen Duft,
bringst die Sehnsucht mit der Luft,
Wind, uns fehlt ein Teil zum Glück,
führ' zur Heimat uns zurück.

Zwischengesang

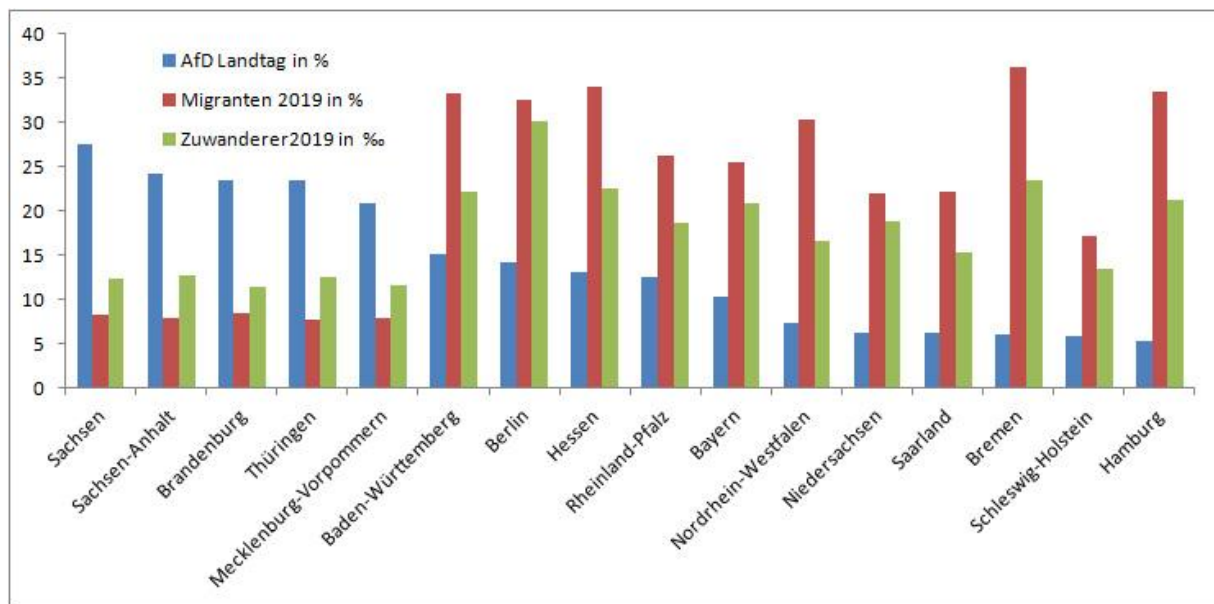
O mein Herz, ich fürchte mich
in der Fremde ohne dich,
heimatlos möcht' ich nicht sein,
nimm mich heim.

Strophe 2

Heimat, was ist geschehen,
warum mussten wir nur geh'n?
Früher hat uns nichts getrennt,
was ist es, das uns nun hemmt?

³⁶ Julia Erche und Alexander Jansen (2017): Ich habe meine Musik mitgeracht. Lieder, Spiele und Geschichten von Flüchtlingskindern. Don Bosco, München, S. 87. Das Lied ist seit kurzem von Youtube gelöscht, weshalb ich es momentan unter <https://www.interkulturelle-musikerziehung.de/2016/mp3/bint-al-haris-Matrosenlied.mp4> zur Verfügung stelle. - Alexander Jansen hat das Lied frei übersetzt. Eine wörtliche Übersetzung ist hier: <http://albustanseeds.org/digital/nassam/about/song/> - „Ya hawa“ im Refrain kann „Liebe“ und „Luft-Brise“ bedeuten.

ANHANG



Details zu den Grob-Diagrammen im ersten Abschnitt. Die Bundesländer sind von links nach rechts entlang der Wahlergebnisse für die fremdenfeindliche Partei AfD bei den letzten Landtagswahlen angeordnet.

Bibliographie

- AzizaA (1997): CD „Es ist Zeit“. Oriental Express-Musikverlag, Berlin (= LC 1826).
- Bähr, Johannes und Stefan Gies, Werner Jank, Ortwin Nimczik (2003): Kompetenz vermitteln - Kultur erschließen. In: Diskussion Musikpädagogik 19. Hildegard-Junker-Verlag, Hamburg, S. 26-39.
- Barth, Dorothee (2008): Ethnie, Bildung oder Bedeutung. Zum Kulturbegriff in der interkulturell orientierten Musikpädagogik. Wißner-Verlag, Augsburg.
- Barth, Dorothee und Wolfgang Martin Stroh (2021): Musik(en) der Welt im Musikunterricht. In: Werner Jank (Hg.): MusikDidaktik. Ein Praxishandbuch. 9. Auflage. Cornelsen, Berlin [noch im Druck].
- Benz-Krause, Martina (2008): Kulturkonstruktion und Bedeutungskonstruktion? Perspektiven für einen Musikunterricht als Ort der Konstituierung von Kultur. In: Musikpädagogische Forschung, Band 28. Blaue Eule, Essen, Seite 53-68.
- Blanchard, Oliver (2019): Hegemonie im Musikunterricht. Die Befremdung der eigenen Kultur als Bedingung für den verständigen Umgang mit kultureller Diversität. Waxmann, Münster.
- Bundeskriminalamt (2020): Kriminalität im Kontext von Zuwanderung. Online: https://www.bka.de/DE/AktuelleInformationen/StatistikenLagebilder/Lagebilder/KriminalitaetImKontextVonZuwanderung/KriminalitaetImKontextVonZuwanderung_node.html (Zugriff 1.10.2020).
- Richter, Christoph (Hg.) (2001): Multikultureller – interkultureller Musikunterricht. Hildegard-Junker-Verlag, Hamburg (= Themenheft Diskussion Musikpädagogik, Heft 11).
- Erche, Julia und Alexander Jansen (2017): Ich habe meine Musik mitgeracht. Lieder, Spiele und Geschichten von Flüchtlingskindern. Don Bosco, München.

- Erche, Julia und Alexander Jansen (2018): Ich habe meine Märchen mitgebracht. Don Bosco, München.
- Knigge, Jens (2012): Interkulturelle Musikpädagogik: Hintergründe - Konzepte - Empirische Befunde. In: Aspekte Interkultureller Musikpädagogik. Ein Studienbuch, hg. von Anne Niessen und Andreas Lehmann-Wermser. Wißner, Augsburg, Seite 25-56.
- *Knigge, Jens u.a. (2017): Die Szenische Interpretation von Musik und Theater in der Praxis. Ergebnisse einer Online-Befragung. In: Diskussion Musikpädagogik - Sonderheft S 8. Hildegard-Junker-Verlag, Hamburg, Seite 38-51.
- Legner, Ute (2015): Radio Vielfalt. Lieder und mehr. Verlag MEHR MUSIK, Augsburg.
- Merkt, Irmgard (1983): Deutsch-türkische Musikpädagogik in der Bundesrepublik. Ein Situationsbericht. EXpress Edition/Berlin.
- *Merkt, Irmgard (1993): Interkulturelle Musikerziehung. In: Musik und Unterricht 22, 9/1993, Seite 4-7.
- *Merkt, Irmgard (2019): Musik . Vielfalt . Integration . Inklusion. Muikdidaktik für die eine Schule. ConBrio, Regensburg (= ConBrio Fachbuch Band 19).
- Migrationsbeauftragte der Bundesregierung, Der (2020): Sind Flüchtlinge krimineller als der Rest der Bevölkerung. Online: <https://www.integrationsbeauftragte.de/ib-de/service/daten-und-fakten/sind-fluechtlinge-krimineller-als-der-rest-der-bevoelkerung-354618>.
- Müller, Angelika I. und Ingo Scheller (1993): Das Eigene und das Fremde. Flüchtlinge, Asylbewerber, Menschen aus anderen Kulturen und wir. BIS-Verlag, Oldenburg (= Projektbericht eines einschlägigen niedersächsischen „Modellprojekts“ an der Universität Oldenburg).
- Neudeck, Peter und Hans-Ulrich Wittchen (Hg.) (2004): Konfrontationstherapie bei psychischen Störungen. Theorie und Praxis. Hogrefe, Göttingen u. a.
- Schäffler, Phillip (2017): Angst vor dem Fremden? Nein! Wie das Fach Musik einen Beitrag zu Toleranz fremder Kulturen leisten kann. In: Musik und Bildung 2/2017, Seite 48-53.
- Schütz, Volker (1987): Das Afrikanische in der Popmusik. In: Musik und Bildung 6/1987, S. 444-449.
- Schütz, Volker (1992): Musik in Schwarzafrika. Institut für Didaktik populärer Musik, Oldershausen.
- Schütz, Volker (1997): Interkulturelle Musikerziehung - Vom Umgang mit dem Fremden als Weg zum Eigenen. In: Musik und Bildung 5/1997, Seite 4-8.
- Schütz, Volker (1999): Transkulturelle Musikerziehung. In: Online: <https://www.interkulturelle-musikerziehung.de/texte/schuetz1998.pdf> (Zugriff 1.10.2020).
- Stroh, Wolfgang Martin (2001): Ein schlechtes Gewissen macht noch keinen guten Musikunterricht. Über die Motivation multikulturell Musik zu unterrichten. In: Diskussion Musikpädagogik Band 11. Hildegard-Junker-Verlag. Hamburg, Seite 6-19.
- Stroh, Wolfgang Martin (2002): Multikulti und die Interkulturelle Musikerziehung. In: AfS-Magazin, Heft 13, 5/2002, Seite 3-7. Online: <https://www.interkulturelle-musikerziehung.de/texte/stroh2002.htm> (Zugriff 1.10.2020).
- Stroh, Wolfgang Martin (2007): Der Beitrag der Musikpädagogik zur gegenwärtigen Situation der Holocaustpädagogik. In: Jarosław Chaciński (Hg.): Pokój jako przedmiot międzykulturowej edukacji artystycznej. Słupsk 2007, S. 121-130 (deutsch), 131-138 (polnisch).

- Stroh, Wolfgang Martin (2016): Materialien zur Evaluation der Szenischen Interpretation von Musik und Theater. BIS-Verlag, Oldenburg (=Schriftenreihe zur Szenischen Interpretation von Musik und Theater, Band 8). Online: <https://oops.uni-oldenburg.de/3019/>.
- Stroh, Wolfgang Martin (2019): Opas Esel. In: Popmusik in der Grundschule 25/2019, Seite 40-47.
- Stroh, Wolfgang Martin (2019): Szenische Interpretation im interkulturellen Musikunterricht. BIS-Verlag, Oldenburg. (= Schriftenreihe zur Szenischen Interpretation von Musik und Theater, Band 7). Online: <http://oops.uni-oldenburg.de/3944/>.
- Welsch, Wolfgang (1994): Die veränderte Fassung heutiger Kulturen. In: VIA REGIA – Blätter für internationale kulturelle Kommunikation, Heft 20. Online https://www.via-regia.org/bibliothek/pdf/heft20/welsch_transkulti.pdf (Zugriff 1.10.2020).
- Welsch, Wolfgang (2017): Transkulturalität: Realität - Geschichte - Aufgabe. new academic press, Wien.

Die mit * gekennzeichneten Titel werden im vorliegenden Aufsatz nicht explizit zitiert, ergänzen aber als Grundlagenliteratur den vorliegenden Artikel.