

Jens Peter Reiche  
mit Ingrid Hansen,  
Jürgen Meier, Barbara Niestroj  
und Nils Roese

# Musik der Türkei

## Ein Erfahrungsbericht



Agostino Tassi, „Türkische Musikanten“. British Museum

Wer Musikunterricht erteilt ohne die Bereitschaft, sich noch mit den subjektivsten Hörerfahrungen und Anschauungsweisen von Schülern auseinanderzusetzen, gleicht jenem Musikethnologen, der die Musik ferner Kulturen objektiv zu dokumentieren vorgibt, ohne daraus Erkenntnisse über sein eigenes Verhalten zu gewinnen. Mit einem Wort: *Musikpädagogik* und *Vergleichende Musikwissenschaft* haben das Interesse gemein, das zwischen dem Eigenen und dem Fremden besteht.

„Musik der Türkei“, das bezeichnet in vorliegendem Bericht jenen Bereich, der sich mit „*Volks-*“ und auch „*Popmusik*“ umschreiben läßt. Die sogenannte Kunstmusik ist ausgespart geblieben. Die Mitteilungen, die wir unterbreiten, wollen den Leser zur Kritik einladen und zum „Selbst-besser-machen“ anregen.

Daß wir türkische „*Volksmusik*“ in akkulturierten Formen vorstellen und gerade über sie den *Einstieg in das*

*Lehrgefüge* zu gewinnen suchen, zeigt, daß wir den Boden einer in kulturhistorisch-evolutionistischen Theoremen sich windenden „*Musikethnologie*“ ebenso verlassen haben, wie wir auch jenen musikpädagogischen Impetus aufzugeben bereit sind, der sich in dem ewigen „der Schüler soll“ zu erschöpfen scheint.

J. P. R.

Im Sommersemester 1978 wollten wir eine fremde Musikkultur für uns entdecken und entschieden uns für die Türkei. Das Hauptgewicht lag auf der Arbeitsmethode. Kann man nicht, anstatt immer nur Literatur zu wälzen, das Neue auch in *praktischer Feldforschung* ermitteln?

Wir versuchten, Kontakte mit in Hamburg lebenden Türken zu gewinnen. Würden sie bereit sein, uns vorzuspielen? Wie treten wir ihnen gegenüber, mit genau

ausgearbeitetem Konzept (etwa in Form eines Fragebogens) oder spontan und offen?

Die Bemerkung unseres Seminarleiters, daß auch ein Reifall eine Erfahrung bringt, war zunächst ein schwacher Trost. Aber die Kontakte entstanden, zum Beispiel mit Ibrahim, einem türkischen Studenten, der uns auf der Langhalslaute Saz vorspielte und dazu sang. In einer türkischen Gaststätte hörten einige von uns Musik der Türkei live, andere trafen sich mit Kurden. Wir zogen auch zu viert mit Bongos und Handtrommeln los, um Rhythmen mitzuklopfen, die sie uns zu ihren Liedern schlugen. Welche Schwierigkeiten hatten wir, diese komplizierten, lebendigen Rhythmen überhaupt zu erfassen! Dabei spielten diese Nicht-Profis wie selbstverständlich und ganz unbefangen. Nimmt vielleicht die Musikausübung im Alltag ihrer heimatlichen Umgebung eine ganz andere, bedeutendere Rolle als bei uns ein? Über das Thema hinaus kamen wir mit den Türken ins Gespräch. Überraschend offen berichteten sie über ihre Situation hier und in der Türkei. Ebenso erzählten wir.

Das Seminar trug die Ergebnisse zusammen, führte selbst aufgenommene Musikbeispiele vor, transkribierte und diskutierte. Eine wichtige Fragestellung war die der *Akkulturation*. Welche Einflüsse hat die neue Umgebung auf das Musikverständnis der Türken? Der moderne westliche Einfluß setzt sicher nicht erst hier ein, sondern schon in der Türkei selbst. Wird doch die Langhalslaute zum Beispiel vielfach gleich mit einer Apparatur zur elektrischen Verstärkung gebaut. Wir kamen überein, jede Wertung dieser Vorgänge zunächst zu unterlassen. Denn gibt es überhaupt die ursprüngliche Musik, die nun verfremdet wird? Können nicht auch heute aus der Begegnung der Stile fruchtbare Anregungen kommen?

Im Verlauf des Seminars wich die anfängliche Frustration. Natürlich hatten wir Schwierigkeiten, diese fremde Musik wirklich zu verstehen. Aber die Inhalte wirkten stark auf uns, weil wir sie selbst erkundet und erlebt hatten. – Ein wesentlicher Erfolg der Arbeit des Seminars waren die persönlichen Begegnungen, ein anderer die Entdeckung, daß diese Menschen mit uns leben, wir sie und ihre Kultur aber kaum wahrnehmen.

Im Wintersemester 1978/79 versuchten wir, mit diesem Thema an die Schulen zu gehen. Wir hatten das Gefühl, daß längst nicht genügend erarbeitet war und die Kontakte nicht einfach abreißen durften. Ein Hauptteil unserer starken Motivation lag in der praktischen Arbeitsmethode. Aber kann man die Inhalte unseres Seminars auf die Schule übertragen? Außerdem würden wir den Schülern fremd sein und nur wenige Unterrichtsstunden zur Verfügung haben. Wie erreichen wir auch bei Schülern diesen

selbst erlebten *Aufwachprozeß* gegenüber einer fremden Kultur?

J. M.

Die Vielfalt türkischer Volksmusik läßt sich im Rahmen vorliegender Arbeit noch nicht einmal andeutungsweise darstellen. Wir verweisen diesbezüglich auf einschlägige Literatur<sup>1)</sup>. Neben einer Fülle von unterschiedlichen Lied-Typen gibt es die Instrumentalmusik, die Gesangliches in Form der *parlando-rubato* dargebotenen „uzun hava“, der „langen Melodie“, adaptiert, aber noch häufiger den Stil der „zerbrochenen Melodie“, der im *tempo giusto* daherkommenden „kırık hava“ pflegt. Solche Stücke, deren Metren sich in klare Zählzeiteinheiten gliedern, verwenden entweder symmetrische (geradtaktige) Schlagmuster oder unsymmetrische (ungeradtaktige), wobei der Dreiertakt kaum eine Rolle spielt, vielmehr  $\frac{2\frac{1}{2}}{4}$ -

$\frac{3\frac{1}{2}}{4}$ - und  $\frac{4\frac{1}{2}}{4}$ -Metren vorkommen. Es scheint, daß die rhythmisch frei vorgetragene „uzun hava“ keinen Eingang in die türkische Beat-Musik gefunden hat; die unregelmäßigen Metren im *tempo giusto* sind dort aber durchaus vorhanden und bilden neben differenzierten Reihungsformen thematisch-motivischer Gruppierungen unüberhörbare Brücken zwischen diesen neueren Musizierformen und einer im ganzen Orient noch verbreiteten, althergebrachten Spielpraxis von Trommel (Davul) und Oboe (Zurna).

Während vor etwa zwanzig Jahren eine – wohl doch von den Massenmedien inspirierte – akkulturierte Musizierform sich durchzusetzen schien (Zurna wurde hier und da durch die europäische Klarinette ersetzt, deren Klappen man abzumontieren pflegte), dient heute schon in einzelnen Städten die E-Gitarre einem weiteren Akkulturationsprozeß.

J. P. R.

Bei der Ausarbeitung des *Unterrichtskonzeptes* war für uns besonders wichtig,

- 1) die Schüler an eine fremde Musikkultur (in diesem speziellen Fall die türkische) heranzuführen,
- 2) einen Abbau eventuell bestehender Vorurteile zu erreichen,
- 3) aus der Einsicht in fremde Kulturen die eigene in einer Vielfalt von Erscheinungen zu erkennen.

Diese Lernziele zu erreichen, erfordert gewisse Voraussetzungen. Die Schüler müssen, um ein wirkliches Ver-

ständnis zu erlangen, für sich die fremde Musikkultur selbst entdecken, d. h., sie müssen sich soviel wie möglich selbst mit der Materie beschäftigen. Der Unterricht muß ihnen die Chance geben, sich unbefangen dem Fremden zu nähern.

Durch ein unbefangenes Einsteigen in die fremde Kultur kann der Schüler die Bedingungen, unter denen diese Kultur entstand und existiert, erkennen und so rückwirkend auch Fragen nach den Bedingungen seiner eigenen Kultur stellen und beantworten.

Welche didaktischen Konsequenzen ergeben sich nun aus dem zuvor Gesagten?

Da die Schüler vieles selbst erfahren und zwangsläufig auch viel diskutieren müssen, schließt sich eine frontale Vermittlung nahezu aus. Die Eingaben des Lehrers sollten sich auf das Vorstellen des Materials, Erklärung fremder Instrumente und Termini sowie Hilfestellung bei der Diskussion beschränken. Die Phänomene, die Erklärungen bedingen, sollten zuvor von den Schülern mit ihren Worten beschrieben worden sein.

Wir wollten absichtlich auf eine detaillierte Unterrichtsvorbereitung verzichten, um Äußerungen der Schüler so weit wie möglich in den Arbeitsprozeß einzubeziehen. Wir wollten vermeiden, die Reaktion der Schüler auf das Gehörte zu manipulieren.

Der Auswahl des Klangmaterials kommt besondere Bedeutung zu. Von ihr hängt es ab, ob die Unterrichtsdiskussion in die angestrebte Richtung geht. Es ist fraglich, ob man die Schüler kraß mit der fremden Kultur konfrontieren sollte. Als Folge des „Schocks“ könnte es passieren, daß die Schüler die Bereitschaft zur Öffnung verlieren und sich auf den oben beschriebenen Standpunkt zurückziehen, ihre Vorurteile bestätigt sehen, und sich unreflektiert hinter ihr eigenes Musikverständnis zurückziehen. Sollte dieser Fall eintreten, ist das Erreichen der angestrebten Lernziele aufs höchste gefährdet. Meines Erachtens müssen sich die Schüler in das Fremde vortasten. Es ist also ratsam, sie aus dem Vertrauten „abzuholen“ und in das Fremde einzuführen. Fast unmerklich dürften die Schüler an einen Punkt geraten, von dem aus sie in der Lage sind, zurückzublicken. Durch die zunehmende Entfernung, gepaart mit dem Vergleich zum Bekannten, kann sich das Fremde mehr und mehr erschließen, das Bekannte mit anderen Augen gesehen, und die eigene Kultur besser begriffen werden.

N. R.

Als gemeinsamen Ausgangspunkt wählten wir zwei Stücke aus einer Hochzeitsmusik, von denen die Kommilitonen sich spontan besonders angesprochen fühlten. Diese Stücke, die wir anschließend in Form von Transkriptionen und Analysen vorstellen, habe ich am 11. 8. 1977 in Balıkesir, im Nordwesten der Türkei, stereophon aufgenommen. Am Abend dieses Tages bahnte sich in einem Gartenrestaurant hinter dem Hotel Kervansaray ein Fest an, eine städtische Hochzeit nach europäischem Vorbild in bezug auf Kleidung, anfängliche Tanzhaltung und Musikdarbietung. Ich befand mich auf der Rückfahrt nach Europa und hatte um ein besonders ruhiges Zimmer gebeten. Als bald wurde die Ruhe vom Klang zweier hochverstärkter E-Gitarren wie eines Schlagzeugs europäischer Herkunft unterbrochen.

Die Tonqualität ist nicht besonders gut. Dennoch läßt sich anhand dieser Aufnahmen ein Bild von *städtischer* Hochzeitsmusik gewinnen mit all ihren Abweichungen, ihren Akkulturationselementen, aber auch jenen Übereinstimmungen, die sie mit *ländlicher* Spielpraxis besitzt. Das Fest beginnt mit teilweise internationalen Schlagern und nimmt im Laufe des Abends mehr und mehr lokales Kolorit an.

Die *Transkriptionen* sind Hilfsmittel und erscheinen in ihrer subjektiven Interpretation, die das Schriftbild immer enthält, u. U. als problematisch. Weniger problematisch, vielleicht sogar sinnvoll wäre es, wenn die Schüler selbst im Unterricht Teil- oder Rohtranskriptionen erstellten. Wir unterbreiten dem Leser diese Notationen, die *nach* Ablauf der Unterrichtsversuche entstanden sind, um Anhaltspunkte zum besseren (?) Verständnis zu geben. Die Editionstechnik der vorliegenden Zeitschrift gestattet eine gleichzeitige Übermittlung von auf Tonträgern gespeicherter Musik, die hier einzig sinnvoll wäre, nicht. Im Anhang befindet sich eine Übersicht über sämtliche im Unterricht verwendeten Klangbeispiele.

J. P. R.

### Analyse des Klangbeispiels 2

---

Es handelt sich hier um ein Stück, das von einer klassischen Beat-Besetzung (E-Gitarre; E-Baß; Schlagzeug) gespielt wird.

Es treten insgesamt sechs verschiedene Motive und einige Varianten auf. Den Melodieverlauf der einzelnen Motive kann der Leser leicht selbst anhand der Transkrip-

Baßfiguren im langsamen Teil im schnellen Teil

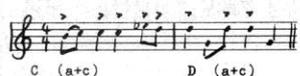


Im folgenden werden die Baßfiguren nach ihren Anfangstönen bezeichnet.

Schlagzeug langsam schnell



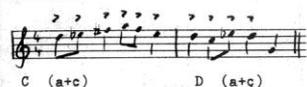
Motiv 1



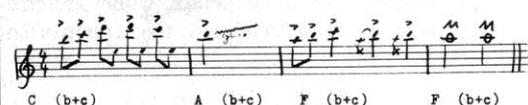
Motiv 2 2a 2b



Motiv 3



Motiv 4



Motiv 4a unterscheidet sich dadurch, daß im ersten Takt der Bass A (b+c) ist

Motiv 5 Motiv 5a



Motiv 6



tion erkennen, so daß ich hier auf eine detaillierte Beschreibung verzichte. Vielmehr möchte ich auf einige Besonderheiten aufmerksam machen.

Die Motive treten vereinzelt in Variationen auf, die sich hauptsächlich auf die Ausführung von Verzierungen und die Verdoppelung von Viertelnoten zu zwei Achteln beziehen. Es gibt jedoch Varianten (2a, 2b, 4a und 5a), die im ganzen Stück regelmäßig auftreten, weswegen sie hier verzeichnet sind. Der Baß ändert auch gelegentlich sein Motiv, allerdings nicht regelmäßig, mehr im Sinne eines „fill in“ in der Rockmusik.

Besonders interessant sind die unbetonten Noten im zweiten Takt von Motiv 1, im zweiten Takt von Motiv 3

und im ersten Takt von Motiv 4. Diese Töne sind jeweils Leersaiten auf der Gitarre. Dieses leichte Anschlagen von Leersaiten ist eine typische Spielweise auf dem Saz und weist eindeutig darauf hin, wo der Gitarrenspieler gelernt hat.

Baß und Schlagzeug dieses Stückes könnten jedoch unverändert für ein europäisches Rockstück verwendet werden. Hier finden sich typische Rockelemente wie vorgezogene Beats (beim Baß: vorgezogene 3, beim Schlagzeug vorgezogene 3 und 4) sowie beim Schlagzeug die vom Jazz stammende Betonung auf 2 und 4. Im schnellen Teil des Stückes verzichtet der Baß auf vorgezogene Beats, wogegen das Schlagzeug sie beibehält.

Der Baß hat in diesem Stück durchaus eine harmonische Funktion. Der Wechsel zwischen erster und zweiter Stufe wie auch die in Terzschritten abwärts geführte Baßfigur der Motive 4 und 5 sind typische Elemente der Rockmusik.

Motivreiheung	Tempo
	111
22a 3	11
44a 55a *	111
22a 3	11
44a 55a	11
	22b 3 11
66	3 1
	3 11
	22b 3 11
44a 55a	11
	22a 3 11
	2 3 11

Die Reihung der Motive deutet, auch im Vergleich mit Transkription 2 (Klangbeispiel 3), sehr stark auf türkische Musizierweise hin. Jedoch bestehen Unregelmäßigkeiten in Bezug auf das Erscheinen des Kernmotivs 1 sowie der eng damit verbundenen Motive 2 und 3.

Ich führe dies darauf zurück, daß den Musikern die Spielweise der Rockmusik durchaus bekannt ist. Dort ist es ja häufig so, daß zunächst ein festes Motiv bzw. Thema vorgestellt wird. Dann wird in einem längeren Teil darüber improvisiert, bis am Ende des Stückes der Anfangsteil erneut in fester Form erscheint. Eine ähnliche Gruppierung läßt sich auch hier feststellen. Besonders das einzige Auftreten des Motivs 6 im Mittelteil deutet darauf hin.

Dieses Stück enthält sowohl Elemente der Rockmusik als auch der türkischen Volksmusik.

Rockelemente sind: Die Instrumente, der Rhythmus in Baß und Schlagzeug, die harmonische Wirkung der Baßstimme, die im Gegensatz zu Klangbeispiel 3 logisch klingt, sowie der improvisatorische Mittelteil.

Türkische Elemente sind: die Tonskala (welche, da sie auf einer Gitarre gespielt wird, nicht die Tonhöhenunterschiede zu europäischen Skalen hörbar werden läßt), die Spielweise der Gitarre, die Reihung der Motive, der Tempowechsel, sowie die unregelmäßige Periodik (zwei-, drei-, und viertaktig).

N. R.

Transkription 2 (Klangbeispiel 3)

Transkr.: Reiche

Musical score for Transcription 2. It features three staves: Melodie-Gitarre (top), Schlagzeug (middle), and Paß-Gitarre (bottom). The Melodie-Gitarre part is in 4/4 time and consists of a series of eighth and sixteenth notes. The Schlagzeug part shows a complex rhythmic pattern with various note values and rests. The Paß-Gitarre part is in 4/4 time and consists of a series of eighth and sixteenth notes.

Musical staff showing a melodic line with measure numbers 1-4. The notes are eighth and sixteenth notes, with some accidentals.

Musical staff showing a melodic line with measure numbers 5-8. The notes are eighth and sixteenth notes, with some accidentals.

Musical staff showing a melodic line with measure numbers 9-12. The notes are eighth and sixteenth notes, with some accidentals.

Musical staff showing a melodic line with measure numbers 13-16. The notes are eighth and sixteenth notes, with some accidentals.

Musical staff showing a melodic line with measure numbers 17-20. The notes are eighth and sixteenth notes, with some accidentals.

Musical staff showing a melodic line with measure numbers 21-24. The notes are eighth and sixteenth notes, with some accidentals.

Musical staff showing a melodic line with measure numbers 25-28. The notes are eighth and sixteenth notes, with some accidentals.

Musical staff showing a melodic line with measure numbers 29-32. The notes are eighth and sixteenth notes, with some accidentals.

Musical staff showing a melodic line with measure numbers 33-36. The notes are eighth and sixteenth notes, with some accidentals.

Musical staff showing a melodic line with measure numbers 30-33. The notes are eighth and sixteenth notes, with some accidentals.

Musical staff showing a melodic line with measure numbers 34-37. The notes are eighth and sixteenth notes, with some accidentals.

Musical staff showing a melodic line with measure numbers 38-41. The notes are eighth and sixteenth notes, with some accidentals.

Musical staff showing a melodic line with measure numbers 42-45. The notes are eighth and sixteenth notes, with some accidentals.

Musical staff showing a melodic line with measure numbers 46-49. The notes are eighth and sixteenth notes, with some accidentals.

Musical staff showing a melodic line with measure numbers 50-53. The notes are eighth and sixteenth notes, with some accidentals.

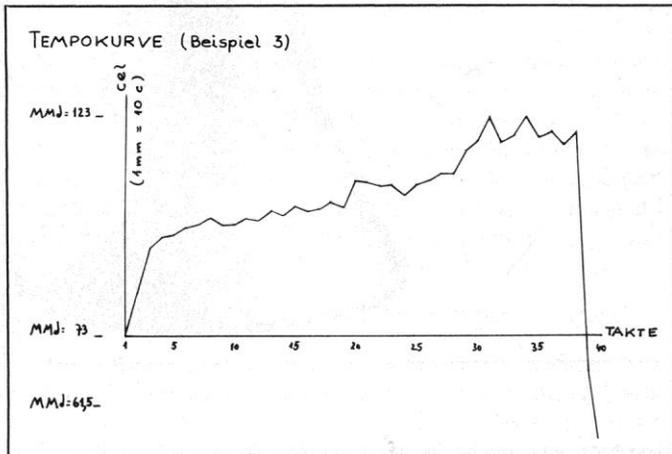
Musical staff showing variations of a melodic line, labeled a<sub>1</sub>, a<sub>2</sub>, b<sub>1</sub>, b<sub>2</sub>, c<sub>1</sub>, c<sub>2</sub>. The variations are shown as different rhythmic and melodic patterns. The word 'Varianten' is written above the staff.

a<sub>1</sub> ist mit a<sub>2</sub> fast identisch. Beide Formteile halten jedoch hartnäckig am unterschiedlichen Anfangston fest. Die erste Hälfte von b<sub>1</sub> ist in ihrer Abhängigkeit von a<sub>2</sub> nicht zu überhören. b<sub>2</sub> enthält von a<sub>1</sub> die Anfangsfigur und schließt mit der in Achtelnoten aufsteigenden „übermäßigen Sekunde“ aus b<sub>1</sub>. Es herrscht zwischen allen a- und b-Gruppen eine Art Substanzgemeinschaft, aus der lediglich die im oberen Tonraum angesiedelten c-Gruppen mit ihren eigenwilligen Motiven ausbrechen. c<sub>2</sub> — im Grunde eine Variante von c<sub>1</sub> — leitet mit seiner Schlußgruppe aus a<sub>1</sub> über zu a<sub>2</sub>.

Die Periodenbildung in drei oder vier Takten wird offensichtlich bestimmt durch die „festen“ Teile  $a_2$  und  $b_1$ , deren Aufeinanderfolge unverzichtbar scheint, während  $a_1$  mit dem ihm teilweise vorausgehenden  $b_2$  in der Abfolge durchaus mit den c-Gruppen ausgetauscht zu werden vermag. Wir interpretieren den Ablauf des Stückes anhand der beschriebenen Motivgruppen in einer Übersicht wie folgt:

$a_1$	$a_2$	$b_1$
$a_1$	$a_2$	$b_1$
$b_2$	$a_1$	$a_2$
$b_2$	$a_1$	$a_2$
$b_2$	$a_1$	$a_2$
$c_1$	$c_2$	$a_2$
$c_1'$	$c_2'$	$a_2$
$b_2$	$a_1$	$a_2$
	$a_1$	$a_2$
	$a_1$	$a_2$
$c_1'$	$c_2'$	$a_2$

Erst diese unregelmäßige Form der Aneinanderreihung von Motivgruppen kann die Herkunft solcher Musik aus der Davul-Zurna-Tradition eindeutig erklären. Darüber hinaus verrät der Schlagzeuger aufgrund besonders präzise geführter Schläge, die schon in ihrer Härte Anklänge bilden, daß er ein Davulcu ist. Schließlich stammt die zyklische Reihungsform der Stücke eindeutig aus der Davul-Zurna-Tradition. Ganz lapidar und geradezu überflüssig wirkt der Baß, der hier noch nicht einmal ein harmonisches Fundament bildet; und ausgerechnet über ihn haben – verständlicherweise – in einem Schulversuch Kinder den Einstieg in den sogenannten Aksak-Rhythmus gefunden. Ihn nachzusingen war einfach, die Trommel zu imitieren schien anfangs unmöglich.



Die Kurve zeigt, was Schüler auf Antrieb zu formulieren wissen: „Das Stück wird immer schneller“. Hörer und Tänzer finden sich gleichsam beim Tempo ihres durchschnittlichen Pulsschlages abgeholt und durch die Temposteigerung in ihrer allgemeinen Stimmung angehoben. Unseren Beobachtungen zufolge überträgt sich bei den genuinen Reihentänzen, die Männer hierzu tatsächlich getanzt haben, diese Temposteigerung nicht zwangsläufig auf schneller geführte Tanzschritte.

Höhepunkte des Tempos streichen den  $a_1$ -Teil heraus, mit dem das Stück begonnen hatte. Weitere eindeutige Beschleunigungen beziehen sich auf die im oberen Tonraum angesiedelten c-Abschnitte<sup>2)</sup>.

J. P. R.

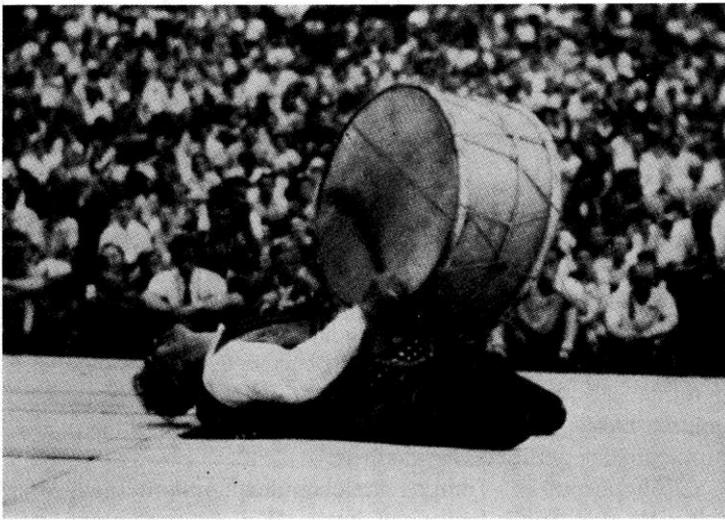
Bei der Suche nach Schulen, an denen wir unsere *Unterrichtsversuche* durchführen konnten, ergaben sich merkwürdige Probleme. In der Hoffnung, Vergleiche auch zwischen Schulen unterschiedlichen Typus anstellen zu können, wollten wir eine Grundschule in Hamburg-Altona und als Gegensatz dazu ein Gymnasium im Stadtteil Eimsbüttel aufsuchen.

In Hamburg-Altona sind wir – Ingrid und Barbara – zunächst von drei Schulen, von ihren Leitern und Musiklehrern, abgewiesen worden mit der Begründung, daß sie schon „überlastet“ seien. Beim vierten Versuch, den wir, ehrlich gesagt, recht enttäuscht und ohne große Hoffnung angingen, hatten wir Erfolg. Die beiden Musiklehrerinnen der Schule Rothestraße standen unserem Projekt über Musik der Türkei aufgeschlossen gegenüber. Nach der Erlaubnis des Schulleiters bekamen wir auch die Genehmigung der Schulbehörde, was, wie sich noch zeigen wird, gar nicht so selbstverständlich war.

In einem anderen Fall bewarb sich einer von uns – Jürgen – um ein freiwilliges internes Praktikum *ohne* offizielle Bestätigung und Bewertung an einem Gymnasium in Hamburg-Altona. Nachdem Musiklehrer und Schulleiter sich einverstanden erklärt hatten, wurde das Projekt von der Schulbehörde blockiert.

Man hielt den Plan zwar für gut, lehnte aber mit der Begründung ab, „das ist nicht üblich“ und „da kann ja jeder kommen“. Überdies sei die rechtliche Situation problematisch und ungeklärt. Kurzum, es war unmöglich, dieses Praktikum durchzuführen.

Im Fall eines *offiziellen* Schulpraktikums an einem Gymnasium für Jungen in Hamburg-Eppendorf erlebte ein weiterer Kommilitone unserer Gruppe – Nils – folgendes: Zwei Wochen vor Praktikumsbeginn erfolgte die Vorstellung beim Direktor. Er wurde mit den Worten



Mahir Karayilan („Schwarze Schlange“) von Kastamonu beim Davul-Spielen

empfangen: „Sie gehören doch hoffentlich nicht zu denen, die mit Erbsen und leeren Konservendosen kommen. Davon hatten wir schon genug!“

Der Musiklehrer lehnte eine vierstündige Unterrichtseinheit zum Thema „Musik der Türkei“ ab mit der Begründung: „Ich komme mit meinem Lehrplan ohnehin nicht durch. Außerdem kann ich mit diesem Unterrichtsstoff hinterher nichts anfangen.“

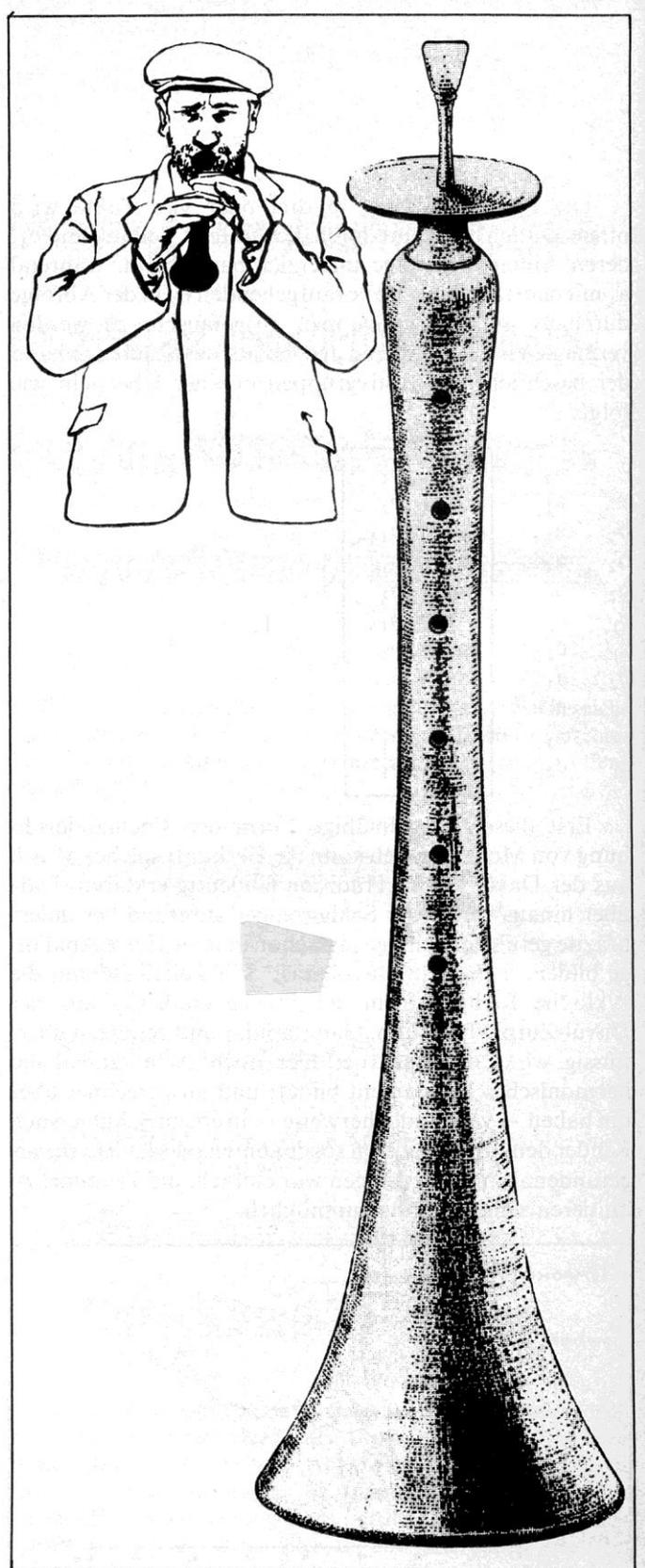
Zwei Unterrichtsstunden wurden gestattet, die jeweils in zwei Parallelklassen durchgeführt werden durften (Unterrichtsversuch 5 und 6).

Ganz anders waren die Voraussetzungen für Herrn Reiche, der – außer seiner Tätigkeit an der Hamburger Musikhochschule – Musikunterricht an der „Stormarnschule“ in Ahrensburg wahrnimmt. Er konnte seinen Unterrichtsversuch mithin im Zusammenhang anderer Unterrichtseinheiten durchführen (Unterrichtsversuch 7).

Zu den *Unterrichtsversuchen 1–3* beschreiben wir zunächst die Schulsituation an einer Grundschule in Hamburg-Altona (Schule Rothestraße). In diesem Stadtteil wohnen besonders viele türkische Arbeitnehmer mit ihren Familien.

In der erwähnten Schule existieren sogenannte Förderklassen, in denen türkische, griechische, portugiesische und jugoslawische Schüler eine gewisse Zeit gemeinsam unterrichtet werden, wobei der Schwerpunkt des Unterrichts auf dem Erlernen der deutschen Sprache liegt. Dies hat zur Folge, daß türkische Schüler nur dann mit deutschen Kindern zusammen am Unterricht teilnehmen können, wenn sie der deutschen Sprache in ausreichendem Maße mächtig sind. Ob diese Einrichtung die sinnvollste ist oder ob sie nicht gerade die Isolation der ausländischen Schüler innerhalb der Schule verstärkt, sei dahingestellt.

In einer solchen Klasse konnten wir zwei Stunden hospitieren, wobei wir von den Kindern zwei türkische



Die türkische Zurna ist eine typische Mittelostschalmei

Lieder und die dazugehörigen Tänze lernten (siehe Beispiel 6).

Unterricht haben wir in drei verschiedenen Klassenstufen, in der 4., 5. und 8. Klasse, in die türkische Kinder bereits integriert waren. Für den Musikunterricht wurden die 4. und 5. Klasse geteilt, das heißt für jede Gruppe stand eine Stunde Musikunterricht zur Verfügung. In dieser Zeit fand für den anderen Teil der 5. Klasse Physikunterricht statt, während in der 4. Klasse kein Alternativangebot vorhanden war, was während unseres Unterrichts leider dazu führte, daß sich die Gruppe in ihrer Zusammensetzung änderte. Jeder von uns unterrichtete eine der beiden Gruppen einer Klasse mit demselben gemeinsam entwickelten Unterrichtskonzept.

Als Instrumentarium stand das „Orffsche“ in ausreichendem Maße zur Verfügung.

### Unterrichtsversuch 1 (4. Klasse)

---

Es fand sich dort folgende Ausgangssituation: Die 4. Klasse, in der sich drei türkische Kinder befanden, hatte im Musikunterricht bisher deutsche Volkslieder gesungen und diese auf „Orffschen Instrumenten“ begleitet. Da außerdem häufig rhythmische Übungen gemacht worden waren, bot es sich für uns geradezu an, unsere Unterrichtssequenz (4 Stunden pro Gruppe) mit Rhythmusstudien zu beginnen. Als Vorbereitung auf die Tonbandbeispiele gingen wir bei einigen deutschen Volksliedern besonders auf deren Taktart und Metrum ein. Es galt den Kindern die Besonderheit beim  $\frac{4\frac{1}{2}}{4}$ -Metrum in Musikbeispiel 3 zu vermitteln. Dabei gingen wir davon aus, daß es den Kindern leichtfallen würde, durch freie Körperbewegung die Taktschwerpunkte zu finden. Deshalb ließen wir sie zu der Musik im Kreis gehen. Diese freie Bewegungsübung nutzte die Mehrheit der Kinder dazu, sich auszutoben. Dies machte weiteren Unterricht nahezu unmöglich. Positiv konnten wir jedoch bewerten, daß einige Schüler, darunter auch türkische, zu der Musik frei und ohne Hemmungen tanzten.

Um unsere Fehler auf methodischem Gebiet nicht zu wiederholen, strukturierten wir die darauffolgende Stunde genauer. Anstelle der Körperbewegung in der Gruppe ließen wir in dieser Stunde die Kinder einzeln, mit Hilfe einer herumgereichten Trommel, Taktschwerpunkte bei deutschen Volksliedern herausfinden und markieren. Als wir daraufhin der Gruppe Beispiel 2 und 3 ohne jegliche Vorinformation vorspielten, ließ die Aufmerksamkeit der Schüler merklich nach. Folglich verzichteten wir darauf, auf das  $\frac{4\frac{1}{2}}{4}$ -Metrum in Beispiel 3 einzugehen.

Dagegen machte es den Kindern sichtlich Spaß, Beispiel 1 zu hören und die Geräusche zu benennen. Nachdem eine türkische Schülerin den Muezzinruf erkannt hatte, schilderten wir ihnen die Situation, in der die Musik in der Türkei aufgenommen

worden war. Darauf brachten die Kinder in einem Gespräch ihr eigenes Wissen über die Türkei ein.

In einer dritten Stunde übten wir mit der Gruppe das türkische Sommerlied (Beispiel 5) ein. Durch spielerisches Vor- und Nachklatschen erlernten sie den Rhythmus dieses Liedes. Als wir dann die Melodie hinzunahmen, erwies sich diese als ungewohnt. Es bereitete offensichtlich Schwierigkeiten, Tonumspielungen und spezifische Paraphrasierungen zu übernehmen. Auch der dazugehörige Text war kein geeignetes Mittel, den Zugang zu diesem Lied zu erleichtern. Dagegen bekamen die Schüler eine engere Beziehung, als sie das Lied auf „Orffschen Instrumenten“ mit von uns vorgegebenen Akkorden begleiteten – ein aus musikwissenschaftlicher Sicht gewiß problematisches Verfahren.

In der darauffolgenden Stunde scheiterte der Versuch, nochmals das türkische Sommerlied zu singen. Ebenso gelang es den Schülern nicht, nachträglich einen eigenen Text zu der Melodie zu finden. In einem anschließenden Gespräch zeigten sich bei den deutschen Kindern gegenüber „den Türken“ Vorurteile, von denen sie jedoch ihre türkischen Klassenkameraden ausnahmen.

### Unterrichtsversuch 2 (5. Klasse)

---

Diese Klasse besteht aus 22 Schülern, darunter vier türkischen, die alle unterschiedlich lange in Deutschland leben. Auch hier waren im Musikunterricht hauptsächlich Lieder, darunter auch einige türkische, gesungen worden. Wir gingen von dem gleichen Unterrichtskonzept wie in der vierten Klasse aus. Wieder übernahm jeder von uns eine Gruppe, wobei die eine nur aus Jungen, die andere nur aus Mädchen bestand.

Auch hier sollte es Ziel der ersten Stunde unserer Unterrichtssequenz sein, ausgehend vom regelmäßigen Metrum eines den Kindern bekannten Liedes die Unregelmäßigkeit des Metrums von Beispiel 3 bewußt zu machen. Wir wählten dafür ein bei den Kindern beliebtes Lied, dessen Metrum sie selbst durch Klopfen, Gehen u.s.w. finden sollten („My bonny is over the ocean“). Genauso verfahren wir bei den Tonbandbeispielen, ohne diese vorher als Musik der Türkei vorzustellen.

Den Schülern fiel der Unterschied zwischen dem unregelmäßigen Metrum bei Beispiel 3 und dem regelmäßigen der vorangegangenen Beispiele auf. Außerdem bemerkte ein türkischer Schüler sofort, daß es sich bei den Tonbandbeispielen um Musik aus der Türkei handelt.

In der zweiten Stunde ging es darum, Melodie und Rhythmus des türkischen Sommerliedes (Beispiel 5) mit den Kindern einzubüßeln.

Es ergaben sich in den Gruppen unterschiedliche Ergebnisse u.a. dadurch, daß die Mädchen an einem freiwilligen Flötenunterricht teilnehmen. Den Mädchen fiel es jedenfalls leichter, die Melodie dieses Liedes nachzusingen. Dabei bemerkten sie, wie sehr dieses Lied in seinem Melodieverlauf einem früher erlernten türkischen Lied ähnelte (Beispiel 6). Beim Erlernen des Rhythmus reizte es die Schüler, ihn auf einer Trommel nachzuklopfen.

Da wir bei der 4. Klasse die Erfahrung gemacht hatten, daß der Text des Liedes die Schüler nicht ansprach, ließen wir sie einen eigenen dazu finden. Besonders die Jungen nahmen diesen Vorschlag begeistert auf.

Als wir sie fragten, welche Assoziationen sie bei diesem Lied hätten, nannten sie Wörter wie „Berg“, „Hirte“, „Schafe“, „Hund“, „Wolf“ usw. Den Mädchen gelang es erst nach Vorgabe einer ersten Zeile, einen Text zu machen.

Ak koyun

Auf zum Himmel ragt das Schilfrohr-Auf zum Himmel ragt das Schilfrohr  
 Rosen blüh'n und Sommer wird es-Rosen blüh'n und Sommer ist es nun.  
 Wie die Rose ist mein Leben- Wie die Rose ist mein Leben  
 blüht strahlend auf in Freude- blühet strahlend auf zur Sommerszeit.

2.

In dem Tal die weißen Schäfchen  
 In dem Tal die weißen Schäfchen  
 streifen froh und grasen friedlich  
 streifen froh und grasen voller Lust.  
 Und ich ruf' durch Feld und Auen  
 Und ich ruf' durch Feld und Auen  
 Sommer hör' die frohen Lieder  
 Sommer hör' den Sang aus voller Brust.

Hier nun die Ergebnisse beider Gruppen:

#### Jungen

Auf dem Berg da stehen Schafe,  
 und daneben steht ein Hirte,  
 und die Hunde hüten treu die Schafe,  
 damit der Hirte ruhig schlafen kann.

#### Mädchen

Sonne oder Regenwetter  
 läßt uns raus ins Freie gehen!  
 Kinder spielen gern in Regenfützen,  
 Kinder spielen gern in Regenfützen. – Platsch!

Durch Singen überprüften wir gemeinsam, ob der Text dem Liedrhythmus entsprach. Dabei zeigte sich, daß dieser selbstgemachte Text das Lied zu ihrem eigenen werden ließ, denn es fiel uns auf, wie begeistert die Kinder immer wieder „ihr“ Lied sangen.

Bei einem Gespräch über andere Beispiele türkischer Volks- und Popmusik bezeichneten die Schüler das Ungewohnte, Fremde dieser Musik wörtlich mit „Gejaule“ und „Rumgedudel“.

### Unterrichtsversuch 3 (8. Klasse)

An dieser Schule ist der Musikunterricht in der 8. Klasse freiwillig, was zur Folge hat, daß nur Mädchen daran teilnehmen. Sie können die Unterrichtsinhalte selbst bestimmen. Als wir dort hospitierten, sangen die Schülerinnen ein Spiritual dreistimmig.

Um ihnen einen Eindruck davon zu geben, was wir in ihrer Musikstunde machen wollten, spielten wir verschiedene Musikbeispiele an (Beisp. 1, 2, 3 und 7). Darauf übten wir einen türkischen Tanz zu einem Lied ein (Beispiel 6).

Wir waren von der Begeisterung der Mädchen überrascht. In der 2. Stunde stellte sich heraus, daß die Mädchen nur aus Höflichkeit unseren Vorschlag akzeptiert hatten. Sie gaben nun offen zu, daß sie in ihrer Musikstunde nicht die Musik der Türkei behandeln wollten. Als wir sie nach Gründen dafür fragten, antworteten sie, daß sie schon häufig genug solche Musik von ihren türkischen Nachbarn hörten. Damit ergab sich für uns eine völlig unerwartete und wohl auch außergewöhnliche Unterrichtssituation. Während wir den Schülern etwas ihnen völlig Fremdes vorstellen wollten, erkannten wir nun, daß ihnen diese Musik nicht nur schon bekannt ist, sondern auch mit negativen Erfahrungen assoziiert wird. Eine Schülerin meinte dazu: „Ich kann abends dabei nicht einschlafen!“

Im Anschluß daran sprachen wir von unseren eigenen Erfahrungen mit den türkischen Studenten, woraufhin die Schülerinnen ihre Situation folgendermaßen schilderten: „Am Wochenende sieht man mehr Türken als Deutsche in unserer Straße.“ Eine andere Schülerin: „Meine Mutter würde mich rausschmeißen, wenn ich mit einem Türken ankäme!“ Kontakte zu türkischen Jugendlichen bestanden jedoch. Sie erzählten von einer Diskothek, die Abende mit Musik der Türkei veranstaltet. Die Äußerungen der Schülerinnen haben uns gezeigt, daß es unmöglich ist, innerhalb kurzer Zeit über den rationalen Weg ihnen Zugang zur Musik der Türkei zu verschaffen.

Güzeller Güzeli Reyhan

Güzeller Güzeli Reyhan Reyhan Reyhan  
 Alem sana heyran heyran heyran  
 Ne-güzelsin aykiz bir tanemsin aykiz

2.

Güzeller güzeli reyhan reyhan reyhan  
 Alem sana heyran heyran heyran  
 Ne-güzelsin aykiz bir tanemsin aykiz

I.H./B.N.

Unterrichtsversuch 4 wurde von der Schulbehörde in letzter Minute verhindert.

J.M.

## Unterrichtsversuche 5 und 6

Meine Unterrichtsversuche fanden in zwei achten Klassen des Johaneums in Hamburg-Eppendorf, eines humanistischen Jungengymnasiums, statt. In der Klasse 8a waren 22, in der 8b 23 Schüler. Keine Mädchen, keine Ausländer. Die Schüler stammen zum großen Teil aus wohlhabenden Elternhäusern.

In diesen Klassen ist die Zahl der aktiv musizierenden Schüler überdurchschnittlich hoch; keiner spielt Rock- oder Popmusik. Von einem Teil der beiden Klassen wird Popmusik grundsätzlich abgelehnt.

Der Lehrstoff bestand ausschließlich aus abfragbarem Wissen, Fachtermini sowie Lebensdaten und Werken klassischer Komponisten. Der emotionale Gehalt der Musik wurde im Unterricht nicht diskutiert.

Die Klasse 8a kannte ich vorher überhaupt nicht, in der Klasse 8b hatte ich zuvor eine Stunde hospitiert.

Auf eine detaillierte Planung der einzelnen Stunden habe ich gemäß unserem Konzept verzichtet. Ich wollte Äußerungen der Schüler soweit wie möglich in den Unterricht einbeziehen. Da ich zwei Parallelklassen zu unterrichten hatte, konnte ich verschiedene Ansätze ausprobieren. So probierte ich in der einen Klasse den Einstieg über das „Abholen“, die andere Klasse wurde mit der Musik kraß konfrontiert.

In der Klasse 8a habe ich mit dem Beispiel 8 begonnen.

Transkription 5 (Klangbeispiel 8)      Transkr.: Roesé

Dieses Stück habe ich selbst während des Seminars im Sommersemester 1978 aufgenommen. Es wird von einer Gruppe junger Türken gespielt, die in einer Kirche in Hamburg-Horn regelmäßig eine Möglichkeit zum Üben haben. Es handelt sich hierbei um ein Lied, dessen Titel ich

leider nicht erfahren konnte. Auch der Text ist mir nicht bekannt.

Der Sänger wird von einem Saz (Langhalslaute) und einer Deblek (sich nach unten verengende Trommel) begleitet. Das Stück beginnt mit einer kurzen Improvisation des Saz, in der der Modus des Stückes vorgestellt wird. Sie endet auf dem Ton d'. Daraufhin beginnt das Saz mit der Melodie, nach sechs Achteln setzt die Deblek ein. Nachdem die Melodie zweimal instrumental gespielt worden ist, kommt der Sänger hinzu und singt drei Strophen. Dann wird die Melodie noch einmal instrumental gespielt.

Transkribiert ist hier die Wiederholung der instrumental gespielten Melodie vor dem Einsatz des Sängers. Die mit Betonungszeichen versehenen Noten des Saz werden angeschlagen, die unbetonten werden gegriffen, ohne die Saite erneut anzuschlagen. Bei der Notation der Deblek bezeichnen die nach unten gestrichenen Noten dumpfe, in der Mitte des Fells ausgeführte Schläge, während die nach oben gestrichenen Noten helle, auf dem Rand ausgeführte Schläge darstellen.

Die Melodie ist in allen Strophen nahezu gleich. Sie wird zwar derart variiert, daß Verzierungen verschieden ausgeführt werden und sich zeitweilig ein Ton des Motivs ändert, jedoch sind keine regelmäßigen Veränderungen festzustellen.

Ähnlich verhält es sich mit der Deblek. Hier wird von zwei aufeinander folgenden Schlägen der zweite zeitweilig ausgelassen, bzw. einzelnen Schlägen ein zweiter hinzugefügt. Auch die hellen Schläge werden zum Teil leicht verändert, jedoch auch hier ist keine Regelmäßigkeit zu erkennen.

Saz und Sänger gehen unisono, wobei die gesungenen Melodieteile in der Transkription unterstrichen sind. Der Sänger verzert die Melodie jedoch wesentlich stärker, was eine Niederschrift der Singstimme sehr erschwert.

Dieses Stück gehört wohl zur Kategorie der „uzun hava“-Stücke, mit einer fortschreitend absteigenden Melodie. Die verwendete Tonskala ist g a b c d e s fis, wobei d als Finalis anzusehen ist. Das fis ist deutlich tiefer als in europäischen Skalen, die anderen Töne stimmen mit unseren weitgehend überein.

Das Metrum setzt sich aus Gruppen von vier und sechs Achteln zusammen. Hierbei erscheint die Folge sechs-vier-sechs in jeder Strophe viermal hintereinander.

Nach den Angaben der Musiker handelt es sich um ein Volkslied. Deutlich sind, besonders in der Behandlung der Deblek, Elemente der Davul-Zurna-Spielpraxis zu erkennen.

Das vorliegende Notenbeispiel ist nur als Hilfe zur Klangvorstellung zu verstehen.

Die spontanen Äußerungen der Schüler zu diesem Stück sollten dann als Grundlage der Diskussion dienen. Mir war es wichtig, daß die Schüler musikalische Phänomene wie Melodieverlauf, Metrum und Tonalität beschreiben. Diese sollten dann anhand der Klangbeispiele 3 (Metrum) und 4 (Tonalität) genauer erarbeitet werden. Ich wollte die Sequenz mit dem Klangbeispiel 8 beschließen, um den Schülern die Möglichkeit zu geben, anhand des bisher Gelernten ihr Urteil zu überprüfen.

Die Klasse 8b wollte ich mit Hilfe des Klangbeispiels 2 „abholen“ und anhand dieses Stückes die Unterschiede zu einem europäischen Popstück erarbeiten (Tempowechsel, unregelmäßige Periodenbildung, fremdartiger Melodieverlauf). Danach wollte ich die türkischen Elemente anhand der Stücke 3 und 4 weiterentwickeln und die Sequenz mit dem Klangbeispiel 8 beschließen.

Da die geplanten Stunden aus sachfremden Gründen unglücklich verliefen, verzichteten wir auf ihre Darstellung.

N. R.

## Unterrichtsversuch 7

Die Schulsituation an der „Stormarnschule“, einem Gymnasium für Mädchen und Jungen in Ahrensburg: Die Schule (etwa 800 Schüler) bietet z. Z. durchgehenden Musikunterricht; von der 5. bis zur 9. Klasse ist er obligatorisch, in der 10. Klasse fakultativ; in der Studienstufe sind Grund- und Leistungskurse durchgehend besetzt. Es existieren drei Schulchöre (210 aktiv, also freiwillig singende Schüler), drei Schulorchester (zwei Vor-, ein Hauptorchester), eine Jazzband (die „Stormarn-Kids“), ein Blasorchester und mehrere Kammermusikgruppen. Im Unterricht wird viel gesungen, gelegentlich instrumental musiziert oder getanzt. Das Unterrichtskonzept ist konventionell gehalten: „Klassische“ Musik bildet den eindeutigen Schwerpunkt, dazu kommen Folklore, Gebrauchsmusik, außereuropäische Musik, Neue Musik, Populärmusik, Kontratanz, Jazz.

Die Klasse 7c habe ich zu Beginn des Schuljahres mit zwei Unterrichtsstunden pro Woche übernommen. Wir haben u. a. bretonische Volksmusik studiert, die ich im Rahmen meiner letzten Feldforschung aufgenommen habe, und uns schwerpunktmäßig mit den verschiedenen Rollen in Mozarts „Entführung“ beschäftigt. Die vierstündige Einheit zu türkischer Volksmusik, die nicht mehr als einen Einstieg in außereuropäische Musik geben wollte, beschreibe ich im Sinne eines Stundenprotokolls.

**1. Stunde:** Zu „In Zaire“ von John Wakelin, gespielt von einer türkischen Beat-Gruppe, ergeht die Einladung „Wer Lust hat, kann dazu tanzen“. Alle Kinder verlassen spontan ihren Platz und bewegen sich im typischen „Disco-Stil“, also ohne körperliche Berührungen mit „rundernden“ Extremitäten. Die anschließende Diskussion beschreibt das Stück als „schnell“, „laut“, „gleichbleibend rhythmisch“; es sei „geheimnisvoll“, „ein Negertanz im Dschungel“, „ja, die tanzen um den Kochtopf“; es bestehe nur „aus ein paar Tönen“, „kaum Abstand ist zwischen ihnen“. Widerspruch: „Ich habe einen Dreiklang gehört!“ Die Stelle wird aufgesucht, nachgesungen und der Dreiklang auf der VII. Stufe von äolisch-Moll theoretisch erörtert. Von den 27 Schülern kennen 23 das Stück, 11 haben die Schallplatte oder eine Überspielung zu Hause.

Meine Frage, wo dieses Stück gespielt wird, erörtern die Schüler anhand von Klangbeispiel 1, das Autogeräusche („ein Marktplatz“), den Gesang eines Muezzins („da betet einer“, „ein Rabbi“), eine Ansage und die Klänge der E-Gitarren wie des Schlagzeugs enthält: „Ein open-air festival“, „in einem Ferienort“, „der betet den Koran“, „ist das im Orient?“ „Ja, das sind Touristen im Orient, denn die Araber sind nicht interessiert an dieser Musik.“ Widerspruch: „Die sind doch interessiert, wenn sie Kontakt zu Europäern gehabt haben! Früher mochten wir ja auch keine amerikanische Musik.“ Ich frage: „Handelt es sich um die Originalaufnahme?“ „Nein, der Text ist unverständlich“, „die Stimme ist undeutlich“, „verdeckt“, „kann ich die Originalaufnahme zur nächsten Stunde mitbringen?“ Frage von mir: „Wo wird das Stück gespielt?“ „In der Türkei, denn Sie haben uns mal von Ihrer Reise in die Türkei erzählt.“ Hier folgt mein Bericht über die Aufnahmesituation (s. o.).

Darauf folgt Klangbeispiel 4: „Der Rhythmus ist wild“, „total verschieden“, „sie ändern ihn“, „er ist unregelmäßig“, „der Takt wechselt“. Und zur Melodik: „Wenig Tonunterschiede“, „wenig Tonwechsel“, „wieder etwas betend“, „n bißchen Ähnlichkeit mit dem Muezzin“, „immer die gleiche Lautstärke“, „langweilig“, „eintönig“.

Die Mitarbeit ist erstaunlich gut. Selbst Schüler, die an abendländischer Kunstmusik desinteressiert sind, arbeiten mit (auffällig drei Schüler).

**2. Stunde:** Fast ein Drittel der Unterrichtsstunde benutze ich zur intensiven Nachbereitung, also zur Sicherung der Kenntnisse. In diesem Zusammenhang wird nun auch die Originalaufnahme von „In Zaire“, die eine Schülerin mitgebracht hat, mit der türkischen Fassung verglichen; und es erklingt noch einmal Klangbeispiel 4 mit der Zielsetzung, das ungeradtaktige Aksak-Metrum in dieser

Stunde bewußt zu machen. Dazu wird im weiteren Verlauf der Stunde Klangbeispiel 3 herangezogen (vgl. Transkription 2).

Auf meine Aufforderung „klatscht doch mal dazu“ entsteht ein Durcheinander, bis eine Gruppe die kleinste Zählzeit, die Achtel, entdeckt und damit den Respekt der Klasse gewinnt. Die Lösung wird aber erst über das Mitsingen der E-Baß-Stimme erreicht. Schließlich trommeln acht Kinder sehr korrekt das Metrum auf Orff-Instrumenten, eine Schülerin spielt dazu (erstmal in ihrem Leben) den Kontrabaß. Im Sinne rhythmischer Erziehung wäre mir eine vergleichsweise ganzheitliche Lösung lieber gewesen; immerhin hat die Klasse mit ihrer analytischen Methode das Metrum erfaßt. Die Äußerung eines Schülers, daß es sich um einen  $\frac{4}{4}$ -Takt handle, dem nur ein weiteres Achtel angefügt sei, entspricht fast genau dem Wesen des Aksak-Metrums („aksak“ = hinkend).

Am Schluß der Stunde ergeht wieder die Einladung, zu diesem Stück zu tanzen. Ihr folgen diesmal nur 11 Schüler, mehrheitlich Mädchen. Einige von ihnen versuchen sich dabei in Bauchtanzbewegungen. Drei Mädchen tanzen besonders schön einen Reihentanz (Ich muß überlegen, ob ich ihnen die Information dazu gegeben habe).

**3. Stunde:** Der Aksak wird klatschend und singend ins Gedächtnis gerufen. Jetzt wage ich, ein *authentisches* Davul-Zurna-Stück aus der Sammlung Reinhard (Klangbeispiel 9) vorzustellen. „Wieder derselbe Rhythmus“, „klingt gut“, „gute Musik“, „finde ich auch schön“, „schöner als auf E-Gitarren“. Ich bin wahrlich erstaunt, begreife aber, daß an weiterer analytischer Untersuchung von türkischer Davul-Zurna-Musik kein nachhaltiges Bedürfnis besteht. Also breche ich auf zum neuen Lernziel, schalte noch einmal den Sänger (Klangbeispiel 4) ein, problematisiere („singt der falsch?“) und erhalte zur Antwort: „Wir dürfen uns nicht lustig machen, wenn etwas falsch oder fremd klingt“. Ich bin glücklich und höre mich von einem 17stufigen Tonsystem reden. Jetzt *muß* der entscheidende Rückblick auf die eigene Kultur kommen! Und ich frage – längst in Frontalstellung – ganz logisch, wie ich in diesem Moment finde: „Wieviel Stufen hat dagegen unser Tonsystem?“ – Erdrückende Stille. Zeit verrinnt. Endlich ein Finger. Ich blicke in ein Engelsgesicht, das mich mit drohendem Unterton fragt, ob ich denn wohl mein Versprechen vergessen hätte, in diesem Schuljahr keine Musiktheorie mehr zu machen (entschiedener Beifall). Da sitze ich nun auf der Anklagebank deutscher Musikerziehung, hole Luft, denke noch, wie gut oder wie unbemerkt in der vergangenen Woche der Dreiklang auf der VII. Stufe von äolisch-Moll über die Bühne gegangen ist, und winde mich aus der Situation heraus mit den

Worten: „Ich wollte doch nur mal wissen, wie wohl einem 17stufigen Tonsystem zumute ist, das nach Arbeit sucht und dabei in Deutschland auf ganz andere Verhältnisse stößt.“ (Gelächter).

Und schon ist die Diskussion zum Gastarbeiter-Problem im vollen Gange. Als freiwillige Hausaufgabe wird gestellt: Kurzreferate anfertigen zu den Stichworten „Türkei“ und „Islam“, Gastarbeiter aus der Türkei befragen über ihre Musik.

**4. Stunde:** Diese letzte Stunde der Sequenz wird von den Schülern ganz selbständig gestaltet. Referate werden verlesen und diskutiert. Dabei erscheint manches zu lexikonhaft verfaßt, sicher ein Fehler der Aufgabenstellung. Interessanter dürften einige Beiträge zum Thema „Gastarbeiter“ sein, die ich – z.T. gekürzt – hierher setze.

Eine Schülerin berichtet: „Wir hatten eine Gruppe gebildet und waren mit der S-Bahn nach Wandsbek gefahren, wo immer viele Türken sind. Aber, als ob sie geahnt hätten, daß wir kommen, es war weit und breit kein Türke zu sehen. Wir gaben nicht auf. Und schließlich entdeckten wir doch noch einen. Er verstand uns nicht und wir ihn nicht. Wahrscheinlich glaubte er, wir wollten Geld von ihm haben.“

Eine andere Schülerin fragte türkische Gastarbeiter in Ahrensburg nach ihrem Alter, wie lange sie schon in Deutschland lebten und welche Musik sie am liebsten hörten. Hier ihr Ergebnis:

„Junge, 17 J.: Ich lebe seit sieben Jahren hier und habe am Anfang noch echt türkische Lieder gehört, aber jetzt finde ich englische Rockmusik besser. Meine Lieblingsgruppe ist ‚Status Quo‘.

Frau, 39 J.: Ganz verschieden, mal höre ich türkische, mal deutsche Musik. Ich lebe seit drei Jahren hier.

Mädchen, 15 J.: Ich mag gerne Joan Baez und Melanie. Wenn ich Heimweh habe, höre ich türkische Musik. Seit zwei Monaten bin ich hier in Ahrensburg, davor habe ich zweieinhalb Jahre in Bremen gewohnt.

Mann, 42 J.: Seit zwölf Jahren bin ich hier. Ich höre nur türkische Musik. Na ja, manchmal auch die Siw Inger.

Frau, 45 J.: Ich bin seit 4 Jahren hier. Elvis Presley mag ich als einzigsten außer türkischer Folklore am liebsten.

Junge, 12 J.: Seit zwei Jahren wohne ich hier. Welche Musik ich am liebsten mag? Na, ABBA, die sind doch toll!“

Ein weiteres Mädchen aus der Klasse 7c, das lange im Ausland gelebt hat (vgl. Rechtschreibung), hat ihr Befragungsergebnis folgendermaßen aufgeschrieben (gekürzt):

„Die türkische Familie, die ich befragt habe, haben 3 Kinder. Auf die Frage warum sie ins Ausland gezogen sind, antworteten sie, daß es in der Türkei keine Arbeitsstellen gab.

Nach der Frage ihrer Religion, sagte er, daß er Mohammedaner geblieben wäre, und die religiösen Gebräuche noch

achtet. Ob er seine Wallfahrt nach Mekka schon gemacht hätte, antwortete, nein. Das Wort Islam konnten sie nicht übersetzen, da es zu der arabischen Sprache angehört. Später erfuhr ich, daß die Männer in der Türkei nur bis zum 40 Lebensjahr arbeiten, dann müssen die Kinder für deren Lebensunterhalt sorgen.

Die Schwierigkeiten hier in Deutschland ist hauptsächlich die Sprache und die manchmal gemeine Behandlung der Deutschen. Zu der Musik sagte er, daß er am liebsten die türkische Volksmusik höre: Zum Notensystem antwortete er, daß es das gleiche wäre, nur daß andere Vorzeichen dazukommen.“

Die Berichte werden lebhaft diskutiert, das *Akkulturationsphänomen* auf schülerspezifische Weise erstaunlich genau erörtert.

Nach Ablauf dieser vierstündigen Einheit haben mehrere Schüler freiwillig Kurzreferate über außereuropäische Musik gehalten. Sekundärmotivationen lagen meist im Elternhaus begründet: Eltern haben verschiedene Nationalität, die Familie war aufgrund der beruflichen Tätigkeit des Vaters länger im Ausland, es hat Ferienerlebnisse mit musikalischen Eindrücken gegeben, oder es bestehen Kontakte zu Gastarbeiterfamilien. Die Schüler haben dabei mehr oder weniger genau die Eigenheiten der Musik herausgearbeitet, oft spielten sie ihre Stücke einfach nur vor.

Während der Sommerferien 1979 habe ich in dieser 7. Klasse einen „Feldforschungs-Wettbewerb“ angezettelt und damit die Anregung zu geben versucht, am jeweiligen Ferienort möglichst landestypische Musik aufzunehmen und anschließend die Musiker zu ihrer Musik zu befragen. Erster Preis: Eine Schallplatte mit *authentischer* Davul-Zurna-Musik aus der Süd-Türkei (vgl. Klangbeispiel 7). Erste Frustration: „Aber ich habe doch gar keinen Kassetten-Rekorder!“

J.P.R.



Nach der *Auswertung unserer Unterrichtssequenz* zeigte sich, daß bei den Schülern bestimmte Verhaltensmuster in einzelnen Fällen stärker als erwartet auftraten. Da wir *unsererseits* Vorurteile z.T. erkannt und überwunden hatten, erwarteten wir von den Schülern, daß sie diesen Prozeß in kurzer Zeit nachvollziehen würden. Unsere Erwartungen erwiesen sich als zu optimistisch. So waren aggressive Äußerungen zu hören, Vorurteile ließen sich weder rational noch über das Hörerlebnis vermindern. Aus dem Unverständnis des Erlebten heraus wurden die Schüler z. T. verunsichert und machten sich über die Musik lustig.

Bei aller Unterschiedlichkeit unserer Erfahrungen sind wir aber immerhin in den verschiedenen Altersstufen auch auf eine gewisse Aufnahmebereitschaft von Seiten der Schüler gestoßen. Hier und da konnten wir, die Outsider, erstaunlich schnell ein sehr gutes Verhältnis zur Klasse

entwickeln, wohl auch auf Grund einer als „Urlaub“ empfundenen Unterrichtssituation, losgelöst vom Kontinuum Haydn – Mozart – Beethoven. Und gerade von solchem Szenenwechsel aus lassen sich Rückführungen in den Bereich abendländischer „Kunstmusik“ gewinnen. Von der Davul-Zurna-Tradition ist nur ein kleiner Schritt zur Janitscharenkapelle. Die Kenntnis von türkischer Janitscharenmusik läßt womöglich Haydns Militärsymphonie, Mozarts „Entführung“ oder Beethovens Neunte (letzter Satz) besser verstehen. Mozarts „alla turca“-Rondo und Brubecks „Rondo alla turca“ können – im Vergleich behandelt – lebendigen Unterricht stiften.

Wo also die Öffnung nach außen gelingt, kann auch ein offener Blick von außen auf einen selbst riskiert werden. Wo wir auf einen Frontalunterricht, der von oben nach unten die Ergebnisse gleichsam diktiert, verzichtet haben, entstand bei Schülern ein ziemlicher Spaß am Nachahmen von Muezzin-Rufen, am Trommeln ungewohnter Metren, am Mitsingen einer Melodie- oder Baßstimme, am Neutexten türkischer Lieder und am Umsetzen solcher Musik in tänzerische Bewegung.

Auf diese Unterrichtserlebnisse läßt sich wohl auch die Bereitschaft einiger Schüler zurückführen, auf freiwilliger Basis Referate zu Stichworten wie „Türkei“ und „Islam“ oder zur Musik eines außereuropäischen Landes anzufertigen bzw. Befragungen bei türkischen Gastarbeitern zu ihrem Musikverständnis und zu ihrer augenblicklichen Situation durchzuführen.

Für eine wachsende Integration türkischer und anderer ausländischer Mitschüler in den Klassenverband haben wir aufgrund unserer Unterrichtsversuche unübersehbare Belege. Nicht zu übersehen sind bislang die positiven Ergebnisse, die sich durch fächerübergreifenden Unterricht gewinnen lassen dürfen.

Unsere Versuche haben deutlich gemacht, daß es gerade *nicht* unerheblich ist, wie man den Schülern den Stoff präsentiert, daß Schüler geradezu am Ort ihres Musikverstehens „abgeholt“ werden wollen. Und hierbei haben sich die Beispiele aus dem Bereich türkischer Populärmusik nun einmal als besonders gutes Mittel erwiesen! In den Fällen, in denen Schüler mit einer ungewohnten Musik „schockiert“ wurden, trat gerade die Verslossenheit auf, die es zu vermeiden gilt. Außerdem haben wir die Erfahrung gemacht, daß mit zunehmendem Alter der Schüler die Toleranz keineswegs wächst. Wer in unserem Bildungssystem auf dem Weg zum Erwachsensein ist, bringt zweifellos Opfer – auch das der Aufgeschlossenheit und der Toleranz?

Ausgang unserer Betrachtung war ein musikwissenschaftliches Seminar, aus dem sich bei uns Studierenden

ein Bedürfnis entwickelte, Ergebnisse und Erfahrungen weiterzugeben. Wo Musikwissenschaft in der Lage ist, ihre Ergebnisse für den Praktiker zu gestalten, gewinnt sie wesentlich an Bedeutung. Gewinnt nicht andererseits der Didaktiker, indem er Kriterien der Vergleichenden Musikwissenschaft, z. B. Methoden der Feldforschung, in seine Arbeit einbezieht?

Wir sind zu der Überzeugung gelangt, daß Erfahren und Verstehen des Fremden nur stattfinden kann, wenn nicht die reinen Inhalte, sondern, in Verbindung mit ihnen, die Schüler am Ausgangspunkt des Weges stehen. Es darf nicht ausgeschlossen werden, daß Schüler selbst auf die Suche nach neuen Inhalten gehen. Interessierte Lehrer könnten solche Vorgänge studieren und so von Schülern zu lernen beginnen.

#### Anmerkungen

<sup>1)</sup> Jens Peter Reiche: „Stilelemente südtürkischer Davul-Zurna-Stücke“. Ein Beitrag zur Unterstützung der mediterranen Spielpraxis von Trommel und Oboe, in: Jahrbuch für musikalische Volks- und Völkerkunde, Band 5, Berlin 1970, S. 9–54

Kurt Reinhard: „Türkische Musik“. Veröffentlichungen des Museums für Völkerkunde, Neue Folge 4, Berlin 1962

und Kurt u. Ursula Reinhard: „Turquie“, in: Les Traditions Musicales, Band 4, Paris 1969

<sup>2)</sup> Zur Einführung der *cel*-Einheit als logarithmischer Maßnorm für Tempobeschleunigungen vergleiche: Jens Peter Reiche: Ein Transkriptionsverfahren und dessen Anwendung bei Tempo-Analysen, in: Mitteilungen der Deutschen Gesellsch. für Musik des Orients, Nr. 9, Berlin-Hamburg-Bremen 1970, S. 11–15

Wir möchten nicht versäumen, all denen in Behörde und Schule zu danken, die unsere Unterrichtsversuche ermöglicht

und gefördert haben. Nicht zuletzt sagen wir Dank allen beteiligten Schülerinnen und Schülern. Jeder von ihnen hat uns auf seine Weise geholfen Erfahrungen zu sammeln, die wir nicht mehr missen möchten. Dank auch Herrn Oberstudiendirektor i. R. Dr. Kurt Reiche für die Hilfe beim Korrekturlesen.

#### Anhang

##### Übersicht über die im Unterricht verwendeten Stücke

Klangbeispiel 1: Beginn einer städtischen Hochzeit (Aufnahme Reiche Türkei 77/Basikelir 1)

Klangbeispiel 2: Instrumentales Tanzstück im geradtaktigen Metrum. Vgl. Transkription 1 (Aufnahme Reiche Türkei 77/Basikelir 6b)

Klangbeispiel 3: Instrumentales Tanzstück im ungeradtaktigen Aksak-Metrum. Vgl. Transkription 2 (Aufnahme Reiche Türkei 77/Basikelir 6a)

Klangbeispiel 4: Tanzstück im ungeradtaktigen Aksak-Metrum mit Gesang (Aufnahme Reiche Türkei 77/Basikelir 7c)

Klangbeispiel 5: Sommerlied „Ak koyun“. Vgl. Transkription 3

Klangbeispiel 6: Lied „Dağlar kızı reyhan“. Vgl. Transkription 4

Klangbeispiel 7: Schallplatte zu: Jens Peter Reiche: „Stilelemente südtürkischer Davul-Zurna-Stücke“, in: Jahrbuch für musikalische Volks- und Völkerkunde, Band 5, Berlin 1970

Klangbeispiel 8: Lied, von Saz und Deblek begleitet. Vgl. Transkription 5 (Aufnahme Roeser Hamburg 78)

Klangbeispiel 9: Traditionelles Davul-Zurna-Stück im ungeradtaktigen Aksak-Metrum (Aufnahme Reinhard 95b)

Klangbeispiel 10: „In Zaire“ – Popular-Musikstück in der Fassung a (Aufnahme Reiche Türkei 77/Basikelir 3 f), in der Original-Fassung b (Original English Charts PE 17137 AT, John Wakelin)

# SCHOTT

**NEU!**

**FORSCHUNG IN DER MUSIKERZIEHUNG  
1980**

## **Künstlerische Praxis und Musiklehrerausbildung**

Dokumentation einer wissenschaftlichen Tagung der Bundesfachgruppe Musikpädagogik vom 18. bis 20.10.1979 in der Hochschule für Musik München. Herausgegeben von Walter Gieseler und Rudolf Klinkhammer.

Bestell-Nr. ED 6927, 190 Seiten, broschiert, DM 22,—

**Forschung in der Musikerziehung ist ein Publikationsorgan des Verbandes Deutscher Schulmusikerzieher und der Bundesfachgruppe Musikpädagogik.**