

Quelle: Musikpädagogische Forschung, Band 21/2000, S. 138-151. Basierend auf einem Referat 1999.

WOLFGANG MARTIN STROH

„eine welt musik lehre“ Begründung und Problematisierung eines notwendigen Projekts

Im folgenden wird ein Projekt begründet, beschrieben und problematisiert. In die Begründung fließen die Ergebnisse von drei Forschungsvorhaben ein: (1) eine Studie zur multikulturellen Situation des außergewöhnlichen US-Bundesstaates Hawaii¹, (2) eine Erhebung zur Repräsentation „fremder Kulturen“ im herrschenden deutschen Musikleben, insbesondere an Niedersächsischen Musikschulen², und (3) eine vergleichende Studie zur multikulturellen Musikerziehung BRD/USA³.

1 Multikulturalität als Zusammenleben „monokultureller Individuen“

Die aktuelle Diskussion um die multikulturelle Gesellschaft ist vor dem Hintergrund der Entwicklung von Modellen des Zusammenlebens von Menschen unterschiedlicher Kultur in einem staatlichen Gemeinwesen generell und vor den verschiedenen Verwendungen des Begriffs „multikulturell“ zu sehen. Das Modell der multikulturellen Gesellschaft setzt sich ab von den beiden konkurrierenden Modellen der „sozialen Differenzierung kultureller Unterschiede“ und der „(assimilativen) Integration“. Beim ersten Konkurrenzmodell geht man davon aus, daß kulturelle Unterschiede als Vorwand für eine mehr oder weniger rigide Klassengesellschaft dienen. Soziale Unterschiede werden kulturell verschleiert: die „Schwarzen“ sind primär Sklaven und nur sekundär eine andere Rasse, die Türken sind primär Subproletariat und nicht kopftucherzwingende Machos usw. Das zweite Konkurrenzmodell geht davon aus, daß Minderheiten sich in die dominante Kultur integrieren wollen und müssen und dies mehr oder weniger gut gelingt. Bei beiden Modellen bleibt eine dominante und herrschende Kultur im wesentlichen unangetastet - sei es als die Kultur der sozial Herrschenden, sei es als der Maßstab für Integration.

Die klassischen Konzepte der multikulturellen Gesellschaft hingegen gehen davon aus, daß Menschen unterschiedlicher Kulturen in einem Gemeinwesen zusammenleben ohne daß es eine maßstabsetzende dominante Kultur gibt. In den USA ist man beispielsweise, nachdem die Soziologie der 50er Jahre die Idee des „Melting Pot“ empirisch widerlegt hatte⁴, dazu übergegangen, als Ziel der multikulturellen Gesellschaft die friedlich-demokratische Regulierung von Differenzen zu formulieren. Man hat in diesem Zusammenhang „ethnicity“ (im Sin-

¹ Studienreise 1997 an die University of Hawai'i at Manoa, Honolulu, unterstützt durch die DFG.

² Durchgeführt von Marianne Koch und Jochen Fried, finanziert durch den Präsidenten der Universität Oldenburg.

³ 1998/99 gemeinsam mit DAAD-Gastprofessor Gerald Farmer von der West Georgia State University, Secretary of the „American Music College Teachers Conference“.

⁴ Glazer, Nathan und Moynihan, Daniel P. (1963): Beyond the Melting Pot. The M.I.T. Press, Massachusetts.

ne von „kultureller Identität“) definiert⁵. Bei der verbreiteten US-amerikanischen Kritik dieses Konzepts spielt einerseits die Frage eine Rolle, ob es in den USA nicht doch eine dominante Kultur (nämlich die der „weißen protestantischen Angloamerikaner“) gibt, das Konzept also nicht die Realität beschreibt, und ob das Konzept undurchführbar ist.

Bei diesen Konzepten ist weder von Bedeutung, *warum* Menschen unterschiedlicher Kultur in einem Land zusammen leben, noch, ob die Beteiligten das *wollen*, ja nicht einmal ob sie den gesellschaftlichen Zustand wahrhaben wollen, noch, ob sie dies alles *gut oder schlecht* finden. Heiner Geißler trifft sich in dieser Beziehung mit Daniel Cohn-Bendit:

„Außerdem geht es nicht mehr darum, ob wir eine multikulturelle Gesellschaft wollen: wir haben sie bereits. Die Frage ist nicht mehr, ob wir mit Ausländern zusammenleben wollen, sondern nur noch, wie wir mit ihnen zusammenleben“⁶.

Heiner Geißler geht, wie auch die derzeit herrschenden Auffassungen einer multikulturellen Gesellschaft, davon aus, daß jeder Mensch für sich genommen eine relativ genau bestimmbare kulturelle Identität besitzt und daß es auch erstrebenswert ist, bei diesem „monokulturellen Identitätskonzept“ zu bleiben. Dies Konzept liegt der interkulturellen Pädagogik, dem multikulturellen parlamentarischen Diskurs, den Distributionsmechanismen der Medien, dem Städtebau, der Sozialarbeit usw. in der Regel zugrunde. Als „local identity“ spielt es auch in der modernen Populärmusikforschung noch eine Rolle⁷.

Alle Basis-Konzepte, die derzeit unter der Bezeichnung „interkulturelle Musikerziehung“ laufen, gehen von monokulturellen Identitäten der Individuen aus⁸:

- Die musikethnologisch ausgerichtete Konzeption, die SchülerInnen für das authentisch Fremde interessieren möchte, ohne die Grenzen im Sinne einer World Music zu verwischen, oder
- die Konzeption der interkulturellen Kommunikation (z.B. bei Merkt⁹), die entlang von „Schnittstellen“ die Begegnung unterschiedlicher Individuen und Kulturen musikalisch vor allem in ethnisch gemischten Schulklassen organisieren möchte, oder
- die Konzeption der interkulturellen Musikerziehung als eines „Weges zum Eigenen“ (z.B. bei Schütz¹⁰), der von allen in Deutschland ausgebildeten SchülerInnen beschriftet werden sollte.

2 Multikulturalität als Zusammenleben „multikultureller Individuen“

In der einschlägigen Fachdiskussion wird das Konzept der „(mono-)kulturellen Identität“ seit 1986 Jahren in Frage gestellt. Ich verweise auf die Gesamtdarstellung bei Georg Auernheim¹¹

⁵ Thernstrom, Stephan (Hg.) (1980): Harvard Encyclopedia of American Ethnic Groups. Harvard University Press, Cambridge 1980.

⁶ Heiner Geißler (1990): Zugluft. Bertelsmann, München. Zitat aus: Ulbrich, Stefan (Hg.) (1991): Multikultopia. Gedanken zur multikulturellen Gesellschaft. Arun-Verlag, Vilsbiburg, S.79.

⁷ Mitchell, Tony (1996): Popular Music and Local Identity. Leicester University Press, London.

⁸ Vgl. „Zum Stand der Forschung“ unter www.uni-oldenburg.de/~stroh/eineweltmusiklehre/

⁹ Merkt, Irmgard (1993): Interkulturelle Musikerziehung. In: Musik und Unterricht 9/1993.

¹⁰ Schütz, Volker (1997): Interkulturelle Musikerziehung. Vom Umgang mit dem Fremden als Weg zum Eigenen. In: Musik und Bildung 5/1997.

¹¹ Auernheim, Georg (1995): Einführung in die Interkulturelle Erziehung. Zweite überarbeitete und ergänzte Auflage. Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt. (Kapitel 3.3.) - Enzyklopädische Information zu allem,

und die Definitionen des europäischen „Directorate for Education, Culture and Sport“ DECS/EGT¹²:

was „multikulturell“ angeht in: Hitzel, Alf (1997): Multikulturelle Gesellschaften in Europa und Nordamerika. Rothe, Passau.

¹² „The education and cultural development of migrants. Project No. 7. Final report of the project group“. Council of Europe. Strasbourg. Zitiert bei Auernheim 1995, S. 114.

„Culture is the result of the creative attitude of individuals towards reality. ...it [the individual] selects what is to be used and what is to be rejected, in a learning process“ (S. 41).

Ich möchte im folgenden einige musikrelevante Aspekte benennen. Auch die Musikforschung hat Beobachtungen zusammengetragen, die es angezeigt erscheinen lassen, das beschriebene Konzept von Multikulturalität aufzugeben.

(1) Im Bereich *subkulturellen* Verhaltens ist das Phänomen „multikultureller Identitäten“ seit einiger Zeit bekannt. Drei signifikante Beispiele:

- Heiner Gembris stellte anlässlich einer Musikpräferenzen-Untersuchung für den Rundfunk fest, daß es „die“ Musikpräferenz nicht gibt¹³. Menschen präferieren vielmehr je nach Tageszeit, Verfassung, Intention oder Tätigkeit relativ bewußt unterschiedliche Arten von Musik. Die pädagogisch verbreitete, von Hartwig-Wiechel bis zur STERN-Demoskopie suggerierte Auffassung monokultureller Menschen, die entweder Marschmusik- oder Opern- oder Beat-Liebhaber seien, ist offensichtlich unhaltbar. Menschen sind eher danach zu unterscheiden, welche Strategien sie beim Umgang mit Musik verfolgen. Eine auf solchen Unterscheidungen beruhende Kategorisierung wird gemeinhin nicht als „Kultur“ bezeichnet¹⁴.
- Klaus-Ernst Behne hat in Hannover festgestellt, daß Musikstile nicht ein-eindeutig jugendkulturellen Szenen zugeordnet werden können¹⁵. Zur Charakterisierung einer Szene (= Jugendsubkultur) ist neben der präferierten Musik auch wichtig, welche Musik abgelehnt wird und gegenüber welcher Musik die Betroffenen gleichgültig sind. Der einzelne Jugendliche sympathisiert mehr oder minder mit verschiedenen Szenen. Nur wenige rechnen sich „monokulturell“ zu einem harten Kern, und selbst die lassen sich die Option offen, Teile anderer Szenen in ihren Lebensalltag zu integrieren.
- Die Medienpädagogik hat mit dem Begriff „Medienkompetenz“ diese Supermarkt-Strategie, wonach sich jeder aller kulturellen Versatzstücke bedient, die er erreichen kann, ins Positive gewandt. Eine Übertragung des Konstrukts „Medienkompetenz“ auf die Musik(pädagogik) existiert derzeit auf der Ebene von Forschungshypothesen¹⁶. Es leuchtet aber unmittelbar ein, daß hier das Auswählen aus dem medial vermittelten kulturellen Supermarkt nicht nur als Inbegriff postmoderner Gleichgültigkeit, sondern als eine neue Art von Aneignungs-Kultur interpretiert wird.

(2) Es gibt keinen Grund, diese positive Wende nicht auch mit Bezug auf *die ethnisch bedingte Multikulturalität* zu vollziehen. Die Vorstellung, daß ethnische Kulturalität „tiefer“ sitzt als subkulturelle, ist zwar plausibel, sind doch die sozialen Nah-Instanzen, die Abweichungen oder kulturelle Ausbrüche zu behindern versuchen, das eine Mal die Familie, das andere Mal die Peer-Group. Aus Sicht der Betroffenen, vor allem der Jugendlichen selbst jedoch, ist zwei-

¹³ Gembris, Heiner (1995): Musikpräferenzen, Generationswandel und Medienalltag. In: Musikpädagogische Forschung, Band 16.

¹⁴ Dies soll der Deutlichkeit halber auch im folgenden geschehen, obgleich es entsprechend abgeänderte Kultur-Definitionen gibt. Vgl. wieder Auernheim 1995, S. 110 ff.

¹⁵ Behne, Klaus-Ernst (1996): Das Szene-Jahrhundert. Jugendszenen und Musikgeschmack. In: Musik und Bildung 4/1996.

¹⁶ Knolle, Niels und Münch, Thomas (1999): „Dann trigger ich den einfach an...“ Erscheinungsformen musikalischer Selbstsozialisation am Beispiel des jugendlichen Erwerbs von Kompetenz mit Neuen Musiktechnologien. In: Musikpädagogische Forschung, Band 20, S. 196-213. - Stroh, Wolfgang Martin (1999): Medienkompetenz und musikpädagogische Praxis. DFG-Projektbeschreibung unter www.uni-oldenburg.de/~stroh/medienkompetenz/.

felhaft, ob die Familie (beispielsweise in der Pubertät) psychisch „tiefer“ reicht als die Peer Group¹⁷. Auch im Bereich der ethnischen Multikulturalität gibt es zahlreiche Beobachtungen, die gegen monokulturelle Identitäten sprechen. Hier drei musikbezogene Beispiele, Beobachtungen und Fakten:

- Karin Pilitz referiert eine Untersuchung in vier Regionen der Bundesrepublik zu Musikvorlieben ausländischer SchülerInnen¹⁸. In der Schule nach Lieblingsmusik befragt antworten diese Kinder und Jugendlichen kaum unterscheidbar von ihren deutschen KlassenkameradInnen¹⁹. Auf Nachfrage jedoch kennen und lieben sie „selbstverständlich“ traditionelle (z.B. türkische oder kurdische) Musik. Sobald sie nach ihren Vorstellungen über Musikunterricht befragt werden, sagen die meisten, daß ihre traditionelle Musik zu Hause einen festen Stellenwert, in der Schule jedoch nichts verloren habe.

„Ich soll immer kurdische Lieder singen oder etwas aus Kurdistan erzählen, dabei bin ich da gar nicht so oft gewesen. Die Deutschen müssen nie Lieder singen. Zu Hause singe ich gern, ich spiele Saz, aber in der Schule macht mir das keinen Spaß“²⁰.

Diese Kinder und Jugendlichen zeigen sich bewußt „multikulturell“ - in der Schule so, zu Hause anders. Und dies ganz ohne Probleme.

- Die deutsch-türkische Sängerin Aziza-A, die für Berliner Türk-Rap-Firmen CD's produziert hat, sagt und singt ganz programmatisch, daß sie gerne in zwei Kulturen lebt.

(Refrain:) „Enge, enge Gassen, in denen Mädchen Murmeln spielen“ (Türkisches Volkslied)

In den zwei Kulturen, in denen ich aufgewachsen bin,

ziehen meine lieben Schwestern meist den kürzeren,

weil nicht nur zwei Kulturen aufeinander krachen,

weil auch Väter über ihre Töchter wachen...

Ja, ja nun nehme ich mir die Freiheit

Aziza-A tut, was sie für richtig hält,

auch wenn sie aus den Augen der ganzen Sippe fällt...²¹

Sie will sich aus der deutschen und aus der türkischen Kultur die Elemente herausgreifen, die sie gut findet²². Das Mitleid, das PädagogInnen oft mit deutsch-türkischen SchülerInnen aufgrund ihrer kulturellen und sprachlichen „Heimatlosigkeit“ hatten, ist heute unzeitgemäß. Aziza-A spricht fließend Berlinerisch und Türkisch mit deutschem Akzent. Und eben dieses Türkisch mit dem deutschen Akzent ist in der Türkei selbst schick und ein Zeichen für Emanzipation, Internationalität und Aufmüpfigkeit.

- Multikulturelle Individuen lassen sich offensichtlich im Jahr der mißglückten doppelten Staatsbürgerschaft erfolgreich medial inszenieren. Die deutsch-türkische Gruppe „Sürpriz“ vertrat Deutschland 1999 auf der Ausscheidung der Eurovision in Jerusalem mit dem als „multikulturell“ etikettierten Song „Reise nach Jerusalem“. Der Auftritt wird von Saz und Yamahas „SY 77“ flankiert, die Gruppe singt deutsch, türkisch, englisch und hebräisch. Nur ein Gruppenmitglied ist nicht in Deutschland geboren. Die Sängerin Deniz Filizmen

¹⁷ Mergner, Gottfried (1998): Kulturelle Identität, Eurozentrismus und Ausländerfeindlichkeit. In: Ders.: Dominanz, Gewalt und Widerstand. Argument-Verlag, Hamburg (= Argument-Sonderband AS 263).

¹⁸ Pilitz, Karin (1996): Zwischen Tradition und Integration - Die Musikwelt ausländischer Schüler. In: AfS-Magazin 2/1996.

¹⁹ Mit einer Akzentverschiebung von Disco/Techno auf HipHop/Rap.

²⁰ Lieberg, Andreas (1996): Nun ade, du mein lieb Heimatland... Ergebnisse einer Studie aus Bremer Schulen. In: Böhle, Reinhard C. (Hg.): Aspekte und Formen Interkultureller Musikerziehung. IKO Verlag für Interkulturelle Kommunikation, Frankfurt, S. 130.

²¹ Aziza-A: „Es ist Zeit“. Nr. 1 aus: CD „Es ist Zeit“. Orient Express Musikverlag Berlin 1997.

²² Interview in der Sendung „Türkisch-deutsche Musikgruppen“, arte 12.10.1997.

bekannt sich „jetzt als ein Teil von Deutschland“ und fragt sich aber dann doch an einem Holocaust-Denkmal, was sie mit der deutschen Vergangenheit eigentlich zu tun hat²³.

(3) Es gibt Länder, in denen multikulturelle Identitäten selbstverständlich sind. In den klassischen Einwanderungsländern wie USA oder Argentinien ist es selbstverständlich, daß ein Individuum sich gleichzeitig als „Deutscher“ und „Amerikaner“ bezeichnet, fühlt und verhält. In der einschlägigen pädagogischen Diskussion - insbesondere den 1994 erarbeiteten „National Standards for Music Education“ - spricht man heute in den USA von „cultural diversity“²⁴ und hat als Bezugspunkt den „ethnic mix“²⁵, der dem „United State Census“ folgend mit folgenden fünf Kategorien charakterisiert wird: European Americans, African Americans, Hispanic Americans, Asian and Pacific Americans und Indigenous Americans (American Indians, Eskimos, Aleut). Musikpädagogisch wird eine „cross-cultural experience“ dadurch angestrebt, daß diese fünf ethnischen Gruppen gleichberechtigt im Musikunterricht beachtet werden. In breit angelegten Fortbildungsveranstaltungen bringen die Opinion Leaders der „Music Educators National Conference“ den überwiegend anglo-amerikanischen MusiklehrerInnen die Musik der Schwarzen, Latinos, Asiaten und Indianer nahe. Bis auf die asiatische und indianische Musik genügt dabei die Berücksichtigung aktueller Popmusik.

An US-amerikanischen Hochschulen wird in den Kursen MUS 107 und 407 „music of world cultures“ obligatorisch gelehrt, und es gibt hierfür sehr gute Lehrbücher, die von Musikethnologen verfaßt, soziologisch aber auf aktuelle weltmusikalische Fragestellungen abgerichtet sind²⁶.

3 Multikulturalität im deutschen Musikleben

Neben der international orientierten Populärmusik- und Avantgarde-Szene kennt das deutsche Musikleben „Musik fremder Kulturen“ in drei Erscheinungsformen:

- als „traditionelle Musik“ (Folklore aus aller Welt vermittelt durch eingeflogene authentische Musikgruppen),
- als „authentische Popular Music“ (in den Ursprungsländern entstandene „neue“ Popmusik, deren Exponenten auf Welt-Tour gehen),
- als „Weltmusik“²⁷ (bewußt inszenierte Fusionen mehrerer authentischer Musikkulturen, sei es in „traditionellem“ oder „popular“ Gewand).

Die in Deutschland lebenden Ausländer präsentieren sich mit allen drei der genannten Formen. Sind wir, indem wir die entsprechende Präsentation zulassen, bereits multikulturell? Sind die Fernsehzuschauer multikulturell, wenn sie auf der „Reise nach Jerusalem“ von Sürpriz mitklatschen?

²³ Interview mit Ilka Brecht im Begleitprogramm der Fernsehübertragung am 29.8.1999.

²⁴ „National Standards for Arts Education“, Project Director John J. Mahlmann, hg. von der Music Educators National Conference, Reston 1994 (ISBN 1-56545-036-1). Zitat S. 13.

²⁵ Hackett, Patricia and Lindeman,Carolynn A.: The Musical Classroom. Backgrounds, Models, and Skills for Elementary Teaching. Prentice Hall, Englewood Cliffs N.J. 31998, S. 54-59. (Dies Source-Book beruht auf den „National Standards“ und ist in der Musiklehrerausbildung weit verbreitet.)

²⁶ Weit verbreitet: Titon, Jeff Todd (Hg.): Worlds of Music. An Introduction to the Music of the World's Peoples. 3. Auflage. Schirmer Books, New York 1996.

²⁷ Die 1987 in London vereinbarte Bezeichnung „world music“ umfaßt sowohl authentische Popular Music als auch Weltmusik. Exemplarisch Burton, Kim (Hg.): World Music. The Rough Guide. Penguin Books, London 1995.

Der *allgemeinbildende Musikunterricht* scheint noch am ehesten multikulturell orientiert zu sein. Bei genauerem Hinsehen beschränken sich jedoch alle Musiklehrbücher auf internationales Liedgut sowie zwei bis vier Seiten mit musikethnologischen Themen. Lediglich im schülerorientierten Popmusik-Unterricht, d.h. vor allem in den „Grünen Heften“, taucht regelmäßig das Genre „authentische Popular Music“ auf, bei Volker Schütz sogar programmatisch als Hinführung zum Traditionellen²⁸.

Im Bereich der *Massenmedien* herrscht nach wie vor strikte Trennung in monokulturelle Radio-Wellen, Fernsehsender, Zeitschriften und Magazine. Es ist verblüffend, welche marginale Rolle der verbreitete und hochinteressante Türk-Rap in den zahllosen Service- und Fun-Music-Wellen spielt, die sich jugendorientiert geben. Zwischen den eigens dafür eingerichteten Multikulti-Wellen des SFB, WDR und RB („Funkhaus Europa“), den gesetzlich vorgeschriebenen, täglichen „Gastarbeiter-Sendungen“ auf Mittelwelle sowie den türkischen Fernsehsendern auf der einen und den deutschen Mainstream-Wellen und -Sendern auf der anderen Seite gibt es so gut wie keine Durchlässigkeit²⁹. „Sürpriz“ war innerhalb dieser Hermetik in der Tat eine Überraschung.

Der *Deutsche Musikrat*, in dem das musikalisch aktive Volk mit allen seinen Gruppen, Verbänden und Managern vertreten ist, kennt keinerlei Mitgliedschaften aus den Kreisen der zahllosen ausländischen Folkloregruppen, die in Deutschland aktiv sind. Es gibt nach Auskunft von Fachreferenten keinerlei Anstrengungen, an diesem Zustand etwas zu verändern. Auch das Musikinformationszentrum kann keine Auskunft über „diese Szene“ geben.

Vor diesem Hintergrund haben wir eine Befragung aller niedersächsischen *Musikschulen* durchgeführt³⁰. 83% der 60 Musikschulen haben auf unsere Fragen geantwortet. An 27% dieser Musikschulen wird „Musik fremder Kulturen“ unterrichtet, wobei „Samba“ und „Percussion“ dominieren. Die türkischen MitbürgerInnen werden nur von einer einzigen Musikschule des Landes mit einer Saz-Gruppe explizit bedient. 25% der Musikschulen sagen, daß sie multikulturellen Konzepten gegenüber aufgeschlossen wären, aber keinen Ansatzpunkt sähen. Die Nachfrageorientierung ermögliche auch kaum Experimente, wenn die türkischen Kinder nicht von sich aus kämen, dann habe man kaum Möglichkeiten aktiv zu werden. „Ausländische“ Musiklehrer gibt es nur an „klassischen Instrumenten“.

Alles in allem, es gibt in Deutschland im offiziellen Musikleben noch keinerlei Basis, auf der sich das Leitziel einer multikulturellen musikalischen Identität realistisch entwickeln ließe. Die *Hochschulen* bilden da keine Ausnahme. Gerade hier wird am Ideal der monokulturellen Identität programmatisch festgehalten. So sehen die mir bekannten Lehramts-Studienordnungen zwar vor, daß die künftigen MusiklehrerInnen in der Lage sein müßten, die verschiedenen kulturellen Verhaltensweise der SchülerInnen zu verstehen, aufzugreifen und zu integrieren. Sie können dies aber, so die herrschende Meinung, umso besser, je kulturell gefestigter sie selbst sind³¹. Selbst die jüngsten Studienreform-Vorschläge des VDS, Musikra-

²⁸ Schütz, Volker (1992): Musik in Schwarzafrika. Institut für Didaktik populärer Musik, Oldershausen.

²⁹ Vgl. Themenschwerpunkt von Media Perspektiven 8/1996 mit Beiträgen über „Nutzung und Bewertung von Radio- und Fernsehsendungen für Ausländer“ und „Hörfungsendungen für Ausländer in Deutschland“ und „Akzeptanzstudie der Multikulti-Welle SFB 4“.

³⁰ Ein Bericht von Marianne Koch und Jochen Fried wird in der Neuen Musikzeitung erscheinen.

³¹ Dies auch das Fazit der inzwischen verstummten Diskussion um die „Musiklehrerpersönlichkeit“ (vgl. Musikpädagogische Forschung, Band 7).

tes oder der Bundesfachgruppe, sprechen diese Selbstverständlichkeit an jeweils entscheidender Stelle an:

„Erfahrungen mit dem Instrument: ... zum einen soll das Instrument individuelle künstlerische Erfahrungen vermitteln, zum anderen ... zur Demonstration von Partiturausschnitten, zur Improvisation verwendet [werden]. Künstlerische Erfahrungen in einem oder zwei Instrumenten sind unabdingbar“³².

Fazit: Die Musik unserer „ausländischen MitbürgerInnen“ ist im herrschenden Musikbetrieb zwar vorhanden, aber vollkommen ghettoisiert. Die traditionellen Institutionen wie Musikschulen oder Hochschulen sind weit davon entfernt, einen Beitrag zum Leitbild einer multikulturellen musikalischen Identität zu leisten.

4 Kurzbeschreibung des Projekts „eine welt musik lehre“

Im folgenden frage ich, was zu tun ist, um das Leitbild der multikulturellen musikalischen Identität unter deutschen Verhältnissen zu verfolgen. Ich stelle das Leitbild als solches nicht (mehr) in Frage.

Die offiziellen Institutionen des Musiklebens mit noch mehr Erscheinungsformen ausländischer, internationaler und fusionierter Musik anzureichern, reicht offensichtlich nicht aus. Vor allem genügt es nicht, die Musikausbildung - im Studienbereich „Musikwissenschaft“ - durch neues Wissen um die Musik der Welt aufzublähen. Der Ansatz der „eine welt musik lehre“ besteht darin, eine Formulierung Hans Bässlers zu radikalisieren, die besagt, daß „möglichst viele Grunderfahrungen im Umgang mit Musik“³³ im Studium angeboten werden müssten.

Die entscheidende Instanz, die das Leitziel der multikulturellen musikalischen Identität im Musikstudium blockiert, ist das Hidden Curriculum der musikalischen „Grundausbildung“, sprich des Instrumental- und Musiklehreunterrichts. Instrumental- und Musiklehreunterricht leisten, so die platte Erkenntnis der 60er Jahre, zweierlei: sie vermitteln einerseits Fertigkeiten, Techniken oder Skills, sie produzieren andererseits musikalische Sozialisation, Identitäts- und Persönlichkeitsbildung. Die täglichen Übungen am Klavier und in der Harmonielehre bilden die Basis der monokulturellen musikalischen Identität der Musikstudierenden. Daß Musik zu allererst aus zeitlich geordneten Tonhöhen bestehe, daß diese Tonhöhen sich über den Umweg von Intervallen zu Melodien organisieren und zu Harmonien auftürmen, daß dies alles seine metrische Ordnung hat und sich in eine taktvolle Form gießt, ... das alles wird verinnerlicht und zum Maßstab der Rezeption fremder Musikkulturen.

Die „eine welt musik lehre“ soll angesichts dieser Situation so elementar und tief wie möglich, sie soll auf der Stufe des Hidden Curriculum der auf Fertigkeiten und Skills abzielenden Musiklehre ansetzen. Sie soll also nicht primär die fundierte Beherrschung der abendländischen Musiklehre durch eine oberflächliche Kenntnis außereuropäischer Musiklehren ersetzen (wie es exemplarisch im Musikethnologie-Studium geschieht).

Die folgende Auflistung „curricularer Einheiten“, aus denen eine „eine welt musik lehre“ zusammengesetzt sein könnte, ist eine Art Hypothese. Zu etwa der Hälfte dieser Einheiten existieren bereits Materialien und Unterrichtserfahrungen. Die andere Hälfte ist aus Gründen der

³² Bässler, Hans (1998): Bruchstücke zur Frage, ob und inwieweit sich die Musiklehrerausbildung zu ändern habe. In: Musikforum, hg. vom Deutschen Musikrat, Heft 89, S. 9.

³³ Bässler 1998, S. 9.

Systematik hinzugefügt. Die Inhalte können hier im einzelnen nicht auf ihre Plausibilität hin diskutiert werden, sie sollen vielmehr lediglich die Heransgehensweise charakterisieren:

1. **Archetypen:** Klang, Rhythmus - eventuell Harmonie/Melodie, Spannung/Entspannung. *Archetypische Übungen mit Klang und Rhythmus.*
2. **Die Menschliche Stimme:** Obertonphänomen, Naturnachahmung, Skalen und Tonhöhen, Tonsysteme. *Atem- und Singübungen verbunden mit Hörtraining; Theoriestudium mit Tonsystemen und dem Obertonphänomen.*
3. **Polyphonie-Heterophonie** - komplexe artifiziiellere Formen in unterschiedlichen Kulturkreisen. *Elementarerfahrungen mit Ein- und Mehrstimmigkeit; Übungen im Übergangsbereich Homo- zu Polyphonie. Instrumentation, Verzierungstechniken, arabische und abendländische Musik.*
4. **Musikbegriff:** Notation-Improvisation, schriftliche und orale Traditionen, Kompositionsbegriff. *Übungen zum Umgang mit gehörter Musik: digitales und analoges Nachspielen, Improvisation; Fixieren oraler Traditionen.*
5. **Weltkulturkreise:** Analysen exemplarischer Herstellungsweisen von Musik („Handwerkslehren“). *Hier werden einzelne Musikstücke nach ihrer „Machart“ analysiert.*
6. **Transkulturelle Prozesse:** Weltmusik, Fusionen, Wanderung von Kulturen. Auseinandersetzung mit ausgewählten „Fusions-Stilen“ und Weltmusik-Projekten. *Klassische interkulturelle Wanderbewegungen und Aneignungsprozesse.*
7. **Musikinstrumente der Welt.** *Grundprinzipien einer universellen Instrumentenkunde. Kultureller Umgang mit akustischen Materialkonstanten.*

Dieser Katalog ist ersichtlich heterogen. Er beginnt mit Elementar-Erfahrungen im Sinne eines veränderten Klang- und Rhythmusbewußtseins. Die entsprechenden Konzepte entstammen im wesentlichen der Musiktherapie³⁴, workshop-Szene³⁵ und dem Angebot von Institutionen wie dem „Freien Musikzentrum München“³⁶. Er thematisiert die Stimme als Klang- und Tonhöhenenerzeuger als Einstieg in Melodie und Tonsystem. Er nähert sich sodann der „analogen“ Art Musik zu machen, der Variation, Umspielung und Improvisation. Er schreitet erst dann zur Digitalisierung, der Notation und Theorie im engeren Sinne weiter. Die letzten drei Einheiten sind inhaltlich gesehen „Materialschlachten“, bei denen es vor allem auf die Herausarbeitung von Grundprinzipien ankommt³⁷. Als Bestandteile des Kernstudiums sollen diese drei Einheiten unter der Bezeichnung „Musik der Welt I bis III“ routinemäßig angeboten werden.

Leitbilder haben utopische Züge. So liegt eine „eine welt musik lehre“ als Umsetzung curriculärer Bausteine wie den hier genannten weit im Reich der Utopie. Der Alltag sollte aber, wie immer er mit diesen Bausteinen verfahren wird, die Utopie nie aus dem Auge verlieren.

5 Fragen und Probleme

³⁴ Strobel, Wolfgang (1988): Klang - Trance - Heilung. Die archetypische Welt der Klänge in der Psychotherapie. In: Musiktherapeutische Umschau 6/1988.

³⁵ Flatischer, Reinhard (1990): TaKeTiNa. Der Weg zum Rhythmus, Synthesis-Verlag, Essen. - Strohm, Wolfgang Martin (1987): Musikpädagogische Anregungen aus der „workshop-Szene“? In: Musikpädagogische Forschung, Band 8.

³⁶ Hamel, Peter Michael (1980): Durch Musik zum Selbst. dtv/Bärenreiter, München/Kassel.

³⁷ Etwa im Sinne von Reck, David (1992): Musik der Welt. Rogner & Bernhard bei Zweitausendeins, Frankfurt.

1. Frage: Wie tragfähig ist das Konzept der multikulturellen musikalischen Identität? Wer von „multi“ spricht, muß eine Vorstellung von „mono“ haben. Jede Integration oder Verschmelzung setzt voraus, daß es Individuation und Abgrenzung gibt.

Im Falle der Musikausbildung ist die Frage glücklicherweise einfacher. Es handelt sich ja zunächst lediglich darum, breitere musikalische Basiserfahrungen als diejenigen zu machen, die durch das Hidden Curriculum der herkömmlichen Musiklehre vermittelt werden. Die „Materialschlachten“ sollen Interesse wecken, Selbstverständlichkeiten aufbrechen und Flexibilität des Geistes erzeugen.

2. Frage: Trifft das Konzept bezüglich der sehr umstrittenen und heiklen Frage musikalischer Universalien nicht eine gefährliche Grundsatzentscheidung?

Im Falle der archetypischen Erfahrungen von Klang und Rhythmus sowie im Falle der menschlichen Stimme als Ausgangspunkt aller Musik als Kultur bin ich in der Tat ein „Universalist“. Ich habe sehr bewußtseinsweiternde Erfahrungen mit entsprechenden Konzeptionen gemacht. Die Angst vor „Eurozentrismus“ halte ich an dieser Stelle als extrem unbegründet. Nimmt man alle curricularen Bausteine zusammen, so überwiegen die Elemente, die Musikkulturen „relativierend“ angehen. Besonders wichtig erscheint mir aber, daß jenseits des „Universalien“-Streites in der eine welt musik lehre auch die transkulturellen Prozesse, die sich tatsächlich derzeit abspielen, explizit thematisiert und Ernst genommen werden.

3. Frage: Angenommen, die „eine welt musik lehre“ ist zeitlich machbar, de-qualifiziert sie nicht die MusikstudentInnen, wenn sie den herkömmlichen Musiklehreunterricht ersetzt?

Nur dort, wo ohnedies nur ein phantomhafter Musiklehreunterricht stattfindet, sollte die „eine welt musik lehre“ den herkömmlichen Musiklehreunterricht ersatzlos ersetzen. Solche Phantomserscheinungen liegen vor in Grundkursen der Gymnasialen Oberstufe und in Studiengängen, die es beispielsweise in Niedersachsen unter der Bezeichnung „Kurzstudium“ (mit 20 SWS Umfang) gibt. In allen übrigen Ausbildungsgängen kann die „eine welt musik lehre“ den herkömmlichen Musiklehreunterricht „abkürzen“ und ergänzen. Mit Sicherheit ist die „eine welt musik lehre“ brauchbarer als Partiturspiel, Generalbaß, Kontrapunkt. Andererseits sind musiktheoretische Fertigkeiten mit dem Ziel, gebunden improvisieren, Poptitel von Platte raushören und einfache außereuropäische Musik für Schüler arrangieren zu können, sogar für einen Erfolg der eine welt musik lehre fast unabdingbar.

4. Frage: Warum verzichtet das Konzept auf „exemplarisches Lernen“ ganz im Gegensatz zu allen aktuellen Einsichten der Hochschulmusikpädagogik?

Die hier vorgelegten curricularen Bausteine der „eine welt musik lehre“ stellen ein utopisches Gesamtkonzept dar. In Wirklichkeit wird immer ausgewählt und exemplarisch gearbeitet werden. Ein Unterricht, der nur ausschnittsweise vorgeht und einzelne Beispiele bearbeitet, ist allerdings nur dann „exemplarisch“, wenn es für die Ausschnitte und Beispiele einen konzeptionellen Gesamtrahmen gibt. Ansonsten wüßte die Lehrerin nichts auf die Frage zu antworten: „Exemplarisch - wofür denn?“

Frage 5: Gibt es irgendwo auf der Welt ähnliche Konzepte, die erfolgreich laufen?

Ich vermute: nein. In den USA habe ich auch an den „multikulturellsten“ Hochschulen wie der State University of Hawaii at Manoa in Honolulu oder der Berklee School of Music in

Boston noch wenig Vergleichbares gesehen. In Honolulu überwältigt zwar der multikulturelle „Supermarkt“, in Boston die Vielfalt der am kommerziellen Musikbetrieb orientierten Teilstudiengänge. Eine einzelne Person kann sich eine ganze Menge an multikultureller Identität dort zusammenbauen. Bewußt curricular gehandhabte Konzepte gibt es nicht. Nach genauerer Diskussion mit Experten der US-“National Standards for Music Education“ habe ich ebenfalls den Eindruck gehabt, daß den formulierten Idealen noch keine überzeugende Praxis gefolgt ist.

Frage 6: Wie kann jemand, der eigentlich ganz zufrieden ist mit seiner „kulturellen Identität“, motiviert werden, an so einem Konzept mitzuarbeiten?

„Zufriedenheit“ heißt nicht, daß es noch viel Schönes und Wertvolles auf dieser Welt zu erleben gibt. Das kann arabische Popmusik oder deutscher Türk-Rap sein. Das kann französischer Raï oder New Yorker Klezmer sein. Oft geht der Kick auch von einem Fest aus, das wir zufälligerweise miterleben und dessen Ablauf eine große Sehnsucht in uns aufkommen läßt. Das kann ein zufällig eingefangener Nordafrikanischer Sender im Südsanien-Urlaub oder die Entdeckung einer in Belgien ausgestrahlten iranisch-kurdischen Fernsehwelle sein. Das kann sogar Sürpriz, Cartel oder Aziza-A oder der Arien schmetternde Gastarbeiter in der Baugrube sein.

Die motivationalen Impulse kommen unerwartet und unvorhergesehen. Sie kommen nicht aus einem schlechten Gewissen, aus Dienstfeindlichkeit oder aus Nächstenliebe. Freilich können Störungen unserer Zufriedenheit durchaus sensibel für solche Impulse machen. Und solche Störungen gibt es im Musikunterricht ja fast täglich.

Wolfgang Martin Stroh

Saarstr. 22
26121 Oldenburg