

Der erweiterte Schnittstellenansatz

Der (noch nicht erweiterte) „Schnittstellenansatz“ (Merkt 1993) verbindet eine in den 90er Jahren aktuelle Vorstellung von Handlungsorientierung mit einer spezifischen Lösung des Problems, Schüler/innen für interkulturelle Lernprozesse zu motivieren. Die Grundidee des Ansatzes ist, dass auch bei noch so fremder Musik versucht werden soll, die Schüler/innen musikpraktisch – singend, spielend, tanzend – dafür zu motivieren, sich mit „kultureller Differenz“, mit dem Fremden, dem Anderen und Unbekannten auseinander zu setzen. Da erfolgreiche Handlungs- nicht ohne Schülerorientierung abgeht, musste in der (musikpraktischen) Motivationsphase musikalisches Material verwendet werden, das den Schüler/innen so vertraut ist, dass sie sich aufs Musizieren einlassen, das zugleich aber so fremd ist, dass es für interkulturelle Lernprozesse motiviert. Das Material musste somit so beschaffen sein, dass die bei fremdem Material spontan auftretende Abwehr und Angst der Schüler/innen durch sinnliche Erlebnisse in Interesse und Neugier verwandelt wird.

Formuliert wurde der Schnittstellenansatz für den Fall einer Schulklasse, in der Kinder oder Jugendliche mit unterschiedlichem Migrationshintergrund versammelt sind. Daher bestand die erste Aufgabe der Musiklehrer/in darin, musikalisches Material zu finden, das von Schüler/innen mit unterschiedlichem kulturellen Background als vertraut verstanden wird, das sich somit in der Schnittmenge unterschiedlicher kultureller Codes befindet. Daher das Kürzel „Schnittstellenansatz“.

Der Schnittstellenansatz war so eng mit interkultureller Musikerziehung verknüpft, dass er oft selbstredend als Wesensmerkmal interkultureller Musikerziehung genannt wurde (zum Beispiel Schütz 1998, 3). Das Prinzip bzw. die Grundidee des Schnittstellenansatzes ist aber allgemeiner als nur für den Spezialfall explizit multikultureller Schulklassen zu sehen und bezieht sich auf *jeden* Musikunterricht. Man kann ihn als ganz allgemeines Prinzip von Musikunterricht betrachten. Denn selbst wenn es eine Schulklasse gäbe, die musikkulturell vollkommen homogen ist, so wäre es dennoch – oder gerade deshalb - notwendig, eine Auseinandersetzung mit kulturell Unbekanntem, Fremdem und Andersartigem zu initiieren. Denn das Ziel interkultureller Erziehung, für ein aktives, bewusstes, selbstbestimmtes und soziales Leben in einer kulturell globalisierten Welt und in einer multikulturellen Gesellschaft – so brüchig und widersprüchlich diese auch sein mag – zu qualifizieren, gilt für *jeden* Musikunterricht. Der kulturelle Mix einer Schulklasse kann die eingesetzten Methoden und Gegenstände, nicht jedoch dies Ziel beeinflussen.

Szenisches Spiel statt Singen, Spielen und Tanzen

Im Schnittstellenansatz ist die gelungene Musikpraxis ein Mittel zum Zweck so, wie es Thomas Ott bereits 1984 anlässlich der ersten systematischen Forschung zum Musikmachen im Klassenunterricht formuliert hat: „Spaß ist sicher eine wichtige Voraussetzung für gelingende Lernprozesse; zur Begründung reicht er allein nicht aus“ (Ott 1984, 16).

Beobachtungen von Musikunterricht, Erfahrungen mit und in Lehrerfortbildungsveranstaltungen sowie die Analyse marktgängiger Unterrichtsmaterialien zu interkulturellem Lernen haben mir gezeigt, dass, je besser die Musikpraxis gelingt, die Tendenz umso eher besteht, den Schritt von der Motivation zum eigentlich interkulturellen Lernen zu vernachlässigen. Die Erfahrung von kultureller Differenz kann ganz im Gegensatz zum Musikmachen auf der Schnittstelle auch desillusionierend oder schmerzhaft sein. Wenn im Musikunterricht auf eine flotte Samba-Phase mit viel Körperarbeit und mitreißendem Groove nun die Lehrer/in zu erklären versucht, welche Funktion inszenierte Freude für die Favelas Brasiliens hat und wie viele Kinder nicht so fröhlich, wie es das Fernsehen zeigt, tanzen können, weil sie Adidas-Schuhe als Billiglohnarbeiter produzieren müssen, dann ist aller Spaß des Tanzens dahin. (Vom moralischen Anspruch, keine Adidas-Schuhe mehr zu kaufen, ganz abgesehen.) Selbst die Tanz-Freuden einer türkischen Hochzeit sind recht häufig mit Leid und Resignation einer fremdbestimmten Braut verknüpft - nicht nur in Ostanatolien, sondern auch in Köln. Welche Musiklehrer/in wagt es da, das Thema „türkische Tanzmusik“ als Teil eines ernsthaften interkulturellen Problems zu behandeln, obgleich türkische und kurdische Hochzeiten in Deutschland *die* Brennpunkte von Selbstvergewisserung der Parallelgesellschaft sind?

Die Lösung des hier anliegenden Problems, dass der Schnittstellenansatz mit seiner einleuchtenden Phasenabfolge nicht richtig funktioniert, hat Ingo Scheller vorgezeichnet, als er methodische Ansätze von Rollenspiel oder Psychodrama in der Schule kritisiert und in sein Konzept des „Erfahrungslernen durch szenisches Spiel“ überführt hat (Scheller 1981, 53-73). Auch beim Rollenspiel in der Schule sind die Phasen Spiel und Reflexion zeitlich getrennt und werden oft als frustrierend erlebt: die Freude am Spiel wird abgetötet im analytischen Sezieren dessen, was Freude gemacht hat. Scheller hat daher auf Modelle professioneller Theaterarbeit zurückgreifend Verfahren entwickelt, in denen die beiden Phasen Spiel und Reflexion zusammenfallen. Seine Kernidee war: „spielend reflektieren“. Im Laufe von 25

Jahren wurden diese Verfahren nicht nur auf den Gegenstand Musik übertragen, sondern auch zu einem kulturerschließenden Konzept, der „szenischen Interpretation“ weiter entwickelt¹.

Die „Erweiterung“ des Schnittstellenansatzes bestand somit zunächst – kurz gesagt – darin, die Motivationsphase der Musikpraxis durch eine Phase des erfahrungsorientierten szenischen Spiels zu ersetzen. Wenn auch die ersten Publikationen zur szenischen Interpretation von Musik zu Arnold Schönbergs 2. Streichquartett (Stroh 1982) als „interkulturell“ hätten bezeichnet werden können, so war doch die erste der interkulturellen Musikerziehung im engeren Sinne zuzuordnende Unterrichtseinheit, die den Schnittstellenansatz „erweiterte“, ein szenisch-musikalischer Vergleich von Regenliedern aus vier unterschiedlichen Kulturkreisen und Klimazonen (Lozano/Stroh 2001). Die Methoden der szenischen Interpretation machen es möglich, Musikpraxis (Singen, Spielen, Tanzen) mit Reflexion zu verknüpfen. Sie machen Spaß, obgleich die gespielten Inhalte oft sehr ernst und unangenehm sind, da die szenische Interpretation nach dem Rollenschutz-Prinzip arbeitet. Sie fassen zudem von Anfang an die gesamte kulturelle Dimension des Gegenstandes („fremde Musik“) ins Auge und zerlegen nicht die Musik in äußere Abläufe („äußere Haltung“) und Bedeutung („innere Haltung“).

Die häufigste Frage, die mir von Musikstudent/innen auf die Erörterungen zum erweiterten Schnittstellenansatz auf www.interkulturelle-musikerziehung.de gestellt wird, lautet: Ist die Erweiterung zwingend an das Konzept der szenischen Interpretation gebunden? Bei der verneinenden Antwort auf diese Frage bemerke ich, dass eine rein methodologische Erörterung des geschilderten Prozesses einer Kulturerschließung zu kurz greift, und es stellt sich mir die weitergehende Frage, welche allgemeinen Voraussetzungen erfüllt sein müssen, damit die intendierte Art Kulturerschließung erfolgen kann. Im Laufe der praktischen Arbeit haben sich als Antwort zwei tiefer liegende Grundideen herausgeschält: das Prinzip, dass sich schulisches Lernen stärker an Lernprozessen im Alltag orientieren kann und soll, und die Tatsache, dass Musik von Menschen gemacht wird und daher der Gegenstand des Musikunterrichts nicht „die“ (fremde) Musik, sondern das musikalische Handeln in (fremden) Verwendungs-, Funktions- und Erlebniszusammenhängen sein kann und soll.

Musiklernen wie im Alltag

Im erfahrungsbezogenen szenischen Spiel, das derzeit (noch?) den Kern des erweiterten Schnittstellenansatzes darstellt, wird musikalisches Handeln in einem konkreten

¹ Info zu allen Aspekten des auf Musik bezogenen Scheller-Konzepts www.musiktheaterpaedagogik.de. Eine wichtige, relativierende Perspektive bei Jank/Ott 1994.

soziokulturellen Zusammenhang rekonstruiert. Nicht die Einstudierung korrekter Tanzschritte, Melodiefolgen oder Rhythmen steht am Anfang des Lernprozesses, sondern die szenische Interpretation einer Verwendungssituation des Tanzes, des Gesanges oder der Session.

Beispiele aus publizierten Unterrichteinheiten²: Bei *Capoeira* fangen wir nicht mit der Einübung von Schritten, sondern mit dem Spiel einer Situation, in der (mutmaßlich) Capoeira entstanden ist – der tänzerischen Ausgestaltung der Mittagspause während der Sklavenarbeit auf einer Zuckerrohrplantage in Brasilien – an. Bei der süditalienischen *Tarantella* rekonstruieren wir spielerisch ein von der katholischen Kirche verbotenes Trance-Heilungsritual, das von Priestern „aufgelöst“ wird. Bei der *Guantanamera* beziehen wir uns auf die Improvisationen, die José Fernández in den 30er Jahren des 20. Jahrhunderts am Rundfunk in der Sendung „Onda Roja“ ausgeführt und dabei das „Guajira-Modell“ verwendet hat.

Im szenischen Spiel gehen die Schüler/innen mit dem musikalischen Material so um, wie Kinder es im Alltag stets tun – nicht nur in Afrika, wie es Thomas Ott überzeugend dargestellt hat (Ott 2000), sondern auch in Deutschland (Stroh 2006). Sie fühlen sich in eine Atmosphäre ein, ahmen Erwachsene (oder sonstige Vorbilder) gestisch nach, nehmen musikbezogene Haltungen ein, gestalten auf unbeholfene Art ein Ritual mit usw. Kurz gesagt: der Inhalt ist Kindern wichtiger als die Form. Zwischen dem szenischen Spiel und dem alltäglichen Umgang von Kindern mit Musik besteht aber ein entscheidender Unterschied, den der erweiterte Schnittstellenansatz berücksichtigen muss. Das szenische Spiel ist eine Rekonstruktion und nicht die Wirklichkeit selbst, es enthält das Moment des „Handelns im Schutze fremder Rollen“. (Eine zentrale von Ingo Schellers Konzept besagte, dass bezüglich des Lernens zwischen gespielter und „wirklicher“ Realität eine produktive Wechselwirkung besteht und sich Schüler/innen auch dieser Differenz bewusst sind, obgleich sie sie in der Regel „überspielen“.) Während sich alltägliches musikalisches Handeln und Lernen aber auf ein unausgesprochenes, selbstverständlich vorhandenes „kulturelles Wissen“ bezieht, muss eine Vorahnung von solchem Wissen bei der schulischen und szenischen Rekonstruktion von der Musiklehrer/in künstlich bereit gestellt werden. Ich nannte diesen Prozess „Basiserfahrung“ und habe ihn bekanntlich auch für die Musiklehrerausbildung an deutschen Hochschulen eingefordert (Stroh 2000).

Die Phase der „Basiserfahrung“ geht im erweiterten Schnittstellenansatz der Rekonstruktion des kulturellen Kontextes (zum Beispiel mittels szenischem Spiel) voran. Sie kann

² Meinig/Stroh 2008; Sorrentio/Stroh 2007; Stroh 2007, Kapitel 6.

archetypische musikalische Phänomene aktivieren, beispielsweise den Rhythmusarchetypus im TaKeTiNa-Verfahren oder den Klangarchetypus durch eine Gongmediation. Freilich sind derart inszenierte Basiserfahrungen nur ein Annäherungsversuch. Dies erkennt man dann, wenn man einen TaKeTiNa-Rhythmuskreis mit dem vergleicht, was Thomas Ott und Meki Nzewi über das Musikkennen von Babys im ersten Lebensjahr aus Ghana schreiben: „Die musikalisch-kulturelle Sensibilisierung beginnt sofort nach der Geburt, wenn das Baby (auf den Rücken gebunden) viele Male an einem Familientag zum regelmäßigen Pulsieren der Musik hin- und her bewegt wird - je nachdem ob es glücklich oder missmutig ist... So beginnt das Kind in den spezifischen gesellschaftlichen Rhythmus seiner Kultur hineinzuwachsen... Das Empfinden für den Grundpuls und für das regelmäßige Fließen der Musik in der Zeit wird ihm über den ganzen Körper mitgegeben“³.

Die didaktische Entwicklung von Basiserfahrungen, die *nicht* archetypisch sind, hängt stark vom konkreten Gegenstand ab.

Beispiele von Basiserfahrungen, die keine archetypischen Erfahrungen sind: Bei *Capoeira* haben wir ein meditatives „Schattenboxen“ gewählt, weil die spiegelsymmetrischen Boxbewegungen den Kern der Capoeira-Grundfigur „Ginga“ darstellen und die Schüler/innen in die Langsamkeit und Geschmeidigkeit von Körperhaltungen einführen. Bei *Tarantella* habe ich eine Situation rekonstruiert, die einem Italienurlauber widerfahren kann, wenn er unversehens in eine Tanzveranstaltung hineingerät und sich einfach ins allgemeine Durcheinander fallen lässt, weil er gerne dabei sein und mitmachen möchte. Oft sind es auch Rhythmus-Grooves („Off-Beat“ bei Klezmer, Body-Percussion bei Lateinamerikanischer Musik).

Basiserfahrung und szenisches Spiel sollen die Schüler/innen für weitergehendes, systematisches Lernen motivieren. Auf das „analoge“ Lernen (Einfühlen in die Verwendungssituation von Musik) folgt später das „digitale“ Lernen: Wie singt man eine Melodie so richtig, dass der Gesang nicht als Kinderkram abgetan wird, wie spielt man einen Rhythmus so, dass er öffentlich aufgeführt werden kann und andere Musiker nicht durcheinander bringt, wie bewegt man Becken, Hände und Beine so, dass es auch schön aussieht? Erfahrungsgemäß entwickeln die Schüler/innen beim analogen musikalischen Handeln stets ein Interesse am digitalen Lernen. Sie haben die gesellschaftlichen Erwartungshaltungen an Professionalität schon gut verinnerlicht. (Wahrscheinlich weitgehend durch massenmediale Vorbilder – „Deutschland sucht den Superstar“.)

³ Ein übersetztes Nzewi-Zitat nach Ott 2000.

Das vollständige Phasenmodell des erweiterten Schnittstellenansatzes korrespondiert fast eins zu eins dem Lernprozesse, den Meki Nzewi für Westafrika schildert (Nzewi 1997)⁴:

<i>Alter</i>	<i>Lernphase nach Nzewi</i>	<i>Phase des erweiterten Schnittstellenansatzes</i>	<i>Verallgemeinerung</i>
Baby	Sinn für das Pulsieren und den unterteilen Zeitablauf	Basisübungen (inhaltlich erfülltes „WarmUp“)	Basiserfahrung
Kind	Das Kind wird nicht in künstliche Lernsituationen gebracht, sondern lernt im Mitvollzug dessen, was die Erwachsenen tun.	Szenisches Spiel von Verwendungssituationen im Schutze der Rolle	„Analoge“ Lernphase, Erwerb von Einstellungen, Motivationsphase
Jugendlicher/ Erwachsener	Die Gemeinschaft erwartet die Fähigkeit, an den musikbestimmten Situationen des Gemeinschaftslebens teilzunehmen. Man wird nun in besondere Musik- und Theatergruppen aufgenommen.	Motiviert durch das szenische Spiel lernen die Schüler/innen konkrete Schritte, Bewegungsabläufe, Melodien, Rhythmen, Lieder usw.	„Digitales“ Lernen, Erwerb von Fertigkeiten
Profi	Hier nun wird das Gelingen eines Auftritts entsprechend den kulturellen Standards zum Maßstab einer kritischen Bewertung. Besondere Fähigkeiten führen nun auch zu einer Rollendifferenzierung im Musikalischen, im Organisatorischen und bei den Leitungsaufgaben.	Veröffentlichung, Dokumentation usw. einer weiter entwickelten szenischen oder sonstigen Darstellung	Produkt oder zweite Stufe eines spiralenförmigen Lernprozesses

Wenn Erwartungen an digitales Lernen schon in das analoge Lernen hineingetragen werden, kann es zu unproduktiven Kultur-Konflikten kommen. So habe ich auf einem Workshop zu Schwarzafrikanischer Musik, den Meki Nzewi und Volker Schütz gemeinsam und arbeitsteilig durchgeführt haben, erlebt, dass der afrikanische Lehrer uns teilnehmende Musiklehrer/innen dadurch verwirrt hat, dass er bei seinen Rhythmusvorführung ständig das Muster gewechselt hat mit dem Argument, in der Vielfalt und Variation könne man am Besten das immer gleiche Grundprinzip erkennen. Wir Teilnehmer/innen jedoch wollten nur einen einzigen Rhythmus hören, nachahmen und lernen. Volker Schütz hat in einem anderen Teil des Workshops auf deutsche Art das „immer gleiche Grundprinzip“ auch immer gleich gespielt: Call and Response (bösaartig „Papageienmethode“). Die Teilnehmer/innen waren

⁴ Die Kurzcharakterisierungen in Spalte 2 der Tabelle nach Ott 2000.

zufrieden und konnten so lernen, wie wir es gewohnt waren. Die vorübergehende Frustration der Teilnehmer/innen hätte vermieden werden können, wenn klar gewesen wäre, das Nzewi zunächst eine analoge gemeinsame Trommel-Session durchführt, aus der dann Schütz digitale Übungen heraus entwickelt hätte.

Die Arbeitsphasen des erweiterte Schnittstellenansatzes zeigen, wie sich Schüler/innen fremde Wirklichkeiten effektiv aneignen können. Trotz der Analogie zum Lernen im Alltag, handelt es sich hier um einen künstlich inszenierten, pädagogisch systematisierten Lernprozess, der in der Regel auch weiter führt als es bei alltäglichem Lernen der Fall ist. (So jedenfalls die Hoffnung aller, die sich für einen Musikunterricht an allgemeinbildenden Schulen politisch stark machen.) Der Weg führt von der szenischen Rekonstruktion einer fremden Situation bis zur eigenverantwortlichen Veröffentlichung, vom Spiel zum Ernstfall. Im Laufe des Lernprozesses wird der Schutz der Rolle in dem Maße abgelegt wie die Professionalisierung zunimmt. Dokumentationen hierzu in Videos über www.musik-for.uni-oldenburg.de/videos (und von dort aus weiter zu den Einzelbeispielen).

Aneignungspraxis, Medien und Globalisierung

Ein zentrales Anliegen des erweiterten Schnittstellenansatzes ist es deutlich zu machen, dass Musik von Menschen gemacht wird. Daher liegt das Augenmerk der Musiklehrer/in nicht auf „der“ Musik, sondern auf den musikalisch handelnden Menschen. Das Paradigma, das hinter dieser Prioritätensetzung steht, ist die Auffassung, dass Musik eine dialektische Aneignung von Wirklichkeit ist: die Menschen eignen sich Wirklichkeit mit musikalischen Mitteln an und sie verändern diese Wirklichkeit auf musikalischem Wege, sie „transzendieren“ ihre Lebensrealität. Für den Musikethnologen Bruno Nettl gehörte die Funktion des Transzendierens zum weltweit gültigen Alleinstellungsmerkmal von Musik. Schüler/innen soll(t)en durch den Musikunterricht befähigt werden, sich die Wirklichkeit einer kulturell globalisierten Welt und der multikulturellen Gesellschaft aktiv, bewusst, selbstbestimmt und sozialen aneignen zu können.

Nun ist dieser Aneignungsprozess heute nicht mehr kulturell homogen und auf eine Situation, wie sie das szenische Spiel des erweiterten Schnittstellenansatzes in der Regel rekonstruiert, eingrenzbar. Auch Meki Nzewi's Kinder hörten „fremde“ Musik über Cassetten und hatten eine Vorstellung von afrikanischer Popmusik, von Reggae, von großen Stars, die in London Musik produzieren, von einer attraktiven, bunten Welt „außerhalb“. Jedem alltäglichen

musikalischen Lernprozess ist diese Erfahrung einbeschrieben, wenn sie nicht sogar eine Zielvorstellung oder Motivationsgrundlage darstellt.

Musikalische Wirklichkeitsaneignung ist heute zwingend mit der medialen Vermittlung und den darin abgebildeten Erfahrungen von Globalisierung verknüpft. Im Falle der süditalienischen *Tarantella* kann man beispielsweise von vier „Daseinsformen“ sprechen, die ich mit Videos unter www.musik-for.uni-oldenburg.de/tarantella dokumentiert habe: (1) ältere Menschen beherrschen noch die „authentischen“ Lieder in Grico und spielen dazu die Tamburello, (2) Folkloregruppen spielen „alte Weisen“ auf Dorffesten nach, wozu alle Altersgruppen mehr oder minder authentische Tanzbewegungen vollführen, (3) in Workshops unterrichten Musikethnologen und andere Insider die „alten Techniken“ und stellen das Arbeitsergebnis alljährlich in Melpignano vor 100 000 begeistert klatschenden Menschen vor, (4) die Fernsehübertragung des Festivals von Melpignano amüsiert jene Bevölkerung, für die Tarantella als Jugenderinnerung noch präsent, aber als veraltet längst ad acta gelegt war. Alle vier Aneignungsstufen („Daseinsformen“) sind uns in Deutschland über Youtube und andere Medien (wie CD, DVD, Funkhaus Europa, Doku-Filme) zugänglich und spekulieren auch explizit auf diese Art globaler Zugänglichkeit (einschlägige Links bzw. Clips über www.musik-for.uni-oldenburg.de/videos).

Es stellt ein für den erweiterten Schnittstellenansatz bislang nur ansatzweise und exemplarisch gelöstes Problem dar, wie man mit dieser Aneignungs-Vielfalt und -widersprüchlichkeit pädagogisch umgehen kann. Der Schnittstellenansatz ist noch weitgehend einem homogenem Kulturbegriff verhaftet. Freilich bietet der Rollenschutz des erfahrungsbezogenen szenischen Spiels und der szenischen Interpretation viele Möglichkeiten, musiknah widersprüchliche Verwendungssituationen und Aneignungsprozesse zu bearbeiten. Einschlägige Ausarbeitungen gibt es aber noch kaum. Ausgenommen einige thematische Glücksfälle, bei denen die massenmediale Aneignungs-Vielfalt von Musik der Schülerperspektive auf diese Musik von vornherein einbeschrieben ist.

Der Gospelsong „Oh Happy Day“ ist ein derart glückliches Beispiel. Die Schüler/innen kennen ihn aus dem Film „Sister’s Act 2“, wo er von einem Schulchor gesungen wird. Der dabei auftretende Solist ist mit einem lang ausgehaltenen hohen Ton ein breit zelebriertes Thema im Youtube-Chat-Sektor. Der erweiterte Schnittstellenansatz kann hier die Brücke von

einer szenischen Rekonstruktion des Gospelgesanges in einer „schwarzen Kirche“ zur Schulvorführung im aktuellen Schul-Film schlagen⁵.

Vielschichtige (und sperrige) Gegenstände wie beispielsweise „Tango“ bieten sich einem modifizierten erweiterten Schnittstellenansatz an und implizieren fast alle Aspekte von massenmedialer Globalisierung. Der Tango selbst ist nicht nur zwischen den Kontinenten hin und her gewandert. Diese Wanderung hat ihn auch beeinflusst und sogar vor dem Aussterben bewahrt. Neben diesem historischen Aspekt ist Tango heute in Deutschland als eine Art Rollenspiel zu sehen, wobei sich die Tänzer/innen mittels akrobatischer Figurationen in eine imaginäre Argentinien-Erotik einfühlen, die mehr mit deutschen Sehnsüchten und Defiziten als mit argentinischem Alltag zu tun hat. Denn dort ist Tango primär eine Inszenierung für Ausländer und Touristen. Diese Komplexität globaler Inszenierungen und (Miss-)Verständnisse können mit Jugendlichen durch bloße Haltungsübungen zu Tangomusik erarbeitet werden. Vollkommen abwegig wäre ein „Tango-Miniaturkurs“ im Klassenzimmer oder gar eine Gesellschaftstanz-Stunde. Tango ist gewiss keine Jugendmusik, der in Deutschland praktizierte Tanz „geht“ im Sinne Jugendlicher Körperlichkeit auch nicht „ab“ und die sublimierte Erotik des Tango kann von Jugendlichen nicht nachvollzogen werden. Die Unterrichtserfahrung zeigt aber, dass an dieser auch in Deutschland in Nischen präsenten Subkultur durchaus ein lustvolles Interesse besteht und die Schüler/innen nach einer ersten szenischen Interpretation artifizieller Tango-Haltungen zu Musik mehr über Tango und seine Absonderlichkeiten wissen wollten⁶.

Fazit

Der erweiterte Schnittstellenansatz ist mehr als ein methodologischer Kniff, um „Singen, Spielen, Tanzen“ den hohen Zielen interkulturellen Lernens zu unterwerfen. Er überschreitet die Grenze der interkulturellen Musikerziehung oder – was gleichbedeutend ist – zeigt, dass jede Musikerziehung, die Ziele interkulturellen Lernens verfolgt. Darüber hinaus bannt die Forderung, den kulturellen Kontext von Musik und die musikalisch handelnden Menschen als Ausgangspunkt von Musiklernen zu nehmen, jede Gefahr musischen Tuns. Denkt man an die Projekte, die Thomas Ott in Oldenburg Anfang der 80er Jahre zum Musikmachen im Klassenunterricht begleitet und evaluiert hat⁷, so erkennt man leicht, dass der erweiterte Schnittstellenansatz auf elegante Weise das einlöst, was seinerzeit gesucht und in vielfältig

⁵ Ausführliche Erörterung des Beispiels in Stroh 2009.

⁶ Noch nicht abgeschlossene Unterrichtsevaluation (siehe www.musik-for.uni-ldenburg.de/forschungsbericht).

spontaneistischen Formen auch schon gefunden worden ist: ein Musikunterricht, der handlungsorientiert ist, ohne sich in Musikmachen aufzulösen und sich damit selbst als Einrichtung des Lernens aufzugeben.

Zitierte Literatur

- Günther, Ulrich u.a. (1982-83): Musikunterricht 1-6 / Musikunterricht 5-11. 2 Bände. Reihe *Praxis und Theorie des Unterrichtens*, hg. von Gunter Otto und W. Schulz. Weinheim.
- Günther, Ulrich und Thomas Ott (1984): Musikmachen im Klassenunterricht – 10 Unterrichtsreihen aus der Praxis. Wolfenbüttel
- Jank, Birgit und Thomas Ott (1994): Erfahrungen mit Figaro - Ein Oldenburger Hochschul- und Schulprojekt. In: *Musik und Bildung 5/94*, S.30 - 38.
- Lozano, Maria Pilar und Wolfgang Martin Stroh (2001): „Es regnet überall anders“ - Szenische Interpretation von Liedern im interkulturellen Musikunterricht. In: *Grundschule Musik 1/01*, S.22-30.
- Meinig, Melanie und Wolfgang Martin Stroh (2008): Capoeira für Kinder. Eine multimediale Lernumgebung für den Gebrauch an Schulen. Oldershausen.
- Merkt, Irmgard (1993): Interkulturelle Musikerziehung. In: *Musik und Unterricht 22*, S. 4 – 7.
- Nzewi, Meki (1997): Teaching and Learning in African Cultures. In: *Musikunterricht heute 2. Beiträge zur Praxis und Theorie*, hg. von Johannes Bähr und Volker Schütz. Oldershausen, S. 16-34.
- Ott, Thomas (2000): Zurück zur Papageienmethode? Oder: Was kann unsere Musikpädagogik von einer schriftlosen Musikkultur lernen? In: *Populäre Musik und Pädagogik 3*, hg. von Jürgen Terhag. Oldershausen.
- Scheller, Ingo (1981): Erfahrungsbezogener Unterricht. Königstein, S. 53-73.
- Schütz, Volker (1998): Transkulturelle Musikpädagogik. In: *Musik transkulturell erfahren. Anregungen für den schulischen Umgang mit Fremdkulturen*, hg. von Martina Claus-Bachmann. Uni Bamberg.
- Sorrentino, Wencke und Wolfgang Martin Stroh (2007): Te Pizzicau von Santu Paulu. Süditalien: Szenische Interpretation von „Tarantella“. In: *Grundschule Musik 41*, S. 13-21.
- Stroh, Wolfgang Martin Stroh (1982): Szenisches Spiel im Musikunterricht. In: *Musik und Bildung 6/82*, S. 403-407.
- Stroh, Wolfgang Martin (2000): „eine welt musik lehre“ - Begründung und Problematisierung eines notwendigen Projekts. In: *Musikpädagogische Forschung 21*, S. 138-151.
- Stroh, Wolfgang Martin Stroh (2006): „Aus Fehlern wird man klug“ - Zum Verhältnis von alltäglichem und schulischem Musiklernen. In: *Musikpädagogische Forschung 27*, S. 223-238.
- Stroh, Wolfgang Martin (2007): Szenische Interpretation von Musik. Eine Anleitung zur Entwicklung von Spielkonzepten anhand ausgewählter Beispiele. Paderborn.