



Berliner Schulklasse beim "Karneval der Kulturen" Berlin 2001 (Foto: Stroh)

Wolfgang Martin Stroh

# MULTIKULTI UND DIE INTERKULTURELLE MUSIKERZIEHUNG

## Multikulturelle Handlungskompetenz

Das bekannteste und vielleicht auch bedeutsamste Beispiel multikultureller Handlungskompetenz hat Karin Pilnitz im AfS-Magazin vor 6 Jahren veröffentlicht: Sie referierte eine Untersuchung aus vier Regionen der Bundesrepublik zu Musikvorlieben ausländischer SchülerInnen. In der Schule nach Lieblingsmusik befragt antworten diese Kinder und Jugendlichen kaum unterscheidbar von ihren

deutschen KlassenkameradInnen.<sup>1</sup> 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 etwa 50%, 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.“<sup>2</sup>

Die deutsch-türkische Sängerin Aziza-A sagt und singt programmatisch, dass sie gerne in zwei Kulturen lebt. Sie will sich aus der deutschen und aus der türkischen Kultur die Elemente herausgreifen, die sie gut findet.<sup>3</sup> Das Mitleid, das PädagogInnen oft mit deutsch-türkischen SchülerInnen aufgrund ihrer kulturellen und sprachlichen „Heimatlosigkeit“ hatten, erscheint unzeitgemäß. Aziza-A spricht fließend Berlinerisch und Türkisch mit deutschem Akzent. Und dies Türkisch



„Alle Kids ‚konstruieren‘ sich ihre musikalische Lebenswelt, indem sie sich vorliegender ‚Angebote‘ bedienen.“ Zu solchen Angeboten gehört auch das Internet. Hier die Website von „musikmachen.de“

mit dem deutschen Akzent ist in der Türkei schick und ein Zeichen für Emanzipation, Internationalität und Aufmüpfigkeit.

Eine derart ausgeprägte multikulturelle Handlungskompetenz ist keineswegs „ausländerspezifisch“. Alle Kids „konstruieren“ sich ihre musikalische Lebenswelt, indem sie sich vorliegender „Angebote“ bedienen. Diese Konstruktion ist zwar individuell und oftmals überraschend, sie ist aber keineswegs zufällig und unvorhersehbar. Sie geschieht aufgrund benennbarer und pädagogisch beeinflussbarer Bedingungen. Das Bewusstsein für multikulturelles Handeln ist zwar selten so gut ausgeprägt wie bei Aziza-A oder den durch „Saz in der Schule“ herausgeforderten Kindern, es ist aber schnell im Musikunterricht aktivierbar, sobald Musik zur Sprache kommt, die subkulturell prägnant und differenziert ist.

Jeder Kompetenzbegriff kann deskriptiv oder normativ verwendet werden. Im ersten Fall wird multikulturelles Handeln festgestellt und beschrieben – ein für die aktuelle bundesdeutsche Diskussion bereits aufklärerisch wirkendes Unterfangen! Pädagogisch ist die deskriptive Verwendung allerdings unzureichend. Da

Pädagogik auf Weiterentwicklung, Veränderung und Verbesserung abzielt, muss sie auch werten. Als geeigneter Maßstab hat sich die Forderung nach aktivem, selbstbestimmtem und bewusstem Handeln erwiesen.<sup>4</sup>

#### Fazit

Demnach sollte multikulturelle Handlungskompetenz die Fähigkeit bedeuten, aktiv, selbstbestimmt und bewusst die vielfältigen kulturellen Angebote nutzen zu können. Das Gegenbild solcherart Kompetenz ist der „passive“ Konsument, der überwiegend fremdbestimmt und ohne viel bewusste Reflexion durch den kulturellen Supermarkt getrieben wird und zu jenen 67% Bundesbürgern gehört, die von sich sagen, dass der wichtigste Sinn ihres Lebens „Spaß“ ist.<sup>5</sup>

### Handlungskompetenz in der multikulturellen Gesellschaft

Die multikulturelle Gesellschaft besteht wie jede einigermaßen differenzierte Gesellschaft aus mehreren unterschiedlichen Kulturen. Während in den meisten Fällen die kulturelle Vielfalt auf eine herrschende „Nationalkultur“ bezogen ist oder – wie in den USA bis in die 50er Jahre erhofft – in

einem „Melting Pot“ sich auflöst, zeichnet sich die multikulturelle Gesellschaft dadurch aus, dass Vielfalt ihr konstituierendes Prinzip ist. Es gibt weder eine National- oder Leitkultur, noch einen Schmelztopf. Es gibt stattdessen ein Regelwerk, das ein möglichst optimales und konfliktfreies Zusammenwirken der Unterschiede ermöglicht und fördert.

Soweit die Theorie. Sie besagt zweierlei: Erstens, dass eine multikulturelle Gesellschaft ein Ideal ist, das noch keineswegs durch die ethnische Vielfalt der Bevölkerung verwirklicht ist, dessen Realisierung vielmehr erheblicher demokratischer Anstrengungen bedarf. Deutschland kann hiervon ein Lied singen. Zweitens, dass eine funktionierende multikulturelle Gesellschaft gewissen gesellschaftlichen Gruppen nützt, während sie die Privilegien anderer Gruppen bedroht bzw. in Frage stellt. Auch hiervon kann Deutschland ein Lied singen!

Offensichtlich müssen sich die Menschen einer Gesellschaft Multikulturalität erarbeiten. Sie fällt ihnen nicht in den Schoß. Und es gibt Interessenskonflikte: Die einen treibt ihr eigener Vorteil – das sind alle, die nicht der herrschenden Kultur teilhaftig wer-



Ein Grundschüler erläutert die Inschrift auf der selbstgebauten Indianertrommel. (Foto: Stroh)

den (können), die diskriminierten Ausländer, die Outcasts, die Sonderlinge. Die anderen treibt die Angst oder Einsicht in die Notwendigkeit – das sind Sicherheitspolitiker wie Schily, Pragmatiker wie Geißler und weite Teile des deutschen Großkapitals. Die dritten treibt ein abstrakter Humanismus – das sind Grüne, SozialarbeiterInnen und LehrerInnen. Viele Jugendliche werden durch gymnasialen Moralunterricht ebenfalls erfolgreich zeitweise dieser Gruppe zugeführt. Und die vierten treibt eine narzisstische Freude oder Suche nach dem Exquisiten – das sind alle jene, die Workshops besuchen, zu AfS-Kongressen gehen, fremde Länder alternativ bereisen und die interkulturelle Musikerziehung mit Leben füllen möchten.

Daneben gibt es (als fünfte Gruppe) noch die „Gegner“, die in den folgenden Überlegungen vernachlässigt werden können. Das sind Kanzlerkandidaten, die Berlin mit dem blau-weißen Bierkrug in der Hand erobern möchten und ihre pittoreske Multikulturalität erst gar nicht bemerken, ob-

gleich sie sie vortrefflich zur Schau stellen können. Alle fünf Gruppen reagieren individuell unterschiedlich auf eine weltweite Entwicklung, die mit Globalisierung bezeichnet wird. Diese Art Globalisierung reicht zurück zum „Gastarbeiter“, zu den ersten Wirtschaftsflüchtlingen, zur internationalen Arbeitsteilung und führt hin zur Industriekultur und „Weltsprache Musik“. Die ethnische Resistenz gegenüber Globalisierungsprozessen ist ein bekanntes Phänomen multikultureller Gesellschaften. In multikulturellen Metropolen wie New York ist diese Art Resistenz zu einer kulturellen Produktivkraft sondergleichen geworden. In Deutschland bahnt sich eine entsprechende Entwicklung seit circa zehn Jahren an. Der interkulturell kunterbunte Musikunterricht alten Couleurs – „Lasst tausend Blumen blühen!“ – oder Multikulti-Projekte wie die Nordrhein-Westfälische „Windrose“ können als Vorläufer gelten.

#### Fazit

Die oben durch aktives, selbstbestimmtes und bewusstes Handeln gekennzeichnete multikulturelle Kompetenz muss noch ergänzt werden durch ein politisch verantwortbares und individuell begründetes „Arbeiten“ am Ideal der multikulturellen Gesellschaft insgesamt. Dies Ideal muss vor dem Hintergrund der sich zuneh-

mend globalisierenden Welt überprüft und weiter entwickelt werden. Die Grundprämisse pädagogischen Handelns ist, dass, wer multikulturell handlungskompetent ist, auch einen positiven Beitrag zur Entwicklung des Ideals der multikulturellen Gesellschaft leisten kann und wird. Auf dieser Prämisse baut die aktuelle interkulturelle Musikerziehung auf.

## 3 Ziele und Zustand der interkulturellen Musikerziehung

Der Musikunterricht soll einen Beitrag zur Entwicklung multikultureller Handlungskompetenz für ein Leben in der Bundesrepublik Deutschland und der globalisierten Welt der Zukunft leisten. Es geht also nicht mehr um ein „Verstehen des Fremden“, sondern um konkrete Lebensfähigkeit in unserer eigenen Gesellschaft. Der Blick in die Ferne wird entexotisiert und auf die allernächste Umgebung gelenkt. Volker Schütz hat diese „Wende“ angedeutet, als er 1997 in die Diskussion um interkulturelle Musikerziehung auch die „persönliche Komponente“ einführte und den Blick von Bali, Westafrika und Kuba hin auf die Bundesrepublik Deutschland, unseren „bürgerlichen“ Musikbegriff und die Erweiterbarkeit unserer Herzen lenkte.<sup>6</sup> Irmgard Merkt hat 2001 ein vielzitiertes Wort Heiner Geißlers, der bereits 1990 festgestellt hatte, dass die Deutschen sich um das Zusammenleben mit Ausländern nicht mehr drücken können, „ein wenig erweitert“, indem sie umformulierte: „die Frage ist nicht mehr, ob wir mit Ausländern zusammenleben wollen, sondern nur noch, ob es Spaß macht, mit ihnen zusammenzuleben“.<sup>7</sup>

Die Konzepte, die Schütz und Merkt in den genannten Leitartikeln ausbreiten, laufen schlichtweg auf die Forderung hinaus, dass interkultureller Musikunterricht ein „guter“ Musikunterricht sein soll: ein Musikunterricht, in dem gelernt wird, wie Musik funktioniert – sowohl in einer Gesellschaft („Funktion der Musik“), als auch immanent bezüglich ihrer Wirkungen.



Die Inhalte der interkulturellen Musikerziehung sind dabei

- die wirkliche Musikkultur der Bundesrepublik Deutschland,
- die wirklichen Musikkulturen der Welt,
- die Erscheinungsweisen der Musik der Welt in der Bundesrepublik.

Methodisch sind diese Inhalte durch einen „erweiterten Schnittstellenansatz“ zu leisten, der von

- sinnlichen Basiserfahrungen als „Schnittstelle“ zur
- erfahrungsbezogenen Erarbeitung der Funktion von Musik führt, um
- den Transfer in die Bundesrepublik und
- den Transfer in die Globalisierung zu leisten.

Die Realisierung dieser Inhalte und Methoden ist derzeit noch nicht möglich, da fast alle einschlägigen Vorarbeiten fehlen:

Die „wirkliche Musikkultur der BRD“ ist so gut wie unbekannt. Die Fakten der multikulturellen Situation in Deutschland sind, wenn überhaupt bereits erhoben, nicht für MusiklehrerInnen greifbar. Hören wir uns ins „Funkhaus Europa“ („SFB-Multikulti“) hinein, so tönen uns zwar „Fakten“ entgegen, wir können sie aber nicht überzeugend (auf dem Hintergrund von Theorien multikultureller Gesellschaften) interpretieren. Ein Blick in den *Musik Almanach* des Deutschen

Musikrates ist wie das Erlebnis des 5. Aktes eines multikulturellen Trauerspiels. Und auch auf AfS-Kongressen ist alles „so schön bunt“ hier, von Durchblick und Ordnung ist nicht die Rede.

Die „wirklichen Musikkulturen der Welt“ sind von den englischsprachigen Cultural Studies eifrig aufgearbeitet und bereits in US-Lehrbüchern festgehalten worden.<sup>8</sup> Der *Rough Guide to World Music* wurde 2001 ins Deutsche übersetzt. Die *Garland Encyclopedia of World Music* strebt 2002 ihrem letzten Band entgegen (zusammen 12000 Seiten). In der deutschsprachigen (musikpädagogisch

Die Realisierung von Inhalten und Methoden zur interkulturellen Musikerziehung ist derzeit noch nicht möglich, da fast alle einschlägigen Vorarbeiten fehlen.

gisch verwertbaren) Literatur überwiegt allerdings noch immer Folklorismus, seit Volker Schützens *Musik Schwarzafrikas* mit vorsichtigen Ansätzen von Popmusik aufgemischt.<sup>9</sup>

Die Tatsache, dass wir alle Musik der Welt aus „zweiter Hand“ erfahren, selbst (oder gerade) wenn wir bei Aja Addy einen Trommelworkshop absolvieren, ist noch lange nicht musikpädagogisch handlungsrelevant. Argwöhnisch blickt die deutsche Musikpädagogik auf „Weltmusik“ (da „kommerziell“) und setzt ihr die Vision „reiner“ oder „authentischer Musik“ entgegen, von der wir allerdings bestenfalls eine CD mit Feldaufnahmen konsumieren können. Der „Schnittstellenansatz“ von Irmgard Merkt, der auf AfS-Ebene wirklich nicht umstritten sein dürfte, krankt daran, dass er die musikpraktische



*Drauflostrommeln als „Basiserfahrung“? (Foto: Stroh)*

Ebene selten überschreitet. Der geforderte „Gesprächsanlass“, den die Musikpraxis bieten soll, kommt zu kurz, die „Erfahrung der Differenz“ findet kaum statt. Demgegenüber besteht weitgehend musikpädagogische Skepsis jenen „Schnittstellen“ gegenüber, die „tiefer“ bei Basiserfahrungen ansetzen: die klangarchetypische oder die rhythmusarchetypische Ebene, wie sie Ulrich Hanbürger im letzten AfS-Magazin bei der Gongarbeit geschildert hat oder es Reinhard Flatischler mit TaKeTiNa lehrt.<sup>10</sup>

Wenn schon der Schritt von der Schnittstelle zur kulturellen Differenz schwierig und meist nur ein ungeliebtes Anhängsel ist, wie soll dann der Transfer auf die multikulturelle Bundesrepublik Deutschland und in die Globalisierung aussehen?

## Multikulturelle Musiklehrerkompetenz

Dass LehrerInnen jene Kompetenzen, die sie vermitteln bzw. weiterentwickeln sollen, auch selbst besitzen müssen, gehört zum Credo der Musiklehreraus- und fortbildung. MusiklehrerInnen müssten somit, um gute interkulturelle Musikerziehung betreiben zu können, selbst multikulturell handlungskompetent sein. Genauer: zumindest aus der Vielfalt der in der Bundesrepublik existierenden Kulturen bewusst auswählen können.



Rollenspiel „Afrotanz“, AFS-Kongress 2000 in Köln  
(Foto: Börs)

Mir ist anlässlich des AFS-Kongresses 2000 in Köln aufgefallen, dass gerade das multikulturell bunte Fortbildungsangebot wenig von dieser Forderung widerspiegelt. Die Knüller des Kursangebotes waren Latin, Afro, HipHop, Jazz- und Poptanz und kaum die Musik der in Deutschland lebenden Ethnien: osteuropäische, arabische, türkische, nordafrikanische oder vietnamesische Musik, geschweige denn solche Musik, die wie Türk-Rap multikulturelle Produkte made in Germany sind, aber auch nicht Subkulturen wie Rave und Techno. In einem Ende 2000 geschriebenen Aufsatz<sup>11</sup> versuchte ich diese Beobachtung zu erklären mit der „Überforderung“ von MusiklehrerInnen durch allzu hohe und überwiegend scheinheilige Forderungen an interkulturelle Musikerziehung in der Schule. Der Katalog von Gegenmaßnahmen, den ich in diesem Aufsatz formuliert hatte, konnte als Konzept für einen Fortbildungskongress gele-

sen werden, der den freien Markt durch ein bildungspolitisches Programm ersetzt. Ich wurde daher von Jürgen Terhag gebeten, meinen Maßnahmenkatalog bei einer Sitzung des AFS-Bundesvorstandes vorzustellen. So entstand der Text des vorigen Kapitels. Es ging mir dabei weniger darum, erneut gegen den „theoriefeindlichen Praktizismus“ der deutschen Musikpädagogik ins Feld zu ziehen. Es ging vielmehr darum, dass sowohl DozentInnen als auch TeilnehmerInnen ihre Konzepte, Motivationen und Erlebnisse in den Kursen und Workshops innerhalb des Kongresses systematisch reflektieren und aufarbeiten können. Dabei sollten die in einem durchaus

exotischen musikpädagogischen Schutzraum gemachten Erlebnisse auf das „hic et nunc“ der Bundesrepublik übertragen bzw. vor dem Hintergrund der multikulturellen Republik aufgearbeitet werden.

#### Fazit

Die Kluft, die sich in Köln 2000 zwischen den mit viel Empathie nachvollzogenen afro-schamanischen Ritualien und dem real existierenden bundesdeutschen Schamanismus der Marke „Techno“ aufgetan hatte<sup>12</sup>, sollte irgendwann der Vergangenheit angehören. Es sollte deutlich werden, dass das pädagogische „Rollenspiel“ im Afro- oder Rap-Tanz auch einer Rave-Party und dem Techno-Keller angemessen sein kann. Nur bei letzterem kann man sich nicht hinter „der Fremde“ verstecken, sondern muss sich einer fremden Welt im eigenen Lande stellen.



#### Zitierte Literatur

- Hanbürger, Ulrich: „Gongarbeit im Musikunterricht“. In: *Afs-Magazin* 12/2001, S. 8-13.
- Lieberg, Andreas: „Nun ade, du mein lieb Heimatland...“ Ergebnisse einer Studie aus Bremer Schulen.“ In: Böhle, Reinhard C. (Hg.): *Aspekte und Formen Interkultureller Musikerziehung*, Frankfurt 1996.
- Merkt, Irmgard: „Musikerziehung interkulturell. Ausländer- und Einwanderungspolitik.“ In: *Musik in der Schule* 4/2001.
- Pilnitz, Karin: „Zwischen Tradition und Integration - Die Musikwelt ausländischer Schüler.“ In: *Afs-Magazin* 2/1996.
- Schütz, Volker: „Interkulturelle Musikerziehung. Vom Umgang mit dem Fremden als Weg zum Eigenen.“ In: *Musik und Bildung* 5/1997.
- Stroh, Wolfgang Martin: „eine welt musik lehre. Begründung und Problematisierung eines notwendigen Projekts.“ In: Knolle, Niels (Hg.): *Kultureller Wandel und Musikpädagogik*, Essen 2000.
- Stroh, Wolfgang Martin: „Ein schlechtes Gewissen macht noch keinen guten Musikunterricht - Über die Motivation, multikulturell Musik zu unterrichten.“ In: *Diskussion Musikpädagogik* 11, Oldershausen 2001 (a).
- Stroh, Wolfgang Martin und StudentInnen: „Das Oldenburger TechnoMuseum - Ein subjektiv-kollektiver Erfahrungsbericht.“ In Terhag, Jürgen (Hg.): *Musikunterricht heute*, Band 4, Oldershausen 2001 (b), S. 187 und Textbeitrag auf der CD-ROM.
- Titon, Jeff Todd (Hg.): *Worlds of Music. An Introduction to the Music of the World's Peoples*, New York 1996.

#### Fußnoten

- 1 Mit einer Akzentverschiebung von Disco/Techno auf HipHop/Rap.
- 2 Lieberg, S. 130.
- 3 CD *Es ist genug*, BMG 1997.
- 4 Formulierung der Niedersächsischen Studienreformkommission 1984.
- 5 Allensbach-Untersuchung März 2002. Nach dpa vom 30.3.2002.
- 6 Schütz, S. 4-8.
- 7 Merkt, S. 7.
- 8 Überzeugend Titon 1996, ein verbreitetes US-College-Lehrbuch.
- 9 Ein konzeptioneller Vorschlag unter [www.uni-oldenburg.de/~stroh/musikderwelt/](http://www.uni-oldenburg.de/~stroh/musikderwelt/).
- 10 Hanbürger 2001; Stroh 2000. Siehe auch [www.uni-oldenburg.de/~stroh/einweltmusiklehre/](http://www.uni-oldenburg.de/~stroh/einweltmusiklehre/).
- 11 Stroh 2001 (a).
- 12 Stroh 2001 (b).