

Wolfgang Martin Stroh

Eigensinn statt Machbarkeit und Spaß?

Abstract

Five question concerning Thomas Ott's paper: First, the „main problem“ of intercultural music education is not a theoretical one but a problem of the teacher's attitude, i.e. that teachers and students agree that the most important aspect of music education is „the show must go on“ and „have much fun“. Second, it is not clear, if the „glasses of homogeneity“ should be applied to the school-class or to the ethnic object (the music culture). If both is the case, one has to ask if there is a congruence between acting in the field of pedagogy or music ethnology. Third, even if it is possible to avoid „homogenizing“ in the field of cultural research, it is not possible, to avoid this problem in a school class, when there are other aims than just „fun“. Fourth, solutions of problems within the field of musicological research (field studies, cultural studies) cannot be applied „one to one“ to the field of pedagogy. Fifth, the dialogue (communication) between people cannot be transformed into a dialogue between men and music. Thus Ott's principles of dialogue cannot be helpful for decisions concerning subjects of intercultural music education. Nevertheless, Ott's arguments are very helpful within the discussion on the aims of intercultural music education, as they show the problems of a teaching which follows only the every day's principles of feasibility and fun.

Thomas Ott möchte „das Grundproblem“ der interkulturellen Musikpädagogik lösen, setzt sich die „Heterogenitätsbrille“¹ auf, formuliert Auswege aus den „Fallstricken der Homogenisierung“, propagiert Strategien der musikethnologischen Forschung für die pädagogische Praxis und formuliert die Hoffnung, dass sich der „Eigensinn-Dialog“ zwischen Menschen auf den „Dialog“² zwischen Mensch und Musik übertragen lasse. Hierzu stelle ich fünf Fragen und gebe fünf Antworten:

Was ist das Grundproblem der interkulturellen musikpädagogischen Praxis?

Die drei „Daumenregeln zur Vermeidung interkultureller Missverständnisse“ besagen:

- (a) Beachte die Multikulturalität im Wesen eines jeden einzelnen Menschen,
- (b) achte grundsätzlich dein Gegenüber als gleichberechtigten Partner und
- (c) erachte eine Kultur niemals (nur) als homogen.

Thomas Ott ist der Meinung, dass sich die interkulturellen Pädagogen* im deutschsprachigen Raum an diesen Problemfeldern abarbeiten und hierin „das“ Grundproblem der interkulturellen Musikpädagogik

zu sehen sei. Diese Formulierung (in der Gegenwartsform) dramatisiert die Lage und diskreditiert die bisherige Diskussion, die sich seit Langem um genau diese Problemfelder bemüht – und dies durchaus erfolgreich und mit praktischen Konsequenzen.

- (a) Die Tatsache, dass Multikulturalität keine Erscheinung „zwischen“ (projektiv gesehenen) Kulturen, sondern eine Eigenschaft von Menschen ist, ist seit der politischen Debatte um das Staatszugehörigkeitsgesetz (2000) und das Zuwanderungsgesetz (2001–2005) auch solider Kernbestand der Musikpädagogik. Die politische Debatte um Multikulturalität hatte ihren Niederschlag in vielen konkreten Unterrichtskonzepten, Schulversuchen und interkulturellen Maßnahmen – bis hinein in die zunehmende Beschriftung von Warnschildern des öffentlichen Lebens. Seyran Ateş propagiert in ihrem Buch „Der Multikulti-Irrtum“ (Ateş 2008) einen bilingualen und damit ansatzweise bikulturellen Unterricht. Die Ikone des Berliner Oriental HipHop Aziza'A, die auch auf dem AfS-Kongress 2002 in Berlin singen durfte, feierte ihre persönliche Multikulturalität schon auf ihrer ersten CD „Es ist Zeit“ (1996). Und in meinem Leitartikel zum Berliner AfS-Kongress 2002 habe ich die multikulturelle Schüler- und Lehrerpersönlichkeit beschrieben, nachdem ich 1999 beim AMPF das Konzept einer „multikulturellen Identität“ eingefordert hatte (Stroh 2000).

Die Tatsache, dass jeder schülerorientierte Musikunterricht es mit vielen Teilkulturen zu tun hat, die nicht allein auf Migrationen, sondern auf soziale und hedonistische Ursachen zurückzuführen sind, gehört zur Alltagserfahrung aller Musikpädagogen. Sie hat beispielsweise Dieter Lugert seit jeher bewogen zu sagen, dass guter Musikunterricht immer interkulturell ist und sich ein eigenständiges Konzept erübrige.

- (b) Der Dialog auf Augenhöhe ist ein uraltes Wunschbild von Schülerorientierung, das sich selbstverständlich in der Schule am institutionalisierten Autoritätsgefälle zwischen Lehrer* und Schüler* bricht. Der Ansatz des „Lernens durch Erfahrung“ versucht beispielsweise hier einen erträglichen Kompromiss zu finden. Nach Hartmut von Hentig sollte der Lehrer kein „Magister“, sondern ein Organisator von Lernprozessen sein. In seinem für die Bielefelder Schulprojekte entwickelten Konzept, dem dann Rudolf Nykrins musikpädagogisches Votum entnommen ist (Nykrin 1978), sind die Schüler

selbst für ihren Lernprozess zuständig. Aber auch andere musikpädagogische Konzepte bemühen sich um die idealtypische Augenhöhe. Dies alles ist keine Problematik, die spezifisch für interkulturelle Kommunikation ist.

- (c) Das einzige Problemfeld, an dem sich die interkulturelle Pädagogik und der Migrationsdiskurs tatsächlich noch immer abarbeiten, ist die projektive Homogenisierung. Insofern ist es stringent, dass Thomas Ott sein Augenmerk primär auf dieses Problem richtet. Und dieses Problem ist pädagogisch keineswegs neu, wenn man daran denkt, dass es für einen Lehrer niemals *die Mädchen und die Jungen, die Musikalischen und die Unmusikalischen, die Faulen und die Fleißigen* geben sollte. Und dennoch kommt man beim alltäglichen Handeln selten ohne Kategorien und Systematisierung aus. Es würde den Lehrer zur absoluten Handlungsunfähigkeit verdammen, wenn er politisch korrekt immer nur feststellt, dass alle Schüler und alle Menschen anders sind und er keinerlei projektive Homogenisierung vornehmen darf. Nicht ein Verbot des Projizierens, sondern eine bewusst gehandhabte, begründete und transparente Projektion ist zu fordern.

Versteht man unter interkultureller Pädagogik und Migrationsdiskurs nicht nur die theoretische Diskussion um Begriffe und die Interpretation statistischer Daten, sondern die pädagogische und politische Praxis, dann sieht meines Erachtens das „Grundproblem“ ganz anders aus. Es ist eines der Motivation und der Angst der handelnden Menschen. Die interkulturelle Pädagogik leidet immer noch darunter, dass sie mit moralischem Anspruch und beängstigenden Anforderungen daherkommt und die Praktiker mit einem hochkomplexen Diskurs über Kulturbegriffe und Identitätsfragen abschreckt. Die Folge ist, dass auch in einem Zustand, in dem (theoretisch) alles klar und abgehakt ist, die Menschen vollkommen anders handeln, als sie eigentlich sollten. Im Falle der interkulturellen Musikpädagogik ist als beredtes Symptom zu betrachten, dass beispielsweise die meines Erachtens beste einschlägige musikpädagogische Schriftenreihe *Musik der Welt* des Lugert-Verlages, die sich ja explizit der Heterogenitätsbrille bedient, mit 30 jährlich verkauften Exemplaren ein ökonomisch absoluter Flopp ist und (zu meinem großen Leidwesen) eingestellt wird. Ein anderes Symptom ist das nach dem Prinzip Angebot und Nachfrage gestaltete Kursangebot des jüngsten AfS-Kongresses, der typisch interkulturelle Themen in kulturlose Nicht-Zusammenhänge stellt und den Lehrern die Homogenitätsbrille *Machbarkeit* und das *Spaßprinzip* aufsetzt. Meine ernst gemeinte Aussage von 2001 „ein schlechtes Gewissen macht noch keinen guten [interkulturellen] Unterricht“ (Stroh 2001)

muss ich leider modifizieren: „ein gutes Gewissen macht allenfalls schlechten oder eben gar keinen interkulturellen Unterricht“. Und vor zwei Jahren musste ich beim EAS-Kongress in der Türkei das Land Deutschland mit der Keynote „All is said, but nothing is done“ (Stroh 2011) vertreten, diesmal bezogen auf die deutsche Migrationspolitik.

Muss sich der Musiklehrer die Heterogenitätsbrille aufsetzen? Ist der Heterogenitätsvorrat der Welt so schützenswert, dass sich eine aus dieser Wertentscheidung abgeleitete Pädagogik lohnt?

Eine Vorbemerkung: Es gibt zwei recht unterschiedliche Arten eines Eigensinn-Dialogs wie einer interkulturellen Kommunikation überhaupt, die in Thomas Otts Aufsatz gemeint sein könnten. Einerseits kann der Dialog zwischen Musiklehrer und der ihm anvertrauten Schülerschaft, die sich – wie gesagt – aus einer bunten Ansammlung mehr oder minder fremder „Kulturen“ zusammensetzt, gemeint sein. Andererseits kann aber auch das Verhältnis zwischen deutschen Menschen – Lehrer und Schüler inbegriffen – und fremden Kulturen jenseits oder auch innerhalb der Grenzen Deutschlands gemeint sein.

Bezogen auf die gesellschaftliche Gruppe *Schulklasse* lautet meine Antwort auf die Frage, ob sich ein Lehrer – unbedingt – die Heterogenitätsbrille aufsetzen muss: Ja, aber er soll wissen, dass dies eine Brille ist, dass also die Wirklichkeit durch diese Brille zu ihm gelangt und dass die Wirklichkeit bei einer anderen Brille anders aussieht und in keinem Falle das, was sie durchlässt, wirklich so *ist*. Es wäre optimal, wenn ein Lehrer stets mehrere Brillen auf Lager hätte und sich sein soziales Umfeld unterschiedlich betrachten würde und könnte. Wenn alles und jedes nur heterogen gesehen würde, dann wäre der Lehrer, wie bereits gesagt, handlungsunfähig.

So weit, so gut. Thomas Ott jedoch versteht seine Heterogenitätsbrille wohl zunächst eher als die Sicht des Ethnologen und des Feldforschers. Und er meint zusammen mit der UNESCO (Baumann 1992), dass der Heterogenitätsvorrat der Welt schützenswert sei. Geschützt muss etwas werden, was einerseits gefährdet und andererseits wertvoll ist. Dass Thomas Ott schreibt, der Heterogenitätsvorrat in der „Umwelt jedes Einzelnen“ wachse ständig an, steht dazu nicht unbedingt in Widerspruch. Denn es kommt nicht auf den Vorrat oder darauf an, dass man von dem Vorrat weiß und ihn am Bildschirm ansehen oder mit ihm in chinesischen Plastiknachbildungen spielen kann, sondern darauf, ob man ihn wirklich handhaben, d. h. verändern, bereichern und sich aneignen kann.

Mit Thomas Otts Warnung vor der „Wir-Einstellung“, die er an Dieter Schnebels pastoralem Text illustriert, ist aber auch der Begriff und die Einstellung des

Schützens nicht ganz unproblematisch. Wer wie Thomas Ott mit einem Land voll schützenswerter Musikkultur konkret interagiert, der weiß, dass die Inhaber solcher Kulturen oft keinen Schutz wollen. Viele Musikethnologen mussten erfahren, dass ihr Forschungsinteresse für die Betroffenen ein historisches *rollback* bedeuten kann. Musikethnologen sind als Authentizitätbewahrer oft zwar Gutmenschen, aber dann meist hart an der Grenze des Unzeitgemäßen. Ein beredtes Beispiel für *cultural lags* in umgekehrter Richtung ist die Äußerung eines Gamelanorchesters aus Surakarta, dessen Mitglieder anlässlich einer Konzertreise der Gamelangupe Arum Sih aus Bremen gesagt haben: „Oh schön, ja so haben wir früher auch einmal gespielt.“ Und Dieter Mack beklagt, dass er in Bandung (Indonesien) mit seinen Curriculumreformvorschlägen, die eine stärkere Berücksichtigung traditioneller Musik beinhaltet haben, gerade bei den Dozenten für Gamelan nicht gut angekommen ist (Mack 1998³). Ich habe mich, als ich diese Nachricht las, auch gefragt, wie beispielsweise die Musikhochschule München reagieren würde, wenn ein US-amerikanischer Forscher, der Spezialist für die in den USA lebendige Tradition des Jodelns ist, mit viel Forschungsmitteln im Koffer aufgenommen würde, wenn er Jodeln als Pflichtgebiet im Fach „Gesang“ institutionalisieren wollte.

Dennoch bin ich der Meinung, die Heterogenitätsbrille bezogen auf Inhalte des Musikunterrichts sei Ausdruck und Mittel einer politisch korrekten Wertentscheidung. Dass Kernziele interkultureller Pädagogik wie Toleranz, Abbau von Vorurteilen oder Antirassismus bei einer Sicht von Kulturen durch die Heterogenitätsbrille leichter als anders erreicht werden können, steht meines Erachtens außer Zweifel. Wie beispielsweise jüngst wieder in Hans Jüngers *Hamburger OK-Modell* ist das Ziel, die Schüler zu Toleranz und Offenheit gegenüber der Musik der Anderen zu ermutigen und dabei Angst und Ablehnung in Interesse und Empathie zu verwandeln, ein musikpädagogischer Grundbestand. Dies nicht zuletzt deshalb, weil solch ein Toleranz- und Offenheitskonzept auch das Erbe der klassischen Musik vor der Verpöpfung durch Klassenmusik zu retten verspricht. Mit Volker Schütz kann und soll die interkulturelle Musikerziehung und die Heterogenitätsbrille ja der Bereicherung des Einzelnen dienen und die Musikpädagogik sollte diese Chance nutzen (Schütz 1997). Schützens „Musik in Schwarzafrika“ (Schütz 1992), der einzige kommerzielle Erfolg des Lugert-Verlages im Sektor *Musik der Welt*, beruht auf der Annahme, dass westafrikanische Musik die Schüler sämtlicher Teilkulturen mit ihrem durchgängig in Rock, Pop und Disko ausgelebten Bedürfnis nach Körperlichkeit abholen und durch anspruchsvollere Aufgaben bereichern kann.

Die Heterogenitätsbrille aufzusetzen ist aber nicht einfach. Dass im musikpädagogischen Alltag wie bereits gesagt die Annehmlichkeiten von *Machbarkeit* und

Spaßprinzip die Anstrengungen um die Machbarkeit des Heterogenen verdrängen, bleibt als Hypothek bestehen. Hierzu weiter unten mehr.

Kann die Praxis der Eigensinn-Dialogizität ein Ausweg aus den Fallstricken der projektiven Homogenisierung sein?

Operationalisiert man das Konzept der Eigensinn-Dialogizität mittels der sechs „Bedingungen“, die Thomas Ott abschließend formuliert, so stellt sich heraus, dass der neu in die Debatte eingeführte Begriff des „Eigensinn“ zwar das Dilemma des Handelns gut zum Ausdruck bringt, aber letztendlich doch jedem zugesteht, den Schwierigkeiten eigensinnig dann aus dem Weg zu gehen, wenn sie zu groß zu werden drohen, statt sie zu lösen. Die neuralgischen und für den Begriff „Eigensinn“ entscheidenden Bedingungen „Abgrenzungsbereitschaft“ und „Freiheit und Selbstverantwortlichkeit“ müssten in jedem Fall auf die zwei bereits erwähnten unterschiedlichen Konstellationen angewandt werden: Einmal auf die Kommunikation zwischen Lehrer und Schüler, also das *Forschungsfeld Schulklasse*, zum andern auf die Auseinandersetzung der Schüler mit Musikkulturen, die ihnen fremd sind.

Mit Bezug auf das (musikethnologische) *Forschungsfeld Schulklasse* werden die Probleme der Abgrenzungsbereitschaft und Freiheit/Selbstverantwortlichkeit des Lehrers im schülerorientierten Unterricht jenseits aller Interkulturalität diskutiert. Ein Lehrer kann zwar gut selbst bestimmen, was er von sich preisgibt (also welche Musik er persönlich liebt oder ekelhaft findet), er kann aber nicht einfach „den Dialog unterbrechen oder abbrechen“. Es gibt in der Schule institutionelle Bedingungen, denen ein musikethnologischer Feldforscher nicht unterliegt. Mit anderen Worten, im konkreten Unterricht sind dem Eigensinn des Lehrers enge Grenzen gesetzt.

Brisant sind die beiden Probleme „Abgrenzungsbereitschaft“ und „Freiheit und Selbstverantwortlichkeit“ jedoch bezüglich der Themenauswahl des Unterrichts und (in begrenzterem Ausmaß) der Methoden. Inwiefern hier der Eigensinn durchsetzbar ist und gelingen kann, wird Thema unter Punkt 5 sein.

Angesichts dieser Einschränkungen und Besonderheiten der Aufgabe von Pädagogik ist grundsätzlich zu fragen, ob ein Lehrer der Gefahr der projektiven Homogenisierung begegnen kann, indem er die Eigensinn-Dialogizität praktiziert. Das im freien Feld musikethnologischer Forschung Mögliche ist in einer deutschen Schule, so multikulturell spannend das Schulleben auch sein mag, nur unter Aufgabe der traditionellen Ziele wie Toleranz, Offenheit, Antirassismus usw. möglich. Sobald aber übergeordnete Ziele, die zunächst nicht in den (Eigen-)Sinn-Bereich der Schüler fallen, verfolgt werden, läuft die Eigensinn-Dialogizität Gefahr, sich in die Kategorien *Machbarkeit* und *Spaßprinzip* aufzulösen.

Können Problemlösungen aus dem Feld der ethnologischen Forschung oder den Cultural Studies auf die pädagogische Praxis übertragen werden?

Der Katalog der „Bedingungen“ der Eigensinns-Dialogizität ist zunächst für die musikethnologische Tätigkeit formuliert und nicht eins-zu-eins als Regelsystem für das Handeln eines Lehrers zu gebrauchen. Denn meines Erachtens kann zwischen der Forschungstätigkeit eines Ethnologen und der Tätigkeit eines Musiklehrers keine so einfache Parallele gezogen werden, wie es Thomas Ott anlässlich der theoretischen Ableitung seines Konzepts faktisch tut.

Zwar ist eine Lehrkraft, wenn sie vor die Klasse tritt und schülerorientiert sein will, auch in einem *Forschungsfeld*, für das gewisse Kriterien der Cultural Studies gelten können. Hierauf wurde bereits zwei Mal hingewiesen. Indessen gibt es aber doch gravierende Unterschiede. Ein Lehrer hat sich sein Forschungsfeld (d. h. seine Schulklasse) nicht aufgrund einer Forschungsfrage freiwillig ausgesucht, sondern ist auf Gedeih und Verderb in dieses Feld geworfen. Ein Lehrer hat ein anderes Ziel als der Ethnologe. Das *Verstehen* des Feldes ist für den Lehrer nur ein Mittel zu einem anderen Zweck, für den Ethnologen ist es das Ziel selbst. Die Ziele des Lehrers ergeben sich aus politischen Vorentscheidungen, die nicht aus der bloßen Erforschung der Klassensituation abgeleitet und keineswegs frei gewählt werden können. Das Problem der Zielbestimmung hat der Ethnologe, falls er nicht Auftragsforschung betreibt, gar nicht oder er kann sich sein Ziel selbst aussuchen. Das Forschungsfeld der in Deutschland tätigen Lehrer ist ein Ausschnitt aus der multikulturellen Bundesrepublik und insofern je nach Offenheit des Lehrers bereits in Grundzügen bekannt, in jedem Falle einigermaßen vertraut. Der Ethnologe hingegen muss sich, wenn er sein Feld verstehen will, in die *Grundwerteordnung* seines Forschungsfeldes erst einmal einfühlen, wozu ein einfacher Dialog gar nicht genügt.

Kurzum, aus der Diskussion um politisch korrekte ethnologische Forschung können kaum konkrete Handlungsanweisungen für die Tätigkeit eines Musiklehrers entwickelt werden. Ein Musiklehrer muss junge Menschen für ein aktives, bewusstes, selbstbestimmtes und soziales Leben in der multikulturellen Bundesrepublik qualifizieren⁴. Und alle weiteren Überlegungen müssen sich letztendlich daran messen lassen, ob sie zum Erreichen dieses Ziels beitragen. Der Musikethnologe hat es diesbezüglich einfach viel leichter als der Musiklehrer.

Die bereits bekannten Beispiele eines Eigensinn-Dialogs, der sich der Verquickung von ethnologischer und pädagogischer Praxis bedient, heben diese qualitativen Unterschiede nicht auf. So schlagen Dorothee Barth und Martin Greve die Methoden der ethnologischen Feld-

forschung als Projektmethode eines interkulturellen Unterrichts vor, ohne zu behaupten, dass die Ziele des Unterrichts dieselben wie diejenigen der Feldforschung im eigenen Kiez seien (Barth/Greve 2008). Susanne Schedtler wiederum etabliert einen Eigensinns-Dialog in ihren Hamburger Feldstudien, indem sie zumindest partiell der *Grounded Theory* folgt, klammert aber das Forschungsfeld Schule aus (Schedtler 1999, 26-27). Und einige in Oldenburg angefertigte empirische Studien zur Workshop-Szene, in der „eigensinnige“ Ausländer als Dozenten auf angepasste Deutsche treffen, zeigen, dass der dabei entstehende Eigensinns-Dialog ein Hort gravierender Missverständnisse und des Aneinander-Vorbei-Agierens ist: So sind westafrikanische Trommellehrer (u. a. der inzwischen verstorbene Aja Addy) eher religiös und quasi-missonarisch, während die deutschen Teilnehmer eher musikalisch-immanent und technisch motiviert sind (Fürst und Grätschus 2003). Dasselbe gilt in Capoeira- und Salsa-Workshops, sofern dort noch „authentische“ Ausländer unterrichten (Nerger 1995, Daniels 2006). Ein scheinbar musikalisch produktiver Eigensinns-Dialog spielt sich in Afro-Rockgruppen ab, die Lothar Krug untersucht hat. Hier spielen die deutschen und afrikanischen Musiker musikalisch weitgehend aneinander vorbei, während beide aber symbiotisch aneinander gebunden sind: die Deutschen, indem die Afrikaner mit ihrem Eigensinn eine angestaubte Rockmusikpraxis aufmischen, die Afrikaner, indem die Deutschen dem afrikanischen Eigensinn eine kommerzielle Konzert-Form geben, Auftritte organisieren und einschlägige Publika ansprechen (Krug 1992).

Geben die Regeln des Eigensinn-Dialogs brauchbare Entscheidungsgrundlagen für Musikunterricht? Kann der Dialog zwischen Menschen auf den Dialog mit Musik übertragen werden?

Wenn die aus der musikethnologischen Praxis abgeleitete Eigensinn-Dialogizität für den Musikunterricht einen Nutzen haben soll, dann „wäre das, was bisher als Dialog zwischen Personen akzentuiert wurde, auf den ‚Dialog‘ mit Musik zu übertragen“. Doch auch dies ist nicht eins-zu-eins möglich. Von den schon angedeuteten Grundproblemen schülerorientierten Unterrichts abgesehen, kann der Lehrer auch bei den Entscheidungen über Themen, Inhalte und Methoden des Musikunterrichts das Eigensinn-Konzept nicht richtig anwenden. Zwar scheint es heute einen Konsens zwischen dem Eigensinn vieler Musiklehrer und Schüler zu geben, dem zufolge sich die Lehrerperspektive *Machbarkeit* mit der Schülerperspektive *Spaßprinzip* gut vereinen lässt. Nur kommt bei einem solchen Unterricht kein traditionelles Ziel bewusst gehandhabter interkultureller Pädagogik mehr zum Tragen. Die Hoffnung, dass Musik in jedem Falle gut ist oder sozial verträgliche Menschen produ-

ziert, sollte nicht genügen. Dafür hat Musik schon zu viel Dummheit produziert und Unheil angerichtet.

Ich bin der Meinung, dass die Vorstellung, die Ideale der Eigensinn-Dialogizität könnten auf eine Art Kommunikation zwischen Schüler und Musik übertragen werden, nicht weiter führt. Man muss vielmehr so ansetzen, dass man nicht *die* Musik, sondern den musikalisch tätigen Menschen als Inhalt und Thema des Musikunterrichts betrachtet. Für die Themen und Inhalte der interkulturellen Musikerziehung würde dies bedeuten, dass die Schüler nicht primär irgendeine fremde Musik spielen, tanzen, singen und anhören und in einem *kognitiven Zusatz* etwas über die kulturellen Hintergründe dieser Musik erfahren, sondern dass sie zuallererst sich erlebnis- und erfahrungsorientiert mit musikalisch handelnden Menschen in Situationen auseinandersetzen, die kulturell fremd, die mit der Heterogenitätsbrille betrachtet fast immer konfliktrichtig und widersprüchlich, die aber dennoch interessant und – man verzeihe mir das Wort! – lehrreich sind.

Der Wunsch von Thomas Ott, dass der „Geist“ der Eigensinn-Dialogizität jedes interkulturelle (Musik-)Lernen, „ganz gleich, wie es inhaltlich oder methodisch angelegt ist“ durchziehen möge, dürfte nicht in Erfüllung gehen. Die gut gemeinten Kommentare unter Tanz-, Spiel- oder Singeanleitungen in Schulbüchern über kulturelle Hintergründe von Tänzen, Stücken und Liedern reichen überhaupt nicht aus. Weder können sie dem strengen Blick durch die Heterogenitätsbrille noch den Bedingungen der Eigensinn-Dialogizität genügen. Wie sollen die Schüler beim Tanzen, Spielen, Singen und Anhören einer Musik mit anschließender oder vorangegangener Information über den kulturellen Hintergrund ihren Eigen-Sinn artikulieren? Sollen sie sich den vorgegebenen Tanzschritten verweigern, falsch spielen oder singen, beim Hören stören und bei der Informationsvermittlung schlafen?

Wir wissen, dass die mit Jürgen Terhags Worten „gelungene“ Unterrichtspraxis (Terhag 2011) anders aussieht: Die Schüler tanzen um korrekte Schritte bemüht, weil sie wissen, dass man eben korrekt tanzt, im Fernsehen, in der Disko und überhaupt im Leben, zwar verkrampt, aber gutwillig, sie spielen in einem gemeinsamen Groove irgendwie mit, wobei das Arrangement so gekonnt ausgeklügelt ist, dass falsche Töne keine Rolle spielen oder sogar das Salz in der Suppe sind, sie singen entweder gar nicht, wenn sie männlich sind und wichtigere musikalische Aufgaben haben, oder leise und mikrofonal angereichert, wenn sie weiblich sind, sie hören, wenn die Musik lauter als das Nachbargespräch ist, und verarbeiten Information bereitwillig in Kleingruppen durch das Ausfüllen von Arbeitsblättern. Dies alles ist *machbar* und macht auch *Spaß*, weil keine der beiden Seiten gefordert ist. Man kann diesen Ablauf aber nicht mit dem Gütesiegel der Eigensinn-Dialogizität versehen, denn die Musik – geschweige denn die hinter dieser Musik verborgenen musikalisch

handelnden Menschen einer fremden kulturellen Praxis – hat hier keinen eigenen Sinn mehr. Sie ist zu einem Ferment der Erlebnis- und Spaßgesellschaft und zum Teil eines selbstreferenziellen Systems geworden.

Thomas Otts Eigensinn-Dialogizität ist weniger ein „Ausweg“ aus einem Dilemma als vielmehr eine Ernst zu nehmende Forderung an die Unterrichtspraxis, für die *Machbarkeit* und *Spaß* selbstverständliche Voraussetzungen, aber *keine* Ziele sind. Ein gelungener Eigensinn-Dialog im Musikunterricht kann nur in der Auseinandersetzung der Schüler mit musikalisch handelnden Menschen in konkreten, aber fremden Situationen sein. Die Rekonstruktion solcher Situationen in einem erfahrungsorientierten Unterricht ist machbar, macht Spaß und ermöglicht die Artikulation der eigenen Sinnzuschreibungen der Schüler auf eine fremde kulturelle Praxis. Sie ist allerdings nicht ganz einfach. Vielleicht ist das ihr Problem, wie das der interkulturellen Musikerziehung überhaupt.

Literatur

- Ateş, Seyran (2008): *Der Multikulti-Irrtum*. Berlin: Ullstein-Verlag.
- Barth, Dorothee und Greve, Martin (2008): *Jugendliche erforschen ihren kulturellen Nahraum. Feldforschung in und außerhalb der Schule als Methode interkulturell orientierter Musikpädagogik*. In: Musikunterricht heute 7, hg. Von Frauke Heß und Jürgen Terhag. Oldershausen: Lugert-Verlag, S. 181-192.
- Baumann, Max Peter: *Introduction*. In: World Music. Musics of the World. Intercultural Music Studies 3, hg. von Max Peter Baumann. Wilhelmshaven: Noetzel, S. 11-15.
- Daniels, Julia (2006): *Erleben und kulturelle Praxis. Salsa und Casino Tanzen in Deutschland und Kuba*. Examensarbeit Universität Oldenburg.
- Fürst, Anneke und Grätschus, Esther (2003): *Afrikanisches Trommeln. Untersuchung der geschlechtsspezifischen Herangehensweise Lernender und der Didaktik/Methodik afrikanischer und europäischer Lehrender*. Examensarbeit Universität Oldenburg.
- Krug, Lothar (1992): *Afrikanisch-deutsche Bands und ihre sozialen und musikalischen Probleme. Untersuchungen anhand ausgewählter Fallstudien*. Examensarbeit Universität Oldenburg.
- Mack, Dieter (1998): *Balinesische Musik. Zwischen lokaler Tradition, nationaler Verpflichtung und internationalem Einfluss*. In: Musik anderer Kulturen, hg. Von Wilfried Gruhn. Kassel: Bosse, S. 35-90.
- Nerger, Christine (1995): *Untersuchungen zur Musik-Workshop-Szene in der Bundesrepublik Deutschland am Beispiel der afro-brasilianischen Musikkultur Capoeira*. Examensarbeit Universität Oldenburg.
- Nykrin, Rudolf (1978): *Erfahrungserschließende Musikerziehung. Konzepte – Argumente – Bilder*. Regensburg: Bosse.
- Schedtler, Susanne (1999): *Das Eigene in der Fremde. Einwanderer-Musikkulturen in Hamburg*. Münster: LIT-Verlag.
- Schütz, Volker (1992): *Musik in Schwarzafrika. Arbeitsbuch für den Musikunterricht in den Sekundarstufen*. Oldershausen: Lugert-Verlag.
- Ders. (1997): *Interkulturelle Musikerziehung - Vom Umgang mit dem Fremdem als Weg zum Eigenen*. In: Musik und Bildung 5/1997, S. 4-8.
- Stroh, Wolfgang Martin (2000): *„eine welt musik lehre“ . Begründung und Problematisierung eines notwendigen Projekts*. In: Musikpädagogische Forschung 21, hg. von Niels Knolle. Essen: Die Blaue Eule, S. 138-151.
- Ders. (2001): *Ein schlechtes Gewissen macht noch keinen guten Musikunterricht - Über die Motivation, multikulturell Musik zu unterrichten*. In: Diskussion Musikpädagogik 11, S.6-19.
- Ders. (2002): *Multikulti und die Interkulturelle Musikerziehung*. In: AfS-

Magazin 13, S. 3-7.

Ders. (2011): *Migration and Music Education in Germany - "All is said, but nothing is done"*. In: *Music and Music Education within the Context of Socio-Cultural Changes*. Proceedings of the 18th EAS Congress, hg. von Nesrin Kalyoncu u. a. Bolu/Ankara, S. 451-460.

Terhag, Jürgen (2011): *Gelingendes Klassenmusizieren zwischen JeKi und Adorno – Ein Kongressthema rührt an das Selbstverständnis des Schulfachs Musik*. In: *Diskussion Musikpädagogik, Sonderheft S3, S. 7-20*.

Anmerkungen

* Selbstverständlich sind beide Geschlechter gemeint.

1 Im vorliegenden Text sind die normalen Anführungszeichen für wörtliche Übernahmen aus dem Text von Thomas Ott reserviert. Sie werden aber in der Regel nur beim ersten Auftreten eines Wortes gesetzt.

2 Anführungszeichen von Thomas Ott.

4 Bzw. mündliche Aussage beim Oldenburger Komponisten-Colloquium 9.1.2009.

5 Ich formuliere hier die für mich festliegenden Ziele von IME. Siehe www.interkulturelle-musikerziehung.de.

Oliver Kautny

Für eine Entlastung des interkulturellen Musikunterrichts

Abstract

The article discusses the problem, that the academic educational discourse expects sometimes too much from intercultural music education at schools, e. g. concerning the effects on society and politics. The author argues, that the vision of a 'music education with socio-political impact' can be better achieved, when it is placed in the context of intercultural school planning.

Thomas Otts Aufsatz *Heterogenität und Dialog. Lernen am und vom Anderen als wechselseitiges Zuerkennen von Eigensinn* ist für den interkulturellen Musikunterricht deswegen so verdienstvoll, weil er auf kluge Weise über die zentralen Fragen nachdenkt, die trotz jahrzehntelanger Bemühungen immer noch nicht hinreichend beantwortet wurden: Welche Faktoren führen zum Scheitern interkultureller Kommunikation? Und was kann der Musikunterricht dazu beitragen, ein solches Scheitern abzuwenden? Otts Beobachtung ist m. E. richtig, dass eine asymmetrisch angelegte, von Vorurteilen geprägte Kommunikation zwischenmenschlich kontraproduktiv sein muss. Und sein Gedanke ist nachvollziehbar, dass derjenige, der Gesprächspartner¹ pauschal einer vermeintlich homogenen Gruppe zuordnet², z. B. von ‚dem‘ Türken oder ‚dem‘ Deutschen spricht, Gefahr läuft, individuelle Besonderheiten eines Menschen zu übersehen. Die Welt auf diese Weise wahrzunehmen, zu beschreiben und dadurch letztlich gesellschaftlich mitzugestalten, nennt er „symbolisch inszenierte“ bzw. „projektive Homogenität“³. Ott bleibt jedoch nicht bei der bloßen Feststellung der Hinderungsgründe interkultureller Begegnungen stehen, sondern zeigt mit einem von ihm entwickelten Dialogmodell einen Ausweg aus dem kommunikativen Dilemma auf. Seine Vision einer gelingenden Kommunikation rückt den Einzelnen in seiner Besonderheit in den Fokus, sieht Heterogenität als positive Ressource und strebt die wechselseitige Anerkennung der Gesprächspartner an. Ott stellt detaillierte Spielregeln für eine neue schulische Dialogkultur auf, die eine „Ethik des Sich-Zuwendens“⁴ befördern sollen. Es handelt sich dabei nicht

um ein Unterrichtsmodell, sondern um Prinzipien für die Unterrichtsgestaltung, die letztlich, so verstehe ich Ott gegen Ende seines Textes, nicht nur den Mikrokosmos Schule positiv beeinflussen sollen. Letztendlich, so scheint es mir, geht es Ott auch darum, neue Haltungen zu fördern für eine „Welt, deren schützenswerter, aber auch konflikträchtiger ‚Heterogenitätsvorrat‘ – auch in der realen und medialen Umwelt jedes Einzelnen – ständig anwächst.“⁵ Ich möchte Otts Ausführungen – von seinen Überlegungen zur Heterogenität ausgehend – zum Ausgangspunkt nehmen, um über einen Teilaspekt des interkulturellen Musikunterrichts nachzudenken. In vielen Beiträgen unseres Fachdiskurses wird interkultureller Musikunterricht mit hohen, oftmals allerdings nur schwer erfüllbaren Erwartungen verknüpft. Inwieweit erwarten wir vielleicht manches Mal etwas zu viel? Was ist mit Blick auf eine wünschenswerte Dehomogenisierung von Wahrnehmung und Kommunikation in der Schule, auf die Veränderung von Sozialverhalten der Schüler oder gar der Gesellschaft leistbar? Ich möchte dabei überhaupt nicht, dass wir uns von interkulturellen, gesellschaftlichen Visionen, aus denen sich diese Erwartungen speisen, verabschieden – im Gegenteil. Ich werde jedoch in den ersten drei Kapiteln – mit Blick auf Kommunikation und Wahrnehmung (1.), Gesellschaft (2.) und Ziele des Musikunterrichts (3.) – begründen, warum es für den interkulturellen Musikunterricht mitunter gut sein könnte, die an ihn gerichteten Erwartungen etwas zu drosseln. Im Folgenden plädiere ich daher im doppelten Sinne für eine Entlastung der Musiklehrer. Zum einen bedarf es m. E. einer Entlastung von zu hohen Erwartungen der Musikdidaktik, um in Zukunft vielleicht noch mehr Lehrer dazu zu ermutigen, tatsächlich interkulturell zu unterrichten. Zum anderen müsste dies dringend von einer institutionellen Entlastung begleitet werden. Die Lasten einzelner Fachdidaktiken sollten, wie ich im letzten Kapitel (4.) zeigen werde, vermehrt durch tragfähige interkulturelle Schulstrukturen mitgetragen werden. Denn hieraus erwachsen ganz realistische Chancen, den Visionen des interkulturellen Musikunterrichts ein Stück näher zu kommen.