

6.4 Musik(en) der Welt im Musikunterricht

Dorothee Barth und Wolfgang Martin Stroh

Hintergrund

Die wissenschaftliche und praxisbezogene Interkulturelle Musikpädagogik (im Folgenden IMP) versteht sich als Reaktion auf gesellschaftliche Veränderungen in Migrationskontexten und auf musikkulturellen Wandel in einer globalisierten Welt. Daher werden unter dem Oberbegriff einer Interkulturellen Musikpädagogik sowohl *Musik(en) der Welt* als auch *musikalisch-kulturelle Situationen in Migrationsgesellschaften* thematisiert (vgl. Barth 2000, 2007; Ott 2012). Die IMP geht davon aus, dass zum einen Gesellschaften nicht homogen, sondern kulturelle Mischformen sind, die sich durch neue kulturelle Einflüsse laufend verändern und weiterentwickeln, dass zum anderen die Menschen nicht einer, sondern mehreren Kulturen – und damit auch musikalischen Kulturen – angehören und dass schließlich auch musikalische Kulturen selbst in der Regel nicht homogen, sondern als hybrid zu beschreiben sind. Indem sich musikalische Stilikontexte, Genres und Kulturen fortwährend ausdifferenzieren und auch weltweit in stets neuen Fusionen und Crossovers mischen, entstehen Wechselwirkungen zwischen lokalen Traditionen, die globale Trends bearbeiten, und globalen Entwicklungen, die Lokales aufnehmen und weiterentwickeln. Entsprechend unterschiedlich lassen sich die inhaltlichen Ziele der IMP konkretisieren: Geht es um die *Musiken der Welt*, sollen Schüler*innen eine musikalisch-ästhetische Handlungskompetenz gegenüber unbekannter, fremder oder befremdlicher Musik entwickeln. Geht es um die Auseinandersetzung mit *musikalisch-kulturellen Situationen in Migrationsgesellschaften*, sollen den Schüler*innen *über das* Medium der Musik Wege zu einer reflektierten Identität, einem gelingenden Leben und gesellschaftlicher Teilhabe eröffnet werden. Das allgemeine Verständnis der IMP von musikalischer Bildung aber ist gleichwohl kein *besonderes*, sondern orientiert sich an der allgemeinen Musikdidaktik: Es soll kein Wissen über Musik erworben, sondern Musik *in* musikalischer Praxis erfahren und reflektiert werden. Damit alle Kinder und Jugendlichen bewusst, aktiv, selbstbestimmt und sozial verträglich musikbezogenes Handeln lernen, sollen im Musikunterricht interkulturelle Kompetenzen erworben werden: Unterschiedliche musikalische Praxen sollen erfahren, reflektiert und als Angebote verstanden werden, sie zur Bereicherung der eigenen musikalischen Praxis anzueignen. Dabei werden musikalisch-kulturelle Identitäten ausgehandelt (→ S. 134–136), d. h. konstruiert, diskutiert und weiterentwickelt. Das Ideal einer ausbalancierten oder reflektierten Identität meint das Bewusstsein, sich mehreren, unterschiedlichen (musikalischen) Kulturen zugehörig zu fühlen und auch für ambivalente Zugehörigkeitsgefühle sich selbst und anderen deutende Erklärungen geben zu können (vgl. Barth 2013, 2014; kritisch diskutiert u. a. Kautny weitere Ziele der IMP: vgl. Kautny 2010, 2012, 2018).

Der migrationsbezogene Diskurs

Dieser Diskurs etablierte sich im Zuge der Familienzusammenführung nach dem Anwerbestopp für ausländische Arbeitskräfte im Jahre 1973, als deren Kinder durch eine Bezugnahme auf ihre musikalisch-kulturellen Herkunftskulturen besser in das deutsche Schulsystem integriert werden sollten. Es erschienen Sammlungen zu Liedern und Tänzen aus der Türkei; Irmgard Merkt entwickelte den *Schnittstellenansatz*: Ausgehend vom gemeinsamen Musizieren erfahren Kinder unterschiedlicher Herkunft zunächst Gemeinsamkeiten und erarbeiten und benennen im Anschluss auch Unterschiede (vgl. Merkt 1993 b).

Dieser Ansatz ging davon aus, dass die musikalischen Zugehörigkeiten und Vorlieben von Kindern mit Migrationserfahrung durch die „Herkunftskultur“ klar definiert sind. Im Diskurs über die multikulturelle Gesellschaft in den 1990er-Jahren aber wurde deutlich, dass das Musikleben der Kinder und Jugendlichen mit Migrationserfahrung in Deutschland ebenso vielfältig ist wie die musikalischen Vorlieben und Traditionen der Kinder und Jugendlichen ohne Migrationserfahrung. Viele hören dieselbe Musik wie ihre deutschen Altersgenossen und identifizieren sich mit ihr. Wenn sie dann im Musikunterricht mit exemplarischen musikalischen Praxen ihres Herkunftslandes in Verbindung gebracht werden, kann es durch Othering zu ethnischen Zuschreibungen und Stigmatisierungen und ggf. – als Reaktion – zu ethnischen Selbstinszenierungen und damit zu Verunsicherungen in der Identitätskonstruktion kommen (vgl. Barth 2012).

Jedoch ist es keine Lösung, die besondere Situation von Kindern und Jugendlichen mit einem Migrationserfahrung in Deutschland gar nicht zu beachten, denn ethnische Zuschreibungen und Stigmatisierungen bis hin zu Rassismus erfahren sie oft täglich außerhalb und innerhalb der Schule. Da sie zudem im deutschen Schulsystem nach wie vor benachteiligt werden (vgl. Bonefeld & Dickhäuser 2018), muss Schule gesellschaftliche

Verantwortung übernehmen und allen Schüler*innen Möglichkeitsräume eröffnen, die eigene kulturelle Identität in einer Migrationsgesellschaft und globalisierten Welt zu reflektieren. Dazu gehört auch die Thematisierung der musikalisch-kulturellen Vielfalt in der Region, in Deutschland und allen anderen Teilen dieser Welt.

Wenn sich Lehrende und Lernende zum Beispiel gerade im Zuge neuer Migrations- und Fluchtbewegungen für die Musikkulturen der Herkunftsländer interessieren – verstärkt zum Beispiel seit 2015 für die Musiken der arabisch- und persischsprachigen Länder –, wird das durchaus nicht automatisch als ethnische Zuschreibung oder Stigmatisierung, sondern möglicherweise auch als Geste des Willkommens oder als wirkliches Interesse empfunden. Doch auch in Syrien tanzen Jugendliche zu globalisiertem Hip-Hop wie z. B. *Gangnam Style* (vgl. Bicker & Barth 2017). Eine von außen gesetzte Fokussierung auf die traditionelle Musik des Heimatlandes kann auch hier für Ausgrenzungen und Verunsicherungen sorgen. Daher sollten mit dem besonderen Potential der Musik, die im Prozess der Identitätskonstruktion eine wichtige Rolle spielt (s. o.), kulturelle Grenzüberschreitungen und transkulturelle Verortungsmöglichkeiten erfahren und reflektiert werden (vgl. Barth 2013) – zum Beispiel durch die De- und Rekonstruktion von kulturellen Kontexten im Rahmen einer szenischen Interpretation (s. u. und → Kap. 6.3) oder in Unterrichtsprojekten, in denen sich die Jugendlichen mit musikalisch-kulturellen Identitäten von Menschen in einer reflektierenden, vermittelnden oder forschenden Haltung beschäftigen.

Terminologie Kulturbegriffe

Deutungen von Welt werden von Menschen sprachlich konstituiert, so wie umgekehrt die verwendete Sprache Wirklichkeiten konstruiert. Da im Namen von *Kultur*, *Heimat* oder *Identität* sowohl Krieg geführt als auch Frieden begründet werden kann (vgl. Niethammer 2000), bedarf es bei der wissenschaftlichen und praxisbezogenen Beschäftigung mit *Musik(en) der Welt* eines besonders sensiblen Sprachgebrauchs – in Kenntnis der Konzepte, die hinter den Begriffen stehen. Dorothee Barth hat drei unterschiedliche Verwendungsweisen des Kulturbegriffs in der IMP nachgewiesen (Barth 2008): den *normativen* Kulturbegriff, der sich auf die Beschreibung von musikalischen Objektivationen (Kunstwerken) richtet, den *ethnisch-holistischen*, der die Identität eines Menschen aus seiner Zugehörigkeit zu einem ethnisch bestimmten Kollektiv herleitet, und schließlich den *bedeutungsorientierten* Kulturbegriff, mit dem sowohl dynamische und globale Phänomene musikalischer Entwicklungen als auch Konstruktionen musikalisch-kultureller Identitäten in globalisierten Gesellschaften beschrieben und interpretiert werden können. Da es bei der Verwendung des *normativen* Kulturbegriffs zu eurozentristischen Bewertungen und auf Basis des *ethnisch-holistischen* und der damit verbundenen Fokussierung auf die Herkunftskultur zu Othering und Ethnisierung von Migrant*innen kommen kann, ist für die Konzeptionierung einer IMP im oben entwickelten Sinne der *bedeutungsorientierte* Kulturbegriff der einzig sinnvolle. Auf Basis dieses Kulturbegriffs tritt die Debatte um die richtige Vorsilbe (*multi-*, *inter-* oder *trans-*) in den Hintergrund. So versteht Wolfgang Stroh (vgl. Stroh 2002) unter einem *multikulturellen Individuum* ein ähnliches Phänomen wie Volker Schütz (vgl. Schütz 1998) mit der Vorstellung einer *transkulturellen Verfasstheit* des Menschen.

Eigenes und Fremdes

Auch bei dem in der musikpädagogischen Literatur häufig verwendeten Begriffspaar *eigen und fremd* handelt es sich um eine unechte – und daher nicht unproblematische – Dichotomie. Zwar ist nicht zu bezweifeln, dass eine einzelne Person gewisse Musiken oder musikkulturelle Erscheinungsformen als *eigen* oder als *fremd* (oder als *unbekannt*) empfindet – daher sind *eigen* und *fremd* subjektive Empfindungskategorien, die bedeutsam für das Handeln einer einzelnen Person sein können. Als Bezeichnung intrinsischer Eigenschaften von Musik sind *eigen* und *fremd* jedoch pädagogisch unbrauchbar. Vogt (2001) und Ott (2012) weisen darauf hin, dass die Begriffe Relationen darstellen und eine Homogenität suggerieren, die der transkulturellen Verfasstheit von Kulturen und Menschen nicht entspricht. Da der Musikunterricht einen konstruktiven Beitrag dazu leisten soll, dass und wie Jugendliche ihre eigene musikalisch-kulturelle Identität aushandeln, kommt es nicht auf Dichotomien, sondern auf das Erkennen und Akzeptieren von Differenz an (vgl. z. B. Allolio-Näcke, Kalscheuer & Manzeschke 2005).

Musik(en) der Welt und Weltmusik

Was im aktuellen musikwissenschaftlichen und -pädagogischen Diskurs als *Musik(en)* oder *Musikkulturen der Welt* bezeichnet wird, wurde seit Anfang des 20. Jahrhunderts in der deutschen Musikethnologie „außereuropäische Musik“ genannt – in einigen Lehrplänen oder Publikationen sogar heute noch. Doch da *außereuropäisch* sachlich-inhaltlich nicht zu definieren, dafür aber ideologisch aufgeladen ist, handelt es sich heute um einen hochproblematischen Begriff. Meist werden darunter Musik(en) beschrieben, die *keine* abendländisch-westliche Kunstmusik und *keine* Pop-Rockmusik sind. Doch dass *europäisch*-westliche Kunstmusik überall auf der Welt gespielt wird, wird dabei ebenso ignoriert, wie die Tatsache, dass sich in Euro-pa viele z. B. volksmusikalische Praxen finden, die mit *außereuropäischer Musik* mehr Gemeinsamkeiten haben als mit *europäischer* Kunstmusik. Der im Geiste kolonialer Machtsicherungsansprüche beheimatete Wunsch, „the west and the rest“ (vgl. Hall 1992) zu unterscheiden, mag in der Tradition der deutschen Musikethnologie in ihren Anfängen im 19. Jh. (als „Vergleichende Musikwissenschaft“) begründet sein. Doch so wertvoll die Forschungsergebnisse damals waren, beruhten deren Bewertungen doch häufig auf Vorurteilen, die mit Blick auf das damalige Weltbild erklärbar und mittlerweile aufgearbeitet sind. Die Folgen aber reichen in die aktuelle Musikpädagogik hinein (vgl. z. B. Barth 2008; Barth 2020).

Eurozentrismus: Unbekannte und fremde Musik wird mit dem Vokabular und den Maßstäben europäisch-abendländischer Kunstmusik beschrieben, was zu deren Abwertung führt. Dabei stehen (der Idee der absoluten Musik folgend) die musikalischen Strukturen im Fokus, die Bedeutung der Musik im jeweiligen kulturellen Kontext wird vernachlässigt.

Evolutionismus: Musikalische Praxen „primitiver“ Völker repräsentieren einen frühen, bereits überwundenen Zustand auch der Phylogenese der eigenen Kultur oder sogar Stadien der frühkindlichen Entwicklung.

Statische und dichotome Beschreibungen von (Musik)kulturen: Die Momentaufnahmen, in denen Menschen fremden Menschen und Kulturen begegnen, werden fixiert. Dabei werden dynamische Entwicklungen, die u. a. auch durch den Kontakt mit Europäern initiiert werden, übersehen. Die Betrachtung konzentriert sich auf dichotome Gegenüberstellungen zwischen dem „Eigenen“ und dem „Anderen“ bzw. „Fremden“.

Der Gegenbegriff zur *außereuropäischen Musik* ist *Weltmusik*. Er wurde erstmalig von Komponisten der europäisch-abendländischen Kunstmusik verwendet, die die *außereuropäische Musik* als Inspirationsquelle für das eigene Schaffen entdeckten. Der Begriff tauchte kurz nach der Pariser Weltausstellung 1889 auf, als Claude Debussy javanische Gamelanmusik rezipierte und Georg Capellen seinen Aufsatz „Exotische Rhythmik, Melodik und Tonalität als Wegweiser zu einer Neuen Kunstentwicklung“ publizierte. Capellen (1906/07, 216) stellt fest, dass die „euro-päische[r] Melodik, Tonalität und Rhythmik“ erschöpft sei, die Komponisten in die Ferne schweifen und „nach neuen Quellen, aus denen die Phantasie schöpfen könnte, um die brach liegende Erfindungskraft zu stärken und zu beleben“, Ausschau halten sollten (ebd.). Von einer „Ära der ‚Weltmusik‘“ hatte er bereits zuvor gesprochen (Capellen 1905, 55). Im Zuge der musikpädagogischen Öffnung für *außereuropäische Musik* tauchte im Jahr 1973 der Begriff *Weltmusik* auch in einem Schulbuch auf (vgl. Pütz & Schmidt 1975) sowie in der Zeitschrift *Musik und Bildung* (vgl. Stockhausen 1974). Karlheinz Stockhausen formulierte sein *eltmusik*-Konzept als kompositorisches und pädagogisches Programm: Die fortgeschrittenste – elektronische – Avantgardemusik ermögliche jenen neuen Weltstil. Die Musikpädagogik habe die Ohren für neue Klänge zu öffnen, sprich auditive Wahrnehmungserziehung zu betreiben. In den 1980er-Jahren wird die Bezeichnung *World Music* ein Genre der internationalen Popmusik, das neben „authentischen“ Aufnahmen im Sinne der traditionellen Musikethnologie in gleicher Weise „Popmusik aus aller Welt“ sowie hybride Erscheinungen jenseits des kommerziellen Mainstreams der Popmusik umfasst. So fallen auch typische Erscheinungen der deutschen Migrantenkulturen (wie Russendisko, Balkanbeat oder Oriental Hip-Hop) in diese Kategorie.

Heute setzt sich die *Ethnomusikologie*, die sich seit ihrem *Interpretative Turn* auch begrifflich von der traditionellen Musikethnologie abzugrenzen sucht, mit den Musiken der Welt, mit Musik als kultureller Praxis, ihren Bedeutungen und Kontextualisierungen sowie den menschlichen Erfahrungsmöglichkeiten auseinander (vgl. Clausen 2018 b). Dabei nähert sie sich den *Cultural Studies* (vgl. Greve 2002). Die Reflexionen der Methoden und der Forscherrolle spielen eine ebenso zentrale Rolle wie grundsätzliche ethische und erkenntnistheoretische Fragen. The-men und Gegenstände der Ethnomusikologie sind neben den einstigen traditionellen Kunst- oder Volksmusiken außerhalb Europas ebenso musikalische Teilkulturen innerhalb der „eigenen“ Gesellschaft oder globalisierte und populäre Musikkulturen.

In der Musikpädagogik waren es interessanterweise (bis auf den Musikpädagogen Siegmund Helms, 1974) vor allem Musikethnologen, die zwischen 1970 und 1979 musikpädagogische Aufsätze publizierten. Der Musikunterricht sollte sich der *außereuropäischen Musik* öffnen, wobei sich konsequenterweise die Anregungen und Materialien auf „authentische“ und „traditionelle“ Volks- oder Kunstmusiken bezogen und einen musikpraktischen Zugang ausschlossen. Erst seit den 1980er und 1990er-Jahren verstärkte sich – bedingt auch durch den Siegeszug der Popmusikdidaktik – das Interesse für

Musik aus Afrika und Lateinamerika. Volker Schütz entwickelte beispielhaft Unterrichtsmaterialien zur kulturerschließenden Beschäftigung mit „Musik aus Schwarzafrika“ (vgl. Schütz 1992). Rezeptive und kognitive Vermittlungsstrategien wurden ergänzt durch Konzepte körperlich-sinnlicher Erfahrungen mit Musik; zugleich wurden Musiken multiperspektivisch als verschiedene, aber gleichwertige Ausdrucksformen ästhetischer Deutung von Welt beschrieben. Heute scheint es kaum noch eine Musikkultur der Welt zu geben, die nicht – methodisch mannigfaltig aufbereitet – Eingang in den deutschen Musikunterricht gefunden hätte (zur Analyse von Unterrichtsmaterialien vgl. Barth 2012).

Didaktische Konsequenzen

Es gibt nur wenig empirisch fundierte Erkenntnisse darüber, ob und wie *Musik(en) der Welt* im Musikunterricht thematisiert werden, aber viele Alltagsbeobachtungen zu großen qualitativen und quantitativen Unterschieden. Dies liegt unter anderem an dem unterschiedlichen Stellenwert des Themas in den Curricula und Lehrplänen der deutschsprachigen Länder und der einzelnen Bundesländer der BRD sowie an dem, was sich Lehrkräfte zutrauen. Aus der wissenschaftlich-theoretischen Musikpädagogik kommen viele konzeptionelle Vorschläge für den Unterricht und auch die Materiallage ist reichhaltig.

Ein Inhalt evokiert keine Kompetenz

Musikbezogene Tätigkeiten (wie Singen, Tanzen oder Musizieren) haben im Musikunterricht einen zentralen Stellenwert, doch führen sie selbst dann, wenn dazu *Musiken der Welt* verwendet werden, nicht unmittelbar zur Entwicklung interkultureller Kompetenz. Die Praxis kann „Gesprächsanlass“ im Sinne von Irmgard Merkts Schnittstellenansatz sein (vgl. Merkt 1993 a), musikalischen Exotismus vermeiden und eine Motivation zur Auseinandersetzung mit dem kulturellen Kontext der Musik sein. Die verschiedenen Möglichkeiten und Methoden der Reflexion musikbezogener Praxis bilden aber das Kernstück vieler didaktisch-konzeptioneller Ansätze, wie zum Beispiel die Theorie der ästhetischen Erfahrung oder die Szenische Interpretation.

Authentizität im Klassenraum

Keine Musikkultur der Welt – auch keine europäisch-abendländische Kunstmusik oder Popmusik – kann authentisch im Musikraum erlebt und erfahren werden (vgl. Wallbaum 2005 b, 12). Bei den *Musik(en) der Welt* muss dies in besonderer Weise berücksichtigt werden, weil die Schüler*innen in der Regel keine Vorerfahrungen mit dieser Musik gemacht haben. Doch umso authentischer kann die Lernsituation selbst werden, zum Beispiel durch *Feld-* bzw. *Handlungsforschung* im multikulturellen Nahraum (teilnehmende Beobachtungen von Proben oder Aufführungen, Interviews, Erstellung von Podcasts oder Videoclips, vgl. Barth 2013) oder auch im Internet (Youtube-Videos zeigen nicht nur kommerzielle Aufzeichnungen von Musiken der Welt, sondern auch viele Gebrauchspraxen zur selben Musik, vgl. Huber 2017). Eine weitere Möglichkeit, mit Authentizität „im Schutze der Rolle“ umzugehen, bietet der erweiterte Schnittstellenansatz (s. u.).

Universalien und archetypische Erfahrungen

Die erste universalistisch ausgerichtete Tradition in der Musikpädagogik geht auf Carl Orff zurück. Inspiriert durch ethnologische Studien zu Instrumenten und Spielpraxen aus Indonesien, Afrika und dem Nahen Osten interessierte ihn Weltmusik als „archetypische Erneuerung“ (vgl. Merkt 1998). Dabei ging es ihm allerdings um eine Vermittlung zwischen kindlicher Entwicklung und der Entwicklung von Weltkulturen gemäß der Theorie von der Parallelität von Onto- und Phylogenese. Anders schlägt Hans Jünger (2003) einen *prinzipiell interkulturell* ausgerichteten Musikunterricht vor, in dem Interkulturalität kein Unterrichtsthema und auch kein Unterrichtsprinzip sei. Vielmehr sollten musikalische Phänomene und Probleme grundsätzlich an Musikbeispielen aus verschiedenen Kulturen untersucht werden, wobei ebenso grundsätzlich die Interessen und Erfahrungen der Schüler*innen berücksichtigt werden müssten. Einen Fokus auf universelle Phänomene in musikalischer Wahrnehmung richtet Christopher Wallbaum in der Begründung seiner (nicht explizit interkulturellen) musikdidaktischen Zielorientierung *Musikalische Praxen erfahren und vergleichen* (vgl. Wallbaum 2007, 2016; → Kap. 3.2.2). Auf der Suche danach, was eigentlich exemplarisch für Musik ist (und damit zum Inhalt des Musikunterrichtes werden kann), findet er als Antwort die *Erfahrungen von erfüllten musikalisch-ästhetischen Praxen* (in Abgrenzung zu Werken, Stilistiken etc.). Die spezifischen schulischen Bedingungen bilden für Wallbaum dabei keine Einschränkung, sondern ermöglichen einen spezifischen didaktischen Zugriff (sog. SchulMusik). Um einerseits verschiedene musikalische Praxen erfahrbar und verallgemeinerbar zu machen und andererseits musikalisches Orientierungswissen zu ermöglichen, schlägt er vor, Phänomene bzw. Qualitäten musikalischer Praxis auszuwählen, die kulturübergreifende

„Familienähnlichkeiten“ haben und dabei „nicht für alle, aber für einige Musikkulturen“ charakteristisch sind – zum Beispiel Grooven: Körper und Entgrenzung oder Gesang: Gemeinschaft und Individualität.

Der erweiterte Schnittstellenansatz

Der „erweiterte Schnittstellenansatz“ (vgl. Stroh 2011)¹ setzt sich (1) mit dem Problem „archetypischer Universalien“ auseinander, begegnet (2) unterrichtspraktischen Schwierigkeiten, die sich bei der Durchführung des Schnittstellenansatzes von Irmgard Merkt ergeben können, bietet (3) einen Weg, dem Problem der Ethnisierung zu entgehen, ist (4) eine Möglichkeit, „authentische“ musikalische Praxen im Unterricht zu rekonstruieren, und begegnet (5) der Unsicherheit von Musiklehrer*innen, unbekannte und als schwierig empfundene Musiken der Welt im Unterricht aufzugreifen.

Was im Musikunterricht häufig als *Warmup* auf ein Thema hinführen möchte, ist im erweiterten Schnittstellenansatz als sogenannte *Basiserfahrung* auf das spätere szenische Spiel bezogen. Diese Basiserfahrung ist im Sinn von Stroh eine archetypische Erfahrung. Sie rekonstruiert, was Kindern und Jugendlichen, die in der jeweiligen Kultur aufgewachsen sind, selbstverständlich ist – zum Beispiel die Körperlichkeit musikalischer Erfahrung, eine tranceinduzierende Monotonie und Repetitivität von Musik, das Aufgehobensein in einer Gemeinschaft oder im Klang. Neben elementaren musikalischen Körper- und Klangerfahrungen kann hier im Unterricht auch eine musikalische Phantasiereise zum Einsatz kommen.

Die im Schnittstellenansatz von Irmgard Merkt vorgeschlagene Rangfolge zwischen musikpraktischen Erlebnissen „auf der kulturellen Schnittstelle“ und der Erörterung der „kulturellen Differenz“ kann in der Praxis zu Frustration führen und wird dann von Lehrer*innen oft gemieden. Sollte man nach dem lustvollen Samba-Tanz nun über die Lebensbedingungen von Kindern und Jugendlichen in den Favelas und über den Boykott von Adidas sprechen? Muss nach einer türkischen Hora erörtert werden, wie bei den mehrtägigen Hochzeitsfeiern (auch in der deutsch-türkischen Parallelgesellschaft) oft so etwas wie Zwangsverheiratung „überspielt“ wird? Praktische Erlebnisse und die Diskussion des kulturellen Hintergrunds führen hier häufig zu emotionaler Dissonanz (gleichermaßen bei Schüler*innen und Lehrer*innen). Daher setzt der erweiterte Schnittstellenansatz gleich nach dem archetypischen Warmup mit einem *szenischen Spiel* an, bei dem Elemente des kulturellen Hintergrunds der Musik und musikbezogene Praxis ineinandergreifen. Die Schüler*innen spielen und musizieren als Figuren innerhalb einer Szene, in die sie eingeführt wurden. Ihr spielerischer Umgang mit dem „Authentischen“ ist nicht Exotik, sondern die *Einführung* in etwas Fremdes (= die Figur bzw. Rolle). Die Reflexion der Fremdheit geschieht durch gezielte Interventionen der Spielleitenden und nicht erst in einer im Anschluss an das Spiel stattfindenden Reflexionsphase.

Die Methoden der Szenischen Interpretation von Musik (→ Kap. 6.3) erlauben die Verarbeitung von *Spiel-Erlebnissen* zu interkulturellen *Erfahrungen*. Sie erheben nicht den Anspruch, dass eine als schwierig oder fremd empfundene Musikpraxis (Tanzen, Singen, Spielen) von den Schüler*innen eins zu eins reproduziert wird. Es geht darum, den *Gestus der Musik* (beispielsweise in Geh-, Sing-, Spielhaltungen) „analog“ nachzuvollziehen (zum Beispiel den Grundgestus der Bedeutung und Funktion eines Tanzes szenisch darzustellen, ohne stets auf die Füße und die korrekte Schrittfolge achten zu müssen).

Für die Musiklehrer*innen hat der erweiterte Schnittstellenansatz etwas Entlastendes. Zwar setzt er wie jede Kulturerschließung gründliche Kenntnisse und Einfühlungswillen voraus. Doch die Unsicherheit, eine unbekannte oder schwierige Musik kompetent vermitteln zu müssen, wird in der Konzeption selbst aufgefangen: Je kompetenter die Lehrkraft ist, das szenische Spiel mit seinen verschiedenen Komponenten des Erlebens und Erfahrens leiten zu können, umso weniger bedeutsam sind Viertelöne, Stimmbildung und komplizierte Tanzfiguren oder Rhythmen.

¹ Auch ausführlich dargestellt auf <https://www.interkulturelle-musikerziehung.de/> [16. 12. 2019].

Bemerkung von Wolfgang Martin Stroh: (1) Die Literaturangaben fehlen in dem vorliegenden Raubdruck. (2) Aus Gründen der politischen Korrektheit im Jahre 2021 wurde der an sich korrekte Begriff „Migrationshintergrund“ bei der Endkorrektur durch den engeren Begriff „Migrationserfahrung“ ersetzt, der nicht immer zutreffend ist. Die offizielle Definition von „Migrationshintergrund“ lautete, die dem Zensus zugrunde liegt: Personen, deren mindestens ein Elternteil nicht mit deutscher Staatsangehörigkeit geboren ist. Im Einzelnen umfasst diese Definition zugewanderte und nicht zugewanderte Ausländerinnen und Ausländer, zugewanderte und nicht zugewanderte Eingebürgerte, (Spät-) Aussiedlerinnen und (Spät-) Aussiedler sowie die als Deutsche geborenen Nachkommen dieser Gruppen. Für die interkulturelle Musikerziehung von Bedeutung sind vor allem Kinder (noch) nicht eingebürgerter Migrant/innen, also oft die „zweite“ und bisweilen auch „dritte Generation“, die selbst aber keine Migrationserfahrung haben.