



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

Interkulturelles Lernen über Musik

Projektdokumentation und Diskurs

Verfasserin

Alethea Dawn Popovitsch

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag.phil.)

Wien, 2011

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 316

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Musikwissenschaft

Betreuerin:

Univ.-Prof. Mag. Dr. Regine Allgayer-Kaufmann

Vorwort und Danksagung

Bereits bei meinen ersten Versuchen auf der Violine im Alter von sechs Jahren war ich fasziniert von den unterschiedlichsten Klängen, die auf diesem Instrument produziert werden konnten. Inspiriert von einem vielfältigen Musikinteresse meiner Eltern und ihrer CD-Sammlung, versuchte ich mich früh an Imitationen der Russischen Gypsyformation „Loyko“ oder des Burgenländers Toni Stricker. Und auch später – trotz klassischer Geigenausbildung an der Musikschule – nahm die Suche nach neuen Klängen auf der Violine kein Ende. Von Tangos, über Klezmer bis hin zu Irischen Folk Tunes, Balkangrooves und indischen Rebab-Klängen – all das könnte man auf der Geige umsetzen und noch vieles, vieles mehr. Während meiner Suche war ich auch stets bestrebt Lehrer zu finden, um die Techniken zu lernen, die es ermöglichen sollten das klangliche Potential der Violine breiter nutzen zu können, doch in den herkömmlichen Ausbildungsstätten für Musik wurde ich nicht fündig. Durch Zufall konnte ich in einer *6/8-Band* einer engagierten Akkordeonlehrerin an der Musikschule Irische und Osteuropäische Stücke lernen. Auch als ich mich für Jazz zu interessieren begann und hier große Geiger, wie Stephane Grappelli oder Didier Lockwood großen Einfluss auf mich ausübten, war es fast unmöglich, dies an einer öffentlichen Musikschule zu erlernen. Diese Erlebnisse und das Studium der Ethnomusikologie, wo ich eine Vielfalt an Musiken aus aller Welt, aber auch im eigenen Land kennen gelernt habe, veranlassten mich, mich mit der Thematik der musikalischen Vielfalt an öffentlichen Musikschulen und den Chancen, die mit einer Anerkennung dieser Mannigfaltigkeit einhergehen können, auseinander zu setzen.

Ein besonderer Dank gilt meiner Betreuerin Univ.Prof. Mag. Dr. Regine Allgayer-Kaufmann, die mich bei der Umsetzung dieser Arbeit mit Gesprächen und Anregungen sehr unterstützt hat und auch aus Brasilien mit Ermunterung und Feedbacks zur Seite stand.

Den empirischen Teil dieser Diplomarbeit haben jedoch erst der Direktor des Landesmusikschulwerks Karl Geroldinger und die Koordinatorin MMMag. Birgit Kastenhuber, aber auch die KursreferentInnen, TeilnehmerInnen, und ImpulsgeberInnen des Projekts „Interkulturelles Lernen“ an der Landesmusikschule Traun ermöglicht. Sie

haben mir in ausführlichen Gesprächen einen Einblick gewährt und waren einverstanden, dass ich ihre musikalischen Erfahrungen aufzeichnen durfte. Bei ihnen möchte ich mich ganz herzlich für die freundliche Unterstützung bedanken.

Für die Übersetzungshilfe aus dem Türkischen bedanke ich mich bei meiner ehem. Studienkollegin Esra Wedam.

Mein besonderer Dank gilt meinen Eltern Robert und Renéé, die es mir stets ermöglicht haben, meinen (musikalischen) Interessen nachzugehen und mich von Anfang an einer weiten musikalischen Welt zugeführt haben. Bei all meinen Unternehmungen kann und konnte ich mich auf sie verlassen – es ist schön, dass sie immer für mich da sind!

Für die vielen Stunden an Diskussionen, die Geduld und dem liebevollen Zur-Seite-Stehen während der Zeit dieser Arbeit, aber auch während des Studiums insgesamt, möchte ich mich bei meinem Freund Klemens bedanken.

INHALTSVERZEICHNIS

1. Einleitung	1
1.1. Forschungsfeld: öffentlich-rechtliche Musikschule – eine Vorrecherche	3
1.2. Ziele der Forschung	8
1.3. Methodik der Forschung	9
1.3.1. Gesprächspartnerinnen im Rahmen der Forschung	12
2. Dokumentation des Projekts „Interkulturelles Lernen“ an der Landesmusikschule Traun/ Oberösterreich	16
2.1. Von den Anfängen bis heute – Ein geschichtlicher Überblick des Projekts	16
2.1.1. Zur Ausgangslage des Projekts – oder „die Gesellschaft verlangt danach“	16
2.1.2. Die Umsetzung	20
2.1.3. Entwicklungen und Perspektiven	22
2.2. Die Ziele des Projekts	24
2.3. Die Kurse	27
2.3.1. „Afromusik“	27
2.3.2. Saz	41
2.3.3. Interkultureller Musikkurs für Kinder	54
2.3.4. Klang & Farbe	67
2.3.5. Österreichische Volksmusik	72
2.4. Beweggründe und Motivation zur Teilnahme an den Kursen	73
2.5. Interkulturelle Abende: Vernetzung der Kurse als Austausch zwischen den Kulturen	76
2.6. Das Projekt im städtischen und überregionalen Kulturleben	78
2.7. Zur Rolle des kulturellen Kontexts in den Kursen	81
3. „Über die Musik ins Gespräch kommen“- Diskurs zur <i>Interkulturalität</i> über Musik	86
3.1. <i>Interkulturalität</i> – Begriff, Konzept und Möglichkeiten	87
3.1.1. Kulturbegriff und musikalische Kultur	87
3.1.2. Das Konzept der <i>Interkulturalität</i>	94
3.1.3. <i>Interkulturelles</i> Musikhören zur Förderung sozialer Kompetenzen	105

3.2. <i>Interkulturalität</i> aus der Sicht der Projekt- und KursleiterInnen	110
3.3. Wie <i>interkulturell</i> ist das Projekt „Interkulturelles Lernen“ wirklich?	117
3.4. Wie die Musikschule zur Sichtbarmachung migrantischer Musikkulturen beitragen kann	123
4. Perspektiven und abschließende Worte	126
5. Literatur	132
5.1. Gedruckte Quellen	132
5.2. Internetveröffentlichungen	139
5.3. Lehrmaterialien	141
5.4. Unveröffentlichte Dokumente	141
5.5. Interviews und schriftliche Korrespondenzen	142
6. Anhang	142
6.1. Verzeichnis der Abbildungen	142
6.2. Verzeichnis der Videobeispiele lt. beiliegender DVD	144

1. Einleitung

Nicht nur in den Medien oder öffentlichen Debatten – vor allem im Zusammenhang mit Integrationsfragen – hat das Konzept der *Interkulturalität* weite Verbreitung gefunden, sondern auch die Vielzahl an wissenschaftlichen Publikationen aus den unterschiedlichsten Disziplinen, die in den vergangenen Jahren auf dem Markt erschienen sind, zeugen von der gegenwärtigen Brisanz des Themas. Die Entwicklung *Interkultureller Kompetenz*, die Fähigkeit zur *Interkulturellen Dialogizität* oder auch des *Interkulturellen Lernens* in einer *Interkulturellen Bildung*, die zur Verständigung und einem anerkennenden Austausch zwischen verschiedenen Kultur- und Lebensformen führen und die Anerkennung einer *cultural diversity* auch innerhalb eines Landes fördern sollen, sind inzwischen auch aus den gesellschaftlichen, (bildungs-) politischen und ökonomischen Diskursen nicht mehr wegzudenken und so beinahe zu Schlüsselwörtern des 21. Jahrhunderts avanciert.

Dass solche und ähnliche Forderungen immer lauter werden, vermag vor allem mit den Veränderungen und Entwicklungen moderner Gesellschaften einhergehen, denn Heterogenität, kultureller Pluralismus und eine Diversität an Lebensgestaltungs- und Lebensführungsmöglichkeiten prägen die Gesellschaftsbilder der Gegenwart. Technologische Fortschritte haben nicht nur mediale und ökonomische Vernetzungsstrukturen begünstigt, sondern ebenso zu einer erhöhten Mobilität der Menschen beigetragen. Weltweite Wanderungsbewegungen und Migrationsströme in den vergangenen Jahrhunderten, wie auch heute, führten und führen insbesondere in den urbanen Zentren zur Entstehung von heterogenen Bevölkerungsstrukturen, die in der Koexistenz von mannigfaltigen Kultur- und Lebensformen, also in *multikulturell*¹ verfassten Gesellschaften und damit einhergehend sich stets wandelnden, rasant fortschreitenden demographischen Veränderungen ihre Ausformung finden. Die Tatsache, dass viele Gesellschaften schon immer *multikulturell* gewesen seien, doch die kulturellen Differenzen wenig „Konfliktstoff“ boten, sieht Georg Auernheimer vor allem darin, dass „die ethnischen Milieus [...] klar voneinander abgegrenzt“ waren und bis ins 19. Jahrhundert „vor der Schaffung der modernen Nationalstaaten der Zwang zur kulturellen Homogenisierung“ gefehlt habe (Auernheimer 2007a: 9). Doch das Zusammenrücken der Weltpopulationen seit dem 20. Jahrhundert aufgrund ökonomischer Verflechtungen, aber

¹ Dem Begriff soll an dieser Stelle lediglich die Bedeutung von gesellschaftlich-kultureller Vielfalt zukommen und diese betonen, aber nicht auf theoretische Begriffskonzepte der Kultur- und Gesellschaftswissenschaft verweisen.

auch der Medien, habe diese Grenzziehungen allmählich verschwinden lassen (vgl. Auernheimer 2007a: 19-20).

Heute beinhaltet der kulturelle Pluralismus nicht nur eine *ethnische* und durch Migration hervorgerufene Vielfalt, sondern ebenso intra- und soziokulturelle Vielschichtigkeiten und somit eine „Vielfalt aller kulturellen Symbol- und Verortungssysteme des Alltags“: so „trägt jeder Mensch etwas zu einer – sich ständig wandelnden und neu formierenden – kulturellen Vielfalt bei“ (Acevic/Cerci/Funke 2007: 233).²

Der Umgang mit der Diversität ist jedoch nach wie vor zu keiner Selbstverständlichkeit geworden und lässt immer wieder Diskriminierung, Ausgrenzung und Vorurteile gegenüber dem „Fremden“ und Unbekannten entstehen. So zeugen vor allem Initiativen, wie das im Jahr 2005 ausformulierte „Übereinkommen über den Schutz und der Förderung der Vielfalt kultureller Ausdrucksformen“ der UNESCO³ oder das „Europäische Jahr des Interkulturellen Dialogs“⁴, welches im Jahr 2008 insbesondere im primären und sekundären Bildungssektor Verbreitung fand, von den Ambitionen, kulturelle Vielfalt und Diversität ins Bewusstsein der Bevölkerung zu rücken. Man intendiert besonders junge Generationen für den Pluralismus in den Gesellschaften zu sensibilisieren, nicht zuletzt, um zur gegenseitigen Anerkennung und zu gegenseitigem Respekt zu erziehen und so ein friedliches, gleichwertiges Leben für alle Gesellschaftsmitglieder zu ermöglichen, wo Ausgrenzung aufgrund ethnischer, sozialer oder kultureller Zugehörigkeiten keinen Nährboden mehr findet.

Besonders der Musik – als bedeutsames und Identität stiftendes Kulturelement – wird die Fähigkeit zugeschrieben, eine Brücke zwischen Kulturen schlagen und einen Spielraum für Austausch und Begegnung schaffen zu können, oder in den Worten von Pierangelo Maset, Universitätsprofessor für Kunst und Kunstvermittlung:

Die musischen Fächer können in besonderer Weise dazu beitragen, zu lernen, das Fremde auszuhalten. Und zwar, weil in ihnen die Möglichkeit besteht, im Kontakt mit Fremdheiten in der Kunst, sich in ein Übungsfeld zur Erfahrung des Fremden zu begeben. (Maset 1994: 112)

² Vielfalt soll jedoch nicht als in sich abgeschlossene und allein existierende Entitäten gefasst werden, sondern stets unter der Prämisse von prozesshafter Dynamik, Vermischungen, Beeinflussungen und auch individuellen Mehrfachzugehörigkeiten verstanden werden.

³ http://www.unesco.at/kultur/basisdokumente/ue_schutz_kult_vielfalt.pdf (Stand: 31.10.2010)

⁴ <http://www.bmukk.gv.at/ejid> (Stand: 31.10.2010)

Auch Vertreter der *Interkulturellen Musikpädagogik* – die sich gemeinsam mit einer schulischen *Interkulturellen Pädagogik* seit den 1980er Jahren im deutschsprachigen Raum entwickelt hat – pflegen in der „Auseinandersetzung mit einer anderen Musikkultur“ einen Weg zu „Offenheit, Empathie, zur kognitiven wie gleichermaßen affektiven Toleranz gegenüber fremder Kulturen“ (Kruse 2003: 7) zu sehen. Der Musikpädagoge Siegmund Helms verfolgt im *Interkulturellen Musikunterricht* an der Schule ein „außermusikalisches Lernziel“: die Förderung eines „friedliche[n] Zusammenleben[s] von Menschen verschiedener Herkunft“.⁵

In den Musikformen – auch innerhalb eines Landes – spiegelt sich die Mannigfaltigkeit der Kulturen wider und besonders im städtischen Umfeld verzeichnet sich eine abwechslungsreiche und bunt gelebte Musik- und Musizierpraxis, z.B. in Kulturvereinen, Konzerten und anderen Veranstaltungen, aber ebenso im passiven Musikkonsum der Individuen. Ferner werden die Prozesse des Austausches und der Beeinflussung sichtbar, die bei den Konfrontationen der Musiken stattgefunden haben und finden, denn „unbeeinflusste Musikkulturen gibt es nicht“ (Bartmann 1998: 14). Vor allem in der Gegenwart haben die global agierenden Medien und Musikkonzerne hierbei einen sehr starken Einfluss genommen, denn theoretisch ist es heute möglich, aus fast allen Teilen dieser Erde Musik zu empfangen und zu hören, was nicht ohne Auswirkungen geblieben ist: so haben sich in kurzer Zeit eine Fülle neuer Musikrichtungen gebildet und bestehende Musikformen rasche Veränderungen erfahren.⁶ Auch die durch Migration weiterentwickelten Musikformen in der Diaspora und eine immer stärker werdende „Individualisierung der musikalischen Praxen“ (Barth 2008: 125) tragen zu einer vielschichtigen und multistilistischen Musikkultur innerhalb eines Landes bei.

1.1. Forschungsfeld: öffentlich-rechtliche Musikschule – eine Vorrecherche

Angesichts dieser gesellschaftlichen Entwicklungen, stellt sich besonders die Frage, wie und ob die Institution der öffentlich-rechtlichen Musikschule, auf diese neuen, musikkulturellen Anforderungen reagiert und ob es auch im musikschulischen Kontext zu einer Übernahme des *Interkulturalitätsgedankens* gekommen ist. Im Gegensatz zum

⁵ Helms, Siegmund: Interkultureller Musikunterricht, o.J.:
<http://www.musicjournal.com/htm/musunt/inkumu/inkumi0.htm> (Stand: 31.10.2010)

⁶ Viele Traditionalisten, aber auch Ethnomusikologen sehen in der Globalität jedoch die Gefahr der Ausrottung oder Vereinnahmung durch andere, vor allem westliche Kulturformen und die Durchdringung „authentischer“ Musikkulturen.

Privatunterricht oder den Konservatorien stellt die Musikschule eine relativ junge Organisation des Musiklehrens und -vermittels (vgl. Röbbke 2004: 15) dar, die in erster Linie der abendländischen Musiktradition und somit der Weitergabe der Werte und Normen jener Tradition verpflichtet war. Erste Vorrecherchen sollen somit einen Einblick geben, wie sich die gesellschaftlichen Veränderungen auf die Musikschule ausgewirkt haben.

Unbestritten ist wohl – und dies verdeutlichen Publikationen zur aktuellen Musikschulentwicklung, wie jene von Peter Röbbke (2004) oder Anselm Ernst (2006) –, dass es, um dem veränderten Musikleben gerecht werden zu können, auch im Ermessen der Musikschule liege, ihr Angebot weiterzuentwickeln und neu zu gestalten und somit auch ihren Stellenwert und Fortbestand zu gewährleisten, mit den Worten des Musikpädagogen Anselm Ernsts „Bewährtes zu bewahren und Neues mitzuentwickeln“ (Ernst 2006: 27).

Da sich öffentlich-rechtliche Musikschulen⁷ als Bildungsinstitutionen begreifen, gehört es zu ihren Aufgaben ihren Schülern und Schülerinnen eine „allgemeine, ästhetische und musikalische Bildung zu vermitteln“ (Röbbke 2004: 19), welche weit über das rein technische Können an einem Instrument hinausgeht. Dies lässt sich unter anderem im Niederösterreichischen Musikschulgesetz 2000 nachlesen, wo zu den Obliegenheiten der Musikschule neben der allgemeinen musikalischen Bildung weiters „die Förderung aktiver musischer Betätigung breiter Bevölkerungskreise“, „eine künstlerische Basisausbildung und die Förderung und gezielte Vorbereitung besonders begabter Schüler auf weiterführende Ausbildungseinrichtungen“ sowie „die Weiterentwicklung der Musikschulen zu einem vielfältigen kulturellen Zentrum in Gemeinde und Region“ genannt werden.⁸ Ähnliches findet sich in den Bestimmungen des Oberösterreichischen Musikschulwesens:

Ziel des OÖ. Landesmusikschulwerkes ist es, breiten Kreisen der Bevölkerung eine musikalische Ausbildung zu ermöglichen, besonders Begabte auf den Besuch musikalischer Lehrinrichtungen höherer Stufe vorzubereiten und das Gemeinschaftsmusizieren zu fördern. Die Musikschule sieht sich einem Bildungsauftrag verpflichtet, der im Einklang mit dem allgemeinbildenden Schulwesen zu einem

⁷ In Österreich wird das Musikschulwesen den jeweiligen Bundesländern zugeteilt und ist daher uneinheitlich und von Bundesland zu Bundesland verschieden.

⁸ NÖ Musikschulgesetz 2000:

http://195.58.166.60/volkskultur/user/musikschulmm/dokumente/MSG_LRNI_2006078.pdf (Stand: 31.10.2010)

umfassenden Kultur- und Kunstverständnis führt. [...] Der Auftrag der Musikschule ist es Musik in ihrer Gesamtheit zu vermitteln.⁹

Vor allem die Forderungen möglichst „breite Bevölkerungskreise“ zu erreichen und „Musik in ihrer Gesamtheit zu vermitteln“ implizieren, dass öffentlich-rechtliche Musikschulen in Oberösterreich weit mehr als nur die Vermittlung europäischer Kunstmusik verfolgen und mit einem weiten Musikbegriff agieren. Angesichts des Anteils an Minderheitengruppen und Personen mit Migrationshintergrund in Österreich, die ebenso zu den „breiten Bevölkerungskreisen“ gezählt werden müssen, wird der Appell des bereits zitierten Anselm Ernst, nämlich die Integration außereuropäischer Musikformen (vgl. Ernst 2006: 22) in das Musikschulangebot, aber auch die Berücksichtigung anderer Musikgattungen unerlässlich. Um ihre Existenz auf Dauer gewährleisten zu können, liege es nach Ernst an der Musikschule „frühzeitig und innovativ auf (musik-)kulturelle Wandlungsprozesse“ zu reagieren, „Entwicklungen im gesamten Bildungssystem“ wahrzunehmen und auch „nach außen hin vielfältig politisch aktiv“ zu sein, „um Existenz- und Legitimationsfragen zu lösen“ (Ernst 2006: 27).

Die Verankerung eines weit gefassten Musikverständnisses und auch die Integration einer breiten Bevölkerung in die Musikschularbeit scheint sich in gesetzlichen Rahmenbedingungen und theoretischen Diskursen bereits durchzusetzen. Wie aber sieht es mit ihrer praktischen Realisierung in Österreich aus?

Die Recherche hat sich in diesem Kontext schon um einiges schwieriger gestaltet, denn in den meisten öffentlichen Musikschulen in Österreich konnten sich als Neuerungen zwar ein breites Angebot an populären Musikrichtungen oder Jazz, doch kaum Angebote an außereuropäischen Musikinstrumenten (ausgenommen Perkussionsinstrumente im Schlagwerkunterricht) oder Musikstile von Personen mit Migrationshintergrund finden. Dies belegt auch eine Studie von Ruth Hengsberger-Freytag, Direktorin einer Musikschule in Wien, über die Quantität an Personen mit Migrationshintergrund an Wiener Musikschulen mit folgendem Ergebnis: „Bisher gab es an den Wiener Musikschulen keine Projekte, die den Umgang mit in Wien gelebten Musikkulturen der MigrantInnen zum Inhalt hatten – diese in Wien häufig gespielte Musik hat ihren Weg in die Musikschule noch nicht gefunden“ (Freytag-Hengsberger, 2010: 19).¹⁰ Ähnlich gestaltet sich auch die

⁹ Landesmusikdirektion OÖ: http://www.land-oberoesterreich.gv.at/cps/rde/xchg/SID-B629A8D5-37CEBAA9/ooe/hs.xml/32362_DEU_HTML.htm (Stand: 10.11.2010)

¹⁰ Angemerkt sei an dieser Stelle jedoch, dass die städtischen Musikschulen Wiens weder einem Öffentlichkeitsrecht unterliegen, noch ein Musikschulgesetz zur Grundlage haben.

Mehrheit der Lehrangebote in den anderen Bundesländern, wobei hier einzelne Ausnahmen noch zu nennen sein werden. Auch ein Bericht der Bildungseinrichtung EDUCULT im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur aus dem Jahr 2008 stellt fest:

Diese nur unzureichende Weiterentwicklung in Bezug auf die gesellschaftlichen Veränderungen setzt sich fort an den Musikschulen. Aus Österreich gibt es keine uns bekannten Statistiken, die über den Anteil von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund an den Musikschulen Auskunft geben. Allerdings gibt es abgesehen von einzelnen Pilotprojekten auch noch keine wirkliche Öffnung des Angebots im Sinne der Interkulturalität. (EDUCULT 2008: S.49)¹¹

Über mögliche stilistische Vielfalt, die eventuell von einzelnen Lehrpersonen im regulären Unterricht an den herkömmlichen Instrumenten vermittelt wird, können keine Aussagen getroffen werden, da es auch hier keine umfassenden Studien oder Befragungen gibt.

An einer kleinen Zahl an Musikschulen, u.a. in Niederösterreich oder Salzburg, scheint sich jedoch das Konzept der *Interkulturalität* durchzusetzen, so dass etwa am Musikum Salzburg immer wieder projektartig *Interkulturelle Abende* veranstaltet werden, wie zum Beispiel die folgende Konzertankündigung verdeutlicht:

Im Musikum steht gemeinsames Musizieren an der Tagesordnung. Ein Teil seiner Schüler stammt aus Familien mit Migrationshintergrund. In diesen Familien werden oftmals die musikalischen Traditionen der Herkunftsländer gepflegt, die in der Öffentlichkeit bislang wenig Berücksichtigung finden. Das Musikum trägt zur Pflege dieser und regionaler Traditionen bei und lädt zum interkulturellen Dialog. Schüler, Eltern und Lehrer werden in unterschiedlichen Ensembles musizieren und mit Beiträgen aus der regionalen und interregionalen Volksmusik einen Abend gestalten. Daneben wird es Tänze und Speisen aus den beteiligten Regionen geben. Im Anschluss spielt die „Klezmer Connection“ aus Salzburg, in deren Musik sich der interkulturelle Dialog widerspiegelt. Der Abend findet am 7. Mai 2010 im Stadtsaal statt.¹²

Auch an der Musikschule Krems findet in Kooperation mit einer angrenzenden Volksschule ein „kreativ-integrativer Musikunterricht“ statt, der vor allem für sozial benachteiligte Kinder mit Migrationshintergrund über Musik und Tanz die Vermittlung

¹¹ EDUCULT (Hg.): Kunst, Kultur und Interkultureller Dialog, Wien 2008:
<http://www.bmukk.gv.at/medienpool/16159/kkid.pdf> (Stand: 13.02.11)

¹² persönliche E-Mail Nachricht von Nathalie Gal, Projektkoordinatorin am Musikum Salzburg, vom 12.05.10

von unterschiedlichen Kulturen intendiert, wobei der kulturelle Hintergrund der Kinder keine explizite Berücksichtigung findet. Der Unterricht beinhaltet ebenso die aktive Beteiligung bei *Interkulturellen Festen* der Stadt Krems.¹³ Diese Beispiele sollen veranschaulichen, dass sich auch in der Musikschararbeit ein stärkeres Bewusstsein für die Notwendigkeit einer Integration an Personen aus Minderheitengruppen und/oder mit Migrationshintergrund abzeichnet und man auch hier bestrebt ist, *interkulturelle Arbeit* nach und nach in der Musikausbildung zu verankern, obwohl dies noch in den Anfangsphasen steht.¹⁴ Die Studie von Invanka Muncan über die Etablierung einer Musikschule für Roma und Sinti bzw. die Einbindung spezieller Lehrangebote für diese Volksgruppen in das bestehende Musikschulnetz in Wien (vgl. Muncan 2010), aber auch die Konzepte zur Umsetzung einer „Welt-Musik-Schule“ der bereits zitierten Musikschuldirektorin Ruth Hengsberger-Freytag (vgl. Hengsberger-Freytag 2010) bestätigen noch einmal die skizzierten Tendenzen.

In Oberösterreich konnte seit dem Wintersemester 2001/02 an der Landesmusikschule Traun ein Projekt etabliert werden, welches sich unter dem Titel „Interkulturelles Lernen“ nicht nur die Vermittlung außereuropäischer Musikinstrumente und die Integration von Personen mit Migrationshintergrund in die Musikschule zum Ziel gesetzt hat, sondern, wie der Titel bereits andeutet, auch einen gesellschafts- und bildungspolitischen Grundgedanken verfolgt: die Förderung von *Interkulturalität*.

Auf der Homepage der Musikschule Traun finden sich folgende Beschreibungen zum *interkulturellen* Musikangebot:

Seit dem Jahr 2001 hat an der LMS Traun jedermann, jede Frau und jedes Kind die Möglichkeit, sich aktiv mit Musik aus verschiedenen Kulturen zu beschäftigen. Ein Lehrerteam aus Nigeria, der Türkei und Österreich stellt sich der Herausforderung, durch die Vermittlung von „eigener“ und „fremder“ Musik Offenheit und Interesse füreinander zu fördern und kulturellen Austausch anzuregen. Angeboten werden die Kurse Afro-Musik, türkische Saz, österreichische Volksmusik sowie Musik und Malerei, wobei die Schwerpunkte sowohl in der spezifischen Ausbildung

¹³ persönliche E-Mail Nachricht von Hubert Pöll, Direktor der Musikschule Krems, vom 05.05.10. Am 18.05.10 konnte ich einen Tag an der Musikschule Krems verbringen und als Beobachterin an 2 Unterrichtseinheiten einer 1. und einer 3. Klasse teilnehmen. In erster Linie zeigte sich jedoch kein *ungewöhnlicher* Unterricht: es wurde an dem Lied „Old McDonald“ gearbeitet, sowie mit Orff-Instrumentarium einfache rhythmische Übungen durchgeführt. Die Pädagogin arbeitete mit einem Lehrbuch, wo die Kinder auf eine musikalische Reise über die Welt geführt werden sollten. Die Musikbeispiele waren jedoch von westlichen Instrumenten, sehr an popmusikalische Formen angelehnt, eingespielt und können daher meines Erachtens keinen wirklichen Eindruck fremdartiger Musikkulturen liefern.

¹⁴ angemerkt sei an dieser Stelle jedoch die unterschiedliche Verwendungsweise, die dem Begriff des *Interkulturellen* auch in diesen beiden Beispielen zugrunde liegt.

der einzelnen Bereiche als auch in der musikalischen Begegnung miteinander liegen.

Das Miteinander in der Musik als Vorbild: Mitten in einer Stadt in der es eine so enorme Vielfalt von verschiedenen Kulturen gibt beweist die Landesmusikschule täglich, dass ein Zusammenleben von Menschen, die zwar verschieden sind aber ein gemeinsames Ziel haben, nicht nur möglich, sondern wesentlich bunter und interessanter ist.¹⁵

Das Projekt entspricht angesichts dieser Erläuterungen dem bereits zitierten Leitbild des Oberösterreichischen Musikschulgesetzes, welches seit 1977 das Musikschulwesen in Oberösterreich strukturiert und bestimmt. Besonders das Ansprechen „breiter Bevölkerungskreise“ mit der bewussten Einbindung eines Angebots mit und für Personen mit Migrationshintergrund, aber auch der Kontakt und Austausch zwischen den Kursgruppen, was als „Förderung des Gemeinschaftsmusizierens“ (auf *interkultureller* Basis) gedeutet werden kann, erfüllen die gesetzlich festgelegten Vorgaben des Landes und stellen so ein für Österreich einzigartiges Beispiel dar.

Lediglich das Vorarlberger Musikschulwerk bietet neben der städtischen Musikschule in Linz das Angebot türkischen Saz-Unterrichts¹⁶ an öffentlich-rechtlichen Musikschulen (z.B. an den Standorten Lustenau oder Dornbirn)¹⁷. Hier scheint jedoch der *interkulturelle* Vernetzungsgedanke im musikalischen Ausbildungsprogramm nicht berücksichtigt zu werden. Ähnliches gilt für das Fach Tamburizza der Landesmusikschule Wels – hier kommt es jedoch zu Kooperationen mit dem bereits genannten Projekt „Interkulturelles Lernen“ in Traun.

1.2. Ziele der Forschung

Wie die Vorrecherchen im Feld der öffentlich-rechtlichen Musikschulen in Österreich bereits gezeigt haben, ist der *Interkulturalitätsgedanke* bei gleichzeitiger Eingliederung musikalischer Vielfalt (z.B. außereuropäischer Musikinstrumente) vor allem im Projekt „Interkulturelles Lernen“ der Musikschule Traun von großer Bedeutung. Folgende Arbeit hat sich somit zum Ziel gesetzt, das Projekt in Form einer ethnomusikologischen Feldforschung zu dokumentieren, in seinen Einzelheiten darzustellen und anhand der Ergebnisse folgender Fragestellung nachzugehen: Wie findet im Projekt „Interkulturelles Lernen“ im Medium Musik und in der Vermittlung von Musik tatsächlich *interkulturelles*

¹⁵ <http://www.lmstraun.at/ueberuns/index.html> (Stand: 05.12.10)

¹⁶ Die Saz ist eine beliebte, vor allem in der türkischen Volks- und Kunstmusik verwendete Langhalslaute, nähere Ausführungen folgen weiter unten.

¹⁷ <http://www.lustenau.at/musikschule/frame.htm> (Stand: 12.01.11)

Lernen statt? So sollen nicht nur das Verständnis des *Interkulturalitätsbegriffs* der beteiligten Akteure erhoben, sondern auch Querverbindungen zu wissenschaftlichen Diskursen um *Interkulturalität*, insbesondere jene mit dem Schwerpunkt der Musik, gezogen werden. In einem weiteren Schritt sollen ferner auch Entwicklungsprozesse dargestellt werden, die durch die Institutionalisierung von Minderheitenmusikstilen und Musiken von Personen mit Migrationshintergrund ausgelöst werden können. Dies könnte vor allem in der intensiven Diskussion um Integration eine bedeutsame Rolle spielen.

1.3. Methodik der Forschung

Im Vorfeld fand eine bereits in Kapitel 1.1. vorgestellte Vorrecherche statt, wobei ich hier Internetrecherchen durchführte, aber auch direkte Anfragen an diverse Musikschulen und Musikschulverbände in Österreich richtete, um der Fragestellung nachzugehen, ob es zu einem Angebote außereuropäischer Musikrichtungen gibt und zum anderen, ob sich auch in der Musikschule bereits Ansätze eines *interkulturellen Musikunterrichts* durchgesetzt haben. Parallel dazu fand eine Sichtung der Quellen statt, die sich zuerst auf Diskurse um *Interkulturalität* im Allgemeinen bezog und im weiteren um *Interkulturalität* im Kontext des Mediums Musik. Hier musste ich feststellen, dass Forschungen und Publikationen über den Musikschulbereich nur in geringer Anzahl vorhanden sind. Es scheint sich hier um ein wenig erforschtes Themengebiet zu handeln. Lediglich verfügbar sind die bereits genannten Werke zu allgemeinen Musikschulentwicklungen, die eine Integration von Personen mit Migrationshintergrund und deren Musik in die Musikschule sowie eine Erweiterung des Angebots im Sinne einer Öffnung für musikalische Vielfalt fordern (u.a. Hengsberger-Freytag 2010, Muncan 2010, Ernst 2006, Rübke 2004, Scheytt 2009¹⁸). Im Übrigen erstreckt sich ein weites Feld der Veröffentlichungen um den *Interkulturellen Musikunterricht* im primären und sekundären Bildungssektor, der vor allem im Kontext der *Interkulturellen Pädagogik* entstanden ist. Hier besteht eine besonders große Fülle an Literatur, intensiviert nicht zuletzt durch die Einbettung des Unterrichtsprinzips *Interkulturellen Lernens* – sowohl in die Rahmenlehrpläne der Pflichtschulen als auch der höheren Bildungsanstalten – im Allgemeinen Bildungsziel seit den 1990er Jahren (vgl. Binder 2004: 205), welches ebenso im Musikunterricht Anwendung finden soll. Auch

¹⁸ Scheytt, Oliver: Eröffnungsvortrag „Musikalische Bildung öffnet Grenzen – Musikschulen für Vielfalt, Integration und Qualität“ 15.05.2009: <http://www.musikschulen.de/medien/doks/mk09/Eröffnung%20Scheytt.pdf> (Stand: 10.09.10)

wenn zwar der Großteil der Veröffentlichungen im Zusammenhang mit schulischem Musikunterricht entstanden ist, können dennoch viele hier entwickelte Diskursfelder auf einen musikschulischen Unterricht übertragen werden, da sich die Vertreter der *Interkulturellen Musikerziehung* einig sind, dass ein Lernen über und ein Austausch mit fremden Kulturen nur in einer erfahrungs- und handlungsorientierten Herangehensweise erfolgen kann, worunter vor allem das aktive Musik-Lernen in Form von Instrumental-, Gesangs- und Tanzunterricht verstanden wird (vgl. u.a. Stroh 1994, Merkt 1996, Kruse 2003, Khittl 2007, Barth 2008, Rodriguez-Quilas y Garcia/Jank 2009).

Dieser Gedanke überschneidet sich, wiewohl in einem anderen Kontext entstanden, ebenso mit Ansätzen der ethnomusikologischen Forschung, wie sie beispielsweise vom amerikanischen Musikologen Ki Mantle Hood und seinen Nachfolgern als Grundsatz formuliert werden: um Musik anderer Kulturen in ihrer Gesamtheit und ihren zugrunde liegenden Systemen adäquat verstehen zu lernen, ist es unerlässlich, diese selbst in aktiver Musikausübung zu erlernen und zu praktizieren. In den Worten Hoods:

If his desire is to comprehend a particular [...] musical expression, so that his observations and analysis as a musicologist do not prove to be embarrassing, he will have to persist in practical studies [...]. (Hood 1960: 58)

So begann Hood seit den 1950er Jahren an der University of California, Los Angeles sogenannte „performance study groups“ zu gründen, wo in Form von „world music ensembles“ eine praktische Auseinandersetzung mit Musik fremder Kulturen ermöglicht wurde (vgl. Trimillos 2004: 24) – eine Idee welche sich bald auch auf eine Vielzahl anderer Universitäten ausbreitete.

In Anlehnung dessen könnte insbesondere die Musikschule, wo die praktische Musikvermittlung im Vordergrund steht, einen idealen Ort für kulturübergreifendes und *interkulturelles* Musiklernen darstellen und so möglicherweise auch für angehende EthnomusikologInnen von Interesse sein.

Den zweiten methodischen Teil der Datenerhebung bildet eine Untersuchung des Projekts „Interkulturelles Lernen“ an der Landesmusikschule Traun in Oberösterreich, welche ich im Zeitraum von Oktober 2010 bis Ende Februar 2011 durchführte. Hierbei wurden unterschiedliche Feldforschungsmethoden verfolgt, um ein möglichst breites Bild des Projekts zu bekommen und sowohl eigene Erfahrungen und eigene *Interpretationen* (vgl. Geertz 1987: 21), als auch die Rezeption im Feld und der beteiligten Akteure in die Ergebnisse einfließen lassen zu können. Dieser Ansatz vermag gemäß der Ethnologin

Susanne Binder „einen tiefen Einblick in das Forschungsfeld“ zu geben, „weil dadurch verschiedene Interpretationsebenen erfasst werden können: das tatsächliche Beobachtete, die Interpretationen, Konzepte und Wahrnehmungen der interviewten Personen [...]“ (Binder 2004: 44). „Mit den Menschen zu sprechen und die Situationen, in denen sie handeln, aufzusuchen“, also den „Schreibtisch zu verlassen“ und so das Projekt „’von innen’ zu sehen und erleben“, stand somit für mich als qualitative Untersuchungsmethode im Vordergrund (Girtler 2001: 182). Es war mir wichtig, als *periphere teilnehmende Beobachterin* (vgl. Lapassade 2007: 45) den Status einer „Teilnehmer[in]-als-Beobachter“ (Girtler 2001: 64) einzunehmen und im gleichen Maße dort, wo es möglich war und den Verlauf nicht störte, auch als aktive *teilnehmende Beobachterin* an den unterschiedlichen Kursen teilzunehmen.¹⁹

Ein weiteres grundlegendes Instrument zur Datenerhebung bildeten persönliche Gespräche mit der Projektleitung, den KursreferentInnen und den TeilnehmerInnen der Kurse. Wo es die Möglichkeiten und zeitlichen Ressourcen zuließen, fanden insbesondere mit den Projekt- und KursleiterInnen längere, teils vorstrukturierte Gespräche statt, die mit einem nach Themen grob umrissenen Leitfaden durchgeführt, mit einem Aufnahmegerät aufgezeichnet und anschließend transkribiert wurden. Die Themengebiete der Befragungen umrissen die Entwicklung des Projekts, Zielsetzungen im Projekt sowie die Umsetzung dieser Ziele, die Bedeutung und das Verständnis von *Interkulturalität* und *interkulturellem Lernen*, aber auch die Rolle des kulturellen Kontexts und seiner Einbindung in die verschiedenen Kurse. Es galt jedoch den Gesprächsverlauf möglichst offen zu gestalten und Gegenseitigkeit zuzulassen, weshalb die Gesprächslängen ein breites Zeitspektrum von 25 bis 80 Minuten abdecken. In wenigen Fällen konnte die Befragung aus zeitlichen Gründen nur in schriftlicher Form (E-Mails) erfolgen. Sonstige persönliche Gespräche fanden vor, während und nach den Kursen statt und sind demnach nicht aufgenommen oder transkribiert, sondern nur stichwortartig aus dem Gedächtnis protokolliert worden. Hierzu zählen insbesondere auch die Gespräche mit den Teilnehmern und Teilnehmerinnen sowie den Eltern der Kinder des Kinderkurses. Von Interesse waren für mich die Beweggründe und die Motivation zur Teilnahme an den Kursen, nicht zuletzt auch

¹⁹ Aktiv teilnehmen konnte ich somit bei einer Einheit des Kurses „Afromusik“ für Erwachsene, sowie beim Kurs „Klang und Farbe“. Im Saz-Unterricht versuchte der Kursleiter Yüksel Omac mit mir eine seiner Transkriptionen gemeinsam zu spielen: er spielte auf der Saz und ich auf der Violine.

musikalische Vorerfahrungen generell und explizit mit Musik fremder Kulturen. Die Antworten der Akteure werden im Folgenden als Zitate und Paraphrasen eingebunden.²⁰

Vervollständigt habe ich die Dokumentation mit Fotoaufnahmen und Filmmitschnitten, wobei hier bewusst ein unauffälliger Camcorder gewählt wurde bzw. auch mit der Fotokamera kurze Sequenzen gefilmt wurden, um so möglichst gering auf das Geschehen einzuwirken.²¹ Ich habe mich entschieden, nur in jeweils einer oder zwei Einheiten der Kurse mitzufilmen – die KursreferentInnen und TeilnehmerInnen waren bereits vorab davon informiert. Besonders im Kinderkurs stieß die Aufnahmetätigkeit auf große Neugier und zeigte sich in einer immer wieder kehrenden Ablenkung der Kinder durch das Gerät. Die Aufnahmen sollen somit mehr einen Einblick in die verschiedenen Kurse geben, als für tatsächlich ethnographische Analysen verwendet werden. Mit freundlicher Genehmigung der Projektleitung, der KursleiterInnen und KursteilnehmerInnen werden einige der von mir hergestellten Aufnahmen und Fotos im Rahmen dieser Arbeit veröffentlicht. Die Filmbeispiele können der beiliegenden DVD entnommen werden.

1.3.1. GesprächspartnerInnen im Rahmen der Feldforschung

Karl Geroldinger

geb. 1960 in Sigharting /Oberösterreich

Studium der Trompete am „Brucknerkonservatorium Linz“

seit 1995 Direktor des OÖ. Landesmusikschulwerkes; davor Trompetenlehrer an der Landesmusikschule Schärding, sowie 10 Jahre Leiter der Landesmusikschule Ried; 10-jährige Tätigkeit als Landesjugendreferent des OÖ. Blasmusikverbandes; Dirigent des Musikvereins Enzenkirchen seit 18 Jahren; 1986 Gründer des „Sinfonischen Blasorchesters Ried“, welches sich in den letzten Jahren unter seiner Leitung zu einem Qualitätssiegel der österreichischen Sinfonischen Blasmusik entwickelt hat; Gastdirigent bei verschiedenen Orchestern im In- und Ausland (z.B. Südtiroler Landesjugendblasorchester, Europäische Jugendbrassband,...); Lehrbeauftragter an der Anton Bruckner Privatuniversität in Linz am Institut für Musikpädagogik

²⁰ Für die geschriebene Fassung wurden die Texte sprachlich überarbeitet.

²¹ Die teilweise schwierigen Aufnahmebedingungen (Lichtverhältnisse/Platz) in Verbindung mit dem nur sehr kleinen, unprofessionellen Camcorder haben teilweise leider zu Aufnahmen weniger guter Bildqualität geführt.

(Zitate abgekürzt mit „KG“)

Birgit Kastenhuber

geb. 1968 in Linz /Oberösterreich

Studium „Musik- und Bewegungserziehung“ an der Hochschule für Musik und Darstellende Kunst, „Mozarteum“/Abteilung „Orff-Institut“ in Salzburg; Studium „Portugiesisch und Gewählte Fächer“ an der Universität Salzburg; Masterlehrgang „European Master in Intercultural Education“ an der Freien Universität Berlin

Koordination des Projekts „Interkulturelles Lernen“ an den Musikschulen Traun, Wels, Gmunden; Kursleiterin des „Interkulturellen Musikkurses für Kinder“, Lehrerin am Oö. Landesmusikschulwerk (für Blockflöte und Musikalische Früherziehung); Leitung von Interkulturellen Musikprojekten in Kindergärten und Pflichtschulen; Referententätigkeit für den Bereich „Interkulturelles Lernen mit Musik und Tanz“ (am oö. Landesmusikschulwerk, an der Anton Bruckner Privatuniversität, Pädagogische Hochschule Linz, Fortbildungsreferat für Kindergarten und Hort)

(Zitate abgekürzt mit „BK“)

Chibueze Clement Udeani

geb. 1962 in Surulere Lagos/Nigeria

Studium der Philosophie an der Universität Ikot-Ekpene/Nigeria, Studium der Katholischen Theologie an der Universität Enugu/Nigeria und der Universität Innsbruck; Doktoratsstudium an der Universität Innsbruck, seit 2002 Habilitationsprojekt „Intercultural Hermeneutics in Understanding Culture and Religion“ am Institut für Religionswissenschaften der Universität Wien;

Kursleiter des „Interkulturellen Musikkurses für Kinder“ sowie des Kurses „Afromusik“, Direktor am Institut für Caritaswissenschaften der Katholisch-Theologischen Privatuniversität Linz, davor Ass.-Prof. für Interkulturelle Studien an der Universität Salzburg; seit 2001 Trainer für „Interkulturelle Kompetenz“ (z.B. für Mitarbeiter der Arbeiterkammer); Referent div. Vorträge, Kurse und Seminare; Autor zahlreicher wissenschaftlicher Publikationen

(Zitate abgekürzt mit „CU“)

Yüksel Omac

geb. 1969 Sivas/Türkei

Kursleiter des Saz-Unterrichts, Verfasser mehrerer Saz-Schulen und türkischer Gedichtbände, Musiker

Entstammt einer Familie die seit vielen Generationen die Tradition des Saz-Baus ausübt, frühe Erfahrungen mit dem Instrument, Saz-Lehrer in der Türkei, Tätigkeit in der Textilverarbeitung für einige Jahre, Saz-Lehrer in div. Vereinen und Volkshochschulen
(Zitate abgekürzt mit „YO“)

Claudia Gasser

geb. 1961 in Linz/Oberösterreich

Ausbildungen Sozialarbeit, Tischler und Altenbetreuung in Linz; Kunsttherapie im Atelier Spitzenegg, Studium der Bildhauerei an der Kunstuniversität Linz

Kursleiterin des Kurses „Klang und Farbe“; freiberufliche Bildhauerin, Kunsttherapeutin, Tischlermeisterin und dipl. Sozialarbeiterin, Tätigkeit in der Erwachsenenbildung und Sozialarbeit, Maltherapie im eigenen Atelier

(Zitate abgekürzt mit „CG“)

Andreas Huber

geb. 1972 in Steyr/Oberösterreich

Studium des klassischen Schlagwerks am Bruckner-Konservatorium Linz, Studium und Weiterbildungen an der Latin-Percussion-School in München, Studienaufenthalte in Guinea (Westafrika)

Kursleiter des Kurses „Afromusik“, Percussionist und Schlagwerker, Instrumentalpädagoge im Fach Schlagwerk und Percussion

(Zitate abgekürzt mit „AH“)

Georg Edlinger

Studium der Instrumentalpädagogik und Konzertfach am Franz Schubertkonservatorium Wien, am Vienna Konservatorium, Brucknerkonservatorium Linz (Fachbereich: Jazz Schlagzeug, E-Bass), sowie an der Timeline International Musicschool (Latin Percussion) und der Academia de danza y musica Havana (Latin Percussion)

ehem. Kursleiter des Kurses „Afromusik“, Percussionist und Schlagzeuger, Lehrtätigkeit an div. Musikschulen, Dozent am Franz Schubert Konservatorium Wien: Gründer der

Akademie für Ethnopercussion, Autor zahlreicher Rhythmuslehrwerke, sowie Ersteller des Lehrplans für den Kurs „Afromusik“ für Erwachsene des Landes Oberösterreich und des gesamtösterreichischen Lehrplans „Ethno-Percussion“

(Zitate abgekürzt mit „GE“)

Gunther Trübswasser

geb. 1944 in Brno/ Tschechien

ehrenamtlicher Vorsitzender des Vereins SOS Menschenrechte /OÖ

bis zur Pensionierung von 1997 – 2007 Landtagsabgeordneter der Grünen im Oberösterreichischen Landtag mit Hauptschwerpunkten: Kultur, Minderheiten, Menschenrechte, Integration; davor Landesbediensteter im Amt der OÖ. Landesregierung, bis 1980 Mitherausgeber eines Blues- und Jazzmagazins, sowie der Zeitschrift „LOS“, zusätzliche Tätigkeiten in der Konzertorganisation und Kulturmanagement

(Zitate abgekürzt mit „GT“)

Weiter Gespräche fanden sowohl mit den Teilnehmern und Teilnehmerinnen der verschiedenen Kurse bzw. der Eltern der TeilnehmerInnen im Kinderkurs statt.

2. Dokumentation des Projekts „Interkulturelles Lernen“ an der Landesmusikschule Traun/ Oberösterreich

2.1. Von den Anfängen bis heute – Ein geschichtlicher Überblick des Projekts

2.1.1. Zur Ausgangslage des Projekts – oder „die Gesellschaft verlangt danach“

Das in der Überschrift übernommene Zitat aus einem Gespräch mit Karl Geroldinger (KG 06.12.10) deutet bereits auf die Beweggründe zur Etablierung eines *interkulturellen* Musikprojekts hin. Er führt weiter aus:

Die Grundidee ist, dass sich das Musikschulwerk mitten in der Gesellschaft platziert [...]. Wir haben unser Angebot demnach genauso dynamisch zu gestalten, wie es die gesellschaftlichen Entwicklungen verlangen. Das betrifft nicht nur die Senioren der Zukunft, sondern es verändert sich ja speziell im städtischen Umfeld die Gesellschaft sehr stark und darauf haben wir ein waches Auge. [...] Es geht immer um die Qualität des Einsatzes, wie intensiv gebe ich mich einer Musik hin. Da kann gregorianischer Choral erfüllend sein, bei wem anderen ist es vielleicht ein Beat. Das muss aber nicht für jeden passen, dennoch sollte die Musikschule möglichst viele Fenster öffnen. [...] Der zweite Grund ist, dass in der politischen Ausrichtung der Landesregierung Oberösterreich, der Bereich der Integration und der interkulturellen Arbeit einen ganz wichtigen Stellenwert bekommen hat und wir daher als Landeseinrichtung in diesem Regierungsprogramm entsprechend aktiv sein möchten. (KG 06.12.10)

So können bereits zwei Ausgangspunkte, die zur Entstehung des Projekts geführt haben, genannt werden:

- gesellschaftliche und kulturelle Veränderungen des Landes
- allgemeine Aufwertung der *interkulturellen* Arbeit im Bereich der Integration.

Im Sinne des bereits zitierten oberösterreichischen Landesmusikschulgesetzes²² – wo u.a. die musikalische Breitenbildung als auch die Förderung des gemeinschaftlichen Musizierens als Obliegenheiten der Musikschulen genannt werden – muss also das musikschulische Angebot auf Diversität setzen, um den Anforderungen einer sich wandelnden Gesellschaft gerecht zu werden und eine tatsächliche Breitenbildung gewährleisten zu können. Hierbei müssen nicht nur Musikkulturen von Migranten- und

²² Landesmusikschulgesetz Oberösterreich:
<http://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=LrOO&Gesetzesnummer=10000138&ShowPrintPreview=True> (Stand: 10.02.2011)

Minderheitengruppen im Angebot Berücksichtigung finden, sondern insgesamt eine Erweiterung des in Musikschulen verwendeten Musikverständnisses angestrebt werden:

[...] die Musik macht ja nicht halt vor irgendwelchen willkürlich gesetzten, politischen oder sprachlichen Grenzen. Wenn wir hier in einem immer größer werdenden Europa eine musikalische Ausbildungsstätte betreiben, dann sollten wir nicht nur die abendländische Musikkultur, sondern alle möglichen musikalischen Ausdrucksformen ernst nehmen und nach unseren besten Möglichkeiten anbieten. (KG 06.12.10)

Gunther Trübswasser, ehemals Landtagsabgeordneter und einer der Initiatoren des Projekts, hat sich besonders für die Umsetzung eines Projekts an einer Musikschule eingesetzt, denn es war ihm wichtig:

Dass die Instrumente offiziell unterrichtet und gelernt werden können. Das ist auch eine Form der Anerkennung. Es ist für mich eine Aufgabe des Staates, dass ich ein Instrument und Musik weiter geben kann, nicht heimlich und nicht privat. (GT 24.02.11)

Auch Birgit Kastenhuber sieht das Konzept des Projekts in einem Angebot, wo verschiedene Musikkulturen berücksichtigt und spezifische Ausbildungen in den einzelnen Musikrichtungen ermöglicht werden. Trotzdem liegt eine wichtige Ebene „in der Vernetzung, der Begegnung und einem Austausch“ zwischen den Musikrichtungen (BK 08.11.10).

Neben einem musikalischen Grundgedanken steht also gleichzeitig der integrative Aspekt im Vordergrund, denn als Landeseinrichtung trägt das Musikschulwerk die (kultur-) politische Linie des Landes. Hierzu zählt auch Integration oder der von Karl Geroldinger genannte und damit verbundene Bereich der *interkulturellen* Arbeit, der besonders mit den steigenden Zahlen an Personen mit Migrationshintergrund einen immer höheren Stellenwert bekommen hat. Der Anteil an Personen mit Migrationshintergrund – darunter werden nach der Statistik Austria in Österreich lebende, im Ausland oder in Österreich geborene Personen mit ausländischer Staatsbürgerschaft wie auch im Ausland geborene Personen mit österreichischer Staatsbürgerschaft verstanden²³ – beträgt in Oberösterreich gegenwärtig ca. 13,1 %. Nicht hinzugezählt werden dabei Personen, die zwar in Österreich

²³ „1,353 Mio. Menschen in Österreich mit Migrationshintergrund“ Statistik Austria Pressemitteilung Nr. 8.980-229/07, 8.11.2007 zit. nach dem Integrationsleitbild Oberösterreich: http://www.land-oberoesterreich.gv.at/files/publikationen/So_Integrationsleitbild.pdf (Stand: 11.02.11): S.17

geboren wurden, deren Eltern jedoch aus einem anderen Land stammen, also die zweite Generation darstellen.²⁴

Dass die Integration von Personen mit Migrationshintergrund nicht nur als ein einseitiger Prozess zu verstehen ist und sowohl die „individuellen Leistungen (Erwerb der Landessprache, Kenntnisse, Respektierung der Normen und Einhaltung der Gesetze des Aufnahmelandes)“ der Zuwanderinnen und Zuwanderer, als auch „von der Aufnahmegesellschaft die Gewährung der rechtlichen, sozialen, ökonomischen und kulturellen Rahmenbedingungen“ fordert, die zu „Chancengleichheit und sozialem Aufstieg“ führen sollen, werden von der Oberösterreichischen Landesregierung als grundsätzliches Paradigma formuliert.²⁵ Gunther Trübswasser beschreibt weitere Entwicklungen:

In Oberösterreich gibt es seit 4 Jahren ein Antidiskriminierungsgesetz und es war schon sehr früh eines meiner politischen Ziele, ein Integrationsleitbild umzusetzen. Weniger wichtig ist für mich das Leitbild an sich, weil Integration meiner Meinung nach kein Kochrezept ist, aber zum ersten Mal sind Bezirkshauptmannschaften, Lehrervertreter, Vertreter aus Migrantenvereinen usw. an einem Tisch und überlegen, was man strukturell an Beratung, an Anlaufstellen, an Unterstützung braucht. Wir haben in Oberösterreich, wie in jedem Bundesland wahrscheinlich auch, das Instrument der Landeskulturpreise, wo Leute, die kulturell engagiert sind und etwas geleistet haben, ausgezeichnet werden. Seit 2005 gibt es einen Preis mit dem Namen „Landeskulturpreis für Kunst im interkulturellen Dialog“. Dieses Projekt entstand aus der These heraus, dass Migration für den Kunstbereich – und da schließe ich Musik mit ein – enorm wichtig ist. Man braucht für die Weiterentwicklung den Austausch, den man auch entsprechend würdigen sollte. Man soll nicht immer nur von den Defiziten im Zusammenhang mit Migrantenkulturen sprechen. Daher gibt es diesen Preis [...]. Das ist für mich ein Wahrnehmen seitens des offiziellen Oberösterreich und auch, dass in diesem Land etwas passiert. (GT 24.02.11)

Der „Landeskulturpreises für Kunst im Interkulturellen Dialog“ verfolgt gemäß der Ausschreibungsunterlagen vom Februar 2011, welche mir Herr Trübswasser zur Verfügung gestellt hat, das Ziel, der „in der Öffentlichkeit kaum repräsentierten Kunst von Migrantinnen und Migranten sowie von Angehörigen ethnischer Minderheiten Rechnung zu tragen und einen positiven Integrationseffekt zu erzielen. [...] Durch ihr Schaffen unter diesen besonderen Lebensbedingungen tragen sie zur Erneuerung und Fortentwicklung

²⁴ vgl. Integrationsleitbild Oberösterreich:

http://www.land-oberoesterreich.gv.at/files/publikationen/So_Integrationsleitbild.pdf (Stand: 11.02.11): S.17

²⁵ Homepage des Landes Oberösterreich: http://www.land-oberoesterreich.gv.at/cps/rde/xchg/SID-343B1130-53095516/ooe/hs.xsl/26903_DEU_HTML.htm (Stand: 11.02.11)

künstlerischer Ausdrucksformen, zur kulturellen Offenheit ihres Umfelds sowie zur künstlerisch-kulturellen Vielfalt einer Region bei.“²⁶

Das seit 2005 entwickelte und 2008 erschienene Integrationsleitbild Oberösterreichs mit dem Slogan „Einbeziehen statt Einordnen“ und den darin enthaltenen Leitlinien „Vielfalt leben, Teilhabe sichern, Zusammenhalt stärken, Gemeinsam Verantwortung tragen“²⁷ lässt ebenfalls darauf schließen, dass in Oberösterreich die integrative Arbeit als das bewusste Leben und die Nutzbarmachung der Diversität verstanden wird. Institutionen des Landes, zu denen auch die Musikschulen zählen, stehen in der Verantwortung zur Verwirklichung dieses Leitbilds beizutragen und dementsprechend zu agieren. Gunther Trübswasser plädiert jedoch für eine Abkehr vom Begriff der Integration:

Es wird so viel gesprochen von Integration. Das ist beinahe ein Unwort geworden, weil man ja auch schon damit droht. Integration findet nicht nach einem Plan und nicht nach einem Rezept, nicht nach einem Maßnahmenkatalog statt, sondern Integration geschieht individuell. [...] Die Integration gibt es ja in mehreren Politikbereichen. In der Behindertenpolitik geht man derzeit von dem Begriff der Integration komplett weg und verwendet den Begriff Inklusion. Man spricht dann nicht von verschiedenen Bereichen, die irgendwo zusammengeführt werden, sondern von einem Bereich, wo jedes Individuum seinen Platz hat. Das finde ich, ist ein recht schönes Bild, nämlich auch in der Verbindung mit dem Ansatz, dass Diversität ein gelebtes Miteinander ist. Das bedeutet auch, dass „anders sein“ als wünschenswert gesehen wird und man Menschen nicht so formen muss, dass sie dazu passen. Das Gemeinsame ist also die Diversität. Man kann diese Fähigkeit nutzen, ob es jetzt die Mehrsprachigkeit ist oder in der Musik die Fähigkeit in einer bestimmten Art und Weise zu singen, wie es in einer kleinen Combo gerade gebraucht wird. (GT 24.02.11)

Auch für Karl Geroldinger hat Integration und *interkulturelle* Arbeit im Zusammenhang mit dem Projekt eine spezielle Bedeutung:

Ich denke nicht, dass wir eine Art Sozialprogramm sein sollten oder dass wir womöglich sogar in die Nähe von – ich sag es unter Anführungszeichen – „Almosen“ kommen oder gar als Etikettenschwindel im Sinne von ‚Wir machen ja etwas, aber es ist uns kein Anliegen‘. [...] Ich vermute, dass vorbildliche Lehrpersonen ganz entscheidend sein werden, also Leute die aufmachen, die keine Berührungängste zeigen und den ganzen Kosmos der Musik ergründen. Es soll also ein gewisses Selbstverständnis in der Grundhaltung werden, dann sind wir sicher einen großen Schritt gegangen. (KG 06.12.10)

²⁶ Ausschreibungsunterlagen auch einsehbar unter: <http://www.land-oberoesterreich.gv.at> (Stand: 25.02.11)

²⁷ Integrationsleitbild OÖ: http://www.land-oberoesterreich.gv.at/files/publikationen/So_Integrationsleitbild.pdf (Stand: 11.02.11)

2.1.2. Die Umsetzung

Als Auftraggeber des Projekts kann die Kulturpolitik des Landes Oberösterreich gesehen werden und spielt somit eine bedeutsame Rolle nicht nur als Subventionsgeber. Ein wichtiger Impuls zur Umsetzung des *interkulturellen* Musikprojekts an der Musikschule kam vom Landtagsabgeordneten Gunther Trübswasser. Auch Politiker, wie Landeshauptmann Josef Pühringer, der Bürgermeister Trauns, Harald Seidl, oder die ehem. Kulturreferentin und Vizebürgermeisterin der Stadt Traun, Ursula Adlung, unterstützten das Projekt von Anbeginn. Nicht zuletzt ist die Realisierung dem persönlichen Engagement des Direktors des Landesmusikschulwerks Karl Geroldinger zuzuschreiben.

Es wurde in einem ersten Schritt untersucht, wo es besonders Sinn machen würde ein *interkulturelles* Projekt zu beginnen. Die an die Landeshauptstadt Linz angrenzende Stadt Traun schien sich besonders gut zu eignen, denn der Raum Linz und Umgebung war und ist auch jetzt noch vor allem durch einen hohen Anteil an Einwohnerinnen und Einwohnern mit Migrationshintergrund gekennzeichnet und „Kommunen wie die industriell geprägte 25.000-Einwohnerstadt brauchten positive Integrationsarbeit wie einen Bissen Brot“.²⁸ Von den heute 25.455 BürgerInnen²⁹ der Stadt sind etwa 21 % aus Nicht-EU-Staaten; rechnet man die zugewanderten BewohnerInnen aus EU-Ländern hinzu, ergibt sich ein Prozentsatz von ca. 31,5 %.³⁰ Diese Ergebnisse machen Traun zur Stadt mit dem größten Anteil an Personen mit Migrationshintergrund in Österreich noch vor Wien. Personen aus dem ehem. Jugoslawien, der Türkei und Deutschland bilden die größten Gruppen der BürgerInnen mit Migrationshintergrund der Stadt.

Die damals amtierende Musikschulleiterin Trauns, Gertrud Jetschgo, sowie der Konsulent der Landesmusikdirektion, Günter Pichler, übernahmen gemeinsam mit Birgit Kastenhuber, zunächst als wissenschaftliche Begleiterin, die Leitung und Umsetzung des Projekts.

Die erste Hürde, die es zu überwinden galt, lag darin, wie das Angebot konkret gestaltet werden sollte, denn man wollte „ja niemanden etwas aufzwingen, sondern Bedürfnisse

²⁸ Artikel „Interkulturell musikalisch“ der Zeitung der Grünen oö.planet vom Dez.06:
http://www.ooeplanet.at/suche/ergebnis/artikel/interkulturell-musikalisch/interkulturell%20musikalische/?no_cache=1&tx_ttnews%5BbackPid%5D=450&cHash=9703dd191b52905d19fc951fb063f9ff (Stand: 02.02.11)

²⁹ Homepage der Stadt Traun: <http://www.traun.at/system/web/fakten.aspx?menuonr=218589052> (Stand: 03.02.2011)

³⁰ Pressespiegel des Österreichischen Integrationsfonds über die MigrantInnenzahlen in Traun:
http://www.integrationsfonds.at/fileadmin/Integrationsfond/1_deroeif/Presse/Medienberichte/Pressespiegel_Auslaender_Traun_02.pdf (Stand: 03.02.11)

ansprechen und Begegnungen schaffen“ (KG 06.12.10). Man suchte daher die Integrationsstelle in Linz auf, um sich dort zu informieren, welche Angebote sich als sinnvoll erweisen würden und um Kontakte zu MusikerInnen vor allem aus den MigrantInnenkulturen zu entwickeln.

Gunther Trübswasser weist bezüglich der Umsetzung des Projekts darauf hin:

Ich glaube, das Schöne am Entstehen des interkulturellen Projekts an der Musikschule in Traun war, dass es kein fixes Programm gegeben hat, welches ausgearbeitet war und man dann vollzogen hat, sondern es beim Learning-by-doing einfach passiert ist, also engagierte Leute mit den vorhandenen Möglichkeiten da waren. (GT 24.02.11)

Zu diesen Leuten zählte Yüksel Omac, der, da er bereits in Linz in Vereinen Saz-Unterricht gab, den türkischen Musikbereich übernahm. Man intendierte, gezielt Personen aus diesem Kulturkreis anzusprechen. Den zweiten Schwerpunkt bildeten zuerst in Form von Workshops und später als regelmäßig angebotener Kurs afrikanische Trommel- und Rhythmikangebote, welche von Chibueze Udeani mit wechselnden Partnern – u.a. Georg Edlinger und Andreas Huber – geführt wurden. Die Einbindung spezieller Rhythmikangebote schien im Projekt aus dem Grund interessant, weil „der rhythmische Bereich, diese ganzen Grenzen nicht so kennt“ (KG 06.12.10); Birgit Kastenhuber sah darin zu Beginn „mehr so eine Trendgeschichte“ (BK 08.11.10), was auf die Popularität afrikanischer Musikstile, insbesondere der Djembe, in der Mehrheitsgesellschaft hindeutet. Um bewusst Frauen mit Migrationshintergrund anzusprechen, wurde der Kurs „Klang und Farbe“, geleitet von der Kunsttherapeutin Claudia Gasser, die bereits zuvor im Integrationsverein MAIZ mit Migrantinnen gearbeitet hatte, in das Projekt aufgenommen.³¹ Gemeinsam mit Hackbrett- und Zitherunterricht als österreichischen Volksmusikbeitrag fand das Projekt „Interkulturelles Lernen“ seit dem Wintersemester 2001/02 an der Musikschule Traun einen „zarten Anfang“ (KG 06.12.10) und wurde nicht zuletzt durch die persönliche, engagierte Bewerbung durch die ehemalige Landesmusikschuldirektorin, Gertrud Jetschgo, mit großem Interesse in der städtischen Bevölkerung aufgenommen. Einen grundlegenden Schwerpunkt des Projekts bilden die „Interkulturellen Abende“, wo speziell der *interkulturelle* Aspekt zu tragen kommt: über das gemeinsame Musizieren soll ein aktiver Austausch zwischen den verschiedenen Kursgruppen stattfinden.

³¹ Das Konzept zu „Klang und Farbe“ ist bereits länger im Angebot der Musikschulen zu finden, jedoch nicht im Kontext mit fremden Musikkulturen sowie unter besonderer Berücksichtigung von Personen mit Migrationshintergrund.

Angemerkt sei an dieser Stelle ebenso, dass die Kurspreise auf einem niedrigen Niveau gehalten wurden und werden, um so die Hemmschwelle in die Musikschule zu gehen auch für Personen aus einkommensschwachen Verhältnissen – wovon nicht selten BürgerInnen mit Migrationshintergrund betroffen sind – zu überwinden.

2.1.3. Entwicklungen und Perspektiven

Im Jahr 2006 wurde das Angebot auf einen „Interkulturellen Musikkurs für Kinder“ erweitert, wobei man hier gezielt Kinder von 7 bis 10 Jahren speziell aus bikulturellen Familien afrikanisch-österreichischer Herkunft ansprechen wollte. Es sollte ein Kurs sein, in dem es den Kindern möglich sein würde, sich mit beiden Kulturen aktiv auseinanderzusetzen. Im Vordergrund stand also sowohl die Vermittlung afrikanischer und österreichischer Musikkulturen, aber auch Kulturen anderer Länder wurden thematisiert. Eltern, die selbst im Kurs „Afromusik“ teilnahmen, waren ebenfalls sehr an einem Musikkurs für ihre Kinder interessiert.

Das ist aber leider nicht ganz so aufgegangen. Die Kinder aus den afrikanisch-gemischten Ehen sind ausgeblieben. Es war zwar die Tochter von Dr. Udeani dann einmal dabei, aber die Zielgruppe haben wir leider nicht erreicht. Trotzdem besteht der Kurs seither und wir arbeiten jetzt vorwiegend mit österreichischen Kindern. (BK 08.11.10)

Auch im Kurs „Klang und Malen“ erwies es sich als schwierig, besonders Frauen mit Migrationshintergrund anzusprechen – der Kurs wurde und wird somit für alle Interessenten unabhängig von ihrer Herkunft, ihrem Geschlecht und ihrem Alter (ab 6 Jahren) angeboten.

Ein weiterer Schritt in der Entwicklung des Projekts konnte mit der Ausweitung des Saz-Unterrichts an die Musikschule in Wels seit dem Jahr 2007 sowie an die Landesmusikschule in Gmunden erreicht werden – das zuletzt genannte Angebot ist jedoch zeitlich befristet.

Von wichtiger Bedeutung waren neben den Kursen stets auch die Teilnahme am städtischen und überregionalen Kulturleben und zahlreiche enge Kooperationen mit den Einrichtungen der Stadt (u.a. der Pfarre, Integrationsbüro Mosaik Traun der Volkshilfe OÖ). Als herausragend können hierbei die *interkulturellen* Feste der Musikschule genannt werden, die im 2. Jahr auch von führenden oberösterreichischen Politikern (u.a. dem in Traun lebenden Landeshauptmann Josef Pühringer oder dem Landtagsabgeordneten

Gunther Trübswasser) besucht, sowie vom ORF OÖ aufgezeichnet wurden. Auch die Teilnahme am „Fest der Kulturen“, welches vom Integrationsbüro Mosaik in der Intention, die zahlreichen Vereine der Stadt Traun und Umgebung (z.B. der Verein der Siebenbürger oder Kroatische Kulturvereine) über Musik und Tanz zusammenzuführen, organisiert wurde, kann zu den wichtigen Stationen des Projekts gezählt werden.

Birgit Kastenhuber, inzwischen Koordinatorin des Projekts, schildert die Entwicklung des Projekts folgendermaßen:

Es war eigentlich gleich von Beginn an sehr großes Interesse an dem ganz neuen Angebot, es ist gut angelaufen. Es ist dann zwar ein bisschen zurückgegangen, auch von unseren Aktivitäten. Am Anfang gab es die großen interkulturellen Feste mit Gästen aus der Politik und mit interkulturellen Buffets. Dann mussten aus Budgetgründen einmal die Buffets gestrichen werden und es wurde dann mehr auf die internen interkulturellen Abende und einen kleineren Rahmen reduziert, also eher für die Projektgruppen und für Gäste. Es hat später auch einen Wechsel in der Leitung der Musikschule gegeben, was natürlich auch eine Umstellung war. Aber im letzten Jahr hat es wieder einen neuen Aufschwung bekommen, da haben wir bei überregionalen Veranstaltungen der Musikschule mitgewirkt und das soll auch heuer weiter laufen, Ich glaube jetzt ist wieder eine neue Phase gekommen. (BK 08.11.10)

Visionen, wie eine von Birgit Kastenhuber genannte Idee eines *interkulturellen* Musicals, für das bereits ein Komponist an der Anton Bruckner Privatuniversität Linz gefunden wäre, könnten den Auftakt einer neuen Phase bilden. Karl Geroldinger sieht im Angebot insgesamt zwar „noch nichts Weltbewegendes, aber dennoch eine sichtbare Idee“ (KG 06.12.10), was er als sehr wichtig erachtet. Für ihn stellt die Einbettung *interkultureller* Musikangebote in das allgemeine Pflichtschulwesen – hier ist Birgit Kastenhuber bereits sehr engagiert – einen wichtigen Ansatzpunkt dar, denn dort wären die Sozialisation und Kommunikationsstrukturen schon vorhanden und Berührungspunkte mit einer Institution wie der Musikschule, wie sie immer wieder von MigrantInnen zum Ausdruck kommen, würden dort keine Rolle spielen. Einen weiteren wichtigen Schritt für die Zukunft sieht Karl Geroldinger auch in einer grundlegenden Strategieänderung an den Musikschulen:

Wir können nicht viel mehr Angebot schaffen, denn zusätzliche Stunden müssen auch bei Pensionierungen umgewandelt werden. Es wird zwar immer etwas geben, aber ich denke, dass das Selbstverständnis enorm angekurbelt werden würde, wenn die Lehrer – wir haben ja auch einige mit Migrationshintergrund – aktiver als bisher ihre Musik mitbringen und in den Unterricht integrieren. Wir unterrichten auch viele Kinder mit Migrationshintergrund, die sich aber ganz klar als Österreicher fühlen und die hier auf die Welt gekommen sind. Vielleicht sind viele nicht auf

die Idee gekommen oder womöglich haben sich die Eltern nicht getraut, die musikalischen Schätze aus der Familie in die Musikschule zu bringen. Das wäre jedoch ein kommunikativer Anspruch und auch ein Punkt der Wertschätzung. Vielleicht haben wir die Signale gar nicht so ausgesendet. Wir bieten das und das an und damit basta, aber wir sind eventuell gar nicht so neugierig auf die Leute zugegangen. Das könnte sehr spannend werden. Wir sind gerade dabei eine kleine Erhebung durchzuführen, um festzustellen, wie viele Lehrer mit Migrationshintergrund im Oberösterreichischen Musikschulwerk beschäftigt sind, um dann ein kleines Strategiekonzept zu erstellen. Wir möchten gerade diese Lehrer fragen, wo sie glauben, dass es Sinn macht, mit den Eltern in Kontakt zu treten. Hier gäbe es ein paar Ideen. Das ist für mich ein sehr schöner Gedanke, weil da schon alles vorhanden ist und es geht dann nicht nur darum, neue Dienstposten zu schaffen. (KG 06.12.10)

2.2. Die Ziele des Projekts

Die Ziele des Projekts können anhand der vorangehenden Erläuterungen bereits skizziert werden, nämlich zum einen ein vielfältiges Angebot aus verschiedenen Musikkulturen anzubieten (siehe Zitat von Karl Geroldinger in Kap. 2.1.1.) und zum anderen als integratives Ziel über *interkulturelles* Lernen einen kulturellen Austausch und Begegnungen zu fördern. Den zweiten Punkt bestätigt Karl Geroldinger in Bezugnahme auf die gesetzlichen Rahmenbedingungen des Musikschulwesens:

Gemeinschaftsmusizieren zu fördern heißt auch, die Musik als einen gewissen Kitt der Gesellschaft zu sehen, also dort, wo es Sinn macht die Leute zusammen zu führen. [...] Ohne dass man es zum Thema macht, können soziale Kompetenzen gefördert werden, denn, wenn man eine Band oder ein kleines Orchester gründet, oder auch ein multikulturelles Orchester und dann Musik aus allen Ländern spielt, werden die jungen Leute Kompetenzen erwerben, die im Orchester notwendig sind, wie beispielsweise einmal die Führung zu übernehmen, in den Hintergrund zu treten, einmal nur zuzuhören, zuzulassen auch wem anderen den Applaus zu geben. Wenn diese Übungsgruppe zusätzlich auch kulturell heterogen zusammengesetzt ist, dann wäre das meines Erachtens bestimmt im Unterbewusstsein relativ schnell verankert. (KG 06.12.10)

Dies mag wohl auch in Anlehnung an eine Pressekonferenz vom 03.05.2007 zum 30jährigen Bestehen des Landesmusikschulwerks Oberösterreich stehen, wo auch das Projekt Erwähnung findet und der Musik die Fähigkeit zur Persönlichkeitsbildung zugeschrieben wird:

Die Musikschulen leisten einen bedeutenden **Beitrag zur**

Persönlichkeitsbildung des Einzelnen und geben Impulse für das harmonische Zusammenleben in der Gesellschaft. Es ist mittlerweile ja allgemein bekannt, dass der Umgang mit Musik **menschliche Kräfte und Werte** fördert wie Kreativität, Spontaneität, Geduld und Ausdauer, Konzentrations- und Merkfähigkeit, Flexibilität und Selbständigkeit, Rücksichtnahme und Toleranz. Dadurch hilft die Musikschule Fähigkeiten zu entwickeln, die notwendig sind, um die Anforderungen, welche Gegenwart und Zukunft an die Menschen stellen, meistern zu können. Sie trägt deshalb bei, das Leben lebenswerter zu machen.³²

Damit liegt hier die Idee vor über die Musik soziale Kompetenzen zu fördern, die im Projekt insbesondere in einem *interkulturellen* Kontext zum Tragen kommen sollen. Auch Birgit Kastenhuber sieht – neben anderen – ein außermusikalisches Lernziel im *interkulturellen* Musikangebot:

Es gibt schon die Intention, dass durch diese verschiedenen Angebote und die Vernetzung, verschiedene Ziele des interkulturellen Lernens gefördert werden, zum Beispiel über die Musik und über die Sprache Musik, Offenheit und Interesse zu entwickeln und vielleicht den Abbau von Vorurteilen oder einfach einen Dialog zu begünstigen. Die Musik ist etwas, wo man anknüpfen kann und das einfach doch eine Gemeinsamkeit schafft. [...] Durch das Angebot an der Musikschule bedeutet es zudem auch eine Wertschätzung der Musikkulturen. (BK 08.11.10)

So ist es auch ein Anliegen bewusst Personen mit Migrationshintergrund in die Musikschule zu integrieren. In den Worten Georg Edlingers:

In Hinblick darauf, dass es genügend Immigranten in Österreich gibt, ist es eine Notwendigkeit diese Bürger in den Musikunterricht einzubinden [...]. Man kann über z.B. Djembe oder Darabuka bzw. Bauchtanz-Kurse und deren Einbindung von Menschen mit Migrationshintergrund in Österreich usw. weit mehr über die Kultur des anderen erfahren und verstehen bzw. einen anderen Einblick bekommen und so vielleicht seinen Nachbar besser verstehen. Allerdings wird man nie alles 1 zu 1 übernehmen können, das ja meiner Meinung nach nicht unbedingt das Ziel sein soll, sondern ein Verstehen u.a. des gegenseitigen Empfindens und mit gegenseitig, meine ich wirklich gegenseitig. (GE E-Mail v. 19.11.10)

Die Titelseite der Informationsbroschüre zu den Kursangeboten des Jahres 2010/11 verdeutlicht ebenfalls die zugrunde liegenden Gedanken (Abb.1), nämlich über das

³² Presseinformation „30 Jahre Landesmusikschulwerk – 30 Jahre Land am Ton“ S.5
http://www.ooe.gv.at/cps/rde/xbcr/SID-3DCFCFC3-D32CA307/ooe/PKLH_8_5_NEU_Internet.pdf
(Stand: 13.02.11)

gemeinsame Musizieren Begegnungen zu fördern und Musik verschiedener Kulturen im Musikschulangebot anzubieten:



Abb.1: Titelseite des Kursfolders WS 2010/11
Quelle: Landesmusikschule Traun

Zusammenfassend können somit drei grundlegende Zielsetzungen des Projekts formuliert werden:

- musikalische Vielfalt und einen weit gefassten Musikbegriff in der Musikschule etablieren,
- Personen mit Migrationshintergrund in die Musikschule integrieren (mit bewusster Einbindung spezieller Angebote für MigrantInnen und Minderheitengruppen),
- *Interkulturelles Lernen* und somit soziale Kompetenzen der TeilnehmerInnen fördern.

2.3. Die Kurse

2.3.1. „Afromusik“

Einen ersten Einblick in den Kurs „Afromusik“ gibt die Informationsbroschüre zu den Kursangeboten des Projekts (Abb.2):



Afromusik

Für alle, die sich von afrikanischer Rhythmik und Lebensfreude anstecken lassen wollen!

Dieser Kurs will einen umfassenden Einblick in afrikanische Musikkulturen geben, die durch eine enge und lebendige Beziehung zwischen Musik, Tanz und Alltag charakterisiert sind. Das Spiel der Djembé und traditioneller Musikinstrumente, afrikanische Rhythmik und Philosophie werden von einem Lehrerteam aus Nigeria und Österreich vermittelt. Das Erarbeiten von Spieltechniken und Basisrhythmen erfolgt in zwei Gruppen (Anfänger/ Fortgeschrittene) durch einen Zugang, der Lebendigkeit, Spontaneität herausfordert und erfahrbar macht.

Kursgebühr:
65 € pro Semester (10 Kursabende)

Leitung:
Dr. Chibueze Udeani,
Andreas Huber

The brochure features several photographs: a man playing a djembe, a group of people playing drums in a circle, and a man playing a djembe. The background of the brochure is a collage of images related to African music and culture.

Abb.2: Kursinformation „Afromusik“ des Folders WS 2010/11
Quelle: Landesmusikschule Traun

Wie die Broschüre bereits vorwegnimmt, wird der Kurs von Chibueze Udeani und Andreas Huber geführt und findet an 10 Abenden pro Semester zu je 2 Stunden mit Pause im Schloss Traun statt, wo die Musikschule einige Räume angemietet hat. Im Vordergrund steht das Erlernen der in Westafrika verbreiteten Trommel Djembe³³, wobei hier bewusst

³³ Nähere Informationen zum Instrument folgen weiter unten.

mit zwei verschiedenen didaktischen Prinzipien gearbeitet wird. Birgit Kastenhuber beschreibt diese beiden Ebenen der Vermittlung folgendermaßen:

Speziell im Afrokurs haben wir das so konzipiert, weil im ersten Jahr gab es zwei afrikanische Referenten und da wurde der Ruf laut von den Teilnehmern, sie hätten gerne Notenmaterial und das konnten die beiden ihnen nicht bieten. Es ist einfach keine schriftliche Kultur und auch die Vermittlung ist nicht über Noten. So haben wir dann zuerst mit Georg Edlinger und jetzt mit Andreas Huber diese beiden Zugänge. Die österreichischen Lehrenden, verwenden Notenmaterial und vermitteln eher die Technik. Sie gehen mehr über das rhythmische Lernen und versuchen diese komplexe rhythmische Vielschichtigkeit zu transportieren. Chibu kommt mehr von einem Ansatz des Spielerischen, des Kommunikativen, der Gruppendynamik, der Spontaneität und bringt dieses Element in den Kurs. Das kombiniert sich hier und so findet schon ein interkulturelles Lernen bei den Referenten statt. (BK 08.11.10)

Auch Andreas Huber sieht in dieser Art der Aufteilung bereits eine Form des *interkulturellen* Lernens, nämlich in „der Erfahrung der Schüler gleiches Material auf verschiedenen Wegen und Formen kennen zu lernen und zu erlernen“, also die „europäische Form im Gegensatz zur afrikanischen Form zu lehren und lernen“ (AH E-Mail 30.11.10). Ebenso beschreibt Chibueze Udeani diese beiden Ansätze:

Was uns allen in diesem Kurs als Team gelungen ist, ist immer deutlich zu machen, dass es diese unterschiedlichen Zugänge gibt. Ein zentraler Punkt ist dieser Ansatz, nennen wir es den methodischen, didaktischen Ansatz. Es wird viel angeboten hier, auch zu recht, aber ich merke, dass hier viel vom Ansatz und der Methodik sehr europäisiert ist. Aber ich sage, gut, es hat seine Berechtigung, aber Leute werden durch diesen Ansatz, die Musik so wie sie ist, nicht kennen lernen. Das ist wo ich dann sage, auch wenn ich weiß, das ist ein Off-Beat, habe ich es vielleicht trotzdem falsch verstanden. Und manche sehen meine Art vielleicht als chaotisch oder unvorbereitet, aber ich sage nichts, denn diese Vorurteile verschwinden nach der dritten Begegnung. Sie merken, was ihnen am Anfang unstrukturiert vorkommt, ist oft die eigene Logik. (CU 01.12.10)

Chibueze Udeani spricht hier einen wichtigen Punkt an, denn für ihn ist zur Entwicklung und zum Erlernen eines richtigen Verständnisses für die Musik notwendig, diese auch mittels der in afrikanischen Ländern üblichen Formen des Lehrens und Erlernens zu erarbeiten, wobei vor allem das Zusehen bzw. Zuhören und Nachahmen im Vordergrund stehen und so ein Gefühl für die rhythmischen Strukturen entstehen soll. Die TeilnehmerInnen des Kurses – die ausschließlich österreichischer Herkunft sind – haben sich jedoch mit dieser Lernmethode häufig schwer getan, da besonders die schriftlose Vermittlung über das eigene Probieren, Zuhören, Zusehen und Nachahmen für viele

ungewohnt ist und ein Schritt-für-Schritt Erlernen mit strukturierter Systematik und eine genaue Anleitung der Techniken für sie gefehlt haben.

Dies wird auch im Lehrplan, den Georg Edlinger unter der Mitarbeit von Chibueze Udeani entwickelt hat, angesprochen:

Afrikanische Musik und deren Tradition wird mündlich überliefert, dieses ist aber in der kurzen Zeit für Europäer manchmal sehr schwierig aufzunehmen, da ein anderes kulturelles und soziales Umfeld es für manche schwierig macht, ohne Unterlagen bzw. Skripten sich in der kurzen Zeit an verschiedene Rhythmen zu erinnern. Da in afrikanischen Kulturen dieses rhythmische Empfinden sich über eine ganze Kindheit bzw. Leben (Alltag usw.) erstreckt, sind Unterlagen und Skripten eine gute Zusatzbereicherung, ebenfalls CD- und Video- bzw. DVD-Beispiele. (Edlinger, Konzept „Afro-Kurs“ 2004: 1)

So hat sich der Kurs u.a. zum Ziel gesetzt diese verschiedenen musikalischen Perspektiven und Herangehensweisen bewusst zum Thema zu machen. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer werden in der ersten Einheit auf diese Zweiteilung der Vermittlungsebenen hingewiesen und auch ihr Unterricht ist dementsprechend strukturiert. Auch wenn ein großer Teil des Kurses mit dem Erlernen der Djembe verbracht wird, sollen ebenso „Unterschiede in der Instrumentenkunde und deren Herkunft, Spieltechnik auf verschiedenen Trommeln, Glocken usw. und Improvisation und Lebensweise sowie Ausdruck von afrikanischen Kulturen“ vermittelt werden (Edlinger 2004: 1).

Die Djembe (auch *jembe*) ist eine mit Ziegenfell bespannte, sanduhrförmige Handtrommel, die in weiten Teilen Westafrikas verbreitet ist. Ihren Ursprung nahm sie bei den Mande-Völkern Bambara und Malinke und hat sich dort nicht nur in Westafrika, sondern seit den 1960ern auf der ganzen Welt verbreitet. In vielen Gebieten Westafrikas wird die Djembe sowohl bei der Begleitung von Gesang und Tanz mit anderen Membranophonen im Ensemble, als auch als Soloinstrument gespielt. Ursprünglich kam ihr eine tragende Funktion bei der Feldarbeit zu, wo sie den Arbeitsrhythmus vorgab; sie hat in Folge aber auch bei kultischen oder religiösen Zeremonien und bei der Heilung von Kranken wichtige Anwendungsgebiete gefunden (vgl. Meyer 1997). Eine weitere Rolle spielt sie bei den jährlichen wiederkehrenden Festen und Hochzeiten oder bei Begräbnissen. Gespielt wird sie üblicherweise mit drei verschiedenen Anschlagtechniken: *bass*, *open* und *slap*. Bei den Malinke kommt eine weitere Klangvariation durch an der Trommel angebrachte Rasseln (die Malinke nennen diese *sesse*) hinzu, die während des Spielens unterschiedlich mitklingen (vgl. Meyer 1997).

Als didaktisch-pädagogischer Ansatz und als generelles Ziel wird im Lehrplan neben dem Erlernen der Djembe Folgendes formuliert:

Die Vielzahl an afrikanischen Kulturen mit dem Schwerpunkt Musik, deren Instrumente und Bewegung und deren Vermittlung bedarf einiger Zeitaufwendung und vor allem kontinuierlichen Aufbau der Rhythmik und Bewegung. Alltag, Gestik, Tanz sollen zu einer Einheit verschmelzen und mit rhythmischen, improvisatorischen Ansätzen und Übungen an die Teilnehmer weitergegeben werden. Das Ziel sollte sein, den Teilnehmer in Bewegung, Ausdruck, Tanz, Phantasie, Rhythmus und Improvisation zu formen. Weiters Wissen über afrikanische Kulturen, deren Instrumente und deren Spieltechnik zu bekommen. Erkennen von afrikanischer Musik und Rhythmik und deren Auswirkung auf die heutige Jazz-, Reggae- und Populärmusik. (Edlinger 2004: 2)

Im Zeitraum meiner Anwesenheit wurde ausschließlich an der Djembe sowie mit Körperperkussion gearbeitet – eine Einheit wurde weiters mit Tanz ergänzt. Da sowohl Anfänger und Fortgeschrittene unterschiedlichen Alters (jedoch nur Erwachsene) den Kurs besuchen, wurde ebenso gemeinsam wie auch in getrennten Gruppen gespielt, wobei beide Referenten abwechselnd in jeder Gruppe unterrichteten. Die Trennung in Gruppen von Anfängern und Fortgeschrittenen sieht auch der Lehrplan vor (vgl. Edlinger 2004: 1).

Zu Beginn stehen die Erarbeitung der richtigen Spielhaltung wie auch Techniken der Grundschräge (*bass, open*) im Vordergrund; die erste Einheit richtet sich sowohl an Anfänger, als auch an die Fortgeschrittenen zur Auffrischung. Diesen Part des Lehrens leitet Andreas Huber. Mit den Anfängern wird in der nächsten Einheit an den technischen Grundlagen weiter gearbeitet. Die Ausführungen in der Djembeschule von Georg Edlinger (Edlinger, 2002) zeigen die technischen Grundlagen zu Haltung und den Grundschrägen (Abb.3 und 4):

Haltung und Grundschräge

© cwm-music

Haltung 1



Die Djembe wird leicht schräg vom Körper weg mit den Beinen umschlungen. Wenn das Instrument nicht allzu groß ist, kann man die Füße vorne überkreuzen. Ganz wichtig wäre ein sicherer Halt ohne krampfhaften Zudrcken der Oberschenkel.

Haltung 2



Haltung 2 bietet sich an, wenn keine Sitzgelegenheit bzw. Tragegurt zur Verfügung steht. In diesem Fall müssen wir uns auf die Djembe setzen. Der Körper beugt sich leicht nach vorne.

Handhaltung



Die Hände ergeben mit Unterarm und Fell ein Dreieck, Ellenbogen, Schultern und Rücken locker lassen.

Abb.3: Grundhaltung der Djembe (Edlinger 2002)

Sounds

© cwm-music

Bass



Hierbei trifft die flache Hand in die Mitte des Felles. In der Mitte ist der Bass am tiefsten, die Bassschwingung kann dadurch optimal erklingen. Der Bass wird aus dem Arm gespielt nicht aus dem Handgelenk. Hand und Unterarm sollten eine Linie bilden.

Open Ton



Bei diesem Schlag trifft die Hand mit den Ballen der Fingergrundgelenke auf die Kante des Felles. Ganz wichtig ist, dass die Hand flach auf das Fell trifft und die Finger zusammen sind (nicht krampfhaft zusammenpressen). Hand und Unterarm bilden eine Linie.

Slap



Die Auftreff Fläche ist die gleiche wie beim Open. Im Unterschied zum Open trifft der Slap nicht flach sondern im Winkel auf das Fell. Die Finger schlagen peitschenartig auf das Fell und das ergibt einen knalligen Sound. Die Finger müssen nicht zusammen gehalten werden, sonst bekommt man nicht den knalligen Sound.

Tap



Die Taps werden einfach leise mit den Fingerspitzen an der Fellkante gespielt.

Abb.4: Grundschräge der Djembe (Edlinger, 2002)

Besonders bei der Arbeit mit Anfängern ist ein intensives rhythmisches Training erforderlich, um sowohl die Wahrnehmung, das Gehör und die Körperkoordination zu schulen und insgesamt ein Rhythmusgefühl und eine Sicherheit der Bewegungsabläufe zu entwickeln. Es werden daher verschiedene Methoden verwendet, um dieses rhythmische Basisempfinden aufzubauen.

Hierzu zählt unter anderem das Vorspielen und Nachspielen, welches nicht nur an den Trommeln geübt wird, sondern auch über Körperperkussion, besonders Klatschen, erfolgt. Videobeispiel 1 zeigt wie Andreas Huber verschiedene Rhythmen vorspielt, die dann von den TeilnehmerInnen und Teilnehmern nachgespielt werden (Abb.5).



Abb.5: Andreas Huber spielt Rhythmen vor, die von den TeilnehmerInnen nachgespielt werden
(Foto von der Verfasserin, Schloss Traun, 15.11.10)

Auch die Rhythmusarbeit mit gesprochenen mnemotechnischen Silben, die den verschiedenen Klängen der Trommel entsprechen, soll das Rhythmusgefühl fördern und zudem die musikalisch-rhythmische Erinnerungsfähigkeit unterstützen. Andreas Huber beschreibt hierbei, dass es in vielen Trommelkulturen üblich ist, Rhythmen über eine Silbensprache zu erlernen und erst dann am Instrument zu übertragen. Der Basston wird mit der Silbe „Dum“ gesprochen; *open*, den Andreas Huber auch als singenden Ton bezeichnet, entspricht der Silbe „Tak“ – bei schnellen Folgen von offenen Schlägen werden diese zusammengefasst, wie zum Beispiel „Takatak“. Die TeilnehmerInnen sollen einerseits Rhythmen nachsprechen, die ihnen auf der Djembe vorgespielt werden, aber andererseits auch selbst vom Referenten gesprochene Silben auf der Djembe spielen und in einen Trommelrhythmus übertragen (Filmmitschnitt Nr.2). Besonders wichtig für die

Förderung der motorischen Koordination der Hände ist das „hand to hand Spiel“ – dies wird auch als wichtiger Punkt im Lehrplan genannt:

Das abwechselnde hand to hand Spiel rechts danach links sollte im Anfängerkurs trainiert werden. Um sich einen klaren Handsatz einzulernen um später bei schwierigeren Rhythmen und schnellen Tempi keine Schwierigkeit zu haben. Das hand to hand Spiel sollte mit einfach Rhythmen auf der Djembe beginnen die sich vom Schwierigkeitsgrad leicht steigern um bei leichten afrikanischen Basisarrangements mitspielen zu können. Traditionelle afrikanische Übungen sind vorgesehen. Mit Unterlagen sollten die Handsätze genau bezeichnet sein (r-rechts, l-links) das Ziel wäre das hand to hand Spiel zu automatisieren, um Sicherheit bei den Handtrommeln wie z.B. der Djembe zu bekommen. (Edlinger 2004: 3)

Andreas Huber gestaltet dies mit der Übung im Filmmitschnitt Nr.3, die gemeinsam mit Anfängern und Fortgeschrittenen erarbeitet wird. Den Rhythmus zeigt Abb.6 – zur Transkription habe ich die von Andreas Huber verwendete Rhythmusnotationsform mittels Raster übernommen (siehe Notenbeispiel unten). Jedes Kästchen steht für den Notenwert einer 1/8, die Kästchen in der ersten Spalte geben die Taktart an (4/4-Takt), B=bass, O=open, R=Rechte Hand, L=Linke Hand.

4	1	+	2	+	3	+	4	+
4	B		O		O		O	
	R		L		R		L	

Abb.6: Transkription des Rhythmus zum Trainieren des hand-to-hand-Spiels
(Transkription der Verfasserin)

Eine leichte Variation dieses Rhythmus – zu Beginn wird zwei Mal der Basston gespielt (B-B-O-O) – wird ebenfalls einstudiert.

Neben technischen und rhythmischen Grundlagen gehört es auch zu den Aufgaben der Referenten den Teilnehmern und Teilnehmerinnen bereits früh einen kreativen Umgang mit Rhythmen zu lehren und deren eigene Ideen möglichst rasch in Form von spontanen Übungen, aber auch Improvisationen umzusetzen. Eine Schulungsmöglichkeit bildet das Konzept der Frage und Antwort, welches von beiden Lehrern als Unterrichtsmethode angewendet wird und von den TeilnehmerInnen einen kommunikativen Anspruch fordert. Die Übung ist folgendermaßen konzipiert: auf der Trommel wird von einem Teilnehmer

bzw. einer Teilnehmerin eine Frage gestellt, die vom nächsten Trommler musikalisch beantwortet wird, um dann an den nächsten Spieler wieder eine Frage weiterzugeben. Hierbei sind Spontaneität und Kreativität der TeilnehmerInnen gefragt – Andreas Huber arbeitet mit dieser Methodik, wie Filmbeispiel Nr.4 veranschaulicht.

Chibueze Udeani verfolgt vor allem das Ziel, seinen Schülern und Schülerinnen die Freude am Musizieren zu vermitteln und sie anzuleiten, spielerisch die Entwicklung ihrer eigenen Kreativität zu entfalten, aus sich heraus zu kommen und „einfach auch einmal Blödsinn zu machen“ (CU 01.12.10). Es soll nicht immer nur darum gehen im Sinne eines Lehrer-Schüler-Lernens alles richtig zu machen – wobei Chibueze Udeani den „Lehrer“ meist in den Köpfen der Leute selbst vermutet – sondern sich mehr auf sein Gefühl zu verlassen und auch eine kindliche und besonders experimentelle Art des Lernens zuzulassen. Bewertungen wie richtig oder falsch empfindet er in diesem Zusammenhang oft als störend, da sie noch größere Hemmungen aufbauen können. Insbesondere das spielerisch kindliche Lernen, durch Probieren, Imitieren und dem Spaß an der musikalischen oder klanglichen Entdeckung sieht er daher als gute Voraussetzung, um das Spielen der Djembe adäquat zu erlernen. Die TeilnehmerInnen sollen nicht immer nur die einzelnen Schläge zählen oder gar in einem abendländischen Taktverständnis mitrechnen, sondern genau zuhören, um den ganzen Rhythmuskomplex erfassen zu lernen – das Spielen mit geschlossenen Augen soll es den Teilnehmern und Teilnehmerinnen erleichtern, bewusst zuzuhören, was für viele aufgrund unserer stark am Visuellen orientierten Gesellschaft eine große Herausforderung darstellt.

Es ist Chibueze Udeani darum wichtig, die TeilnehmerInnen zu motivieren gleich von Anfang an selbst Rhythmuspatterns zu gestalten und improvisierend zu verarbeiten. Bereits in der ersten Einheit in der gemischten Gruppe werden dementsprechend Anfänger als auch Fortgeschrittene einzeln aufgefordert, einen von ihnen gestalteten Rhythmus vorzuspielen – die anderen sollen dann in diesen Rhythmus einsteigen und auch Variationen und Ergänzungen der Rhythmusvorlage entstehen lassen (Abb.7, Abb.8).



Abb. 7 + 8: Chibueze Udeani erarbeitet mit den TeilnehmerInnen Rhythmuspatterns
(Foto von der Verfasserin, Schloss Traun, 06.12.10)

Ähnlich ist seine Methode des Fragens und Antwortens strukturiert. Er spielt zuerst etwas vor, die KursteilnehmerInnen werden dann ermutigt jeweils einzeln auf den Rhythmus zu reagieren und eine musikalische Antwort auf sein Spielen zu entfalten (Filmausschnitt Nr.5). In einem weiteren Schritt lässt Chibueze Udeani die Gruppe in zwei bis drei Kleingruppen aufteilen, um so mehrere Möglichkeiten des Antwortens auf ein Rhythmuspattern gleichzeitig zu überlagern. Er selbst übernimmt dabei oft die Funktion des Meistertrommlers, der über die von den SchülerInnen gespielten Patterns frei improvisiert. Interessant gestaltet sich das Geschehen weiters dadurch, dass er immer wieder eine der Kleingruppen auffordert auszusetzen und erst nach ein paar Durchgängen wieder mit dem gleichen oder einem leicht abgeänderten Rhythmus einzusteigen (Filmausschnitt Nr.6).

Auch Chibueze Udeani trainiert mit den Anfängern Grundschräge der Djembe, er verwendet hier jedoch – wie auch im Kinderkurs – Tierbilder, die für die verschiedenen Klänge stehen. Filmausschnitt Nr.7 zeigt, wie die Teilnehmer Basstöcke üben, indem sie einen Elefanten imitieren. Chibueze variiert hierbei nach und nach das Tempo der Schräge. Ebenso von Bedeutung ist für ihn das Verwenden von Sprachsilben. Es geht ihm hier besonders darum den Rhythmus mit einer Melodie zu vergleichen: in einer Übung spielt er den Schülern und Schülerinnen einen Rhythmus vor, den diese nach ihrem Ermessen in Silben umwandeln sollen. Es zeigt sich, dass es ihnen schwer fällt die Trommelschräge zum einen mit verschiedenen Tonhöhen zu versehen und zum anderen Klänge der

Trommel in sprachliche Bilder umzuwandeln. „Wenn ich es nachahmen kann, habe ich meine Melodie im Kopf“ (CU 15.11.10) beschreibt Chibueze die Notwendigkeit sich der Rhythmen auf einer sprachlichen Ebene zu nähern. Diese rhythmische Melodie soll dazu verhelfen, leichter Variationen des bestehenden Rhythmus zu gestalten und dient vor allem als Orientierungshilfe. In diesem Zusammenhang weist er darauf hin, dass es in afrikanischen Kulturen häufig vorkommt, dass das Trommeln mit der Sprache verglichen wird und viele der Rhythmen auf sprachlichen Strukturen beruhen.

Als Fortsetzung der Übung teilt er die Gruppe in zwei Teile. Eine Gruppe spielt den in Sprachsilben gesprochenen Rhythmus, die zweite spielt eine reduzierte Variation davon (Filmbeispiel Nr.8).

Für diese Transkription der beiden Patterns (Abb.9) verwende ich eine von Gerhard Kubik übliche Form der Darstellung (vgl. Kubik 2004). Dieser geht davon aus, dass es in afrikanischen Musikformen eine zugrunde liegende Elementarpulsation gibt, über die ein bestimmtes Rhythmuspattern gespielt wird und sich in Form von Zyklen in sogenannten time-line-Formeln regelmäßig wiederholt. Die Formzahl zu Beginn der Transkription gibt Auskunft über die Anzahl der Elementarpulse des Zyklus, X steht für den Schlag, der Punkt für einen Puls an dem kein Schlag gespielt wird. Um die Schläge zu differenzieren habe ich X für den Bassschlag angeführt, O steht für den offenen Ton am Rand des Trommelfelles.

1.Gruppe: $\bigcirc_{12}$ $\left[\begin{array}{l} \text{X} . \text{X} . \text{X} . \text{X} . \text{O} \text{O} \text{O} . \\ \text{X} . \text{O} . . . \text{X} . \text{O} . . . \end{array} \right.$
 2.Gruppe:

Abb.9: Transkription des Rhythmus zu Filmbeispiel Nr. 8
 (Transkription von der Verfasserin)

In Sprachsilben singt Chibueze den Rhythmus der ersten Gruppe „Dum Dum Dum Dum Kekeke“, der Rhythmus der zweiten Gruppe lautet: „Dum Kim Dum Kim“. Er macht die KursbesucherInnen darauf aufmerksam:

Es gibt jetzt nicht mehr dieses 1,2,3 mit dem man bei den Rhythmen mitzählen kann, diese Taktstruktur hat afrikanische, traditionelle Musik nicht, sondern bei dieser Musik, geht es um eine Verinnerlichung, ich singe meine Melodie in mir. Bei uns sagt man, ‚Wer gehen kann, kann tanzen, wer reden kann, kann singen‘. In meiner Muttersprache kann ein Wort für sechs Gegenstände stehen, es geht rein um die Betonung und um die Melodie, wie man es sagt, um zu wissen, was es bedeutet. So ist es auch beim Trommeln, wir müssen uns eine Melodie einprägen, um den Rhythmus zu spielen. (CU 15.11.10).

Da afrikanische Musikformen und das Trommeln auch in enger Verwobenheit mit Tanz stehen, war eine der Einheiten darauf ausgerichtet nicht nur zu trommeln, sondern ebenso zu einfachen Trommelrhythmen zu tanzen und das Rhythmusempfinden am eigenen Körper spürbar zu machen. Die Tanzpädagogin Sandra Wöss, die selbst auch im Kurs trommelt, erarbeitet mit den Kursteilnehmern und Teilnehmerinnen Bewegungsabläufe, während ein Teil davon Rhythmen spielt. Nicht alle der KursbesucherInnen sind gewillt zu tanzen und beschränken sich daher nur auf das Trommeln. Filmausschnitt Nr.9 gibt einen kleinen Einblick wie zu den Trommelrhythmen getanzt wird. Sandra Wöss überlegt sich die Tanzschritte und Körperbewegungen spontan und improvisatorisch zu den ebenfalls spontan gespielten Rhythmen von Chibueze Udeani. Die Abbildungen Nr. 10 und 11 veranschaulichen ebenfalls die Tanz- und Bewegungsübungen des Kurses.



Abb. 10 + 11: Sandra Wöss erarbeitet mit den TeilnehmerInnen Tanzschritte zu Djemberhythmen
(Fotos von der Verfasserin, Schloss Traun, 06.12.10)

Der Lehrplan sieht für die Fortgeschrittenen der Stufe 1 vor, nicht nur die Spieltechnik zu vertiefen, sondern auch Arrangements mit mehrstimmigen und sich überlagernden Rhythmen in der Gruppe zu erarbeiten (vgl. Edlinger 2004: 3). Für die Messgestaltung der Pfarre Traun – wo auch die Kinder des Kinderkurses spielen – wird ein Arrangement einstudiert (Filmausschnitt Nr.10 + Abb.12).



Abb.12: Erarbeiten eines Arrangements mit den Fortgeschrittenen
(Foto von der Verfasserin, Schloss Traun, 15.11.10)

Auch die Anfänger erarbeiten bereits gemeinsam mit den Fortgeschrittenen einfache Arrangements. Hierzu lernen sie von Andreas Huber eine Notationsform, die im Raster strukturiert ist (Abb.13): zu Beginn steht die Taktart (4/4), die in der oberen Zeile in einzelne Taktschläge (in 1/8-Werte) unterteilt ist, in der unteren Zeile sind die Trommelschläge angegeben, B=*bass*, O=*open*, darunter steht die jeweilige Hand mit welcher der Schlag ausgeführt werden soll, R=rechte Hand, L=linke Hand. Beim Erlernen des Rhythmus sollen die Teilnehmer die Pulse, wo in der unteren Zeile im Raster Punkte eingetragen sind, mit leisem, abwechselndem Tappen ausfüllen, um ein Gefühl für die zugrunde liegende Pulsation zu entwickeln und die Schläge an der richtigen Stelle spüren zu lernen.

Vereinfachungen - Ensemble – Variationen -

Einfachere Ensemblevariant:

1. Stimme (Bass)

4	1	+	2	+	3	+	4	+	1	+	2	+	3	+	4	+
4	B		B		O		B				B		O			
	R		L		R		L				L		R			

2. Stimme

Version A

4	1	+	2	+	3	+	4	+	1	+	2	+	3	+	4	+
4	B				O			O		O			O			O
	R				R			L		L			R			L

4	1	+	2	+	3	+	4	+	1	+	2	+	3	+	4	+
4	B				O			O		O			O			
	R				R			L		L			R			

Version B

4	1	+	2	+	3	+	4	+	1	+	2	+	3	+	4	+
4	B				O			O		O			O			O
	R				R			L		L			R			L

4	1	+	2	+	3	+	4	+	1	+	2	+	3	+	4	+
4	B				O			O		O					O	
	R				R			L		L					R	

Version C

A + B

© andy huber

Abb.13: Unterrichtsmaterial Rhythmusvariation von Andreas Huber

2.3.2. Saz

*Umut ve sevgi istedo çocuklarımız
Ne aglayan Barbi bebekleri
Ne de deniz kenarında bir tatil
Onlar dostluk ve kardeşlik için
Özgürce
Bir dünya istediler...*

*Umut ve sevgi istedi çocuklarımız
Filizlenip kök salmak için
Yana yana yürümek
Çılgılık çılgınlığa kosmak
Dünyayı bastan yaratmak için...
(Omaç, 2002)*

*Unsere Kinder wollten Hoffnung und Liebe
Nicht weinende Barbiepuppen
Oder Ferien am Meer
Für Freundschaft und Brüderlichkeit
Wollten Sie eine Welt
In Freiheit...*

*Unsere Kinder wollten Hoffnung und Liebe
Um zu keimen und Wurzeln zu schlagen
Nebeneinander zu gehen
Laut schreiend zu laufen
Um die Welt von Neuem zu erschaffen...
(Freie Übersetzung von Esra Wedam)*

Eine Welt der Gleichberechtigung, des gegenseitigen Respekts und einem anerkennenden Umgang miteinander, gleichgültig welcher Herkunft man ist, sind Visionen, die Yüksel Omac entwickelt und deren Verwirklichung er den Menschen und vor allem den Kindern dieser Erde in seinem Gedicht wünscht. Die Vermittlung dieser Werte verfolgt er auch in seinem Saz-Unterricht, zu dessen Zielen neben dem Erlernen des türkischen Instruments Saz auch die Erziehung zu Respekt, Toleranz und Demokratie gehören (YO 23.10.10). Yüksel Omac erachtet besonders die Musik als ein Völker verbindendes Medium und intendiert daher, die Grenzen zwischen den Regionen und Volksgruppen des Vielvölkerstaates Türkei musikalisch aufzuheben, wo nicht selten ein starkes Differenzdenken und rassistische Tendenzen auftreten. Seine künstlerischen Fähigkeiten reichen weit über die Musik einer Volksgruppe hinaus – in der Aneignung und Vermittlung vieler türkischer Musikstile sieht er die Möglichkeit, diese oft konkurrierenden Völker miteinander zu verbinden sowie zudem eine Gelegenheit, Gemeinsamkeit und Einheit trotz Differenz und generell einen positiven Umgang miteinander zu fördern.

Auch in Österreich nimmt er immer wieder Ausgrenzung unter den verschiedenen türkischstämmigen Volkgruppen wahr, die aufgrund der Herkunft aus einer bestimmten Region, aber auch der religiösen oder politischen Ausrichtung entstehen. In seinem Kurs möchte er alle Menschen ansprechen und durch das Lehren vieler türkischer Musikrichtungen an Personen unterschiedlichster Herkunft dazu beitragen, die Besonderheiten des Anderen schätzen zu lernen und über das gemeinsame Musizieren Anerkennung und gegenseitigen Respekt zu entwickeln. Der Unterricht findet in Kleingruppen mit bis zu 5 Teilnehmern und Teilnehmerinnen an Samstagen in der Musikschule Traun statt, was einerseits ein

strukturiertes Arbeiten mit dem Instrument ermöglicht, aber genauso von Anfang an der Ebene des gemeinsamen Musizierens einen wichtigen Stellenwert einräumt (Abb.14).³⁴



Abb.14: Die SchülerInnen spielen mit Yüksel Omac (links) in der Gruppe.
(Foto von der Verfasserin, Musikschule Traun, 23.10.10)

Die Saz oder auch *baglama* ist eine Langhalslaute, die in vielen Gebieten in der Türkei verbreitet ist. Saz bedeutet im engeren Sinne „Musikinstrument“ oder „Saiteninstrument“ und umfasst genau genommen eine Gruppe von Saiteninstrumenten unterschiedlicher Größe. Am meisten verbreitet ist die *baglama*, die ein mittelgroßes Instrument der Saz-Familie darstellt – diese wird auch von Yüksel Omac unterrichtet. Üblicherweise besteht die Saz aus 3 doppelchörigen Saiten, die an vorder- und seitenständigen Wirbeln befestigt sind und je nach Bedarf unterschiedlich gestimmt werden können – sehr häufig findet sich jedoch die Stimmung a' – d' – e' (vgl. Reinhard/ Pinto 1990: 172). Die zwischen 12 und 28 variierenden Bünde sind am Hals des Instruments angebracht und können verschoben werden, wobei sich je nach Anordnung der Bünde unterschiedliche Tonabstände ergeben, die sowohl Ganz- und Halbtonschritt umfassen. Jedoch sind auch kleinere Tonabstände möglich, die die Verwendung mikrotonaler Töne erlauben. In der Volksmusik werden die in der Kunstmusik üblichen Formen von *Makame* nicht verwendet und können im musikalischen Aufbau nicht nachgewiesen werden, dennoch gibt es typische musikalische

³⁴ Ein paar Termine während meiner Forschung fielen auf verlängerte Wochenenden, daher waren weniger Personen in den Gruppen bzw. in manchen Einheiten war nur ein Schüler oder eine Schülerin anwesend, das war jedoch eine Ausnahme.

Grundmuster und Ordnungskriterien, die sich in verschiedenen Volksmusikstilen nachweislich unterscheiden und somit eine eigene Gattung an *Makamen* darstellen (vgl. Reinhard/ Pinto 1990: 84 ff.). Angezupft werden die Saiten meist mit einem Plektron (*muzarap*), können aber auch mit Fingertechniken angeschlagen werden, die als *selpe* bezeichnet werden. Besonders im religiösen Kontext alevitischer Glaubensrichtungen und hier vor allem in der *cem*-Zeremonie trägt das Instrument eine wichtige Funktion und wird nicht selten als heiliges Instrument erachtet: der Körper des Instruments sei ein Symbol für Ali und die meist 12 Saiten stehen für die zwölf Imane; der Hals repräsentiert das Schwert Alis (YO 31.10.10, vgl. dazu auch Reinhard/ Pinto 1990: 174). Auch zur Begleitung von Volksliedern und Volksdichtung wird die Saz häufig verwendet. Heute hat sich ihre Beliebtheit sowohl in popmusikalische, aber auch kunstmusikalische Musikformen ausgeweitet.

Ebenso die Kursbeschreibung des Informationsfolders gibt einen Eindruck vom Saz-Unterricht (Abb.15):

Saz
Merhaba!
Willkommen im Saz-Kurs!

Das in allen Regionen der Türkei verbreitete Saiteninstrument Saz (Langhalslaute) wird anlässlich von Festen, Hochzeiten oder beim Empfang von Gästen gespielt, um gemeinsam zu singen und zu tanzen. Im Kurs stehen Stücke aus der türkischen Volksmusik bis hin zu populären Liedern auf dem Programm. Zu den Lerninhalten gehört auch das Spielen nach Noten (Solfege). Das Mindestalter ist 8 Jahre.

Kursgebühr:
65 € pro Semester (Kinder)
97,50 € pro Semester (Erwachsene)

Leitung:
Yuksel Omac

Abb.15: Kursinformation „Saz“ Folder WS 2010/11
(Quelle: Landesmusikschule Traun)

Auch wenn das Instrument in der Türkei sehr beliebt ist, findet sich doch nur eine bestimmte Gruppe an Interessenten im Unterricht bei Yüksel Omac. Karl Geroldinger formuliert dies wie folgt:

Wie wir sehr rasch mitbekommen haben, wird der Unterricht nur von einem ganz bestimmten Segment an Türkischstämmigen besucht. Nicht alle Türkischstämmigen möchten zu Herrn Omac gehen. Das ist nicht ganz so einfach. (KG, 06.12.10)

Die Schwierigkeit, alle Volksgruppen anzusprechen, hat sowohl politische, als auch religiöse Gründe. Da Yüksel Omac als Zugehöriger einer alevitischen Glaubensrichtung sozialdemokratisch und offen orientiert ist – wie er auch mehrfach betont – sind es besonders konservativ-moslemisch eingestellte Personen, die Musikunterricht im privaten Rahmen, wie zum Beispiel im Kulturverein, vorziehen und den Weg nicht in die Musikschule finden. So arbeitet Yüksel Omac vornehmlich schon mit Personen, die aus eher offenen Familien stammen.

Birgit Kastenhuber merkt dazu an:

Ja, es ist teilweise schwierig, das hat mir auch Werner Ringer vom Verein Mosaik gesagt. Es gibt die Leute von der Moschee, die eher konservativ eingestellt sind und in Traun ist das sehr stark, die geben Yüksel diese Offenheit nicht zurück. Die distanzieren sich und kommen eben nicht, weder zu den Veranstaltungen, noch in den Kurs. Er hat erzählt, sie wollen ihn zwar jetzt gewinnen, aber auch wieder mehr für eigene Zwecke und nicht im Sinne von Integration oder sich zu öffnen. (BK 08.11.10)

Die meisten von Yüksel Omacs Schülern und Schülerinnen kommen aus Familien mit türkischem Hintergrund, lediglich zwei Schüler entstammen dem arabischen Raum, an der Musikschule Wels gibt es zudem eine Schülerin österreichischer Herkunft. Letztere besucht den Unterricht, da sie im Klinikum Wels als Ethno-Musiktherapeutin mit dem Instrument Saz speziell türkische Patienten ansprechen möchte, was ihr mit anderen Instrumenten, wie etwa der Laute Ud, weniger gelungen ist.

Wie man der oben abgebildeten Kursinformation entnehmen kann, werden vor allem Stücke aus türkischen Volksmusikstilen und der populären Musik gelehrt. In der Popmusik der Türkei findet die Saz eine immer größere Beliebtheit, da sie volksmusikalische Elemente stark integriert hat – in Anlehnung an die darin enthaltene orientalische Stilistik wird sie auch oft als Arabeske bezeichnet. Yüksel Omac hat die Stücke und Lieder, die er

im Unterricht verwendet, in der für westliche Musik üblichen Notationsform des 5-Liniensystems selbst transkribiert und in einer Saz-Schule zusammengestellt. Er bezieht aber stets auch seine fortgeschrittenen Schülerinnen und Schüler mit ein, um neue Stücke zu transkribieren, die sie gerne spielen möchten. Die SchülerInnen lernen somit von Noten zu spielen, welche ebenfalls mit Symbolen und Ziffern zur Bewegung des Plektrons sowie Fingersätzen für die linke Hand versehen sind. Ergänzt wird der Unterricht weiters durch die Verwendung der Technik des Solfège mit den Solmisationssilben Do-Re-Mi-Fa-So-Le-Si-Do, was einen wichtigen Aspekt für das Erlernen der vom diatonischen Tonsystem abweichenden Töne, wie etwa mikrotonale Tonschritte, darstellt. Diese hat Yüksel Omac in seinen Transkriptionen nicht notiert – er führt den nächstliegenden Ton des diatonischen Systems an, so dass von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern durch die Vervollständigung mit der Solmisation verinnerlicht und memoriert werden muss, wo abweichende Töne zu spielen sind.³⁵ Die Transkriptionen sind ebenso mit Texten der Lieder versehen – bei einigen Liedern gibt es eine deutsche Übersetzung.

Videobeispiel Nr.11 zeigt eine Gruppe von Anfängern, die das Lied „Bingöl“ (Abb.16) spielen, welches ein bekanntes Kinderlied ist, zu dem in der Türkei auch getanzt wird. Yüksel Omac spielt und singt die Solmisationssilben mit, am Ende demonstriert er noch einmal das „Si“, welches erniedrigt ist und von den Kindern nicht immer richtig getroffen wird.



Abb.16: Transkription des Liedes Bingöl. Das (b) steht für eine weitere Versetzung des Tones um ca. einen 1/4-Ton, insgesamt wird der Ton „e“ somit um ca. 3/4-Töne tiefer gespielt (Transkription von der Verfasserin)

Die von Yüksel Omac gesungenen Silben lauten:

Mi – Mi – Mi – Mi – Do – Re – Si – Si – Do | Do – Re – Do – Re – Si – Do – Re – Si – Si – Do

³⁵ Da Yüksel Omac mir seine Transkriptionen nicht zur Verfügung gestellt hat, ich diese jedoch während meiner Forschung mehrmals sehen konnte und auch einmal davon mit der Violine spielte, habe ich einige der folgenden im Unterricht gespielten Lieder selbst transkribiert. Ich habe mich hier bewusst entschieden, die Transkriptionen ähnlich wie jene von Yüksel Omac zu gestalten, jedoch unter der Einbindung spezieller Symbole, um die vom Tonsystem abweichenden Töne anzuzeigen. Zusatzzeichen die Yüksel Omac verwendet um Fingersätze oder die Auf- und Abwärtsbewegung des Plektrons anzuführen, habe ich jedoch wo es möglich war, nur beispielhaft hinzugefügt.

Ein anderes Lied, das ein Bub spielt, der im September begonnen hat Saz zu lernen, lautet „Yag satarım, bal satarım“ (Filmausschnitt Nr.12, Abb.17) – es handelt sich auch hierbei um ein sehr verbreitetes und bekanntes Kinderlied, welches üblicherweise in Verbindung mit einem Spiel vorgetragen wird.



Abb.17: Transkription des Liedes „Yag satarım, bal satarım“.
Die Pfeile zeigen die Schlagrichtung des Plektrons an.
(Transkription von der Verfasserin)

Auch die Anfängergruppe spielt das gleiche Lied (Filmbeispiel Nr.13) – jedoch einen Halbton höher als in der vorigen Version. Yüksel Omac spielt auf der Saz mit und singt den Text des Liedes (Abb.18)

Yag satarım, bal satarım	Ich verkaufe Butter, ich verkaufe Honig
Ustam öldü, ben satarım	Mein Meister ist tot, ich verkaufe alles
Ustam öldü, kürkü var	Mein Meister ist tot, sein Pelz ist da
Yag satarım, bal satarım	Ich verkaufe Butter, ich verkaufe Honig
Yaglıca balıca dayak atarım	Ordentlich gesalzene Schläge teile ich aus.

Abb.18: Der Text des Liedes „Yag Satarım, bal satarım“, sowie die deutsche Übersetzung.
(Quelle: Yüksel Omac, Übersetzung: Esra Wedam)

Sowohl die Anfängergruppe als auch der Bub lernen das Lied „Gel Bize, Katıl Bize“, welches ebenfalls zu den bekanntesten Kinderliedern der Türkei gezählt werden kann. Hier singt Yüksel Omac vor dem Spielen auf der Saz die Silben und demonstriert erneut das „Si“, das auch hier wieder versetzt ist. Während die Kinder spielen, singt er zuerst die Solmisationssilben und wechselt im Anschluss zum Text des Liedes (Filmausschnitt Nr.14, Abb.19)



Abb.19: Transkription des Liedes „Gel Bize, Katıl Bize“ (Komm zu uns). Der erste Vers lautet übersetzt: Komm zu uns, komm doch her, spielen wir, das ist nicht schwer, jeder singen will oy oy, tanzen auch gleich loy loy. (Transkription von der Verfasserin, Text: Yüksel Omac)

Die Anfängergruppe (Abb. 20) spielt gemeinsam mit Yüksel Omac das Lied „Üflediler Söndüm“ (Abb.21). Der Lehrer ergänzt das gemeinsame Spiel mit Tonvariablen und Verzierungen – siehe Filmmitschnitt Nr.15. Bei diesem Stück handelt es sich um ein sehr bekanntes und beliebtes von der Saz begleitete Lied – „Sie wehten, ich erlosch“ –, welches durch die TV-Serie „Kapalıçarşı“ (Großer Basar) aus Istanbul weite Verbreitung fand.³⁶



Abb.20: Die Anfängergruppe spielt das Lied „Üflediler Söndüm“
(Foto von der Verfasserin, Musikschule Traun, 30.10.10)

³⁶ Das Lied in der TV-Serie: <http://www.youtube.com/watch?v=VwTClrKLMEO> (Stand: 01.03.11)



Abb.21: Transkription von „Üflediler Söndüm“
(Transkription von der Verfasserin)

Nicht nur das Erlernen der Saz gehört zum Unterricht, sondern auch die Vermittlung von Kurzschichten und Anekdoten des Nasreddin Hoça – ein „Schwankheld“ (vgl. Marzolph 2006), von dem bereits im Mittelalter erste satirische, gesellschaftskritische und Tabus sprengende Erzählungen überliefert sind und sich im gesamten arabischen, persischen und osmanischen Raum durchgesetzt haben. Es gibt daher in der Türkei kaum jemanden, der nicht von den Geschichten des Nasreddin Hoça gehört hat.³⁷ Eine der Erzählungen wird mir von einem Bub in der Anfängergruppe vorgetragen: Eines Tages nahm Nasreddin Hoça bei einer Hochzeitsfeier teil. Seine Kleider waren jedoch alt und so wurde er von allen ignoriert und bekam nicht zu essen. Das störte ihn und so ging er nach Hause, zog sich seinen besten Pelz an und kehrte zurück. Sofort bot man ihm einen Platz an der festlichen Tafel an und die besten Speisen und Getränke wurden ihm gereicht. Nasreddin Hoça jedoch aß und trank nicht, sondern tränkte das Revers des Pelzmantels in die Suppe und sagte „Iss mein Pelz, iss!“. Die Gäste, natürlich irritiert, fragten warum er das mache, worauf der Hoça antwortete: „Mein Pelz ist hier ja wohl eher willkommen als ich, daher soll er auch zu essen bekommen.“

Jeder der Geschichten liegt eine Moral oder Kernaussage zugrunde, die den Zuhörer zu kritischem Denken über gesellschaftliche Konventionen und Strukturen anregen soll.

Mit einer fortgeschrittenen Schülerin erarbeitet Yüksel Omac das Stück „Misket“ (Murmel) (Abb.22) – wobei es sich hierbei um eine leicht vereinfachte Form handelt. Beim Erlernen des Stückes zerbricht er die Melodie in einzelne Phrasen, die er zunächst

³⁷ In der Türkei wird unter einem Hoça üblicherweise ein islamischer Gelehrter verstanden.

solmisiert, auf der Saz vorspielt und von der Schülerin nachspielen lässt. Das Tempo wird stetig gesteigert, bis der nächste Melodieteil auf die gleiche Weise erlernt wird. Der Schülerin liegt auch eine Transkription des Stücks vor, an welcher sie sich zusätzlich orientiert. So wird das gesamte Stück erarbeitet. Nach einer Pause spielen sie dann gemeinsam das Stück, wobei Yüksel Omac die Melodie mit Verzierungen und Ornamentik ausschmückt sowie den Text des Liedes singt (Abb.23). Der Aufbau gestaltet sich durch das mehrmalige Hintereinander-Spielen des Liedes mit jeweils einem Durchgang ohne und einem Durchgang mit Gesang. In einem Zwischenteil ergänzt Yüksel Omac das Lied mit einer Improvisation (Filmbeispiel Nr.16).



Abb.22: Yüksel Omac erarbeitet das Stück „Misket“ mit seiner Schülerin
(Foto von der Verfasserin, Musikschule Traun, 30.10.10)



Abb.23: Transkription von „Misket“
(Transkription von der Verfasserin)

Während der gleichen Einheit demonstriert Yüksel Omac verschiedene Fingertechniken, die beim Spielen der Saz verwendet und im Türkischen als *selpe* bezeichnet werden. Es ist damit möglich, auch ohne Plektron zu spielen. Einige Techniken werden im Filmausschnitt Nr.17 gezeigt.

Ein wichtiger Musiker und Komponist für die Saz war Ali Ekber Çiçek, der sehr anspruchsvolle Werke für Saz geschrieben hat, die als besonders innovativ und neuartig gesehen werden. Yüksel Omac spielt die Komposition „Haydar, Haydar“, an der er einige Jahre gearbeitet hat (Abb.24, Filmausschnitt Nr.18).



Abb.24: Yüksel Omac spielt die Komposition „Haydar, Haydar“
(Foto von der Verfasserin, Musikschule Traun, 30.10.10)

Abb.25 zeigt den Anfang einer Transkription der Komposition „Haydar“.³⁸

³⁸ http://www.baglamist.com/wp-content/uploads/2010/12/03193_1.jpg (Stand: 04.02.11)

TRT MÜZİK DAİRESİ YAYINLARI

THM REPERTUAR SIRA No: 3193

İNCELEME TARİHİ : 8.7.1988

YÖRESİ :

Erzincan

KİMDEN ALINDIĞI:

Ali Ekber Çiçek

SÜRESİ:

ONDÖRT BİN YIL GEZDİM
(HAYDAR)

DERLEYEN:

Ali Ekber Çiçek

DERLEME TARİHİ:

NOTAYA ALAN:

Can Etili



Abb.25: Beginn der Komposition „Haydar, Haydar“ von Ali Ekber Çiçek
(Quelle: http://www.baglamist.com/wp-content/uploads/2010/12/03193_1.jpg [Stand: 04.02.11])

Mit einer fortgeschrittenen SchülerInnengruppe spielt Yüksel Omac das Lied „Kömür Göslüm“ (Schwarze Augen) – siehe Abb.26, Filmmitschnitt Nr.19.



Abb.26: Fortgeschrittene Gruppe spielt „Kömür Göslüm“
(Foto von der Verfasserin, Musikschule Traun, 23.10.10)

Auch hier spielt Yüksel Omac – ergänzt um Verzierungen und Tonerweiterungen – mit und gibt während dem Spielen immer wieder Anweisungen in Form von Solmisation. Die Transkription des Liedes lautet (Abb.27):



Abb.27: Transkription von „Kömür Göslüm“
(Transkription von der Verfasserin)

An Samstag Nachmittagen probt Yüksel Omac meist im Raum der Musikschule mit seiner Band „Group Asya“, die vor allem bei privaten Veranstaltungen spielt. Hierzu zählen insbesondere Hochzeitsfeste, wo eine schwungvolle Tanzmusik erwünscht wird. Sehr wichtig für die Musiker bei Hochzeiten ist es, ein breites Spektrum an unterschiedlichen Stilen türkischer Musikrichtungen darbieten zu können. Die Besetzung setzt sich zusammen aus Saz – welche durch einen seitlich angebrachten Tonabnehmer verstärkt wird – E-Saz, Gesang und Keyboards (Abb.28). Da der Musiker, der die E-Saz spielt, nicht kommen konnte, ist am Tag der Filmaufnahmen Yüksel Omacs erfahrener Schüler eingesprungen und hat auf der Saz mitgespielt. In variiert Form spielen sie die Nummer Misket (Filmbeispiel Nr.20), die Yüksel Omac bereits mit seiner Schülerin einstudiert hat. Der begleitende Rhythmus heißt *Çiftetelli* und ist ein traditioneller Tanzrhythmus im 2/4-Takt. In seiner Grundform wird er folgendermaßen gespielt:



Abb.28: Group Asya (links: Saz / Yüksel Omac, Mitte: E-Saz, rechts: Keyboard)
(Foto von der Verfasserin, Musikschule Traun, 30.10.10)

2.3.3. Interkultureller Musikkurs für Kinder

Der seit dem Wintersemester 2006/07 im Programm stehende „Interkulturelle Musikkurs“ für Kinder im Alter zwischen 7 und 10 Jahren verfolgt die Idee in einem mehrdimensionalen Lernfeld, also „über das sinnliche Erleben von Kulturen, über die Musik, über Spiele, über die Klänge der verschiedenen Instrumente, über Tanz, über Geschichten und da vor allem Märchen, die ja eine poetische und bildhafte Sprache verwenden“ (BK, 08.11.10), in eine fremde Lebenswelt und Musikkultur einzutauchen. Den Schwerpunkt bilden hier vorwiegend afrikanische Kulturformen, die durch Beispiele aus Österreich und anderer Länder ergänzt werden. Ausgangskonzept war, wie bereits in der Entwicklung des Projekts dargestellt, Kinder aus bikulturellen, vorwiegend afrikanisch-österreichischen Familien anzusprechen, was auch eine Kursbeschreibung von Jänner 2007 zeigt:

Kindgerechte Einführung in die interkulturelle Musikwelt anhand von Beispielen aus Afrika und Österreich. Eingeladen sind Kinder aus verschiedenen Kulturkreisen, insbesondere auch afrikanischer Herkunft, die hier in Österreich leben und in diesem Kurs die Kultur ihres neuen Heimatlandes spielerisch kennen lernen. Auf dem Programm stehen Lieder, Tänze, Spiele und Erzählungen aus Afrika, Österreich und anderen Ländern. Gespielt wird auf Djemben und anderen afrikanischen Rhythmusinstrumenten und „Orff-Instrumenten“. Dieser Kurs will die Begegnung und Auseinandersetzung mit den verschiedenen Musiktraditionen ermöglichen und zugleich den sozialen Umgang miteinander fördern. Im Mittelpunkt steht die Lust am gemeinsamen Spielen, die alle Kinder – aus aller Welt – verbindet.³⁹

Die ursprünglich anvisierte Zielgruppe konnte jedoch nicht erreicht werden, so dass auch den aktuellen Kurs ausschließlich Kinder österreichischer Herkunft besuchen.

Die Kursleitung wird im Teamteaching von Birgit Kastenhuber und Chibueze Udeani geführt und hat sich zu einer ergänzenden Aufteilung der Vermittlungsinhalte unter ihnen entwickelt. Chibueze Udeani konzentriert sich auf die Didaktik der Djembe und damit verbundene Rhythmikspiele; Birgit Kastenhubers Schwerpunkt liegt in der Vermittlung von Liedern, Tänzen, Märchen und Spielen, wobei es hier auch zur Einbindung des im Zitat genannten Orff-Instrumentariums⁴⁰ kommt. Regelmäßig wird auch der Austausch mit anderen Personen als KulturvermittlerInnen gesucht; hinzugezogen wurden beispielsweise

³⁹ <http://www.landesmusikschulen.at/index.php?mod=nws&fb=91&act=det&idr=290> (Stand: 08.02.11)

⁴⁰ Hierzu zählen z.B. Glockenspiele, Xylophone, klingende Stäbe, Trommeln, Schellen, Rasseln, Triangel, uvm. und wurden von Carl Orff und Gunild Keetman in der „Musik für Kinder“ für die darin enthaltenen Kompositionen verwendet. Sie bilden die instrumentelle Grundlage des Orff-Schulwerks.

Monika Mascher, Kursleiterin des Kurses „Österreichische Volksmusik“, um mit den Kindern österreichische Volkstänze zu erarbeiten, oder auch Kolleginnen und Kollegen von Chibueze Udeani aus Nigeria, die vor allem das Singen von Liedern praktizierten:

Das war natürlich eine besondere Bereicherung. Die Lieder waren oft englischsprachig und es war sehr schön zu sehen, wie sie den Kontakt zu den Kindern aufgebaut haben. Durch die englische Sprache war es nicht so schwer für die Kinder. Manche Lieder waren dann auch in Ibo⁴¹, eine der Sprachen Nigerias. (BK 08.11.10)

Eine weitere laufende Kooperation findet mit der Kunsttherapeutin Claudia Gasser statt, die mit den Kindern Geschichten oder auch Musik in eine visuelle Form überträgt und die Kinder beim Malen zu den jeweiligen Themen unterstützt (siehe das Beispiel unten).

Der Kurs wird in einer jeweils 2stündigen Einheit mit Pause an 10 Terminen pro Semester abgehalten und findet mit von der Musikschule zur Verfügung gestellten Instrumenten in einem Saal der Pfarre Traun statt (Abb.29 und Abb.30). Alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer im aktuellen Kurs sind, abgesehen von einem Bub, AnfängerInnen und zum ersten Mal im Kurs.



Abb.29: Kursraum der Pfarre Traun mit den Djemben der Musikschule vor Beginn der Einheit (Foto von der Verfasserin, Pfarre Traun, 15.11.10)



Abb.30: Kursraum Pfarre Traun während des Kurses (Foto von der Verfasserin, Pfarre Traun, 15.11.10)

Einen wesentlichen Teil des Kurses bildet die Erarbeitung von einfachen Rhythmen und Grundtechniken auf der Djembe. Chibueze Udeani ist es besonders wichtig seinen Schülern und Schülerinnen einen spielerischen Zugang zu ermöglichen. So werden die

⁴¹ Ibo (auch Igbo) zählt neben Yoruba und zu den Hauptsprachen in Nigeria, offizielle Amtssprache ist jedoch Englisch.

verschiedenen Klangmöglichkeiten des Instruments durch entsprechende bildliche und kindgerechte Illustrationen (z.B. von Tieren) verdeutlicht und auch technische und auf die Instrumentenhaltung bezogene Übungen über für Kinder vertraute Bewegungsmuster (z.B. Schwimmen oder Zähneputzen) erarbeitet. Es wird hierbei auf das Zusehen und Nachahmen der Kinder gesetzt, ohne ihnen symbolische oder rhythmische Notationsformen zur Verfügung zu stellen. Es geht also ebenfalls darum das Erlernte aus dem Gedächtnis reproduzieren zu können und somit die musikalische Erinnerungsfähigkeit zu entwickeln. Dieser Ansatz entspricht im Wesentlichen auch den in Westafrika üblichen Lehrmethoden, wo es einerseits zu keiner Verschriftlichung oder Notation der Rhythmen kommt und andererseits das Zusehen, Zuhören und Nachahmen der Meistertrommler im Vordergrund des Lernprozesses stehen (CU 01.12.11).

Die richtige Haltung des Instruments ist für das Spielen der Djembe von grundlegender Bedeutung: nicht nur das Zulassen eines Resonanzraumes, indem die Trommel nicht direkt auf den Boden gestellt wird (von Chibueze Udeani als Sprechen mit zugehaltenem Mund verglichen) gehört beachtet, sondern auch die richtige Adjustierung der Arme und des Rückens, um so Schmerzen in den Handgelenken oder dem Rücken vorzubeugen und die Kraft aus den Oberarmen nutzen zu können. Chibueze Udeani illustriert dies mit der Tätigkeit des Schwimmens, wo beide Arme vor allem aus den Schultern bewegt werden und lässt die Kinder dies in einer Übung am Stand (Abb.31) und anschließend an den Trommeln ausprobieren (Videomitschnitt Nr.21).



Abb.31: Schwimmbewegung als technische Vorübung zum Trommeln
(Foto von der Verfasserin, Pfarre Traun, 15.11.10)

Videomitschnitt Nr.22 zeigt, wie die Kinder Grundschläge auf der Djembe erlernen. Der „Bauch“ entspricht dem Basston der Trommel, „Stimme“ steht für den *offenen Ton (open)* am Rand des Felles. Als Tierimitation beruht „Elefant“ auf einem gleichmäßigen, wiederkehrenden Bassschlag mit der ganzen Handfläche, wo es um das Erlernen der Abwechslung und Koordination der beiden Hände geht, „Maus“ entspricht einem flotten „roll“ – also einem schnellen Hin-und-her-Schlagen beider Hände, möglichst an dem vorderen Teil der Handflächen (= Finger und Handballen) am Rand des Trommelfelles. Als weitere Methodik zur gezielten Vorbereitung des Bassschlages verwendet Chibueze Udeani das Spiel des Händefangens: er legt seine Hand auf das Fell der Trommel und fordert das jeweilige Kind auf, seine Hand mit einem Schlag der eigenen Hand zu erwischen. Dabei zieht er seine Hand rechtzeitig weg und bringt die Kinder dazu, sehr kräftige und volle Basstöne zu produzieren. In einem weiteren Schritt werden die Kinder dazu aufgefordert ihre eigene jeweils andere Hand nun selbst zu fangen und dann in bewusster Abwechslung der Hände Basstöne zu spielen (Videomitschnitt Nr.23).

Ein anderer Weg das abwechselnde Verwenden der Hände zu trainieren, ist das „Zähneputzen“ – welches nicht nur die Koordination der Hände trainiert, sondern durch die Einbindung des eigenen Geräuscheproduzierens (also das Imitieren des Geräusches beim Zähneputzen) auch ein rhythmisches Empfinden fördern kann (Videomitschnitt Nr.24). In erweiterter Form findet das „Zähneputzen“ auch im Stehen ohne Trommel statt: immer zwei Personen stehen sich gegenüber, mit den Händen wird zuerst das Zähneputzen imitiert und anschließend werden abwechselnd die Hände über dem Kopf des anderen zusammengeklatscht (Abb.32-34). Dieses körperliche Erfahren des Rhythmischen trägt zu einer Verinnerlichung und einer leichteren Wahrnehmung von Rhythmusstrukturen unter den Kindern bei und bereitet den TeilnehmerInnen zudem große Freude.



Abb. 32-34: Rhythmikspiele und Koordinationsübungen mit den Teilnehmern: links: Chibueze Udeani,
rechts: Birgit Kastenhuber
(Fotos von der Verfasserin, Pfarre Traun, 15.11.10)



Auch das paarweise Durchtanzen unter den verschränkten Händen der anderen ist nicht nur für das rhythmische Erleben interessant, sondern trainiert ebenso soziale Kompetenzen der Teilnehmer und Teilnehmerinnen, da dies nur in gemeinsamer Erarbeitung und Rücksichtnahme auf den anderen funktionieren kann (Abb. 35 – 36).



Abb. 35 + 36: Paarweises, rhythmisches „Durchtanzen“ als Rhythmusübung und Teamtraining
(Fotos von der Verfasserin, Pfarre Traun, 15.11.10)

Laufend erarbeitet Chibueze Udeani mit den SchülerInnen einfache Rhythmuspatterns. Er spielt sie vor und die Kinder lernen diese sowohl in der Gruppe als auch einzeln nachzuspielen. Sind diese für manche SchülerInnen zu komplex, nimmt er sich für jedes Kind Zeit, um diesen den Rhythmus strukturiert und Schritt für Schritt zu erlernen (Videobeispiel Nr.25). Hierbei verzichtet er gänzlich auf das Vermitteln von Taktarten oder ähnlichen europäischen Rhythmikmodellen. Das gemeinsame Musizieren fördert und

fordert von den Kindern genaues Zuhören und die Fähigkeit sich auf den anderen einzulassen – Chibueze Udeani betont regelmäßig die Notwendigkeit aufeinander zu hören, denn nur so kann auch ein harmonisches Zusammenklingen erreicht werden. Es fällt auf, dass sich die Kinder gegenseitig zu ermahnen beginnen, sobald jemand den Rhythmus verliert oder aus der Reihe tanzt. Gezielte Rhythmikspiele, wie im Filmausschnitt Nr.26 dargestellt, sollen nicht nur die Stärkung der Teamfähigkeit und des gemeinsamen Spielens unterstützen, sondern dienen auch als Koordinationsübungen für die unabhängige Verwendung der beiden Hände (Abb.37).



Abb.37: Chibueze Udeani bei Rhythmus- und Koordinationsspiel mit einem Schüler
(Foto: Birgit Kastenhuber, Pfarre Traun, November 2010)

Den zweiten Teil der Einheit übernimmt Birgit Kastenhuber mit Geschichten, Tänzen und Liedern – diese stammen ebenfalls vorwiegend aus afrikanischen Ländern. Auch wenn Birgit Kastenhuber zu Beginn, als das Projekt durch den Kinderkurs erweitert wurde, nicht ausschließlich afrikanische Kulturen thematisieren wollte, sondern vor allem Beispiele aus Österreich und anderen Ländern behandeln wollte, hat sich dennoch ein Schwerpunkt auf afrikanische Kulturformen entwickelt, der somit in einer thematischen Ergänzung zum Djembe-Unterricht steht. Birgit Kastenhuber verwendet für die Vermittlung der Geschichten und Lieder vorwiegend im deutschsprachigen Raum erschiene Unterrichtsmaterialien.

Besonders beliebt sind bei den Kindern die Geschichten des aus Ghana stammenden und in Linz lebenden Autors und Musikers Felix Doku, der selbst Kinder-Workshops anbietet, in

denen afrikanische Märchen, Tänze und Perkussionsmusik eingebunden werden, um so eine Entdeckungsreise in eine fremde Kultur zu ermöglichen.

Im letzten Jahr wollten die Kinder jede Stunde eine Neue von seinen Geschichten hören [lacht], da mussten wir dann jede Stunde lesen. Die haben aber auch so besonders gut gefallen, weil sie eine Botschaft vermittelt haben, eine ganz klare Aussage hatten und sehr verständlich für die Kinder dargestellt werden. (BK, 08.11.10)

Birgit Kastenhuber beschreibt hier den hohen Anklang der vor allem mit Tierfiguren besetzten Märchen, die sie auch mit der Vertonung von mittels Orff-Instrumenten oder mit dem eigenen Körper produzierten Klängen ausweitet. Die Kinder können somit die zur Geschichte passenden Laute und Geräusche (z.B. Türklopfen, Regen oder einen gähnenden Löwen) selbst kreativ gestalten.

Gerne gehört werden von den Kindern auch die von Markus Detterbeck und Almut Kirmse herausgegebenen afrikanischen Geschichten, die durch Lieder, Tänze und Spiele ergänzt werden (vgl. Detterbeck/Kirmse 2007). Eine dieser Erzählung, die im Zeitraum meiner Forschung vorgetragen wurde, handelte vom Riesen Abiyoyo⁴², der einmal im Jahr in einem Dorf einfällt, um dort seinen großen Hunger zu stillen. Als der Riese wieder einmal ins Dorf kam und alle Dorfbewohner geflohen waren, war nur der Junge Thabo aus Neugier zurück geblieben. Aus Angst vor dem Riesen begann er ein Lied zu singen, welches nur aus einem Wort bestand: Abiyoyo. Der Riese hörte es und wurde vom Gesang so müde, dass er mitten am Dorfplatz einschlief. Der Vater des Jungen, ein großer Zauberer, verwandelte den Riesen in einen Felsen, so dass das Dorf von den jährlichen Überfällen befreit war.

Die Kinder untermalten die Geschichte mit Geräuschen und Klängen und lernten im Rahmen der Geschichte auch das Lied „Abiyoyo“ (Abb.38).⁴³

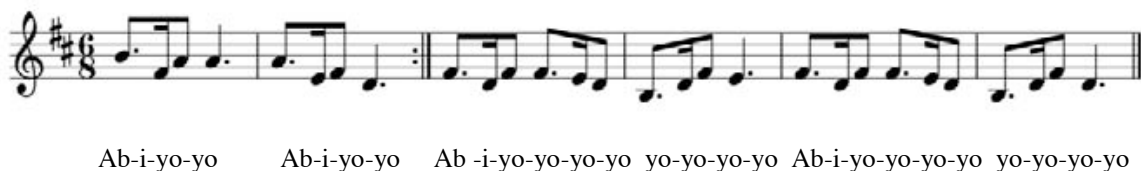


Abb.38: Transkription des Liedes Abiyoyo
(Transkription von der Verfasserin)

⁴² Die Erzählung kann hier angehört werden: <http://markusdetterbeck.de/music/Abiyoyo.mp3> (Stand: 20.02.11)

⁴³ Auch der Ethnomusikologe Anthony Seeger beschreibt in seiner Veröffentlichung diese Erzählung (vgl. Seeger 2004: 20), welche er bei seinen Feldforschungen im Amazonas Brasiliens den Suyá – einer dort lebenden Ethnie - in einer für sie adaptierten Form vorgetragen hatte und bei ihnen sehr beliebt war. Erstmals veröffentlicht wurde diese Geschichte vom Musiker Pete Seeger, Onkel von Anthony Seeger.

Das Musikmärchen bildete im Anschluss auch das Thema für einen malerisch-kreativen Ausklang der Einheit: die TeilnehmerInnen des Kurses konnten unter Begleitung von Claudia Gasser in der Erzählung vorkommende Ereignisse selbst in Bildform übertragen und an großformatigen Papierbögen malen. Folgende Abbildungen geben einige Eindrücke (39 - 42):





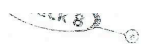
Abb.39 - 42: Die Ereignisse der Erzählung werden von den Kindern in visueller Form gestaltet, vor allem die Figur des Riesen wird von fast allen Kindern gemalt.
(Fotos 39,40,42 von der Verfasserin, Foto 41: Birgit Kastenhuber, Schloss Traun, 24.01.10)

Als musikalischen Beitrag für eine Messe der Pfarre Traun in der Vorweihnachtszeit erarbeitete Birgit Kastenhuber mit den Kindern des Kurses zwei Lieder mit Ursprung in Südafrika: eines davon begleiten die Kinder zusätzlich mit Orff-Instrumenten und Trommeln, das andere wird mit einem Tanz einstudiert.

Zunächst wird das Lobpreislied „Masithi Amen“ erlernt. Hierzu gibt Birgit Kastenhuber eine kurze Einführung zum Vorsänger-Chor-Schema, welches bei Liedern aus Südafrika häufig praktiziert wird, später auch Information zu einer der Landessprachen Südafrikas, Zulu.⁴⁴ Angemerkt sei hier, dass der Text des Liedes „Masithi Amen“ jedoch von der Volksgruppe der Xhosa stammt, deren Sprache ebenfalls zu den in Südafrika gesprochenen Bantusprachen zählt.⁴⁵ Durch Vorsprechen und Nachsprechen wird zunächst der Text des Liedes auswendig gelernt und in einem nächsten Schritt mit der Melodie verbunden. Das Lied wird auch in die deutsche Sprache übersetzt, wobei die Kinder, wie der Videomitschnitt Nr. 27 verdeutlicht, sehr an der Bedeutung des Textes interessiert sind. Abb.43 zeigt die Noten sowie den Text des Liedes inklusive einer deutschsprachigen Übersetzung, die abwechselnd mit der südafrikanischen Version gesungen werden soll und welche Birgit Kastenhuber als Ausgangsbasis für die Umsetzung verwendet. Die Kinder erhalten die Kopie am Ende der Einheit.

⁴⁴ Zulu wird von der gleichnamigen Volksgruppe der Bantu gesprochen, welche die größte ethnische Gruppe des Landes bildet, Englisch ist jedoch Amtssprache.

⁴⁵ vgl. <http://www.schoenefeldt.de/JugendAhlen/Die%20Ahleener%20wollen%20es%20wissen.htm> (Stand: 14.02.11)



Masithi Amen

Kirchenlied

aus Südafrika

Ma - si - thi: A - men, si - ya - ku - du - mi - sa.

ma - si - thi: A - men, si - ya - ku - du - mi - sa.

Ma - si - thi: A - men ba - wo, A - men ba -

wo, A - men, si - ya - ku - du - mi - sa.

Singt Amen – Amen, wir preisen Gott den Herrn!

Singt Amen – Amen, wir preisen Gott den Herrn!

Singt Amen – Amen bawo, Amen bawo, Amen, wir preisen Gott den Herrn.

(Die Bedeutung des Wortes „bawo“ ist uns in Ermangelung brauchbarer Quellen leider nicht bekannt.)

In diesem südafrikanischen Kirchenlied steckt viel Schwung und Lebensfreude. Dementsprechend sollte man es auf jeden Fall mit Bewegung und rhythmischer Begleitung einstudieren. Das Lied wird fortwährend wiederholt, so dass man immer tiefer darin eintauchen kann. Lautstärkevariationen und gelegentliche Wechsel zum deutschen Liedtext machen den Ablauf interessant.

Rhythmische Begleitung

Abb.43: Noten von „Masithi Amen“ (Studer/Mgonzwa 2006)

Auch ein Gruppentanz wird zum Lied einstudiert, der im Kreis getanzt wird und ebenso Körperperkussion in Form von Klatschen beinhaltet. In der Generalprobe und im Rahmen der kirchlichen Messe werden die Kinder von einigen weiter fortgeschrittenen Erwachsenen des „Afromusik“-Kurses an den Djemben begleitet (Filmausschnitt Nr.28).

Zur Aufführung gelangt weiters das Lied „Hambani Kahle“, das in ähnlicher Form wie das vorige Lied erlernt wird, der Tanz wird jedoch durch das Verwenden von Instrumenten (Xylophone, Lamellophon, Djemben, Schellen u.ä.) ersetzt. „Hambani Kahle“ ist ein Abschiedsgruß auf Zulu und bedeutet soviel wie „bleib wohl“. Beim Kampf gegen die Apartheid Südafrikas spielte das Lied in seiner Originalfassung eine bedeutsame Rolle, wurde jedoch in dieser Fassung vom Chorpädagogen und Komponisten Lorenz Maierhofer arrangiert: der zulusprachige Text wurde durch englische, deutsche, italienische und spanische Textvarianten ersetzt, die keine Übersetzung des Originaltextes darstellen.⁴⁶

Die von Birgit Kastenhuber verwendeten Noten und den Text zu „Hambani Kahle“ zeigt Abb.44:

⁴⁶ vgl. http://www.musicanet.org/cgi-bin/epeios.cgi?_target=gesbib&_skin=Musica&_session=&_language=en&ApplyQuery=&!Profile=CRV&Field=1908&Comparison.43=2&Pattern.43=144740&Table=19 (Stand: 14.02.11)

Hambani Kahle

The light shall brighten / Das Licht erleuchte
Lied oder Lichtertanz

Musik: Trad. Zulu
Texte, Satz, Tanzgestaltung: Lorenz Maierhofer

Vorspiel / Begleit-Ostinato zu **A**



Ruhig schreitend

A

Ham - ba - ni kah - le, ham - ba - ni kah - le,
Ham - ba - ni kah - le, ham - ba - ni kah - le,

B

ham - ba - ni kah - le, the light shall bright - en the
ham - ba - ni kah - le, das Licht er - leuch - te die
night!_ night!_ The light shall bright - en the night!_ The
Nacht!_ Nacht!_ Das Licht er - leuch - te die Nacht!_ Das

Echo

light shall bright - en the night, the light shall bright - en the night!
Licht er - leuch - te die Nacht, das Licht er - leuch - te die Nacht!

Kahle: sprich „Kashle“ (Zulu)

Textvarianten

Italienisch: Tu dai la luce a noi.

Spanisch: Que haga luz en la noche.



Rhythmus-Ostinato



Abb.44: Noten von „Hambani Kahle“ (Maierhofer 2010)

Die Kinder begleiten das Lied selbst (Filmausschnitt Nr.29⁴⁷): Das Intro und das Outro spielt ein Bub mit dem Lamellophon, dann setzen 2 Kinder mit Schellen ein und 2 Mädchen spielen auf dem Metallophon folgende Abfolge (Abb.45):



In beiden Liedern zeigt sich ein starker Einfluss der europäischen Musiktradition, welcher vermutlich mit der Kolonialisierung Südafrikas durch die Niederlande und die langzeitige Besetzung des Landes durch Großbritannien sowie die damit einhergehende starke Christianisierung bewirkt wurde. Beide Lieder sind in der internationalen aber auch südafrikanischen Chorszene sehr beliebt und finden bei Chorveranstaltungen in den regionalen und auch internationalen Medien, aber genauso bei im deutschen Sprachraum erschienenen Materialien zur Schulmusik bzw. in Sammelbänden zu Kirchenliedern häufige Verwendung. Musikalisch dürften die Lieder für die Kinder des Kurses leicht zugänglich sein, da sie an bereits vertrautes Liedgut problemlos anknüpfen können und so lediglich die sprachliche Komponente einen fremden Aspekt darzustellen vermag. Die Auswahl der Lieder steht wohl mit der Aufführung bei einer öffentlichen Messe in Traun im Zusammenhang.

Insgesamt werden nur sehr wenige Hintergrundinformationen zu afrikanischen Kulturformen gegeben; kultureller Kontext der Lieder, Tänze und Trommelrhythmen werden kaum angesprochen. Dennoch wird mehrfach auf die kulturelle Vielfalt auf dem Kontinent hingewiesen und versucht den Kindern zu veranschaulichen, dass Afrika keine einheitliche Kultur hat. Das zeigt sich zum Beispiel in einem kurzen Gespräch über die Sprache Zulu, wo die Kinder – zwar etwas belustigt über den Begriff „Zulu“ – Chibueze Udeani auffordern, etwas in dieser Sprache zu erzählen. Da Chibueze aus Nigeria kommt, weist er die Kinder darauf hin, dass er nicht aus Südafrika stamme und es viele Länder und Sprachen in Afrika gebe.

Der Unterricht scheint sehr stark auf einer musikalischen Früherziehung zu basieren, in dem besonders über den Aspekt des Rhythmus (Trommeln, Tänze,...) die allgemeine Musikalität der Kinder gefördert und den Kindern ein künstlerisch-kreativer Umgang über das eigene Erleben von Musik, Sprache, Rhythmus und Tanz ermöglicht wird.

2.3.4. Klang & Farbe

Die Musik übt wegen ihrer Unsichtbarkeit, Zeitlichkeit und Unabhängigkeit von reproduktiven Verpflichtungen einen großen Einfluss auf die Malerei aus. Beziehungen zwischen Musik und Malerei sind nicht unbekannt und durch viele Äußerungen von Künstlern belegbar [...]. Diese Zusammenhänge und Wechselbeziehungen sollen zu einem tieferen Verständnis sowohl von Musikwerken als auch von Bildern führen. Im Mittelpunkt des Unterrichts steht der Mensch als kreativ

Schaffender, welcher zu Eindrücken, die durch das Hören von Musik gewonnen werden, Bilder in verschiedenen Maltechniken herstellt.
(Autor und Jahr unbekannt)

Diese Vorbemerkung zum ausgearbeiteten Konzept von „Klang und Farbe“, welches mir Birgit Kastenhuber zur Verfügung gestellt hat – leider konnten Autor und Jahr nicht eruiert werden –, bildet die Grundlage für den im Projekt stehenden Kurs. Das Prinzip des Kurses wird bereits seit längerem an unterschiedlichen Musikschulen in Oberösterreich angeboten, doch stand im Rahmen des Projekts ursprünglich die Intention im Vordergrund, bewusst Frauen mit Migrationshintergrund anzusprechen. Da die Zielgruppe jedoch ausblieb, wird der Kurs als offen für alle Interessenten angeboten. Von grundlegender Bedeutung ist die Verwendung eines breiten musikstilistischen Spektrums, welches in Form von Malerei kreativ verarbeitet wird. Das wird auch in der Kursbeschreibung der Informationsmaterialien (Abb.49) erläutert:



Klang und Farbe

Für alle, die ihrer Kreativität freien Lauf lassen wollen!

Musik aus verschiedenen Kulturen bildet die Quelle der Inspiration. Der Kurs bietet Raum für spielerisches Experimentieren mit Farben und Pinseln, Klänge sichtbar zu machen, für das Kennen lernen unterschiedlicher musikalischer Stilrichtungen, Rhythmen und Instrumente. Bildbeispiele von KünstlerInnen regen die eigene Malerei an. Die Bilder werden mit Gouachen auf großformatigem Papier und Leinwand angefertigt. Individuelles und gemeinsames Arbeiten wechseln ab.

Die Kursleiterin begleitet die Malenden auf dem Weg zu ihrer eigenen Kreativität.

AnfängerInnen wie Fortgeschrittene, Kinder ab 6 Jahren, Jugendliche wie Erwachsene, die gerne malen, sind herzlich eingeladen.

Kursgebühr:
65 € pro Semester (10 Kursabende)

Leitung:
Mag. Claudia Gasser

The flyer also features three small images: a colorful abstract painting, a photo of two women with face paint, and a photo of three children with face paint.

Abb.49: Kursinformation „Klang und Farbe“ WS 2010/11
(Quelle: Landesmusikschule Traun)

Claudia Gasser, die den Kurs an 10 Abenden pro Semester zu je 2 Stunden in einem Saal des Schlosses Traun leitet, ist es wichtig hier viele verschiedene Musikrichtungen einfließen zu lassen, aber auch die Wünsche und Bedürfnisse der Teilnehmer und Teilnehmerinnen zu respektieren und deren musikalische Vorschläge ebenso in den Unterricht einzubinden.

Im derzeitigen Kurs sind, obwohl alle Altersgruppen egal welchen Geschlechts eingeladen sind, hauptsächlich weibliche, erwachsene Teilnehmerinnen. Nur ein Mann besucht den Kurs, was Claudia Gasser als eine immer wiederkehrende Tendenz feststellt. Der Unterricht strukturiert sich nicht nach einem üblichen Lehrer-Schüler-Entwurf, die TeilnehmerInnen sollen „keine reproduktive, sondern aktive Stellung einnehmen“ und im Gegensatz zum „Anhäufen von Wissen“, dem zentralen Paradigma unseres Erziehungssystems, „eine Entfaltung für freies, schöpferisches Arbeiten“ ermöglichen und fördern (vgl. von BK zur Verfügung gestelltes Konzept). Es geht also nicht darum alle Techniken des Zeichnens und Malens zu erlernen oder gar wie in einem gängigen Malkurs Stile und Formen imitieren zu können, sondern vielmehr um einen eigenkreativen, experimentellen und improvisatorischen Zugang in der persönlichen künstlerischen Ausdrucksfähigkeit. Claudia Gasser nimmt somit nicht die Rolle einer Lehrerin ein, sondern vielmehr steht sie als Beraterin und Unterstützerin zur Seite und hilft den Kursteilnehmern und Teilnehmerinnen bei dieser Entfaltung. Die Musik bildet die Ausgangsbasis für den kreativen Prozess; sie soll die Malenden anregen und auch Empfindungen hervorrufen, die die TeilnehmerInnen dementsprechend visualisieren und in Bilder umsetzen, also die „Klänge sichtbar zu machen“ (vgl. Kursinformation WS 2010/11). Auch Claudia Gasser malt selbst manchmal mit. Sie rät den TeilnehmerInnen sich zu Beginn auf eine Farbe zu konzentrieren und dann immer mehr Farben hinzu zu nehmen, wenn dies den persönlichen Eindrücken des Musikstücks entspricht. Es sind also den Malenden alle Freiheiten gelassen – man kann sich auf den Papierbögen, die auf großen Holzbrettern angebracht sind und an die Wand gelehnt werden, nach den individuellen Vorlieben ausdrücken und entfalten (Abb.50).



Abb.50: Bild einer Kursteilnehmerin
(Foto von der Verfasserin, Schloss Traun, 24.01.10)

Wie bereits angesprochen ist es Claudia Gasser hierbei wichtig eine Vielzahl an unterschiedlichen Musikformen einzubeziehen. Einige Beispiele für Musikstücke, die zum Malen verwendet wurden, sind Kompositionen der australischen Musikerin Vicki Hansen mit der CD „Earth Heart“, wobei sehr meditative Klänge von Trommeln, Didgeridoo und anderen Instrumenten in einer Art „Weltmusik“ vereint werden, oder die Zumi-Kai Original Instrumental Group aus Japan mit der CD „Koto Music Japan“, welche u.a. auch als Filmmusik zu „Die Geisha“ verwendet wurde. Andere Klangbeispiele kamen vom bulgarischen Frauenchor „The Bulgarian Voices“ - Angelite oder von Eva Quartet, die ebenfalls auf ihrer CD „Bulgarian Folklore Gifts“ als Frauenchor in Erscheinung treten, sowie die CD der sibirischen Sängerin Saikho Namtchylak „Who stole the Sky“, die eine Fusion zwischen dem in Tuva häufig praktizierten Kehl- und Obertongesang mit modernen Formen des Freejazz oder Electronic darstellt.

Hin und wieder komme es vor, so erzählt Claudia Gasser, dass ein Teilnehmer oder eine Teilnehmerin mit der Musik gar nicht könne bzw. sich damit schwer tue, diese zu hören, worauf sie versucht Rücksicht zu nehmen (CG 24.01.11) – üblicher Weise sei es jedoch kein Problem.

Die Einheit verläuft im Normalfall so, dass die TeilnehmerInnen beginnen frei zur Musik vom CD-Spieler zu malen. Wissen sie an einer Stelle nicht weiter, können sie mit Claudia Gasser über diese Schwierigkeiten im kreativen Prozess sprechen, Claudia Gasser gibt ihnen in Folge Ratschläge und Anregungen, wie weiter vorgegangen werden könnte. Der

Verlauf bleibt jedoch den Malenden selbst überlassen. Am Ende der Kurseinheit – die Teilnehmer können in diesem Zeitraum auch mehrere Bilder produziert haben – werden die Werke gemeinsam besprochen und es wird über den persönlichen Zugang zur Musik reflektiert, etwa welche Emotionen die Musik ausgelöst hat, was man beim Malen empfunden hat und wie man diese Entwicklungen und auch das Bild deuten und interpretieren würde. Die TeilnehmerInnen sind dazu aufgefordert sich auch gegenseitig ihre Eindrücke und das Wirken vom Werk des anderen zu schildern. Ebenso zum Ablauf des Kursabends gehört eine kurze, überblicksartige Einführung zu Herkunft und Interpret des musikalischen Beitrags, was den Malenden den Zugang zu neuen, ihnen unbekannten Musikrichtungen ermöglicht.

Man kann im Kurs „Klang und Farbe“ einen kunsttherapeutischen Ansatz erkennen, denn im Vordergrund steht das individuelle Empfinden, worüber es zu reflektieren gilt. Die Musik dient hier als Mittel bestimmte Gefühle hervorzurufen oder als Inspiration für den künstlerischen Prozess. Claudia Gasser hat mehrmals festgestellt, dass es häufig zu Stereotypisierungen in der Visualisierung von Musik kommt, also zum Beispiel mit afrikanischen Trommeln oft Tiere aus Afrika (Elefant, Giraffe, Löwe usw.) assoziiert werden (CG 24.01.11).

Nicht immer wird alleine gemalt, es kommt auch zur kooperativen Gestaltung von gemeinsamen Werken (Abb.51 u. Abb.55 – die mir von Claudia Gasser zur Verfügung gestellt wurden), was den persönlichen Austausch und eine kommunikative Gegenseitigkeit erforderlich macht.



Abb.51 und 52: Gemeinsames Arbeiten an einem Bild
(Fotos: Claudia Gasser, Ort und Jahr unbekannt)

Bei den gemeinsamen „Interkulturellen Abenden“ mit den anderen Kursgruppen (siehe unten), aber auch bei Veranstaltungen wie Konzerten wird ebenfalls zur Live-Musik gemalt.

2.3.5. Österreichische Volksmusik

Dieser Kurs soll nur der Vollständigkeit halber Erwähnung finden, da es bereits an vielen Musikschulen, nicht nur in Oberösterreich, zahlreiche Angebote aus dem Bereich der österreichischen Volksmusik gibt. Ferner sind es ausschließlich die „Interkulturellen Abende“, bei denen die Ensembles des Volksmusikurses an das Projekt anknüpfen (lt. Gespräch mit KG 06.12.11). Ich habe im Rahmen der Forschung persönlich keine der österreichischen Volksmusikurse besucht und beziehe mich daher vorwiegend auf die Gespräche mit der Projektleitung sowie auf die Kursbeschreibungen im Internet und den Informationsbroschüren. So findet sich u.a. folgende Darstellung des Kurses:

Hier wird die heimische Musiktradition gepflegt – eh kloa!
Das Volksmusikensemble der LMS Traun mit der derzeitigen Besetzung Hackbrett, Zither und Gitarre wird von einer oberösterreichischen Volksmusikantin geleitet. Gespielt wird hier die traditionelle österreichische Volksmusik vom Volkslied bis zum Landler. Zu diesem Ensemble sind alle Volksmusikinstrumente (Fortgeschrittene) herzlich eingeladen. Dieser Fachbereich stellt einen wichtigen Pfeiler im Projekt dar. Die eigene, heimische Musiktradition zu kennen und zu pflegen ist wichtige Voraussetzung um andere Kulturen verstehen zu können. Spannend ist immer auch das gemeinsame Musizieren von Volksmusikensemble und türkischen Instrumenten, vor allem was das Angleichen der Stimmungen und die Mischung der Klangfarben betrifft.⁴⁸

Die Kursleiterin Monika Mascher, gebürtige Mühlviertlerin und ausgebildet am Brucknerkonservatorium Linz (heute: Anton-Bruckner-Privatuniversität), unterrichtet an den Landesmusikschulen Traun, Sierning und St.Georgen/Gusen seit 1994 die in der österreichischen Volksmusik häufig verwendeten Instrumente Hackbrett und Zither. Mit ihren SchülerInnen führt sie weiters ein Ensemble, wo gemeinsam Volkslieder und Stücke erarbeitet und gespielt werden. Hierbei finden nicht nur oberösterreichische Volksmusikrichtungen Berücksichtigung, sondern es werden Stücke aus verschiedenen Bundesländern, Regionen und Volksmusikstilen in den Unterricht eingebunden.

⁴⁸<http://www.landesmusikschulen.at/index.php?mod=nws&act=det&idr=290&qry=georg+edlinger> (Stand: 25.09.10)

Weitere Eindrücke kann auch die Kursbeschreibung der Informationsbroschüre bieten:



Abb.53: Kursinformation „Österreichische Volksmusik“ WS 2010/11
(Quelle: Landesmusikschule Traun)

2.4. Beweggründe und Motivation zur Teilnahme an den Kursen

In den verschiedenen Kursen scheinen seitens der TeilnehmerInnen sehr differierende Beweggründe und Motivationen für ihre Teilnahme zu bestehen. Im Unterricht an der Saz sowie im „Interkulturellen Musikkurs für Kinder“ sind es vor allem die Ambitionen und Förderungswünsche der Eltern, die zur Belegung des jeweiligen Kurses führen. Im Saz-Kurs war nur das Gespräch mit einer Mutter eines Bubens möglich, der gerade begonnen hat, Saz zu spielen. Im Gespräch hat sich eine sehr starke Faszination der Eltern für die Saz gezeigt, gleichzeitig lernen sie gemeinsam mit dem Buben das Saz-Spielen. Da es schwierig ist einen Kurs für Erwachsene an der Volkshochschule umzusetzen – die Mutter berichtet, dass sie und ihr Mann dies schon sehr lange versuchen –, haben sie ihren Sohn in

den Kurs gegeben und üben die Stücke und Techniken, die er lernt, auch selbst mit. Der Bub ist sehr engagiert beim Spielen und freut sich über den Unterricht. Ein Mädchen im Alter von 15 Jahren, die im 2. Lernjahr ist, berichtet:

Eigentlich wollte mein Vater mich schon mit meinem 4. Lebensjahr in den Unterricht schicken, aber ich wollte nicht. Ich wollte lieber Gitarre spielen, aber er war völlig dagegen. Letztes Jahr habe ich mir dann gedacht, ich fange einfach an. Mein Vater hat zwar gesagt ‚Bist schon spät dran, aber egal, ich schick dich jetzt einmal‘. Dann bin ich einfach gegangen (Gespräch vom 30.10.10)

Hierin zeigt sich, dass es für viele Eltern wichtig ist, den Kindern etwas von der türkischen Kultur, aus der sie stammen, weiter zu geben. Die Saz ist nicht nur in der Volksmusik von großer Bedeutung, sondern ist ebenso ein Bestandteil der Popmusik in der Türkei. Viele Kinder und Jugendliche aus türkischstämmigen Familien hören neben der weit verbreiteten westlichen Popmusik auch die türkische Popmusik, die sie problemlos über die Medien empfangen können. Dies scheint die Popularität des Instruments weiter zu erhöhen und den Wunsch, selbst Saz zu lernen, zu verstärken. Während des Unterrichts etwa läuten mehrere Male Handys der SchülerInnen, die ebenso westliche wie türkische Popmusikstile als Klingelton aufweisen.

Im „Interkulturellen Musikkurs“ zeigt sich, wie bereits oben angesprochen, ein besonders hohes Interesse der Eltern, die Kinder *interkulturell* und musikalisch zu fördern. Mehrmals wird erzählt, dass es in Traun und Umgebung viele Veranstaltungen und Workshops gäbe, wo fremde Musik präsentiert werde bzw. erste Versuche auf verschiedenen Instrumenten ermöglicht würden. Sie fänden es sehr wichtig, dass ihre Kinder mit verschiedenen Kulturen vertraut werden und auch von kulturellen Hintergründen erfahren würden, denn gerade in der Region wäre das Leben durch eine Vielzahl unterschiedlicher Kulturen geprägt. Besonders das Trommeln dürfte viele der Kinder bei den Workshops besonders begeistert haben und ihnen große Freude bereiten, weshalb die Eltern auch nach Möglichkeiten gesucht haben, um den Kindern einen regelmäßigen Unterricht darin zu ermöglichen. Eine Mutter berichtet, dass ihr Sohn gerne Schlagzeug spielen möchte und für ihn das Trommeln an der Djembe eine gute Vorschulung im Rhythmusempfinden und der Koordination sei. Eine andere Mutter erzählt, dass ihre Kinder Blockflöte an der Musikschule gelernt hätten, der Spaß dabei jedoch nie sehr hoch gewesen wäre. Beim Trommeln habe sich das jedoch vollkommen geändert, und die Kinder würden nun sehr begeistert in die Musikschule gehen. Auch eine kleine Befragung der Kinder demonstriert, dass ihnen vor allem das Trommeln Spaß macht und sie hier gerne die dazu gehörenden

Techniken erlernen. Ein Bub, der als einziger den Kurs im 2. Lernjahr besucht, erzählt, dass er extra aus Linz anreise, da in Traun die einzige Möglichkeit bestehe, Djembe zu lernen. Für ihn sei das Trommeln besonders wichtig, denn er könne sich dadurch gut nach der Schule entspannen sowie sich dabei austoben.

Im Kurs Afromusik zeigt sich bei einer Befragung der TeilnehmerInnen, dass zwar einige ein wenig im Kindesalter musiziert haben (z.B. Akkordeon oder Keyboard), dass aber Notenkenntnisse kaum vorhanden sind bzw. ohne Noten gespielt wurde („Ich kann keine einzige Note.“). Ein Mann berichtet: „In der Kindheit habe ich einmal ein bisschen probiert, aber nicht ernsthaft und da ist die Trommel ein idealer Einstieg, um wieder rein zu kommen“. Außer der europäischen Musikkultur haben die meisten keine anderen musikalischen Erfahrungen gemacht. Mehrheitlich wird die Äußerung: „Ich wollte immer schon einmal Trommeln“ – oder „Mich hat das eigentlich schon immer interessiert“ als Beweggrund zur Teilnahme genannt. Auch familiäre Gründe werden mehrmals angesprochen:

Mein Enkel ist auch bei so einer Trommelgruppe, das habe ich mir einmal angeschaut und war ganz begeistert. Meine Nachbarin hat mir dann den Tipp mit dem Kurs gegeben. (Kursteilnehmerin „Afromusik“ 15.11.10)

In meiner Familie wird sehr viel musiziert, die Kinder halt und nachdem ich nur Zuhörer war, hab ich dann von den Kindern so eine Trommel gekriegt und somit muss ich ja was machen [lacht]. Mein Sohn hat mir dann gesagt, dass da der Kurs stattfindet und somit bin ich dabei. (Kursteilnehmer „Afromusik“ 15.11.10)

In meiner Familie gibt es auch einige Trommler und Didgeridoo-Spieler und jetzt hab ich gedacht, wenn schon so viele Trommeln daheim sind, muss man auch mittun. Außerdem kann man gut seine Aggressionen raus lassen [lacht]. (Kursteilnehmerin „Afromusik“ 15.11.10)

Ein emotionaler, persönlicher Anspruch wird auch von anderen Teilnehmern formuliert:

Ich bin durch meine Freundin auf den Kurs aufmerksam geworden, nachdem ich irrsinnig gut abschalten kann bei Musik und man da beim Trommeln keine Noten braucht und einfach aus sich heraus gehen kann, ist das ein Optimum für mich. (Kursteilnehmerin „Afromusik“ 15.11.10)

Mich hat das eigentlich schon immer sehr interessiert und da ich sehr viel Meditation mache, hat das Trommeln sich da als gute Ergänzung angeboten. (Kursteilnehmerin „Afromusik“ 15.11.10)

Ich wollte etwas machen als Ausgleich für die rechte, linke Gehirnhälfte und habe auch schon vorher gehört, wie getrommelt worden ist. Dann bin

ich einmal hin gegangen und seitdem bin ich dabei. (Kursteilnehmer „Afromusik“ 15.11.10)

Ausgehend von den Zitaten ist feststellbar, dass vor allem direkte Kontakte zu Personen (Familie, Kollegen, Freunde, Bekannte) Auslöser für die Teilnahme am Kurs waren, wie auch ein schon lange bestehendes Interesse am Trommeln. Dies deutet darauf hin, dass besonders die Djembe sehr verbreitet ist und bei vielen Gelegenheiten (z.B. Workshops, Konzerte) gehört bzw. ausprobiert werden kann. Die Annahmen durch einen Zugang ohne Notation leichter zu musikalischer Ausdrucksfähigkeit zu kommen, herrscht vor – andere Instrumente, wo Töne erlernt werden müssen, wie dies allgemein angenommen wird, schrecken daher die meisten eher ab. Die Attraktivität des Trommelns resultiert auch daraus, dass hier auf entspannte Weise ein Zugang zu Musik eröffnet wird, der zudem als Möglichkeit gesehen wird um „abschalten“ zu können.

Auch im Kurs „Klang und Farbe“ zeigt sich ein gefühlsbetonter und persönlicher Grund zur Teilnahme: es wird die Möglichkeit im Kurs genannt, einfach zu sich kommen oder dem Alltag entfliehen sowie sich mit seinen inneren Empfindungen schöpferisch und experimentell auseinandersetzen zu können.

2.5. Interkulturelle Abende: Vernetzung der Kurse als Austausch zwischen den Kulturen

Die verschiedenen Musikgruppen und die Malgruppe treffen sich immer wieder zu gemeinsamen „Interkulturellen Abenden“. Hier wird mit den Instrumenten aus den verschiedenen Kulturkreisen zusammen musiziert, getanzt und zur Life-Musik gemalt. Diese Vernetzung bildet einen wesentlichen Bestandteil des Projekts im Sinne des Austauschs und der Begegnung zwischen den Kulturen.⁴⁹

Der Projektbeschreibung vom Jahr 2007 ist zu entnehmen, dass die „Interkulturellen Abende“ eine bedeutsame Komponente des Projekts bildeten und nicht nur für die KursteilnehmerInnen, sondern auch für Gäste (Verwandte, Bekannte, Interessierte) zugänglich waren. Es steht „vor allem gemeinsames Musizieren, Singen, Tanzen und Malen auf dem Programm [...], auch Texte in verschiedenen Sprachen bis zum Verkosten kulinarischer Spezialitäten aus den verschiedenen Ländern“ (BK E-Mail 19.02.11). Als

⁴⁹ Projektbeschreibung: www.landesmusikschulen.at/index.php?mod=nws&fb=91&act=det&idr=290 (Stand: 08.02.11)

Ziele der Abende nennt Birgit Kastenhuber insbesondere das „Präsentieren der einzelnen Kursgruppen, gegenseitiges Kennen lernen, Interesse füreinander zu wecken, Austausch oder auch Vergleiche zwischen den (Musik-)Kulturen.“ (BK E-Mail 19.02.11). Die „gemeinsamen Aktionen“, bei denen auch das Publikum aktiv einbezogen wurde, können somit als „Experimentierfeld für das gemeinsame Musizieren“ gesehen werden (BK E-Mail 19.02.11). Das ergab sich vor allem durch das Behandeln von gemeinsamen Themen:

Wir haben immer wieder versucht bei den Veranstaltungen oder auch bei interkulturellen Abenden mit den verschiedenen Gruppen gemeinsam irgendwelche Themen von verschiedenen Seiten her zu beleuchten. Wir hatten zum Beispiel das Thema Feste oder Hochzeiten in den verschiedenen Kulturen, um es einmal vom Türkischen her zu sehen oder vom Österreichischen oder Afrikanischen. Ein anderes Thema waren Masken. Das sind Themen die es überall gibt. Bei uns gibt es beispielsweise Faschingsmasken, in der afrikanischen Kultur haben Masken eine viel größere und religiöse Bedeutung. Es geht darum die verschiedenen Zugänge zu den Themen zu sehen. Aber auch gemeinsam musizieren, sich musikalisch begegnen können oder einfach festzustellen, was es in anderen Kulturen gibt. Chibu war einmal ganz begeistert, als wir eine Schuhplattlergruppe eingeladen hatten und er feststellte, dass es das auch im Afrikanischen gäbe, dass man Musik mit dem Körper und Rhythmus mit dem Körper macht. Wir haben also auch hier wieder Parallelen entdeckt. (BK 8.11.10)

Das Musizieren ist für Chibueze Udeani besonders wichtig, da es die Möglichkeit gibt Gemeinsamkeiten zu entdecken, aber auch Unterschiede zwischen den Musiktraditionen zu erkennen. Es ist ihm wichtig den TeilnehmerInnen und Gästen die Gleichwertigkeit der verschiedenen Musikformen und Kulturen zu vermitteln:

Im Musikprojekt geht es nicht um eine Art von Musik neben der anderen, also die Afrikanische neben der Türkischen. Wir machen Projekte, wo wir diese Musiktraditionen zueinander führen und dann merken wir, wie viele Ähnlichkeiten es gibt, zum Beispiel rhythmische Ähnlichkeiten. Aber dennoch ist auch die Anerkennung von Unterschieden wichtig, das macht das Ganze sehr spannend. Zum Beispiel auch die Projekte mit österreichischer traditioneller Musik, denn wir bringen diese drei Traditionen dann in einem Stück. Die Musikkulturen sind gleichwertig. Das Türkische wird nicht afrikanisch gemacht oder umgekehrt österreichisch sondern jede mit ihren Eigenschaften oder Eigenheiten kommt in diese Interaktion und behält auch die eigene Stimme, und das was herauskommt, das ist was Interkulturalität ausmacht: man kann es nicht 100-%ig voraussagen. (CU 01.12.10)

Es war nicht nur von Bedeutung die Kursteilnehmer und Kursteilnehmerinnen über einen musikalischen Weg zusammen zu führen und einen Austausch unter ihnen zu fördern, sondern im gleichen Maße auch Erläuterungen und Beschreibungen als informativen

Hintergrund zu den Kulturen zu bieten. Dies wurde als Möglichkeit gesehen, Vorurteile – die häufig aus Unwissenheit entstehen – zu minimieren.

Auch wenn die „Interkulturellen Abende“ „eine Zeit lang in das Kursprogramm als fixer Bestandteil des inhaltlich-pädagogischen Konzepts integriert“ waren, was „einen Rahmen für die musikalische Begegnung und Vernetzung der Kursgruppen“ bilden sollte (BK E-Mail 19.02.11), gibt es die gemeinsamen Zusammenkünfte in dieser Form zurzeit nicht:

Die Interkulturellen Abende haben sich dann auch erschöpft, aber es war eine gute Erfahrung und wir haben viele interessante Themen behandelt.
(BK 08.11.10)

Somit findet die „Begegnung auf musikalischer Ebene“ vielmehr bei Veranstaltungen statt, die vor allem im öffentlichen Kulturleben Trauns eine wichtige Rolle spielen, wie auch in den dafür zusammen gestellten gemischten Ensembles.

2.6. Das Projekt im städtischen und überregionalen Kulturleben

Wie bereits mehrfach angesprochen, wird das Projekt im öffentlichen Kultursektor der Stadt Traun eingebunden und kann somit ebenso als Kulturträger im Sinne einer Mitgestaltung des offiziellen Kulturlebens der Stadt gewertet werden. Dass die Musikschule auch im öffentlichen Kulturleben eine bedeutende Rolle spielen soll, sehen auch die Bestimmungen des Oberösterreichischen Musikschulwesens vor:

Die Musikschule soll in der jeweiligen Gemeinde Impulse für das Kulturleben geben und mit anderen Kultureinrichtungen wie z.B. Blaskapellen, Chören, Orchestern und Kammermusikvereinigungen eng zusammenarbeiten und die Volksmusik, den Volkstanz sowie die Kirchenmusik fördern.⁵⁰

In diesem Sinne gehören Bemühungen, wie „das Ganze mehr in die Musikschule zu integrieren“ und so auch bei den repräsentativen Veranstaltungen der Musikschule, aber auch im kleineren Rahmen – wie zum Beispiel die Teilnahme an internen Vortragsabenden anderer Lehrer, die nicht im Projekt involviert sind (BK 08.11.10) – als kommunikativer Anspruch zu den Ambitionen der Projektleiter. Insgesamt soll eine breitere Öffentlichkeitsarbeit und auch Vernetzungen mit anderen Kulturinstitutionen erreicht werden. Hier wirkt vor allem der Gedanke, nicht nur in einem abgegrenzten Raum

⁵⁰ http://www.land-oberoesterreich.gv.at/cps/rde/xchg/SID-B53461A3-43B09E77/ooe/hs.xsl/32362_DEU_HTML.htm (Stand: 07.03.11)

interkulturell tätig zu sein, sondern eine Selbstverständlichkeit im gesamten städtischen Umfeld zu entwickeln, auch fremde Kulturformen zu präsentieren, zu integrieren und bekannt zu machen. Dies soll zugleich als Wertschätzung und Anerkennung der zahlreichen in Traun vertretenen Kulturen gesehen werden. So stehen die Zusammenarbeit mit Kulturstadträten Trauns, aber auch mit den Kultur- und Integrationsvereinen der Region als wichtige Elemente der Außenwirkung im Programm. Die bereits oben genannten „Interkulturellen Feste“, die auch in den öffentlichen Medien unter Anwesenheit prominenter Landespolitiker Aufmerksamkeit fanden, oder das „Fest der Kulturen“, welches gemeinsam mit dem Integrationsverein Mosaik veranstaltet wurde, sind nur wenige Beispiele für die kulturellen Kooperationen und öffentlichen Auftritte.

Birgit Kastenhuber berichtet außerdem:

Es gab schon immer eine Zusammenarbeit mit der Pfarre, also mit dem Pfarrer Wild und wir haben die Feste auch im Pfarrheim abgehalten. Jetzt ist auch der Kinderkurs wieder in der Pfarre. (BK 08.11.10)

Im Zeitraum meiner Forschung fanden Vorbereitungen für die musikalische Gestaltung einer vorweihnachtlichen Messe statt, an denen sowohl Kinder aus dem „Interkulturellen Musikkurs“ wie auch TeilnehmerInnen des Kurses „Afromusik“ beteiligt waren. Auch die Saz-Gruppe war als musikalische Begleitung vorgesehen, musste jedoch kurzfristig abgesagt werden.

Um auch die Vereine der Stadt miteinander in Verbindung zu setzen, werden gemeinsame Veranstaltungen organisiert. Hier wird der Gedanke der „Interkulturellen Abende“, nämlich das Schaffen eines Raumes und Rahmens zur Vernetzung und Begegnung wie auch der Austausch in einem *interkulturellen* Umfeld, in einem größeren Kontext weiter geführt:

Bei einer Veranstaltung haben die Siebenbürger-Tanzgruppen mit den Afrotrommlern gemeinsam musiziert und getanzt. Dann waren wir auch bei Vernissagen vertreten und da hat Yüksel mit Saz und die Afrotrommler, die Erwachsenen und die Kinder, gemeinsam gespielt. Wir versuchen schon, dass wir bei den lokalen Veranstaltungen präsent sind und wir werden dann teilweise auch gefragt, ob wir mitmachen möchten. (BK 08.11.10)

Abb.54 zeigt die Erwachsenen des Kurses „Afromusik“ mit ihrem Lehrer Andreas Huber (rechts) bei der musikalischen Umrahmung einer Vernissage in Traun.



Abb.54: Konzert bei einer Vernissage
(Foto: Birgit Kastenhuber, Galerie Traun, 2010)

Beim Jubiläumskonzert zum 30jährigen Bestehen des Oberösterreichischen Landesmusikschulwerks wurde die Saz-Gruppe eingeladen, um auch hier eine Anerkennung und Wertschätzung von Musikkulturen der MigrantInnen in der Musikschule zu verdeutlichen.

Die Konzertreihe „Baklava und Apfelstrudel“, die im Jahr 2009 statt fand, zeugt ebenfalls vom Ziel an der Gestaltung des öffentlichen Lebens beizutragen und wird in einem Artikel der Bezirksrundschau Wels folgendermaßen beschrieben:

Beim interkulturellen Musikprojekt der Landesmusikschulen Wels und Traun steht die Begegnung zwischen den Kulturen im Mittelpunkt. Musikalische Köstlichkeiten aus aller Welt – von der Türkei bis Österreich – werden serviert. Yüksel Omac aus Istanbul serviert türkische Melodien auf der Langhalslaute SAZ. Die Tamburizza-Spieler unter Leitung von Ivan Matanov erwärmen das Gemüt mit temperamentvoller Musik aus Kroatien. Monika Mascher mit Ensemble spielt beschwingte alpenländische Volksmusik auf dem ursprünglich aus Persien stammenden Hackbrett. Besondere Würze bringen afrikanisch-orientalische Percussion von Andreas Huber und bildnerische Gestaltungen von Claudia Gasser und Team.⁵¹

⁵¹ http://www.meinbezirk.at/Wels/bez_80,95/Baklava-und-Apfelstrudel/channel_1-12/chsid_4/uid_14531/id_681011/ts_1 (Stand: 06.03.11)

Auch hier kommt der starke mehrdimensionale Aspekt vom Zusammenführen der verschiedenen Kursgruppen und den daraus resultierenden musikalischen Begegnungen zum Ausdruck, der im Sinne der „Interkulturellen Abende“ geführt wird.

2.7. Zur Rolle des kulturellen Kontexts in den Kursen

Wie die Gespräche mit verschiedenen KursleiterInnen gezeigt haben, findet sich insgesamt eine ambivalente Haltung zur Rolle und Einbindung von Aspekten des kulturellen Kontexts in das Kursprogramm.

Birgit Kastenhuber geht von dem Ansatz aus, dass man „Kulturen erlebbar macht“ und dadurch ein „Gefühl für diese Kulturen“ entwickelt (BK 08.11.10). Es geht also nicht um informatives Wissen, sondern um ein Lernen durch die eigene Erfahrung:

Es ist mehr die Erfahrung und das Erleben. Vor allem im Afrokurs für Erwachsene, die Erfahrung der Spontaneität und des gemeinsamen Musizierens, der Gruppendynamik und auch bei den Kindern ist es weniger der analytisch-informative Zugang. [...] Informationen sind in den Kursen selbst in den Hintergrund getreten. (BK 08.11.10)

Hierbei handelt es sich um das vorwiegende Vermitteln musikalischer wie auch persönlicher Kompetenzen; ein Rahmen, in dem der kulturelle Kontext nur wenig Bedeutung einnimmt, also die eigene musikalische Betrachtungsweise und die eigene musikalische Sozialisation im Vordergrund stehen (und somit konsequenterweise die Wahrnehmung der fremden Musik auch mitbestimmen). Trotzdem stellt Birgit Kastenhuber im Zusammenhang mit einer von ihr besuchten universitären Lehrveranstaltung fest:

Ich habe einmal an einem Kurs aus der Musik- und Tanzwissenschaft bei einer afrikanischen Professorin über den Afrikanischen Tanz und die Notation des Tanzes teilgenommen, also hier auch wieder ein analytischer Zugang zu dem Ganzen... Aber da hatte ich einmal ein Erlebnis in dem Seminar: sie hat uns Hörbeispiele vorgespielt und wir sollten den Taktschwerpunkt heraushören und das ist uns allen nicht gelungen. Wir haben das einfach anders empfunden. (BK 08.11.10)

Angedeutet werden hier ein differierendes Musikverständnis in unterschiedlichen Kulturen sowie das mögliche Entstehen musikalischer Missverständnisse, die zudem durch fehlende Informationen und kulturelle Orientierungsparameter noch verstärkt werden können.

Chibueze Udeani ist die Vermittlung von kulturellen Begebenheiten besonders wichtig, um so ein adäquates und korrektes Erlernen der fremden Musikkultur zu gewährleisten; er formuliert dies auch in seinen Zielsetzungen des Kurses:

Auf der anderen Seite ist es mir ein unheimlich wichtiges Anliegen, nicht weil ich der bessere Kulturvermittler wäre, aber ich habe Verfälschungen dieser Musiktradition gesehen, wo immer kommerziell und oberflächlich an diese Musiktradition und Kultur herangegangen wird, was mir weh tut. Ich bin mit dieser Musiktradition und Kultur von Kindesbeinen an aufgewachsen, von allen Dimensionen, welche Rolle sie in der Gesellschaft und so spielt und auch von meiner, sagen wir, wissenschaftlichen Entwicklung her, habe ich immer wieder reflektiert darüber, dass es mir ein Anliegen ist, eine Möglichkeit anzubieten, dass die Leute die Hintergründe, also nicht nur das Spielen, Trommeln und Tanzen, vermitteln, sondern was wir mit unserer Musik sagen wollen. Die kulturellen Hintergründe, die Botschaft, die Entwicklung und die Geschichte, die verschiedenen Formen, das war auch unter anderem, was ich gedacht habe, ich möchte es mitgeben. (CU 01.12.10)

Er stellt weiters in Bezug auf die Vermittlung von kulturellem Kontext und dem Erlernen einer fremden Musikkultur fest:

Wenn ich die Musik auf diese Weise spiele, sie merken ich bin völlig eine andere Person, es ist etwas drinnen, was anders ist. Lernen kann man das, aber die Schwierigkeit ist da vor allem bei Erwachsenen. Bei Erwachsenen ist das schon ein bisschen festgelegt worden, es verformt sie daher nicht. Sie spüren es, sie wollen es, aber gewisse Hemmungen erlauben es ihnen nicht. Man muss aus der Reihe tanzen, um zu dem zu kommen, es geht nicht anders. Wenn ich nicht bereit bin aus der Reihe zu tanzen, dann komme ich immer in dieses Haus durch die selbe Türe, aber wenn ich aus der Reihe tanze und vom Hinterhof komme, dann weiß ich, wie es von der anderen Seite aussieht. [...] Und ich sage auch brutal hier, es gibt eine gewisse Präpotenz und einen Ethnozentrismus bei manchen Leuten, die glauben sie können alles biegen und verformen. Sie wollen es in ihre Kategorien pressen, nur nach dem Taktschema von Achteln, aber das ist nicht diese Musik. Man kann es heraus lesen, aber nicht nur. Das wäre eine Armut in der Begegnung mit dieser Musik, weil es eigene Reihen hat. Man kann es nicht nur in eine fremde musikalische Kultur hineinzwingen. [...] Ich denke mir aber, wenn man es ermöglicht, den Menschen den richtigen Zugang zu geben, sind sie in der Lage alt hergebrachte Kategorisierungen wegzulassen. Das Risiko eingehen, ist ein Risiko, weil wenn ich das her gebe woran ich halte, was habe ich? Und diese Frage vom ‚Was habe ich‘ muss beantwortet werden und nicht dahin genommen sein. Ich kann mich erinnern im Sinne von meinen Erfahrungen mit dem Erwerb von Deutschsprache. Es gab eine Phase wo ich mir diese Niederlage eingestehen musste, dass es mit allen mit hergebrachten Strategien nicht geht. Die Frustration war da, aber das war der Ausgangspunkt, der Anfang für den richtigen Zugang zu der Sprache. Damals als ich Aufsätze geschrieben habe oder gesprochen, die Lehrerin sagte immer: ‚Sie denken Englisch aber sprechen Deutsch, das geht nicht‘. Und das ist, was ich auch merke bei Musik, die Leute denken

europäisch und glauben sie spielen afrikanisch. Das ist aber nur eine europäisierte afrikanische Musik. Ich denke man muss die Demut haben zu sagen, ja meine mag gültig sein, egal wie unvernünftig oder unlogisch es klingen mag, man muss Geduld haben mit der Logik bevor man das richtig machen kann. (CU 01.12.10)

Diese ausführlichen Erläuterungen verdeutlichen den hohen Stellenwert für Chibueze Udeani, nicht nur den kulturellen Kontext in den Unterricht zu integrieren, sondern auch die Verwendung einer „authentischen“ Methodik und der zugrunde liegenden Denksysteme für die Vermittlung dieser, um somit den Zugang zu gewähren, der ein Verständnis der Musik ermöglichen kann. Auffassungen und Bezugssysteme der europäischen Musiktradition (Metrum, Takt, Tonhöhen, Tonsysteme) können beim Erlernen afrikanischer Musikformen – besonders für Erwachsene – stark hinderlich wirken, da beim rhythmischen Empfinden und den Rhythmusstrukturen bei afrikanischen Musikstilen von anderen Denkweisen ausgegangen werden muss.

Auch Georg Edlinger erkennt die Notwendigkeit sich mit dem kulturellen Rahmen einer Musikrichtung zu beschäftigen, doch spricht er noch eine weitere Ebene in dieser Auseinandersetzung an:

Der kulturelle Kontext ist natürlich wichtig, um eine Musik zu verstehen (sprich Studienreisen, Aufenthalte in Ländern usw.). Allerdings wird es immer ein Unterschied sein, ob z.B. ein Griot Musiker aus Senegal, der mit allem traditionellen Wissen und kulturellem Umfeld einen bestimmten Rhythmus spielt oder sich ein anderer Percussionist deren Rhythmen durch Kurse, Lehrer und ein paar Studienreisen aneignet. Allerdings ist das für mich voll legitim – ein Percussionist der z.B. in Österreich geboren ist und diese (z.B. kuku oder kpanlogo...) intuitiv spürt, kann auch nichts dafür, wenn er in einer ganz anderen Gegend aufgewachsen ist und diesen Rhythmus in einen etwas anderen Kontext bringt. (Den Unterschied von Phrasierung und Hintergrund erkennt man ja bei Afrikanern selbst. Das ist von Land zu Land verschieden. Im Prinzip soll jeder machen was er will – z.B. auch ein klassisches Orchester im Kongo oder auf Kuba die Beethoven spielen oder ein chinesischer Pianist der Mozart spielt. [...]) Der Kontext eines afrikanischen Stückes ändert sich ja sowieso oft von Land zu Land (siehe z.B. Kuku in Mali oder Guinea) und vor allem von Generation zu Generation, warum soll man sich dann auch nicht als Mitteleuropäer mit diesen Rhythmen beschäftigen und im Hinblick und vollem Respekt auf deren Tradition bzw. Zusammenarbeit mit heimischen Musikern auch in einen etwas eigenständigen Kontext wiedergeben? Wie viele Blues und Jazz-Stücke gibt es international ohne dass derjenige in New Orleans, Mississippi, New York oder Chicago war...? (GE E-Mail 19.11.10)

Für ihn kommt der Faktor hinzu, dass Musik sich verbreitet – was in der Gegenwart durch die mediale Globalisierung intensiviert wird – und in vielen Regionen ohne den kulturellen Kontext bzw. in einem neuen Kontext Verwendung findet. Gleichzeitig kommt es seiner Ansicht nach auch zu einer natürlichen Weiterentwicklung in fast allen Musikrichtungen. Georg Edlinger möchte eine aktive Auseinandersetzung mit anderen Musikkulturen fördern, die das eigenständige Musikschaffen erlauben und entwickeln. Im Gegensatz zu einer naiven Kulturübernahme ist es für ihn jedoch durchaus legitim, „im Hinblick und vollem Respekt auf deren Traditionen“ (vgl. ebd.), Elemente einer anderen Musikkultur in das eigene musikalische Wirken zu integrieren.⁵² Auskunft wo er diesen Respekt verortet gibt Georg Edlinger jedoch nicht und auch die Ansicht, dass jeder das machen sollte, was er möchte, steht im Gegensatz zu dem von ihm genannten Respekt gegenüber Kulturen und deren Traditionen. Eine Möglichkeit Respekt in der Auseinandersetzung mit fremden Kulturen zum Ausdruck zu bringen, sehe ich in der Berücksichtigung der jeweiligen musikalischen Denksysteme und Strukturelemente der Musik – so zum Beispiel, dass man afrikanische Rhythmen nicht in ein westliches Taktverständnis drängt, sondern die zugrunde liegende Elementarpulsation, das Wahrnehmen eines Beatbezugs oder die zyklischen Formen, die der Musik und dem Empfinden jener inne wohnt, anzuerkennen und auch in der Vermittlung weiter zu geben.

Auch Andreas Huber sieht die wichtige Bedeutung des kulturellen Kontexts in der Auseinandersetzung mit fremden Musikformen, teilt aber auch die Ansichten Georg Edlingers, musikalische Aspekte im eigene Spielen zu übernehmen:

Ich finde es ist legitim, wenn man davon Abstand nimmt traditionelle Musik zu spielen. Bei traditioneller Musik finde ich wichtig, einen kulturellen Kontext zu haben und zu kennen. Legitim finde ich Teile oder Teilpassagen für sich zu verwenden und in einem anderen Kontext zu spielen. Vermischung der Trommelkulturen finde ich ebenso reizvoll und interessant, wie gesagt, wenn man bewusst keine traditionelle Musik spielt. (AH E-Mail 30.11.10)

Aus der Perspektive der musikwissenschaftlichen Forschung zeigte sich insgesamt nur eine sehr vage Vermittlung und Berücksichtigung des tatsächlichen kulturellen Kontexts oder der musikalischen Bezugssysteme der zu vermittelnden Musikformen in den Kursen. Der Schwerpunkt lag stark auf dem Erlernen eines Instruments und verwendete nicht selten an

⁵² Eine große Gefahr der Musikan eignung unter der Prämisse des „jeder soll machen, was er möchte“, birgt die Gefahr von musikalischen Missverständnissen und kann zu einem ethnozentrischen Kulturimperialismus führen (siehe dazu die Ausführung in Kapitel 3.1.2. S.96-103).

europäische Formen angepasste, didaktische Modelle. Besonders im Kinderkurs fand, abgesehen vom Trommeln auf einem außereuropäischen Instrument, nur bedingt eine musikalische Sozialisation außerhalb des „westlichen“ Musikverständnisses statt, da die Tänze und Lieder vor allem in dieser Tradition standen bzw. angeglichen wurden und lediglich der sprachliche Bestandteil der Lieder auf eine andere Kultur verweist. Kulturelle Hintergründe wurden im Kinderkurs nicht vermittelt.

Im Kurs „Afromusik“ war es ausschließlich Chibueze Udeani, der in Form seiner Didaktik, die einer in afrikanischen Kulturen üblichen Herangehensweise entspricht, aber auch in kurzen Erläuterungen musikkulturelle Aspekte aufgriff und vertiefte. Im Großen und Ganzen wurde jedoch auch hier nur bedingt über den Einsatz und die Verwendungsweise der Djembe in Westafrika gesprochen, den TeilnehmerInnen also Wissen über die Hintergründe des Instruments und der Rhythmen vorenthalten. Dies mag eventuell auch damit zusammen hängen, dass zunächst vorwiegend das Erlernen von Grundtechniken und die Förderung eines allgemeinen Rhythmusempfindens im Vordergrund standen.

Der Kurs „Klang und Farbe“ vermittelte überblicksartige Kenntnisse über die Herkunft eines bestimmten musikalischen Stils, zu dem gemalt wurde, nähere Einblicke wurden jedoch nicht thematisiert.

Im Unterricht von Yüksel Omac wurde ich während der Einheiten wiederholt angesprochen und eingebunden. Er demonstrierte verschiedene Techniken an der Saz oder erzählte über den Einsatz und der Verwendung des Instruments in verschiedenen Regionen der Türkei und bei unterschiedlichen türkischen Musikrichtungen, aber auch religiösen Zeremonien. Er forderte auch zwei seiner Schülerinnen auf, einen speziellen Tanz zu seinem Saz-Spiel vorzuführen, welchen er anschließend mit weiteren Informationen kommentierte. Ob diese Einbindung von kulturellem Hintergrundwissen auch im alltäglichen Unterricht seiner SchülerInnen praktiziert wird, kann angesichts meiner Anwesenheit schwer gesagt werden – so kann über die Rolle des Kontexts im Saz-Unterricht keine Aussage getroffen werden.

Die früher im Kursprogramm stehenden „Interkulturellen Abende“ berücksichtigten auch die informative Komponente und boten anhand von gemeinsam erarbeiteten Themenfeldern die Möglichkeit, Kenntnisse über die unterschiedlichen Hintergründe in diesem Zusammenhang zu erörtern. So wurden zum Beispiel religiöse Feste in den verschiedenen Kulturen aufgegriffen und die Rolle des jeweiligen Instruments in diesem Kontext demonstriert, aber auch sonst über Bräuche, Speisen, Texte und andere Bestandteile der traditionellen Festivitäten informiert.

3. „Über die Musik ins Gespräch kommen“⁵³ – Diskurs zur *Interkulturalität* über Musik

In der Einleitung wurde bereits auf die vielseitige Verwendung sowie Popularität des Begriffs *Interkulturalität* verwiesen, der nicht nur in den Medien, sondern auch im wissenschaftlichen Kontext hohe Affinität erlebt. Wie der Titel des Projekts „Interkulturelles Lernen“, sowie die dokumentarische Darstellung verdeutlichen, werden insbesondere die Musik und deren Vermittlung als ideales und mustergültiges Medium angesehen, um Begegnungen und Austausch zwischen Menschen (auch unterschiedlicher Zugehörigkeiten) zu fördern und über das darin implizit erwartete *interkulturelle Lernen* einen Weg zur Entwicklung persönlicher Kompetenzen zu entfalten, welche in Grundhaltungen von Offenheit, Anerkennung, Respekt und Gemeinsamkeit resultieren sollen. Dies scheint im Projekt einerseits durch die gezielte Einbindung und das bewusste Ansprechen von Personen mit Migrationshintergrund, zum Beispiel im Unterricht der Saz, angestrebt zu werden, ebenso auch durch ein kulturelle Grenzen überschreitendes, mehrdimensionales Anbieten außereuropäischer Musikgattungen im Musikschulangebot.

Somit sollen in einem ersten Schritt zunächst Begriffsdeutungen und Konzepte der *Interkulturalität* im wissenschaftlichen Diskurs auch aus der Perspektive der Musik und der Musikvermittlung vorgestellt werden, was gleichzeitig eine Auseinandersetzung mit dem zugrunde liegenden Kulturbegriff voraussetzt. Ebenso soll die Facette des *interkulturellen* Musikkernens in Verbindung mit der Ausbildung sozialer Kompetenzen auf *interkultureller* Basis betrachtet und mögliche günstige Rahmenbedingungen zur Förderung jener diskutiert werden.

Ein weiterer Gesichtspunkt liegt in der Vernetzung theoretischer *Interkulturalitätsentwürfe* mit den Anschauungen und Vorstellung der im Projekt agierenden Akteure. Ihre Ansichten und ihr Verständnis von *Interkulturalität* wurde im Rahmen der Forschung in Form von persönlichen Befragungen erhoben. Grundlegende Aspekte liegen jedoch in der Erörterung der Fragestellung, ob und wie im Projekt *interkulturelles Lernen* tatsächlich gefördert und entwickelt wird, sowie in einer Vertiefung der möglichen Auswirkungen einer Institutionalisierung von Musik von Minderheitengruppen und Personen mit Migrationshintergrund.

⁵³ Zitat aus einem Gespräch mit Birgit Kastenhuber vom 08.11.10

3.1. Interkulturalität – Begriff, Konzept und Möglichkeiten

3.1.1. Kulturbegriff und musikalische Kultur

Um sich der Begrifflichkeit des *Interkulturellen* nähern zu können, ist zunächst eine Auseinandersetzung mit der im Begriff enthaltenen Dimension des Kulturbegriffs erforderlich. Da es sich hier um ein sehr weites und umfangreiches Diskursfeld handelt und eine detaillierte Gesamtdarstellung oder geschichtliche Herleitung den Rahmen dieser Arbeit bei weitem überschreiten würde, kann nur auf ein paar Aspekte der Kulturalitätsfrage eingegangen werden. Die Erläuterungen sollen als Ausgangslage zu einem allgemeinen Verständnis der nachfolgenden Ausführungen dienen.

In verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen sind eine Vielzahl an unterschiedlichen Definitionsansätzen und Betrachtungsweisen zur Kultur entstanden. So konnten Kroeber und Kluckhohn bereits 1952 über 150 verschiedene Definitionen zur Kultur anführen (vgl. Mall 1993: 4). Dies lässt darauf schließen, dass in den jeweiligen Fachgebieten der Kulturbegriff für den eigenen fachlichen Rahmen ausgehandelt wird und es kein Allgemeinverständnis oder nur „eine Bedeutungsdimension“ (Barth 2008: 15) von Kultur geben kann. Dorothee Barth führt weiter fort, dass der Begriff „nur in einzelnen, eingegrenzten und eingrenzbaren Feldern beschrieben, bestimmt und analysiert“ (Barth 2008: 15) werden kann. Dennoch führt Georg Auernheimer zwei wesentliche Merkmale an, die in den meisten Begriffsdeutungen „explizit oder implizit“ enthalten wären: 1. „der symbolische Charakter“ von Kultur und 2. „die Orientierungsfunktion von Kultur“ wobei hier vor allem auch „Werte und Normen als elementarer Bestandteil“ eingeschrieben wären (Auernheimer 2007a: 73-74).

Ein bedeutsamer Grundgedanke, der bereits die meisten theoretischen Diskurse durchdrungen hat, ist, von der Idee „der Kultur als statische, endgültige Größe“ (Krause 2007: 56) Abstand zu nehmen, denn „weder die indische Hindu-Kultur noch die chinesische, noch die europäische, noch die afrikanische, noch die lateinamerikanische ist eine reine Kultur“ (Mall 1993: 1). Vielmehr wird davon ausgegangen, Kulturen als dynamische, flexible und vor allem wandelbare Prozesse anzusehen, die auch in sich keineswegs homogen, einheitlich oder geschlossen angenommen werden können (vgl. u.a. Auernheimer 2007a: 75; Knapp 2010: 83) und gerade durch das „Spannungsverhältnis“, welches zwischen Kulturen im Laufe der Geschichte immer gestanden habe, es sowohl zu

Übernahmen wie auch Abgrenzungen gekommen sei (Mall 1995: 53). Diese Verläufe haben nicht nur nach außen hin zu Überschneidungen und Gemeinsamkeiten zwischen Kulturen geführt, sondern auch implizit zu einer Vielheit an kulturellen Differenzen und Varietäten innerhalb *ethnischer* Gruppierungen. Somit können starre kulturrelativistische Ansätze – um die sich ethnologische Denkströmungen lange Zeit bewegten – nicht gehalten werden, da sie zumeist von abgegrenzten Entitäten ausgehen, eine homogenisierende Zuweisung der Individuen innerhalb der Gruppen vornehmen und somit vor allem in der Tradition eines veralteten Herder'schen Kulturbegriffs stehen.

Kulturelle Grenzziehungen unterliegen vielmehr einer artifiziellen, ethnisierenden Konstruiertheit (vgl. Scherr 2000: 412). Albert Scherr sieht besonders in den Gesellschaften der Gegenwart verstärkt die Möglichkeit einer individuellen kulturellen Zugehörigkeit:

Vielmehr ermöglicht und veranlasst der abstrakte und formale Charakter moderner Vergesellschaftung vielfältige Formen der Selbstverortung innerhalb partikularer Kontexte und Sinnwelten, in denen sich konkrete Lebenspraxis notwendig vollzieht. Ethnisierung, die Zuordnung zu Gruppen, Gemeinschaften und Netzwerken, die sich durch die Beanspruchung einer spezifischen gemeinsamen Geschichte und Kultur definieren, stellt so betrachtet zunächst nichts anderes als eine Möglichkeit unter anderen (z.B. Religiosität, Regionalität, Nationalität, Geschlechtsidentität, politische Gesinnung) dar, eigene Zugehörigkeiten einzugrenzen und lebensweltliche Gewissheiten festzulegen. (Scherr 2000: 400)

Kulturen bestimmen seiner Meinung nach das „Selbst- und Weltverständnis“ indem sie „Symbol- und Wissensvorrat, soziale Deutungs-, Bewertungs- und Handlungsmuster bereitstellen“ und in Kommunikations- und Kooperationsprozessen der Individuen angeeignet würden (Scherr 2000: 406). Ähnlich vermag auch Annelie Knapp den Kulturbegriff zu verorten, denn für sie ist Kultur „ein abstraktes, ideationales System zwischen Gesellschaftsmitgliedern geteilten Wissensbeständen, Standards des Wahrnehmens, Glaubens, Bewertens und Handelns“ und würde vor allem in symbolischen Handlungen zu tragen kommen (Knapp 2010: 82). Kulturelle Zugehörigkeit wird somit stets in einem kommunikativen Austausch mit der Umwelt entwickelt, lässt keine festgelegte Enkulturation eines Individuums zu und unterliegt einem fortlaufenden Wandlungsprozess (vgl. Leenen/Groß/Grosch 2010: 105). Besonders die Facette der Individualität und der eigenen Identität kommt hier zu tragen, denn „kulturelle Identitäten sind nicht vorgegeben, sondern müssen interaktiv ausbalanciert werden“ (Leenen/Groß/Grosch 2010: 107), was vor allem in einer Wechselwirkung mit dem

eigenen Umfeld stattfindet. Der von Keupp geprägte Begriff der „Patchwork-Identität“ veranschaulicht dieses Bild (vgl. Keupp 1998: 34) und bestärkt die These, dass „jeder Mensch [...] Teil eines ganzen Netzwerks von sozialen Systemen wie z.B. von Mann/Frau, Altersgruppen, Religion, Stadt oder Viertel, Familie [...]“ ist und somit eine „vielfältige, multikulturelle, dynamische Identität“ (Leenen/Groß/Grosch 2010: 130) in sich trägt, welche aus vielen – auch divergierenden – „Mehrfachzugehörigkeiten“ (Gieseke/Robak 2009: 20) zusammengesetzt ist.

Die bereits oben genannte Dimension eines an Deutungsschemata orientierten Ansatzes hat für die Musikpädagogin Dorothee Barth einen hohen Stellenwert erlangt, denn die „deutenden Erklärungen“ lassen auf die Beweggründe und dem individuellen Sinn zur „Teilnahme an verschiedenen kulturellen Praxen“ der Individuen, aber auch geteilter Deutungsebenen im Kollektiv schließen (Barth 2007: 44) – es geht also nicht nur um Deutung, sondern auch um Bedeutung und darin enthaltene Sinninterpretationen. Der Begriff der kulturellen oder sozialen Praktik wurde vor allem durch den Kulturwissenschaftler Andreas Reckwitz geprägt, der darunter „a routinized type of behaviour which consists of several elements, interconnected to one other: forms of bodily activities, forms of mental activities, know-how, states of emotion and motivational knowledge“ versteht (Reckwitz 2002: 249). Kulturelle Praktiken sind demnach nicht auf das Handeln von Individuen beschränkt, sondern stehen für ein Wissen, welches einem „kollektiven Charakter“ bzw. „kulturellen Codes“ unterliegt (vgl. Gieseke/Robak 2009: 12). Nach Reckwitzes Ausführungen legt Barth ihren „*bedeutungsorientierten Kulturbegriff*“ (Barth 2008: 143 ff.) aus. Schon Clifford Geertz – Ethnologe und Vertreter eines interpretativen Ansatzes – verortet den Menschen in „einem selbstgesponnene[n] Bedeutungsgewebe“ und Kultur sieht er als solches Gewebe an (vgl. Geertz 1987: 9). Daraus schließt Dorothee Barth, dass es bei der Betrachtung und Interpretation von Kulturen vor allem um eine Rekonstruktion der Bedeutungsstrukturen von Akteuren selbst ginge und „ihr wahrnehmbares Handeln“ im Vordergrund stünde (vgl. Barth 2008: 150 – 151). Diese Anschauungen kommen für die Musikpädagogin vor allem in einem auf Musik und ihrer Vermittlung basierenden Kontext zum Tragen:

Rückt der Aspekt der Bedeutung in den Blick, den die Akteure einer Musik zuweisen, können die Prozesshaftigkeit, die Veränderbarkeit, die Standortabhängigkeit, die Kontextualität und die Relativität der Deutungen und Bedeutungszuweisungen in musikalisch-ästhetischen Praxen gezeigt und problematisiert werden. Durch diesen Zugriff können

neue und ungewohnte Perspektiven auf scheinbare Selbstverständlichkeiten geworfen werden – sowohl für die Sicht der eigenen Kultur, als auch auf die von fremden Kulturen. (Barth 2008: 155)

Der bedeutungsorientierte Ansatz hat sich in der musikalischen Forschung mit Jugendkulturen entwickelt, wo musikalische Präferenzen nicht nur auf Herkunft, Tradition, u.ä. bezogen werden, sondern der Frage nach der Bedeutung und Symbolik, die der Musik in einem bestimmten Kontext zugeschrieben wird, nachgeht (vgl. Barth 2008: 177). Barth möchte sich mit dieser Kulturdefinition von zwei gängigen Anschauungsmodellen – die auch die *interkulturelle* Musikpädagogik lange Zeit stark beeinflusst haben – entfernen: In einem *normativen* Musikverständnis sieht sie die Gefahr, dass Normen auf eine musikalische Hochkultur und kulturelle Traditionen (ästhetisches musikalisches Kunstwerk) reduziert und die gängige gesellschaftliche Praxis negiert wird. Gegen einen *ethnisch-holistischen* Kulturbegriff spricht die Zuweisung aller Individuen zu einem ethnisch definierten Musikstil, Zugehörigkeit zu einer Kultur ergäbe sich dementsprechend über die Abstammung und ließe keine Individualität zu (vgl. Barth 2007: 35 –37). Beide Ansätze sind ihrer Meinung nach für einen *interkulturell* orientierten Musikunterricht ungeeignet, obwohl beide in vielen theoretischen Schriften, aber auch in Lehrmaterialien zum *interkulturellen* Musiklernen in Form eines verdeckten Grundverständnisses zugrunde liegen.

„Die binnenkulturellen Differenzierungen“ und die „intern durch eine Pluralisierung möglicher Identitäten gekennzeichnet[en]“ (Welsch 1995: 1) Kulturen, scheinen besonders im Zeitalter der Medien und einem globalen Zusammenrücken durch Marktmechanismen, ihre Ausprägung zu erhöhen und die „herkömmliche Unterscheidung zwischen einem einheitlichen kulturellen *Selbst* und einem einheitlichen kulturellen *Anderen* [...] zu verwischen“ (Utz 2002: 21). Wolfgang Welsch vertritt in seinem *transkulturellen* Ansatz die verschärfte Auffassung, dass es angesichts dessen zu gar zu keiner Kategorienbildung von *Eigenem* und *Fremden* mehr kommen könne, denn es existierten „im Innenverhältnis einer Kultur – zwischen ihren diversen Lebensformen – [...] ebenso viele Fremdheiten wie im Außenverhältnis zu anderen Kulturen“ (vgl. Welsch 1995: 3). Gerade in der Pop- und Rockmusik sieht Volker Schütz, im Sinne Wolfgang Welschs, den *transkulturellen* Gedanken fortgesetzt, denn „sieht man von der systembedingten Versuchen der kapitalistisch operierenden Musikindustrie ab, die Ware Musik durch Uniformierung so marktgerecht wie möglich“ zu machen, sei sie vor allem durch eine „Differenzmannigfaltigkeit, die nicht mehr durch das Nebeneinander abgegrenzter

Kulturen zustande kommt, sondern als Durcheinander und Nebeneinander unterschiedlicher musikbezogener Ausdrucksformen“ (Schütz o.J.: 3). Rainer Dollase setzt dies fort und vermutet hier die Konstituierung einer individuellen „musikalischen (ideosynkratischen) Kultur“ (Dollase 2004: 92) – von Barth auch als „Individualisierung der musikalischen Praxen“ bezeichnet (Barth 2008: 125 siehe Einleitung) –, sowie einer Hybridisierung der (Musik-) Kulturen, welche vor allem vom global agierenden Musikmarkt im Sinne einer Profitmaximierung auch durch eine „Normierung und Kanalisierung“ (Schwan 2004: 226) gefördert würde (vgl. dazu auch Solomos 2004: 114). Musik scheint in diesem Zusammenhang in all ihren unterschiedlichen Facetten beinahe als Universalgröße zu fungieren und jeder könne sich sämtliche Musik zu Eigen machen – Differenzierungen von *Fremdem* und *Eigenem* wären dabei obsolet. Dennoch lassen sich auch Umkehrungen zu der vermeintlichen Globalität von Musik verzeichnen:

Immerhin ist für die aktuelle Situation festzuhalten, dass gleichzeitig mit der (zumindest propagierten) Globalisierung der Kulturen als Gegenbewegung eine verstärkte Tendenz zur Regionalisierung zu konstatieren ist. Diese äußert sich in Form von Abwehr oder Ablehnung transkultureller Werte oder Güter bzw. Hervorstreichen der endogenen kulturellen Werte und Produkte. (Smudits 2002: 36 zit. nach Schwan 2002: 251)

Es mag sich hier wohl um künstlich geschürte und konstruierte musikalische Regionalisierungsmaximen handeln, doch bestimmen diese ebenso die Realität und Wirklichkeit für viele Gesellschaftsmitglieder, was sich genauso in ihrem aktiven oder passiven musikkulturellen Handeln ausdrückt. Das *transkulturelle* Konzept nach Welsch muss in diesem Zusammenhang als eher idealisiert angesehen werden, denn gerade von einem ethnomusikologischen Standpunkt, schreibt es der Musik einen Universalismus ein, der keine Grenzen kenne und ihr die Macht eine Weltsprache zurechnet. Differierende Konstruktionen der Weltsicht, die von unterschiedlichen kulturellen Prägungen abzuleiten sind und auch im Kollektiv verankert sein können, dürften demnach nicht existieren. Doch diese Auslegung stärkt gerade eine ethnozentrische Sichtweise, denn es legitimiert, alle Musik von der eigenen Perspektive und musikalischen Sozialisation zu rezipieren und leugnet, dass es auch in der Musik zu Missverständnissen und gegensätzlichen Auffassungen kommen könne, welchen eine kulturelle Bedingtheit inne wohnen kann (vgl. z.B. Kruse 2003: 8).

Es lassen sich in den vorangegangenen Ausführungen somit zwei gegensätzliche (Musik-) Kulturdeutungen erkennen: ein Ansatz geht von einer maximalen universalen Pluralität innerhalb und außerhalb von Gesellschaften aus (z.B. Dorothee Barth, Wolfgang Welsch...). Im Gegensatz dazu steht ein kulturalistisches Einheitsdenken, welches von abgeschlossenen und sich abgrenzenden Entitäten ausgeht.

Eine „transkulturelle Binnenverfassung“ (Welsch 1995: 1) durchdringt die Individuen, wie auch die Ausformungen musikalischer Praktiken. Dennoch kann in den meisten Kulturen im Alltagsverständnis auch auf intrakultureller Ebene häufig doch ein auf Grenzziehungen aufbauendes Verhalten, welches Zugehörigkeiten und Gruppierungsformationen konstruiert, vorgefunden werden: der „Kulturbegriff bleibt weit hinter dem [ihrer transkulturellen Verfassung] zurück“ (Kruse 2003: 9). So müssten meiner Ansicht nach beide Denkrichtungen zusammen geführt werden und beide Extrempositionen auf ein gemildertes Maß herunter gebrochen werden. Tasos Zembylas, Kulturosoziologe, plädiert ebenfalls gegen beide Extreme:

Die StaatsbürgerInnen sind weder eine homogene Masse, noch ein Haufen von Individuen ohne einen eigenen, partikulären Kulturbegriff.
(Zembylas 1997: 235)

Der Gedanke der absoluten kulturellen Differenz, wie auch die Vorstellung *einer* durchdrungenen Globalkultur zeugen von einer Einfalt, die weder Praxis noch Theorie haltbar machen, denn gerade das Empfinden von Fremdheiten und kulturellen Unterschieden auch musikalischer Art kennzeichnet das Alltagsleben, genauso wie eine intrakulturelle Differenziertheit und eine Vielfalt an möglichen Lebens- und Ausdrucksformen. Auch wenn „fast alle Mitglieder moderner Gesellschaften füreinander Fremde“ (Bauböck 2001: 12) sein können, so lassen sich immer auch Gemeinsamkeiten finden. Besonders die Musik verdeutlicht auch, dass das Aufwachsen in einer bestimmten Gesellschaft zu bestimmten musikalischen Denkmustern und einer bestimmten musikalischen Sozialisation und Prägung führt, die sich, auch wenn die Musiken vieler Kulturen allgegenwärtig scheinen, von Kultur zu Kultur unterscheiden kann.

Auch Georg erkennt – zwar in einem anderen Kontext – kulturelle Differenzen an:

Abschließend sei noch darauf hingewiesen, dass man heute mit kulturellen Differenzen auf zweierlei Art konfrontiert wird: zum einen mit selbst gewählten Lebensstilen unter Rückgriff auf tradierte Symbole und Wertvorstellungen bis hin zu fragwürdigen Selbstethnisierungen, zum anderen aber aufgrund der weiteren Zuwanderungen auch mit originär fremden Kulturmustern, weil Neuzuwanderer [...] einen ganz

anderen kulturellen Habitus mitbringen. Zu erinnern ist aber auch daran, dass die Differenz der kulturellen Muster in der Regel nur in Verbindung mit Machtasymmetrie und Stereotypenbildung problematisch wird. (Auernheimer 2007a: 137)

Kulturen rein von einer Bedeutungsebene her zu erfassen, wie Dorothee Barth dies radikal postuliert, mag eventuell die Legitimationsfrage der Kulturübernahme lösen, denn es geht dann nicht mehr um Verständnis und Bedeutungen, die ein Individuum aus einer *anderen* Kultur einer Musik gibt, sondern nur mehr um die Bedeutung die ich in meiner Anwendung der Musik gebe, indem ich sie in meinem Kontext und mit meinem vorsozialisierten Musikverständnis auffasse. Dennoch wird hier kein Raum mehr für musikkulturelle Eigenheiten oder differierende Musikauffassungen – die nachweislich vorhanden sind – gegeben.

Ebenso ist die Annahme, Kulturen als strikt voneinander getrennte Einheiten zu sehen, die authentisch, statisch und einheitlich wären und durch die Abstammung bestimmt sind, zu hinterfragen. Denn es gibt wohl kaum eine Kultur, die nicht im Kontakt mit anderen Kulturen Veränderungen und Entwicklungen erfahren hat. Auch kann die Individualität der Personen nicht aus den Überlegungen ausgeklammert werden.

Ich schließe mich demnach der These des Philosophen Ram Adhar Mall an, der Diversität nicht durch abgeschlossene Entitäten charakterisiert, sondern immer auch Verknüpfungen bzw. Überlappungen und eine Einheit in dieser Vielfalt wahrnimmt:

Die Überzeugung von einer totalen Differenz, einer bloßen Vielheit, einer unverbindlichen Pluralität macht das Verstehen und die Kommunikation bereits im Ansatz unmöglich. (Mall 1995: 35-36)

Für ihn hat sich eine Überlappungsthese, wo „Überlappungen unter den Kulturschöpfungen der Menschheit jenseits der totalen Identität und der völligen Differenz“ gesucht werden (Mall 1993: 15) als brauchbar erwiesen, denn dies habe den Vorteil: „daß sie Universalismus und Pluralismus, Einheit und Vielfalt, Heimwelt und Fremdwelt nicht als bloße Gegensätze ansieht.“ (Mall 1995: 46). Dieses Prinzip lässt also sowohl kulturelle Gemeinsamkeiten, wie auch Unterschiede gelten. In einem möglicherweise banal anmutenden Exempel verdeutlicht er überzeugend diese Suche nach der Gemeinsamkeit:

Die Einsicht in das Anderssein des anderen muß nur kultiviert werden. Der unterschiedliche Geschmack bietet uns ein gutes Beispiel. Genießt

der eine wohlschmeckenden Spinat und der andere Kaviar, so zeigt sich das Überlappende in dem Genuß. Zu Einsicht in das gemeinsame Erlebnis des Genußes bedarf es nicht der Änderung der Eßgewohnheiten. (Mall 1995: 62)

Zusammenfassend soll daher folgendes Verständnis von Kulturen allen weiteren Ausführungen zugrunde gelegt werden:

- Kulturen sind heterogene, dynamische, prozesshafte Formationen.
- Kulturen tragen für Gesellschaften und Individuen einen symbolischen Wertekanon, sowie eine Orientierungsfunktion, die sich in ihrem Handeln und ihren soziokulturellen Praktiken verdeutlicht.
- Kulturen lassen intrakulturelle Differenziertheit und Vielfalt der Individuen zu, die sich selbst positionieren können und in mehrfachen, divergierenden Selbstzuschreibungen und Zugehörigkeiten einfügen können (Stichwort: „Patchwork-Identität“ und „transkulturelle Binnenverfassung“).
- Individuen können demnach nicht nach ihrer Abstammung kategorisiert oder stereotypisiert werden.
- Weder ein radikaler Differenzansatz, noch der Ansatz einer einheitlichen Weltkultur können für die Beschreibung von Kulturen verwendet werden: es müssen in einer Mittelposition sowohl Differenzen, wie auch Gemeinsamkeiten anerkannt werden (Stichwort: Überlappungsthese nach Ram Adhar Mall) – die Musik kann als Paradebeispiel für diesen Ausgangspunkt stehen, denn in ihr werden sowohl Differenzen, wie auch Gemeinsamkeiten in den unterschiedlichen Gebieten und Regionen dieser Erde vereint und evident.

3.1.2. Das Konzept der *Interkulturalität*

In der Einleitung wurde bereits auf die verschiedenen Auslegungen des *Interkulturalitätskonzepts* hingewiesen – so muss vielmehr von Konzepten die Rede sein. Im allgemeinen Sprachgebrauch, in den Medien, aber auch in der Politik wird wiederholt von geschlossenen Kultureinheiten ausgegangen, also von zwei separaten Kulturen, die aus bestimmten Gründen (z.B. Migration) – also zum Beispiel die Türkische und die

Österreichische – zueinander geführt werden. So auch die Auslegung des Musikologen Christian Utz:

'Interkulturell' suggeriert einen Austausch oder eine Mitte zwischen zwei deutlich zu unterscheidenden kulturellen Entitäten. (Utz 2002: 18)

Diese Darstellung lässt jedoch – wie bereits in den Erörterungen von Kultur angemerkt – der Ebene der Individualität und dem Charakter der Identität von Akteuren keinen Raum und basiert so auf Stereotypisierung und Abgrenzung und kann angesichts individueller Mehrfachzugehörigkeiten nicht vertreten werden. Diese Sichtweise entspringt mehr den Entwürfen des *Multikulturalismus*, der vor allem in den 80er Jahren im europäischen Raum durch den vermehrten Zulauf von Personen mit Migrationshintergrund propagiert wurde, und mehr für ein Nebeneinander geschlossener Kulturen steht, nicht unbedingt einen aktiven Austausch fordert und Überschneidungen negiert. Ähnlich kritisiert auch Rainer Bauböck, das Konzept des *Multikulturalismus*:

Multikulturalismus ist ein nicht mehr besonders attraktiver Begriff. Das Recht auf kulturelle Differenzen wird heute auch von Ideologen der extremen Rechten reklamiert, um die „bodenständigen“ Kulturen von der globalen Amerikanisierung oder der Vermischung mit den Immigranten zu schützen. [...] Die Idee [...] hat tatsächlich einen gravierenden Schönheitsfehler. Erstens stellt sie die Gesellschaft als Mosaik dar, d.h. als buntes Bild, das aus einfärbigen Steinen zusammengesetzt ist. Die Steinchen sind klar voneinander abgegrenzte Kulturen und ihre Farbe wird durch die Sprache, Religion oder Herkunft bestimmt. Zeitgenössische Einwanderungsgesellschaften sehen jedoch in kultureller Hinsicht eher wie ein Gemälde von Monet aus, als ein römisches Mosaik. Es gibt nur einige deutlich markierte Flächen und viele farbliche Schattierungen, Überlappungen und Übergänge. (Bauböck 2001: 31)

Es verwundert also kaum, dass auch das mehrheitliche Verständnis von *Interkulturalität* in dieser Tradition verhaftet ist, verschiebt sich doch im Kontext der Integrationsdebatten der Zielhorizont weg von einer (auf Akzeptanz und Anerkennung fußenden) gelebten Vielfalt und Diversität und hin zu an der Mehrheitsgesellschaft orientierten Assimilationsmodellen. Dies vermutet auch Steffi Robak:

Interkulturalität (z.B. Hall 1990, Thomas 2005) transportiert noch weitestgehend ein geschlossenes Kulturverständnis – Kulturen können sich punktuell begegnen, die dominante Kultur behält einen dominanten Platz. Dieses Kulturverständnis hat sich auch aufgrund politischer Überdehnung, im Bildungswissenschaftlichen Diskurs überholt (Mecherill 2008, Robak 2008). Hier wird zunehmend das Interesse

vermutet, dass ein Dominanzdiskurs erhalten werden soll, in dem unterschiedlichen Kulturen unterschiedliche Identitäten zugeschrieben werden, die dann mehr oder weniger gelenkt Abwertung zur Folge haben. (Robak 2010: 136)

Diese Kritik hat Wolfgang Welsch in der Ausarbeitung seines Modells der *Transkulturalität* intensiviert; er versucht sich daher bewusst einer *multikulturellen* wie auch *interkulturellen* Denkweise zu entziehen (vgl. z.B. Welsch 1995). Die Konzeption des *Transkulturellen* wurde bereits im Unterkapitel zum Kulturbegriff veranschaulicht. Einen Schwachpunkt des Konzepts sehe ich vor allem darin, dass es in einem musikalischen Kontext dazu führen kann, die Musik als grenzenlos und universal anzusehen und damit musikalische Verständnisbarrieren zu dementieren (vgl. Freytag-Hengsberger 2010: 43). Carola Schormann formuliert dies wie folgt:

Hier wird suggeriert, daß uns im Grunde nichts auf der Welt wirklich fremd sei, und daß wir uns alles Fremde, was sich uns musikalisch zeigt, ohne weiteres aneignen und nutzbar machen können. Nichts kann der Musikpädagogik abträglicher sein, als in den Chor der One-World-Gesänge einzufallen. (Schormann 1996:17)

Nicht selten kann in diesem Sinne, wenn von *Interkulturalität* gesprochen wird, die Ebene von Kulturübernahmen verstanden werden, was einen einseitigen Prozess im Kulturkontakt verdeutlicht und zudem eine Ungleichheit der beteiligten Akteure aufzeigt. Auch dies entstammt vorwiegend einer *multikulturellen* Denkrichtung, denn es geht hier darum „die Einstellungen der Mehrheitsbevölkerung zu verändern [...] indem [...] das Genießen der fremden Kulturen, vor allem ihrer Musik und Speisen“ gekoppelt mit einer „interkulturellen Verständigung durch Lernen über die fremde Kultur“ als mögliche Wege postuliert werden (vgl. Bauböck 2001: 31). Häufig kommt es auch hier zu Verallgemeinerungen, Stereotypisierungen, Überlegenheitsgefühlen und womöglich sogar zu nicht weniger problematischen „positiven Projektionen“ (Auernheimer 2010: 59), welche in Exotismen und Folklore ausarten können. Weder das Konsumieren fremder Speisen, noch das „bloße Nachsingen, Nachtanzen oder Nachspielen“ hat bisher zu kulturellem Verständnis geführt und mündet nicht selten in eine reduzierte, oberflächliche oder verfälschte Auffassung von Kultur ein (vgl. Schormann 1996: 18). Ähnlich kritisiert Juan Solare eine einseitige Kulturübernahme, denn das „Verfahren mit Musiken oder Sprachen von verschiedenen Nationen herumzuspielen, ist als solches nicht schon interkulturell“ (Solare 2004: 213), und auch Christian Utz sieht die „Illusion eines multikulturellen Selbstbedienungsladens“ als kritisch an (Utz 2002: 37). Die

Ethnomusikologin Ursula Hemetek schreibt den beliebten „Multi-Kulti“-Veranstaltungen, wo Minderheitenkulturen einer Mehrheitsgesellschaft vorgestellt würden, wenig Potential zu, denn ihrer Ansicht nach würden die mit diesen Festen in Verbindung stehenden Ziele nicht erreicht werden, wie u.a. der Kampf gegen Vorurteile, Rassismus u.ä., da vorwiegend „abseits von Alltagswirklichkeiten einige Klischees einer Kultur auf der Bühne präsentiert werden“ (Hemetek 2001a: 288 – 289). So stellt Georg Auernheimer fest:

Die Offenheit für fremde Musikstile und für Weltmusik, erst recht die Faszination des Exotischen können dabei mit Abwehr und Ausgrenzung des konkreten Fremden koexistieren. (Auernheimer 2007b: 27).

Diesen Strömungen und Deutungsdimensionen der *Interkulturalität* (also *Interkulturalität* als ungleichsame Kulturübernahme sowie *Interkulturalität* unter *multikulturell* orientierten und kulturalistischen Gesichtspunkten) sollen dem Konzept von Ram Adhar Mall gegenüber gestellt werden.

Wie bereits im Kulturalitätsdiskurs dargestellt, vertritt Mall die Auffassung dynamischer, heterogener Kulturformen, die einen Mittelweg fernab absoluter Differenz und unverbindlicher Diversität darstellen und Gemeinsamkeiten in so genannten Überlappungen suchen (vgl. Mall 1993; Mall 1995). Ähnlich gestaltet sich der Definitionsansatz des Vereins ZARA, der im Kontext von Anti-Rassismusbearbeitung und Förderung der Zivilcourage entstanden ist:

Sinn macht das Konzept Interkulturalität dann, wenn es nicht mit Schubladen operiert und diese Schubladen auch noch fester verschließt. Vielmehr sollte es als flexibles, permanenten Veränderungen unterworfenes, Phänomen der Wechselwirkung zwischen Kulturen verstanden werden. Kulturen sind in diesem Zusammenhang nicht nur ethnische/religiöse Herkunftskultur, sondern auch alle anderen Aspekte wie soziale und wirtschaftliche Bedingungen, Alter, Geschlecht, Ausbildung, wirtschaftliche, politische und rechtliche Strukturen und Prozesse die Benachteiligungen bewirken können.⁵⁴

Es werden damit sowohl individuelle mehrdimensionale Kulturzugehörigkeiten anerkannt, als auch eine überindividuelle Ebene in Betracht gezogen. Ein Gedanke, der Malls Entwurf zugrunde liegt, ist es, von der absoluten Gleichheit aller Kulturen und Menschen auszugehen:

⁵⁴ Definition von *Interkulturalität* des Vereins ZARA: http://www.zara.or.at/materialien/gleiche-chancen/elearning/bd/e_interkultur.htm (Stand: 12.03.11)

Interkulturalität ist eine innere, geistige Haltung, die aus der Überzeugung lebt, daß keine Kultur in den absoluten Stand gesetzt werden darf, um so die theoretische Grundlage zu schaffen für die Praxis eines Miteinanders. (Mall 1995: 66)

Diese Gegenseitigkeit und Gleichheit setzt voraus, dass eine gegenseitige Anerkennung ebenso wie ein respektvoller Umgang miteinander stattfinden.

Für Mall repräsentiert das „Inter“ einerseits die Gemeinsamkeiten, andererseits auch die Unterschiede zwischen den Kulturen (vgl. Mal 1993: 7), man „lehnt daher die identitätsphilosophisch orientierte Fiktion einer totalen Kommensurabilität der Philosophien, Kulturen und Religionen ebenso ab, wie die übertriebene These von der völligen Inkommensurabilität“ (Mall 1993: 3). In diesem „Inter“ – also den Überlappungskreisen zwischen den Kultur- und Lebensformen – sieht er die Möglichkeit eines gegenseitigen Dialogs und Verstehen Lernens und das Ziel der Vergrößerung dieser gemeinsamen Kommunikationsebene. Dennoch darf „im Namen des Verstehens das zu Verstehende weder gewaltsam einverleibt noch restlos ignoriert“ werden (Mall 1995: 68). Auch wird der Dimension des Nicht-Verstehens Platz eingeräumt, denn es gibt in jedem Kontakt immer auch Anteile des Gegenübers, die nicht erfasst werden können.

Diese Anschauungen können mit einem Ansatz der Inklusion gleich gestellt werden, gilt doch hier:

Inklusives Denken und Handeln verbindet die zwei Prinzipien der anerkannten Gleichheit und der anerkannten Diversität. (Leenen/Groß/Grosch 2010: 127)

Dies geschieht jedoch nicht nur auf einer Makroebene, sondern findet ebenso im mikrostrukturellen Zusammenhang statt:

In der interkulturellen Arbeit ist somit eine – sich auf die Ebene des Handelns möglicherweise als Orientierungsproblematik artikulierende – Spannung zwischen „Anerkennung sozialer Zugehörigkeit“ und „Anerkennung individueller Einzigartigkeit“ strukturell angelegt. (Mecherill 2010: 32)

Da es vor allem Individuen sind, die in Kontakt treten, und nicht Kulturen im weiten Sinne, ist die Mikroebene, also die Identität und (mehrfache) Selbstverortung der Akteure in der Interaktion von substantieller Bedeutung. Auch der Bildungsforscher Dietmar Larcher weist darauf hin, dass gerade die Begrifflichkeit der *interkulturellen* Dialogizität irreführend wäre, da es keinen Dialog zwischen Kulturen gäbe, sondern nur zwischen

Individuen (vgl. Larcher zit. nach EDUCULT 2008: 15). So sind gerade in einem Dialog, der auf persönlicher Kompetenzerweiterung, auch im Sinne der *Interkulturalität*, basiert, eine kritische Selbstreflexion der eigenen Identität und Selbstzuschreibung vordergründig (vgl. EDUCULT 2008: 19).

Dies lässt darauf schließen, dass in einem *interkulturellen* Lernprozess vorwiegend eine Persönlichkeit des Hinterfragens „eigener Standpunkte und Sichtweisen“⁵⁵ und damit also ein Perspektivenwechsel und „die Reflexion eigener kulturgebundener Präferenzen und Wahrnehmungsmuster“ (Auernheimer 2007a: 121) auszubilden seien, um so zu einer *interkulturellen* Lebenshaltung und Einstellung zu gelangen. Dies soll besonders durch einen Verfremdungseffekt erreicht werden, wo in der gezielten Konfrontation mit Fremdheiten „Selbstverständlichkeiten unseres Alltags der Reflexion zugänglich“ gemacht würden (Auernheimer 2007b: 23) Pierangelo Maset sieht in der Differenz die Chance, diese (Selbst-) Bildungsziele zu erreichen:

Gemeinschaft ist die Gemeinschaft der durch differente Wahrnehmung Verschiedenen. Diese Varietät und Differentialität von Wahrnehmung ist ein Gemeinschafts- und Bildungspotential, denn die Wahrnehmung des Anderen expliziert eine andere Welt und eröffnet die Möglichkeit der Begegnung mit einem differenten Perzeptionssystem. Nur durch solche Begegnungen bleibt das eigene Perzeptionssystem, das darauf angewiesen ist, Energien aus seiner Umwelt zu beziehen, dynamisch. (Maset 1995: 110 zit. nach Kaul 2008: 71 ff.)

So kann *interkulturelles* Lernen nach Thomas folgendermaßen verstanden werden:

Interkulturelles Lernen findet statt, wenn eine Person bestrebt ist, im Umgang mit Menschen einer anderen Kultur deren spezifisches Orientierungssystem der Wahrnehmung, des Denkens, Wertens und Handelns zu verstehen, in das eigenkulturelle Orientierungssystem zu integrieren und auf ihr Denken und Handeln in fremdkulturellen Handlungsfeldern anzuwenden. Interkulturelles Lernen bedingt neben dem Verstehen fremdkultureller Orientierungssysteme eine Reflexion des eigenkulturellen Orientierungssystems. (Thomas 1998: 83 zit. nach Auernheimer 2007a: 82)

Nach Leenen und Grosch formuliert Auernheimer sechs Stufen, in denen *interkulturelles* Lernen vollzogen wird:

1. Erkenntnis der generellen Kulturgebundenheit
2. Identifikation fremdkultureller Muster, Dezentrierung

⁵⁵ BMUKK zu „Interkulturelles Lernen“: <http://www.projekte-interkulturell.at/page.aspx?ID=37> (Stand: 10.03.11)

3. Identifikation eigener Kulturstandards, Einsicht in Auswirkungen auf die Kommunikation
4. erweitertes Deutungswissen über bestimmte Fremdkulturen
5. Erweiterung der eigenen kulturellen Optionen (normative Flexibilität etc.)
6. Aufbau interkultureller Beziehungen, konstruktiver Umgang mit interkulturellen Konflikten
(Auernheimer 2007a: 125)

Georg Auernheimer weist in diesem Zusammenhang jedoch auf die Notwendigkeit hin, im Lernprozess auf Aspekte der Machtverteilung wie auch von Klischees und Stereotypisierungen einzugehen und diese zu thematisieren, da es sonst zu noch stärkeren Verfestigungen und Kulturalisierungsprozessen kommen könne (vgl. Auernheimer 2007a: 125).

In der Musik und ihrer Vermittlung würde das bedeuten, die eigene musikalische Prägung und Sozialisation, das eigene Verständnis von Musik und die eigenen musikalischen Parameter, die in der Sozialisation entwickelt und unter denen Musik aufgefasst werden, als relativ anzusehen und in der Auseinandersetzung mit Personen aus anderen Musikkulturen neue Denkweisen und musikalische Systeme kennen zu lernen, anzuerkennen und verstehen zu lernen. Das muss aber nicht die Aberkennung des eigenen Denkens und Wahrnehmens nahe legen, sondern führt vielmehr dazu, eine Überlegenheit und Absolutheit des eigenen Musikverständnisses zu überwinden – demnach auch Ethnozentrismen – und somit auch der Pluralität und Differenziertheit der Wahrnehmungs- und Deutungsschemata von Musiken ihre Berechtigung zuzuschreiben. Juan Solare sieht in einem musikalischen Zusammenhang *Interkulturalität* vor allem dann verwirklicht, wenn diese verschiedenen Wahrnehmungsebenen zusammen geführt würden:

Einen Schritt näher kommen wir der Interkultur dann, wenn wir zwei musikalische Gattungen unterschiedlicher Herkunft nehmen, von ihren spezifischen Besonderheiten abstrahieren und für sie gemeinsame Patterns finden. Es geht dabei nicht um bloße Überlappungen von Elementen, sondern um den Strukturparallelismus, um den Isomorphismus zweier Denksysteme. Mein Begriff der Interkultur bezieht sich nicht auf die akustische Oberfläche der verwendeten Materialien, sondern auf die Methode und vor allem auf die Denkschemata. (Solare 2004: 213)

Besonders der *Interkulturellen Pädagogik* und dem Teilgebiet der *Interkulturellen Musikerziehung*, welche als Gegenreaktion auf die so genannte „Ausländerpädagogik“ seit

den 1980er Jahren entstanden ist, ist eine Verbindung zwischen den Konzepten zur *Interkulturalität* und der Musik (wie auch dem Rahmen ihrer Vermittlung) zuzuschreiben, die darin eine (bereits in der Einleitung beschriebene) außermusikalische Zielsetzung mit der Ausbildung von persönlichen Kompetenzen wie Offenheit, Toleranz, Respekt u.ä. verfolgt. Musik in all ihren Facetten scheint im Leben vieler Individuen eine wichtige Rolle zu spielen und nimmt im gesellschaftlich-kulturellen Handeln einen hohen Stellenwert ein; sie kann somit als „vielschichtiger und wandlungsfähiger ‚identity marker‘“ (Clausen 2009:132) gewertet werden und steht als wichtiger Eckpfeiler in der Alltäglichkeit von Kulturen. Um mit den Worten Ruth Freytag-Hengsbergers zu sprechen:

[...] mit Musik erleben wir uns selbst als Einzelner und in der Gruppe.
Mit dieser gemeinsamen Erfahrung erleben wir aber auch ein uns verbindendes Stück Kultur, das wir als etwas uns Eigenes betrachten.
(Freytag-Hengsberger 2010: 23)

Die Musik soll daher einen Raum bieten, in dem Menschen sich begegnen können und ein Austausch stattfinden kann. Musik ermöglicht Erfahrungsfelder für den Umgang mit kulturellen Differenzen, jedoch auch mit Ähnlichkeiten und Gemeinsamkeiten, denn in ihr spiegeln sich die Diversität und Vielfalt, die Konfrontationen und Austauschprozesse, nicht zuletzt auch die Individualität wieder.

Volker Schütz liefert eine überblickende Darstellung der wichtigsten Grundsätze der *Interkulturellen Musikpädagogik* (als IME abgekürzt):

IME fordert eine wissenschaftliche, qualifizierte Auseinandersetzung mit anderen Musikkulturen; sie wendet sich gegen eine Reduzierung anderer musikbezogener Ausdrucksformen auf Folkloristisches – IME sucht nach Schnittstellen zwischen den Musikkulturen, nach Gemeinsamkeiten, aber auch nach Unterschieden; sie zielt auf den Vergleich – IME versucht Verständnis und Toleranz für andere Musik-Kulturen zu befördern – IME beginnt mit dem Musikkochen, das Hören baut als zweiter Schritt auf dem bereits musikpraktisch Erfahrenen auf – IME will den enormen Stellenwert von Musik für menschliche Gesellschaften und – in Rückspiegelung dieser Erkenntnis – auch für die eigene Gesellschaft verdeutlichen; sie verweist auf die Vernetzung zwischen Musik und sozialen System oder sozialen Erfahrungen; sie versucht, die soziale Funktion als wesentlichen Aspekt von Musikkultur herauszuarbeiten [...] Geht man davon aus, daß jede Gesellschaft sich ihre Musik gemäß den Erfordernissen ihrer Lebensbewältigung entwickelt hat und dies weiterhin tut, so entfällt die Frage nach der Wertigkeit von Musik, gar die Frage nach einer Hierarchisierung von unterschiedlichen Kulturen innerhalb einer Wertpyramide. (Schütz o.J.: 1-2)⁵⁶

⁵⁶ abrufbar unter: <http://www.uni-koeln.de/ew-fak/Mus-did/dozenten/ott/txt/schuetz.pdf> (Stand: 09.09.10)

Hier werden zwei wichtige Aspekte angesprochen, die in der Auseinandersetzung mit Musikkulturen zum Tragen kommen und die für eine adäquate Rezeption von Musik wie auch *interkulturelle* Begegnungen als unerlässlich angenommen werden:

- der bedeutsame Stellenwert des kulturellen Kontexts von Musik,
- ein handlungsorientierter Zugang zu andersartigen Musikkulturen.

Die Bedeutungsdimension des kulturellen Hintergrunds, also der sozialen und kulturellen Einbettung in einen gesamt-kulturellen Kontext einer Musik, wird fast einvernehmlich formuliert und deckt sich ebenso mit ethnomusikologischen Ansätzen des Erfassens und Verstehens von Musiken:

Pädagogische Arbeit im Medium Musik [...] bedarf [...] der zusätzlichen Information, der komplementären Kontextualisierung, kurz: der Einbettung in umfassende Bildung. (Schatt 2004: 52)

Die Gefahren bei der Aneignung „unter Zuhilfenahme des abendländischen Musiksystems“ wie auch der Annäherung an „fremde Kulturen auf naiv-empathischen Wege“ (Kruse 2003: 8) liegen vor allem in der hohen Wahrscheinlichkeit von Missverständnissen und kognitiven Reduktionen des musikalischen Materials, die zu ähnlichen „Verständnisbarrieren wie die Sprache“ (Böhle 1996: 28) führen können. Es geht also darum Musik „als Praxis im Kontext von variablen aber im Einzelnen zu begründenden und begründeten Regeln“ (Schatt 2004: 52) anzusehen und von einer „Untrennbarkeit von Musik und sozialer Gesamtsituation“ auszugehen, die „eine Erörterung der gesellschaftlichen Funktion eines Musikstücks zwingend notwendig“ macht (Lücke 1996: 60). Manfred Bartmann sieht die Pflicht, die Musik als kulturgebunden anzusehen:

Wollen wir fremde Musik ernst nehmen, müssen wir die damit verbundenen Konzepte berücksichtigen. [...] Das bedeutet allerdings nicht, daß kulturelle Missverständnisse per se ungenießbar wären. (Bartmann 2001: 13)

Etwas bildhafter formuliert Christian Utz den Aspekt der kulturellen Kontextualisiertheit und fügt den Anschauungen auch die Dimension der Veränderbarkeit von Musikkulturen hinzu, da jede Musik zwar in einem bestimmten Kontext steht und dort eine genuine Funktion einnimmt, sich jedoch der Bezugsrahmen auch wieder verändern könne.

Und dieser kulturelle Kontext, so wäre zu ergänzen, ist mehr als „landschaftliche Aura“, ist in das musikalische Material gewissermaßen „eingeschweißt“, von diesem nicht zu trennen. Freilich ist, wie wir gesehen haben, jede künstlerische Innovation eine De- und Rekontextualisierung von Tradition, ob nun inter- oder innerkulturell. Ein völliges Ignorieren des ursprünglichen Kontexts aber lässt den Verdacht aufkommen, dass gerade hier, wo scheinbar „Substantielles“ (hier gleichbedeutend mit Rhythmus) rezipiert wird, der Rezeptionsprozess im Gegenteil höchst oberflächlich bleibt. (Utz 2002: 62)

Auch der Musikologe Christoph Khittl betont die Wichtigkeit kultureller Hintergrundinformationen, doch bieten seine Ausführungen weitere Möglichkeiten des Umgangs an:

In gewisser Weise zurecht geht man also nicht vom sinnlichen Wahrnehmungsphänomen aus, sondern vom Prinzip „music in culture“. Zunächst werden landeskundliche, kulturspezifische Informationen angeboten, die Musik in den größeren Kontext von Ritual, Fest, Arbeit, Leben und Alltag einbetten. So wird angenommen, die Wahrnehmungsbereitschaft zu aktivieren und das klangliche Ereignis rezipierbar zu machen. [...] Das Prinzip „music in culture“ muß nicht zwangsläufig vom Primat der Fachbegriffe und Sachinformationen ausgehen, sondern sollte sich auch und vor allem von den Sinnen her erschließen können. [...] Das sinnengeleitete Erleben prägt sich dauerhaft ein und bleibt haften. (Khittl 2007: 302-303)

Es geht ihm also darum nicht von Fachwissen auszugehen, sondern Differenzen erfahrbar und erlebbar zu machen, also eine „leibliche Verankerung“ zu erreichen (vgl. Khittl 2007: 305). Diese subjektiv erfahrenen Eindrücke sollen jedoch in einem weiteren Schritt reflektiert werden und durch tatsächliche Informationen und kulturelles Hintergrundwissen ergänzt werden, was seiner Ansicht nach zu einem „erstaunlichen Verständnis fremder Musikkulturen“ führe (Khittl 2007: 305-306).

Seine Überlegungen lassen einen zweiten Aspekt in der Auseinandersetzung mit Musikkulturen darstellen, nämlich die Unabdingbarkeit persönlicher Erfahrung und eine durch eigene Handlungen vollzogene Annäherung. Da für ihn Bildung autopoetisch, also eigentlich in einem Selbstbildungsprozess erfolgt, geht er von einem anthropologischen Modell des Musikkernens aus (vgl. Khittl 2007: 72), wo „Erfahrungsräume eröffnet werden, in denen sinnennah musikalisch gehandelt, erprobt, verworfen oder bestätigt wird“ (Khittl 2007: 49). Der Mensch wird demnach als „handelndes Wesen“ verstanden „dessen sinnlich-rationales Agieren zu Erfahrungen, zu Können, Wissen und zu Produkten führt“ (Khittl 2007: 49).

Auch Wolfgang Martin Stroh geht davon aus, dass „Erfahrungen nicht vermittelt werden“ können, es vielmehr Ziel sein müsse „Lernsituationen [zu] inszenieren“ und ein ganzheitliches Lernen über das eigene Musikmachen zu ermöglichen (vgl. Stroh 1994: 161-162). Ähnliches schildert Dorothee Barth in der Beschreibung eines Unterrichtsversuchs:

Doch in der Übertragung auf den Musikunterricht stellten die Studierenden fest, dass sich „aggressive Äußerungen“ und Vorurteile weder „rational“ noch „durch das Hörerlebnis“ vermindern ließen, sondern nur wenn die Schülerinnen und Schüler selbst musizieren, singen, summen oder tanzen konnten. (Barth 2008: 120)

Diese Ansichten entsprechen – wie bereits in der Einleitung vorweg genommen – ethnologischen Forschungsansätzen, die ebenfalls von der Ebene der eigenen Erfahrung und des direkten Handelns ausgehen, um so zu einer umfassenden Kenntnis musikspezifischer Ausformungen zu kommen (z.B. Ki Mantle Hood).

An dieser Stelle sei jedoch auf einen wichtigen Grundgedanken hingewiesen. Gerade in der Auseinandersetzung mit Musikkulturen darf die individuelle Dimension der Akteure nicht außer Acht gelassen werden und Musikkulturen keiner Verallgemeinerung oder Reduktion ausgesetzt werden. Es muss also stets angenommen werden, dass ein Repräsentant oder eine Repräsentantin einer Region oder Musikkultur nicht zwangsläufig einem bestimmten musikalischen Muster oder einem musikkulturellen Kontext unterliegt und in eine musikalische Kategorie eingegliedert werden kann. Vielmehr muss davon ausgegangen werden, dass musikalische Auslegungen von Individualität geprägt sein können, was vor allem in Bedacht auf die Verfügbarkeit von Medien stärker in den Vordergrund tritt. Auch in Bezug zu Musikkulturen in der Diaspora, die vielleicht schon in der zweiten oder dritten Generation in einem neuen Kontext gelebt werden, kann nicht auf eine Bedingtheit oder die Vergegenwärtigungen der „Heimatkultur“ geschlossen und die Personen in diese Kategorie verbannt werden. Es ist wichtig zu erkennen, dass die unterschiedlichen musikalischen Erfahrungen in individuellen Musikausformungen resultieren können, die sich von der Ursprungskultur abheben. Meines Erachtens muss daher bei *interkulturellem* Musikklernen darauf geachtet werden, dass es zu keiner Reduktion oder Verallgemeinerungen von Musikkulturen kommt und ebenso eine Vielfalt musikalischer Ausdrucksformen und eigener „Bedeutungskonstruktionen“ (vgl. Barth 2008:143) in Gesellschaften Berücksichtigung und Erwähnung finden müssen. Damit

reicht es nicht aus, alle türkischen Musikformen auf das Instrument der Saz zu beschränken oder für den afrikanischen Kontinent die Djembe als singulären musikalischen Ausdruck zu erachten, da es in diesen Kontexten ebenso Jazz, Populäre Musik oder Gebiete und Gruppierungen gibt, in denen die Saz oder die Djembe nicht verbreitet oder beliebt sind. Genauso müssen Wandlungsprozesse und Entwicklungen von Musikkulturen anerkannt und nicht allein Traditionen unter dem Deckmantel der Authentizität aufrechterhalten werden. Dies gilt es auch in der Auseinandersetzung mit Musikkulturen zu bedenken und bestimmt auch maßgeblich die Vermittlung dieser. Hierzu sind vor allem ethnomusikologische Forschungen notwendig, die weit gefasste Untersuchungen über musikalische Wirklichkeiten anstreben und nicht nur auf von ihnen für authentisch erachtete Traditionen oder gar Ausformungen von Folklore Wert legen, sondern die musikalische Realität in ihrer Gesamtheit und Globalität, in verschiedenen Abstufungen und Ausnahmezuständen sowie individuelle Musikperzeption darstellen. Sie dürfen sich auch nicht vor populärmusikalischen oder gattungsübergreifenden Musikgenres verschließen.

3.1.3. *Interkulturelles* Musikklernen zu Förderung sozialer Kompetenzen

Wie den vorangegangenen Ausführungen zur *Interkulturalität* entnommen werden kann, wird besonders im *interkulturellen* Musikklernen und dem gemeinsamen Musizieren ein Weg zur Entwicklung und Förderung sozialer Kompetenzen angenommen. Diese Persönlichkeitsbildung liegt in Qualifikationen wie der bereits mehrfach angesprochenen Dimensionen von Offenheit, Anerkennung, Gleichheit, Respekt, Toleranz oder dem Abbau von Vorurteilen und soll zu einem harmonischen Zusammenleben unter der gesellschaftlich-kulturellen Prämisse der Diversität führen.

Dass ein reines Konsumieren oder Erlernen fremder Musik trotz Mannigfaltigkeit der Kulturformen, also mehr im Sinne einer Kulturübernahme, (ob nun in einem erfahrungs- und handlungsorientierten oder wissensorientierten, analytischen Lernprozess), noch keine der genannten sozialen Kompetenzen herbei führen muss, haben die obigen Ausführungen bereits verdeutlicht (siehe zum Beispiel Auernheimer 2007b: 27). Es zeigt sich, dass noch weitere Schritte und Maßnahmen erforderlich sind, um die außermusikalischen Lernziele verwirklichen zu können. Würde der reine Kontakt über Musik, Speisen, Kleidungsstile und dergleichen mit einer anderen Kultur bereits zu Veränderungen der inneren

Disposition führen, dürfte es gerade in Hinblick auf die gegenwärtige Pluralität der Marktangebote und Globalität der Medien keine Vorurteile oder xenophobe Tendenzen mehr geben. Der Konsum von Baklava, Sushi oder Tacos kann somit genauso wenig zu *interkulturellen* Befähigungen führen wie das Hören von Samba, Tango oder klassischer indischer Musik. Insbesondere die global agierende Popmusikindustrie müsste demnach einen Inbegriff der weltweiten Gleichheit und Anerkennung darstellen, was natürlich in keinsten Weise zutrifft.

An dieser Stelle kann somit die sozialpsychologische Kontakthypothese nach Allport (1954) Anwendung finden, welche von Pettigrew und Tropp in einer Metaanalyse über die Reduktion von Vorurteilen in zwischenmenschlichen Kontakten aus dem Jahr 2000 bestätigt und verfestigt wurde. Allport geht davon aus, dass Menschen unter bestimmten Bedingungen in einem direkten Kontakt gegenseitige Vorurteile abbauen können. Zu diesen Bedingungen zählt er, dass der Kontakt von Autoritäten erwünscht und gefördert wird, ein gleicher Status aller Beteiligten herrscht und gemeinsam im persönlichen Kommunizieren und Interagieren an einem gemeinsamen Ziel gearbeitet wird. Es sind dabei eine gute Atmosphäre und auch die Betonung der Gemeinsamkeiten von großer Bedeutung, denn starke Differenzempfindungen lösen seiner Ansicht nach Stress aus. Erheblich bei diesen Kontakten ist jedoch ein Handeln, Erfahren und Kommunizieren zwischen zwei oder mehreren Menschen im direkten Kontakt. (vgl. zu Allports Kontakthypothese: Dollase 2004: 91).

Auch Auernheimer spricht die wichtige Dimension von Allports Kontakthypothese an:

In der Sozialpsychologie ist seit G. W. Allport (1954) unbestritten, dass die gemeinsame Arbeit an einer Aufgabe, an gemeinsamen Zielen bei gleichberechtigter Teilnahme und Unterstützung durch Autoritäten, zum Beispiel Pädagog(inn)en, zur Überwindung von Vorurteilen und Verbesserung von Gruppenbeziehungen beiträgt. Gemeinsames Musizieren erfüllt zweifellos diese drei oder vier Bedingungen. (Auernheimer 2007b: 26)

Ähnlich vermutet auch Peter Rübke die Möglichkeiten zur Persönlichkeitsbildung im gemeinsamen Musizieren in Ensembles:

In gewisser Weise ist das Ensemblespiel ein soziales Trainingsfeld, ein Laboratorium zum Erwerb sozialer Fähigkeiten und sozialer Flexibilität – von Fähigkeiten, die letztlich konstruktiv sein müssen. [...] Es gibt allerdings keine Gewähr, dass die in der Musik praktizierten sozial

verträglichen und erwünschten Verhaltensweisen eins zu eins auf den Alltag übertragbar sind [...] (Röbke: 2004: 69)

Auch wenn er der Übertragbarkeit der im musikalischen Handeln erworbenen Qualifikationen auf Alltagssituation skeptisch gegenüber steht bzw. diese nicht als implizit anwendbar annimmt, ist für ihn das gemeinsame Musizieren eine Möglichkeit zur Entwicklung nicht nur *interkulturell* orientierte Persönlichkeitsmerkmale, sondern insgesamt ein Erwerb von *Softskills*, welche sich in Teamfähigkeit, Kooperationsbereitschaft, Einfühlungsvermögen, Verantwortungsbewusstsein, Flexibilität und ähnlichen Qualifikationen ausdrücken können.

Einen wichtigen Beitrag zur Erforschung des Zusammenhangs zwischen der Ausbildung sozialer Kompetenzen und dem Erlernen von Musik liefert der Musikpädagoge Hans Günther Bastian in seiner 6-jährigen Studie im Primärschulbereich, die zwar nicht unkritisch rezipiert wurde, jedoch einige Anhaltspunkte für eine Kompetenzerweiterung und mögliche Transfereffekte auf Situationen im Alltag durch einen intensivierten und erweiterten Musikunterricht bietet (vgl. Bastian 2000). Vielleicht mögen seine Interpretation der Ergebnisse gerade in Hinblick auf Intelligenzfragen und in Bezug zu allgemeinen Schulleistungen hohen Widerstand in den wissenschaftlichen Diskursen hervorrufen, doch besonders seine Resultate über das Inklusions- bzw. Ablehnungsverhalten gegenüber Mitmenschen scheinen plausibel. Bastian stellt fest, dass in musikbezogenen Schulklassen die Wahrscheinlichkeit von Ausgrenzungs- und Exklusionsverhalten weit geringer sei, als in Klassen, die nicht gemeinsam musizieren würden. Hier kann also noch einmal nachgewiesen werden, dass die gemeinsame Arbeit an einem Ziel (nach Allport) – in diesem Fall gemeinsam zu musizieren und gemeinsam eine musikalische Arbeit zu verfolgen – zu einem Abbau von Vorurteilen führen kann und daher Ausgrenzungstendenzen minimiert werden können.

Ein kleiner Exkurs in das Themengebiet der Toleranz, welches ebenfalls zu den *Softskills* gezählt wird, soll auch an dieser Stelle nicht ausbleiben, denn eine erwünschte Toleranz als Folge des *interkulturellen* Lernens wird mehrfach postuliert. In den Worten Monika Kirloskar-Steinbachs:

In pluralistischen Gesellschaften gilt Toleranz als das Patentrezept zur Bewältigung von Konflikten, die aus Differenzen hervorgehen. In öffentlichen Diskursen innerhalb solcher Gesellschaften werden

Mitglieder dazu aufgefordert, das Andere und seine Andersheit zu tolerieren. (Kirloskar-Steinbach 2005: 29)

Kritisch betrachtet sie jedoch das Begriffsverständnis von Toleranz, geht diese doch lediglich von der Bedeutung einer reinen Duldung aus und neigt nicht selten zu einer Überbetonung von Differenzen, die häufig durch Vorurteile und Informationslücken entstehen würden (vgl. Kirloskar-Steinbach 2005: 57). Damit wird aber eine Dimension, die das reine Toleranzverständnis außer Acht lässt, übergangen. Hier wäre aber gerade Ziel, Informationen aufzubauen und Vorurteile durch die Beschäftigung mit dem vermeintlich Anderen abzubauen:

Das Plädoyer für dieses neue Toleranzverständnis mag vielleicht darauf aufmerksam machen, daß fremdartige Begegnungen in der Zivilgemeinschaft nicht zu vermeiden sind. Diese können einen auch bereichern, weil in der Begegnung mit dem Anderen etwa neue Möglichkeiten und Perspektiven der Lebensführung aufgezeigt werden können. Ein Dialog mit dem anfänglich als störend empfundenen Anderen kann sich durchaus lohnen; trotz der anfänglichen empfundenen radikalen Andersheit können im Dialog Gemeinsamkeiten festgestellt werden, die einem wichtige Impulse für die Lebensführung liefern. (Kirloskar-Steinbach 2005: 81)

Aus diesem Grund plädiert sie dafür, Toleranz mit der Anerkennung der Andersheit zu ersetzen, denn der Anerkennung geht eine Beschäftigung und Informationsgewinnung – auf sinnlicher wie auf kognitiver Ebene – mit dem als anders Erachteten voraus, was von einer reinen Duldung nicht angenommen werden kann. In dieser Auseinandersetzung, die nur in direktem Kontakt, wie zum Beispiel in einem *interkulturellen* Gespräch, stattfinden kann, müssen die jeweiligen Perspektiven artikuliert und akzeptiert werden. Anerkennung ist demnach ein langwieriger Prozess bevor eine absolute Gleichwertigkeit der unterschiedlichen Perspektiven im eigenen Denken angenommen wird. Toleranz bedeutet für sie „demnach nicht nur eine Anerkennung, sondern auch eine Harmonie über Differenzen hinweg“ (Kirloskar-Steinbach 2005: 108). Auch Georg Auernheimer schreibt dem Begriff der Toleranz wenig Möglichkeiten zu: sie könne nicht nur eine „bloße Duldung“, sondern auch Machtungleichheiten implizieren (vgl. Auernheimer 2007a: 21). Jedoch muss Anerkennung nicht mit einer geteilten Meinung einhergehen:

Anerkennung ist nicht dasselbe wie gut heißen oder dem anderen recht geben. Anerkennung heißt den anderen verstehen, wissen, was der andere meint, es sich vorstellen können und sich in den anderen hineinzusetzen. (Leenen/Groß/Grosch 2010: 145)

Auch in Diskursen um Toleranz oder Anerkennung scheint es notwendig einen Raum zu schaffen, der einen gemeinsamen Kontakt und Austausch ermöglichen kann – die Musik könnte einen solchen Raum darstellen.

Die Entwicklung einer Haltung der Offenheit gegenüber unterschiedlichen Musikstilen und Kulturen wird im *interkulturellen* Lernen ebenso häufig angesprochen; man nimmt an diese durch das Lernen und den Kontakt mit den vielfältigen Kulturen fördern zu können. Christoph Louven, Professor für systematische Musikwissenschaft, konnte in einer Studie nachweisen, dass Kinder durch eine handlungsorientierte Musikaneignung – in diesem Fall in Streicherklassen und Klassischer Musik – eine Offenheit dieser Musikrichtung gegenüber bewahren konnten, ganz im Gegensatz zu Kindern, die diesen Musikunterricht nicht erhielten (vgl. Louven: 2010)⁵⁷. Dies bedeutete jedoch nicht, dass sie demnach Popmusik ablehnen würden, sondern beide Musikgattungen für sie wichtig wären. Kinder wären in einem frühen Alter besonders offen gegenüber verschiedenen Musikrichtungen, was von David Hargreaves 1982 mit dem Begriff „open-earedness“ umschrieben wurde – diese „Offenohrigkeit“ nähme jedoch rapide ab und müsse daher in einer handelnden, aktiven Weise aufrecht erhalten werden (vgl. Louven: 2010).

Angesichts dessen könnte davon ausgegangen werden, dass diese Offenheit nicht nur für Klassische Musik entwickelt werden kann, sondern auch Musikstile anderer Kulturen auf gleiche Weise erfahrbar sein könnten – natürlich unter der Voraussetzung, dass der Lernprozess bereits in einer frühen Entwicklungsphase der Kinder beginnt. In Verbindung mit den oben genannten Aspekten und Bedingungen zur Entwicklung sozialer und *interkultureller* Kompetenzen kann davon ausgegangen werden, dass Musik tatsächlich ein Lernfeld und Arbeitsfeld für *Interkulturalität* darstellen kann und die häufig zitierten Qualifikationen und Zielsetzungen *interkulturellen* Lernens somit erreicht werden könnten.

Zusammenfassend sollen noch einmal die wichtigsten Punkte angesprochen werden, die eine Kompetenzerweiterung auf *interkultureller* Basis im Medium der Musik ermöglichen:

- Reine Musikaneignung in Form von Kulturübernahmen oder Musikaneignung führt nicht zur Erweiterung sozialer Kompetenzen im Sinne der *Interkulturalität*, sondern mag sogar zu einer Verfestigung von Stereotypen führen, auch wenn vielleicht eine mögliche Offenheit gegenüber Musikkulturen entwickelt werden kann.

⁵⁷ Artikel der Neuen Musikalischen Zeitung abrufbar unter: <http://www.nmz.de/artikel/offene-ohren-fuer-klassisches-bewahren> (Stand 13.10.10)

- *Interkulturelles* und soziales Lernen (z.B. Vorurteilsabbau) findet daher nur in einem direkten und persönlichen Kontakt von Mensch zu Mensch statt.
- Musik und gemeinsames Musizieren kann als Lernfeld für soziale und *interkulturelle* Kompetenzen angesehen werden, wenn von einer Basis der Gleichwertigkeit ausgegangen an gemeinsamen Aufgaben und Zielen gearbeitet wird.
- Die Förderung des *interkulturellen* Kontakts muss von autoritärer Ebene (z.B. einer Musikschule oder Lehrpersonen) forciert, unterstützt und erwünscht werden und nicht die Differenzen im Vordergrund postulieren, sondern vor allem Gemeinsamkeiten hervorheben.
- Toleranz muss unter der Prämisse der Anerkennung verstanden werden, denn diese setzt eine ernsthafte Auseinandersetzung mit dem (andersartigen) Gegenüber voraus.
- Eine aktive handlungsorientierte Herangehensweise auf der Ebene der Erfahrung, aber auch durch eine Ergänzung mit informativem Wissen ist für *interkulturelles* Lernen unerlässlich.

3.2. *Interkulturalität* aus der Sicht der Projekt- und KursleiterInnen

Dass die unterschiedlichen Begriffsdeutungen von Kulturen und *Interkulturalität* die Diskurse beherrschen, konnte bereits dargestellt werden. Doch wie sieht es mit der Rezeption der Akteure im Projekt „Interkulturelles Lernen“ aus? Wo situieren sie den *Interkulturalitätsbegriff* und ihre Auffassung von *interkulturellem* Lernen im Medium Musik?

Auch innerhalb des Projekts können verschiedene Begriffsdimensionen von *Interkulturalität* aufgedeckt werden.

Einheitlich wird der Aspekt formuliert, der (Musik-)Kulturen von einer absoluten, starren und homogenen Begrenztheit ausnimmt und mehrfach wird darauf hingewiesen, dass sich Kulturen stets in Auseinandersetzung mit anderen Kulturen entwickelt, transformiert und verändert haben, man also nicht von geschlossenen Entitäten ausgehen kann. Zwei meiner

Gesprächspartner sprachen vor allem auch die Ebene der Individualität und dem persönlichen Kontakt von Personen an:

Herr nigerianische Kultur, sage ich liebend gerne, wird nicht aufkreuzen und Grüßgott zu Frau österreichische Kultur sagen, denn es gibt die nicht, das sind Menschen, Menschen als einzelne Menschen und Menschen als Teil des Kollektiven. Damit wir einander verstehen wollen, müssen wir das als Ausgangspunkt für afrikanische Musik nehmen, weil das Menschen machen. Während wir hier sitzen, entwickelt sich diese Musik gewaltig und dann gut, wissenschaftliche Reflexion darf nicht fehlen, aber wo man sagen würde, wie damals, es ist schon lange her. (CU 01.12.10)

Auch Gunther Trübswasser erkennt die persönliche Identität der Individuen an:

Ich glaub, dass man sich die Selbstverständlichkeit eines Austausches vorbehält, jeder nimmt sich in seine Identität oder Kultur was ihm wichtig ist. [...] Dass sich die Menschen angleichen, das passiert ja sowieso und wenn ich mir zum Beispiel Herrn Udeani anschau, natürlich hat er sehr viel von seiner Kultur mitgebracht, Fähigkeiten und auch eine Art zu denken und da geht es nicht nur um die Musik, sondern das fängt an zum Beispiel mit dem Gefühl für Zeit, das ist manchen Menschen wichtiger, anderen weniger, aber das ist so [...] Er ist aber unheimlich angeglichen. In seiner Person stecken viele Elemente, die er aufgenommen hat, aber was heraus kommt, ist ein Unikat. Herrn Udeani gibt es nur einmal. Eine andere Person vielleicht aus dem selben Ort, welche auch jetzt in Österreich lebt, hat sich vielleicht ganz anders entwickelt. Angleichung oder Assimilation darf daher nicht zwanghaft sein, denn sie passiert sowieso von selbst. (GT 24.02.11)

„Für mich ist es wichtig, dass man Menschen nicht auf ihrer Kultur festnagelt“ (BK 08.11.10) – diese Aussage von Birgit Kastenhuber verdeutlicht ebenfalls den individuellen Charakter von Personen in einem Kollektiv. Kulturen sind demnach durch eine intrakulturelle Differenziertheit, Vielfalt und Dynamik gekennzeichnet; ein Austausch findet automatisch statt, wenn Individuen – die sich selbst positionieren können – aufeinander treffen, die unterschiedlich mit den Erfahrungen in ihrem Umfeld umgehen und sich eigenständig entwickeln (vgl. dazu zum Beispiel Auernheimer 2007a: 75, Knapp: 2010: 83, Mall 1995:53, Scherr 2000: 400 etc.). Um diesen Austausch jedoch in einen *interkulturellen* Kontext zu heben, müssen weitere Gesichtspunkte einfließen.

Chibueze Udeani ist vor allem – wie auch Ram Adhar Mall es als Grundsatz formuliert (Mall 1995: 66) – die Gleichwertigkeit der Kulturen wichtig und nennt diese ebenfalls als Grundvoraussetzung für eine *interkulturelle* Annäherung:

Wenn von Interkulturalität die Rede ist, gibt es bestimmte Aspekte, die für mich unbedingt dazu gehören. Erster Punkt: Interkulturalität setzt voraus, dass mehr als eine Kultur hier in Frage kommt. Zweite Dimension ist die Beziehungskonstellation zwischen diesen Kulturen und damit meine ich, es muss da eine Art von Basis der Gleichwertigkeit geben und diese Gleichwertigkeit qualifiziere ich als distributive Gleichwertigkeit. Damit meine ich, für mich ist es nicht im Sinne von alle müssen dünn oder dick sein, sondern die Validität von dick sein, darf nicht als Ausschließungsgrund für dünn sein wirken. Das heißt jede Kultur in seinem eigenen Rahmen ist gleichwertig, wie alle anderen Kulturen. (CU 01.12.10)

Gunther Trübwasser leitet dieses Prinzip der Gleichwertigkeit von Menschen und Kulturen von den Menschenrechten ab:

Es gibt für mich ein paar Grundprinzipien des Zusammenlebens, die für mich besonders wichtig sind und das gefällt mir sehr gut, wie es im Artikel 1 der Menschenrechte formuliert wird: Alle Menschen sind gleich an Würde und Rechten geboren. Das sagt für mich alles und impliziert einen gewissen Respekt. Ich glaube, ohne Respekt geht es nicht und ich denke, das ist genug Programm. Ich muss es wirklich respektieren, Wert schätzen und ermöglichen, dass sich Menschen auf einer gleichwertigen Basis begegnen, also dass Menschen die Chance haben, sich kennen zu lernen. (GT 24.02.11)

Grundlegend ist also nicht nur die Gleichwertigkeit der Menschen nebeneinander, sondern der direkte Austausch und Kontakt von Personen, worin für die ProjektleiterInnen und Beteiligten meist auch das „Inter“ der Kulturen zu verorten ist:

Also Interkulturalität und interkulturelles Lernen... das „inter“ bedeutet für mich, dass es nicht nur eine Vielfalt alleine ist, sondern, dass es sich auch vernetzt. Für mich bedeutet es, eine Begegnung und es beginnt beim Kennenlernen, beim Wissen über die andere Kultur und dadurch auch das Verstehen Lernen der anderen Kultur. Es kann dadurch auch zu einem Rollentausch kommen, also das Ganze einmal aus einer anderen Perspektive zu sehen, auch die eigene Kultur anders wahrzunehmen und vielleicht im Fall der Musik sich bewusst zu werden, was eigentlich die eigene Musikkultur ist. Man sollte die Normen und Standards, die es in der eigenen Kultur gibt, relativ sehen lernen. Es ist für mich ein Austausch, ein Tauschlernen. Ich denke es ist auch wichtig, dass man die eigenen kulturellen Wurzeln kennt und vielleicht spielen sie eine wichtige Rolle, vielleicht auch weniger, aber man sollte sie zumindest kennen. Man muss aber auch die Wurzeln anderer Menschen wert schätzen und anerkennen. Es muss eine Basis geschaffen werden, um gemeinsam neue Wege gehen zu können. Das ist eigentlich die Idee. Da ist also auch Kreativität gefragt. (BK 08.11.10)

Das „Inter“ bedeutet für Birgit Kastenhuber somit insbesondere die Fähigkeit eines Perspektivenwechsels und eine Bewusstheit über Werte, Normen und Standards des

Eigenen, aber auch des *Anderen* zu entwickeln. Dies stimmt mit den Ansätzen von Maset (1995: 110) oder Auernheimer (2007a: 121) als Zielsetzungen eines *interkulturellen* Lernprozesse überein, die durch das Befremden und die Wahrnehmung anderer Denksysteme die Möglichkeit einer eigenen Reflexion annehmen. Hervorzuheben ist auch Birgit Kastenhubers Ansicht, dass es bei *interkulturellen* Zusammenkünften vor allem um einen Austausch geht, wo Gegenseitigkeit einen wichtigen Stellenwert trägt, also keine einseitigen Kulturübernahmen, sondern „gemeinsam neue Wege zu gehen“ in den Vordergrund treten.⁵⁸

Für Chibueze Udeani findet ebenfalls im „Inter“ der Austausch zwischen Kulturen statt:

Wenn es um „inter“ geht, anders als „multi“, muss ein Ineinanderverwobensein, eine Berührung einhergehen. Auf Englisch würde ich sagen „encounter“, Begegnung drückt es für mich nicht so recht aus, also „encounter“. „Meeting“ ist auf Englisch anders als „encounter“. Dieses ineinander Verwobensein, also dass sie einander nicht berühren, denn sie können sich berühren auch nebeneinander, aber ich meine ineinander, so kann das auch einen wichtigen Aspekt darstellen, denn das ist dann, wo das „inter“ besteht. Also wenn wir dieses Prinzip von der Existenz von mehr als einer Kultur, die distributive Gleichwertigkeit der Kulturen und das ineinander Verwobensein sehen, kommt für mich dann auch gegenseitiger Respekt. Das setzt voraus, dass ich mir nicht anmaße für den anderen zu sprechen, sondern ich muss es zulassen, den anderen sich auch auf seine oder ihre Art zu Wort zu melden. So kann von dieser Perspektive Interkulturalität bezeichnet werden. (CU 01.12.10)

Chibueze Udeani zeigt mit seinen Ausführungen vor allem auf, dass sich die *Interkultur* nicht durch ein Angleichen oder Assimilieren an eine der beteiligten Kulturen ausdrückt, sondern Differenzen genauso bestehen bleiben können, also somit Respekt und Anerkennung gegenüber dem Anderssein in einem Kontakt wichtige Voraussetzungen sind. Das Begriffsverständnis von *Interkulturalität* wird im Zusammenhang mit assimilativen Anschauungsformen auch von Georg Edlinger kritisiert:

Der Begriff interkulturell hat sich leider im Rahmen des ganzen Politikums meiner Meinung nach etwas abgenützt. Als eigentlicher Befürworter einer multi-kulturellen Gesellschaft, wird interkulturell oft unter dem Deckmantel der Assimilation verwendet. Das klingt zwar hart, aber jede politische Partei vereinnahmt diesen Begriff und die letzten Wahlen in Wien zeigen ein anderes Ergebnis, nämlich, dass Immigranten von einem immer größer werdenden Teil der österreichischen

⁵⁸ An dieser Stelle sei jedoch angemerkt, dass in den Kursen meist nicht ein Austausch im Vordergrund steht, sondern vor allem eine einseitige Musikaneignung stattfindet und somit von einer Diskrepanz zwischen theoretischen Ansichten und praktischen Handlungen ausgegangen werden muss.

Bevölkerung nicht erwünscht sind (bzw. aktueller Fall des türkischen Botschafters). (GE E-Mail 19.11.10)

Diese Ausführungen können mit der Kritik von Rainer Bauböck (2001: 31) oder Steffi Robak (2010: 136) verglichen werden. Beide vermuten unter dem *Interkulturalitätskonzept* die Legitimation von Dominanzverhältnissen einer Mehrheitsgesellschaft – dies lehnen sie jedoch ab.

Einen ähnlichen Weg geht auch Karl Geroldinger, der ebenfalls von dem Begriff der *Interkulturalität* Abstand nehmen möchte:

Interkulturalität sollte ohne Zwang herbeigeführt werden und in der Gesellschaft einen Zustand verankern, der den Umgang mit Fremdheiten – gleichgültig der Herkunft einer Person – zu einem Selbstverständnis werden lässt. Dieses weite Ziel sollte sich so manifestieren, dass wir den Begriff Interkulturalität nicht mehr benötigen. [...] Ich denke, dass dies eine ganz langsame Entwicklung ist und bestimmt noch mehrere Generationen brauchen wird, so dass man eher von einem Selbstverständnis sprechen kann. Das setzt natürlich voraus, dass uns die allgemeine politische Situation das erlaubt und ein Klima der Toleranz herrscht. [...] Es muss alles individuell wachsen können. (KG.06.12.10)

Für Karl Geroldinger scheint demnach vor allem ein politischer Rahmen notwendig, der es den Individuen ermöglicht, fernab von institutionalisierten Ausgrenzungen einen gemeinsamen Umgang auf allen Ebenen zu zulassen, sodass es in der Gemeinschaft zu einem natürlichen Austausch kommen und an gemeinsamen Zielen gearbeitet werden kann. Dies deckt sich auch mit Ansichten von Gunther Trübswasser, der ebenfalls einen wichtigen Schritt in der Schaffung von Rahmenbedingungen sieht, die einen natürlichen Kontakt herbeiführen sollen:

Interkulturalität, das ist für mich ein Klima der Offenheit, wo weder jemandem etwas weggenommen wird, noch wo jemandem etwas aufgedrängt wird, sondern wo völlig auf einer freiwilligen, zufälligen Basis Begegnungen stattfinden können. Es muss aber niemand Saz lernen. Es muss niemand etwas, sondern diese Freiheit muss gegeben sein. Es sollen aber keine Hürden da sein, wenn ich möchte und dass ich es dann vielleicht schwerer habe. Ich glaube daher, bei interkulturellem Lernen, geht es um günstige Rahmenbedingungen für einen solchen Austausch. Ich hab ein wenig eine Abwehrhaltung gegen strikte Programme [...]. Strikte Programme haben den Nachteil, dass sie unflexibel sind – erinnert mich auch an nicht gelungene 5-Jahrespläne [lacht]. Ich glaube, ich muss etwas wollen, ein Ziel haben, aber ich muss gerade bei Interkulturalität, also ein Zusammenleben von Menschen unterschiedlicher Herkunft oder unterschiedlicher eigener Geschichte, Wege offen lassen. Menschen sind sehr kreativ und finden ihren eigenen Weg, wenn man sie lässt. (GT 24.02.11)

Es geht daher nicht um Kulturübernahmen oder Kulturpräsentationen und genauso wenig um kulturellen Rückzug und Grenzziehungen, sondern um die Schaffung eines Rahmens, der es Individuen egal welcher Herkunft, welcher Gesinnung oder welcher Form der Andersheit, ermöglicht, in einen inklusiven Kontakt zu treten. Es können somit auf unbestimmte und nicht vorhersehbare Weise, Austauschprozesse in absoluter Gleichberechtigung gefördert werden, die wiederum durch das persönliche Kennenlernen eine ehrliche Auseinandersetzung, aber auch Anerkennung entstehen lassen. Im Projekt wird das Medium der Musik als solches Feld angesehen:

Es ist ein über die Musik ins Gespräch kommen, also ein Thema, welches es in allen Kulturen gibt und eigentlich alle kennen. Oft wird es als gemeinsame Sprache bezeichnet, aber das sieht die Musikethnologie etwas anders, die differenziert mehr. Aber für mich ist die Musik etwas, wo man anknüpfen kann und doch eine Art Gemeinsamkeit schafft. (BK 08.11.10)

Wie Birgit Kastenhuber sieht Gunther Trübswasser die Musik als Spielraum für Begegnungen:

Ich denke, Musik ist ein Medium oder eine Kunstform, die ist für mich die Internationalste, die lässt eine Verständigung zwischen Menschen und Musikern zu. (GT 24.02.11)

Auch Yüksel Omac vermag der Musik die Funktion zuzuschreiben, als Brücke zwischen Menschen zu fungieren:

Auf einer Bühne spielen wir in unserem interkulturellen Projekt zusammen, wir musizieren gemeinsam mit Saz, Hackbrett, Geige, Blockflöte. Das heißt für mich, mit Musik kann man eine große Brücke zwischen Westen und Osten schlagen. Das verbindet. (YO 30.10.10)

Claudia Gasser betont in ähnlicher Weise das verbindende Element von Kunst und Musik, denn auch ihrer Meinung nach, können hier Menschen zusammengeführt werden und trotz unterschiedlicher Erfahrungen, Auffassungen und Ansichten gemeinsam gearbeitet werden. Besonders tragend sind hier ihre Erlebnisse im Integrationsverein Maiz, wo Frauen unterschiedlichster Herkunft unter ihrer Leitung gemeinsam zu Musik gemalt haben. Dort stellte sie fest, dass es eine sehr rege Form des Austausches über das gemeinsame Arbeiten gegeben hat und so ein Rahmen gegeben war, der es ermöglichte Gemeinsamkeiten zu entdecken (CG 24.01.11).

Auch das bereits angeführte Zitat von Georg Edlinger soll an dieser Stelle in erweiterter Form noch einmal in Erinnerung gerufen werden:

Man kann über z.B. Djembe oder Darabuka bzw. Bauchtanz-Kurse und deren Einbindung von Menschen mit Migrationshintergrund in Österreich usw. weit mehr über die Kultur des anderen erfahren und verstehen bzw. einen anderen Einblick bekommen und so vielleicht seinen Nachbar besser verstehen. Allerdings wird man nie alles 1 zu 1 übernehmen können, das ja meiner Meinung nach nicht unbedingt das Ziel sein soll, sondern ein Verstehen u.a. des gegenseitigen Empfindens und mit gegenseitig meine ich wirklich gegenseitig... Dass eben auch der afrikanische Trommelmeister versteht, warum der Rhythmus beim österreichischen Percussionisten doch etwas anders präsentiert wird (meistens gar nicht so sehr von der Rhythmik sondern von der Bewegung bzw. deren Bewegungsablauf und auch religiösen-kulturellen Hintergründen). (GE E-Mail 19.11.10)

In diesem Sinne kann die Musik als Feld gesehen werden, welches einen kommunikativen Zweck erfüllen kann. In ihr können Verstehensprozesse und ein Dialog angeregt werden, der die Kommunikationsdimensionen über diese Ebene hinaus ausweiten und somit zu weiterem Interesse und einem Annäherungsprozess führen kann – vorausgesetzt es findet eine gleichwertige Begegnung und Verständigung statt. Hier können nicht nur Differenzen erfahrbar werden, sondern vor allem auch Gemeinsamkeiten, die man vielleicht nicht vermutet hätte, aufgedeckt werden.

Besonders im Projekt sieht Chibueze Udeani diese Chance:

Im Musikprojekt geht es nicht um eine Art von Musik neben der anderen, also die Afrikanische neben der Türkischen. Wir machen Projekte, wo wir diese Musiktraditionen zueinander führen und dann merken wir, wie viele Ähnlichkeiten es gibt, zum Beispiel rhythmische Ähnlichkeiten. (CU 01.12.10)

Unter der Überlappungsthese nach Mal können die ehemals „Interkulturellen Abende“ im Projekt gesehen werden, denn dort wurden gemeinsame Themen, die man in den Kulturen als Gemeinsamkeiten feststellen konnte (z.B. Masken, Feste,...) auch gemeinsam erarbeitet. Das Überlappende oder Gemeinsame ist dann beispielhaft das Objekt „Maske“, welches in unterschiedlichen Kontexten, Ästhetiken oder Erscheinungsformen Anwendung findet. Es kann also dazu führen, sich mit dem *Anderen* auseinanderzusetzen und so ein tieferes Eintauchen, aber auch ein größeres Verständnis für das Andere zu entwickeln. Automatisch kann dabei das Bedürfnis entstehen, sich in der Auseinandersetzung, auch mit der eigenen Bedeutung des Objekts im eigenen Leben zu beschäftigen und in einer selbstreflexiven Denkweise zu trainieren.

Desgleichen soll das Zitat von Birgit Kastenhuber an dieser Stelle verkürzt wiederholt werden:

Chibu war einmal ganz begeistert, als wir eine Schuhplattlergruppe eingeladen hatten und er anmerkte, dass es das auch im Afrikanischen gäbe, dass man Musik mit dem Körper und Rhythmus mit dem Körper macht. Wir haben also auch hier wieder Parallelen entdeckt. (BK 8.11.10)

Als besonders wichtig in diesem Kontext erachte ich, dass man hier nicht normativ von einer Kultur ausgehen kann, sondern auch immer Differenzen in der Auffassung innerhalb von Kulturen ansprechen muss und individuelle Ansichten nicht ausschließen darf. Es geht vor allem darum, keine Reduktionen zu vermitteln, denn diese können wiederum zu Verfestigungen und Stereotypisierungen führen.

3.3. Wie interkulturell ist das Projekt „Interkulturelles Lernen“ wirklich?

Ausgehend von der Projektdarstellung, den Gesprächen mit den beteiligten Akteuren und auch den wissenschaftlichen Erläuterungen zu Kultur und den *Interkulturalitätssentwürfen* soll das Projekt nun auf die Fragestellung überprüft werden, ob und wie *interkulturelles* Lernen und damit verbundene Entwicklungsprozesse von sozialen, *interkulturellen* Kompetenzen stattfinden. Durch die Bezeichnung des Projekts mit dem Titel „Interkulturelles Lernen“ kann und muss davon ausgegangen werden, dass eine bedeutende Zielsetzung des Projekts dem Gedanken der Persönlichkeitsbildung auf *interkultureller* Basis über Musik und über die Vermittlung von Musik folgt. Es wurde zwar mehrfach genannt, dass einer der Grundgedanken im Anbieten und Ausweiten breit gefächerter und Grenzen überschreitender Musikangebote liegt, worunter auch außereuropäische Musikformen gezählt werden. Trotzdem vermag der Projektkonzeption ebenfalls ein integrativer und *interkultureller* Aspekt zugrunde liegen – dies verdeutlichen die Erläuterungen Birgit Kastenhubers oder das von Karl Geroldinger genannte landesweite Aufstreben der *interkulturellen* Arbeit im Bereich der Integration und den Ambitionen einer musikalischen Breitenbildung, die ebenso Personen mit Migrationshintergrund mit einschließt. Damit geht es darum, in der Musikschule ein Lernfeld und Rahmenbedingungen zu schaffen, die den Austausch und die Begegnung verschiedener Menschen unterschiedlicher Kulturen begünstigen und über Musik und das Musikhören

einen Weg suchen, Kommunikationsprozesse in Gang zu setzen oder nach Ram Adhar Mall Überlappungskreise zwischen Kulturen zu finden und zu vergrößern.

Wie in der Dokumentation gezeigt werden konnte, ist es in jedem Kurs sehr schwierig, Zielgruppen mit Migrationshintergrund zu erreichen bzw. im Saz-Kurs Personen anzusprechen, die österreichische Wurzeln vorweisen oder auch Personen türkischer Herkunft mit bestimmten religiösen oder politischen Ausrichtungen, die nicht mit jenen von Yüksel Ömac übereinstimmen. Es findet also in den jeweiligen Kursen unter den KursteilnehmerInnen kein direkter persönlicher Austausch mit einer fremden Kultur statt. Sowohl im „Interkulturellen Musikkurs für Kinder“, im Kurs „Afromusik“ sowie im Kurs „Klang und Farbe“ befinden sich ausschließlich Teilnehmer und Teilnehmerinnen, die in einer ähnlichen musikalischen Prägung und Sozialisation eingebettet sind, also von den Standards und Parametern des westeuropäischen Musikdenkens ausgehen. Auch im Saz-Unterricht finden sich ausschließlich Kinder und Jugendliche, die mit den Klängen türkischer Musikrichtungen vertraut sind und die vor allem von ihren Eltern und ihrem Umfeld eine Sozialisation in diesen Musikkulturen erfahren haben, auch wenn sie gleichzeitig mit westlichen Popmusikstilen konfrontiert und somit eventuell „bimusikalisch“ (vgl. Sağlam/Hemetek/Bailer 2010) – also zwischen zwei musikalischen Denksystemen – sozialisiert sind. Die Musikschule dürfte also für zahlreiche Personen mit Migrationshintergrund insgesamt wenig Attraktivität ausstrahlen; auch Karl Geroldinger spricht den Aspekt von Berührungängsten an, welche die Musikschule immer wieder zu spüren bekäme (KG 06.12.10).

Dieses Fehlen von Personen mit Migrationshintergrund wird auch von einigen KursreferentInnen, wie Claudia Gasser oder Chibueze Udeani, angesprochen, die sich darüber erstaunt zeigen, dass zwar bei öffentlichen Veranstaltungen im städtischen Kulturleben eine aktive Beteiligung stattfindet und sich bei *interkulturellen* Festen auch Personen mit Migrationshintergrund aktiv beteiligen, wenn es um regelmäßige Teilnahmen in der Musikschule geht, jedoch keine Anmeldungen zu vernehmen sind und in den Kursen somit ausbleiben. Gründe für diese Zurückhaltung können von keinem genannt werden und so wird mehrfach von der Notwendigkeit gesprochen, besonders direkt in den Schulen an Projekten zu arbeiten. Dies schließt jedoch Erwachsene von Projekten dieser Art aus.

Ruth Hengsberger-Freytag konnte in ihrer Studie über den Anteil an Personen mit Migrationshintergrund in Wien feststellen:

Nicht zu unterschätzen sind die kulturellen und psychologischen Zugangsbarrieren zu freiwilligen Ausbildungsangeboten, denen die MigrantInnen teilweise mit Misstrauen gegenüberstehen. (Hengsberger-Freytag 2010: 51)

Eine Musikausbildung in einer Institution wie der Musikschule dürfte demnach für viele Personen mit Migrationshintergrund weniger üblich sein. Besonders in den Diaspora-Gemeinschaften zeigt sich immer wieder, dass man sich verstärkt in die Vereinsarbeit zurückzieht und eine musikalische Praxis in einem geschlossenen Rahmen ausübt. Dies betont auch Ursula Hemetek:

Diese Abschottung betrifft auch die Musikausübung der Migranten. Die Situation stellt sich in Wien so dar, daß die einzelnen Ethnien ihre Vereine, Clubs und Lokale betreiben, die fast ausschließlich von Angehörigen der jeweiligen Ethnie besucht werden und in denen die jeweils „eigene“ Musik gespielt wird. Daß die minderheitliche Musikausübung von der Mehrheit weitgehend ignoriert wird, ist zum Teil durch das Verhalten der Minderheit selbst verursacht, das aber wiederum Resultat der Diskriminierung durch die Mehrheit ist. Die Kulturen der Minderheiten und der Mehrheit existieren nebeneinander, ohne sich gegenseitig zu berühren. (Hemetek 2001a: 285)

Ein wichtiger Punkt, den Yüksel Omac in diesem Zusammenhang anspricht, ist aber die Begrenztheit und Beschränkung der Musik, die in einem solchen Kontext praktiziert und nicht selten an politische oder religiöse Denkrichtung geknüpft wird. Für ihn stellt die Musikschule einen *neutralen* Raum dar, wo man, ohne sich zu einer bestimmten politischen oder religiösen Zugehörigkeit bekennen zu müssen, eine musikalische Ausbildung genießen kann, die einem auch die Freiheit gibt, seine musikalische Identität selbst zu wählen (YO 31.10.10) und mehrere Türen öffnet.

Angeichts des Fehlens dieser Bevölkerungskreise muss, wenn von *interkulturellem* Lernen ausgegangen wird und dabei vor allem die Bedingungen nach Allport berücksichtigt werden (Notwendigkeit eines direkten Austauschs und Kontakts von Menschen für den Abbau von Vorteilen), angenommen werden, dass es in den einzelnen Kursen zwar zu allgemeinen musikalischen und sozialen Kompetenzen und deren Erweiterung kommen kann, die vor allem durch das gemeinsame Musizieren in den Vordergrund treten, damit jedoch eine *interkulturelle* Dimension nicht zwangsläufig einhergeht. Dass eine reine Beschäftigung mit einer anderen Kultur noch keine *interkulturellen* Befähigungen auslösen muss, mögen die Darstellungen im Kapitel zur *Interkulturalität* (vgl. z.B. Auernheimer 2007b, Solare 2004: 213; Schormann 1996: 18) verdeutlichen. Somit muss im Kurs „Klang und Farbe“ von der Idee von *interkulturellem*

Lernen gänzlich Abstand genommen werden. Auch wenn im Kurs „Afromusik“ und im „Interkulturellen Musikkurs für Kinder“ durch den Kursreferenten Chibueze Udeani ein persönlicher Kontakt und Austausch stattfindet, so muss hierbei ebenso darauf hingewiesen werden, dass er als Kursreferent und Lehrer eher eine leitende und *autoritäre* Funktion trägt und somit nicht in einem gleichwertigen Status zu den KursbesucherInnen steht, was nach Allport als unerlässlich erachtet wird.

Besonders die Vernetzung der Kurse stellt somit einen grundlegenden Eckpfeiler in der Suche nach *interkulturellem* Austausch und Kontakt dar, denn dort kann zumindest zwischen den TeilnehmerInnen am Saz-Unterricht und den TeilnehmerInnen des Kurses „Afromusik“, des Kurses „Klang und Farbe“ sowie den Kindern im „Interkulturellen Musikkurs“ ein musikalischer Dialog stattfinden. Vor allem wenn gemeinsam an einem Ziel gearbeitet wird – also zum Beispiel an einer gemeinsamen musikalischen Aufführung geprobt wird – ist die Wahrscheinlichkeit, den *interkulturellen* Zielsetzungen näher zu kommen, gegeben. Ich denke jedoch auch, dass es hier zu regelmäßigen Kontakten kommen sollte und nicht nur zu punktuellen Situationen, die ein oder zwei Mal im Jahr stattfinden.

Wo ein *interkulturelles* Lernen jedenfalls verortet werden kann, ist die Ebene der Kursleitung, der Projektkoordination und Planung; dort wird gemeinsam regelmäßig der Fortlauf des Projekts erarbeitet und diskutiert. Birgit Kastenhuber schildert in einem Gespräch:

Was wir immer wieder feststellen müssen und das ist auch bei Besprechungen, dass es doch ganz verschiedene Zugänge gibt zu verschiedenen Themen und Planungen und dass es für alle schon einen Konsens gibt und dann kommt Chibu und für den ist das völlig unmöglich [lacht] so. (BK 08.11.10)

Auch die Vermittlungsebene im Kurs „Afromusik“ mag an sich *interkulturell* sein, da dort verdeutlicht wird, dass man auf zwei verschiedene Arten unterrichten und Material aufbereiten kann. Hier muss natürlich angemerkt werden – worauf auch die Ausführungen von Chibueze Udeani zur Rolle des kulturellen Kontexts schließen lassen –, dass auch in der Musikvermittlung die Dimension des Musikverstehens mitgetragen wird. Er geht daher davon aus, dass es zum adäquaten Verständnis von Musik und dem Erlernen eines solchen dies auch über in den jeweiligen Musikkulturen üblichen musikalischen Bezugssystemen zu erleben. Man sollte daher zum Beispiel nicht westafrikanische Musik in europäische Kategorien von Takt und Metrum eingliedern und als solche vermitteln. Musikverstehen und Musikvermittlung muss somit über das tatsächliche Unterrichten von Techniken oder

Musikstücken hinausgehen und auch theoretische Informationen zur Struktur der Musik und den Denksystemen, die in den jeweiligen Kulturen vorherrschen, einfließen lassen. Das reine Erfahrungslernen über das aktive sinnliche Erleben mag eine bedeutsame Rolle spielen, um überhaupt Interesse, Neugier und einen Zugang in eine neue Musikkultur zu fördern, jedoch findet – sofern nicht auch informativ-analytisches Wissen berücksichtigt wird – ein Erfahren in den eigenen musikalischen Kategorien statt, was somit nicht zu einem Perspektivenwechsel oder einem ernsthaften Nachdenken über die andere Kultur führen kann. Eine Art von Interdisziplinarität scheint im Zugang zu Musikkulturen wichtig und vor allem auch eine gesamte Darstellung, um nicht Klischeebilder und vermeintliche Voreingenommenheiten gegenüber einer Kultur oder Gruppe zu verfestigen.

In diesem Sinne muss auch die Bezeichnung des Kurses „Afromusik“ kritisch gesehen werden. Der Begriff „Afro-Musik“ impliziert, dass die Musik eines ganzen Kontinents zu vermitteln wäre, was angesichts der Fülle und Mannigfaltigkeit existierender Musikformen und Stile unmöglich und undenkbar ist. Da es sich im Kurs vorwiegend um die Erarbeitung des Spiels der in Westafrika verbreiteten Djembe handelt – im gesamten Zeitraum meiner Forschung fanden, trotz Verankerung einer Auswahl an Instrumenten im Lehrplan, keine anderen Instrumente Erwähnung – vermag er Klischeebilder, eine Stereotypisierung und Vorurteile zu verstärken und zu verfestigen, die afrikanische Kulturen und Musiken auf das Trommeln und damit verbundenen Tanzformen reduzieren. Dass es jedoch auch Gebiete in Afrika gibt in denen das Trommeln weniger beliebt ist und es zudem eine große Fülle an Instrumenten jeglicher Art gibt, sowie auch populäre Musik und klassische Musikformen, werden von dieser Form der Namensgebung gänzlich ausgeschlossen. Eine derartige Bezeichnung könnte mit „Euro-Musik“ – also eine Musik für den ganzen Kontinent Europa – gleichgesetzt werden und der Vermittlung des in Schottland als musikalisches Nationalsymbol üblichen Instruments, dem Dudelsack, gewidmet sein. Ein derartiger Vorgang wäre absolut undenkbar; es könnte in keinsten Weise als eine Repräsentative einer „europäischen“ Musikpraxis gewertet werden. Die Bezeichnung „Afro-Musik“ vermag somit einen durchaus ethno- bzw. eurozentrischen Blickwinkel zu verdeutlichen, der auf Kategorisierung, Verallgemeinerung und Reduktion hinzielt.

Diese Reduktion und Verflachung kann auch in den Beweggründen zur Teilnahme im Kurs „Afromusik“ vermutet werden, denn den meisten scheint das Erlernen der Trommel als einfacher Zugang zur eigenen musikalischen Praxis: es ließen sich schnell Klänge produzieren, man brauche keine Noten – obwohl wiederum Notationsformen als Gedächtnisstütze von den TeilnehmerInnen gefordert werden – und auch ein emotionaler

Weg vom schnellen Aggressionen abbauen über das Trommeln oder des einfachen sich verlieren Könnens werden mehrfach genannt. Diese Sichtweisen deuten bereits auf ein starkes Klischeedenken hin und sprechen afrikanischen Musikformen Komplexität und Differenziertheit ab. Da jedoch der Kurs „Afromusik“ einen ernsthaften musikalisch-kulturellen Zugang in seinen Leitsätzen formuliert und es gerade darum gehen soll afrikanische Musikformen verstehen und erfassen zu lernen, wäre demnach vor allem ein informativer Zugang für die TeilnehmerInnen wichtig, um ihnen diese Stereotypisierungen vor Augen zu führen und ihnen zu einem weiter gefassten Denken zu verhelfen. Anderenfalls könnte die Gefahr darin liegen, in einer pseudo-esoterischen Selbsthilfegruppe zu enden.

Ähnlich wäre auch im Kinderkurs vorzugehen, wo es angesichts der Zielsetzung, einen „Interkulturellen Musikkurs“ anzubieten, nicht nur um eine musikalische Früherziehung gehen sollte, sondern – da ein direktes *interkulturelles* Lernen aufgrund mangelnder TeilnehmerInnen mit Migrationshintergrund nicht vorausgesetzt werden kann – den Kindern zumindest Einblicke in kulturelle und alltagswirkliche Realitäten afrikanischer Kulturen zu geben und auch musikalisch nicht nur mit vertrautem Material zu arbeiten, sondern auch für sie weniger gewöhnliche Klänge erfahrbar zu machen. Wichtig wären auch weiterhin Kooperationen mit anderen Personen, die vielleicht auch andere Musikkulturen in den Kurs einfließen lassen, was gerade in Hinblick auf Birgit Kastenhubers Intention, den SchülerInnen eine Möglichkeit zu bieten, sich auch mit eigenen Traditionen zu befassen, also die eigenen Wurzeln kennen zu lernen, einen wichtigen Gesichtspunkt darzustellen vermag. Vielleicht kann so im Sinne von Christoph Louvens Forschungen auch allmählich eine „Offenohrigkeit“ für unvertraute Musiken entwickelt und die Kinder auch darin geschult werden, dass es eben nicht nur die gängigen Musikstile gibt, die in den Medien allgegenwärtig scheinen, sondern andere musikalische Ausdrucksformen existieren, die keineswegs als mindere Qualität zu kategorisieren sind. Bernd Clausen setzt das Ziel also dort an, wo die Einbindung außereuropäischer Musik dazu beizutragen kann, eben nicht nur „in das gern geblasenen Horn eurozentrischer Kulturvermittlung zu blasen“ (Clausen 1998: 143) oder wie es John Cage in einem Interview formulierte: „In welchem Käfig [cage] man sich auch befindet – man sollte ihn verlassen“ (Kostelanetz 1988: 217 zit. nach Kaul 2008: 172)

3.4. Wie die Musikschule zur Sichtbarmachung migrantischer Musikkulturen beitragen kann

Auch wenn das Projekt im Sinne der *Interkulturalität* einige Lücken aufzuweisen hat, so kann doch eine besonders wichtige Ebene genannt werden, die vor allem in Hinblick auf MigrantInnenkulturen in Österreich einen hohen Stellenwert einnimmt. Indem es zu einer Ausweitung der Musikschule kommt und Musikstile angeboten werden, die sich bewusst an Minderheiten und Personen mit Migrationshintergrund richten – wie zum Beispiel im Unterricht an der Saz –, kann dies eine enorme Aufwertung und Wertschätzung jener Kulturen und Musiken bedeuten. Die Musikschule trägt daher eine bedeutsame Rolle in der Sichtbarmachung von Musikkulturen. Auch Ursula Hemetek weist in ihrem „Mosaik der Klänge“ auf diese Bedeutungsdimension hin:

Ich möchte in diesem Zusammenhang die Aussage eines deutschen Schriftstellers türkischer Herkunft, Feriden Zaimoglu, entgegenhalten: Die beste Möglichkeit im Kampf um Anerkennung ‚der Kanaken‘ ist die SICHTBARMACHUNG unter Nutzung der Möglichkeiten der Kultur im Film, in der Literatur, in der Musik. Sichtbar machen möchte er seine Identität, die – und das scheint mir wesentlich – er selbst bestimmt. Er lässt sich nicht von außen diktieren, welchen Klischees er entsprechen soll. (Hemetek 2001b: 153)

Dieser Aspekt kommt vor allem für Yüksel Omac zu tragen:

Wir sind Ausländer in Österreich, auch wenn man seit 25 Jahren österreichischer Staatsbürger ist, wird man mit den Augen der Bevölkerung als Ausländer und damit immer als eine niedere Klasse und niedere Qualität angeschaut... Das stört mich. Für mich bedeutet unser interkulturelles Projekt ein bisschen eine Auflösung dieses Themas und den rassistischen Gefühlen, weil es zeigt, dass ausländische Bevölkerungen genauso eine Kultur haben und ebenso als normale Menschen mit normalen Bedürfnissen angesehen werden müssen. Unser Volk ist für die Arbeit nach Österreich gekommen in der Zeit von 1965 – 1970, also die erste oder zweite Generation. Aber die dritte Generation ist in Österreich geboren und wächst mit zwei Kulturen und zwei Sprachen auf. Gerade für diese Generation kann das Projekt die Möglichkeit bieten, sich mit der Kultur ihrer Eltern auseinander zu setzen, die auch einen Teil ihrer Persönlichkeit ausmacht. Seit 25 Jahren bin ich in Österreich, und ich möchte meine Fähigkeiten nutzen, die ich aus meiner Heimat mitgebracht habe. Kann ich das nicht, kann ich meinen Beruf nicht mehr leben und dann verschwindet alles in Kürze. [...] Wenn wir öffentlich spielen können, heißt das, dass alle Leute unsere Saz kennen lernen und damit einen Teil dessen, was in der Türkei von vielen als Kultur angesehen wird. In der Türkei gehört die Saz zu den Volksmusikinstrumenten, wo sie eine wichtige Rolle spielt. (YO E-Mail 14.03.11)

Musikkulturen im Musikschulangebot zu berücksichtigen, die sonst vorwiegend nur von Minderheiten oder MigrantInnen beachtet werden, könnte helfen in der Mehrheitsgesellschaft die Ansicht einer Gleichwertigkeit dieser Musikkulturen und den damit verbundenen Menschen zu entwickeln, denn „Vermittlungsinstitutionen bestimmen weitgehend den Rezeptionsprozess“ (Zembylas 1997: 68) und führten demnach zu „Verfälschung, wo eine Weltanschauung sich durchzusetzen versucht, indem sie alle anderen ausblendet.“ (Zembylas 1997: 225-226). Gerade die Musikschule könne nach Karl Geroldinger dazu beitragen ein neues Musikverständnis in Gesellschaften zu verankern, da sie für viele einen ersten fundierten musikpraktischen Kontakt darstellt. Die Musikschule könnte gleichzeitig Forum bieten, neue Musikstile kennen zu lernen, die vielleicht in den Medien oder im Alltag noch wenig Berücksichtigung finden:

Das wäre die große Chance, weil das kann eine Musik-Uni zum Beispiel gar nicht, diese Revolution muss in der Basis stattfinden und dann nach oben steigen. (KG 06.12.10)

Mit der Zeit könnte somit die Selbstverständlichkeit einer musikalischen Vielfalt auch in höheren Ebenen wie Medien, Musikuniversitäten, Konzertveranstaltern und anderen wichtigen Institutionen, die zur Prägung von Werten und Normen beitragen, verankert werden.

Rainer Bauböck spricht im Zusammenhang mit MigrantInnenkulturen auch die Dimension von strukturell bedingten Formen der institutionalisierten Fremdenfeindlichkeit und Ausgrenzungsmechanismen an:

Institutionen müssen umgebaut und das nationale Selbstverständnis verändert werden, damit aus Immigranten in jeder Hinsicht gleichberechtigte Bürger werden können. (Bauböck 2001: 13)

Er erachtet daher „die Berücksichtigung besonderer kultureller Bedürfnisse von Immigranten und ethnischen Minderheiten durch praktische Maßnahmen und symbolische Anerkennung“ (Bauböck 2001: 33) als notwendig, um gegen diese strukturellen Ausschlussstrukturen vorzugehen. Dazu müssen auch Restriktionen gezählt werden, die eine Ausschließung aufgrund mangelnder kultureller Ausbildungsmöglichkeiten darstellen. Auch Dorothea Bender-Szymanski spricht sich gegen strukturelle Zugangsbarrieren aus:

Da Organisationen an sich keine moralischen Urteile fällen, sondern strukturelle Bedingungen bereitstellen, die moralisch begründetes Handeln in ihnen ermöglichen oder verhindern können, haben interkulturell Kompetente [...] die moralische Pflicht, Barrieren zu beseitigen, die einen schonenden Ausgleich der Interessen aller verhindern. (Bender-Szymanski 2010: 204)

Als besonders wichtig erachte ich, nicht nur die interne Akzeptanz den unterschiedlichsten Musikkulturen Raum und Wertschätzung zuzuerkennen, indem sie in der Musikschule angeboten werden, sondern vor allem diese Kulturen auch in der Außenwirkung der Institution mit einzubeziehen. Das kann die Anerkennung auf eine höhere Ebene in die Kulturlandschaft einer Region tragen und somit den Menschen eine neue und differenzierte Sichtweise auf eine Kultur oder Musikform ermöglichen.

Zu beachten ist, dass nicht immer eine breite Wirkung angestrebt werden muss, sondern auch in kleinem Rahmen bereits durch den Kontakt und einem ehrlichen Interesse – nicht an Oberflächlichkeiten, sondern einem tieferen Verstehen für eine andere Kultur – Formen der Anerkennung und einer gegenseitigen Wertschätzung ausgedrückt werden können. Birgit Kastenhuber beschreibt ein für sie bedeutsames Erlebnis:

Ich hatte einmal bei der Familie vom Yüksel ein ganz schönes Erlebnis. Ich hab ihm ein Liederbuch gezeigt, ein türkisch-deutschesprachiges Liederbuch und ihn gefragt, welche Lieder hier bekannt wären. Es waren ganz viele Bekannte vom Yüksel anwesend und einer hat dann begonnen zu grübeln, denn es hat ihm hier ein wichtiges Lied gefehlt, an das er sich noch erinnern konnte. Mit Mühe und Not hat er sich dann versucht zu erinnern und wir haben es dann aufgeschrieben. Das war wirklich dann ein Spüren, wie sehr sich die Leute auch freuen, wenn sich jemand für die Kultur interessiert und sie möchten dann auch helfen oder sich einfach erinnern. (BK 08.11.10)

Gerade durch dieses Interesse kann ein gemeinsames Gefühl füreinander entwickelt werden und so zu einem anerkennenden Austausch und Dialog zwischen Menschen unterschiedlicher Hintergründe, Erfahrungen und Ursprünge führen, der auf Gegenseitigkeit und Gemeinsamkeit aufbaut. Indem Menschen in Anerkennung von Pluralität und Diversität nicht in einem musikalischen Ausbildungsprogramm normiert oder assimiliert werden, sondern sich selbst entfalten können und ihre eigene musikalische Identität entwickeln können, ohne vor Zugangsbarrieren zu stehen oder Hürden auf sich nehmen müssen, kann dies auch einen wichtigen Beitrag im Sinne von Inklusion oder Integration bedeuten.

4. Perspektiven und abschließende Worte

Musik kann, wie die vorangehenden Darstellungen gezeigt haben, besonders im Betätigungsfeld des gemeinsamen Musizierens einen Raum schaffen, in dem Begegnungen und Austauschprozesse zwischen Personen – auch unterschiedlicher Herkunft – stattfinden können. Unter bestimmten Voraussetzungen können nicht nur soziale Kompetenzen entwickelt, sondern auch *interkulturelles* Lernen begünstigt werden. Musik fungiert demnach – auch wenn das Verständnis, die musikalische Prägung und musikalische Parameter möglicherweise differieren – als denkbare Begegnungsfeld zwischen Kulturen und Individuen und kann als Medium angesehen werden, in dem „Überlappungen“ (vgl. Mall 1993: 15) zwischen Individuen gesucht werden können und sich so ein Verstehen-Lernen des Gegenübers, seiner Anschauungen, seiner Perspektiven und Wahrnehmungsmuster sich allmählich manifestieren kann. Die Entwicklung einer gegenseitigen Anerkennung, der Gleichwertigkeit und von Respekt in Bezug auf Gemeinsamkeiten, jedoch auch von Differenzen bedeuten weder eine Übernahme und radikale Einverleibung, noch ein Ignorieren und reines Dulden oder Tolerieren des jeweils anderen. Es muss also zu einer gleichwertigen Beteiligung im Prozess des *interkulturellen* Austauschs kommen, da widrigenfalls der Kulturkontakt höchstens in „Vereinnahmung oder Raubzug [endet]; es geht dann um Kulturtourismus, Kolonialismus oder Almosen“ (Solare 2004: 212). Bei einer ernsthaften Auseinandersetzung und dem Willen, ein Verstehen zu entfalten, muss davon ausgegangen werden, dass sich eine Reflexion über eigene Standards, Denkweisen und Wahrnehmungsweisen einstellt, die auch zu Veränderungen und Erweiterungen der eigenen Perspektiven führen können: „Wer sich also auf das Fremde einlässt, provoziert zwangsläufig Kritik am eigenen (musikalischen) Weltverständnis“ (Schläblitz 2007: 10). Musikalische Werte und Normen müssen demnach als relativ angesehen werden und in einer Gleichwertigkeit zur eigenen Musikpraxis stehen – jedes Individuum gestaltet sich seine eigene musikalische Wirklichkeit.

Das Projekt „Interkulturelles Lernen“ versucht ein Übungsfeld für *interkulturelle* Lernprozesse zu entwickeln. Dies wird zum einen durch das Anbieten außereuropäischer Musikinstrumente und einer spezifischen Ausbildung auf den jeweiligen Instrumenten angestrebt, aber zusätzlich auch mit dem Kursangebot türkischer Saz, Personen mit Migrationshintergrund in die Musikschule zu integrieren und Begegnungen mit anderen Musikkulturen herzustellen. Zum anderen verfolgt man durch eine Vernetzung der

Kursgruppen auch die Idee *interkulturelle* Erfahrungen und Erlebnisse unter den TeilnehmerInnen zu fördern und zu begünstigen.

Es zeigen sich jedoch einige Faktoren, die sich für die Entwicklung *interkultureller* Qualifikationen als hinderlich erweisen. Hierzu zählt einerseits das Ausbleiben vieler Bevölkerungsgruppen an den Musikschulen, was somit auch einer umfassenden Breitenwirkung und dem Ansprechen möglichst weiter Bevölkerungskreise, wie es im Oberösterreichischen Musikschulgesetz verankert ist, entgegensteht. Es wären daher Forschungen und Studien notwendig, die sich mit dem Verhältnis von Minderheiten und MigrantInnengruppen zur institutionalisierten Musikausbildung und Musikausübung auseinandersetzen und anhand der Forschungsergebnisse Maßnahmen und Möglichkeiten entwickeln, welche die Attraktivität der Musikschule für solche Personen erhöhen würden. Ein anderer Ansatz, der bereits von den im Projekt wirkenden Akteuren genannt wurde, ist die Kooperation oder die Einbindung in das reguläre Schulsystem, wo ein breites Bevölkerungsspektrum bereits vorhanden wäre. Einen Nachteil dieser Maßnahme stellt das Ausschließen von Erwachsenen dar; es sollte somit nicht als alleinige Möglichkeit anvisiert werden. Gerade im Umgang mit Erwachsenen mit Migrationshintergrund oder aus Minderheitengruppen könnten enge und vor allem regelmäßige Kontakte und Kooperationen mit Kulturvereinen, MigrantInnenvereinen und anderen Institutionen, wo Personen aus diesen Bevölkerungskreisen vertreten sind, eine Chance darstellen, die Musikschule auch für solche Gruppen in ein besseres Licht zu rücken und zudem eine Wertschätzung und Anerkennung seitens des öffentlichen Kulturwesens zu vermitteln. Dies könnte auch die Entwicklung weiterer Angebote im Projekt unterstützen, die sich speziell an die Bedürfnisse dieser Menschen richten.

Ein weiterer Vorteil wäre, dass besonders dadurch ein vielfältiger Zugang in die verschiedensten Musikkulturen gegeben wäre, der sich nicht nur auf das Präsentieren oder Übernehmen kultureller Anteile beschränkt, sondern im Kontakt mit Personen aus diesen Kulturen einen umfassenden Einblick in diese Gemeinschaften ermöglichen kann. Dass Kulturen der Diaspora-Gemeinschaften nicht mit jenen der Herkunftsländer gleich zu setzen sind, sei an dieser Stelle angemerkt – jedoch kann unterstützt werden, Personen, die seit mehreren Generationen in Österreich leben oder österreichische Wurzeln haben, aber auch für Personen anderer Herkunft, mögliche Vorurteile, die durch Medien und Politik geschürt werden, im direkten Erleben und Erfahren abzubauen. Oft entsteht ein befremdliches und ängstliches Abschotten oder Ablehnen jener Kultur- und Lebensformen vor allem durch Unwissenheit und Informationslücken. Der Austausch über das

gemeinsame Musizieren und das gegenseitige Erleben des anderen kann daher für Verstehensprozesse dieser Art besonders förderlich wirken. Zudem sollten informative Wissenserweiterungen unterstützend angeboten werden, die ebenso eine Reflexion und kognitive Auseinandersetzung mit den Inhalten zulassen und das persönliche Erleben und Erfahren wissenschaftlich leiten kann. Anbieten würde sich etwa, zusätzlich Vorträge über Musik oder Kultur und dazu passende Diskussionsrunden oder Arbeitskreise abzuhalten. Dort könnten zum Beispiel theoretische Zugänge zu Musikthemen angesprochen werden oder über kontextuelle Begebenheiten – die ja in den Kursen schwer zu vermitteln sind – ergänzend informiert werden, um die TeilnehmerInnen in einem bewussten Umgang mit anderen Kultur zu schulen und auf verschiedene Perzeptionssysteme zu verweisen, die von vielen Personen gar nicht angenommen werden. Dies kann im Kurs „Afromusik“ vielleicht auch den rein empathischen Zugang einiger TeilnehmerInnen abschwächen, der nicht selten eine Verflachung und Reduktion des musikalischen Materials impliziert und das Trommeln lediglich als selbsttherapeutisches Medium erachtet. Natürlich heißt das nicht, dass das Musizieren diesen Zweck nicht erfüllen darf, denn Musik und Emotionen sind stark verbunden. In einem Kurs, wo es um die Vermittlung musikkultureller Begebenheiten geht und man vor allem auf einen *interkulturellen* Kompetenzerwerb aufbaut, sollte dies jedoch nicht der alleinige Zweck sein. Sonst könnte der Kurs – aus dem Projekt ausgenommen – genauso unter dem Titel „Stressabbau durch Trommeln“ oder ähnliches angeboten werden. Dies muss auch für den Kurs „Klang und Farbe“ festgestellt werden, denn auch dort geht es nicht um *Interkulturalität*, sondern vorwiegend um kunst- und musiktherapeutische Zielsetzungen, die über das Hören fremder Musik gefördert werden sollen.

Alle Kurse sollten meiner Ansicht nach durch die Einbindung qualifizierter Multimediatechnologien, wie zum Beispiel Video- oder Audioaufnahmen, erweitert werden, da diese so in Hinblick auf die Vermittlung eines umfassenden Musikkulturverständnisses aufgewertet werden könnten. Diese Medien dürfen aber nicht nur aus europäischen oder amerikanischen Produktionsstätten kommen und unter dem Genre „Weltmusik“ laufen, sondern müssen auch aus den jeweiligen Gebieten stammen, um so nicht nur eine einseitige und westliche Perspektive zu vermitteln und ebenso Selbstzuschreibungen und eigene Darstellungen zu beleuchten. Es sollten daher im Kinderkurs nicht nur Lieder erlernt werden, die ein europäischer Musiker oder Komponist arrangiert und in die eigenen musikalischen Kategorien eingebettet hat, sondern Musikstücke, die gelebten Realitäten in den Regionen entsprechen. Hierzu wären

Kooperationen zwischen Ethnomusikologen und Musikpädagogen verschiedener Herkunft interessant, die adäquates Material aufbereiten und zur Verfügung stellen. Es soll nicht nur folkloristischem oder konstruiertem Traditionsgut Beachtung geschenkt werden, sondern auch populären Musikformen, und dies in einer gesamtmusikalischen Darstellung, die wirkliche musikalische Praxen der Individuen in einer bestimmten Region, also die musikalische Alltagswirklichkeit, widerspiegelt. Hierzu gehören auch Forschungen im eigenen Land, die sich mit Diasporakulturen und anderen Minderheitengruppen beschäftigen, die ebenso für pädagogische Zwecke Anwendung finden müssen.

Ein wichtiger Gesichtspunkt, der zwar zu einem gewissen Grad bereits stattfindet, indem das Projekt bei den Abschlusskonzerten der Musikschule und auch anderen Veranstaltungen teilnimmt, liegt in der Verbindung mit den anderen Instrumentenklassen und Musikschulensembles. Es hat ein wenig den Anschein, dass auf der einen Seite die herkömmlichen, *normalen* Musikschulangebote stehen, die sich aus Unterricht und Ensembles an Klavier, Geige und Co zusammensetzen und auf einer anderen Seite das Projekt steht und es nur zu wenigen Kooperationen insgesamt kommt, die zum Beispiel europäische klassische Musik mit türkischer Musik verbinden. Das Projekt scheint angesichts dessen in einem abgespaltenen Sonderstatus zu liegen, der zwar die ganzen anderen Musikkulturen verbindet, aber europäische Kunstmusik oder populäre Musikformen von den Kursen des Projekts absondert. Man suggeriert also auch hier eine Minderheitenposition, die vielleicht nach innen kooperiert, jedoch nach außen hin von den Mehrheitsangeboten getrennt bleibt und in diesem Sinne nicht von Inklusion auf kultureller Ebene gesprochen werden kann. Um eine Selbstverständlichkeit des Umgangs miteinander zu entwickeln, müsste demnach nicht nur ein Austausch unter den *fremden Musikkulturen* stattfinden, sondern auf gesamtmusikschulischer Basis ein Kontakt und Begegnungen gefördert werden. Nur so kann mit den Worten Karl Geroldingers dazu beigetragen werden in der „Gesellschaft einen Zustand [zu] verankern, der den Umgang mit Fremdheiten – gleichgültig der Herkunft einer Person – zu einem Selbstverständnis werden lässt“ und „sich so manifestieren [sollte], dass wir den Begriff Interkulturalität nicht mehr benötigen.“ (KG 06.12.10).

Da sich das Projekt in einem Prozess eines „Learning-by-doing“ (GT 24.02.11) entwickelt hat, auch von Birgit Kastenhuber mehr noch als Experiment (BK 08.11.10) angesehen wird und sich für Karl Geroldinger „als kleiner zarter Anfang“ und als wichtige „sichtbare Idee“ (KG 06.12.10) darstellt, soll diese Arbeit nicht im Sinne einer Kritik verstanden werden, sondern Möglichkeiten und Ansätze bieten, die eine Weiterentwicklung des Projekts

ermöglichen und als kleine Form einer Evaluierung von außen verstanden werden könnte. Möchte man das Projekt wirklich unter der Prämisse der *Interkulturalität* führen – und das suggeriert der Projekttitel –, müssen noch, wie die Arbeit verdeutlicht hat, weitere Schritte eingeleitet werden, um diesen Weg in eine Richtung zu lenken, die auch zu nachhaltigen Ergebnissen führen kann und Zielsetzungen, die dem Projekt inne liegen, verwirklicht werden können.

Als angehende Musikologin und selbst praktizierende Musikerin erachte ich es als wichtig und unerlässlich, mit einem weiten Musikbegriff zu arbeiten und die (heterogene) Bevölkerung auf die Vielfalt und Gleichwertigkeit musikalischer Ausdrucksformen aufmerksam zu machen, aber auch auf die intrakulturelle Vielschichtigkeit, die die unzähligen Musikkulturen unseres Landes in sich tragen und die es wertzuschätzen und anzuerkennen gilt. Dieses Ziel sehe ich auch in der Eingliederung mannigfaltiger Angebote in der Musikschule verwirklicht, weil dies eine offizielle Anerkennung und Wertschätzung in der Kulturlandschaft bedeutet und zudem hilft die im Verborgenen und geschlossen praktizierten Musikkulturen einer breiten Öffentlichkeit sichtbar und zugänglich zu machen. Für mich verzeichnet sich darin ein bedeutsamer Schritt in Richtung einer Inklusion und Integrität, wo gelebte Diversität, jedoch stets auch im Sinne vorhandener Gemeinsamkeiten, als Ausdruck der Gegenseitigkeit und Anerkennung verstanden werden kann. Die Kulturinstitutionen tragen in besonderer Weise dazu bei, kulturelle Werte und Normen zu vermitteln und geben ebenso Anhaltspunkte für die Schaffung kultureller Identitäten – strukturelle Ausschließungsmechanismen oder Formen institutionalisierter Fremdenfeindlichkeit sollten dort keinen Nährboden finden, so dass auch auf kulturelle Bedürfnisse von Zuwanderern und Zuwanderinnen Rücksicht genommen werden muss. Gerade bei den Kulturinstitutionen liegt eine Verantwortung gegenüber den Gesellschaftsmitgliedern, keine kulturellen Stereotypenbilder, Klischees und einseitige Perspektiven zu kreieren, die in Normierung, Reduktionen oder Verflachungen von Musiken und Kulturen resultieren. Die Musikschule kann, gerade weil sie in der Basis der Musikvermittlung steht, dazu beitragen, ein weit gefasstes Musikverständnis zu verbreiten, in der Gesellschaft zu verankern und ein wichtiges Lernfeld für Kommunikationsprozesse zwischen unterschiedlichsten Menschen darstellen. Musik spielt im Leben der meisten Menschen eine sehr wichtige Rolle: das gemeinsame Musizieren kann Menschen – auch wenn sie unterschiedlichen musikalischen Denkmustern unterliegen – einen Raum geben, wo sie sich annähern können und die Andersheit kunstvoll und kreativ erfahren können,

aber auch Gemeinsamkeiten entdecken und gemeinsam die Entwicklung von Musikkulturen auf eine neue Ebene tragen.

5. Literatur

5.1. Gedruckte Quellen

Auernheimer, Georg

2007a *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik*. 5. ergänzte Auflage. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

2007b „Leitmotive interkultureller Bildung. Interkulturelle Bildung im Zeichen von Migration, Europäisierung und Globalisierung“. In: Schläblitz (Hg.): *Interkulturalität als Gegenstand der Musikpädagogik*. Essen: Die Blaue Eule. S. 13 - 29

2010 „Interkulturelle Kommunikation. Mehrdimensional betrachtet, mit Konsequenzen für das Verständnis von interkultureller Kompetenz“. In: Auernheimer, Georg (Hg.): *Interkulturelle Kompetenz und Pädagogische Professionalität*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. S. 35 - 65

Auernheimer, Georg (Hg.)

2010 *Interkulturelle Kompetenz und Pädagogische Professionalität*. Interkulturelle Studien, Band 13. 3. Auflage. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Avecic, Svetlana/ Cerci, Meral/ Funke, Mira

2007 „Die UNESCO-Konvention zur kulturellen Vielfalt zum Leben bringen. Empfehlungen junger Expertinnen und Experten aus Europa“. In: Jerman (Hg.): *Kunst verbindet Menschen. Interkulturelle Konzepte für eine Gesellschaft im Wandel*. Bielefeld: transcript Verlag. S. 232 - 238

Barth, Dorothee

2008 *Ethnie, Bildung oder Bedeutung? Zum Kulturbegriff in der interkulturell orientierten Musikpädagogik*. Forum Musikpädagogik, Band 78. Augsburg: Wißner-Verlag

2007 „Nicht Ethnie, nicht Bildung, sondern Bedeutungszuweisung. Plädoyer für einen bedeutungsorientierten Kulturbegriff“. In: Schläblitz (Hg.): *Interkulturalität als Gegenstand der Musikpädagogik*. Musikpädagogische Forschung: Band 28. Essen: Die Blaue Eule. S. 31 – 51

Bartmann, Manfred

2001 „Musik ist keine Weltsprache. Interkulturelle Unverträglichkeiten und Missverständnisse als Grenzlinien für kulturelle Synthesen“. In: Probst-Effah (Hg.): *MUSIK KENNT keine GRENZEN: musikalische Volkskultur im Spannungsfeld von Fremden und Eigenem*. Essen: Die Blaue Eule. S. 11 - 19

Bastian, Hans Günther

2000 *Musikerziehung und ihre Wirkung. Eine Langzeitstudie an Berliner Grundschulen*. Mainz: Schott Musik International.

Bäßler, Hans (Hg.)

- 1999 *Toleranz. Dimensionen für den Musikunterricht. Kurse zur Unterrichtspraxis, Workshops, Information – Diskussion, Arbeitskreise*. Kongressbericht der 22. Bundesschulmusikwoche Potsdam 1998. Mainz: Schott Musik International.

Bauböck, Rainer

- 2010 „Gleichheit, Vielheit und Zusammenhalt – Grundsätze für die Integration von Einwanderern“. In: Bauböck/Volf: *Wege zur Integration. Was man gegen Diskriminierung und Fremdenfeindlichkeit tun kann*. Klagenfurt: Drava Verlag. S. 11 - 41

Bender-Szymanski, Dorothea

- 2010 „Interkulturelle Kompetenz bei Lehrerinnen und Lehrern aus der Sicht der empirischen Bildungsforschung“. In: Auernheimer (Hg.): *Interkulturelle Kompetenz und Pädagogische Professionalität*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. S. 201 – 228

Binder, Susanne

- 2004 *Interkulturelles Lernen aus ethnologischer Perspektive. Konzepte, Ansichten und Praxisbeispiele aus Österreich und den Niederlanden*. Interkulturelle Pädagogik: Band 1. Wien: Lit-Verlag.

Böhle, Reinhard

- 1996 „Ziele, Aufgaben und Positionen einer Interkulturellen Musikerziehung“. In: Böhle (Hg.) *Aspekte und Formen Interkultureller Musikerziehung*. Frankfurt/M.: Verlag für Interkulturelle Kommunikation. S.23 - 29

Böhle, Reinhard (Hg.)

- 1996 *Aspekte und Formen Interkultureller Musikerziehung. Beiträge zum 2.Symposium zur Interkulturellen Ästhetischen Erziehung an der Hochschule der Künste Berlin*. Frankfurt/M.: Verlag für Interkulturelle Kommunikation.

Clausen, Bernd

- 2009 „'Vielfalt' in musikbezogenen Diskursen“. In: Rodriguez-Quiles y Garcia/ Jank (Hg.): *Perspektiven einer interkulturellen Pädagogik*. Potsdamer Schriftenreihe zur Musikpädagogik Band 2. Potsdam: Universitätsverlag.
- 1999 „weinen – einstürzen – lange – Mauer. Außereuropäische Musik in der Schule – zwei Beispiele“. In: Bäßler (Hg.): *Dimensionen für den Musikunterricht*. Mainz: Schott Musik International. S. 141 - 156

Dollase, Rainer

- 2004 „Abschied vom Mythos Multikulturalität: Kultur als individuelles Merkmal“. In: Institut für Neue Musik und Musikerziehung (Hg.): *welt@musik*. Mainz: Schott Musik International. S. 87 - 95

Ernst, Anselm

- 2006 *Die zukunftsfähige Musikschule. Eine Einführung in die Musikpädagogik für Musikschullehrkräfte*. Aarau: Musik Verlag Nepomuk.

Freytag-Hengsberger, Ruth

2010 *Wie ist Integration im Rahmen der Musikschule möglich? Überlegungen zum Aufbau einer Weltmusikschule*. Master-Thesis am Institut für Kulturmanagement und Kulturwissenschaften (IKM). Wien.

Geertz, Clifford

1987 *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*. Frankfurt/M.: Suhrkamp Verlag.

Gieseke, Wiltraud/ Robak, Steffi/ Wu, Ming-Lieh (Hg.)

2009 *Transkulturelle Perspektiven auf Kulturen des Lernens/ Transcultural Perspectives on Cultures of Learning*. Bielefeld: transcript Verlag.

Gieseke, Wiltraud/ Robak, Steffi

2009 „Einleitung“. In: *Transkulturelle Perspektiven auf Kulturen des Lernens*. Bielefeld: transcript Verlag. S. 7 - 24

Girtler, Roland

2001 *Methoden der Feldforschung*. 4.Auflage. Wien/Köln/Weimar: Böhlau Verlag

Greve, Martin

2008 „Turkish Music in European Institutions“. In: Hemetek/Saglam (Hg.): *Music from Turkey in the Diaspora*. Klanglese: Band 5. Wien: Institut für Volksmusikforschung und Ethnomusikologie.

Grupe, Gerd

2004 *Die Kunst des mbira-Spiels. Harmonische Struktur und Patternbildung in der Lamellophonmusik der Shona in Zimbabwe*. Musikethnologische Sammelbände: Band 19. Tutzing: Verlag Hans Schneider.

Hemetek, Ursula

2001a „Schmelztiegel Wien – Miteinander, nebeneinander, gegeneinander“. In: Probst-Effah (Hg.): *MUSIK KENNT keine GRENZEN: musikalische Volkskultur im Spannungsfeld von Fremden und Eigenem*. Essen: Die Blaue Eule. S. 282 - 293

2001b *Mosaik der Klänge. Musik der ethnischen und religiösen Minderheiten in Österreich*. Wien/Köln/Weimar: Böhlau Verlag.

Hood, Mantle

1960 „The Challenge of ‚Bi-Musicality‘“. In: *Ethnomusicology* Vol.4, No.2. May 1960 Illinois: University of Illinois Press. S. 55 - 59

Institut für Neue Musikerziehung (Hg.)

2004 *welt@musik - Musik interkulturell. Schlaglichter, Aufbruch – Umbruch, Zeiten – Räume, Modelle, Ferne – Nähe*. Band 44. Mainz: Schott Musik International

Jerman, Tina (Hg.)

2007 *Kunst verbindet Menschen. Interkulturelle Konzepte für eine Gesellschaft im Wandel*. Bielefeld: transcript Verlag.

Kaul, Albert

2008 *Musikalische Bildung der Differenz. Ein musikdidaktisches Modell – Theorie, Praxis und Anwendungsfelder.* Musicolonia Band 4. Köln: Verlag Christoph Dohr.

Keupp, Heiner

1998 *Der Mensch als soziales Wesen.* München: Piper.

Khittl, Christoph

2007 „Die Musik fängt im Menschen an“. *Anthropologische Musikdidaktik: theoretisch – praktisch.* Interuniversitäre Schriften zur Musikpädagogik und Musikwissenschaft Band 1. Bern: Peter Lang Verlag.

Kirloskar-Steinbach, Monika

2005 *Toleranz im interkulturellen Kontext.* Interkulturelle Bibliothek: Band 30. Nordhausen: Verlag Traugott Bautz.

Knapp, Annelie

2010 „Interkulturelle Kompetenz: eine sprachwissenschaftliche Perspektive“. In: Auernheimer (Hg.): *Interkulturelle Kompetenz und Pädagogische Professionalität.* Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. S. 81 - 97

Krause, Martina

2007 „Kulturkonstruktion durch Bedeutungszuweisung? Perspektiven für einen Musikunterricht als Ort der Konstituierung von Kultur“. In: Schläblitz (Hg.) *Interkulturalität als Gegenstand der Musikpädagogik.* Essen: Die Blaue Eule.

Kruse, Matthias

2003 „Zu den Zielen, Chancen und Grenzen interkulturellen Musiklernens“. In: Kurse (Hg.): *Interkultureller Musikunterricht.* Musikpraxis in der Schule: Band 7. Kassel: Gustav Bosse Verlag. S. 7 - 16

Kubik, Gerhard

2004 *Zum Verstehen afrikanischer Musik.* 2.Auflage. Wien: Lit-Verlag.

Lapassade, Georgeo

2007 „Teilnehmende Beobachtung: Ursprünge – Differenzierung – Abgrenzungen“. In: Weingaud/ Hess (Hg.): *Teilnehmende Beobachtung in interkulturellen Situationen.* Frankfurt/M.: Campus Verlag.

Lück, Alexander

1996 „Erfahrungen mit dem Projekt „Afrikanische Musik in Berliner Schulen“. In: Böhle (Hg.): *Aspekte und Formen Interkultureller Musikerziehung.* Frankfurt/M.: Verlag für Interkulturelle Kommunikation. S. 52 – 68

Mall, Rham Adhar / Lohmar, Dieter (Hg.)

1993 *Philosophische Grundlagen der Interkulturalität.* Studien zur Interkulturalität: Band 1. Amsterdam – Atlanta: Rodopi Verlag.

Mall, Ram Adhar

1993 „Begriff, Inhalt, Methode und Hermeneutik der interkulturellen Philosophie“. In: *Philosophische Grundlagen der Interkulturalität*. Amsterdam – Atlanta: Rodopi Verlag. S. 1 - 27

1995 *Philosophie im Vergleich der Kulturen. Interkulturelle Philosophie – eine neue Orientierung*. Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft.

Marzoph, Ulrich (Hg.)

2006 *Nasreddin Hodscha. 666 wahre Geschichten*. München: Verlag C.H.Beck.

Maset, Pierangelo

1994 „Die Kunstpädagogik, das Fremde und die Differenz“. In: Olias (Hg.): *Musiklernen. Aneignung des Unbekannten*. Essen: Die Blaue Eule.

Mattelart, Armand

2006 *Kultur und Globalisierung. Marktmacht gegen Vielfalt*. (übersetzt aus dem Frz.: Bodo Schulze). Zürich: Rotpunktverlag.

Mecheril, Paul

2010 „'Kompetenzlosigkeitskompetenz'. Pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen“. In: Auernheimer (Hg.): *Interkulturelle Kompetenz und Pädagogische Professionalität*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. S. 15 – 34

Merkt, Irmgard

1996 „Phantasiereisen im Interkulturellen Musikunterricht“. In: Böhle (Hg.): *Aspekte und Formen Interkultureller Musikerziehung*. Frankfurt/M.: Verlag für Interkulturelle Kommunikation. S.30 – 37

Meyer, Andreas

1997 *Afrikanische Trommeln. West- und Zentralafrika*. Berlin: Staatliche Museen Preußischer Kulturbesitz.

Morin, Francine

2003 „Learning across Disciplines: An Approach to West African Music“. In: MENC The National Association for Music Education (Hg.): *Music Educators Journal*. Vol. 98 No. 4 . S. 27 - 34

Muncan, Ivanka

2010 „Eine Musikschule für Roma und Sinti? Eine Studie von Ivanka Muncan“. In: *Zeitschrift Roma Centro*. Sonderheft Nr. 68 September 2010. Wien.

Leenen, Wolf Rainer/ Groß, Andreas/ Grosch, Harald

2010 „Interkulturelle Kompetenz in der sozialen Arbeit“. In: Auernheimer (Hg.): *Interkulturelle Kompetenz und Pädagogische Professionalität*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. S. 101 - 123

Olias, Günter (Hg.)

1994 *Musiklernen. Aneignung des Unbekannten*. Musikpädagogische Forschung: Band 15. Essen: Die Blaue Eule.

Omac, Yüksel

2004 *Gökkusagindaki Sevinç*. Staoll-Paura: Siirler.

Probst-Effah, Gisela (Hg.)

2001 *MUSIK KENNT keine GRENZEN: musikalische Volkskultur im Spannungsfeld von Fremden und Eigenem; Tagungsbericht Wien 1998 der Kommission für Lied-, Musik- und Tanzforschung in der deutschen Gesellschaft für Volkskunde*. Musikalische Volkskunde: Band 14. Essen: Die Blaue Eule.

Reckwitz, Andreas

2002 „Toward a Theory of Social Practices: A Development in Culturalist Theorizing“. In: *European Journal of Social Theory* Vol.5. London: Sage Publications. S. 243 - 263

Reichow, Jan

2004 „Offbeatklatscher! Fremdversteh! Wie aus Musikwelten Weltmusik wird“. In: Institut für Neue Musik und Musikerziehung (Hg.): *welt@musik*. Mainz: Schott Musik International. S. 96 – 109

Reinhard, Ursula/ Pinto, Tiago de Oliveira

1990 *Sänger und Poeten mit der Laute: Türkische Asik und Ozan*. Berlin: Reimer Verlag.

Robak, Steffi

2009 „Kulturelle Aspekte von Lernkulturen in transnationalen Unternehmen unter Globalisierungsbedingungen“. In: *Transkulturelle Perspektiven auf Kulturen des Lernens*. Bielefeld: transcript Verlag. S. 119 - 150

Röbke, Peter

2004 *Musikschule – Wozu? Warum eine Musikschule dem Land, der Gemeinde, dem Bürgermeister, dem Lehrer, dem Schüler, den Eltern, dem Leiter lieb und teuer sein sollte*. Volkskultur Niederösterreich (Hg.) Atzenbrugg: Eigenverlag.

Rodriguez-Quiles y Garcia, José/ Jank, Birgit

2009 *Perspektiven einer interkulturellen Pädagogik*. Potsdamer Schriftenreihe zur Musikpädagogik Band 2. Potsdam: Universitätsverlag.

Saglam, Hande/ Hemetek, Ursula/ Bailer Noraldine

2010 *Ergebnisbericht zum Forschungsprojekt: Bi-Musikalität und Interkultureller Dialog. Bestandsaufnahme zum „bi-musikalischen“ Potential der Studierenden der Universität für Musik und Darstellende Kunst Wien*. Wien: Institut für Volksmusikforschung, Selbstverlag.

Scherr, Albert

2000 „Ethnisierung als Ressource und Praxis“. In: *Prokla – Zeitschrift für kritische Sozialwissenschaften* Heft 120. Berlin. S. 399 - 414

Schläblitz, Norbert (Hg.)

2007 *Interkulturalität als Gegenstand der Musikpädagogik*. Musikpädagogische Forschung: Band 28. Essen: Die Blaue Eule.

Schläblitz, Norbert

- 2007 „Vorwort: Interkulturelle Begegnungen oder: Vom konstruktiven Befremden“. In: Schläblitz (Hg.): *Interkulturalität als Gegenstand der Musikpädagogik*. Essen: Die Blaue Eule. S. 7 - 12

Schatt, Peter

- 2004 „Maske und Identität. Spiel mit dem Fremden als Arbeit am Mythos“. In: Institut für Neue Musik und Musikerziehung (Hg.): *welt@musik*. Mainz: Schott Musik International. S. 40 - 53

Schneider, Notker/ Mall, Ram Adhar/ Lohmar, Dieter (Hg.)

- 1998 *Einheit und Vielfalt. Das Verstehen der Kulturen*. Studien zur Interkulturellen Philosophie: Band 9. Amsterdam: Radopi Verlag.

Schormann, Carola

- 1996 „Musikdidaktik und außereuropäische Musik. Der interkulturelle Imperativ“. In: Böhle (Hg.): *Aspekte und Formen Interkultureller Musikerziehung*. Berlin: Verlag für Interkulturelle Kommunikation. S. 12 – 22

Schwan, Alexander

- 2004 „Clashes of Culture – Trans- und interkulturelle Aspekte der Populärmusik“. In: Institut für Neue Musik und Musikerziehung (Hg.): *welt@musik*. Mainz: Schott Musik International. S. 214 - 255

Seeger, Anthony

- 2004 *Why Suyá Sing. A Musical Anthropology of an Amazonian People*. 2. Auflage. Cambridge: Cambridge University Press.

Stroh, Wolfgang Martin

- 1994 „Neue Musik szenisch interpretiert – am Beispiel ‚Wozzeck‘“. In: Olias (Hg.): *Musiklernen. Aneignung des Unbekannten*. Essen: Die Blaue Eule. S. 161 - 177

Solomos, Juan María

- 2004 „Interkultur in der Elektronischen Musik Iboamerikas“. In: Institut für Neue Musik und Musikerziehung (Hg.): *welt@musik*. Mainz: Schott Musik International. S. 208 - 213

Trimillos, Ricard

- 2004 „Subject, Object and the Ethnomusicology Ensemble. The Ethnomusicological ‚We‘ and ‚Them‘“. In: Solis (Hg.): *Performing Ethnomusicology: Teaching and Representation in World Music Ensembles*. California: University of California Press. S. 23 - 52

Utz, Christian

- 2002 *Neue Musik und Interkulturalität*. Beihefte zum Archiv für Musikwissenschaft: Band 51. Stuttgart: Steiner Verlag.

Zembylas, Tasos

- 1997 *Kunst oder Nichtkunst. Über Bedingungen und Instanzen ästhetischer Beurteilung*. Wien: WUV – Universitätsverlag.

5.2. Internetveröffentlichungen

BMUKK (2008): Artikel zum Europäischen Jahr des Interkulturellen Dialogs
<http://www.bmukk.gv.at/ejid> (Stand: 31.10.2010)

BMUKK „Interkulturelles Lernen“:
<http://www.projekte-interkulturell.at/page.aspx?ID=37> (Stand: 10.03.11)

Die Grünen (2006): Artikel „Interkulturell musikalisch“ der Zeitung der Grünen oö.planet vom Dez.06:
http://www.ooeplanet.at/suche/ergebnis/artikel/interkulturell-musikalisch/interkulturell%20musikalische/?no_cache=1&tx_ttnews%5BbackPid%5D=450&cHash=9703dd191b52905d19fc951fb063f9ff (Stand: 02.02.11)

Detterbeck, Markus: Erzählung Abiyoyo
<http://markusdetterbeck.de/music/Abiyoyo.mp3> (Stand: 20.02.11)

Eckstädt, Aaron, (o.J.): Russendisko, Balkangroove, Klezmer. Ansätze einer interkulturellen Musikpädagogik zwischen Ost und West
<http://www.aaroneckstaedt.de/Aufsatz%20Russendisko.pdf> (Stand: 22.11.2010)

EDUCULT (Hg.): Kunst, Kultur und Interkultureller Dialog, Wien 2008:
<http://www.bmukk.gv.at/medienpool/16159/kkid.pdf> (Stand: 13.02.11)

Hambani Kahle Information zum Lied
http://www.musicanet.org/cgi-bin/epeios.cgi?_target=gesbib&_skin=Musica&_session=&_language=en&ApplyQuery=&!Profile=CRV&Field=1908&Comparison.43=2&Pattern.43=144740&Table=19 (Stand: 14.02.11)

Hambani Kahle Videobeispiel
<http://www.youtube.com/watch?v=Iet3X68TjEw&feature=related> (Stand: 14.02.11)

Helms, Siegmund (o.J.): Interkultureller Musikunterricht
<http://www.music-journal.com/htm/musunt/inkumu/inkumu0.htm> (Stand: 31.10.10)

Helms, Siegmund (o.J.): Musikpädagogik in den europäischen Ländern in Hinblick auf Regionalisierung, Europäisierung und Globalisierung
http://www.music-journal.com/htm/musunt/helms_europe/helms0.htm (Stand: 31.10.10)

Integrationsleitbild Oberösterreich:
http://www.land-oberoesterreich.gv.at/files/publikationen/So_Integrationsleitbild.pdf
(Stand: 11.02.11)

Integration und Qualität. Eröffnungsvortrag – Musikschulen und die Entwicklung in der kommunalen Bildungslandschaft. Verband deutscher Musikschulen
<http://www.musikschulen.de/medien/doks/mk09/Eröffnung%20Scheytt.pdf>
(Stand: 10.10.10)

Kleinen, Günter (o.J.): Weltmusik, indigene Kulturen und Exotismus
<http://www.music-journal.com/htm/musunt/kleinen/klein1.htm> (Stand: 31.10.10)

Konzertankündigung „Baklava und Apfelstrudel“ Wels 2010
http://www.meinbezirk.at/Wels/bez_80,95/Baklava-und-Apfelstrudel/channel_112/chsid_4/uid_14531/id_681011/ts_1 (Stand: 06.03.11)

Landesmusikschulgesetz Oberösterreich:
<http://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=LrOO&Gesetzesnummer=10000138&ShowPrintPreview=True> (Stand: 10.02.2011)

Landesmusikschule Traun: Beschreibung des Projekts „Interkulturelles Lernen“
<http://www.lmstraun.at/ueberuns/index.html> (Stand: 05.12.10)

Landesmusikschulwerk OÖ: Presseinformation: „30 Jahre Landesmusikschulwerk – 30 Jahre Land am Ton“
http://www.ooe.gv.at/cps/rde/xbcr/SID-3DCFCFC3D32CA307/ooe/PKLH_8_5_NEU_Internet.pdf (Stand: 13.02.11)

Land Oberösterreich: Informationen zum Musikschulwerk und der Musikdirektion
http://www.land-oberoesterreich.gv.at/cps/rde/xchg/SID-B629A8D537CEBAA9/ooe/hs.xsl/32362_DEU_HTML.htm (Stand: 10.11.10)

Landes Oberösterreich: Zum Integrationsleitbild
http://www.land-oberoesterreich.gv.at/cps/rde/xchg/SID-343B113053095516/ooe/hs.xsl/26903_DEU_HTML.htm (Stand: 11.02.11)

Louven, Christoph (2010): Offene Ohren für Klassisches bewahren. Eine Langzeitstudie zu den Auswirkungen des Klassenmusizierens auf den Musikgeschmack. In: Neue Musikzeitung Ausgabe 4/10:
<http://www.nmz.de/artikel/offene-ohren-fuer-klassisches-bewahren> (Stand: 13.10.10)

Masithiti-Amen Information zum Lied:
<http://www.schoenefeldt.de/JugendAhlen/Die%20Ahlener%20wollen%20es%20wissen.htm> (Stand: 14.02.11)

Musikschulgesetz Niederösterreich (2006):
http://195.58.166.60/volkskultur/user/musikschulmm/dokumente/MSG_LRNI_2006078.pdf (Stand: 31.10.10)

Musikschule Lustenau: Musikschulangebote:
<http://www.lustenau.at/musikschule/frame.htm> (Stand: 12.01.11)

Noten zu Haydar, Haydar von Ali Ekber Çiçek:
http://www.baglamist.com/wp-content/uploads/2010/12/03193_1.jpg (Stand: 04.02.11)

Österreichischer Integrationsfonds: Pressespiegel des Österreichischen Integrationsfonds über die MigrantInnenzahlen in Traun:
http://www.integrationsfonds.at/fileadmin/Integrationsfond/1_deroeif/Presse/Medienberichte/Pressespiegel_Auslaender_Traun_02.pdf (Stand: 03.02.11)

Projektinformation 2007 der Landesmusikschulwerks:
<http://www.landesmusikschulen.at/index.php?mod=nws&fb=91&act=det&idr=290> (Stand: 08.02.11)

Stadt Traun:

<http://www.traun.at/system/web/fakten.aspx?menuonr=218589052> (Stand: 03.02.2011)

Schütz, Volker (o.J.): Transkulturelle Musikerziehung.

http://www.uni-koeln.de/ew-folk/Mus_did/dozenten/ott/txt/schuetz.pdf (Stand:

UNESCO (2007): Übereinkommen über den Schutz und die Förderung der Vielfalt kultureller Ausdrucksformen

http://www.unesco.at/kultur/basisdokumente/ue_schutz_kult_vielfalt.pdf

(Stand: 31.10.10)

Vogt, Jürgen (2009): Gerechtigkeit und Musikunterricht – eine Skizze. In: Zeitschrift für kritische Musikpädagogik.

<http://www.zfkm.org/09-vogt.pdf> (Stand 09.08.10)

Welsch, Wolfgang (1995): Transkulturalität. Zur veränderten Verfasstheit heutiger Kulturen. In: Institut für Auslandsbeziehungen (Hg.): Migration und Kultureller Wandel. Zeitschrift für Kulturaustausch, 45.JG 1995/1.Vj. Stuttgart.

http://www.forum-interkultur.net/upload/tx_textdb/28.pdf (Stand: 03.11.10)

ZARA Begriffsdefinition Interkulturalität:

http://www.zara.or.at/materialien/gleiche-chancen/elearning/bd/e_interkultur.htm (Stand: 12.03.11)

Zimmermann, Olaf (2006): 12 Thesen zum Interkulturellen Dialog. In: kultur – kompetenz bildung. Beilage zur Zeitung: politik & kultur Sept.-Okt. 06

<http://kulturrat.de/dokumente/kkb/kkb-6.pdf> (Stand: 22.11.10)

5.3. Lehrmaterialien

Detterbeck, Markus/ Kirmse, Almut

2007 *Von Trommlern, Zauberern und wilden Tieren: 6 afrikanische Geschichten mit Liedern, Spielen, Tänzen.* Rum/Innsbruck – Esslingen: Helbing.

Edlinger Georg

2002 *Djembe 1. Djemberhythmen für Anfänger.* Amstetten: cwm-music.

Maierhofer, Lorenz

2010 *Singen wir im Schein der Kerzen: Das Weihnachts- und Winterliederbuch.* Rum/Innsbruck – Esslingen: Helbing.

Studer, Christoph/ Mgonzwa, Benjamin

2006 *Jambo Afrika: Lieder, Tänze und Spiele.* Boppard/Rhein: Fidula.

5.4. Unveröffentlichte Dokumente

- Kursinformationsfolder vom WS 2010/11 der Landesmusikschule TRaun

- Konzept „Afro-Kurs“ – Lehrplan erstellt von Georg Edlinger unter der Mitarbeit von Chibueze Udeani 2002 (5 Seiten)
- Konzept „Klang und Farbe“ – Autor und Jahr unbekannt (5 Seiten)
- Ausschreibungsunterlagen für den Landeskulturpreis Kunst im interkulturellen Dialog, Linz, Februar 2007, Hg. Vom Amt der OÖ. Landesregierung. Einsehbar unter: www.land-oberoesterreich.gv.at
- Unterrichtsmaterial: Rhythmusvariationen von Andreas Huber für den Kurs erstellt

5.5. Interviews und schriftliche Korrespondenzen

Karl Geroldinger	Interview am 06.12.10 im Landesmusikschulwerk OÖ Linz
Birgit Kastenhuber	Interview am 08.11.10 in der Musikschule Wels, div. E-Mails
Chibueze Udeani	Interview am 01.12.10 im Bildungszentrum der AK Wien
Yüksel Omac	E-Mail vom 14.03.11
Claudia Gasser	Interview am 24.01.11 im Schloss Traun
Andreas Huber	E-Mail vom 30.11.10
Georg Edlinger	E-Mail vom 19.11.10
Gunther Trübswasser	Interview am 24.02.11 im Clubhaus der Grünen OÖ in Linz

Nicht transkribierte Gespräche mit den KursreferentInnen und KursteilnehmerInnen fanden laufend während der Forschung statt und werden hier nicht angeführt.

Wichtige Gespräche und Korrespondenzen im Rahmen der Vorrecherche:

Hubert Pöll (Direktor Musikschule Krems)	E-Mail vom 05.05.10
Natalie Gal (Projektkoordinatorin Musikum Salzburg)	E-Mail vom 12.05.10
Ruth Hengsberger-Freytag (Direktorin Musikschule 1100 Wien)	Gespräch am 21.06.10
Natalia Ardila-Mantilla (Univ.-Ass. MDW, Musikpädagogik)	Gespräch am 20.10.10

6. Anhang

6.1. Verzeichnis der Abbildungen⁵⁹

Abb.1	Titelseite des Kursfolders vom WS 2010/11 (Quelle: Landesmusikschule Traun)
Abb.2	Kursinformation „Afromusik“ des Folders WS 2010/11 (Quelle: Landesmusikschule Traun)
Abb.3	Grundhaltung der Djembe (Quelle: Edlinger 2002)
Abb.4	Grundschräge der Djembe (Quelle: Edlinger 2002)
Abb.5	Andreas Huber spielt Rhythmen vor, die von den TeilnehmerInnen nachgespielt werden (Kurs „Afromusik“ Schloss Traun/ Festsaal, am 15.11.10)
Abb.6	Transkription des Rhythmus zum Trainieren des hand-to-hand-Spiels
Abb.7	Chibueze Udeani erarbeitet mit den TeilnehmerInnen Rhythmuspatterns (Kurs „Afromusik“ Schloss Traun/ Festsaal, am 06.12.10)
Abb.8	Chibueze Udeani erarbeitet mit den TeilnehmerInnen Rhythmuspatterns (Kurs „Afromusik“ Schloss Traun/ Festsaal, am 06.12.10)
Abb.9	Transkription des Rhythmus zu Filmbeispiel Nr. 8

⁵⁹ Sofern nicht anders angeführt, wurden die Abbildungen und Transkriptionen von der Verfasserin erstellt

Abb.10	Sandra Wöss erarbeitet mit den TeilnehmerInnen Tanzschritte zu Djemberrhythmen (Kurs „Afromusik“ Schloss Traun/Festsaal, am 06.12.10)
Abb.11	Sandra Wöss erarbeitet mit den TeilnehmerInnen Tanzschritte zu Djemberrhythmen (Kurs „Afromusik“ Schloss Traun/Festsaal, am 06.12.10)
Abb.12	Erarbeiten eines Arrangements mit den Fortgeschrittenen (Kurs „Afromusik“ Schloss Traun/Kursraum, am 15.11.10)
Abb.13	Unterrichtsmaterial Rhythmusvariation von Andreas Huber (Quelle: Andreas Huber unveröffentlicht)
Abb.14	Die SchülerInnen spielen mit Yüksel Omac (links) in der Gruppe (Saz-Unterricht Musikschule Traun/Kursraum, am 23.10.10)
Abb.15	Kursinformation „Saz“ WS 2010/11 (Quelle: Landesmusikschule Traun)
Abb.16	Transkription des Liedes Bingöl. Das (b) steht für eine weitere Versetzung des Tones um ca. einen 1/4-Ton, insgesamt wird der Ton „e“ somit um 3/4-Töne tiefer gespielt
Abb.17	Transkription des Liedes „Yag satarım, bal satarım“. Die Pfeile zeigen die Schlagrichtung des Plektrons an.
Abb.18	Der Text des Liedes „Yag satarım, bal satarım“, sowie die deutsche Übersetzung (Quelle: Text transkribiert und übersetzt von Esra Wedam)
Abb.19	Transkription des Liedes „Gel Bize, Katıl Bize“ (Komm zu uns). Der erste Vers lautet übersetzt: Komm zu uns, komm doch her, spielen wir, das ist nicht schwer, jeder singen will oy oy, tanzen auch gleich loy loy.
Abb.20	Die Anfängergruppe spielt das Lied „Üflediler Söndüm“ (Saz-Unterricht Musikschule Traun/Kursraum, am 30.10.10)
Abb.21	Transkription von „Üflediler Söndüm“
Abb.22	Yüksel Omac erarbeitet das Stück „Misket“ mit seiner Schülerin (Saz-Unterricht Musikschule Traun/Kursraum am 30.10.10)
Abb.23	Transkription von „Misket“
Abb.24	Yüksel Omac spielt die Komposition „Haydar, Haydar“ (Saz-Unterricht Musikschule Traun/Kursraum am 30.10.10)
Abb.25	Beginn der Komposition „Haydar, Haydar“ von Ali Ekber Çiçek (Quelle: http://www.baglamist.com/wp-content/uploads/2010/12/03193_1.jpg (Stand: 04.02.11)
Abb.26	Fortgeschrittene Gruppe spielt „Kömür Göslüm“
Abb.27	Transkription von „Kömür Göslüm“ (Saz-Unterricht Musikschule Traun/Kursraum am 23.10.10)
Abb.28	Group Asya (links: Saz / Yüksel Omac, mitte: E-Saz, rechts: Keyboard)
Abb.29	Kursraum der Pfarre Traun mit den Djemben der Musikschule vor Beginn der Einheit (15.11.10)
Abb.30	Kursraum Pfarre Traun während des Kurses (15.11.10)
Abb.31	Schwimmbewegung als technische Vortübung zum Trommeln (Pfarre Traun/ Kursraum 15.11.10)
Abb.32	Rhythmikspiele und Koordinationsübungen mit den Teilnehmern (Chibueze Udeani) (Pfarre Traun/ Kursraum 15.11.10)
Abb.33	Rhythmikspiele und Koordinationsübungen mit den Teilnehmern (Birgit Kastenhuber) (Pfarre Traun/ Kursraum 15.11.10)
Abb.34	Rhythmikspiele und Koordinationsübungen mit den Teilnehmern (Pfarre Traun/ Kursraum 15.11.10)
Abb.35	Paarweises, rhythmisches „Durchtanzen“ als Rhythmusübung und Teamtraining (Pfarre Traun/ Kursraum 15.11.10)
Abb.36	Paarweises, rhythmisches „Durchtanzen“ als Rhythmusübung und Teamtraining (Pfarre Traun/ Kursraum 15.11.10)
Abb.37	Chibueze Udeani bei Rhythmus- und Koordinationsspiel mit einem Schüler (Quelle: Birgit Kastenhuber)
Abb.38	Transkription des Liedes Abiyoyo
Abb.39	Die Ereignisse der Erzählung werden von den Kindern in visueller Form gestaltet, vor allem die Figur des Riesen wird von fast allen Kindern gemalt.(Schloss Traun/Kursraum, 24.01.11)

Abb.40	Die Ereignisse der Erzählung werden von den Kindern in visueller Form gestaltet, vor allem die Figur des Riesen wird von fast allen Kindern gemalt.(Schloss Traun/Kursraum, 24.01.11)
Abb.41	Die Ereignisse der Erzählung werden von den Kindern in visueller Form gestaltet, vor allem die Figur des Riesen wird von fast allen Kindern gemalt.(Quelle: Birgit Kastenhuber, Schloss Traun/Kursraum, 24.01.11)
Abb.42	Die Ereignisse der Erzählung werden von den Kindern in visueller Form gestaltet, vor allem die Figur des Riesen wird von fast allen Kindern gemalt.(Schloss Traun/Kursraum, 24.01.11)
Abb.43	Noten von „Masithi Amen“ (Quelle: Studer/Mgonzwa 2006)
Abb.44	Noten von „Hambani Kahle“ (Quelle: Maierhofer 2010)
Abb.45	Transkription des A-Teils der begleitenden Xylophon-Stimme
Abb.46	Rhythmuspattern der Djembe-Begleitung
Abb.47	Schüler erlernt die Begleitung am Xylophon (Pfarre Traun/ Kursraum 15.11.10)
Abb.48	Generalprobe von „Hambani Kahle“ mit verschiedenen Instrumenten (Pfarre Traun/ Kursraum 15.11.10)
Abb.49	Kursinformation „Klang und Farbe“ WS 2010/11 (Quelle: Landesmusikschule Traun)
Abb.50	Bild einer Kursteilnehmerin (Schloss Traun/ Kursraum, 24.01.11)
Abb.51	Gemeinsames Arbeiten an einem Bild (Quelle: Claudia Gasser)
Abb.52	Gemeinsames Arbeiten an einem Bild (Quelle: Claudia Gasser)
Abb.53	Kursinformation „Österreichische Volksmusik“ WS 2010/11 (Quelle: Landesmusikschule Traun)
Abb.54	Konzert bei einer Vernissage (Quelle: Birgit Kastenhuber)

6.2. Verzeichnis der Videobeispiele lt. beiliegender DVD

Film 1	Afromusik	Rhythmustraining: Nachspielen einfacher Rhythmen von Andreas Huber vorgespielt	Schloss Traun 15.11.10	01:41
Film 2	Afromusik	Rhythmustraining: Nachspielen gesprochenes Silben von Andreas Huber	Schloss Traun 15.11.10	01:47
Film 3	Afromusik	Übung zum hand-to-hand Spiel von Andreas Huber	Schloss Traun 15.11.10	01:02
Film 4	Afromusik	Improvisationsübung „Frage und Antwort“ Version Andreas Huber	Schloss Traun 15.11.10	02:42
Film 5	Afromusik	Improvisationsübung „Frage und Antwort“ Version Chibueze Udeani	Schloss Traun 06.12.10	01:48
Film 6	Afromusik	„Frage und Antwort“ in erweiterter Form von Chibueze Udeani geleitet	Schloss Traun 06.12.10	00:47
Film 7	Afromusik	Übung für den Grundschatz Bass mittels Tierimitation „Elefant“ Chibueze Udeani	Schloss Traun 15.11.10	02:03
Film 8	Afromusik	Einfache Rhythmusüberlagerung in 2 Gruppen, Anfänger mit Chibueze Udeani	Schloss Traun 15.11.10	01:08
Film 9	Afromusik	Tanz zu Rhythmen mit Sandra Wöss	Schloss Traun 06.12.10	00:53
Film 10	Afromusik	Rhythmusarrangement für Fortgeschrittene von Chibueze Udeani	Schloss Traun 15.11.10	01:00
Film 11	Saz	Anfängergruppe spielt das Lied „Bingöl“	Musikschule Traun 30.10.10	01:14
Film 12	Saz	Anfänger spielt das Lied „Yag satarim, Bal satarim“	Musikschule Traun 30.10.10	00:37

Film 13	Saz	Anfängergruppe spielt das Lied „Yag satarım, Bal satarım“ mit Gesang von Yüksel Omac	Musikschule Traun 30.10.10	01:01
Film 14	Saz	Anfängergruppe spielt das Lied „Gel Bize, Katıl Bize“	Musikschule Traun 30.10.10	01:56
Film 15	Saz	Anfängergruppe spielt das Lied „Üflediler Söndüm“	Musikschule Traun 30.10.10	01:49
Film 16	Saz	Fortgeschrittene Schülerin spielt das Lied „Misekt“	Musikschule Traun 30.10.10	03:02
Film 17	Saz	Yüksel Omac demonstriert verschiedene Fingertechniken	Musikschule Traun 30.10.10	04:57
Film 18	Saz	Yüksel Omac spielt das Lied „Haydar, Haydar“	Musikschule Traun 30.10.10	04:07
Film 19	Saz	Fortgeschrittene Gruppe spielt das Lied „Kömür Göslüm“	Musikschule Traun 23.10.10	01:25
Film 20	Saz	Group Asya spielt das Lied „Misket“	Musikschule Traun 30.10.10	04:42
Film 21	IMKK ⁶⁰	Erlernen der Spielhaltung der Djembe	Pfarre Traun 15.11.10	00:50
Film 22	IMKK	Erarbeiten von Grundsschlägen mittels Tierimitation „Maus“ und „Elefant“	Pfarre Traun 15.11.10	03:33
Film 23	IMKK	Spiel zum Erlernen der Grundsschläge: Hand fangen	Pfarre Traun 15.11.10	01:03
Film 24	IMKK	Rhythmus- und Koordinationsübung: „Zähne putzen“	Pfarre Traun 15.11.10	01:55
Film 25	IMKK	Erarbeiten einfacher Rhythmuspatterns	Pfarre Traun 06.12.10	03:06
Film 26	IMKK	Rhythmikspiel	Pfarre Traun 06.12.10	00:20
Film 27	IMKK	Erlernen des Liedes „Masithi Amen“ von Birgit Kastenhuber	Pfarre Traun 15.11.10	03:37
Film 28	IMKK	Generalprobe von Tanz und Musik „Masithi Amen“	Pfarre Traun 06.12.10	00:59
Film 29	IMKK	Kinder spielen und singen das Lied „Hambani Kahle“	Pfarre Traun 06.12.10	02:11
Gesamtzeit:				56:25

⁶⁰ Abkürzung „Interkultureller Musikkurs für Kinder“

Zusammenfassung

Angesichts der intrakulturellen Pluralität moderner Gesellschaften, hat sich eine Vielzahl an Konzepten entwickelt, die dazu beitragen sollen, Anerkennung und Respekt zwischen Gesellschaftsmitgliedern zu fördern und so zu einem gleichwertigen Umgang in einer gelebten Diversität zu führen. Besonders das Konzept der *Interkulturalität* hat in diesem Kontext weite Verbreitung gefunden und inzwischen auch in der Musik ein Medium gefunden, dem die Fähigkeit zugeschrieben wird, Brücken zwischen Kulturen schlagen zu können und soziales Lernen auf *interkultureller* Basis zu begünstigen. Nicht nur im „*Interkulturellen Musikunterricht*“ im allgemeinen Bildungssystem, sondern auch in einem Pilotprojekt an einer Musikschule in der oberösterreichischen Stadt Traun, mit dem Titel „Interkulturelles Lernen“, hat sich der Gedanke durchgesetzt, über das gemeinsame Musizieren und das Anbieten von außereuropäischen Musikformen mit bewusstem Ansprechen von Personen mit Migrationshintergrund einen Raum zu schaffen, in dem Begegnungen und Austauschprozesse stattfinden können und somit zu gegenseitigem Respekt, Interesse und Offenheit füreinander, sowie einem Abbau von Vorurteilen zu führen.

In einem ersten Teil wird das Projekt anhand einer empirischen Forschung in seinen einzelnen Komponenten dargestellt. Begriffsdeutungen von *Interkulturalität* und dem zugrunde liegenden Kulturbegriff – vor allem im Kontext der Musik und ihrer Vermittlung – werden im zweiten Teil von einem wissenschaftlichen Aspekt beleuchtet und mit den Anschauungen und Ansichten der im Projekt beteiligten Akteure vernetzt. Ein wesentlicher Gesichtspunkt liegt in der Auseinandersetzung mit den erforderlichen Rahmenbedingungen von sozialem Lernen auf *interkultureller* Basis im Lernfeld der Musik, sowie einer Untersuchung, wie diese Rahmenbedingungen im Projekt Anwendung finden. Abschließend werden nicht nur Perspektiven und mögliche Weiterentwicklungen des Projekts angesprochen, sondern auch darauf hingewiesen, welchen wichtigen Beitrag öffentliche Musikinstitutionen wie Musikschulen zur Sichtbarmachung und Wertschätzung von Musikkulturen von Minderheitengruppen und Personen mit Migrationshintergrund leisten können und somit vor allem in Diskursen um Inklusion und Integrität eine bedeutsame Rolle spielen können.

Abstract

In view of an intracultural pluralism of modern societies, a variety of concepts has evolved with the aim of cultivating members of society to attain acceptance and respect for one another and thus leading to an equal treatment in respect of diversity. Especially the concept of *interculturalism* has gained wide recognition within this context and has also been transferred to the field of music, where the assumption to bridge cultures and attribute to social learning on an *intercultural* basis, is implemented. This idea has not only been adopted in the '*Intercultural Music-learning*' in the general education system, but also in a pilot project in a music school in the Upper Austrian city of Traun, entitled „Intercultural Learning“, with the intention to provide a space for an encounter and also processes of exchange through making music together, offering courses of non-European music styles and especially, addressing people with migration background. This should help to develop respect, interest and openness for each other and therefore result in a cutback of prejudice.

In the first part the project is presented in its particular components, based on an empirical research. Conceptual interpretations of *interculturalism* and the underlying concept of culture – especially in the context of music and its education – from a scientific aspect as well as linking them with the views and opinions of the central participants of the project, are subject matter of the second part. An essential aspect lies in the examination of basic parameters of social learning on an *intercultural* basis in the learning field of music, and an investigation on how these parameters are applied to the project. To sum up, not only further possible developments and perspectives are being addressed, but also the important position that public institutions, like music schools, carry, both in the visualization and appreciation of musical cultures of minorities and people with migration background and therefore play a significant role in issues around inclusion and integrity.

Lebenslauf

Alethea Dawn Popovitsch

Persönliche Informationen

Geburtsdatum: 11.09.1986
Geburtsort: Eramosa/ Kanada

Ausbildung

Oktober 2009 – April 2011	Lehrgang <i>Veranstaltungsmanagement</i> der Werkstätte Kunstberufe in Kooperation mit der Wirtschaftskammer Wien
2009 - 2010	Mitbelegung an der Universität für Musik und Darstellende Kunst Wien (Institut für Kulturmanagement)
seit Oktober 2005	Studium der Musikwissenschaft an der Universität Wien
Juni 2005	Abschluss: Bilinguale Matura mit ausgezeichnetem Erfolg
2001 – 2005	Vienna Bilingual Schooling /Oberstufenrealgymnasium Draschestraße, 1230 Wien
1997 – 2001	Vienna Bilingual Middle School, Wendtstattgasse, 1100 Wien
1993 – 1997	Volksschule, 2326 Ma. Lanzendorf

Berufliche Erfahrung

Jänner 2010	Konzertrezension „Daniel Kahn & The Painted Bird“ in der Zeitschrift <i>bockkeller</i> Ausgabe 01/2010
Herbst/Winter 2009	Vertretung Sekretariat Wiener Volksliedwerk
Oktober 2009	Referentin beim EU-Projekt „Ballad Portal“ in der VHS Wien 13, Vortrag <i>The Viennese Song</i>
Juli – Oktober 2009	Praktikum Festival <i>weanhean</i> (Presse- und Öffentlichkeitsarbeit, Akquirierung von KünstlerInnen, Verwaltung und Organisation)
März – Juni 2009	Praktikum im Archiv des Wiener Volksliedwerk (Einpflegen von Datensätzen, systematische Recherchen)
seit Juni 2007	Sekretärin der Fa. Rudolf Teufl

Sonstiges

seit 1994	Unterricht Violine bei Paul Dangl, Zipflo Weinrich, Harry Regenfelder, Fani Vovoni, Petra Mitterhumer, Martha Kodaj, Mariella Riedl u.a.
2000	Projektteilnahme „Kinder musizieren für Kinder“ div. Volksschulen
2003	musikalische Teilnahme am Symposium „Musik begreifen“: Klangstudie von Heinz Kratochwil (Leitung: Mag. Haas)
seit 2007	div. Konzertauftritte (Project east'n'bull, Siebenphoniker, u.a.)