



Universität Potsdam

José A. Rodríguez-Quiles y García | Birgit Jank

**Perspektiven einer
Interkulturellen Musikpädagogik**

Potsdamer Schriftenreihe zur Musikpädagogik | 2

Potsdamer Schriftenreihe zur Musikpädagogik

Potsdamer Schriftenreihe zur Musikpädagogik | 2

**Perspektiven einer
Interkulturellen Musikpädagogik**

José A. Rodríguez-Quiles y García | Birgit Jank

mit
Tiago de Oliveira Pinto
Bernd Clausen

Universitätsverlag Potsdam

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Universitätsverlag Potsdam 2009

<http://info.ub.uni-potsdam.de/verlag.htm>

Am Neuen Palais 10, 14469 Potsdam
Tel.: +49 (0)331 977 4623 / Fax: 4625
E-Mail: verlag@uni-potsdam.de

Die **Potsdamer Schriftenreihe zur Musikpädagogik** wird herausgegeben von Prof. Dr. Birgit Jank, Professur für Musikpädagogik und Musikdidaktik.

Redaktion: Jana Buschmann, Antje Möller
Übersetzung: Astrid Mathis, Reni Gretsch

Das Manuskript ist urheberrechtlich geschützt.

Online veröffentlicht auf dem Publikationsserver der Universität Potsdam
URL <http://pub.ub.uni-potsdam.de/volltexte/2009/2915/>
URN [urn:nbn:de:kobv:517-opus-29152](http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:kobv:517-opus-29152)
[<http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:kobv:517-opus-29152>]

Zugleich gedruckt erschienen im Universitätsverlag Potsdam:
ISBN 978-3-939469-48-3

Inhaltsverzeichnis

| | |
|--|-----------|
| I. Einführung (Birgit Jank)..... | 7 |
| Grundsätzliche Strategien und methodische Wege des Umgangs mit (sich bildenden) eigenen und fremden kulturellen Identitäten der Schülerinnen und Schüler im Musikunterricht..... | 7 |
| 1. Interkulturelles Musiklernen in der Schule - einige grundsätzliche Anmerkungen..... | 7 |
| 2. Zielsetzungen eines interkulturellen Musikunterrichts | 11 |
| 3. Probleme eines schulischen interkulturellen Musiklernens | 12 |
| 4. Methodische Versuche und Optionen eines interkulturellen Musiklernens | 15 |
| 5. Ausblick..... | 17 |
| Literatur | 19 |
| | |
| II. Vergleichende Betrachtungen zur spanischen Musikpädagogik (José A. Rodríguez-Quiles y García)..... | 21 |
| Internationale Dimensionen musikpädagogischer Forschung..... | 21 |
| Vergleichende Musikpädagogik am Beispiel der Länder Spanien und Deutschland..... | 26 |
| 1. Musikpädagogik in Spanien: ein neues Forschungsgebiet..... | 26 |
| 2. Konzeptionelle Rahmenbedingungen | 29 |
| 3. Aktueller Stand und geplante Fortführung des Forschungsprojektes..... | 31 |
| Literatur | 33 |
| Spain: Current Planning for Music Education..... | 34 |
| 1. Introduction..... | 34 |
| 2. Music in the curriculum of The Educación Obligatoria..... | 35 |

Perspektiven einer Interkulturellen Musikpädagogik

| | |
|---|-----|
| 3. Music in the Spanish Non-Compulsory Education..... | 46 |
| 4. The new certificate of “Didactic Specialization”..... | 52 |
| 5. Concluding remarks..... | 53 |
| Literature..... | 53 |
| ¿Están los alemanes interesados por el flamenco? Una aproximación a la cultura flamenca en la República Federal..... | 55 |
| Abstract..... | 55 |
| 1. Introducción..... | 55 |
| 2. El flamenco en las Universidades alemanas..... | 57 |
| 3. Festivales Flamencos..... | 64 |
| 4. Academias de flamenco..... | 66 |
| 5. Libros, revistas especializadas, sitios <i>web</i> , asociaciones..... | 68 |
| 6. Conclusiones..... | 72 |
| Referencias..... | 75 |
| Haben die Deutschen Interesse am Flamenco? Eine Annäherung an die Flamencokultur in der Bundesrepublik Deutschland..... | 76 |
| Abstract..... | 76 |
| 1. Einleitung..... | 76 |
| 2. Der Flamenco an den deutschen Hochschulen..... | 78 |
| 3. Flamencofestivals..... | 84 |
| 4. Flamenco-Akademien..... | 87 |
| 5. Bücher, Fachzeitschriften, Internetseiten, Verbände..... | 89 |
| 6. Schlusswort..... | 92 |
| Interkulturelle Musikpädagogik an der Universität Potsdam - Lehrveranstaltungen über spanische Musik..... | 96 |
| Dokumentation..... | 100 |

III. Aufsätze und Berichte zur interkulturellen Musikpädagogik (verschiedene Autoren)..... 103

Kulturen im Karneval und 'Karneval der Kulturen'.
Ethnomusikologische Betrachtungen zu einer Veranstaltung in
Berlin und in Pernambuco (Tiago de Oliveira Pinto)..... 103

Zeitgeschichtliche Dimensionen musikalischen Lernens und
musikpädagogischer Forschung - Einige Überlegungen zur
Aufarbeitung der DDR-Musikerziehung nach der politischen
Wende in Deutschland (Birgit Jank) 108

1. Einführung 108

2. Einige Bruchstücke aus den Arbeitsergebnissen zur
Forschung DDR-Musikerziehung und zum Musiklernen in
der DDR 109

3. Ausgewählte Diskussionspunkte und Perspektiven im
zeitgeschichtlichen Forschungsfeld DDR-Musikerziehung 111

Literatur 116

Jüdische Musik als Gegenstand interkultureller Musikpädagogik
(Birgit Jank)..... 119

Projektskizze: Jüdische Studien zur Musikpädagogik an der
Universität Potsdam 2006 im Rahmen des
Exzellenzwettbewerbes der Hochschulen in Deutschland 119

Zur notwendigen Förderung interkultureller Kompetenz an
deutschen Hochschulen in den Bereichen der Musik (Birgit Jank).. 121

„Vielfalt“ in musikbezogenen Diskursen (Bernd Clausen) 124

1. Vorbemerkung 124

2. Was Vielfalt nicht heißt 125

3. Was meint denn nun musikalische Vielfalt?..... 129

4. Schlussbemerkung 131

Literatur 133

I. Einführung (Birgit Jank)

Grundsätzliche Strategien und methodische Wege des Umgangs mit (sich bildenden) eigenen und fremden kulturellen Identitäten der Schülerinnen und Schüler im Musikunterricht

1. Interkulturelles Musiklernen in der Schule - einige grundsätzliche Anmerkungen

Bildung und Schule stehen nicht jenseits von gesellschaftlichen Realitäten, sondern das Nachdenken über Bildung und die Gestaltung von Schule sind viel unmittelbarer als z. B. musikwissenschaftliches Nachdenken in geschützten Räumen, sie sind an reale gesellschaftliche Entwicklungen gebunden, sind dazu verdammt oder positiv gesagt auf direktem Weg herausgefordert, Stellung zu beziehen, konkrete Arbeit zu leisten, zielgerichtet zu handeln, bisweilen auch auszuhandeln.

Wenn man etwa 30 Schülerinnen und Schüler in einer Klasse vor sich sitzen hat und als Lehrer oder Lehrerin mit einem guten Theoriehintergrund ausgestattet aus der Musikwissenschaftsausbildung einer Hochschule kommt, möglicherweise noch über eine solide musizierpraktische Qualifikation z. B. im Spiel der westafrikanischen Djembe oder der russischen Balalaika verfügt und nun mit bester Absicht ein interkulturelles Musiklernen in Gang bringen möchte, erwarten diese Schüler mit ihren so unterschiedlichen eigenen kulturellen Identitäten, Selbstverständnissen, Wertemustern keine Grundsatzreden, sondern schlichtweg einen Musikunterricht, der nicht langweilig ist, viel praktisches Musizieren bereithält und vor allem für sie einen persönlichen Wert hat.

Also, auf zu guten methodischen Konzepten für den Unterrichtsalltag!?

Doch halt, spätestens hier wird die Angelegenheit komplizierter. Gilt es in diesem Zusammenhang doch, auf die noch junge Disziplin einer Systematischen Musikpädagogik und auf deren Denkerträge zu verweisen, die sich einer wissenschaftlichen Tradition des kritischen

Denkens verpflichtet fühlen. Hermann J. Kaiser (Hamburg) und seine Schüler haben in den letzten Jahrzehnten in diesem Zusammenhang ausgewählte Grundlegungen formuliert. Musikalische Lernprozesse werden von der Systematischen Musikpädagogik als eine umfassende ästhetische Bildungspraxis verstanden, die auf den ersten Blick fern von bildungspolitischen Alltagsfragen und Unterrichtsalltag des Musikunterrichts zu stehen scheinen. Aber der zweite Blick oder besser ein gründliches Nachdenken zeigen es an: Nur eine genaue Bestimmung des Gegenstandes (ob nun bei der Konstruktion der philosophisch-kulturwissenschaftlichen Fragestellung nach dem Fremden in der Musik und dessen Bedeutsamkeit für Bildungsprozesse oder durch eine unterrichtspraktisch-methodische Nachfrage zur Organisation eines interkulturellen Musiklernens unter den institutionellen Bedingungen von Schule) kann auch in (musik-)pädagogischen Dimensionen Fortschritt und Klarheit im Denken und Handeln herbeiführen, kann einen Wissenschaftsanspruch, kann Methodologie in einem weiten Verständnis, kann das Verhältnis zur Historie des eigenen Faches oder zu der von Nachbardisziplinen klären oder zumindest ansatzweise erhellen.

Ein bedeutsamer Unterschied einer musikwissenschaftlichen und musikpädagogischen Denkrichtung in einer solchen kritischen Tradition dürfte es u. a. sein, dass es sich bei dem Ersteren vorrangig um Bemühungen zur Erhellung des Wesens der Musik in den Dimensionen ihrer Herstellung, ihrer Ergebnisse und ihrer Wirkungen handelt, in der Musikpädagogik es jedoch um das Auffinden von Theorien des *Musiklernens*, der Musikvermittlung und dies zudem noch in theoriebegründenden und zugleich praktisch-methodisch anwendbaren Dimensionen gehen sollte.

Auf letzteren Schwerpunkt möchte ich mich in meinen folgenden Ausführungen konzentrieren.

Also sei mir erlaubt, auf den Schüler zurückzukommen, der da in der Klasse vor mir sitzt und einen Musikunterricht erwartet, der für ihn einen *persönlichen* Wert hat, auch in Hinblick auf interkulturelles Musiklernen.

Und er hat recht mit dieser Erwartung, meine ich.

Unser Symposium beschäftigt sich mit dem Thema: „*Bildung kultureller Identität*“ und versucht dies zu problematisieren. Kulturelle Identität ist kein Wert an und für sich. Sie ist auch mehr als eine soziale Abstraktion. Identität erwächst aus Prozessen der Identifizierung und diese vollziehen sich allein in wirklichen Schülern, sie ist somit letztendlich Ausdruck eines lebhaftig stattfindenden individuellen Lebens. Kulturelle Identität ist in pädagogischen Kontexten gedacht also ein empirischer und letztlich auch ein persönlicher Wert.

Allgemeiner formuliert dies der Musiksoziologe Christian Kaden: „Identifikation gehört zu den Elementarbedürfnissen menschlichen Seins. Identifikation reflektiert, von ihren Ursprüngen her, ein gelungenes Wechselspiel, eine optimale Balance zwischen Innen- und Außenwelt. Dieses Optimum ist weder in geglätteter Harmonie gegeben noch in Konflikten, die ein kritisches Maß menschlicher Belastbarkeit übersteigen. Die großen, köstlichen Momente des Lebens stellen sich ein im dynamischen Hin und Her von Mensch und Welt.“¹

Dialektisch betrachtet stellt Schule nicht zuletzt durch ihre Institutionsmerkmale und schlichtweg durch die allgemeine Schulpflicht in Deutschland dies von den Rahmenbedingungen fast gesetzmäßig her: Kinder und Jugendliche kommen heute in die Schule und in den Musikunterricht mit sehr unterschiedlich geprägten Selbstverständnissen und Reflexionsgraden ihrer eigenen kulturellen Identität(en). Sie kommen nicht, weil sie wollen, sondern auch, weil sie es müssen. Sie suchen Harmonie (oder besser gefällt mir hier der Begriff „Wärme“) und zukunftsbeständige Orientierungen, zugleich aber auch die Auseinandersetzung und das Aneinanderreiben eigener Positionen mit denen der Mitschüler, der Lehrer, der Eltern, ja sogar der des Hausmeisters.

Jüngere Arbeiten einer wissenschaftlich orientierten Musikpädagogik im Kontext interkulturellen Arbeitens in Schule und Hochschule bemühen sich deshalb immer wieder, letztlich nach Einstellungs-

¹ Christian Kaden, *Des Lebens wilder Kreis Musik im Zivilisationsprozess*, Kassel, 1993, S. 220.

änderungen bei Schülern und Lehrern zu fragen, weniger nach bloßen handwerklichen Optionen und methodischen Rezepten.

Ich denke hier z. B. an den Ansatz von Wolfgang Martin Stroh einer *Welt-Musik-Lehre*², die konsequent davon auszugehen sucht, dass jeder Mensch, der in einem Heute lebt, multikulturell ist und das sich demzufolge der Identitätsbegriff auch ständig ändert, ja, ändern muss. Er möchte mit seinem Modellversuch Musiktheorie und Instrumentalunterricht in Schule und Hochschule wieder stärken, um letztendlich eine multikulturelle Handlungskompetenz zu vermitteln, damit sich auch Schülerinnen und Schüler im *Kultur-Supermarkt* selbst bedienen lernen und dies mit einem möglichst aktiven und bewussten Gestus.

Einen anderen Weg geht Irmgard Merkt, eine Vorreiterin des Nachdenkens über interkulturelles Musiklernen in unserem Fach, die in ihren Arbeiten z. B. zur Auseinandersetzung mit türkischer Musik nach *Schnittstellen zwischen verschiedenen Musikkulturen* sucht, diese findet und fantasievoll mit den Kindern gestaltet.

Um dies auch sinnlich anschaulich zu machen, sei ein Zitat von Irmgard Merkt herangezogen: „Ein Beispiel für spielerischen Umgang mit Verschiedenheit: In den Sprachen der Welt werden Tierlaute unterschiedlich nachgeahmt. Im Deutschen wird der Hahn mit *Kikireki* nachgeahmt, im Türkischen mit *ü ürü ü* und im Englischen mit *cock a doodle do*. Das Spiel mit den Imitationen der Tierstimmen ist bereits ein Wandern durch Klangwelten, es verdeutlicht das Prinzip *Gleichheit bei Verschiedenheit*.“³

Schließlich steht der Musikpädagoge Volker Schütz in Anlehnung an Wolfgang Welsch's Auffassung einer transkulturellen Verfasstheit der Gesellschaft mit seinen Arbeiten für den Gedanken der Gleichwertigkeit aller Kulturen und will mit seinen für Schule recht praktikablen Ansätzen z. B. zur Auseinandersetzung mit Musikkulturen aus Schwarzafrika zu Offenheit, Empathie, zur kognitiven wie gleichermaßen affektiven Toleranz gegenüber fremden Kulturen

² vgl. hierzu: *Musikunterricht heute Musikkulturen - fremd und vertraut* 5, Oldershausen, 2003.

³ Vgl. hierzu: Meinhard Ansohn, Jürgen Terhag, *Musikunterricht heute 5 Musikkulturen - fremd und vertraut*, Oldershausen, 2003, S. 28 ff.

erziehen. Das Eintauchen in eine andere Kultur wird bei ihm als zentrales Moment interkulturellen Lernens benannt.⁴

2. Zielsetzungen eines interkulturellen Musikunterrichts

In einem interkulturellen Musikunterricht sollen Schüler und Lehrer Gelegenheit bekommen, sich zu ihrer eigenen Zugehörigkeit zu verschiedenen Musikkulturen auseinanderzusetzen.

Dabei müssen wir uns meines Erachtens auch in den für Schule unumgänglichen Planungsprozessen mit manchmal offenem Ausgang von der Vorstellung eines Universalismus der Musikkulturen verabschieden. Vielmehr ist es sinnvoll, Szenen einzelner Musikkulturen zu segmentieren und sich dann mit ihnen intensiver zu beschäftigen. Allgemein akzeptiert ist hierbei in der jüngeren Diskussion, dass interkultureller Musikunterricht nach Möglichkeit mit dem Musikmachen einzusetzen hat. Der aktiven Musikausübung kann sich das konzentrierte Hören ebenso anschließen, wie die Transformation vermeintlich fremder Musikkulturen in eigene musikalische Produkte der Schülerinnen und Schüler.

Auf diese Weise könnte ein interkultureller Musikunterricht neben der Auseinandersetzung mit der eigenen, möglicherweise den Blick auf fremde Musikkulturen öffnen.

Eine Handlungsorientierung, die zu Schüleraktivitäten, zu Eigeninitiative und zu Möglichkeiten der Selbsterfahrung führt, sollte unabdingbare Grundlage eines solchen Unterrichts sein. Die Begegnung und die Auseinandersetzung mit *fremder* Musik sollen den Schülern demnach zu neuen musikalischen Erfahrungen verhelfen. Diese können dann wiederum als Unterrichtsgrundlage für die Auseinandersetzung mit dem *fremden Individuum* bzw. mit der *fremden Kultur* herangezogen werden.

Die Bereitschaft, sich auf *Fremdes* einzulassen und die Erziehung zur Toleranz gehören ebenso zu den Lernzielen des interkulturellen Musikunterrichts wie die Erziehung zur Konfliktfähigkeit.

⁴ vgl. hierzu: Volker Schütz, *Musik in Schwarzafrika*, Oldershausen, 1992.

Des Weiteren: Matthias Kruse, „Zu den Zielen, Chancen und Grenzen interkulturellen Musiklernens“, in: *Interkultureller Musikunterricht*, hrsg. Von Matthias Kruse, Kassel, 2003, S. 7 ff.

Interkultureller Musikunterricht ist in erster Linie ein Begegnungsunterricht. Besonders die Einbeziehung von außerschulischen Experten bietet eine didaktische Chance zu mehr Authentizität. Dieses projektorientierte Zusammenarbeiten, das möglicherweise durch die Etablierung der Ganztagschule (z. B. in Hessen an Brennpunkt-Hauptschulen) neue Möglichkeiten erfahren wird, könnte im Kontext eines fächerübergreifenden Unterrichts zudem aus tradierten eindimensionalen Formen des Musiklernens und des Musikverstehens führen.

Es sollen nun einige ausgewählte konzeptimmanente Probleme eines interkulturellen Musiklernens benannt werden.

3. Probleme eines schulischen interkulturellen Musiklernens

So optimistisch ich in meinem Beitrag bisher auch gewesen bin; der praktischen Durchführung interkulturellen Musikunterrichts stellt sich eine Vielzahl von Problemen entgegen. Einige ausgewählte möchte ich benennen:

- a. Zum einen besteht die Gefahr der *Vereinnahmung der Musikkulturen durch die Behandlung im Unterricht*. Die Zielsetzung eines interkulturellen Musikunterrichts, musikkulturelle Erfahrungen der Schüler in den Unterricht zu integrieren, stellt Lehrer und Unterricht zunächst vor ein Paradoxon, denn ein wesentlicher Bestandteil vieler Jugendkulturen ist die Abgrenzung von der Erwachsenenwelt und somit auch von Schule. Auch das oft gut gemeinte Aufnehmen von Musik der Migrantenkinder erweist sich in der Praxis zuweilen als Gradwanderung: Die einen reagieren positiv, da ihre Musik nun allen vorgestellt werden kann, andere fühlen sich in eine Sonderrolle gedrängt und sind enttäuscht, nun auf eine andere Kultur einer Heimat, die sie gar nicht mehr kennen, zurückgebunden zu werden. Einige gehen durch einen solchen Musikunterricht angeregt, bewusst den Weg des Suchens der eigenen kulturellen Wurzeln ihrer Eltern- und

Großelterngeneration, andere empfinden dies im Sinne eines *Cross-over*.

- b. Musik fremder Kulturen ist ebenso wie die der je eigenen von *großer Vielfalt* geprägt. Zudem ist Musik teilweise so stark in ihren *kulturellen und sozialen Kontext* eingebunden, dass über die generelle Abhängigkeit jeder Musik von ihrer Repräsentationsform hinaus, die Musik ohne ihren außermusikalischen Anlass (religiöse Riten, Feste etc.) den eigentlichen Sinnzusammenhang verliert. Die persönliche Wahrnehmung beschränkt sich in diesem Fall auf den musikalischen Gehalt und den eigenen Sinnzusammenhang des Rezipienten.
- c. Wir sprechen spätestens seit dem Bundeskongress des Arbeitskreises für Schulmusik (AfS) 2002 in Berlin zum Thema *Musikkulturen - fremd und vertraut* (an dem über 1000 interessierte Musiklehrer aller Schulstufen teilnahmen) von einer *neuen Art des Praxischocks beim interkulturellen Musiklernen* bei diesen eigentlich sehr aufgeschlossenen und praxiserfahrenen Kollegen (die vielen Musiklehrer und Musiklehrerinnen, die nie zu solch einer oder einer anderen Fortbildungsveranstaltung gehen, mag ich mir manchmal gar nicht mehr vorstellen): Wenn diesen Kongressteilnehmern nämlich in hochprofessionellen, musikpraktisch angelegten Workshops von außereuropäischen Musikern eine so hochkomplexe Musizierpraxis, z. B. an Perkussionsinstrumenten offeriert wird, die mit dem gut gemeinten gelegentlichen Einsatz von Rumbasseln oder Djemben in der Schule so gar nichts mehr zu tun haben wollen. Und wenn der Musiker mit einem verständnisvollen charmanten Lächeln dann noch formuliert, dass bei dieser Technik mit ein paar Jahren Übung durchaus Fortschritte erkennbar werden könnten, fallen für den engagierten, aber realistischen Musiklehrer möglicherweise Welten des Machbaren zusammen. Die Möglichkeiten, eine Musikkultur, oder auch nur den Ausschnitt einer Teilkultur in der Schule

angemessen zu vermitteln, sind äußerst begrenzt. Das liegt nicht nur an der spezifischen Unterrichtsatmosphäre oder an der zeitlichen Begrenzung, sondern vielleicht auch an eben dieser kulturellen und funktionalen Eingebundenheit: Techno ohne DJ? Schwarzafrikanische Rhythmen ohne einen kompetenten Solodrummer? Türkische Hochzeitsmusik ohne Fest? Melancholische russische Volkslieder ohne die Wolga und die völlig andere Funktion von Volksmusik im Osten? Musiklernen, muss sich immer wieder auf Kontexte beziehen lassen und dabei auch berücksichtigen, dass im Unterschied zur abendländischen Kulturtradition mit ihren oft abgeschlossenen Systemen gerade in Afrika oder Lateinamerika auf eine direkte Bindung an soziale Ereignisse, auf Wiederholbarkeit und offene Systeme fokussiert wird.

- d. Ebenso wie bei der Gefahr der Vereinnahmung von Musikkulturen besteht die Herausforderung an den Lehrer darin, die *Balance zwischen der unverantwortlichen Vereinfachung und der Ermöglichung musikalischer Fremderfahrungen* zu finden. Auch ein dialektisches Denken würde möglicherweise manchem Musiklehrer aus dieser Klemme helfen: Thomas Ott hat vor Jahren darauf hingewiesen, dass es möglicherweise im Bereich Musikpädagogik sinnvoll sein kann, das *Nicht-Verstehen* zu lehren oder vielleicht besser: dem allzu schnellen Verstehen zu wehren. Prinzipiell und systematisch nach dem zu suchen, was (noch) nicht in musikpädagogischen Praxen verstanden worden ist, wäre demnach eine sinnvolle Perspektive, auch für interkulturelles Musiklernen.

An dieser Stelle sei mir eine Reibung oder auch gemeinsame Impulsgebung (wie sie es verstehen wollen) zu musiksoziologischem Nachdenken erlaubt, wenn ich nämlich bei Christian Kaden im Kontext seiner Überlegungen zu kultureller Identität als Lebens-thematik nachlesen kann: „Es wäre daher nützlich, neben einer *Ästhetik des Widerstands* (Peter Weiss) auch die *Ästhetik des Nicht-*

Widerstehens auszuarbeiten. Nicht-Widerstehen aber lehrt den, der es betreibt, seine tatsächlichen Bedürfnisse vergessen, es bedeutet die Aushöhlung von Selbstbewusstsein, die Aufgabe des Ichs.“⁵

Deutet sich hier also vielleicht ein hochinteressanter Dialog zwischen musikwissenschaftlichem kritischem Denken und der auch an die Realitäten heutiger Schulwirklichkeit denkenden Musikpädagogik an? Möglicherweise.

Ich möchte nun anhand einer kurzen Übersicht auf verschiedene mögliche methodische Wege eines interkulturellen Musiklernens eingehen.

4. Methodische Versuche und Optionen eines interkulturellen Musiklernens

Die folgende Übersicht versucht einen Überblick über derzeit bereits in der Schulpraxis erprobte Verfahren zu geben, ohne hierbei ausführlicher auf Bewertungen und kritische Kommentierungen eingehen zu können.

Wann, in welchem Umfang, mit welcher Ausführlichkeit ich diese verschiedenen möglichen methodischen Wege für die Unterrichtsplanung und im Unterrichtsprozess aufnehme, dies verstehe ich als eine offen zu formulierende Größe. Sie hängt entscheidend davon ab, in welcher Klasse, an welchem Ort, in welcher Funktion, in welcher Grundvereinbarung ich mich als Musiklehrerin in diesem Moment befinde. Natürlich ist sie auch abhängig von den Zielen, um die es in dieser konkreten Unterrichtsstunde geht.

Wichtig wäre für mich, in sinnvoll strukturierten Lehr- und Lernabläufen zu agieren, die möglichst gleichzeitig auf ein dialogisches, vergleichendes und kontrastierendes Prinzip abheben, und so ein musikalisch-pädagogisches Netz im Musikunterricht entstehen zu lassen, das zum einen die Bewusstmachung eigener kultureller Identitäten fördert und zum anderen die Schärfung von Unterschieden, Kontrasten, ja Ablehnungen fremder kultureller

⁵ Christian Kaden, *Des Lebens wilder Kreis Musik im Zivilisationsprozess*, Kassel, 1993, S. 224.

Identitäten im Blick hat und damit wiederum verstehbarer werden lässt.

4.1 Methodische Wege eines interkulturellen Musiklernens

Der interkulturelle Vergleich

- Unterschiede in der Klangästhetik
- Unterschiede in der Entwicklung der musikalischen Parameter (Welt-Musik-Lehre, Improvisation, Collagen, Klassenmusizieren)
- Betonung von Gemeinsamkeiten (musikalische Schnittstellen)
- Bearbeiten menschlicher Grunderfahrungen (Liebe, Trauer, Abschied, Begrüßung, Natur, Konflikt, Versöhnung)
- Musik als Medium freier Gestaltung und persönlichen Ausdrucks (ästhetisches Lernen)
- Austausch und Vergleich musikalischer (Alltags)Erfahrungen

Handlungsorientierung als Weg zu persönlicher Erfahrung

- Aufbau musikalischen Wissens über musikalische Erfahrungen organisieren
- Handlungs- und erfahrungsorientierte Methodik (Körperausdruck, Gestik, Bewegung)

Ästhetisches Lernen als Weg zu neuen Erfahrungsmöglichkeiten

- Erweiterung der Wahrnehmungsfähigkeit
- Ziel- bzw. zweckorientierte Wahrnehmungsdidaktik
- Interdisziplinäres Lernen (Theater, Kunst, Tanz, Spiel, Literatur u. a.)
- Didaktischer Perspektivenwechsel für den Lehrenden

Begegnungen mit anderen Musikkulturen innerhalb und außerhalb von musikalischen Lernprozessen

- Interkulturelles Musiklernen als Begegnungsunterricht begreifen
- Regionale Angebote, Kooperation von Kinder- und Jugendkultur

Konfliktorientierung beim interkulturellen Musiklernen

- Arbeit mit dem Fremden als Arbeit mit mir selbst begreifen
- Akzeptanz der identitätsstiftenden Bedeutung von Musik, Nicht-Ausgrenzen
- Toleranz beinhaltet das Aushaltenkönnen verschiedener Musikkulturen

5. Ausblick

Die angeführten Problemlagen zum interkulturellen Musiklernen scheinen - trotz der methodischen Vorschläge möglicher Unterrichtsstrategien - den Schluss nahe zu legen, dass dieser Ansatz in der Schule nur wenig Aussicht auf Erfolg hat, dass wir als Musikpädagogen uns wieder einmal bescheiden in den Hintergrund ziehen sollten.

Versteht sich jedoch Bildung, verstehen wir die neben allen Problemen so berührende Bildungsarbeit mit jungen Menschen, wenn wir sie denn ernst nehmen, als etwas ganz Besonderes und verbinden dies zugleich mit der realistischen Auffassung, dass der Mensch nur soviel versteht, wie er sich selbst versteht, so möchte ich daraus schlussfolgern, dass wir unsere Identität und damit unsere Herkunft und Geschichte kennen müssen, um uns Fremdem öffnen zu können. Wir müssen es t u n.

Der interkulturellen Erziehung kommt heute eine immer wichtiger werdende Aufgabe zu: Sie soll nicht nur den Grundstein für ein friedvolles Zusammenleben verschiedener Kulturen legen, sondern generell die Bereitschaft zur Toleranz und zu vernünftigen Konflikt-

lösungen fördern. Die Zielgruppe beschränkt sich weder auf ethnische Minoritäten noch auf bestimmte Teilkulturen, denn diese Kompetenzen müssen von jedem gelernt werden. So erscheint es für mich zwar bedrückend, letztlich jedoch fast zweitrangig, ob die Mehrheit der deutschen Gesellschaft ein Zusammenleben in der multikulturellen Gesellschaft befürwortet oder nicht. Vor dem Hintergrund der teilweise massiven Ablehnung dieser Gesellschaftsform muss sich die interkulturelle Erziehung meines Erachtens jedoch bewusst dieser Überzeugungsaufgabe stellen: Sie muss den Kindern und Jugendlichen Orientierungshilfe für das Zusammenleben mit dem *Fremden* geben. Dem Musikunterricht steht ein großes Repertoire an Möglichkeiten offen, diese Zielsetzung aktiv zu unterstützen. Besonders die Erkenntnis, dass Verhaltensänderungen nicht allein über Willensanstrengungen oder Information zu erreichen sind, sondern immer erst auf eine Selbsterfahrung folgen können, macht eine generelle Verbreitung der Konzeptionen der interkulturellen Musikerziehung dringend erforderlich.

Auch im Bildungswesen beginnt man langsam zu erkennen, dass eine in den ersten Jahren nach der Veröffentlichung der PISA-Ergebnisse praktizierte Engführung der Schule auf Mathematik, die Naturwissenschaften und die Muttersprache verbunden mit einer Flut immer neuer Evaluierungen und disziplinarischer Maßnahmen gegenüber Lehrern und Schülern ein Irrweg war und ist. Zunehmend wird begriffen – und vielleicht auch durch eine jüngere Generation von Lehrern und Hochschullehrern getragen –, dass Schule Orte des Lernens und des Lebens sein müssen, dass diejenigen Schulen die Besten sind, die über eine lebendige Schulkultur – eben auch über eine interkulturell geprägte – verfügen, dass sowohl den Schulen als auch den Lehrerinnen und Lehrern eine sehr viel größere Autonomie und Verantwortlichkeit für ihre Bildungsarbeit überlassen werden muss und dass ein zentralistisches Modell der Steuerung, bei dem ein allmächtiges Bildungsministerium glaubt, schulische Abläufe bis ins Detail regeln zu können, zu demselben Irrweg gehört.

Wir müssen jedoch auch auf unser kleines Fach und seine Möglichkeiten in einem offen gedachten Bildungsprozess aufmerksam machen (andere tun dies nicht für uns). So versucht derzeit eine kleine

Arbeitsgruppe von Musikpädagogen und Musikwissenschaftler, denen auch Christian Rolle und ich angehören, Items für ein mögliches Musikmodul in der IGLU-Studie (hierbei geht es um die Erfassung von tatsächlichen Schülerkompetenzen am Ende des 4. Schuljahres in 35 europäischen Ländern, die in einer Erweiterung einer ersten Studie 2006 wieder durchgeführt werden soll) zu entwickeln. Trotz aller forschungsmethodischen Klippen und noch offenen Fragen, die bei einer solchen Erfassung anstehen, muss auf die kreativen Potenziale des Musiklernens, und zwar möglichst exemplarisch für die ästhetischen Fächer eindringlich hingewiesen und in das offizielle Bildungsdenken hineingetragen werden.

Auch deshalb sind wir hier mit einem musikpädagogischen Symposium im Rahmen eines internationalen Kongresses der Gesellschaft für Musikforschung vertreten: um mit Musikwissenschaftlern ins Gespräch kommen zu können, die bereit sind, an unseren oft so komplexen Fragestellungen mitzuarbeiten.

Literatur

Meinhard Ansohn, Jürgen Terhag: Musikunterricht heute. 5 Musikulturen - fremd und vertraut, Oldershausen (2003)

Christian Kaden: Des Lebens wilder Kreis. Musik im Zivilisationsprozess, Kassel (1993)

Matthias Kruse: Zu den Zielen, Chancen und Grenzen interkulturellen Musiklernens., in: Interkultureller Musikunterricht, hrsg. von Matthias Kruse, Kassel (2003)

Volker Schütz: Musik in Schwarzafrika, Oldershausen (1992)

II. Vergleichende Betrachtungen zur spanischen Musikpädagogik (José A. Rodríguez-Quiles y García)

Internationale Dimensionen musikpädagogischer Forschung

*Gründungsveranstaltung der Forschungsstelle
Systematische Musikpädagogik mit Eröffnung
des Archivs zur DDR-Musikpädagogik
Universität Potsdam, 06. Juli 2004*

Sehr verehrte Damen und Herren,
liebe Studierende,

seit Oktober 2003 arbeite ich als Stipendiat der Alexander-von-Humboldt-Stiftung an der Universität Potsdam, und zu Beginn meiner Ausführungen an diesem wichtigen Tag heute möchte ich Ihnen kurz die Stadt, aus der ich komme, und die Universität, an der ich arbeite, vorstellen.

Als letzte Stadt auf der iberischen Halbinsel wurde Granada 1492 von den Christen zurückerobert, ein Ereignis, das heute als Gründung Spaniens verstanden werden kann. Die Wiedereroberung durch die Christen beraubte die Stadt jedoch nicht ihrer kulturellen Vielfalt in Wissenschaften, Künsten und Architektur, denn noch heute lassen sich überall Spuren dieser kulturell vielseitigen Vergangenheit in der Stadt finden.

Die Gründung der Universität Granada im Jahre 1531 ging auf eine Initiative von Kaiser Karl V. und eine päpstliche Bulle von Papst Clemens zurück. Damit knüpfte die Universität an die langjährige arabische Universität Yusufs I. an, eine Universität, die 470 Jahre lang starken Einfluss auf das soziale und kulturelle Leben der Stadt Granada nahm und damit Granada immer mehr zu einem intellektuellen und kulturellen Zentrum Südspaniens werden ließ.

Heute ist die Universität ebenso eng mit der Stadt verbunden, da sie ganz im Sinne des Gesetzes zur Reform der Universitäten auch für die Menschen außerhalb der Universität vielfältige Angebote und

Forschungsergebnisse bereitstellt. Ungefähr 70.000 Studenten, Dozenten und Verwaltungsangestellte gehören ihr heute an. Zusätzlich durch die Tatsache, dass von 270.000 Einwohnern allein über 60.000 Studenten der Universität sind, erhält die Stadt das für sie so typische universitäre Flair.

Der Bildungsrat der Europäischen Union hat als Beitrag zur Umsetzung der „neuen strategischen Ziele“ bereits im Jahre 2002 mit dem „Detaillierten Arbeitsprogramm zur Umsetzung der Ziele der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung in Europa“ den Rahmen für die wichtigsten bildungspolitischen Ziele der Union für die nächsten Jahre formuliert. Damit soll eine Öffnung der Bildungssysteme, eine Erleichterung des Zugangs zu den Bildungssystemen und eine Verbesserung der Qualität und Effizienz der Bildung erreicht werden.

Um das zu erzielen, müssen aber für alle Bereiche der Bildungssysteme, also auch für die Musikpädagogik, zuverlässige Daten über den Stand der Musikpädagogenausbildung und der Lehre an den Schulen auch in einer europäischen Dimension vorliegen. Bisher war die Attraktivität der Schulbildung und des Lernens im Fachgebiet Musikpädagogik kein Gegenstand der Forschung in Spanien. Dementsprechend wurde die Attraktivität der Schulbildung im Fach Musik im europäischen Kontext bisher nur völlig unzureichend evaluiert. Für die Verbesserung dieses Gebiets ist aber gerade die Beantwortung dieser Fragen von zentraler Bedeutung.

Das Hauptziel meines Forschungsvorhabens ist deshalb die Schaffung verlässlicher Basisdaten, die eine gerichtete Fortentwicklung der Ausbildung von Musikpädagogen und damit eine Verbesserung des Musikunterrichts an allgemeinbildenden Schulen ermöglichen sollen.

Bis zur Verabschiedung eines neuen Gesetzes (das sogenannte L.O.G.S.E, "Gesetz zur allgemeinen Verordnung des Bildungssystems") im Jahre 1990 gab es an allgemeinbildenden Schulen in Spanien keinen Musikunterricht als Pflichtfach. Die Schaffung geeigneter Lehrpläne für die Schulen war deshalb eine Pioniertat. Zur Bereitstellung qualifizierter Musik-Fachlehrer musste aber auch das Fach Musikpädagogik an den Universitäten völlig neu geschaffen

werden. Die vergleichende Untersuchung der Ausbildung von Musikpädagogen und die Praxis der Musikerziehung sind deshalb aus spanischer Sicht von herausragender theoretischer und praktischer Bedeutung.

Der Anfangspunkt meiner aktuellen Arbeit ist die Forschung für meine Dissertation mit dem Thema: „Der Stellenwert des Musikunterrichts bei der Entwicklung und Realisierung von Schullehrplänen in der Primarstufe“. Zu berücksichtigen ist, dass das spanische Curriculum seit der L.O.G.S.E. ein Curriculum „von unten“ ist. So ist es im Fall Musik der Musiklehrer selber und nicht das Ministerium, das ein Profil für seine Schule anbieten muss.

Ich habe den längeren, aber vielleicht nützlicheren Weg der Suche nach Informationen innerhalb eines Kontextes gewählt, der auf eine breite, fest verankerte Tradition und internationale Anerkennung im Feld der schulischen Musikpädagogik zurückblicken kann. Und so begann ich, Kontakte mit Experten an verschiedenen ausländischen Universitäten aufzunehmen - in der Hoffnung, etwas aus deren langjähriger Erfahrung im Bereich der Musikpädagogik lernen zu können.

Dies geschah nicht aus Repräsentationsgründen, sondern aus dem inneren Bedürfnis, sich auf einem Wissensgebiet weiterzubilden, das sich in Spanien noch in einer Wachstumsphase befindet, anstatt sich an Interpretationsmöglichkeiten eines Forschungsthemas heranzuwagen, die formal vielleicht elegant ausfallen könnten, aber inhaltlich leer blieben oder vielleicht schon längst überholt sind.

Als Stipendiat der Alexander-von-Humboldt-Stiftung leite ich dieses Jahr ein Forschungsprojekt an der Universität Potsdam mit dem Titel: „Musikpädagogik im Kontext der Europäischen Union – Vergleichende Studie der modernen Schulmusik in Deutschland und Spanien. Wertungen – Impulse – Perspektiven einer Zusammenarbeit“.

Hier die geplante Fortführung des Projektes:

- Studium neuer deutscher Rahmenrichtlinien und anderer offizieller Dokumente für Musik nach PISA
- Empirisches Design (Primar- und Sekundarstufe I)
- Feldarbeit: Interviews, Befragungen und historische Rekonstruktion der Lage
- Vergleichende Untersuchung von Berichten und Daten
- Studium von neuen spanischen Verordnungen und anderen offiziellen Dokumenten für das Schulsystem nach der neuen politischen Wende
- Vergleich Deutschland / Spanien
- Schlussfolgerungen. Schriftlicher Schlussbericht

Ferner bin ich als „National Coordinator“ meines Landes aktives Mitglied des im Jahre 1990 gegründeten Verbandes „Europäische Arbeitsgemeinschaft Schulmusik“.

Das Anliegen dieses Verbandes ist im Folgenden beschrieben:

1. Förderung des Musikunterrichts an allen Allgemeinbildenden und Berufsbildenden Schulen Europas.
2. Förderung einer qualifizierten Ausbildung von Musikpädagogen an Allgemeinbildenden Schulen Europas.
3. Durchführung von Fortbildungsveranstaltungen und fachpolitischen Initiativen im Rahmen von Kongressen, Tagungen und Seminaren.

Die letzten Kongresse haben in Wien und Athen mit folgenden Hauptthemen stattgefunden:

- Wien, 2003
Weiterbildung - life long development
- Athen, 2004
Musik auf der Akropolis. Musikpädagogik in traditionellen und zeitgemäßen Kontext

Gegenstand des Kongresses 2005 in Prag wird das Thema *Musik an Kindergärten und Grundschulen* sein.

Ich wünsche mir für die Musiklehrerausbildung in Potsdam und Granada,

- dass wir durch gemeinsame Kooperationen die Ausbildung auch in den Formen der neu einzuführenden Bachelor-Master-Strukturen effektiv gestalten können.
- dass der im Wintersemester 2005 beginnende Erasmusaustausch zwischen Dozenten und Studierenden von Potsdam und Granada neue Impulse bringen wird.
- dass wir durch gemeinsame Forschungen in der Musikpädagogik zu neuen Erkenntnissen kommen.
- und schließlich ganz persönlich wünsche ich mir, dass zwischenmenschliche Begegnungen mir neue Kulturen, Sprachen und Musik öffnen.

Vielen Dank für Ihre Aufmerksamkeit.

Vergleichende Musikpädagogik am Beispiel der Länder Spanien und Deutschland

1. Musikpädagogik in Spanien: ein neues Forschungsgebiet

Der Bildungsrat der Europäischen Union hat als Beitrag zur Umsetzung der „neuen strategischen Ziele“ bereits im Jahre 2002 mit dem „Detaillierten Arbeitsprogramm zur Umsetzung der Ziele der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung in Europa“ den Rahmen für die wichtigsten bildungspolitischen Aufgaben der Union für die nächsten Jahre formuliert. Damit soll eine Öffnung der Bildungssysteme, eine Erleichterung des Zugangs zu den Bildungssystemen und eine Verbesserung der Qualität und Effizienz der Bildung erreicht werden.

Um dieses Ziel zu erreichen, müssen aber für alle Bereiche der Bildungssysteme, also auch für die Musikpädagogik und Musikdidaktik, zuverlässige Daten über den Stand der Musikpädagogenausbildung und der Lehre an den Schulen vorliegen. Bislang war die Attraktivität der Schulbildung und des Lernens im Fachgebiet Musikpädagogik kein Gegenstand der Forschung in Spanien. Dementsprechend wurde die Attraktivität der Schulbildung im Fach Musik besonders auch im europäischen Kontext bisher nur völlig unzureichend evaluiert. Zur Verbesserung der Pädagogenausbildung und der Weiterentwicklung der Lehre an den Schulen ist aber gerade die Beantwortung dieser Fragen von zentraler Bedeutung.

Der Stellenwert der Musikpädagogik in allgemeinbildenden Schulen ist deshalb von so großer Bedeutung, weil einzig durch sie Kinder und Jugendliche frühzeitig erreicht werden können. Um den sich daraus ableitenden Bildungsauftrag des Staates zu erfüllen, bedarf es qualifizierter Musik-Fachlehrer. Das Hauptziel meiner aktuellen Forschung in Deutschland ist deshalb die Schaffung zuverlässiger Basisdaten, die eine zielgerichtete Verbesserung der Ausbildung von Musikpädagogen und damit eine Verbesserung des Musikunterrichts an allgemeinbildenden Schulen ermöglichen sollen.

Bis zur Verabschiedung eines neuen Gesetzes (das sogenannte L.O.G.S.E.) der sozialistischen Regierung unter Felipe González im

Jahre 1990⁶ gab es an allgemeinbildenden Schulen in Spanien keinen Musikunterricht als Pflichtfach. Die Schaffung geeigneter Lehrpläne für die Schulen war deshalb eine Pioniertat. Zur Bereitstellung qualifizierter Musik-Fachlehrer musste deshalb das Fach Musikpädagogik an den Universitäten neu geschaffen werden. Die vergleichende Untersuchung der Ausbildung von Musikpädagogen und die Praxis der Musikerziehung in Europa sind aus spanischer Sicht deshalb von herausragender theoretischer und praktischer Bedeutung.

Seit Inkrafttreten des L.O.G.S.E. verlangen die regionalen Bildungsministerien von den Lehrern, dass sie ihr pädagogisches Handeln nach Schulplänen ausrichten. Die Ausgestaltung dieser Schulpläne ruht auf drei fundamentalen Säulen: die Schaffung von Teams, die Reflexion über die pädagogische Praxis sowie die besondere Berücksichtigung der regionalen Gegebenheiten. Die Umsetzung dieser gesetzlichen Vorgaben erfordern aber, dass die Schulen über relativ große Autonomie in ihrer Organisation und in ihren pädagogischen Entscheidungen verfügen. Das ist für Spanien ein Novum. Die diesen Gegenstand betreffenden ministeriellen Vorschriften tragen zwar den genannten Erfordernissen Rechnung, insbesondere vor dem Hintergrund einer Verbesserung der Chancengleichheit in der Bildung, in der Praxis sind diese Bedingungen aber an den meisten Schulen noch nicht erfüllt.

Wie neuere Forschungsarbeiten in verschiedenen Bereichen jedoch gezeigt haben (Clemente, 1999; Rivera, 1999; Martinez & Rivera, 2000), kann eine Umsetzung des L.O.G.S.E durch die Erfüllung des „Drei-Säulen-Prinzips“ allein, welches ja wesentlich auf einer Ausweitung der Autonomie der individuellen Schule beruht, nicht erreicht werden. Daher haben einige Autoren (Hargreaves, 1996; Perez, 1998; Clemente, 1999) dem *Autonomie-Konzept* das *Konzept der Kooperation* der Lehrer untereinander an die Seite gestellt.

Da sich die ungenügende Datenlage vor dem Hintergrund der neuen bildungspolitischen Ziele der Regierung und den Problemen ihrer

⁶ Das so genante L.O.G.S.E, (Ley de Ordenamiento General del Sistema Educativo; dt. Gesetz zur allgemeinen Verordnung des Bildungssystems).

Umsetzung in der Praxis als besonders schmerzlich erwies, entschloss ich mich Ende der neunziger Jahre, als Leiter einer interdisziplinären Forschungsgruppe an der Universität Granada ein Forschungsprojekt an den Schulen der Primarstufe in Spanien durchzuführen. Die Zielsetzung bestand darin, herauszufinden, wie die Ausarbeitung der Schulpläne und ihre spätere praktische Umsetzung ablaufen würden.

Dabei war ich der Auffassung, dass ich genau von den Schulplänen auszugehen hätte, die von der Schulverwaltung (jeder autonomen Region) allen Pädagogen zur Verfügung gestellt wurden, um damit die erklärten Ziele im neuen Organisationsmodell des spanischen Bildungssystems, d. h. Autonomie und Mitbestimmung, umzusetzen.

Nach einer ersten Durchsicht der relevanten Literatur konzentrierte ich mich in einem ersten Schritt auf die Untersuchung der real bestehenden Situation der Musikpädagogik in der Primarstufe unter besonderer Berücksichtigung ihrer Zielsetzungen, Inhalte, Methodik und deren Bewertung. Zu diesem Zweck wählte ich 30 andalusische *Proyectos Curriculares* (Schulpläne) aus dem Fachgebiet Musik aus, die ich einer Analyse unterzog, um über ihren Bezugsrahmen Aussagen machen zu können. Diese konnten dann einer Fallstudie aus einer spanischen Schule gegenübergestellt werden.

Bereits nach der ersten Durchsicht der Schulpläne, die mir von den Schulen zur Verfügung gestellt worden waren, stellte sich heraus, dass die schulische Realität von meiner Erwartung so weit abwich, dass eine Änderung meines ursprünglichen Forschungskonzepts unumgänglich wurde. Es zeigte sich nämlich, dass einerseits ein großer Teil der Schulen das Fach Musik in ihren Lehrplänen völlig ignorierte und andererseits, dass ein ebenso großer Teil der Schulpläne, welche das Schulfach Musik in ihren Entwürfen berücksichtigten, einfach nur ein getreues Abbild der Vorschläge der Verwaltung lieferten oder auch Kopien der von den Schulbuchverlagen auf Anfrage der Bildungsadministration ausgearbeiteten Vorschläge einreichten.

Unter diesem neuen Gesichtspunkt war ich gezwungen, meine Forschungsarbeiten auf die Hypothese zu beziehen, dass die bisher vorliegenden Curricula, welche die Schulen eingereicht hatten, möglicherweise auf der Grundlage eines reinen „bürokratischem

Sendungsbewusstseins" entstanden sein könnten. Daraus ergab sich die Notwendigkeit zu untersuchen, wie das Fach Musik in Grundschulen in der Realität des Schulalltags unterrichtet wird, und herauszufinden, inwieweit hier tatsächlich neue pädagogische Konzepte umgesetzt wurden, wie es sowohl das L.O.G.S.E. (1990) einschließlich weiterführender Verordnungen und schließlich auch das L.O.C.E. (*Gesetz zur Qualität der Bildung*, 2002), das von der konservativen Partei unter José M. Aznar vorgelegt wurde, vorsehen.

Außerdem wurde ich mir bewusst, dass der Wert einer Forschungsarbeit, welche die Realität lediglich analysiert, beschreibt und eventuell interpretiert für die Lehrer einer Schule, die die wirklichen Verhältnisse aus eigener Anschauung ja nur zu gut kennen, als gering anzusehen ist, wenn daraus keine Vorschläge für die Praxis erwachsen. Aus diesem Grund wählte ich den längeren, aber vielleicht nützlicheren Weg, das Blickfeld auf Europa auszuweiten, wo die Musikpädagogik in einigen Ländern nicht nur auf eine fest verankerte Tradition, sondern auch auf internationale Anerkennung zurückblicken kann. Daher nahm ich Kontakte mit Experten an verschiedenen deutschen Universitäten auf, in der Hoffnung, etwas aus deren langjähriger Erfahrung im Bereich der Musikpädagogik lernen zu können.

2. Konzeptionelle Rahmenbedingungen

Das spanische Gesetz L.O.G.S.E. (1990) und danach die Gesetze L.O.C.E. (2002) und L.O.E. (2006) stellen eine große Modifikation des *Allgemeinen Gesetzes zum Bildungswesen (Ley General de Educación)* aus dem Jahre 1970 dar, indem es die Richtlinien für Zielsetzungen, Inhalte, Strukturen und Funktionen der Bildung für den gesamten Staat festlegt. Seine grundlegende Bedeutung liegt in dem Bestreben, adäquate Lösungen für die Bedürfnisse einer Gesellschaft anzubieten, die innerhalb eines ökonomischen Gesamtrahmens, der sich täglich globaler und wettbewerbsorientierter gestaltet, konstanten Veränderungen unterworfen ist und in der der technologische und wissenschaftliche Fortschritt eine breit angelegte Grundbildung erforderlich macht, die vielseitig und ausbaufähig ist.

Eine wesentliche Absicht dieser neuen Gesetze und Verordnungen ist es, den Schulen eine größere Autonomie einzuräumen, damit diese selbst ihre Schulpläne eigenverantwortlich an die speziellen Bedürfnisse und Besonderheiten des jeweiligen schulischen Umfeldes anpassen können. So werden im Detail diejenigen Strukturen und besonderen Merkmale beschrieben, die im Lehrplan, der nach dem L.O.G.S.E. von jeder Schule entworfen und umgesetzt werden muss, enthalten sein sollen. Es wird gefordert, dass die Zielsetzungen in ihren Entsprechungen zu den jeweiligen Bedürfnissen der Schüler, den methodischen Kriterien und Bewertungsverfahren und Umsetzungsempfehlungen erläutert werden. Des Weiteren sollen die Inhalte für jede Stufe in ihrem zeitlichen Ablauf klar strukturiert dargelegt werden. Bei der Konkretisierung des Schulplans ist in jedem Fall zu beachten, dass die jeweiligen Entwürfe der Lehrer in kohärenter und adäquater Weise den globalen Vorschlägen der Rahmenpläne entsprechen.

Das Gesetz L.O.G.S.E. behebt einen langjährigen Missstand bei der Qualifikation von Lehrern für das Fach Musik in der Primarstufe, indem es sowohl für private als auch für staatliche Schulen eine Lehrerausbildung vorschreibt, die eine entsprechende Qualifizierung sowohl auf fachlicher, als auch auf didaktischer Ebene garantiert und auf diese Weise den universitären Abschluss des Fachlehrers für Musik einführt. Ich plädiere insbesondere dafür, dass einem spanischen Musiklehrer in seiner Ausbildung auch für die Erfordernisse der Sekundarstufe eine solide Basis von epistemologischem, psychologischem und pädagogischem Wissen einschließlich didaktischer Kenntnisse vermittelt werden, auf die er später im praktischen Unterricht in der Schule zurückgreifen kann. Dazu ist es aber erforderlich, dass an spanischen Universitäten formell ein Studiengang für Musikpädagogik eingerichtet wird, wie es seit Jahrzehnten in anderen europäischen Nachbarländern – wie etwa Deutschland – üblich ist. Im Gegensatz zu der bisher in Spanien geübten Praxis sollten die Grundlagen der musikalischen Erziehung sowohl in der Primar- als auch in der Sekundarstufe mit großer Sorgfalt gelegt werden, um sie dann bis zum Abitur allmählich zu verbreitern. Dabei ist stets zu berücksichtigen, dass die gegenwärtige

Situation Spaniens in besonderem Maße eine sorgfältige Auswahl der zu planenden Inhalte und Aktivitäten erforderlich macht, um eine kontinuierliche Reflexion über unser Verständnis von einem „progressiven“ und nicht nur „addierenden“ Musikunterricht zu fördern. Auf diese Weise kann vermieden werden, dass die im Unterricht gestellten Fragen und Vorschläge von Schüler- oder Lehrerseite in ein konfuses Durcheinander führen, in dem der spontane Wunsch, Spaß zu haben, dazu verleitet, den Leitfaden der Kohärenz und fortschreitenden Erarbeitung des Stoffs aus den Augen zu verlieren.

Die geringe Bedeutung, die der Musik innerhalb des spanischen Curriculums zuerkannt wird - und zwar von höchster Ministerialebene über die Elternschaft und den Lehrkörper bis hin zur individuellen Meinung der Schüler - stellt ein weiteres Hindernis für die Lehrer dieses Fachs dar, die stärker als ihre anderen Kollegen um ein Minimum an Aufmerksamkeit, Interesse und aktive Mitarbeit ihrer Schüler ringen müssen, die besonders ab den letzten Klassen der Grundschule immer stärker ihr Interesse für die im Unterricht angebotenen Inhalte verlieren.

3. Aktueller Stand und geplante Fortführung des Forschungsprojektes

Das erste Ziel meines Projektes ist die Schaffung der theoretischen Grundlagen zur Durchführung der Feldarbeit. So ist es erforderlich, die deutsche Literatur hinsichtlich ihrer *Beziehungsformen zur Musik* und die *wichtigsten Konzeptionen in der Musikpädagogik* zu analysieren, die sich in erster Linie in den deutschsprachigen Ländern nach der Zeit des Zweiten Weltkrieges ausgeprägt haben. Diese Übersicht ist aus verschiedenen Gründen besonders wichtig. Einerseits dient sie dazu, in Spanien eine Reihe von musikpädagogischen Ansätzen vorzustellen, welche die Geschichte der europäischen Musikpädagogik wesentlich geprägt hat und die in Spanien, bedingt durch die Isolation des Landes während der Zeit des Franco-Regimes, bis jetzt unbekannt geblieben sind. Andererseits kann im Zeitalter eines vereinten Europas keine Studie im Bereich der Musikpädagogik

und der Musikdidaktik ernsthaft durchgeführt werden, solange sie Entwicklungen in den Nachbarländern außer Acht lässt.

In diesem Sinne habe ich aufgrund seiner international anerkannten soliden Struktur des Ansatzes und der weitreichenden Tradition auf das deutsche Modell zurückgegriffen, das im musikalischen Bereich eine unbestreitbar führende Rolle in Europa innehat. Ohne mein eigentliches Forschungsprojekt aus den Augen zu verlieren, werde ich nach möglichen Parallelen suchen, die sich aus den Ansätzen in der deutschen Literatur und den in den aktuellen spanischen Bildungsgesetzen enthaltenen Empfehlungen zur Musikpädagogik und Musikdidaktik ergeben können.

Obgleich die jüngste Schulreform im Falle des Landes Brandenburg mit ihrer Änderung der Schulpläne einen Teil der Daten der bisher schon begonnenen Feldarbeit gegenstandslos werden lässt, ergibt sich dadurch auch die einmalige Möglichkeit, den Prozess dieser Umstellung über eine längere Zeit verfolgen zu können. Dabei ist es besonders günstig, dass diese Langzeitbeobachtung ohne Änderung des bisherigen Studiendesigns möglich wäre. Insbesondere die Evaluation der Situation in der Primar- und Sekundarstufe I über einen längeren Zeitraum würde die Studie auf eine breitere Datenbasis stellen.

Nach der Beendigung der Feldarbeit müssen die gewonnenen Daten gesichtet und bewertet werden, und zwar unter Berücksichtigung verschiedener besuchter Potsdamer Schulen und deren individueller Art und Weise, die Lehrpläne mit Leben zu füllen. Der Vergleich zu einem spanischen Modellfall soll danach folgen.

Nach dem kürzlich erfolgten Regierungswechsel in Madrid wurde durch die neue sozialistische Regierung unter Rodríguez Zapatero ebenfalls eine Schulreform beschlossen. Die Umsetzung dieser Schulreform in neue Rahmenpläne und Lehrpläne ist gerade im Gange und bisher noch nicht abgeschlossen. Für die vorliegende Studie bedeutet dies aber, dass die zum Vergleich heranzuziehenden spanischen Fälle aus einer meiner früheren Untersuchungen jetzt neu bewertet werden müssen.

Als letzter Schritt der Studie werden dann die Zusammenstellung der Schlussfolgerungen und die Erstellung eines schriftlichen Abschlussberichtes folgen. Um die Ergebnisse dieser Studie auch der wissenschaftlichen Öffentlichkeit allgemein zugänglich zu machen, werden diese sowohl in einer spanischen, als auch in einer deutschen Fachzeitschrift veröffentlicht.

Literatur

CLEMENTE LINUESA, M. (1999): "¿Es posible una cultura de colaboración entre el profesorado?", in *Revista de Educación*, Nr. 320 (S. 205-221).

HARGREAVES, A. (1996): *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.

MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, J.B. und RIVERA GARCÍA, E. (Hrg.) (2000): *Evaluación del papel de la dirección en la elaboración y desarrollo de los proyectos curriculares de centros*. Madrid: M.E.C./C.I.D.E.

PÉREZ GÓMEZ, A. (1998): *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.

RIVERA, E. (1999): *Evaluación de la elaboración y desarrollo del Proyecto Curricular del Área de Educación Física en centros de Educación Primaria*. Granada: Universität.

Spain: Current Planning for Music Education

1. Introduction

In 1990 the L.O.G.S.E.⁷ Law initiated the reorganization of the Education System in Spain. This new structure defined the objectives, the organizational criteria and the curricular elements of this new system. It was an attempt to provide an answer to the changes in the political, economic and social order in Spain, a country that was slowly consolidating its position as a democratic nation within the framework of a free Europe. Further developments include the progress achieved in the areas of production, technology and cultural life, the changes in family life and the entry of women into the workforce. The objective was not only to reorganize the structure of the education system, but also to reform the various elements of the curriculum, so as to create new more appropriate teaching guidelines, which would be better adapted to the context. Unlike the previous education system that was imposed by the political regime in power - before democracy was restored in Spain -, the new system is designed to be much more open, giving a great significance to individual specificities and the social, geographic and cultural environments of the school. In the new system, objectives are formulated only in very general terms so they can be adapted to special situations, and special care is taken to ensure that academic knowledge is presented in a cross-disciplinary way. The assessment of the teaching and learning processes is also stressed, and the teacher is actively involved in both preparing and developing the curriculum. He or she is intended to play the role of an equalising factor in terms of social and/or economic inequalities, and the state grants him the right to make "adaptations to the teaching guidelines for students with special pedagogical needs, even if these adaptations clearly diverge from the content and criteria of the curriculum"⁸.

⁷ L.O.G.S.E. = *Ley de Ordenación General del Sistema Educativo* of October 3rd 1990 (see literature section).

⁸ Article 16.1 of the decree on Primary Education and Article 71 of the decree on Secondary Compulsory Education (E.S.O.), both for the Andalusian Autonomous Region. (see literature section).

2. Music in the curriculum of The Educación Obligatoria⁹

The subject of music is integrated into the curriculum of the *Educación Obligatoria* (Compulsory Education) in the following manner: in *Educación Primaria* (ages six to twelve) music is part of *Educación Artística* (Aesthetic Education), along with *Educación Plástica* (Arts Education) and *Dramatización* (Drama). On the other hand, in *Educación Secundaria Obligatoria* (ages twelve to sixteen. From now on abbreviated as E.S.O.) music is a separate, compulsory subject in the first three years and an optional subject in the fourth and final year. The attention given to music in the new system can be seen as a genuine innovation in the Spanish *Educación Obligatoria*.

This open and flexible curriculum under the new education system must be seen as a draft concept that more closely defines the educational objectives and how they must be put into practice. Since its incorporation into the social reality of students, the curriculum has gone beyond being merely a purely technical or scholarly vision of the teaching and learning processes: now it also addresses the social, cultural and ethical dimensions, which must permeate every teaching process. For *Educación Primaria* as well as for *Educación Secundaria* three levels of *Concreción Curricular* (specification of the curriculum) can be distinguished, each of which would be administered by a different education authority. These are as listed below, with special regard given to the subject of music:

(a) *First level: Diseño Curricular de Base* (general curriculum design). The authority in charge would be the *Administraciones Educativas Autonómicas* (the regional education authorities). This first level includes determining the Overall objectives of both *Educación Primaria* and *Secundaria*, the specification of the teaching areas (*Educación Artística* at the primary level and *Música* at the secondary level) and their general objectives, as well as the formulation of individual goals, topic groups and didactic and assessment guidelines. No information will be

⁹ The terminology used for the Spanish school grades, and partly for the school subjects, will be left in the original language. *Educación Obligatoria* corresponds to the grades of compulsory education.

provided here on the order and duration of the subjects during the course of the school year.

(b) *Second level: Proyecto Curricular de Centro* (Curriculum for Individual Schools). Responsibility is borne by each school respectively. Here the concern is to adapt the teaching and learning processes to the students' environment, taking into consideration the social, economic and cultural realities in which they live. In addition, the order of the study subjects and possible adaptations of the curriculum to students with special pedagogical needs¹⁰, as well as guidelines for methodological intervention and the specific assessment criteria that are to be adhered to are also prescribed.

(c) *Third level: Programación de Aula* (Lesson Planning). The music teacher(s)- should there be more than one at the school- would be in charge of this area. At this level of *Concreción Curricular*, the "teaching units" within each performance level are planned, organized and sequenced. A teaching unit is a work unit based on an integral process of teaching and learning (meaning that it is crucial to define objectives, elementary topic groups, learning activities and assessment activities clearly before beginning the active teaching process). A teaching unit does not have a pre-determined duration; it can encompass several traditional "classes" or "lessons".

One of the most important aspects of this system - with regard to the field of music- is the approach of the musical and acoustic environments as fundamental prerequisites for developing the abilities defined in the objectives, conveying the subject matter, and carrying out the activities entailed in it. The goal is to create a suitable environment in which students - in touch with reality - can develop their own musical experience, corresponding to personal interests and preferences. This process is encouraged by a methodology based on an active learning process.

¹⁰ It must be borne in mind that the Education policy that has been pursued in Spain since the implementation of the L.O.G.S.E. Law, provides for the integration of students with physical and mental disabilities into normal school classes.

2.1 Music in Educación Primaria

As mentioned above, the L.O.G.S.E Law, does not provide for separate music instruction in *Educación Primaria* (Primary Education); rather, during the course of the three *ciclos*⁶ (stages) of the Spanish primary level¹¹ (ages six to twelve) the subject of music is integrated into *Educación Artística*. The six subject areas of Educación Primaria are oriented towards globalisation and integration¹²: *Comprehension of the natural, social and cultural environments* (general education), *Educación Artística* (aesthetic education), *Physical Education* (Sports), *Spanish language and literature*, *Foreign languages and Mathematics*. Among the general objectives of the Spanish primary level of education, musical expression is explicitly mentioned, altogether with other means of expression. For instance, Article Four of the Andalusian Order concerning Educación Primaria contains the following passage:

“[Children should develop the ability to] communicate by means of verbal, physical, visual, sculptural, musical and mathematical expression, and as a result develop the aesthetic sensitivity, creativity and the ability needed to enjoy artistic works and artistic expression.”

In order to achieve these objectives, a new methodology focusing on three main areas has been proposed: *Listening and Comprehension (Perception)*, *Music Making (Expression)* and *Rational Analysis (Musical Notation)*. These three teaching areas remain unchanged during the three *ciclos* (stages) of Educación Primaria; they are explored in an increasingly greater depth in accordance with the development of students. In order to obtain a general overview of these areas, their content will be briefly introduced below:

Listening and Comprehension

Interest in observing and discovering sounds from students' environment; the joy of listening; manipulating, reproducing and experimenting with sounds; identification, recognition and analysis of

11 “Spanish Educación Primaria consists of six academic years (from six to twelve years of age) and is divided into three *ciclos* or stages of two years each.” (Article 1.1 of the decree on Educación Primaria for the Andalusian Autonomous Region).

12 Article 5 of the decree on Educación Primaria for the Andalusian Autonomous Region.

musical contexts; assessing the communication media; using audio-visual media; classifying sounds, materials and manners of sound production; internalising and expressing sound, silence and musical elements in short listening sessions; participating in musical activities; identifying and assessing pleasant and disturbing sounds, various types of music and musical styles, giving reasons for the assessment made.

Music Making

Discovering and exploring one's own voice, body and acoustic environment; discovering and exploring musical elements and simple musical forms using the voice, instruments, movement and listening; applying available materials and specific techniques to works by one student and others; voice control, rhythmic precision and co-ordination; exploring and interpreting the Andalusian and Spanish musical repertoire as well as music of other cultures; applying devices of musical reproduction; accepting and assessing various forms of sound and expression; respecting and accepting one's own and others' musical works.

Rational Analysis (Musical Notation)

Graphic depiction of sound and its parameters; the use of conventional and modern means of notation; musical activities based on both conventional and modern notation; accepting and assessing conventional and modern forms of notation as a means of expression and of conveying ideas.

The training of music teachers for Primary Education is provided by the Faculties of Education Sciences of the different Spanish universities, and is part of the Degree in Teaching. These studies have a three years' duration and a total academic attendance ranging from 180 to 220 credits (1 credit= 10 hours of class), depending on the university.

In order to carry out these studies the only prerequisite is to have the "Bachiller" Title (Pre-University Education) and to have passed the national general examination of "Selectividad". Nowadays it is

forbidden for University departments in charge of this type of studies to impose any entrance examination to identify students with musical skills and the suitable personal profile needed in order to work in this field in the future. That is the reason for the groups being so heterogeneous: because at the same time, there would be students with a sound musical knowledge – acquired from an early age in music schools or conservatoires- and students that neither can read a musical score nor play any instrument whatsoever. This fact, in addition to the high number of students entering this degree each year, makes teaching extremely difficult for the university teaching staff.

Unlike other European countries, and in spite of the actual official denomination this University Degree is given (that is Degree in Teaching, speciality of Music Education), the professional profile of a Spanish music teacher is somehow closer to the notion of a general-education teacher - who must know a little bit of everything, but who precisely for that reason is not able to go more deeply into any of the fields he or she studies-, rather than a real genuine specialist teacher – whose training would be exclusively orientated towards one or two academic fields, to study in great depth during his or her training period.

So as to illustrate our point, the curriculum of the Degree in Music Teacher Training offered by the University of Granada is presented below. It can be clearly seen that the strictly musical subjects get lost among an immense group of subjects of all kinds. The case would be very similar to that of the rest of Spanish universities.

UNIVERSITY OF GRANADA
DEGREE IN TEACHING. SPECIALITY OF MUSIC
EDUCATION.

Global Academic Attendance: 190 credits¹³ (3 academic years).

CORE AND COMPULSORY SUBJECTS¹⁴

| Year | Subject | CrT | CrP |
|--------------------|---|-----|-----|
| FIRST YEAR | General Didactics | 6 | 3 |
| | Education and School-Age Development Psychology | 6 | 3 |
| | Mathematics and its Teaching | 2 | 2.5 |
| | Theory of Music | 3.5 | 1 |
| | Physical Education and its Teaching | 2.5 | 2 |
| | Instrumental Training | 3 | 5 |
| | Rhythmic Training and Dance | 2.5 | 2 |
| | Musical Rhythm and Melody and their Teaching | 4 | 4 |
| SECOND YEAR | Psychological and Teaching Basis for Special Education | 6 | 3 |
| | Education Centre Organization | 3.5 | 1 |
| | Spanish Language and Literature and their Teaching | 4 | 2 |
| | Vocal and Aural Training | 2.5 | 2 |
| | Comprehension of the Natural Social and Cultural Environments | 3.5 | 1 |
| | Vocal and Instrumental Ensembles | 2 | 6 |

¹³ 1 credit = 10 hours of class.

¹⁴ CrT = Credits of Theory lectures; CrP = Credits of Practical seminars.

Perspektiven einer Interkulturellen Musikpädagogik

| | | | |
|-------------------|--|-----|----|
| | Music and Folklore History | 4.5 | 0 |
| THIRD YEAR | Practical Professional Training I | 0 | 12 |
| | Practical Professional Training II | 0 | 20 |
| | Education Sociology | 4.5 | 0 |
| | Education Theory and Contemporary Institutions | 3.5 | 1 |
| | New Technologies applied to Education | 2.5 | 2 |
| | Musical Expression Teaching | 4 | 4 |
| | Foreign Language and its Teaching (English) | 3.5 | 1 |
| | Foreign Language and its Teaching (French) | 3.5 | 1 |

OPTIONAL SUBJECTS

| Year | Subject | CrT | CrP |
|------------|---|-----|-----|
| 1st | Acoustics for Music Education | 3 | 3 |
| | History of Art Teaching | 4 | 2 |
| | Three-Dimensional Plastic Expression and its Teaching | 1 | 3.5 |
| 2nd | Musical Form and its Teaching | 4 | 2 |
| | Incidental Music, Musical Creativity and New Technologies | 3 | 3 |
| 3rd | School Choir | 1 | 3.5 |
| | Workshop for the Creation of Musical Instruments | 1 | 3.5 |

2.2. Music in *Educación Secundaria Obligatoria* (E.S.O. Compulsory Secondary education) and *Bachillerato* (Pre-University Education)

In accordance with the regulations applying to Spain (L.O.G.S.E Law, Article 20), the compulsory subject areas for the E.S.O. are: *Natural Sciences, Social Sciences, Geography and History, Arts and Visual education* (visual arts), *Spanish Language and Literature, Foreign Languages, Mathematics, Music and Science*. Pupils receive instruction in these areas in both *ciclos*¹⁵-, however, in the final year they can choose two among the following four areas: *Natural Sciences, Arts and Visual Education, Music or Technology*.

Thus Music is a subject required during the first three years of the E.S.O. and an optional subject in the final year. In addition, many schools offer optional music courses that seem to be practice-oriented study groups rather than theoretical school subjects. Finally, as a result of the differences existing between the various Spanish *Comunidades Autónomas* (Autonomous Regions), it is important to emphasise another significant characteristic of the Spanish education System. While the music curriculums in regions with their own language (Catalonia, the Basque Country and Galicia) focus on these languages, music instruction in the rest of the autonomous regions does not. Though it should focus mainly on the own musical culture of the region this, in practice, seldom happens.

As in *Educación Primaria*, the objectives of the E.S.O. are seen as declarations of intent, representing a frame-work for the measures needed to establish a higher System of education goals. For example, the overall objective of the eight individual goals set by the Andalusian government for the E.S.O. is to help students develop the following abilities:

- expressing ideas and feelings in an independent manner using voice, instruments and movement;

¹⁵ The first *ciclo* (*stage*) includes the first and second years of the E.S.O.; the second, in turn, encompasses the third and fourth years.

- enjoying listening to musical works as a means of aesthetic expression and aesthetic communication;
- using various musical methods of expression in an independent and creative manner;
- using and enjoying movement and dance as a means of depicting pictures, feelings and ideas;
- participating in musical activities both in and outside school;
- analyzing musical works from the own regional, Spanish and universal cultural heritage as examples of artistic creation;
- developing personal judgement and criteria through the analysis of the various ways music is used in society and its independent and active application in everyday life;
- learning to appreciate the significance of silence as the prerequisite for the existence of music.

After reading these guidelines it seems clear that music instruction in the E.S.O. is intended to continue the pursuit of the objectives of *Educación Primaria*: to develop students' musical sensitivity and their aesthetic and cultural regard for various musical phenomena as well as their ability to conduct individual or group musical activities, especially within the context of expression and communication.

Unlike other European universities, Spanish universities do not provide a Degree in Musical Teaching or Pedagogy specifically aimed at Secondary Education. Graduate Music teachers for this education phase would enter the labour market following one of these two routes: (a) after obtaining the Degree in Musicology, which very few Spanish universities offer; or (b) after obtaining the Title of Higher Music Education (normally as an instrument soloist) by a Higher Music Conservatoire.

Musicology studies have a two years' duration and a total academic attendance of around 120 credits¹⁶, depending on the university. In order to gain admittance to these studies, it is compulsory to either have successfully passed the first stage of any three-years university

¹⁶ 1 credit = 10 hours of class.

degree, or either have passed the three first years of a conservatoire higher level education (any speciality). In both cases it will be necessary to pass an entry examination and to attend (prior or at the same time) classes of the so-called “Additional Training”, which are modules of an humanistic nature (History, Literature, Latin...).

However, Conservatoire studies have been traditionally aimed at the (solo) interpretation of the instrument chosen by the student, thereby excluding practically all didactic training from the curricula. Only the new Title of Higher Music Education - in its speciality of Pedagogy - , allows all students who might want to do so to choose a two-years’ duration academic route specifically aimed at Secondary Education teaching.

If the training proposals for future Secondary Education Music teachers are to be compared – that of universities on the one hand, and that of conservatories on the other -, it is perfectly clear how far away they are from each other. Certainly this should be a matter for concern and lead us to consider that both proposals are equally unsatisfactory, and that only an intermediate comprehensive approach – which does not exist in Spain nowadays - would be the most suitable.

To illustrate this point, the curriculum of the Degree in Music History and Sciences offered by the University of Granada is included below. And the official version of the new Title of Higher Music Education (as set out in the Spanish Official Bulletin of July 3rd 1999) can be found in section 3.2. of the present document.

| UNIVERSITY OF GRANADA | | | | | |
|--|-------------------------------|----------------------------|--------------------------|------------------------------|--------------|
| DEGREE IN MUSICOLOGY¹⁷ | | | | | |
| | Core Subjects | Compulsory Subjects | Optional subjects | Free-Choice Subjects* | Total |
| First Stage | One of the following options: | | | | |

¹⁷ In accordance with Article 6.2 of Order 1497-87, students will have to take and pass 300 credits in order to obtain the university degree in Music History and Sciences. (1 credit = 10 hours of class)

Perspektiven einer Interkulturellen Musikpädagogik

| | | | | | |
|---------------------|--|------------|--------------|------------|-------------|
| | a) First stage of any university degree + additional training b) 3 first years of high-level conservatoire training + additional training | | | | |
| Second Stage | 56.5 credits | 30 credits | 21.5 credits | 12 credits | 120 credits |

(*) subjects not necessarily belonging to the Music field.

CORE AND COMPULSORY SUBJECTS

Musical Analysis I: until Classicism

Musical Analysis II: from Classicism until Nowadays

Music Historiography and Aesthetics

Ethnomusicology

Spanish Music History

Music History I: until Classicism

Music History II: from Classicism until Nowadays

Notation and Editorial Techniques History

Musical Thinking History

Music Research Methods and Techniques

Spanish and Latin American Musical Heritage

Musical Technology

OPTIONAL SUBJECTS

Aural Training and Performance I: until Classicism

Aural Training and Performance II: from Classicism until Nowadays

Curricular Development and Materials in Compulsory Secondary Education

Flamenco and Mediterranean music styles

Vocal and Instrumental Genres

Theatre Music History

Musical Analysis History and Methodology

Music, Communication and Musical Criticism

Music and Liturgy

Music and New Technologies

Keyboard Instruments Organology

Finally, it is worth noting that the introduction of *Educación Musical* (Music Education) into the curriculum of *Educación Obligatoria* in Spain faces innumerable obstacles that interfere with the normal development of the teaching practice - which, to put it simply, is the right of all Spaniards between the ages of six and sixteen, according to the provisions of the L.O.G.S.E. Law. Apart from the need of providing public schools with the appropriate teaching equipment and materials (which at present do not always exist, posing a serious obstacle to the teaching of this school subject, which is of such great importance for the total and complete education of the youngest generations), an entire series of improvements in the training of music teachers for both *Educación Primaria* and *Educación Secundaria* are necessary.

3. Music in the Spanish Non-Compulsory Education

3.1. Elementary and Medium Levels

The L.O.G.S.E. Law (1990), apart from organizing the role of Music Education in the compulsory education system, also created the *Body of Teachers of Music and Theatrical Arts* and established the musical contents for elementary and medium levels of education these teachers could follow in music schools and Conservatoires, according to the specifics set in the former curricula under which they would have studied¹⁸.

In this regard, it must be noted that the teaching training these former curricula set was totally insufficient. All of it was offered in just one general course – sometimes even in a short series of lectures- on *Music Pedagogy*, common to all specialities, and the most useful tool for students was their two-years of *Teaching Training Practice*.

This absence of pedagogy in the former curricula for Music teachers of whichever speciality brought along a great lack of interest – sometimes even contempt- from conservatoire students towards

18 989/2000 Decree, dated June 2nd (Spanish Official bulletin of June 22nd 2000), by which the specialities of the *Body of Teachers of Music and Theatrical Arts* are established. Specialities to which the members of the said Board will attach themselves to, and which will determine the contents for them to teach].

Musical Pedagogy. Moreover, those students often complained about the “lack of teaching methods” they perceived in the development of most of their collective subjects (Theory of Music, Harmony, Counterpoint, Musical Analysis...). They also criticised this “lack of teaching methods” among their instrument teachers as well, thus stating that the only positive aspect would be the charisma and self-devotion to their work shown by certain given teachers, while there was chaos elsewhere. Due to this chaotic situation many students had to pay a high price, even having to leave the studies for which they had devoted so many years of hard work; plus, they were deeply convinced of having been the victims of a fraudulent and dishonest education system.

3.2. The “Title of Higher Music Education”

The curricula leading to the obtention of the new “Title of Higher music Education” have tried to bring a solution to this problematic situation. Even the ministerial order regulating these curricula.

reflects in its preamble the need for a didactic training for future Music teachers of all specialities, under the following terms: “The planning for High-level Education hereby expressed has the ultimate goal of providing an exhaustive practical, theoretical and methodological training, which guarantees the professional skills required in the fields relating to creation, interpretation, research and teaching”¹⁹.

Furthermore, a four-years speciality on Pedagogy is created, offering the two following options:

a) Music Education and Musical Language Pedagogy, with the two following academic routes for the two final years of the degree:

- Musical Language
- Music in Secondary Education

¹⁹ Order of June 25th 1999 (Spanish Official Bulletin of July 3rd 1999) by which the higher level Music education curriculum is established.

- Early Music Education
 - b) Singing Pedagogy and of the following instrumental specialities: Accordion, Harp, Clarinet, Harpsichord, Double Bass, Bassoon, Flute, Piccolo, Guitar, Plectrum instruments, Oboe, Organ, Percussion, Piano, Saxophone, Horn, Trumpet, Tuba, Viola, Viola da Gamba, Violin and Cello.

Another new aspect of these curricula is the classification into different categories – compulsory, optional and free-choice - of the subjects offered by the own education centre or by other higher Arts Education or university centres, after signing the relevant convention. This way there would now be an open door for cooperation between Higher Music Conservatoires and Universities. Nevertheless, this has also been a controversial issue, due to the traditional separation between these two academic institutions in Spain, often regarded as rivals in many aspects.

The compulsory subjects for the Title of Higher Music Education would be related to the four following axes:

- A) Essential knowledge of the speciality
- B) Theoretical-Humanistic Knowledge
- C) Vocal or Instrumental Ensemble Practice
- D) Various types of knowledge related to the speciality

All the subjects of the final year of the degree – comprised within the previous A letter category – would be assessed by an academic tribunal; while the rest would be assessed by the teachers in charge of them. During their final year, it is compulsory for students of all specialities to submit a written essay of research on an issue relating to their own speciality.

As a general rule, the maximum time students are allowed to stay in the centre is of five academic years²⁰.

Access to these higher Music studies in conservatoires is possible once students pass an entry examination “which proves that candidates

20 Except for the specialities of Composition and Choir and Orchestra Conducting, which will be composed of six academic years, due to the fact that those specialities have a five years' duration, unlike the rest that last four years.

have the professional skills and knowledge needed in order to obtain full benefit from the speciality by them requested”²¹.

As an example, the curriculum leading to the obtention of the Title of Higher Music Education: Speciality of Music Education and Musical Language Pedagogy is below specified (as set out in the Spanish Official Bulletin of July 7th 1999)

| SPECIALITY: PEDAGOGY | | | | | |
|--|-------------|------------|------------|------------|-----------------------------|
| Option a) Musical Theory and Music Teacher Training | | | | | |
| Subjects and Academic Years | Year | | | | Credits²² |
| 1. COMPULSORY SUBJECTS | 1st | 2nd | 3rd | 4th | 181.5 |
| A. Essential Knowledge of the Speciality | | | | | 30 |
| Music Teaching (I-II) | I | II | | | 9 |
| Teaching of the Route Chosen ²³ (I-II) | | | I | II | 9 |
| Vocal Education (I-IV) | I | II | III | IV | 12 |
| B. Theoretical-Humanistic Knowledge | | | | | 45 |
| Analysis (I) | | I | | | 6 |
| Aural Education (I-II) | I | II | | | 9 |
| Music History (I-II) | I | II | | | 12 |
| Organology (I) | | | I | | 6 |
| Harmony and Counterpoint Practice (I-II) | I | II | | | 12 |

21 989/2000 Decree, dated June 2nd (Spanish Official Bulletin of June 22nd 2000), 18th section.

22 1 credit = 10 hours of class.

23 From third year onwards.

| | | | | | |
|---|---|----|---|----|-------------|
| C. Ensembles | | | | | 18 |
| Choir/Orchestra | | | | | 12 |
| Chamber Choir | | | | | 6 |
| D. Additional Subjects | | | | | 61.5 |
| Choir and Instrumental Conducting (I-II) | I | II | | | 9 |
| Movement Technique Principles (I) | | I | | | 4.5 |
| Improvisation and Accompaniment (I-II) | I | II | | | 6 |
| Main Instrument (I-II) | I | II | | | 6 |
| Teaching Research Methodology (I) | I | | | | 3 |
| Spanish Traditional and Popular Music (I) | | | I | | 4.5 |
| Traditional Music of Foreign Cultures (I) | I | | | | 4.5 |
| Professional Teaching Practice (I-II) | | | I | II | 9 |
| Education and School-Age Development Psychology (I) | | I | | | 4.5 |
| Second Instrument (I-II) | | | I | II | 6 |
| Education Sociology (I) | | | I | | 4.5 |
| <i>Moreover, from 3rd year onwards, students will have to choose one of the following routes:</i> | | | | | |
| E.1 “Musical Language” | | | | | 27 |
| Applied Composition (I-II) | | | I | II | 9 |

Perspektiven einer Interkulturellen Musikpädagogik

| | | | | | |
|--|--|--|-----|----|-------------|
| Aural Education (III-IV) | | | III | IV | 9 |
| Improvisation (III-IV) | | | III | IV | 6 |
| Rhythm (I) | | | I | | 3 |
| E.2 “Music in Secondary Education” | | | | | 27 |
| Harmonization and Arrangements (I) | | | | I | 45 |
| Applied Composition (I) | | | I | | 4.5 |
| School Ensemble and its Teaching (I-II) | | | I | II | 9 |
| Movement and Traditional Dances (I-II) | | | I | II | 9 |
| E.3 “Early Music Education” | | | | | 27 |
| Harmonization and Arrangements (I) | | | | I | 45 |
| Psychological and Teaching Basis for Special Education (I) | | | | I | 4.5 |
| Applied Composition (I) | | | I | | 4.5 |
| Educational Dance (I) | | | | I | 4.5 |
| Movement Improvisation and Choreography Principles (I-II) | | | I | II | 9 |
| 2. OPTIONAL SUBJECTS | | | | | 30 |
| 3. FREE-CHOICE SUBJECTS | | | | | 18.5 |
| TOTAL CREDITS of the SPECIALITY | | | | | 230 |

4. The new certificate of “Didactic Specialization”

Apart from the corresponding academic degrees, the 10/2002 Act on Quality of Education, of December 23rd, establishes the Certificate of Didactic Specialization as a requisite for teaching Music classes in Secondary Education centres and Conservatoires. These new studies have been regulated again during the present year of 2004, by means of the 118/2004 Decree, dated January 23rd (as set out in the Spanish Official Bulletin of February 2nd 2004).

This period of didactic training for the Music teachers-to-be is divided into two phases: (a) an “academic period”, which may be directly bond to the higher-level; and (b) a “pre-professional period”, consisting of a “teaching training practice” period of at least three months, that will not only serve as a supportive element, but also as an assessment element for all teachers beginning their teaching career - either in the public or the private system. The global time for the materialization of both periods must not exceed two academic years time.

The curriculum of the academic period would be composed of subjects common to all specialities (on general issues related to Education Sciences, with a minimum of 25.5 credits), of subjects specifically belonging to each speciality (the so-called Specific Didactics, with a minimum of 12 credits) and of additional or optional subjects (with a minimum of 11 credits).

The period of teaching training practice would be carried out once the academic period is completed. And according to the candidate’s profile, it would take place in either Secondary Education High Schools or Music Conservatoires, being supervised by a qualifying committee appointed by the Education Administration to that aim. This period also includes a training course (with a minimum of 12 credits) and the submission by the student of a didactic project.

There are some opportunities for music teachers to continue their education once they have entered the professional field. Lectures, seminars, and additional courses are offered by the institutions. Some universities offer Masters related to music education but not regularly. Many kinds of connections exist in Spain between institutions for

music teacher training and other kinds of organizations in the field of music education: amateur music schools, local orchestras and bands, choirs, etc. However, these connections are in general not part of training for music teachers. It is not compulsory for students to work with another organisation, but it is possible.

5. Concluding remarks

It can be stated that with the enforcement of the L.O.G.S.E. Law the situation of Music and Music Education in Spain has significantly improved. Nevertheless, there is still a long way to go. These improvements in Spain are closely tied to progress in terms of overall training for musicians and music educators in a country that has traditionally neglected the Pedagogy of Music. The Spanish universities must seriously take their crucial role in the training of future music teachers into consideration.

On one hand, the number of students per group must be dramatically reduced and an entry examination must be introduced in order to select the most suitable candidates for this important educational role. On the other hand, regular training courses and continuous education events must be offered in order to help teaching staff develop a pedagogical and organizational independence in the spirit of the Spanish Education regulations, particularly in relation to the second and third levels of *Concreción Curricular*, which require a higher degree of knowledge and expertise from the teachers.

Literature

Ley Orgánica 1/1990 de 3 de Octubre por la que se establece en España la Ordenación General del Sistema Educativo (L.O.G.S.E) [1/1990 Act. on General Organisation of the Education System, of October 3rd 1990]

Ley Orgánica 10/2002 de 23 de diciembre de Calidad de la Educación (L.O.C.E.) (B.O.E. 24.12.02) [10/2002 Act on Quality of Education, of December 23rd. Spanish Official Bulletin of December 12th 2002]

Orden de 25 de junio de 1999 por la que se establece el currículo del grado superior de las enseñanzas de Música (B.O.E. 03.07.99). [Order of June 25th 1999 by which the higher level Music education curriculum is established, as set out in the Spanish Official Bulletin of June 3rd 1999]

Real Decreto 989/2000, de 2 de junio, por el que se establecen las especialidades del Cuerpo de Profesores de Música y Artes Escénicas, se adscriben a ellas los profesores de dicho Cuerpo y se determinan las materias que deberán impartir (B.O.E. 22.06.00). [989/2000 Decree, dated June 2nd, by which the specialities of the *Body of Teachers of Music and Theatrical Arts* are established. Specialities to which the members of the said Board will attach themselves to, and which will determine the contents for them to teach. Spanish Official Bulletin June 22nd 2000]

Real Decreto 105/1992 del 9 de junio de la Junta de Andalucía por el que se establecen las Enseñanzas correspondientes la Educación Primaria en esta Comunidad Autónoma [105/1992 Decree of the Andalusian Regional Government on Primary Education of June 9th 1992]

Real Decreto 106/1992, de 9 de junio de la Junta de Andalucía por el que se establecen las Enseñanzas correspondientes la Educación Secundaria Obligatoria en esta Comunidad Autónoma [106/1992 Order of the Andalusian Regional Government on Secondary Compulsory Education, of June 9th 1992]

Real Decreto 118/2004, de 23 de enero, por el que se regula el título de Especialización Didáctica (B.O.E. 04.02.04). [118/2004 Decree, dated January 23rd, by which the Title of Didactic Specialization is regulated. Spanish Official Bulletin February 4th 2004]

¿Están los alemanes interesados por el flamenco? Una aproximación a la cultura flamenca en la República Federal

Abstract

Are the Germans interested in flamenco nowadays? If so they are, then how can a type of art that is so different from both German cultured and popular music be represented in the culture of that country? Possible answers to this and other questions on the still romantic image of flamenco held in Central Europe, will be provided by the analysis of the flamenco being offered at German universities, festivals, private dance schools, publishing houses and websites.

1. Introducción

„Wenn das Wort «Flamenco» fällt, schießen dem deutschen Spanientouristen vor allem solche Bilder in den Kopf: sich drehende Frauen mit weiten schwarz-roten Röcken, streng zurückgekämmten Haaren und harten Lederschuhen, die im Takt auf dem Parkett klacken, als hämmerten sie Nägel in den Boden. Dazu lockende, kreisende Handbewegungen und Blicke, die von Liebe und Eifersucht, Besitz und Freiheit künden. Dazu Männer, die am Rand der Tanzfläche stehen und mit den Händen den Takt klatschen, singen oder Gitarre spielen. Mit einem Wort: Carmen.“²⁴ (D. Engelhardt)

Como profesional de la música y como asiduo visitante de la República Federal de Alemania, siempre me he preguntado en qué medida la música española (en general) es conocida en este país, así como qué siente un alemán común²⁵ ante la expresión “música española”. La anterior cita de Engelhardt ilustra muy bien cómo el mito romántico de Carmen (inmortalizado en su versión operística por

²⁴ “Cuando se oye la palabra «flamenco», se disparan en la cabeza de los turistas alemanes en España sobre todo imágenes como: mujeres con largas faldas negras y rojas que dan vueltas, cabellos tensamente peinados hacia atrás y duros zapatos de piel que golpean el parket a compás como si quisieran clavar clavos en el suelo; sensuales movimientos en círculo de las manos y miradas que nos hablan de amor y celos, posesión y libertad. Junto a ello, hombres que en el borde del tablao palmean de pie a compás, cantan o tocan la guitarra. En una palabra: Carmen“. (Engelhardt, 2002) [Todas las traducciones en el presente capítulo han sido realizadas por el propio autor].

²⁵ A no ser que se haga mención expresa de lo contrario, por agilidad en la lectura emplearé aquí el género gramatical masculino aunque en mente esté el incluir tanto a hombres como a mujeres.

un francés, y no precisamente por un compositor español) personifica todavía hoy la imagen que el alemán de a pie tiene sobre España, la cultura española y el flamenco, como vértices inseparables de un triángulo que casi podrían intercambiarse entre sí como sinónimos.

Si bien no he realizado ningún estudio serio en este sentido (y tampoco tengo noticia de que exista alguno en esta línea), mi experiencia derivada del contacto con estudiantes alemanes de Música, Musicología y Educación Musical, así como por las declaraciones de múltiples amigos y conocidos alemanes en los últimos quince años, me llevan a poder afirmar (a) que en general, la música española de cualquier género (incluida la música culta) no es bien conocida por el alemán medio y (b) que continúa existiendo la misma opinión simplificadora, consistente en identificar música española con flamenco, que pudieran tener los abuelos y padres de los jóvenes alemanes de hoy, aún antes de la explosión turística de las décadas de los '60 y '70 del siglo pasado que trajera en masa a millares de alemanes cada año, no sólo a nuestros archipiélagos, sino también a Andalucía y a otros puntos de España. En este sentido, y aún sin olvidar la ingente cantidad de alemanes que como turistas continúan visitando nuestro país cada año, el conocimiento del *pop* español en Alemania no va más allá de un par de puntuales *éxitos del verano* como "Aserejé" o "Macarena" o de jovencísimos artistas tipo "Luna", de ascendencia alemana pero criados en zonas costeras españolas como las aludidas, lo que les permite alternar en sus canciones las lenguas española y alemana, y muy frecuentemente también la inglesa, pero en el fondo sin desmarcarse de los límites del *pop* más convencional. Por otra parte, los grandes genios centroeuropeos de la música culta del pasado (Bach, Beethoven, Wagner...) y del presente (Henze, Stockhausen...) siguen ensombreciendo igualmente en Alemania tanto a nuestros ilustres nombres del Siglo de Oro (Tomás Luis de Victoria, Francisco Guerrero...) como a los grandes compositores españoles del Siglo XX, exceptuando tal vez las figuras de Manuel de Falla, - más en el conocimiento de su nombre que de su obra -, y la de Joaquín Rodrigo, casi en exclusiva por su universal *Concierto de Aranjuez*.

Con el presente trabajo no persigo ofrecer aquí una respuesta a la pregunta de por qué la música española en general sigue siendo mal conocida por un pueblo amante del arte de los sonidos a la par que muy interesado por nuestro país como destino turístico.—Sin embargo, esta identificación popular “música española / flamenco” a la que hacía alusión arriba y que suele ser usual aún entre estudiantes universitarios de Música, me ha llevado a interesarme por el *por qué* de tal afirmación y en consecuencia a indagar cuál es el estado actual del flamenco en un país en principio tan alejado geográficamente de España como es la República Federal de Alemania. Para responder a estas cuestiones tomaré como referencia los siguientes ámbitos: Universidad, festivales flamencos, academias especializadas y publicaciones al respecto existentes en este país del centro de Europa.

2. El flamenco en las Universidades alemanas

A diferencia de lo que ocurre en España, en donde la presencia de las músicas populares como objeto de estudio en el ámbito universitario sigue dejando mucho que desear aún a pesar de la buena voluntad de algunos profesores universitarios y de los deseos de muchos estudiantes, es conocido el papel importante que la música en general (tanto en su vertiente teórica, como práctica y educativa) desempeña tradicionalmente en la República Federal de Alemania; en particular la música culta, pero igualmente el jazz, las músicas étnicas y, más recientemente, las culturas musicales juveniles. Haciendo un rastreo por la oferta educativa de las universidades alemanas más importantes correspondiente al pasado curso académico 2003/04, resulta sorprendente el elevado número de ellas que dedican un apartado al flamenco, ya sea como objeto teórico de estudio, como actividad física (baile) o como espectáculo. Los siguientes ejemplos que presento a continuación dan fé de ello.

2.1 Estudios sobre flamenco

Bergische Universität Wuppertal

Dentro del simposio *Músicas en las dictaduras del siglo XX* celebrado el pasado mes de febrero de 2004 en la Universidad de Wuppertal se contemplaron los siguientes temas: *Alemania en tiempos del Nacionalsocialismo, Italia bajo Mussolini, España bajo Franco, República Democrática Alemana, Unión Soviética y China durante la Revolución Cultural*. El objetivo del simposio no era presentar un exhaustivo estudio comparativo de las músicas en estas distintas zonas geográficas durante épocas de dictaduras de uno y otro signo, sino de poner de manifiesto que junto a las diferencias, existen también muchas similitudes referentes a la producción musical, a la práctica cultural o a los modos de recepción de la música bajo estos regímenes políticos. La aportación española corrió a cargo del Prof. Dr. Gerhard Steingress de la Universidad de Sevilla, con la ponencia "*Spanische Folklore und Flamenco unter dem Franco-Regime*"²⁶.

Universidad de Leipzig

El Departamento de Etnología de esta Universidad ha puesto en marcha bajo la coordinación del Prof. Dr. Bernhard Streck un proyecto de investigación bajo el título "*Der Flamenco Tanz in der Kultur der Abgrenzung bei spanischen Zigeunern*"²⁷. Esta investigación se desarrollará en los próximos años y habrá que estar atentos a los resultados, por lo que de interesante puede tener un tal estudio llevado a cabo desde una perspectiva extranjera.

Universidad de Oldenburg (Departamento de Ciencias del Deporte)

Es de destacar el interés de esta Universidad por la actividad física desde un punto de vista educativo, realizándose allí múltiples experiencias de cara al futuro profesor de Educación Física. En este sentido, el profesor W. Günzel ha editado el libro *Körper und*

²⁶ Folklore español y flamenco bajo el régimen franquista.

²⁷ El baile flamenco en la cultura de diferenciación de los gitanos españoles.

*Bewegung*²⁸, y en el cual U. Nuber dedica un capítulo al flamenco bajo el título “*Wir tanzen Flamenco. Unterrichtseinheit mit SchülerInnen einer 11.Klasse des Braunschweiger Lessing-Gymnasiums*”²⁹.

Universidad de Rostock (Hochschule für Musik und Theater Rostock)

En el marco de la *Semana Española*, José M^a Velázquez Gaztelu (Cádiz) pronunció el día 19 de junio de 2004, una conferencia bajo el título “*Die Seele des Flamencos*”³⁰. Hay que recordar que Velázquez Gaztelu es la única personalidad hasta la fecha que ha obtenido en tres ocasiones el *Premio Nacional de Flamencología*: 1972, por el programa de televisión *Rito y Geografía del Cante*; 1979, por su actividad periodística; 1997, por el programa de Radio Nacional de España *Nuestro Flamenco*, el cual dirige desde 1984. Además, en 2003 obtuvo el premio *Flamenco Hoy* por su infatigable actividad en este arte.

2.2 Flamenco como espectáculo

Universidad de Duisburg-Essen

El Departamento de Filología Románica de esta Universidad ha ofertado durante el curso académico 2003/04 un ciclo interdisciplinar de conferencias sobre cultura andaluza a cargo de profesores tanto alemanes como andaluces. Como colofón se ofreció una actuación flamenca bajo el título *Tapas y Flamenco* dirigida por el andaluz residente en Duisburg Antonio Rodríguez. También en la ciudad de Essen, hay que destacar la labor del profesor de Folklore Alberto Alarcón en la Folkwang Hochschule, Escuela Superior que pasa por ser el centro de formación artística más importante de la cuenca del Ruhr en los ámbitos de la música, la danza y el teatro.

²⁸ Cuerpo y movimiento.

²⁹ Bailamos flamenco. Unidad didáctica con alumnos de 11º curso del instituto Lessing de Braunschweig.

³⁰ El alma del flamenco.

Universidad de Hamburgo

El pasado día 27 de junio, la orquesta y el coro de la Universidad de Hamburgo ofrecieron en la Gran Sala del auditorio de la ciudad de Brahmms un concierto de marcado carácter hispano. Junto a la *Rapsodia Española* de Ravel, extractos de *La vida breve* de Falla y el estreno mundial de *Blanco*, del compositor holandés Wim Dirriwachter sobre textos del Premio Nobel de Literatura Octavio Paz. El prestigioso grupo alemán de flamenco *Gota de Fuego* puso con su intervención el broche de oro a un concierto que la prensa recomendaba a todo aquél “*wer hier im kühlen Norden nicht vergeblich auf heiße Sommernächte warten möchte und noch keinen Flieger in den Süden gebucht hat*”; esto es, a todo aquél “*que aquí, en el frío Norte de Alemania, no quiera esperar inútilmente a las cálidas noches de verano y que aún no haya reservado un vuelo para el sur*”.³¹

Universidad de Tübingen

Dentro del ciclo de conciertos de verano organizado para el curso 2003/04, junto a funciones sinfónicas y camerísticas, la Universidad de Tübingen programó un recital de guitarra flamenca a cargo de Pedro Soler, de quien el Premio Nobel de Literatura Miguel Ángel Asturias escribiera: “*Los dedos de Pedro Soler son los cinco sentidos de la guitarra. En sus manos, la guitarra escucha, mira, canta, sufre y habla*”. Es realmente digno de mención, el hecho de que el único género de música no culta representado en este ciclo fuera el flamenco, colocándolo así en pie de igualdad con la mal llamada “música clásica”.

2.3 El flamenco como actividad física

Resulta interesante destacar cómo desde las propias Universidades se continúa transmitiendo el tópico de ser el flamenco *la* música del pueblo español por antonomasia, mucho más allá de diferencias regionales, culturales o étnicas. Así, por ejemplo, la Universidad de

³¹ En *Hamburger Abendblatt*, 26.06.04.

Leipzig, para anunciar un taller de baile flamenco de nivel medio se sirve de las siguientes palabras: „*Flamenco ist mehr als nur ein Tanz. Flamenco ist eine Kunst, die der gesamten Breite der Gefühle Ausdruck verleihen kann und darüber hinaus die Essenz der spanischen Kultur darstellt*“³². Se comprueba así una vez más la propagación de aquella visión romántica del flamenco tan querida por los viajeros del siglo XIX. A modo de referencia, incluyo aquí algunas de las Universidades alemanas que ofertan de manera regular talleres de baile flamenco. Estos talleres suelen estar dirigidos a los estudiantes de Educación Física y de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, abriéndose otras veces a toda la comunidad universitaria.

Universidad de Bayreuth

Oferta un taller de baile flamenco en colaboración con la Academia de baile de Maria Hagen. Se observa así cómo en la ciudad de Wagner no sólo se escuchan los acordes del titán musical del siglo XIX, sino que junto al mundialmente famoso Festival de Ópera, otras formas de expresión musical también tienen cabida en esta ciudad bávara.

Universidad de Münster

Junto a *aerobic*, *breakdance*, bailes de salón, *hip-hop*, salsa o danza oriental, se ofrece un curso de baile flamenco una vez por semana.

Universidad de Nürnberg

Curso intensivo de baile flamenco para un máximo de doce personas a cargo de Sara Ruiz, con música en vivo.

Universidad de Oldenburg

Curso de baile flamenco a cargo de Helgard Lange, desde 1998 profesora en el Departamento de Ciencias del Deporte de esta

³² “El flamenco es más que un baile simplemente. El flamenco es un arte que puede expresar la totalidad de los sentimientos y que representa además la esencia de la cultura española”. (Universität Leipzig, Zentrum für Hochschulsport. Programación del curso 2003/04).

Universidad y con formación en ballet, danza contemporánea y flamenco.

Universidad de Potsdam

Taller de baile flamenco (sevillanas y tango flamenco) a cargo de la Dra. Petra Krenzien y de Ylva Neumann.

En el curso académico 2005/2006, el Profesor Dr. Rodríguez-Quiles en colaboración con la bailaora Maricruz Rodríguez impartió un curso sobre “Introducción al flamenco” para alumnos de la especialidad de Educación Musical de esta Universidad.

Universidad de Saarland

Taller de baile flamenco a cargo de Katrin Rubly, anunciado como sigue: *„Flamenco ist ein temperamentvoller Tanz, in dem sich alle Emotionen widerspiegeln: Stolz, Freude, Trauer, Schmerz, Aggression, Erotik... Dieser Workshop richtet sich an alle AnfängerInnen, die keine oder wenig Erfahrung im Flamenco-Tanz haben. Es werden die Grundtechniken des Flamenco vermittelt. Außerdem wird den Workshop-TeilnehmerInnen mit einer kleinen Choreografie Rhythmus, die Bewegung und das Zusammenspiel von Tanz und Musik näher gebracht.“*³³

Universidad de Tübingen

Taller sobre «Alegrías» a cargo de Conchita Cansino de Schaumann ofertado con el reclamo publicitario *“Flamenco ist nicht nur ein Tanz, sondern Ausdruck eines Lebensgefühls, das Leidenschaft und pure Lebensfreude zulässt”*³⁴, destacando así el aspecto lúdico-festivo de este palo flamenco.

A tenor de estos ejemplos seleccionados (que en ningún caso pretenden ser exhaustivos, sino simplemente orientativos), se puede

³³ El flamenco es un baile lleno de temperamento en el que se reflejan todas las emociones: orgullo, alegría, tristeza, dolor, agresión, erotismo... Este taller está dirigido a aquéllos principiantes que tengan ninguna o muy poca experiencia en el baile flamenco. Se presentarán las técnicas básicas de este arte y a través de una pequeña coreografía los participantes tendrán la posibilidad de familiarizarse con el ritmo, el movimiento y la combinación de baile y música.

³⁴ El flamenco no es sólo un baile, sino expresión de un sentimiento vital capaz de transmitir pasión y pura alegría de vivir.

afirmar que con mucha diferencia cuantitativamente hablando, la Universidad alemana recoge en primer lugar el flamenco como expresión corporal (baile) más que como actividad musical (cante, toque), educativo-musical (enfocada a la Educación Primaria o Secundaria) o musicológica (investigación sistemática), siendo ciertas Facultades de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte quienes cubren con el flamenco un espacio de su oferta educativa en paralelo a otras actividades de corte rítmico-corporal como pueden ser los bailes de salón, el *hip-hop* o la salsa. En prácticamente todos los casos consultados se resalta como reclamo publicitario la pasión, la sensualidad y la alegría desbordante del baile flamenco, lo que en el fondo sólo representa un aspecto de entre la multiplicidad de facetas que este arte puede cubrir, pero que parecen ser las que más interesan al público extranjero.

Muy escasas son las aportaciones sobre flamenco desde una perspectiva histórico-musicológica que hemos encontrado y prácticamente inexistente la incorporación del flamenco en los planes de estudio de Educación Musical. El hecho de que el núcleo de inmigrantes españoles en Alemania haya descendido drásticamente en las últimas décadas también ha hecho descender con ello el porcentaje de hijos de españoles en las escuelas³⁵ y con ello ha desaparecido la necesidad imperiosa de atenderlos en los centros de Educación Obligatoria, a diferencia de lo que ocurre con los hijos de inmigrantes de otras procedencias, como son v. gr. los provenientes de los países del Este de Europa. Sin embargo, teniendo en cuenta que el alemán común continúa caracterizando el flamenco como *la* música española por antonomasia y habida cuenta de que la legislación educativa en materia musical contempla expresamente la atención en las escuelas a las músicas (en plural) de Europa, en pie de igualdad con la música culta o con el *pop* anglo-americano³⁶, no se puede descartar que en un

³⁵ No así de niños que tienen el español como lengua materna, ya que el número de habitantes de origen sudamericano en Alemania es muy elevado hoy en día.

³⁶ „La clase de música tiene que estar abierta a todas las formas de expresión musical con valor humanístico e incluir la música que a los alumnos les resulta de interés, así como obras de la música culta europea desde la Edad Media hasta incluso obras de estreno, músicas de otros continentes, música popular, folklore, etc. Aprender a apreciar y respetar los productos culturales de los demás es un aspecto importante de la educación en tiempos de la globalización”, en

futuro no lejano se avive el interés por el arte flamenco en los centros de educación general por lo que de educativo ello puede tener en una sociedad multicultural e intercultural, como ya empieza a apuntarse en grandes urbes tipo Berlín o Hamburgo, ciudades éstas en donde la demanda de la Lengua Española como idioma extranjero está aumentando espectacularmente en los últimos cursos académicos (en claro detrimento del Francés) y con ello todo lo que el estudio del español conlleva, en particular el conocimiento de las expresiones artísticas provenientes de nuestro país, en donde el flamenco ocupa un puesto destacado sin duda alguna.

3. Festivales Flamencos

No deja de resultar sorprende que en un país culturalmente tan distante de España como es Alemania tengan lugar importantes festivales de flamenco de norte a sur y de este a oeste del país. En este sentido son de destacar los consolidados festivales de Friburgo (el más antiguo de entre los festivales flamencos en Alemania), Düsseldorf (cuya primera edición tuvo lugar en 1990) o Berlín (que en el año 2005 cumplió su primera década de existencia) con los más jóvenes como los de Dresde (de carácter bianual) o Hamburgo (que celebró con gran éxito su quinta edición en el año 2007). Para hacernos una idea de los contenidos de estos festivales presentaré como ejemplo los casos de Berlín y Hamburgo, -el primero por su arraigo, el segundo por su juventud-, comenzando por éste último.

El éxito del aún joven *Flamenco Festival Hamburg* radica en la combinación de manifestaciones tradicionales y contemporáneas del flamenco, así como en el interés expreso por ofrecer junto a los recitales en directo, talleres, películas y conferencias dirigidas tanto a profesionales como a aficionados. Uno de los objetivos que los organizadores insisten en poner de relieve, radica en presentar el aspecto intercultural como característica distintiva del festival: *crossover* entre baile flamenco y otras formas de danza (oriental, india, contemporánea...) u otras manifestaciones artísticas (teatro,

performance...). Se tiene previsto además presentar junto al flamenco puro un flamenco de corte experimental con artistas tanto españoles como alemanes (Rafeal Cortés, Maria del Mar & Miguel Ángel La Lupi, Bailetheater Carolina Baer, Ensemble FlamenCo...).

Entre las ponencias presentadas en la edición de 2004 caben destacar las siguientes: “*Estilo y construcción del baile flamenco*” (a cargo de Vivien Baer), “*Historia del cante flamenco*” (por Ferdinand Feil) y “*Flamenco Nuevo*” (presentada por Conny Sommer).

Respecto a los talleres prácticos que el *Flamenco Festival Hamburg* ofreció en la edición del presente año 2004, asistimos a una oferta muy variada si tenemos en cuenta que el público al que van dirigidos es de origen alemán en su inmensa mayoría, como no podía ser de otra manera. O dicho de otro modo, no se trata en ningún momento de ofertar unos cursos *light* de flamenco, unos cursillos descafeinados y desnaturalizados de fin de semana para un público extranjero, sino de todo lo contrario: dar a conocer la más pura esencia del arte flamenco a través de cursillos especializados tanto por su temática como por el profesorado que los imparte: tientos, bulerías, técnica del flamenco, tangos, contratiempo, soleares, giros, palmas, cajón, guitarra flamenca, cante, flamenco para niños...

„*Das Publikum lauschte konzentriert und still. Unter den hohen Kastanien des Pfefferbergs hätte man eine Stecknadel fallen hören können*“.³⁷ Con estas palabras describía la crítica musical Alena Schröder en el diario *Berliner Zeitung* el ambiente que se vivió la noche del 21 de agosto de 2003 durante la octava edición del *Flamenco Festival Berlin*, en la que actuaron, en la primera parte, la sevillana residente en Hannover Carmen Fernández, Luis Monje Vargas “El Peluca” y el guitarrista Ulrich Gottwald “El Rizos” y, en la segunda, Marcelo Sousa (cante), Miguel Iven (guitarra) y La Mona (baile). En efecto, nos encontramos ante un festival flamenco plenamente consolidado que se honró el año 2005 de haber cumplido una década de existencia, lo que no es poco tratándose del tema que

³⁷ “El público escuchaba concentrado y en silencio. Bajo los altos castaños de Pfefferberg [lugar de celebración del Festival] se hubiera podido oír volar una mosca”.

nos ocupa en un país en donde el flamenco no deja de ser un elemento “de importación”.

Bajo la premisa “*Vivir el flamenco en lugar de sólo llevarlo al escenario*”, el *Berliner Flamencofestival* ha ido evolucionado y echando raíces firmes en la capital de la República Federal a lo largo de los últimos años, en los cuales los artistas han llegado a formar una especie de gran familia que cada año gana nuevos adeptos. Junto a su función como punto de encuentro de esta “familia”, el Festival de Berlín se ha transformado por voluntad expresa de los organizadores en lo que podríamos denominar un «*forum del flamenco europeo*», de suerte que en la capital alemana se dan cita cada mes de agosto artistas flamencos de todas las procedencias para presentar a un amplio público las diversas concepciones actuales de este arte. Así, grupos como “Los Payos” (Polonia), “KonzerTanz” (Suiza) o “El Puchero Flamenco” (Holanda) colaboran mano a mano con diversos artistas tanto españoles como alemanes con la intención de superar viejos tópicos y presentar una nueva imagen del flamenco como expresión artística. De este modo, el *Flamenco Festival Berlin*, con su amplio y variado programa de actividades, se ha colocado a la cabeza en su empeño de presentar el flamenco en Alemania, más allá de exotismos y folklore, como un arte contemporáneo y vivo que puede tener lugar tanto en España como fuera de las fronteras geográficas que lo viera nacer.

4. Academias de flamenco

Uno de los ámbitos que más llama la atención por lo que de revelador tiene para el presente trabajo, lo constituye las academias privadas existentes a lo largo y ancho de toda Alemania dedicadas a la enseñanza del flamenco. Si bien la mayoría se localizan en el oeste de Alemania (o “Alte Bundesländer”, si se prefiere la moderna denominación al uso), no es menos cierto que cada vez con más fuerza el flamenco va llegando a los nuevos estados federados (o “Neue Bundesländer”) que en su día configuraran la República Democrática de Alemania. Sólo la presentación de un listado de academias de flamenco en Alemania como los que podemos encontrar en Internet desbordaría ya los límites del presente trabajo. Por tanto sólo voy a

hacer mención aquí de unos cuantos ejemplos que sirvan para ilustrar el interés del país germano por el acercamiento práctico al flamenco, recordando que sólo en la capital de la República Federal existen veintidós academias de flamenco registradas en la “red de redes”.

- Centro Arte Flamenco Brigida la Gitana,
Richard-Wagner-Str. 8, 50674 Köln
- *Flamenco-Akademie Moreno*,
Maxstr./Privatweg 7, 53117 Bonn
- *Flamenco-Studio Adela*,
Klingsorstr. 13, 12167 Berlin
- *Flamenco-Studio-Martina-Bünger*,
Am Hulsberg 11, 28205 Bremen
- *Flamencostudio Amparo de Triana*,
Klingsorstr. 13, 12167 Berlín
- *Flamencostudio-Fragua-Flamenca*,
Schwedteri Str. 16, 10119 Berlin
- *Flamencostudio-Maria-Rosa*,
Grundstr. 3, 28203 Bremen
- *La Danza. Die Tanzwerkstatt*,
Limbecker Str. 79, 45127 Essen
- *Lela de Fuentep Prado & Gerhard Graf-Martinez*,
Schillerstr. 107, 73614 Schorndorf
- *Studio Malena y Fredo Peluca*,
Tumblingerstr. 24, 80337 Múnich
- *Studio Maria Serrano und Julia Broca*,
Marienstr. 5, 70178 Stuttgart
- ...

Si bien es cierto que la inmensa mayoría de estas academias están a cargo de personal español, no pueden ignorarse ni menospreciarse aquéllas otras cuyos responsables son nativos alemanes muy ligados a España que realizan una importante labor de difusión del flamenco en su país. Como ejemplo ilustre puede traerse a colación el caso de

Laura “La Risa”, a quien el prestigioso diario alemán *Die Welt* definiera como “*Berlins First Lady des Flamenco*”³⁸. Bailaora, profesora de baile y coreógrafa, esta alemana hija de padre italiano creció en la capital de la República Federal y sólo los frecuentes viajes a Andalucía para seguir aprendiendo y continuar inspirándose la separan regularmente del país en donde viene desarrollando principalmente su labor artística y docente, paseando por toda Alemania su arte y el de sus alumnos. Para los puristas, puede que la concepción de esta singular personalidad del mundo flamenco resulte excesivamente poco ortodoxa, pero para los numerosos admiradores de Laura “La Risa”, sus actuaciones resultan inigualables precisamente por sus contenidos modernos y lúdicos, en particular las realizadas en conjunción con sus alumnos, en su mayoría niños y niñas entre cinco y doce años de procedencia geográfica muy variopinta, abarcando algunos cursos académicos alumnado hasta de tres y cuatro continentes.

5. Libros, revistas especializadas, sitios *web*, asociaciones

Por motivos de espacio, de entre las numerosas publicaciones existentes, presento a continuación sólo una breve reseña de tres destacados libros sobre temática flamenca editados en Alemania en los últimos años, y seleccionaré una revista especializada, lo que nos dará idea de los intereses editoriales en este ámbito.

Leblon, B. (2001): *Flamenco*. El autor describe aquí en profundidad las raíces histórico-musicales, las primitivas influencias del Norte de África e India, así como la fusión con elementos arábico-judaicos del flamenco en Andalucía. El libro ofrece además una presentación de los tres principales elementos del flamenco: cante, baile y guitarra, describiendo sus diferentes técnicas y evoluciones. Se acompaña un CD con 23 ejemplos musicales que muestran claramente la variedad del flamenco así como las influencias árabes sobre el mismo.

³⁸ “La primera dama del flamenco en Berlín”, en SONNENBURG, G. (2003): „Der Vater aus Italien, die Leidenschaft aus Spanien: Flamencostar Laura la Risa“, en diario *Die Welt*, día 14.08.03.

Nuñez, F. (2003): *Flamenco verstehen*³⁹. El libro de este conocido flamencólogo nos ofrece en tres idiomas (alemán, inglés, español) numerosas explicaciones para la comprensión del compás junto con diagramas y cuadros, un árbol genealógico del flamenco, un amplio glosario, etc. Para los guitarristas, contiene imágenes complementarias con las posiciones más usuales en flamenco. El libro sirve como hilo conductor que profundiza en las aclaraciones del CD que lo acompaña, contribuyendo así a una mejor comprensión de los contenidos. Junto a los ejemplos musicales, el CD incluye comentarios hablados sobre el compás de cada palo ilustrados con ejercicios y palmas, los acordes de la guitarra flamenca y las modalidades básicas para acompañar el canto y el baile.

Göhringer, M. (2003): *ZEN und die Kunst Gitarre zu spielen*⁴⁰. Marco Göhringer toca la guitarra desde los diez años y se dedica actualmente en exclusiva al flamenco. Con este libro, el autor pretende ofrecer una ayuda a todos los guitarristas para encontrar un camino efectivo y sin estrés en el estudio del instrumento. Es fácil entender el hecho de que el autor se inspire en determinados planteamientos de la filosofía asiática, dado que los asiáticos son auténticos maestros en lo que a la concentración se refiere. En este sentido, el libro facilita el camino hacia una mayor consciencia en el estudio por parte del intérprete: concentración y – no menos importante – relajación; factores sin los cuales no funciona el estudio.

ANDA – Zeitschrift für Flamenco⁴¹. ANDA es por antonomasia la revista especializada en la difusión del flamenco en el ámbito alemán. Con una antigüedad de casi quince años ya⁴², a lo largo de su existencia ha ido viendo crecer el interés por sus páginas tanto en Alemania como en el resto de países de lengua germana; interés que se ha incrementado aún más desde la aparición de la versión electrónica de la misma disponible en la dirección de

³⁹ Comprender el flamenco.

⁴⁰ ZEN y el arte de tocar la guitarra.

⁴¹ ANDA – Revista de flamenco.

⁴² El primer número vio la luz en el mes de abril de 1994.

Internet: www.anda.de. Esta publicación representa hoy en día la referencia indiscutible para todo aquél que quiera estar informado sobre lo que acontece en el mundo flamenco en Alemania, si bien no se olvidan las referencias a la actualidad española, cosa lógica teniendo en cuenta la facilidad para desplazarse que tradicionalmente han mostrado los alemanes, para quienes nuestro país sigue siendo destino preferente. Su estructura general suele ser la siguiente: Título de portada, normalmente consagrado a una personalidad del mundo flamenco, generalmente un artista / Información sobre festivales flamencos en todo el mundo: anuncios sobre los venideros y reseñas críticas sobre los ya celebrados / Temas relacionados con el flamenco en general. / Entrevistas, discografía, anuncios varios, buzón del lector, calendario flamenco, índice flamenco / Transcripciones musicales de obras flamencas o de parte de ellas.

En los últimos años, el número de *sitios web* alemanes dedicados de una forma u otra al flamenco han aumentado notablemente, convirtiéndose de esta manera la “red de redes” en el lugar más adecuado para acceder a este tipo de información. Por límites de espacio, prescindiré aquí de aquellas *homepages* de artistas particulares, academias o locales de ocio relacionados con el mundo del flamenco y sólo mencionaré a título ilustrativo aquéllas otras de carácter más general que me han parecido especialmente interesantes por el amplio tipo de información que ofrecen. Entre éstas cabe destacar las tres siguientes:

- *Flamenco in Germany*: <http://www.flamenco-seiten.de> (Locales, asociaciones, revistas, emisoras de radio relacionadas con el mundo del flamenco...).
- *Flamenco Germany*: <http://www.flamenco-germany.com> (Información en alemán e inglés sobre Historia del Flamenco, actividades relacionadas con el flamenco, glosario de términos,..., así como una muy interesante relación de enlaces a páginas semejantes).

- *The German Flamenco Pages*: <http://www.flamenco-seiten.de> (Diccionario de términos flamencos en español/alemán y alemán/español; letras de canciones con acordes para su acompañamiento; multitud de enlaces clasificados por bloques: guitarra, baile, cante...).

Por otra parte, muchas son también las asociaciones relacionadas con el mundo del flamenco que se han ido fundando en los últimos años por toda Alemania con el interés expreso de mantener vivo este arte en Centroeuropa. Para hacernos una idea, baste mencionar las siguientes:

- *Asociación Flamenca*,
Schlegelstr. 26 - 27, 10115 Berlin
- *Cuerda y Tacón, Peña Flamenca*,
Augustastr. 2, 40477 Düsseldorf
- *Flamenco Aire Andaluz e.V.*,
Hannoversche Str. 35, 49084 Osnabrück
- *Flamenco Freunde Frankfurt*⁴³, Gildestuben,
Bleichstr. 38 a, 60313 Frankfurt
- *Flamenco Vivo - Verein zur Förderung
der Kunst des Flamenco e.V.*⁴⁴,
Maximilianstr. 17, 48147 Münster
- *Gesellschaft zur Pflege, Erhaltung und Weiterentwicklung der
Flamencokunst e.V.*⁴⁵, Alberto Alarcón,
Postfach 16 45 72, 45225 Essen
- *Peña Flamenca Los Cabales*,
Emmerich-Josef-Str. 1, 65929 Frankfurt
- *Sevillanas Stammtisch, La Soleá*⁴⁶,
Karlstr. 18, 42105 Wuppertal

⁴³ Amigos del flamenco en Francfort.

⁴⁴ Asociación para el fomento del arte flamenco.

⁴⁵ Sociedad para el cultivo, la conservación y el desarrollo del arte flamenco.

⁴⁶ Peña de sevillanas "La Soleá".

6. Conclusiones

A pesar de los tópicos que tradicionalmente han caracterizado el carácter del pueblo alemán, al que se le asocia una singular amalgama de capacidad incansable para el trabajo, gran inventiva y prusiana disciplina que le impone orden y método a prácticamente todo lo que hace, producto de su constancia y seriedad, no es menos cierto que pocos pueblos como éste están abiertos a todo lo que llega del exterior, sobretodo después de las dos grandes y tristes conflagraciones del pasado siglo en las que participaron con la suerte por todos conocida y tras las cuales Alemania resurgió como potencia económica indiscutible. Independientemente de la difícil coyuntura que atraviesa el país desde su reunificación, esta apertura hacia el exterior, junto con la simpatía que el alemán siente en general por el carácter español y su modo de concebir (pero sobretodo de vivir) el ocio, ha llevado al germano a acercarse con interés a las manifestaciones culturales españolas, entre las cuales el flamenco se les presenta como un fenómeno artístico capaz tanto de hipnotizar con su sensualidad como de conmover con su grito desgarrado a unas personas, por lo demás, siempre interesadas por la expresión musical.

De entre todas las músicas de procedencia española, el flamenco es con mucho la manifestación musical más extendida y representada en la República Federal de Alemania. Si bien no puede afirmarse que se trate una música «popular» en este país (en el sentido de pertenecer al acervo cultural del pueblo), no es menos cierto que son cada vez más amplios los círculos de aficionados que se sienten atraídos por él, especialmente en las grandes ciudades. Caso singular lo constituye Berlín, con más de una veintena de academias dedicadas a la enseñanza del flamenco, varias asociaciones de aficionados, un festival flamenco de carácter anual plenamente consolidado, así como multitud de locales estratégicamente situados por toda la superficie de esta gran metrópolis centroeuropea y en donde el flamenco hace acto de presencia regularmente como alternativa al ballet clásico, por una parte, y a las propuestas de la música “seria”, por otra.

El tópico “llevarse en la sangre” no resulta ser esencial para el alemán, quien se acerca al flamenco sin prejuicios y con un espíritu abierto.

Como escribe Zolan (2001), “*There is actually no secret in flamenco, just hard work, some talent and a familiarity with the palos. Of course I still believe you have to be born in or live a long time in Andalusia to be able to reproduce and be authentic flamenco yourself. But as a foreigner it is still not impossible!*”⁴⁷. De este modo son muchos los alemanes dispuestos a dejarse seducir por un fenómeno musical que le sigue resultando exótico en comparación con las férreas y con frecuencia simples estructuras musicales clásico-tonales tanto de la *Volksmusik* como de la *volkstümliche Musik*⁴⁸ en las que está enculturizado, buscando así en el flamenco y en su variedad de palos la posibilidad de expresión de unos sentimientos, por lo demás universales: pasión, orgullo, dolor, temperamento...

Esta carencia de prejuicios, esta ausencia del característico puritanismo de ciertos círculos españoles, abre las puertas a un flamenco experimental y a veces transgresor, muy bien recibido en los numerosos festivales flamencos que se ofrecen principalmente en torno a Semana Santa y durante la época veraniega y entre los que cabe mencionar los de Berlín, Dresde, Düsseldorf, Friburgo y Hamburgo. Festivales interesados no sólo por la divulgación del flamenco como espectáculo, sino también por la transmisión didáctica del mismo, ofreciendo todo tipo de cursos de diferente nivel a cargo de profesorado especializado tanto español como alemán y de otras procedencias

Aparte de escucharse en recitales en directo, el flamenco en Alemania se vive principalmente como expresión corporal, en detrimento del canto y del toque, lo cual no deja de ser lógico si tenemos en cuenta la barrera que representa el idioma y el hecho de que la guitarra no es un instrumento popular en este país, a diferencia de lo que ocurre en España. Esto no es óbice para que sean cada vez más los guitarristas

⁴⁷ “En realidad el flamenco no tiene secretos, más que el trabajo duro, cierto talento y una familiaridad con los palos. Por supuesto, creo que hay que haber nacido o vivido durante un largo tiempo en Andalucía para ser capaz de reproducir el flamenco y *ser* auténtico. ¡Pero esto de ningún modo le está vedado al extranjero!”.

⁴⁸ No existe acuerdo entre los especialistas a la hora de delimitar claramente las fronteras entre la *Volksmusik* y la *volkstümliche Musik*. Para hacernos una idea, - y aún a riesgo de simplificar en exceso el problema -, podemos definir la primera como la verdadera música alemana de tradición popular transmitida oralmente de una generación a otra, y la segunda como la versión comercial moderna de un tipo de música que quiere recordar en sus giros melódicos, rítmicos y armónicos a la auténtica música de origen popular pero sin llegar a serlo ni tampoco pretender suplantarla.

alemanes (pero también flautistas, contrabajistas y percusionistas, muchos de ellos con una sólida formación en música “clásica”), que se sienten atraídos por las posibilidades que un flamenco de corte experimental les ofrece, no dudando en residir largas temporadas en España con el fin de vivenciar y asimilar todo lo que este país les puede aportar en relación con este arte único, siendo justo el binomio «idealismo» *versus* «pragmatismo» que caracteriza el carácter del alemán común el que le permite afrontar sin reservas y con éxito un fenómeno en principio ajeno a su cultura. De este modo puede afirmarse que el flamenco en Alemania no sólo viene caracterizado por la afición mostrada por parte de grupos cada vez más numerosos, sino incluso por la dedicación profesional de algunos de sus miembros.

Incuestionable resulta la importancia que desde el punto de vista publicitario ha adquirido Internet en los últimos años para dar a conocer el flamenco en sus diversas manifestaciones, existiendo en la actualidad *sitios web* en lengua alemana de gran calidad no sólo por su cuidado diseño sino también y principalmente por su alto contenido informativo, ilustrado, en algunos casos, incluso con ejemplos musicales en formato MP3 ayudando de este modo auditivamente a la comprensión del fenómeno a aquellos interesados que se acercan a estas páginas. Aún así, las nuevas tecnologías no han conseguido aún romper del todo con aquella visión romántica del flamenco que con ese sello tan característico nos legaran para la posteridad los famosos viajeros de la España del siglo XIX (Gautier, Irving, Merimée, Lord Byron...). En todo caso podríamos hablar hoy de una imagen neorromántica del flamenco en la Alemania del siglo XXI, siendo precisamente ésta la idea que muchos aficionados alemanes traen en su imaginación cuando visitan España a la búsqueda de unos sonos exóticos susceptibles de traspasar barreras geográficas, culturales, artísticas y musicales en un mundo contemporáneo cada vez más necesitado de estas otras formas de expresión.

Referencias

ENGELHARDT, D. (2002): „Andalusiens Seele im Tanz“, en diario *Berliner Morgenpost* (Día 07.12.02).

NUEBER, U. (1989): „Wir tanzen Flamenco. Unterrichtseinheit mit Schülerinnen einer 11.Klasse des Braunschweiger Lessing-Gymnasiums“, en GÜNZEL, W. (Ed.): *Körper und Bewegung*, Baltmannsweiler (pp. 100-128).

SCHRÖDER, A. (2003): “Der Dämon speit Feuer”, en diario *Berliner Zeitung* (Día 23.08.03, Feuilleton, p. 11).

SENATSVERWALTUNG FÜR BILDUNG, JUGEND UND SPORT BERLIN (Ed.) (2004): *Rahmenlehrplan für die Grundschule. Musik* (p. 16).

ZOLAN, S. (2001): *It's in the blood* (Artículo electrónico disponible en la siguiente dirección de Internet:

<http://www.flamencoshop.com/gypsy/itsintheblood.htm>).

Haben die Deutschen Interesse am Flamenco? Eine Annäherung an die Flamencokultur in der Bundesrepublik Deutschland

Abstract

Are the Germans interested in flamenco nowadays? If so they are, then how can a type of art that is so different from both German cultured and popular music be represented in the culture of that country? Possible answers to this and other questions on the still romantic image of flamenco held in Central Europe will be provided by the analysis of the flamenco being offered at German universities, festivals, private dance schools, publishing houses and websites.

1. Einleitung

„Wenn das Wort «Flamenco» fällt, schießen dem deutschen Spanientouristen vor allem solche Bilder in den Kopf: sich drehende Frauen mit weiten schwarz-roten Röcken, streng zurückgekämmten Haaren und harten Lederschuhen, die im Takt auf dem Parkett klacken, als hämmerten sie Nägel in den Boden. Dazu lockende, kreisende Handbewegungen und Blicke, die von Liebe und Eifersucht, Besitz und Freiheit künden. Dazu Männer, die am Rand der Tanzfläche stehen und mit den Händen den Takt klatschen, singen oder Gitarre spielen. Mit einem Wort: Carmen.“ (D. Engelhardt)

Über Musik nachzudenken ist mein Beruf, und weil ich regelmäßig die Bundesrepublik Deutschland besuche, habe ich mich immer gefragt, inwieweit die spanische Musik (im Allgemeinen) in diesem Land bekannt ist, und was der normale Deutsche⁴⁹ darüber hinaus noch mit dem Ausdruck „spanische Musik“ verbindet. Das vorangegangene Zitat stellt sehr gut dar, wie der romantische Mythos von Carmen (verewigt in der Opernfassung durch einen Franzosen und gerade eben nicht durch einen spanischen Komponisten) noch heute das Bild verkörpert, das der durchschnittliche Deutsche von Spanien, der spanischen Kultur und dem Flamenco hat, so als wären dies untrennbare Eckpunkte eines Dreieckes.

⁴⁹ So wie im Spanischen als auch im Deutschen wird hier der Einfachheit halber der männliche Begriff benutzt, gemeint sind selbstverständlicherweise Frauen wie Männer.

Auch wenn ich in dieser Hinsicht noch keinerlei Studien betrieben habe (und mir auch nicht bekannt ist, dass es etwas in dieser Richtung gibt), kann ich dennoch durch meine Erfahrungen mit deutschen Musik-, Musikwissenschafts- und Musikpädagogikstudenten und durch die Äußerungen vieler deutscher Freunde und Bekannten in den letzten fünfzehn Jahren behaupten, dass (a) generell die spanische Musik jeden Genres (die klassische Musik eingeschlossen) bei dem Durchschnittsdeutschen nicht sehr bekannt ist und dass (b) jene vereinfachende Meinung vorherrscht, welche die spanische Musik mit Flamenco gleichsetzt. Diese Auffassung dürften auch die Großeltern und Eltern der jungen Deutschen von heute gehabt haben, jedoch noch vor der explosionsartigen Steigerung des Tourismus der sechziger und siebziger Jahre des vergangenen Jahrhunderts, der massenhaft Deutsche alljährlich ins Land brachte, nicht nur auf unsere Inselgruppen sondern auch nach Andalusien und in andere Ecken Spaniens. Dennoch geht das Wissen über den spanischen *Pop* in Deutschland nicht über einige wenige bestimmte *Sommerhits* wie „Asejere“ oder „Macarena“ oder Erfolge von so jungen Künstlern wie „Luna“ hinaus. Diese Musiker haben eine deutsche Abstammung, sind aber in den teils schon erwähnten spanischen Küstenzonen aufgewachsen. Das erlaubt ihnen in ihren Liedern abwechselnd die spanische und die deutsche Sprache zu verwenden und sehr oft auch noch die englische. Aber im Grunde genommen grenzen sie sich dabei nicht wirklich vom konventionellen Pop ab.

Auf der anderen Seite werfen die großen Genies der klassischen Musik der Vergangenheit (Bach, Beethoven, Wagner, ...) und der Gegenwart (Henze, Stockhausen, ...) weiterhin ihre Schatten auf Deutschland. Wenig bekannt sind folglich unsere hervorragenden Namen des Goldenen Zeitalters (Tomas Luis de Victoria, Francisco Guerrero, ...) oder die großen spanischen Komponisten des 20. Jahrhunderts, ausgenommen vielleicht Manuel de Falla und Joaquin Rodrigo, von dem die meisten aber nur sein *Concierto de Aranjuez* kennen.

Mit dem vorliegenden Kapitel verfolge ich nicht die Absicht eine Antwort auf die Frage zu geben, warum die spanische Musik im Allgemeinen auch heute noch bei einem Volk, das die Kunst der

Klänge liebt und gleichzeitig touristisch sehr interessiert an unserem Land ist, schlecht bekannt ist. Jedoch begann ich mich durch diese beliebte Gleichsetzung von spanischer Musik mit Flamenco, die ich oben andeutete und die sogar unter Musikstudenten üblich zu sein scheint, für das „*Warum*“ dieser Meinung zu interessieren und als Folge davon fing ich an zu recherchieren, wie der aktuelle Stand des Flamencos in einem Land ist, das geografisch so weit entfernt von Spanien ist wie die Bundesrepublik Deutschland. Um diese Fragen zu beantworten, nehme ich folgende Bereiche als Bezugspunkte: Universität, Flamencofestivals, spezialisierte Akademien und Veröffentlichungen.

2. Der Flamenco an den deutschen Hochschulen

Im Unterschied zu Spanien, wo die Präsenz der populären Musiken als Studienobjekt im universitären Bereich trotz des guten Willens einiger Hochschullehrer und des Wunsches vieler Studenten bis heute viel zu wünschen übrig lässt, wird in Deutschland die wichtige Rolle der Musik im Allgemeinen anerkannt, welche sie traditionellerweise dort innehat (in seinem theoretischen wie auch praktischen Bildungsaspekt), insbesondere die Kunstmusik, aber ebenso der Jazz, die Musikethnologie und in letzter Zeit die Jugendmusikkultur. Sieht man sich einmal die Studienangebote der deutschen Universitäten in den vergangenen Semestern an, überrascht die hohe Anzahl der Seminare, die einen Teil der Zeit dem Flamenco widmen, als theoretisches Studienobjekt, als körperliche Aktivität (Tanz) oder als Aufführung. Die folgenden Beispiele, die ich im Anschluss anführe, belegen das.

2.1 Studien zum Flamenco

Bergische Universität Wuppertal

Innerhalb des Symposiums „Musik in Diktaturen des 20. Jahrhunderts“, das im Februar 2004 an der Universität Wuppertal stattfand, wurden die folgenden Themen betrachtet: *Deutschland in der Zeit des Nationalsozialismus, Italien unter Mussolini, Spanien unter Franco, die DDR, die Sowjetunion und China während der*

Kulturrevolution. Das Ziel des Symposiums war es nicht, eine ausführliche vergleichende Studie der Musiken der verschiedenen geografischen Gebiete während der Diktaturen vorzustellen, sondern zum Vorschein zu bringen, dass neben den Unterschieden auch viele Ähnlichkeiten bezüglich der Musikproduktion, des kulturellen Alltags (Praxis) oder der Art und Weise der Musikrezeption unter diesen politischen Regierungen gibt. Der spanische Beitrag wurde von Prof. Dr. Gerhard Steingress von der Universidad de Sevilla mit dem Vortrag: „*Spanische Folklore und Flamenco unter dem Franco-Regime*“ eingebracht.

Universität Leipzig

Der Lehrstuhl für Ethnologie hat unter der Leitung von Prof. Dr. Bernhard Streck ein Forschungsprojekt mit dem Titel „*Der Flamenco Tanz in der Kultur der Abgrenzung bei spanischen Zigeunern*“ auf den Weg gebracht. Diese Untersuchung wird sich in den kommenden Jahren entwickeln und man kann auf die Ergebnisse gepannt sein.

Universität Oldenburg (Institut für Sportwissenschaften)

An dieser Universität fällt besonders auf, dass sie großes Interesse an der körperlichen Seite des Flamencos hat, und das aus einem pädagogischen Gesichtspunkt heraus. Dabei kann der zukünftige Sportlehrer verschiedenste Erfahrungen machen. Dahingehend hat Prof. W. Günzel das Buch *Körper und Bewegung* veröffentlicht, in welchem U. Nuber ein Kapitel dem Flamenco unter dem Titel: „*Wir tanzen Flamenco. Unterrichtseinheit mit SchülerInnen einer 11. Klasse des Braunschweiger Lessing-Gymnasiums*“ widmet.

Universität Rostock (Hochschule für Musik und Theater Rostock)

Im Zeichen der Spanischen Woche hat José M^a Velázquez Gaztelu (Cádiz) am 19. Juni 2004 einen Vortrag mit dem Titel „Die Seele des Flamencos“ gehalten. Dabei ist daran zu erinnern, dass Velázquez Gaztelu die einzige Person ist, die bis zum heutigen Tag drei Mal den *Premio Nacional de Flamencología* (Nationalpreis der Flamencologie) erhalten hat: 1972 für seine Fernsehreihe *Rito y Geografía del*

Cante, 1979 für seine journalistische Arbeit und 1997 für seine Reihe *Nuestro Flamenco* im spanischen Radio Nacional de España, welches seit 1884 sendet. Außerdem bekam er 2003 den Preis *Flamenco Hoy* (Flamenco heute) für seine unermüdliche Arbeit in dieser Kunst.

2.2 Flamenco als Aufführung

Universität Duisburg-Essen

Der Lehrstuhl für Romanistik dieser Universität hat während des Wintersemesters 2003/2004 eine interdisziplinäre Vortragsreihe über die andalusische Kultur mit deutschen wie auch andalusischen Hochschullehrern angeboten. Den Abschluss bildete eine Flamencovorführung mit dem Titel „*Tapas y Flamenco*“ (Häppchen und Flamenco) geleitet von dem Andalusier Antonio Rodríguez, wohnhaft in Duisburg. Auch sollte die Arbeit des Folklorelehrers Alberto Alarcón der Folkwang Hochschule in Essen hervorgehoben werden, eine Hochschule, die dabei ist, das wichtigste Bildungszentrum der Künste in den Bereichen Musik, Tanz und Theater des Ruhrgebiets zu werden.

Universität Hamburg

Am 27. Juni 2004 boten das Orchester und der Chor der Universität Hamburg ein Konzert mit deutlich spanischem Charakter dar. Neben der *Rhapsodi Espagnole* von Ravel und Auszügen von *La Vida breve* von Falla erklang *Blanco*, eine Musik des holländischen Komponisten Wim Dirriwacher zu Texten des Literaturnobelpreisträgers Octavio Paz. Die angesehene deutsche Flamencogruppe *Gota de Fuego* (Feuertropfen) krönte mit ihrer Einlage das Konzert, welches die Presse wie folgt kommentierte: „*Wer hier im kühlen Norden nicht vergeblich auf heiße Sommernächte warten möchte und noch keinen Flieger in den Süden gebucht hat*“.⁵⁰

⁵⁰ In: *Hamburger Abendblatt*, 26.06.04.

Universität Tübingen

Innerhalb der Reihe ihrer Sommerkonzerte 2004 plante die Universität Tübingen neben Sinfoniekonzerten und Kammeraufführungen ein Konzert des Flamencogitarristen Pedro Soler, von dem der Literaturnobelpreisträger Miguel Ángel Asturias schrieb: „*Die Finger von Pedro Soler sind die fünf Sinne der Gitarre. In seinen Händen lauscht, sieht, singt, leidet und spricht die Gitarre.*“ („*Los dedos de Pedro Soler son los cinco sentidos de la guitarra. En sus manos, la guitarra escucha, mira, canta, sufre y habla.*“) Es ist sehr beachtenswert, dass das einzige Musikgenre außerhalb der Kunstmusik in dieser Reihe der Sommerkonzerte der Flamenco war, welcher damit auf die gleiche Ebene mit der fälschlich benannten „klassischen Musik“ gehoben wurde.

2.3 Der Flamenco als körperliche Betätigung

Es ist eine interessante Feststellung, dass von den Universitäten selbst das Klischee vom Flamenco als *die* Musik des spanischen Volkes schlechthin weitergegeben wird, jenseits von regionalen, kulturellen und ethnischen Unterschieden. So bedient sich zum Beispiel die Universität Leipzig zur Ankündigung eines Workshops mittleren Schwierigkeitsgrades zum Flamencotanz folgender Worte: „*Flamenco ist mehr als nur ein Tanz. Flamenco ist eine Kunst, die der gesamten Breite der Gefühle Ausdruck verleihen kann und darüber hinaus die Essenz der spanischen Kultur darstellt*“⁵¹. Das bestätigt wieder einmal die Verbreitung der beliebten romantischen Sicht der Reisenden des 19. Jahrhunderts auf den Flamenco. Als Beispiele erwähne ich hier noch einige der deutschen Universitäten, die regelmäßig Workshops im Flamencotanz anbieten. Diese Workshops werden für gewöhnlich für die Sport- und Sportwissenschaftsstudenten angeboten, anderenorts sind sie für die gesamte Universität offen.

⁵¹ Universität Leipzig, Zentrum für Hochschulsport. Bekanntmachung des Kurses 2003/04

Universität Bayreuth

Diese bietet einen Flamencoworkshop in Zusammenarbeit mit der Tanzakademie Maria Hagen an. Man sieht hier, dass in der Wagnerstadt nicht nur Klänge des musikalischen Titanen aus dem 19. Jahrhundert gehört werden, sondern dass in dieser bayerischen Stadt neben dem weltweit berühmten Opernfestival auch andere Formen des musikalischen Ausdrucks Platz finden.

Universität Münster

Neben Aerobic, Breakdance, Standardtänzen, Hip-Hop, Salsa oder orientalischem Tanz wird einmal wöchentlich ein Flamencokurs angeboten.

Universität Nürnberg

Ein Intensivkurs für Flamencotanz für maximal zwölf Personen, angeboten von Sara Ruiz, mit Livemusik.

Universität Oldenburg

Flamencotanz mit Helgard Lange, die seit 1998 an dieser Universität Lehrkraft am Institut für Sportwissenschaften ist, mit einer Ausbildung in Ballet, zeitgenössischem Tanz und Flamenco.

Universität Potsdam

Workshop im Flamencotanz (Sevillanas und Tangoflamenco) mit Dr. Petra Krenzien und Ylva Neumann. Im Sommersemester 2006 bot Prof. Dr. Rodríguez-Quiles in Zusammenarbeit mit der Flamenco-Tänzerin Maricruz Rodríguez ein Flamencoseminar für die Musikstudenten an.

Universität Saarland

Workshop im Flamencotanz mit Katrin Rubly, angekündigt wie folgt:
„Flamenco ist ein temperamentvoller Tanz, in dem sich alle Emotionen widerspiegeln: Stolz, Freude, Trauer, Schmerz, Aggression, Erotik [...]. Dieser Workshop richtet sich an alle

AnfängerInnen, die keine oder wenig Erfahrung im Flamenco-Tanz haben. Es werden die Grundtechniken des Flamencos vermittelt. Außerdem werden den Workshop-TeilnehmerInnen mit einer kleinen Choreografie, Rhythmus, die Bewegung und das Zusammenspiel von Tanz und Musik näher gebracht.“

Universität Tübingen

Workshop über „Alegrías“ mit Conchita Cansino von Schaumann mit der folgenden Ankündigung: *„Flamenco ist nicht nur ein Tanz, sondern Ausdruck eines Lebensgefühls, das Leidenschaft und pure Lebensfreude zulässt“*. Hierbei wird der fröhlich-festliche Aspekt der „Alegrías“ hervorgehoben.

Anhand dieser ausgewählten Beispiele (die auf keinen Fall den Anspruch erheben vollständig zu sein), kann man feststellen, dass die deutschen Universitäten mit großen quantitativen Unterschieden den Flamenco in erster Linie unter dem Aspekt des körperlichen Ausdrucks (Tanz) betrachten, mehr als unter dem des musikalischen (Gesang und Instrumentalspiel), des musikpädagogischen (mit Schwerpunkt auf Grundschul- und Sekundarstufenpädagogik) oder musikwissenschaftlichen (Systematische Forschung). Denn es sind hauptsächlich Institute der Sportwissenschaften, bei denen der Flamenco einen Teil ihres Lehrangebotes parallel zu anderen rhythmisch körperlichen Bewegungsmöglichkeiten wie Standardtanz, Hip-Hop, oder Salsa bildet. In fast allen betrachteten Fällen wird für die Bekanntmachung die Leidenschaft, die Sinnlichkeit und die überschäumende Lebensfreude betont, also etwas, was im Grunde nur eine Facette von vielen anderen darstellt, die diese Kunst birgt. Aber gerade diese Seite scheint die interessanteste für ein ausländisches Publikum zu sein.

Sehr selten haben wir Beiträge über Flamenco aus der Perspektive einer historischen Musikwissenschaft gefunden und praktisch nicht existent ist der Flamenco innerhalb der Studienpläne der Musiklehrerausbildung. Die Tatsache, dass der spanische Kern der Immigranten in Deutschland in den letzten Jahrzehnten drastisch

kleiner wurde, ließ damit auch die Anzahl der spanischen Schüler prozentual zurückgehen. Damit verschwand die dringende Notwendigkeit, sie in den Pflichtbildungszentren entsprechend zu berücksichtigen, im Unterschied zu den Einwanderkindern anderer Herkünfte, wie z. B. aus den osteuropäischen Ländern. Und obwohl wir bedenken müssen, dass der normale Deutsche weiterhin den Flamenco als *die* Musik des spanischen Volkes schlechthin versteht und dass der Gesetzgeber für Bildung im Fach Musik ausdrücklich für die Schulen eine Berücksichtigung vor allem der Musiken Europas - auf gleicher Ebene mit der Kunstmusik und der anglo-amerikanischen Popmusik - vorsieht⁵², kann man nicht ausschließen, dass in einer fernen Zukunft das Interesse für die Kunst des Flamencos in den Bildungszentren allgemein geweckt wird. Denn diese kann in einer multi- und interkulturellen Gesellschaft einen Bildungswert haben, wie es sich schon in großen Städten wie Berlin oder Hamburg anzudeuten beginnt, Städte, in denen die Nachfrage nach Spanisch als Fremdsprache in den vergangenen Studienjahren unheimlich gewachsen ist (zum klaren Nachteil des Französischen) und damit nach allem was ein Studium des Spanischen mit sich bringt, insbesondere die Kenntnisse der Künste aus unserem Land, wo der Flamenco ohne jeden Zweifel eine herausragende Position einnimmt.

3. Flamencofestivals

Es ist wirklich überraschend, dass in einem von Spanien kulturell so entfernt liegenden Land wie es Deutschland ist, wichtige Flamencofestivals von Nord bis Süd und Ost bis West stattfinden. Hier müssen die etablierten Festivals von Freiburg (das älteste der deutschen Flamencofestivals), Düsseldorf (das erstmalig 1990 stattfand) oder Berlin (das im Jahr 2005 sein erstes beständendes Jahrzehnt vollendete) zusammen mit den Kleineren wie das von

⁵² „La clase de música tiene que estar abierta a todas las formas de expresión musical con valor humanístico e incluir la música que a los alumnos les resulta de interés, así como obras de la música culta europea desde la Edad Media hasta incluso obras de estreno, músicas de otros continentes, música popular, folclore, etc. Aprender a apreciar y respetar los productos culturales de los demás es un aspecto importante de la educación en tiempos de la globalización”, en SENATSVERWALTUNG FÜR BILDUNG, JUGEND UND SPORT BERLIN (Ed.) (2004): *Rahmenlehrplan für die Grundschule. Musik* (p. 16).

Dresden (mit zweijähriger Erfahrung) oder das Festival von Hamburg hervorgehoben werden. Um uns eine Vorstellung von den Inhalten dieser Festivals machen zu können, werde ich als Beispiele Berlin und Hamburg vorstellen, ersteres unter dem Blickpunkt der Etablierung, zweiteres unter dem seiner sehr jungen Geschichte. Ich beginne mit dem letzteren.

Der Erfolg des noch sehr jungen *Flamenco Festival Hamburg* liegt in der Kombination aus Darbietungen von traditionellem und zeitgenössischem Flamenco sowie an dem außerordentlichen Reiz, neben Livekonzerten auch Workshops, Filme sowie Vorträge für Fachleute und für Laien anzubieten. Eines der Konzepte, welches die Organisatoren eindrücklich hervorheben, ist der interkulturelle Aspekt als ganz eigenes Charakteristikum, durch den sich das Festival von anderen unterscheidet, durch z. B. ein *Cross-over* zwischen Flamencotanz und anderen Tanzformen (orientalisch, indisch, zeitgenössisch...) oder anderen künstlerischen Darbietungen (Theater, Performance, ...). Vorgesehen ist es auch, neben dem reinen Flamenco einen experimentellen Flamenco mit spanischen wie auch deutschen Künstlern (Rafeal Cortés, Maria del Mar & Miguel Ángel La Lupi, Bailetheater Carolina Baer, Ensemble FlamenCo, ...) zu zeigen.

Von den Vorträgen des Festivals 2004 sind folgende besonders hervorzuheben: „*Estilo y construcción del baile flamenco*“ (Stilistik und Aufbau des Flamencotanzes) von Vivien Baer, „*Historia del cante flamenco*“ (Geschichte des Flamencogesangs) von Ferdinand Feil und „*Flamenco Nuevo*“ (Neuer Flamenco) vorgetragen von Conny Sommer.

In Hinsicht auf die praktischen Workshops, die das *Flamenco Festival Hamburg* im Jahr 2004 anbot, stehen wir einem sehr breiten Angebot gegenüber, wenn wir bedenken, dass sich das Publikum, an welches diese Workshops gerichtet sind, aus einer Mehrzahl Deutscher zusammensetzt, wie es auch nicht anders sein könnte. Oder anders gesagt, handelt es sich in keinster Weise um irgendwelche Kurse „Best of“ des Flamencos, um irgendwelche entkoffeinierten und denaturalisierten kleinen Wochenendkurse für ein ausländisches Publikum, sondern genau im Gegenteil: Es geht darum, das wirklich Wesentliche der Kunst des Flamencos in Kursen aufzuzeigen, die

sowohl in ihrer Thematik als auch durch den jeweiligen Lehrer spezialisiert sind: Tientos (eine langsame und getragene Tanzform im 4/4 Takt), Bulerías, Technik des Flamencos, Tangos, Rhythmus, Soleá, Drehungen, Händeklatschen, Cajón (Perkussionsinstrument: Holzkiste mit Schnarrseiten im Inneren auf welcher der Spieler sitzt), Flamencogitarre, Gesang, Flamenco für Kinder usw.)

„Das Publikum lauschte konzentriert und still. Unter den hohen Kastanien des Pfefferbergs hätte man eine Stecknadel fallen hören können“. Mit diesen Worten beschrieb die Musikkritikerin Alena Schröder in der *Berliner Zeitung* die Stimmung, die man am 21. August 2003 während des achten *Flamencofestivals Berlin* erleben konnte, an dem im ersten Teil die in Hamburg lebende Sevillanerin Carmen Fernández, Luis Monje Vergas *„El Peluca“* (die Perrücke) und der Gitarrist Ulrich Gottwald *„El Rizos“* (der Lockenkopf) und im zweiten Teil Marcelo Sousa (Gesang), Miguel Iven (Gitarre) und La Mona (Tanz) teilnahmen. Wir stehen hier tatsächlich vor einem völlig etablierten Festival, das 2005 sein zehnjähriges Jubiläum feiern konnte, was wirklich beachtlich ist in einem Land, in dem der Flamenco auch weiterhin ein „Importartikel“ bleibt.

Unter dem Motto: *„Flamenco zu leben, statt ihn nur auf die Bühne zu bringen“* hat sich das Berliner Flamencofestival entwickelt und in der Hauptstadt der Bundesrepublik Deutschland im Laufe der letzten Jahre Wurzeln geschlagen. So stellt sich das Festival auf seiner Homepage mit folgenden Worten vor: *„Im Laufe der Zeit sind am Festival beteiligte Künstler zu einer Art Großfamilie zusammengewachsen, die jährlich wieder neue Angehörige gewinnen. Neben seiner Funktion als Treffpunkt einer stets wachsenden „Flamenco-Familie“ hat sich das Berliner Flamencofestival auch zielstrebig zu einem Forum des „europäischen“ Flamencos entwickelt. So treffen hier jedes Jahr im August Flamenco-Künstler jeglicher Couleur und Herkunft aufeinander, um einem breiten Publikum die ganz eigenen Visionen des Flamencos zu präsentieren. Gruppen wie „Los Payos“ aus Polen, „Konzer Tanz“ aus der Schweiz oder „El Puchero Flamenco“ aus Holland, haben zusammen mit unterschiedlichsten spanischen und deutschen Künstlern dazu beitragen können, dem Flamenco als Kunstform hierzulande ein neues Image zu verschaffen*

*und ihn von alten Klischees zu lösen. Das Flamencofestival Berlin ist mit seinem facettenreichen Programm ein Vorreiter auf dem Wege geworden, den Flamenco fernab von Exotismus und Folklore als eine in- und außerhalb Spaniens lebendige zeitgenössische Bühnenkunst zu präsentieren.*⁵³

4. Flamenco-Akademien

Einen der wichtigsten Bereiche für die vorliegende Arbeit bilden die privaten Akademien, die sich überall in Deutschland dem Flamenco-unterricht widmen. Denn diese sind für diese Arbeit sehr aufschlussreich. Auch wenn sich die Mehrheit davon im Westen Deutschlands befindet (oder in den „Alten Bundesländern“, wenn man die moderne Bezeichnung bevorzugt), ist es durchaus nicht weniger wahr, dass der Flamenco nach und nach in den neuen Bundesländern ankommt, die einst die DDR bildeten. Allein die Auflistung der Flamenco-Akademien in Deutschland, die man im Internet finden kann, würden den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Deshalb werde ich hier nur einige wenige Beispiele nennen, die dazu dienen sollen, das Interesse des Landes an einer praktischen Annäherung an den Flamenco aufzuzeigen. Dabei ist daran zu erinnern, dass es allein in der Hauptstadt der Bundesrepublik Deutschland fünfundzwanzig Akademien gibt, die im Internet registriert sind.

- *Centro Arte Flamenco Brigida la Gitana,*
Richard-Wagner-Str. 8, 50674 Köln
- *Flamenco-Akademie Moreno,*
Maxstr./Privatweg 7, 53117 Bonn
- *Flamenco-Studio Adela,*
Klingsorstr. 13, 12167 Berlin
- *Flamenco-Studio-Martina-Bünger,*
Am Hulsberg 11, 28205 Bremen
- *Flamencostudio Amparo de Triana,*
Klingsorstr. 13, 12167 Berlin

⁵³ <http://www.flamencofestival.com/html/history.htm>

- *Flamencostudio-Fragua-Flamenca*,
Schwedteri Str. 16, 10119 Berlin
- *Flamencostudio-Maria-Rosa*,
Grundstr. 3, 28203 Bremen
- *La Danza. Die Tanzwerkstatt*,
Limbecker Str. 79, 45127 Essen
- *Lela de Fuenteporado & Gerhard Graf-Martinez*,
Schillerstr. 107, 73614 Schorndorf
- *Studio Malena y Fredo Peluca*,
Tumblingerstr. 24, 80337 München
- *Studio Maria Serrano und Julia Broca*,
Marienstr. 5, 70178 Stuttgart
- ...

Auch wenn es wahr ist, dass die große Mehrheit dieser Akademien von Spaniern geleitet werden, darf man dennoch jene anderen nicht missachten, deren Verantwortliche, sehr verbunden mit Spanien, gebürtige Deutsche sind und einen wichtigen Beitrag zur Verbreitung des Flamencos in ihrem Land leisten. Als bekanntes Beispiel kann hier der Fall von Laura „*La Risa*“ (das Lachen) genommen werden, die von der angesehenen Zeitung *Die Welt* als „*Berlins First Lady des Flamencos*“⁵⁴ bezeichnet wurde. Als Tänzerin, Tanzlehrerin und Choreografin wuchs diese Deutsche, Tochter eines Italieners in der Hauptstadt der Bundesrepublik auf, und nur die regelmäßigen Reisen nach Andalusien zum ständigen Lernen und um sich weitere Anregungen zu holen, trennen sie regelmäßig von dem Land, in welchem sie hauptsächlich ihre künstlerische Arbeit und ihre Lehrtätigkeit ausführt, wobei ihre Kunst und die ihrer Schüler in ganz Deutschland herumkommt. Es mag sein, dass für einen Puristen das Konzept dieser einzelnen Figur der Flamencowelt über alle maßen unorthodox erscheint, aber für die zahlreichen Bewunderer von Laura „*La Risa*“ sind ihre Auftritte gerade wegen ihrer modernen und

⁵⁴ „La primera dama del flamenco en Berlín“, in SONNENBURG, G. (2003): „Der Vater aus Italien, die Leidenschaft aus Spanien: Flamencostar Laura la Risa“, in der Zeitung *Die Welt*, vom 14.08.03.

spielerischen Inhalte unvergleichlich. Insbesondere betrifft das die Aufführungen mit ihren Schülern, hauptsächlich Kinder zwischen fünf und zwölf Jahren mit sehr unterschiedlicher Herkunft (manchmal umfasst diese drei bis vier verschiedene Kontinente).

5. Bücher, Fachzeitschriften, Internetseiten, Verbände

Aus Platzgründen werde ich von den zahlreich vorhandenen Publikationen im Folgenden nur eine kurze Beschreibung drei markanter Bücher geben, die in den letzten Jahren in Deutschland zum Thema Flamenco erschienen sind. Und ich werde eine Fachschrift auswählen, die uns einen Eindruck von dem Interesse der Verlage an diesem Bereich geben wird.

Leblon, B. (2001): *Flamenco*. Der Autor beschreibt hier sehr tiefgründig die musikgeschichtlichen Wurzeln, die ursprünglichen Einflüsse aus Nordafrika und Indien sowie die Verschmelzung mit arabisch-jüdischen Elementen des Flamencos in Andalusien. Das Buch stellt außerdem die drei wesentlichen Elemente des Flamencos vor: Gesang, Tanz und Gitarre. Es beschreibt dabei seine verschiedenen Techniken und Entwicklungen. Es liegt eine CD mit 23 Musikbeispielen bei, die deutlich die Vielfalt des Flamencos zeigt, wie auch die arabischen Einflüsse deutlich macht.

Nuñez, F. (2003): *Flamenco verstehen*. Das Buch dieses bekannten Flamencologen gibt uns in drei Sprachen (Deutsch, Englisch, Spanisch) zahlreiche Erklärungen für das Verständnis des Rhythmus anhand von Diagrammen und Bildern, dazu einen Stammbaum des Flamencos und ein ausführliches Wörterverzeichnis. Für die Gitarristen enthält es ergänzende Bilder mit den gebräuchlichsten Griffen im Flamenco. Das Buch vertieft die Inhalte der beiliegenden CD, wodurch ein noch besseres Verständnis möglich ist. Neben den Musikbeispielen enthält die CD Kommentare zum Rhythmus von jedem *Palo*. Veranschaulicht wird das mit Übungen, Händeklatschern, den Akkorden der Flamencogitarre und den Grundmodi, um den Gesang und den Tanz begleiten zu können.

Göhringer, M. (2003): *ZEN und die Kunst Gitarre zu spielen*. Marco Göhringer spielt die Gitarre seit seinem zehnten Lebensjahr und widmet sich momentan hauptsächlich dem Flamenco. Mit diesem Buch versucht der Autor, allen Gitarristen eine Hilfestellung zu geben, damit sie beim Studium des Instrumentes einen effektiven und stressfreien Weg gehen können. Es ist leicht zu verstehen, dass sich der Autor von bestimmten Ansätzen der asiatischen Philosophie Anregungen holt, wenn man bedenkt, dass die Asiaten wahre Meister der Konzentration sind. Dahingehend erleichtert das Buch den Weg zu einem größeren Bewusstsein des Instrumentalisten beim Üben: Konzentration und (nicht weniger wichtig) Entspannung, Faktoren, ohne die das Üben nicht funktioniert.

ANDA – Zeitschrift für Flamenco. Anda ist die Fachzeitschrift für die Verbreitung des Flamencos im deutschsprachigen Raum schlechthin. In den schon fast 15 Jahren⁵⁵, in denen es mittlerweile existiert, hat sie das Interesse an ihren Seiten in Deutschland wie auch in den anderen deutschsprachigen Ländern stetig wachsen gesehen. Dieses ist mit der elektronischen Ausgabe, die man unter der Internetadresse: www.anda.de erreichen kann, noch mehr gestiegen. Diese Schrift stellt im Moment die unbestrittene Adresse für alle dar, die über das, was in der Welt des Flamencos in Deutschland (aber auch in Spanien) vor sich geht, informiert sein möchten. Ihr allgemeiner Aufbau ist folgendermaßen: Titel, der normalerweise mit jemandem aus der Welt des Flamencos zu tun hat, meistens ein Künstler; Information über Flamencofestivals in der ganzen Welt, Ankündigungen über künftige und kritische Berichte bereits vergangener Festivals; Themen, die mit dem Flamenco im Allgemeinen in Bezug stehen; Interviews, Alben, verschiedenste Anzeigen, Leserbriefe, Kalender, Flamencoverzeichnis; Transkriptionen von Flamencostücken oder Auszüge aus diesen.

⁵⁵ Die erste Ausgabe erschien im April 1994.

In den vergangenen Jahren ist die Zahl der deutschen Internetseiten, die sich auf die eine oder andere Weise dem Flamenco widmen, spürbar angestiegen. Dadurch ist das Internet zu dem Ort geworden, wo man schnell an Informationen zu diesem Thema gelangen kann. Aus Platzgründen verzichte ich hier auf Homepages von einzelnen Künstlern, Akademien oder Freizeiteinrichtungen, die mit der Welt des Flamencos in Beziehung stehen und werde nur zur Veranschaulichung diejenigen mit dem allgemeinsten Charakter erwähnen, die mir gerade wegen ihres breit gefächerten Informationsgehaltes interessant erschienen. Unter diesen sind besonders die drei folgenden hervorzuheben:

- *Flamenco in Germany.* <http://www.flamenco-seiten.de>
(Lokalitäten, Vereine, Zeitschriften, Radiosender, ...).
- *Flamenco Germany.* <http://www.flamenco-germany.com>
(Informationen auf Deutsch und Englisch über die Geschichte des Flamenco, Aktivitäten die mit ihm zu tun haben, Wörterverzeichnis usw., wie auch sehr interessante Links zu ähnlichen Seiten).
- *The German Flamenco Pages.* <http://www.flamenco-seiten.de>
(Wörterbuch zu Fachausdrücken des Flamencos in Spanisch/Deutsch und Deutsch/Spanisch; Liedtexte mit Begleitakkorden; Vielzahl von Links die nach Themen geordnet sind: Gitarre, Tanz, Gesang, ...).

Viele Vereine, die mit der Welt des Flamencos zu tun haben, sind in den letzten Jahren mit dem ausdrücklichen Ziel gegründet worden, diese Künste im Zentrum Europas lebendig zu erhalten. Für einen Einblick genügt es, die folgenden zu erwähnen:

- *Asociación Flamenca,*
Schlegelstr. 26 - 27, 10115 Berlin
- *Cuerda y Tacón, Peña Flamenca,*
Augustastr. 2, 40477 Düsseldorf
- *Flamenco Aire Andaluz e.V.,*
Hannoversche Str. 35, 49084 Osnabrück

- *Flamenco Freunde Frankfurt*, Gildestuben, Bleichstr. 38 a, 60313 Frankfurt
- *Flamenco Vivo - Verein zur Förderung der Kunst des Flamenco e.V.*, Maximilianstr. 17, 48147 Münster
- *Gesellschaft zur Pflege, Erhaltung und Weiterentwicklung der Flamencokunst e.V.*, Alberto Alarcón, Postfach 16 45 72, 45225 Essen
- *Peña Flamenca Los Cabales*, Emmerich-Josef-Str. 1, 65929 Frankfurt
- *Sevillanas Stammtisch, La Soleá*, Karlstr. 18, 42105 Wuppertal

6. Schlusswort

Trotz der Klischees, die traditionellerweise den Charakter des deutschen Volkes charakterisieren, dem man eine Hingabe zur Arbeit nachsagt, eine große preußische Disziplin, die in fast alles, was der Deutsche tut, auch Dank seiner Ausdauer und Ernsthaftigkeit Ordnung und Methode bringt, ist es dennoch nicht minder wahr, dass nur wenige Völker wie dieses offen für alles aus dem Ausland Kommende sind. Vor allem nach den beiden großen und traurigen Feuerbrünsten des vergangenen Jahrhunderts, die sie Schicksal führend beeinflussten, lebte wieder Deutschland als unbestrittene Wirtschaftsmacht auf. Unabhängig von den schwierigen wirtschaftlichen Umständen, die das Land seit seiner Wiedervereinigung durchmacht, haben sich die Deutschen mit ihrer Offenheit dem Ausland gegenüber und ihrer Sympathie allgemein für den spanischen Charakter und seine Art die Freizeit zu gestalten (oder vor allem zu leben) mit Interesse der spanischen Kultur angenähert. In dieser stellt sich der Flamenco als künstlerisches Phänomen dar, dass mit seiner Sinnlichkeit hypnotisieren und mit seinem herzerreißenden Schreien Menschen ergeifen kann, die auch ansonsten an der Musik als Ausdrucksweise interessiert sind.

Von allen Musiken spanischer Herkunft ist der Flamenco in der Bundesrepublik Deutschland bei Weitem die Verbreitetste. Auch wenn man nicht behaupten kann, dass es sich dabei um eine populäre Musik in diesem Land handelt (im Sinne der Zugehörigkeit zum kulturellen Volksgut), stimmt es nicht weniger, dass die Liebhaberkreise, die sich von ihm angezogen fühlen, immer größer werden, vor allem in den großen Städten. Einen einmaligen Fall bildet dabei Berlin, wo es mehr als zwanzig Akademien gibt, die sich dem Flamenco-Unterricht widmen, verschiedene Fan-Gemeinden, ein bewährtes jährlich stattfindendes Flamanecofestival und eine Vielzahl von Stätten, die über die gesamte große mitteleuropäische Metropole verstreut sind, in denen der Flamenco regelmäßig als Alternative zum klassischen Ballet einerseits und als Antwort auf die „ernste“ Musik anderserseits auftritt.

Das Klischee „Es im Blut haben“ scheint für den Deutschen nicht wesentlich zu sein. Er nähert sich dem Flamenco ohne Vorurteile und mit einem offenen Herzen. So, wie es Zolan (2001) schreibt: *„There is actually no secret in flamenco, just hard work, some talent and a familiarity with the palos. Of course I still believe you have to be born in or live a long time in Andalusia to be able to reproduce and be authentic flamenco yourself. But as a foreigner it is still not impossible!“*. Auf diese Weise sind viele Deutsche willig, sich von einer musikalischen Erscheinung verzaubern zu lassen, die ihnen im Vergleich zu den sehr oft einfachen musikalischen Strukturen der klassischen Tonalität sowohl der Volksmusik als auch der volkstümlichen Musik ihrer eigenen Musikkultur auch weiterhin exotisch erscheint. Sie suchen dabei im Flamenco und in seiner Vielfalt der Palos die Ausdrucksmöglichkeit von eigentlich universalen Gefühlen: Leidenschaft, Stolz, Schmerz, Temperament, ... Dieses Fehlen von Vorurteilen, dieses Nichtvorhandensein des puritanischen Charakters einiger spanischer Kreise öffnet einem experimentellen und teilweise auch grenzüberschreitendem Flamenco die Türen, was sehr gut aufgenommen wird in den zahlreichen Flamencofestivals, die hauptsächlich um Ostern herum und während des Sommers stattfinden und zu denen jene von Berlin, Dresden, Düsseldorf, Freiburg und Hamburg gehören. Diese Festivals sind nicht

nur an dem Flamenco als Show interessiert, sondern auch an seiner didaktischen Vermittlung. Dabei bieten sie verschiedene Arten von Workshops mit verschiedenen Stufen und mit ausgewählten sowohl spanischen als nicht spanischen Dozenten.

Abgesehen von Livekonzerten wird der Flamenco in Deutschland hauptsächlich als körperliche Ausdrucksform gelebt, zum Nachteil von Gesang und Instrumentalspiel. Das erscheint allerdings logisch, wenn man die Sprachbarriere bedenkt und weiß, dass die Gitarre, im Gegensatz zu Spanien, in diesem Land kein sehr beliebtes Instrument ist. Das ist jedoch kein Hindernis dafür, dass es immer mehr die deutschen Gitarristen sind (aber auch Flötisten, Kontrabassisten und Perkussionisten, viele von ihnen mit einer „klassischen“ Ausbildung), die sich von den Möglichkeiten eines experimentellen Flamencos angezogen fühlen. Sie zögern auch nicht, längere Zeit in Spanien zu bleiben, um all das zu erleben und in sich aufzunehmen, was dieses Land ihnen in Bezug zu dieser einzigartigen Kunst mitgeben kann. Hierbei treffen „Idealismus“ und „Pragmatismus“ aufeinander, deren Vereinigung den Charakter des normalen Deutschen beschreibt. Das ist es, was es ihm erlaubt, ohne Vorbehalt und mit Erfolg einem Phänomen zu begegnen, das von seiner eigenen Kultur so grundsätzlich abweicht. So kann man durchaus sagen, dass der Flamenco in Deutschland nicht nur viele Menschen begeistert, sondern auch für manche berufliche Perspektiven bietet.

Unbestreitbar ist die Bedeutung, die das Internet in den letzten Jahren bekommen hat, um den Flamenco mit seinen verschiedensten Darbietungen bekanntzumachen. Es gibt Webseiten in deutscher Sprache von großer Qualität, nicht nur wegen ihres durchdachten Designs sondern vor allem wegen dem hohen Informationswert, der in einigen Fällen sogar durch Musikbeispiele im MP3 Format ergänzt wird. Auf diese Weise wird den Interessierten, der auditive Weg zum Verständnis des Flamencos gegeben. Trotzdem haben es die neuen Technologien nicht geschafft, den romantischen Blick auf den Flamenco komplett zu zerstören, diesen Stempel, den die berühmten Spanienreisenden des 19. Jahrhunderts (Gautier, Irving, Merimée, Lord Byron, ...) der Nachwelt vermachten. Auf jeden Fall könnten wir heute von einem neuromantischen Bild des Flamencos im

Deutschland des 21. Jahrhunderts sprechen. Genau das ist die Vorstellung, die viele deutsche Flamencobegeisterte mitbringen, wenn sie Spanien auf der Suche nach exotischen Tönen besuchen, die fähig sind geografische, kulturelle, künstlerische und musikalische Grenzen einer heutigen Welt zu überwinden, die diese anderen Ausdrucksformen immer nötiger hat.

Literatur

ENGELHARDT, D. (2002): „Andalusiens Seele im Tanz“, en diario *Berliner Morgenpost* (Día 07.12.02).

NUEBER, U. (1989): „Wir tanzen Flamenco. Unterrichtseinheit mit Schülerinnen einer 11.Klasse des Braunschweiger Lessing-Gymnasiums“, en GÜNZEL, W. (Ed.): *Körper und Bewegung*, Baltmannsweiler (pp. 100-128).

SCHRÖDER, A. (2003): “Der Dämon speit Feuer”, en diario *Berliner Zeitung* (Día 23.08.03, Feuilleton, p. 11).

SENATSVERWALTUNG FÜR BILDUNG, JUGEND UND SPORT BERLIN (Ed.) (2004): *Rahmenlehrplan für die Grundschule. Musik* (p. 16).

ZOLAN, S. (2001): *It's in the blood* (Artículo electrónico disponible en la siguiente dirección de Internet:

<http://www.flamencoshop.com/gypsy/itsintheblood.htm>)

Interkulturelle Musikpädagogik an der Universität Potsdam - Lehrveranstaltungen über spanische Musik

| | |
|-------------------|--|
| Titel | Interkulturelle Musikpädagogik am Beispiel spanischer Musik |
| Semester | WS 2003/2004 |
| Dozent | Prof. Dr. eur. José A. Rodríguez-Quiles y García |
| Termin | Dienstag: 11.00-13.30 Uhr |
| Umfang | 2 SWS |
| Zielgruppe | Studierende des Hauptstudiums |
| Nachweis | Studien- bzw. Leistungsnachweis |
| Inhalt | Die Auseinandersetzung mit fremden Musikkulturen kann zur kognitiven wie affektiven Toleranz erziehen helfen. Diese Beschäftigung soll im Seminar auch zur Reflexion der eigenen Kultur sowie deren Modifizierungen anregen. Interkulturell orientierter Musikunterricht setzt immer wieder beim praktischen Musikmachen an, um dann zu differenzierten Betrachtungen und Wertungen zu kommen. Spanische Musik wird in diesem Kurs als Beispiel für diese Problematik exemplarisch bearbeitet. |

| | |
|-------------------|---|
| Titel | Spanische Musik im Kontext einer interkulturellen Musikpädagogik an Schulen in Deutschland |
| Semester | SS 2004 |
| Dozent | Prof. Dr. eur. José A. Rodríguez-Quiles y García |
| Termin | Dienstag: 11.00-13.30 Uhr |
| Umfang | 2 SWS |
| Zielgruppe | Studierende des Hauptstudiums; LG, LSIP. |
| Nachweis | Studien- bzw. Leistungsnachweis |
| Inhalt | Die Begegnung zwischen den Kulturen ist heutzutage ein Schlüsselproblem, mit dem auch der Musikunterricht konfrontiert ist. Ziel ist die Differenzierung und Erweiterung der musikbezogenen Erfahrungen am Beispiel spanischer Musik. |

Perspektiven einer Interkulturellen Musikpädagogik

| | |
|--|--|
| | Exemplarisch werden Beispiele aus der klassischen Musik aber auch aus anderen Stilrichtungen wie <i>Pop</i> , <i>Rock</i> oder <i>Flamenco</i> thematisiert. |
|--|--|

| | |
|-------------------|--|
| Titel | Interkultureller Musikunterricht |
| Semester | SS 2005 |
| Dozent | Prof. Dr. eur. José A. Rodríguez-Quiles y García |
| Termin | Dienstag: 11.00-13.30 Uhr |
| Umfang | 2 SWS |
| Zielgruppe | Studierende des Hauptstudiums |
| Nachweis | Studien- bzw. Leistungsnachweis |
| Inhalt | Das Thema „Interkulturelle Musikerziehung“ ist Bestandteil der Richtlinien vieler Bundesländer, da es ein zentrales gesellschaftliches Problem anspricht. Die Begegnung zwischen den Kulturen ist heutzutage ein Schlüsselproblem, mit dem auch der Musikunterricht konfrontiert ist. Ein erster Weg zur Verständigung ist deshalb der Austausch über gemeinsame und persönliche Erfahrungen mit fremden Kulturen und fremder Musik, die Schülerinnen und Schüler ebenso wie Studierende und Lehrende an Hochschulen mitbringen. Ziel ist die Differenzierung und Erweiterung der musikbezogenen Erfahrungen in Bezug auf die eigene Persönlichkeit sowie auf Kultur und Gesellschaft. |

| | |
|-------------------|---|
| Titel | Einführung in die Flamenco Musik |
| Semester | SS 2006 |
| Modul | 3 BM EMD / ABMP (Wahlpflicht) |
| Dozent | Prof. Dr. eur. José A. Rodríguez-Quiles y García |
| Termin | Freitag: 11.00-13.30 Uhr und Blockveranstaltung (nach Vereinbarung) |
| Umfang | 2 SWS |
| Zielgruppe | LA Gym, LA SIP. |
| Nachweis | Studiennachweis 3 LP Benotet |

Perspektiven einer Interkulturellen Musikpädagogik

| | |
|---------------|--|
| Inhalt | Zweifellos bedeutet „Flamenco“ den authentischsten Volksausdruck andalusischer (und spanischer) Musik. Flamenco wird für eine wahre Kunst gehalten, die über die nationalen Grenzen hinausgeht, um nach so verschiedenen Orten wie Deutschland, Japan oder Amerika zu reisen. Im Rahmen einer Interkulturellen Musikpädagogik sollten auch Musiklehrer in Deutschland diese künstlerische Ausdrucksform kennenlernen, um sie in den Schulen durchsetzen zu können. |
|---------------|--|

| | |
|-------------------|--|
| Titel | Interkulturelle Musikpädagogik in der Schule / Schwerpunkt Spanische Musik |
| Semester | SS 2006 |
| Modul | 17 AM VMPMD |
| Dozent | Prof. Dr. eur. José A. Rodríguez-Quiles y García |
| Termin | Mittwoch: 13.15-14.45 Uhr |
| Umfang | 2 SWS |
| Zielgruppe | LA Gym, LA SIP. |
| Nachweis | Studiennachweis 3 LP Benotet |
| Inhalt | Spanische Pop und Rock. Spanische Nationalschule: Falla, Albéniz, Turina, Granados. Das „Spanische“ bei den nicht spanischen Komponisten: Bizet, Ravel, Korsakov u.a. Didaktische Ansätze für die Schule. |

| | |
|-------------------|--|
| Titel | Interkulturelles Lernen am Beispiel spanischer Musik |
| Semester | SS 2008 |
| Modul | 17 AM VMPMD |
| Dozent | Prof. Dr. eur. José A. Rodríguez-Quiles y García |
| Termin | Mittwoch: 13.15-14.45 Uhr |
| Umfang | 2 SWS |
| Zielgruppe | LA Gym, LA SIP. |

Perspektiven einer Interkulturellen Musikpädagogik

| | |
|-----------------|--|
| Nachweis | Studiennachweis 3 LP Benotet |
| Inhalt | Spanien und die spanische Musik in der Welt. Spanische Folklore: Eine Einführung Folklore vs. spanische klassische Musik. Die Jungen und die spanische Musik in Spanien. Repertoire für die Schule. Didaktische Ansätze für die Schule. |

Dokumentation



Vortrag zu internationalen Dimensionen musikpädagogischer Forschung anlässlich der Eröffnung der Forschungsstelle für Systematische Musikpädagogik (fsymp) am 08.01.2004 am Lehrstuhl Musikpädagogik und Musikdidaktik



Die gemeinsame Zusammenarbeit mit Frau Prof. Dr. Birgit Jank an der Universität Potsdam entstand durch ein Stipendium der Alexander-von-Humboldt-Stiftung und durch einen ERASMUS-Vertrag zwischen Potsdam und Granada.



Seminar zum Thema Interkulturelles Lernen am Beispiel spanischer Musik im Sommersemester 2008 an der Universität Potsdam

III. Aufsätze und Berichte zur interkulturellen Musikpädagogik (verschiedene Autoren)

Kulturen im Karneval und 'Karneval der Kulturen'. Ethnomusikologische Betrachtungen zu einer Veranstaltung in Berlin und in Pernambuco (Tiago de Oliveira Pinto)

In Berlin leben nahezu eine halbe Million Migranten aus 180 Ländern. Dies ist die wichtigste soziale Voraussetzung für den „Karneval der Kulturen“, der nun zum 10. Mal zu Pfingsten an die 4200 Mitwirkende in über 100 Gruppen aus 80 Nationen durch die Straßen von Kreuzberg ziehen lässt. Für viele der Akteure ist diese Veranstaltung eine einzigartige Gelegenheit, die eigenen kulturellen Hintergründe öffentlich und medienwirksam darzustellen. An keiner anderen Stelle Berlins kommt „lokale Internationalität“ bewusster zum öffentlichen Ausdruck als im „Karneval der Kulturen“.

Das Gemeinsame bei dieser Veranstaltung bilden die allen Kulturen innewohnenden „karnevalesken“ Elemente, die durch Kostümierung, Dramatik, Maskeraden, Performance und vor allem auch mit Musik und Tanz in einem gemeinsamen Umzug dargestellt werden. Selbst in Ländern, wo es keinen spezifischen Karneval gibt, sind diese Elemente vorhanden.

In Europa hatten sich bereits vor Berlin ähnliche Veranstaltungen, wie der 35-jährige Notting Hill Carnival in London mit jährlich 1.5 Millionen Besuchern oder der „Zomercarnaval“ in Rotterdam, etabliert. Letzterer wurde vor 15 Jahren von Immigranten der holländischen Antillen (Curaçao, Aruba) eingeführt und ist heute ein Festival von nationaler Bedeutung in Holland.

Als Vorbilder für den „Karneval der Kulturen“, der von der im Berliner Stadtteil Neukölln ansässigen „Werkstatt der Kulturen“ veranstaltet wird, dienten zunächst Karnevalstraditionen aus Lateinamerika. Natürlich stand hier Brasilien an erster Stelle, nicht jedoch der spektakulärste aller Karnevalsfeste, der Karneval in Rio de Janeiro, sondern eine auf verschiedenen Kulturelementen basierende

großartige Musik-, Tanz-, Kostüm- und Theaterveranstaltung aus dem Nordosten des Landes, der traditionelle Karneval aus Pernambuco.

Zweifellos ist der „Karneval der Kulturen“ Ausdruck der multi-kulturellen Gesellschaft Berlins, diese verstanden als Miteinander verschiedener Kulturen, die sich u. a. in Sprache, Religion und Lebensformen unterscheiden – eine völlig andere soziale Gegebenheit als in Pernambuco.

Die im Nordosten Brasiliens gelegene Provinz Pernambuco ist relativ einheitlich historisch gewachsen, d. h. ein Großteil der Gesellschaft partizipiert an derselben Geschichte. Im Karneval wird ausschließlich die lokale „offizielle Kultur“ dargeboten. Dagegen sind die Sozialstrukturen in Nordostbrasilien sehr ungleich und vielfältig.

In Berlin haben sich in einigen Teilen der Stadt – vor allem in Kreuzberg und Neukölln – während der jüngsten Geschichte eine Vielfalt der Kulturen und der musikalischen Formen als „Alternativen“ zur übermächtigen offiziellen Kultur der Stadt herausgebildet. Im Gegensatz hierzu sind Sozialstrukturen im Berliner Kontext relativ einheitlich, d. h. jedem steht der Zugang zu denselben Bildungsinstanzen, Gesundheit und bürgerlichem Recht offen, anders also als in Pernambuco, wo diese nicht selbstverständlich jedem zur Verfügung stehen.

In Lateinamerika ist Karneval stets kultureller Ausdruck einer bestimmten Region und derer Besonderheiten. Seine ursprünglich katholischen Vorzeichen sind hierbei oftmals ganz anderen Inhalten gewichen. Nur mehr der Rahmen im katholischen Kirchenjahr, d. h. die Tage unmittelbar vor der Fastenzeit, scheinen heute auf den katholischen Bezug zu deuten. In Berlin hat man sich der milderen Jahreszeit wegen auf Pfingsten als Karnevalstage geeinigt. In London und in Rotterdam finden die Karnevalsumzüge im Sommer statt.

Zwei wichtige Formen lokaler Institutionen bestimmen den Karneval in Recife, der Hauptstadt von Pernambuco: (1) die über 400 traditionellen Vereinigungen, die ihr eigenes Repertoire an Musik, Tanz und dramatischer Darstellung präsentieren und (2) die offiziellen Instanzen, d. h. die staatlichen Kulturbehörden, der Karnevals-Bund (*Federação Carnavalesca*) u. a., die den Karneval reglementieren und

für die Wettbewerbsparade im Innern von Recife verantwortlich sind. Während erstere, die Vereinigungen, aus dem Bereich der traditionellen Kultur entstammen, sind letztere in der staatlichen und politischen Sphäre angesiedelt. Wichtig zu erwähnen sind die klar unterschiedenen Typen von Vereinigungen (*agremiações*):

Blasorchester:

(1) *clubes de frevo*, (2) *clubes de bonecos* (3) *blocos*, (4) *troças*,

Kleine Ensembles mit Flöten, Darstellung der Indianer:

(5) *caboclinhos*, (6) *tribos de índios*,

Große Gruppen, afrikanisches Element:

(7) *maracatu de baque virado*,

Große Gruppen, indigene Elemente:

(8) *maracatu de baque solto*,

Gruppen um den Ochsen:

(9) *boi de carnaval*,

Gruppen um den Tanzbären:

(10) *ursos*,

Samba-Schulen:

(11) *escolas de samba*.

Während die Sozialwissenschaften eine bestimmte Form der darstellenden Kunst oftmals als Ausdruck von Festigung der Alterität deuten, erkennt man in Pernambuco auch den umgekehrten Weg. Die unterschiedlichen Formen der kulturellen Präsentation, die bereits seit Jahrzehnten, wenn nicht gar seit Jahrhunderten existieren, werden vermehrt öffentlich genutzt um Differenzen, d. h. auch um die Identität der Gruppe zu untermauern. So gibt es für jede der o. g. Kategorien ein eigenes Musikrepertoire, das als solches in der Gesellschaft identifiziert und zugeordnet wird. Klangliche Differenzierungen sind also Teil des Gesamt ereignisses. Eine breite Klanglandschaft (*soundscape*) ist also immer kennzeichnend, auch im Berliner „Karneval der Kulturen“. Hier finden wir eine ähnlich komplex strukturierte Aufteilung der verschiedenen Gruppen und Vereinigungen nach kultureller Zugehörigkeit und nach musikalischen Gattungen:

Sucht der Musiksoziologe nach bestimmten Musikformen, die sich in die Gesellschaft einfügen, wird eine anthropologisch ausgerichtete ethnomusikologische Forschung zeigen, dass das Verständnis von Klang und Musik in unterschiedlichen Kulturen voneinander abweicht und somit differenziert und vom Standpunkt der Produzenten bewertet werden muss. Dies durch die Gesamtveranstaltung den Zuschauern erkennen zu geben, ist letztendlich eines der wichtigen Ziele des Karnevals. Schließlich versteckt die Kostümierung im Karnevals-umzug nicht, sondern sie enttarnt geradezu, da sie auf bestimmte Kulturelemente und selbst auf individuelle Mentalitäten hinweist. So gibt der „Karneval der Kulturen“ in Berlin die noch weitgehend „inoffizielle Wahrheit“ dieser Stadt preis, und diese ist multikulturell. Einem riesigen Kaleidoskop gleich, wird den erstaunten Zuschauern ein neues, vorher unbekanntes Kulturimage Berlins gezeigt: Bilder, die eine offizielle Instanz schwerlich hervorzubringen in der Lage wäre. Neben den soziokulturellen Hintergründen der verschiedenen Gruppierungen Berlins wird der „Karneval der Kulturen“ schließlich auch über den Alltag in der Stadt, über seine interessanten Seiten aber auch über seine Probleme informieren. Ähnliches lässt sich auch in Pernambuco feststellen.

Die klaren Vorstellungen des gesellschaftlichen Oben und Unten, die innerhalb sämtlicher Karnevalsformen Lateinamerikas während der „tollen Tage“ stets eine Umkehrung erfahren, erhalten in Kreuzberg und Neukölln eine signifikante Erweiterung in Gegensatzpaare, wie: „bekannt“ und „unbekannt“, in „öffentlich“ und „verborgen“, in „allgemein“ und „besonders“, in „global“ und „lokal“, in „Kommernzkultur“ und „traditionelle Kultur“, in „Modeerscheinung“ und „Originalmanifestation“ und schließlich – warum nicht – in „deutsch“ und „ausländisch“. Wenn wir dabei den zweiten Begriff der hier aufgezählten Gegensatzpaare hervorheben, kommen wir auf das ureigene karnevalistische Prinzip der Umkehrung zurück.

In Pernambuco ermöglicht die öffentliche Performance im Rahmen des Karnevals den ökonomisch ausgegrenzten Gruppierungen eine Integration in die Gesellschaft durch Selbstdarstellung. In Berlin tritt das Phänomen des „othering“, bzw. des „going native“ hinzu, indem deutsche Teilnehmer in Gruppen unterschiedlichster Herkunft mit

aufzutreten. Der Vergleich zeigt, dass im Karneval in Pernambuco eine gewisse Retraditionalisierung gefördert wird, während in Berlin, ganz ähnlich, der verstärkte Kulturkontakt in fremder Umgebung viele Gruppen dazu animiert, die Wiederbelebung alter Traditionen in Berlin zu betreiben, selbst – oder gerade weil der Kontext ein gänzlich neuer ist.

Der „Karneval der Kulturen“ belegt schließlich, dass jene musikalischen Stile, die früher in dieser Stadt fremd waren, nunmehr als in Berlin entstandene Eigenschöpfungen akzeptiert sind. Mehr als das, ist das Gesamt-Event als solches – nach nur 10 Jahren – zu einer Berliner Tradition geworden. Der „Karneval der Kulturen“ in Berlin zeigt also deutlich, dass im 21. Jahrhundert Traditionen nicht mehr durch alte Überlieferungen – wie etwa die des Karnevals von Pernambuco – legitimiert werden müssen. Tradition und Modernität, sowie Eigenes und Fremdes in Klang und musikalischer Darbietung deuten im „Karneval der Kulturen“ darauf hin, dass sich Berlin in eine in die (multi)kulturelle Zukunft weisende Metropole entwickelt.

Zeitgeschichtliche Dimensionen musikalischen Lernens und musikpädagogischer Forschung - Einige Überlegungen zur Aufarbeitung der DDR-Musikerziehung nach der politischen Wende in Deutschland (Birgit Jank)

1. Einführung

Seit Mitte der neunziger Jahre hat sich in der Bundesrepublik Deutschland eine kleine Gruppe von Forschungsinteressierten der jüngeren Generation um den Personenkreis von Bernd Fröde, Birgit Jank, Georg Maas und Thomas Ott zusammengefunden, die sich dem Themenkreis DDR-Musikerziehung mit einem vielseitigen Zugriff auf Forschungsfragen zu nähern versucht hat. So wurden von diesem Kreis bisher mehrere Publikationen⁵⁶ (Fachaufsätze, Dissertationen, Buchveröffentlichungen) vorgelegt und drei Wissenschaftliche Kolloquien geplant und durchgeführt, auf denen verschiedene Forschungsansätze unter einer jeweils spezifischen grundsätzlichen Fragestellung (DDR-Musikpädagogik und Forschungsmethodik, DDR-Musikpädagogik und DDR-Geschichte, DDR-Musikpädagogik und DDR-Kunstpädagogik) vorgestellt und diskutiert worden sind. Ein gravierendes Ergebnis dieser über mehrere Jahre hinweg geführten Diskussionen in einem internen Kreis von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern war die Erkenntnis, dass derart vielgestaltige und komplexe Fragestellungen sinnvoll nur durch eine genauere Beschäftigung mit der jeweiligen Zeitgeschichte, den übergeordneten gesellschaftlichen, politischen, bildungspolitischen aber auch individualgeschichtlichen Zusammenhängen erhellt werden können. Musikalisches Lernen in der DDR kann nur begriffen werden, wenn man sich diesem mühsamen Unterfangen einer komplex angelegten zeitgeschichtlichen Betrachtung unterzieht.

⁵⁶ Fröde, Jank, Ott (1997), Fröde, Jank (2002), Fröde, Jank, Lange (2002) und eine weitere Anzahl von Referaten und Veröffentlichungen im Rahmen u. a. der Bundesfachgruppe Musikpädagogik, des Verbandes Deutscher Schulmusiker und des Arbeitskreises für Schulmusik

2. Einige Bruchstücke aus den Arbeitsergebnissen zur Forschung DDR-Musikerziehung und zum Musiklernen in der DDR

Birgit Jank (Universität Potsdam) führte in ihren bisher veröffentlichten Arbeiten und auf der AMPF-Tagung überblicksartig in Dimensionen, Probleme und bisherige Strategien der Erforschung zur DDR-Musikpädagogik ein. Hierbei verwies sie immer wieder insbesondere auf individuelle Zugangswege beteiligter Forscherinnen und Forscher von einem Stadium der Betroffenheit hin zu einer auf Perspektiven ausgerichteten Forschungsarbeit, die gegenwärtige zeitgeschichtliche Veränderungen und zugleich eine differenzierende Betrachtung der Vergangenheit in den Blick zu nehmen versucht. DDR-Musikpädagogik als Modellfall zu betrachten hieße demnach auch, sich forschungsmethodisch in einem überschaubaren Raum mehrdimensional zu bewegen, bestehende Abgrenzungen zwischen empirischen, grundlagenorientierten und historischen Forschungsdesigns aufzubrechen und didaktische Dimensionen expliziter in zeitgeschichtlichen Bindungen zu betrachten. Im Sinne weiter zu bearbeitender Schwerpunkte mit theoriebildender und zugleich praxisrelevanter Absicht wies sie aus der AMPF-Tagung 2002 mit der Erläuterung eines skizzierten Modellvorschlags auf Korrespondenzschnittflächen zwischen praktischer und wissenschaftlicher Musikpädagogik hin, die sich eine vernetzende Unterrichtstheorie ebenso ins Zentrum stellen müsse, wie eine zu erarbeitende Theorie einer Vermittlungsmethodik. Musikalisches Lernen könnte so auch in der Dialektik von Vergangenem und Gegenwärtigem als komplexes Phänomen zwischen staatlichen Vorgaben, gezielter Begabtenförderung an Bildungseinrichtungen und dem Finden eigener musikalischer Lernwege auch „im Verborgenen“ verstanden werden.

Georg Maas (Universität Halle) beschäftigte sich in seinen Darlegungen intensiver mit Fragen der Forschungsmethodik zur Bearbeitung der DDR-Musikpädagogik und wog quantitative Verfahren gegen qualitative Vorgehensweisen gegeneinander differenzierend ab. Ausführlich wies er auf typische Probleme in der Bearbeitung dieses Forschungsgegenstandes hin und bezog sich

insbesondere auf Fragen der Repräsentativität (Stichprobengröße), zeitabhängiger Verfälschungen und Verklärungen, Verwischung von zeitgeschichtlich bedingten Effekten und schließlich auf die Komplexität und Kompliziertheit des Forschungsgegenstandes.

Günter Olias (Universität Potsdam) durchsetzte seine Ausführungen aus der AMPF-Tagung mit Ausschnitten künstlerischer Werke aus dem Osten Deutschlands, die sich der Bewältigung der (DDR-)Vergangenheit in eigener Weise zu stellen versuchen. Seine differenzierten und nachdenklich machenden Positionen bezogen sich auf Fragen nach dem schwierigen Spielraum zwischen Üblichem und Subversiven, in dem sich Schule, Unterricht und Pädagogik in der DDR bewegten. Vergegenwärtigung des Vergangenen hat seiner Meinung nach im Hinblick auf Plausibilität und Legitimation insbesondere auch nostalgischen Rückgriffen entgegenzuwirken. Schließlich befasste er sich in seinen Ausführungen nochmals mit unterrichtlichen Lehr- und Lernprozessen, die sich letztlich als hochkomprimierte Vorgänge der Vermittlung und Aneignung von zeitgeschichtlichen Erfahrungen und als Vorgänge des Ein- und Vordringens in das Beziehungsgeflecht von Gegenwärtigem, Vergangenen und Zukünftigem aufzufassen sind.

Bernd Fröde (Musikhochschule Rostock) analysierte in seinen Arbeiten mit detailliert ausgearbeiteten Fragestellungen und gründlichen Quellenrecherchen den musikpädagogischen Neubeginn nach Kriegsende in der Sowjetischen Besatzungszone (SBZ) und der frühen DDR und arbeitete hierbei heraus, dass bereits in dieser Zeit unterschiedliche Denkmodelle in der Pädagogik existierten, die zu einem schulmusikalischen Neubeginn nach dem 2. Weltkrieg hätten verhelfen können. In seinen Schlussfolgerungen zog er eine erstaunlich aktuelle Konsequenz im Kontext seiner eigentlich historischen Recherche: Wenn die grundsätzliche Aufgabe von Schule ist, Kinder und Jugendliche mit der Fähigkeit auszustatten sich in die Gesellschaft einzufügen, muss doch zunächst geklärt werden, w i e sie sich einfügen sollen. Sollten sie sich als Menschen einfügen, die sich kritisch zu Staat und Gesellschaft verhalten, oder sollten sie eher affirmativ zum Staat stehen.

In der Arbeit von Jörg Lemme ging es um die Frage, ob die Beschäftigung mit Weltmusik als Weg des Erlernens von Toleranz und Abbau von Fremdenfeindlichkeit insbesondere in den neuen Bundesländern angesehen und musikpädagogisch propagiert werden sollte. Musikalisches Lernen müsse seiner Meinung nach stärker darauf fixiert werden, den Unterrichtsalltag zu optimieren und aktuelle, zeitgeschichtlich relevante Themen zu behandeln.

Auch Heike-Doreen Klein hob in ihrer Dissertation auf aktuelle Entwicklungen ab, indem sie Ergebnisse einer Untersuchung an sieben weiterführenden Schulen im Land Brandenburg zur musikalisch-ästhetischen Profilierung vorstellte. Sie definierte hierbei Rahmenbedingungen für musikalisches Lernen an den Schulen und stellte Tendenzen aus Schüler-, Lehrer- und Elternbefragungen vor.

Holger Gringmuth-Dallmer befasste sich in seinen Darlegungen im Rahmen einer wissenschaftlichen Hausarbeit mit dem Musikunterricht und dem Musiklernen an Sonderschulen in der DDR. Ein besonderer Wert dieser sorgfältig gearbeiteten Recherche dürfte darin bestehen, dass diese Thematik erstmals aufgenommen wurde und die Erschließung bisher unbekannter Quellen für eine künftige wissenschaftliche Auseinandersetzung von besonderem Wert sein dürfte.

3. Ausgewählte Diskussionspunkte und Perspektiven im zeitgeschichtlichen Forschungsfeld DDR-Musikerziehung

3.1 Was ist Zeitgeschichte im Kontext musikpädagogischer Forschung?

Deutlich wurde in den verschiedenen Diskussionen, Kolloquien und Präsentationen einzelner Forschungsschwerpunkte, dass DDR-Geschichte nicht als ein abgeschlossener Abschnitt betrachtet werden kann. In vielen Bereichen von Schule, Pädagogik und gesellschaftlichem Leben ist eine akute Relevanz angeblich vergangener Verhaltens- und Verstehensmuster zu beobachten. DDR-Forschung (auch zur Musikpädagogik) kann nur zwischen historischer und zeitgeschichtlicher Forschung angesiedelt sein, will man ineinandergreifende Zusammenhänge, Wechselwirkungen und Perspek-

tivoptionen erfassen. Zeitzeugen als Epochen transzendierende Akteure sollten in empirischen Untersuchungen besondere Beachtung finden, da komplexe Sachlagen sowie Inhalts- und Wertemuster so eher zu erfassen und zudem die schriftlichen Quellenlagen in vielen Bereichen der DDR-Geschichte lückenhaft sind.

Zeitgeschichte als vielgestaltiges und komplexes Phänomen und als in verschiedensten wissenschaftlichen Zusammenhängen synonym gebrauchter Begriff bedarf für den jeweiligen Forschungszusammenhang eine genaue Bestimmung und Eingrenzung. Zeitgeschichtliche Forschung darf sich in ihren möglichen Ergebnissen nicht nur auf Detailaspekte beschränken, sondern sollte in besonders gewichtetem Maße systematisch übergreifende Betrachtungen mit einbeziehen.

3.2 Welche motivationalen Zugänge zur Erforschung der DDR-Musikpädagogik lassen sich finden?

Um künftig wieder mehr jüngere Menschen zur Beschäftigung mit Forschung in unserem Fach zu ermutigen, wurde in dem Arbeitskreis immer wieder auch über mögliche motivationale Zugänge zum Themenschwerpunkt diskutiert. Eigenes Widerspruchserleben und Betroffenheit, die noch bei einigen Vertretern der älteren Generationen im Vordergrund stehen, werden in der jüngeren Wissenschaftlergeneration immer stärker durch den gezielten Willen nach Veränderung der heute vorzufindenden Bildungslandschaft abgelöst. Insbesondere in den neuen Bundesländern mit ihren spezifischen Problemen und Herausforderungen (stark rückläufige Schülerzahlen, Nachwirken autoritärer Lehrstrukturen, Erstellen neuer Lehrpläne und Lehrwerke u. a.) scheinen neue pädagogische Strategien mehr gefragt denn je. Diese können und sollten nicht im luftleeren Raum ansetzen, sondern können nur gelingen, wenn sie behutsam an Vorgefundenes anknüpfen.

Motivation zur Erforschung der DDR-Musikpädagogik und der Musikpädagogik in den neuen Bundesländern erwächst bei Forscherinnen und Forschern mit ostdeutscher Biografie immer wieder aus dem Wunsch nach Legitimation, nach Selbst- und Fremdrechtfertigung, währenddessen von jüngeren westdeutschen Musikpädagogen eher Neugier und Interesse an dem vermeintlich

Fremden zu bestehen scheint.⁵⁷ Durch die komplexen und vielschichtigen Zusammenhänge des Themenbereichs wird eine Theoriegenerierung wahrscheinlicher und motiviert grundlagentheoretisch orientierte jüngere Wissenschaftler für diesen Themenbereich.

3.3 Kann die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der DDR-Musikpädagogik als Modellfall gelten?

DDR-Geschichte wird von vielen betroffenen Menschen und teilweise auch in der historischen Forschung als geschlossene Gesellschaft definiert und das Bildungssystem als klar zu bestimmendes Hierarchiegebäude beschrieben. Betrachtet man jedoch die Umbrüche, Verwerfungen und Richtungswechsel in der über 40-jährigen DDR-Bildungsgeschichte - auch die der DDR-Musikpädagogik - genauer, so werden hochbrisante Fragestellungen und Auseinandersetzungen erkennbar. So verstanden könnte diese Forschung möglicherweise durchaus als Modellfall von verdeckten Veränderungen beschrieben werden. Sicherlich war die DDR ein totalitäres System, aber gerade die Reibungen zwischen offizieller klar definierter bildungspolitischer Linie und vorsichtig gegensteuerndem bis subversivem Handeln der Individuen in einem totalitären Staat stellt auch an eine pädagogische Wissenschaft herausfordernde Fragen. In den neuen Bundesländern vollziehen sich Innovations- und Implementierungsprozesse im Bildungsbereich, wie auch in der gesamten Bundesrepublik. Der Paradigmenwechsel im Osten nach der Wende jedoch verstärkt diesen gegenwärtigen Prozess oder hemmt ihn auch in einigen Bereichen. Sich in diesem Kontext verstärkt einer Professionalisierungsforschung zuzuwenden, dürfte neue interessante Forschungsthemen hervorbringen.

3.4 Welcher Sachstand ist zur Erforschung der DDR-Musikpädagogik zu bilanzieren?

Das Sachgebiet DDR-Musikpädagogik wurde nach der Wende im Fach zunächst durch Einzelbeiträge auf verschiedenen Tagungen der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik, des Verbandes

⁵⁷ Vgl. z.B. die Positionen von Kirsten Biermann oder Frauke Meyer in Fröde/ Jank 2002

Deutscher Schulmusiker und der Bundesfachgruppe Musikpädagogik bearbeitet.⁵⁸

Eine erste Sammlung mit Texten von DDR-Musikpädagogen wurde 1992 von Rudolf-Dieter Kraemer⁵⁹ vorgelegt. Ähnlich wie in dem Buch von Siegfried Bimberg⁶⁰ wurde zwar versucht, zu informieren und zu erklären, aber es blieben Versuche, die nach Ansicht von Insidern zum Teil durch oberflächliche Recherche und durch inzwischen nachweisbare persönliche Verklärungen gekennzeichnet waren.

Im Mai 1996 wurde von Chemnitzer Kollegen unter der Leitung von Hans-Jürgen Feurich und Gerd Stiehler und unter beratender Mitwirkung von Birgit Jank der erste umfangreichere Versuch unternommen, sich intensiver mit Vergangenheit und Gegenwart der Musikpädagogik im Osten Deutschlands auseinanderzusetzen.⁶¹ Deutlich wurde in den zum Teil emotionsgeladenen und generationendifferenten Gesprächen auf dieser Tagung, wie vielschichtig der Umgang mit der eigenen Vergangenheit zu diesem Zeitpunkt war.

Dieser Tagung folgten Kolloquien 1997 in Berlin und 1999 sowie 2001 in Halle, auf denen es um konkrete Forschungsansätze, methodologische Fragestellungen und Einbindungen in die Allgemeine Erziehungswissenschaft und Geschichtsschreibung ging. Mehrere Promotionsvorhaben konnten so auf den Weg gebracht und abgeschlossen werden.⁶² Bernd Fröde, neben Birgit Jank, Thomas Ott und Georg Maas einer der Initiatoren dieser Veranstaltungen, beschäftigt sich intensiver mit der Entwicklung in den fünfziger

⁵⁸ Vgl. z.B. Birgit Jank (1992): Vom verordneten zum nichtverordneten Lehrerbild – Zur Lehrerbildung in der DDR.

⁵⁹ Vgl. Rudolf-Dieter Kraemer (1992): Musikpädagogik/Musikdidaktik in der ehemaligen DDR. Eine Textdokumentation.

⁶⁰ Siegfried Bimberg (1996): Nachhall I und II – 44 Jahre Schulmusik nach Marx und Lenin. Reflexionen zur Musikpädagogik in der DDR.

⁶¹ Vgl. Feurich, H.-J., Stiehler, G. (Hrsg.) (1996): Musikpädagogik in den neuen Bundesländern. Aufarbeitung und Neubeginn.

⁶² Vgl.: hierzu abgeschlossene Promotionsvorhaben von Siedentop 2000, Krüger 2001, Heike-Doreen Klein 2005 sowie derzeit in Arbeit befindliche Promotionen von Bernd Fröde und Jörg Lemme

Jahren und hat durch solide Untersuchungen und klare Bewertungen auf sich aufmerksam gemacht.⁶³

Frauke Grimmer hat an der Technischen Universität Dresden ein umfangreiches Forschungsprojekt durchgeführt, indem sie Biografien von ostdeutschen Musiklehrerinnen und Musiklehrern nachgegangen ist, um generationsbedingte Unterschiede in der Auseinandersetzung mit der eigenen Vergangenheit und der Deutung von Handlungsperspektiven zu belegen.⁶⁴

Schließlich wurde von Bernd Fröde und Birgit Jank 2002 eine umfassende Schrift mit vielschichtigen Sichtweisen auf die DDR-Musikpädagogik herausgegeben, die Vertreter aus Ost und West, wie auch Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler verschiedener Generationen einbezogen hat.⁶⁵ Das 3. Wissenschaftliche Kolloquium zur DDR-Schulmusikerziehung in Halle 2002 wurde ebenfalls in einer Publikation dokumentiert.⁶⁶

3.5 Welche Forschungsdesiderata konnten festgestellt werden?

Als künftig zu bearbeitende Forschungsaufgaben wurden Themen in der Forschergruppe zusammengetragen, die sich z. B. auf zeitgeschichtliche Wechselwirkungen (Sozialprozess, Kunstprozess, Bildungsprozess) mit der Musikpädagogik beziehen. Nur so können Lernprozesse hinreichend erfasst werden. Auch der Umgang mit *TUM* (Tanz- und Unterhaltungsmusik in der DDR), deren Institutionalisierung, Lehrinhalte und spezielle Musiklernformen (autodidaktische Wege) könnten zu ertragreichen Themenstellungen führen. Als herausfordernde Aufgabe im gesamtdeutschen Kontext wäre anzusehen, sich einer sprachanalytischen Begriffsforschung zuzuwenden, die insbesondere musikpädagogische Begriffe und deren Deutungen in den Blick zu nehmen versucht. Weiterhin wären Themen im Rahmen von Fragestellungen zu einer Problemgeschichte denkbar, die z. B. das

⁶³ Fröde, Bernd (2000): Aufarbeitung der Schulmusikerziehung der DDR - eine Bilanz nach zehn Jahren. Wege und Perspektiven. oder: Fröde, Bernd (1996): "Das Alte ist vergangen ..." - Einiges zur Aufarbeitung der Schulmusikerziehung in der DDR.

⁶⁴ Grimmer, Frauke (1999): Selbstvergewisserung und Bewältigung der Vergangenheit.

⁶⁵ Vgl. Fröde, Jank, B. (2002)

⁶⁶ Vgl. Fröde, Jank, B., Lange (2002)

Übliche und das Subversive in der DDR-Musikpädagogik genauer untersucht. Die DDR-spezifische Begabtenförderung und Elitenbildung (Musik-Spezialschulen, Fest der Jungen Talente, Musikschulen mit hohem Leistungsanspruch u. a. m.) wären sinnvolle Themenbereiche, ebenso wie eine biografisch orientierte Forschung, die Generationenunterschiede und Persönlichkeitsprofile näher analysiert. Auch das systematische Erfassen und Strukturieren von weiterwirkenden Denkmodellen und Handlungsstrategien und deren Umbrüche dürften wertvolle Erkenntnisse erbringen. Zeitgeschichtliche Wandlungen sollten verstärkt auch im europäischen Raum Beachtung finden, die europäische Modelle miteinander zu vergleichen sucht.

Immer wieder wurde auf die problematische Quellenlage hingewiesen, da zur politischen Wende viele Materialien vernichtet wurden und kaum systematische Quellenzugriffe für die DDR-Musikerziehung zur Verfügung stehen. Seit 2004 nun gibt es an der Universität Potsdam ein Archiv zur DDR-Musikerziehung, in dem einschlägige Werke aber auch eine Vielzahl von Dissertationen, Diplomarbeiten, Unterrichtsmaterialien und erste Nachlässe von Musiklehrern digital erfasst und verwaltet werden. So können schrittweise ganz konkrete Wege des musikalischen Lernens in der DDR rekonstruiert und analysiert werden.

Literatur

Antholz, Heinz (2002): Zur Aufarbeitung der Musikpädagogik in der ehemaligen DDR: Geschichts- und politiktheoretische Gedanken eines Wessis ohne Ossi-Erinnerungen. In: Fröde, Bernd, Jank, Birgit (Hrsg.): 10 Jahre danach - Sichten auf die schulische Musikpädagogik in der DDR. Probleme - Impulse - Initiativen. Essen: Verlag Die Blaue Eule

Bimberg, Siegfried (1996): Nachhall I und II - 44 Jahre Schulmusik nach Marx und Lenin. Reflexionen zur Musikpädagogik in der DDR. Essen: Verlag Die Blaue Eule

Cloer, Ernst (2002): Die Pädagogik in der DDR - ein monolithisches Gebilde?. In: Fröde, Bernd, Jank, Birgit (Hrsg.): 10 Jahre danach -

Sichten auf die schulische Musikpädagogik in der DDR. Probleme – Impulse - Initiativen. Essen: Verlag Die Blaue Eule

Feurich, Hans-Jürgen, Stiehler, Gerd (Hrsg.) (1996): Musikpädagogik in den neuen Bundesländern. Aufarbeitung und Neubeginn. Essen: Verlag Die Blaue Eule

Fröde, Bernd (1996): "Das Alte ist vergangen ..." - Einiges zur Aufarbeitung der Schulmusikerziehung in der DDR. In: Musik und Bildung. Heft 5/1996

Fröde, Bernd, Jank, Birgit, Ott, Thomas (Hrsg.) (1997): Probleme der Erforschung des schulischen Musikunterrichts in der DDR. Arbeitsmaterial zu einem Kolloquium am 15. Februar 1997 in der Hochschule der Künste Berlin. Hrsg. von der Hochschule der Künste Berlin

Fröde, Bernd (2000): Aufarbeitung der Schulmusikerziehung der DDR – eine Bilanz nach zehn Jahren. Wege und Perspektiven. In: Knolle, Niels (Hrsg.): Kultureller Wandel und Musikpädagogik. Essen: Verlag Die Blaue Eule

Fröde, Bernd, Jank, Birgit (Hrsg.) (2002): 10 Jahre danach – Sichten auf die schulische Musikpädagogik in der DDR. Probleme – Impulse – Initiativen. Essen: Verlag Die Blaue Eule

Fröde, Bernd, Jank, Birgit, Lange, Eckart (Hrsg.) (2002): Über sieben Brücken musst du gehen ... Beiträge vom 3. Wissenschaftlichen Kolloquium zur DDR-Schulmusikerziehung in Halle 2002. Schriftenreihe des Instituts für Musikpädagogik und Musiktheorie der Hochschule für Musik FRANZ LISZT Weimar, Bad Kösen: Gutenberg-Druckerei

Grimmer, Frauke (1999): Selbstvergewisserung und Bewältigung der Vergangenheit. In: Knolle, Niels (Hrsg.): Musikpädagogik vor neuen Forschungsaufgaben. Musikpädagogische Forschung. Band 20. Essen: Verlag Die Blaue Eule

Häder, Sonja, Tenorth, Heinz-Elmar (1997): Bildungsgeschichte einer Diktatur - Probleme ihrer Analyse am Beispiel der DDR. In: Häder, Sonja, Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.): Bildungsgeschichte einer

Diktatur. Bildung und Erziehung in SBZ und DDR im historischen-gesellschaftlichen Kontext. Weinheim: Deutscher Studien Verlag

Jank, Birgit (1992): Vom verordneten zum nichtverordneten Lehrerbild – Zur Lehrerbildung in der DDR. In: Günther, Ulrich, Helms, Siegmund (Hrsg.): Schülerbild, Lehrerbild, Musiklehrer-ausbildung. Schriftenreihe der Bundesfachgruppe Musikpädagogik. Essen: Verlag Die Blaue Eule

Kraemer, Rudolf-Dieter (1992): Musikpädagogik/Musikdidaktik in der ehemaligen DDR. Eine Textdokumentation. Essen : Verlag Die Blaue Eule

Krüger, Anke (2001): Von der DDR zur BRD - Wandel des Musikunterrichts im Urteil von Fachlehrern Sachsen-Anhalts. Ein empirische Studie. In: Kraemer, R.-D. (Hrsg.), Forum Musikpädagogik Bd.49, Augsburg

Krupp, Kerstin (2002): Sie testen noch das System - Ein Leipziger Soziologe beobachtet seit 15 Jahren eine Gruppe ostdeutscher Jugendlicher. In: Berliner Zeitung vom 19.9.2002

Otto, Andreas (2002): Vergangenheit kritisch aufarbeiten- Macht das wirklich (noch) Sinn?. In: Fröde, Bernd, Jank, Birgit (Hrsg.): 10 Jahre danach- Sichten auf die schulische Musikpädagogik in der DDR. Probleme – Impulse - Initiativen. Essen: Verlag Die Blaue Eule

Siedentop, Sieglinde (2000): Musikunterricht in der DDR. Musikpädagogische Studien zu Erziehung und Bildung in den Klassen 1 bis 4. Augsburg

Jüdische Musik als Gegenstand interkultureller Musikpädagogik (Birgit Jank)

Projektskizze: Jüdische Studien zur Musikpädagogik an der Universität Potsdam 2006 im Rahmen des Exzellenzwettbewerbes der Hochschulen in Deutschland

Im Kontext sich öffnender neuer Diskussionen zu Zielen und Inhalten einer interkulturell orientierten Musikpädagogik in Deutschland (kulturererschließende Musikdidaktik, interdisziplinäre Schnittstellen, gesellschaftliche Relevanz von Musik im Rahmen von Multikulturalität, anknüpfen an europäische Volksmusiktraditionen) hat sich ein Paradigmenwechsel hin zu einer Handlungs- und Erfahrungsorientierung herausgebildet. Der verbreitete „Schnittstellenansatz“ (Merkt 1993, Stroh 2003) will die Dimensionen des musikalischen Handelns im Musikunterricht erweitern und somit neue Zugänge in den Ebenen Gesang, Instrumentalspiel und Tanz in neuartig strukturierten kulturellen Erklärungseinbindungen entwickeln.

Das Projekt an der Universität Potsdam will der Frage nachgehen, warum sich jiddische Lieder und Tänze in besonderer Weise für diesen Schnittstellenansatz im Rahmen der Interkulturellen Musikpädagogik eignen und welche übergreifenden didaktischen Grundstrukturen sowie konkreten Unterrichtsmodelle für Hochschule und Schule sich hier entwickeln lassen. Die Jüdische Musik und Kultur ist hierzu besonders geeignet, da sie selbst auf verschiedenen kulturellen Schnittstellen entstanden ist und durch die vielfältigen Transfers durch Auswanderungswellen im 20. Jh. in unterschiedlichen kulturellen Kontexten Veränderungen und zugleich Stabilität erfahren hat.

Auch die Bearbeitung übergreifender interkulturell angelegter Fragestellungen aus ausgewählten pädagogischen Kontexten wird in das Projekt aufgenommen, um grundsätzliche Vermittlungsdimensionen kulturellen Handelns auszuleuchten und für aktuelle Bildungsprozesse (z. B. exemplarisch am Phänomen der Musikalischen Bildung) nutzbar machen zu können.

Als Ergebnisformen des Projektes sind in Planung:

- Ausarbeitung von Einzelstudien zu Jüdischer Musik für den Musikunterricht
- Erprobung von interkulturell angelegten Lehrmodellen mit dem Schwerpunkt Jüdischer Musik an Allgemeinbildenden Schulen im Rahmen von abzuhaltenden Schulpraktischen Studien
- konstruktiver Dialog von Forschungsüberlegungen und experimentellen Lehrerproben durch die Durchführung von zielgeleiteten Workshops mit Wissenschaftler, Lehrern und Schülern
- Aufbau einer Sammlung von exemplarischen Unterrichtsmodellen zur Jüdischen Musik
- Dokumentation von Unterrichtssituationen
- Eine Kooperation und Vernetzungen werden mit Prof. Dr. Wolfgang M. Stroh (Universität Oldenburg), Avital Gerstetter (Sängerin, Berlin) und Dr. Aaron Eckstaedt angestrebt.

Zur notwendigen Förderung interkultureller Kompetenz an deutschen Hochschulen in den Bereichen der Musik (Birgit Jank)

Im gegenwärtigen Zeichen eines allgemeinen Kultur- und Hochschulwandels durch Globalisierung und Medialisierung, der durch die politischen Bologna-Orientierungen neu koordiniert worden ist, kann man auch in den verschiedenen Bereichen der Musikausbildung an wissenschaftlichen Hochschulen und Musikhochschulen in Deutschland derzeit einen bedeutenden Umbruch hinsichtlich interkultureller Bemühungen feststellen.

Begonnen hat diese wichtige Themenauseinandersetzung bereits im Jahr 2002 in Berlin mit dem Kongress des Arbeitskreises für Schulmusik (AfS) zum Thema „Musikkulturen - fremd und vertraut“ in dessen Mittelpunkt Fragen einer Interkulturellen Musikpädagogik standen. Die Gesellschaft für Musikforschung (GfM) setzte diesen Themenschwerpunkt mit einer stärker wissenschaftlich ausgeformten Zielrichtung mit ihrem Kongress „Musik und kulturelle Identität“ 2004 in Weimar fort, der für bildungstheoretische Zusammenhänge insbesondere mit einem Symposium zum Thema „Musikpädagogik: Bildung kultureller Identität?“ neue Akzente und inhaltliche Orientierungen setzen konnte.

So war es fast folgerichtig, dass nun auf dem aktuellen Kongress des Deutschen Musikrates schwerpunktmäßig bildungspolitische Fragen zur Entwicklung eines kulturellen Dialogs an Hochschulen in Deutschland im Panel 7 „Interkulturalität in der Hochschulbildung“ thematisiert wurden und hierbei insbesondere inhaltlich gestützte Forderungen an die Bildungspolitik herausgearbeitet werden konnten.

Moderiert wurde dieses Panel von der über Jahrzehnten mit dieser Thematik vertrauten Hochschullehrerin Prof. Dr. Irmgard Merkt von der Universität Dortmund, als weitere Gesprächspartner fungierten Prof. Dr. Birgit Jank (Universität Potsdam), Prof. Dr. Hartmut Möller (Hochschule für Musik und Theater Rostock), Prof. Dr. Marianne Krüger-Potratz (Universität Münster) und Prof. Dr. Raimund Vogels (Hochschule für Musik und Theater Hannover). Auch das Publikum wurde ausführlich in die Diskussionen einbezogen.

Übereinstimmung gab es in der Meinung, dass an den Hochschulen neue Felder des musikpolitischen Denkens und hochschulpolitischen Handelns eröffnet werden müssen, die zum einen die verschiedenen musikalisch-kulturellen Praxen in Deutschland insbesondere mit Blick auf Migrationsprozesse intensiver aufzunehmen, um sie dann zum anderen konstruktiv zu bearbeiten und in sinnvolle musikalische Synthesen und neue Ausbildungsmodule zu führen. Hierzu müssen stärker als bisher Grundkompetenzen bei den Studierenden und Lehrenden ausgebildet werden, die sich auf eine interkulturell orientierte musikalische Analysefähigkeit ebenso beziehen wie auf eine besondere Kommunikationskompetenz in der Vermittlung zwischen den verschiedenen Kulturen sowie auf eine konsequente Einbeziehung aller an der Ausbildung beteiligten Lehrenden in diesem Arbeits- und Lernprozess.

Politische Forderungen aus dem Panel wurden in folgende Richtungen gestellt:

1. Öffnung der Hochschulen für einen kulturellen Dialog

So sollten Migranten einen gleichberechtigten Zugang zum Musik- und Musiklehrerstudium in Deutschland erhalten. Hauptfachinstrumente sollten auch aus Migrantenkulturen an deutschen Musikhochschulen erlernbar sein und in Wettbewerbssysteme eingebunden werden. Dozenten anderer Kultur- und Musikbereiche müssten deshalb verstärkten Zugang zu Hochschulen finden können.

2. Förderung einer interkulturellen Kompetenz in allen Bereichen des Studiums

Dringend notwendig ist es, Modellfälle in Form neuartig strukturierter interdisziplinär und interkulturell ausgerichteter Studiengänge zu schaffen, um den Herausforderungen heutiger Musik- und Kulturanforderungen gerecht werden zu können. Musikpraktische Angebote wären hierbei ebenso gefragt wie musikethnologisch und musiksoziologisch geführte Reflexionen. Aber auch in der Umarbeitung alter Studienmodelle, wie z. B. die der Musiklehrerausbildung in Bachelor- und Master-Strukturen, sollten Module zur Bearbeitung

Interkultureller Musikpädagogik fest etabliert werden. Einen besonderen Stellenwert sollte hierbei auch die Förder- und Sonderschule einnehmen, die an Hochschulen im Musikbereich nach wie vor zu wenig Beachtung findet.

3. Forschung zu interkulturellen Fragestellungen initiieren

Um besser in eine Dialogfähigkeit zu anderen Fachdisziplinen treten zu können, sollten an den Hochschulen mehr Ressourcen für Forschung im interkulturell orientierten Musikbereich bereitgestellt werden. Insbesondere wird eine stärkere Vernetzung von musikwissenschaftlicher und musikpädagogischer Forschung in diesem Bereich für sinnvoll erachtet.

4. Sprachfähigkeit fördern

Dialoge können nur geführt werden, wenn einer die Sprache des anderen verstehen kann. Die Hochschulausbildung sollte also verstärkt (musikalischen) Spracherwerb fördern. Hierbei kann der Zusammenhang von Musik, Sprache und Körperarbeit besondere Bedeutung gewinnen, die in entsprechenden Lehrveranstaltungen zu vermitteln wären.

„Vielfalt“ in musikbezogenen Diskursen (Bernd Clausen)

1. Vorbemerkung

Eta Harich-Schneider, eine deutsche Pianistin und Musikethnologin, unternahm von 1941 ausgedehnte Konzertreisen nach Japan. Ihre Berichte und Tagebuchauszüge wurden in einem vor kurzem erschienenen Band von Ingrid Fritsch zusammengefasst und veröffentlicht. Harich-Schneider ist den Musikethnologen nicht nur wegen der Tatsache bekannt, dass sie eine der ersten war, die Zugang zu bis dahin nicht zugänglichen Quellen der japanischen Musikgeschichte erhielt und in engem Kontakt mit den *gagaku*-Musikern am kaiserlichen Hofe in Tôkyô stand, sondern vor allem durch ihre bis heute im Umfang und der Themenvielfalt unübertroffene Monografie „A History of Japanese Music“ aus dem Jahr 1973. Ihr Können als Pianistin, vor allem aber als Cembalistin, stellte sie in Japan im Rahmen zahlreicher Konzerte unter Beweis, im Anschluss an ein solches vermerkte sie folgendes:

„Eine Schubertsonate im Konzert zweimal zu spielen – zu dieser Nervenanspannung und diesem Wagnis muss einem schon eine ganz besondere Anteilnahme des Publikums die Kraft geben! Nun, ich spielte den zweiten und dritten Satz der Sonate zweimal, und ich muss sagen: ich habe die Anstrengung gar nicht empfunden. Ich sah vor mir nur diese trinkenden, durstigen und verträumten Gesichter; ich dachte mit den Jungens an ihr waldiges Inaka⁶⁷, ihre an Hügel hingelagerten Schreine, ihre zwischen Bergen versteckte Dörfchen, an die wilde, unheimliche, dabei liebliche und sanfte Natur der japanischen Landschaft. Und ich dachte gleichzeitig auch daran, dass diese Kinder der Natur jetzt beim Hören der Musik Schuberts von Deutschland träumen, dass sie sich Deutschland so denken wie diese Musik ist, ernst, erhaben, geheimnisvoll und lieblich, wie die waldigen Schluchten und romantischen Bergseen ihrer eigenen Heimat.“⁶⁸

Der Textauszug teilt seinem Leser ein Erlebnis mit, das bemerkenswert ist: Harich-Schneider beschreibt ihre Assoziationen beim Spielen und beim Blick ins Publikum und mutmaßt umgekehrt diejenigen ihrer japanischen Hörer, die sie in einer verträumten Vor-

⁶⁷ Japanisch für: *ländlich*.

⁶⁸ Harich-Schneider 2006,6.

stellung eines bestimmten Deutschlandbildes wähnt. Die Ursache für die Gewissheit, dass Schuberts Musik bei den Zuhörern ein Denken an Deutschland hervorruft, kann nur in einer individuellen Erfahrung vermutet werden, auf die Harich-Schneider mehr oder weniger bewusst zurückgreift. Deren Quellen sind durch den Aufenthalt in Japan, seinem Alltag, zahlreiche Gespräche sowie einem Wissen um Japan gespeist. Wie anders kann sie meinen, dass jene Eigenschaften der Schubertsonate (*ernst, erhaben, geheimnisvoll, lieblich*) und damit auch der Natur Deutschlands von den japanischen Hörern mit den *waldigen Schluchten und Bergessen ihrer eigenen Heimat verglichen werden?*

Das Zitat zeigt nicht nur den banalen Aspekt, dass Musik eine Fülle an außermusikalischen Assoziationen ermöglicht, sondern es verdeutlicht die Komplexität tatsächlich *interkultureller* Erfahrung. Nun ist dieser Wortgebrauch, spiegelt man ihn vor einem solchen Zitat, möglicherweise etwas ungewöhnlich, doch entfalten sich gerade mit dieser Dissonanz die Bedeutungshorizonte von Interkulturalität im Musikunterricht.

2. Was Vielfalt nicht heißt

Wir nehmen immer gerne an, wenn wir über die so genannten Meisterwerke reden, gäbe es einen Konsens und merken nicht, dass wir damit einem *Imperialismus des Logos* (Derrida) Vorschub leisten. Mehr noch, es zeugt von einer gewissen Arroganz anzunehmen, überall auf dieser Welt würde die Kunstmusik Europas, oder die so genannte „Klassische Musik“ in gleicher Weise verstanden werden. Dass dies nicht so ist, zeigen z. B. die Diskussionen um die durch ein Papier der Adenauer-Stiftung ausgelöste Kontroverse über einen Werkekanon im Musikunterricht. Implizit setzen wir auch voraus, der rezeptive und praktische Umgang mit diesen Musikstücken sei überall ähnlich oder – wie eine sich bis heute hartnäckig haltende These zeigt – im Ausland wäre ein tatsächliches Verstehen dieser Musik gar nicht möglich. Nun mag diese These in manchen Augen schon längst widerlegt oder obsolet sein, beispielsweise angesichts der ohne Zweifel außergewöhnlichen Einspielungen Bachscher Kantaten von Suzuki Masaaki oder den zahlreichen ausländischen Studierenden an

deutschen Musikhochschulen. Dennoch, was wissen wir über die musikalische Sozialisation der vielen Musikstudierenden aus dem Ausland, was über ihre Auffassung von Musik und Musiklernen und schließlich, viel wichtiger, was wissen wir über die so oft und so gerne beschworene musikalische Vielfalt in Deutschland?

Was kulturelle Vielfalt nicht heißt, lässt sich an einem sehr ärgerlichen Beispiel verdeutlichen, das ich der Oktoberausgabe des Magazins „Forschung & Lehre“⁶⁹ von 2007 entnahm. Der ehemalige Direktor der Musikhochschule Saar stellt auf der ersten Seite fest:

„Gewiss lässt sich mit Musik nicht alles beheben, was durch Geldmangel und ein verkorkstes Bildungssystem verursacht wird: ‚Gebt jedem Schulkind ein Musikinstrument in die Hand – je früher, desto besser!‘ Dabei nutzt Musikförderung vor allem den sozial Schwachen. Gibt es eine schönere Integrationserfahrung, als mit anderen Kindern in einem Chor zu singen und in einem Orchester zu spielen? Die afghanische Geigerin neben dem türkischen Schlagzeuger, die Fabrikarbeitertochter mit der Flöte neben dem Zahnarztsohn mit der Trompete: Gemeinsam spielen sie Bach, Mozart oder Beethoven und lernen dabei mehr als nur Musik. Wer singt und ein Instrument spielt, wird Kultur und Sprache unseres Landes kennen und lieben lernen.“⁷⁰

Es ist das im ersten Augenblick leicht verdauliche und doch hochgiftige Gemisch aus einer Haltung, die davon ausgeht, dass Bach, Mozart oder Beethoven eine assimilierende (denn es ist keineswegs eine integrierende) Funktion erfüllen, das mit allgemeinen Aussagen zu Musik karamellisiert serviert wird. Das ist sicherlich nicht musikalische Vielfalt, wenn ethnische und soziale Differenz über die „Klassische Musik“ geschert wird. Ich werde mich sicherlich nicht in die Diskussion um den durch die Politik entstellten Leitkultur-Begriff begeben, sondern frage mich, was hinter einer solchen Argumentation steht, die, würde sie den Diskurs beherrschen, den Musikunterricht und die Musikpädagogik um Jahrzehnte zurückwirft; etwa eine angenommene Heilwirkung der „Abendländischen Musik“?

Nun ist der Zeitpunkt gekommen, kurz anzumerken, dass ich mich mit den Begrifflichkeiten winde, denn die Bezeichnung „Klassische Musik“ ist ein missverständliches Wort. Europäische Kunstmusik ist

⁶⁹ Deutscher Hochschulverband (Hg), 10/2007. S. 1 (Standpunkt).

⁷⁰ Deutscher Hochschulverband (Hg), 10/2007. S. 1 (Standpunkt).

gleichfalls gestelzt, denn was heißt schon Kunstmusik? Künstlich, künstlerisch, artifiziell oder gar komplex? Und da ist schließlich meine andere Verlegenheitskonstruktion: „Abendländische Musik“. Dieses seit dem frühen 16. Jahrhundert als Übersetzung des für den Okzident üblichen Wortes als Gegenüberstellung zu dem so genannten „Morgenland“, sprich Orient, macht geografisch gar keinen Sinn, allerhöchstens als Abgrenzung einer hellenistisch-römisch-christlichen Kultur (was eigentlich noch einmal in Ost- und Westkirche differenziert werden müsste). Bleiben wir doch noch einen Augenblick bei diesem Wort. Das Nachdenken über eine in vielerlei Gestalten existierende „Abendländische Musik“ kommt nicht aus, ohne an Spenglers Monumentalwerk von 1921 zu erinnern, das bekanntermaßen den Titel „Der Untergang des Abendlandes“ trägt. Bei Spengler glimmt noch Leipzigs, vor allem aber Herders Vorstellung von Kultur auf und natürlich riecht es aus zeitlicher Distanz betrachtet – wie kann es anders sein – vor allem nach Leo Frobenius. Der Afrika-Ethnologe bezog sich bekanntermaßen in seiner Kulturkreislehre, vor allem in der Kulturmorphologie, nicht unerheblich auf Oswald Spenglers Geschichtsvorstellung. Doch lässt sich denn allen Ernstes gegenwärtig im Rückgriff auf Spenglers Buchtitel behaupten, die „Abendländische Musik“ gehe unter, weil sich – so die große Sorge – in Deutschland ein Wandel in der Rezeption dieser Musik vollzieht? So raunt es zumindest seit einiger Zeit im Blätterwald der Kulturbeflissenen. Der Journalist und Buchautor Klaus Harpprecht hat in einem ZEIT-Artikel hinter jenem Spenglerschen Titel ein Fragezeichen gesetzt und weist zügig auf einen *kapitalen Irrtum* Spenglers hin:

„Er sah die Kulturen als gleichsam »fensterlose Monaden«, die miteinander nichts (oder fast nichts) zu schaffen hatten, wie ein kritischer Kopf beobachtete. In Wahrheit – das haben wir inzwischen begriffen – vollzog sich der Wandel von Epoche zu Epoche immer in Übergängen und stets in tausendfacher Berührung mit anderen Kulturen – selbst in den fernen Zeitaltern, die ihren Kindern höchstens den einen oder anderen Kreuzzug zu erlauben schienen, ehe die Europäer zu ihrer »Entdeckung« der Kontinente aufbrachen: jede »Weltreise«

*ein Abenteuer, dem zwei oder drei oder vier Lebensjahre (wenn nicht das Leben selbst) zu opfern waren.*⁷¹

Harpprecht gelangt schließlich zu einer Schlüsselstelle in seinem Nachdenken und stellt unumwunden die Gretchenfrage des 21. Jahrhunderts, für die er postwendend eine Antwort bereithält:

*„Geht das Abendland, geht Europa, geht die westliche Welt, gehen ihre Kulturen an diesen Wandlungen zugrunde? Gehen sie unter? Keineswegs. Die Europäisierung – genauer: die »Verwestlichung« – der Kontinente lebt nach dem Ende der Kolonialisierung weiter, ja sie blüht in der Freiwilligkeit der Koexistenz so recht erst auf. Die Kultur des Abendlandes wäre – selbst wenn sie in der Alten Welt erlöschen würde, was nicht anzunehmen ist – durch ihre Auswanderung längst gerettet. Die Hüter der klassischen Musik in Deutschland, in Frankreich, in Italien und England bejammern die Überalterung des Konzert- und des Opernpublicums, und sie fürchten, dass diese schönste Blüte unserer Kultur an den Orten ihres Ursprungs verwelken könnte? Selbst wenn es so käme: In Japan, in Korea, in China drängen sich Tausende in den Musikpalästen, um Beethoven und Brahms, Strawinsky und Schönberg zu hören.“*⁷²

Übrigens präferierte in der Bundesrepublik eine politische Richtung in den 50er Jahren den Terminus aus den oben genannten Gründen: die „Abendlandbewegung“.⁷³

Diese Anmerkung soll lediglich an einen kritischeren, zumindest aber reflektierten Gebrauch desselben mahnen. Meiner Ansicht nach taugt der Begriff gegenwärtig kaum noch weder aufgrund seiner durch die Geschichte unterschiedlich determinierten Bedeutungen, noch angesichts gegenwärtiger Kulturkonzepte⁷⁴, obgleich er auf den ersten Blick so praktikabel erscheint. Der Begriff „Abendland“ scheint also einige Schwierigkeiten zu bereiten. In diesem Zusammenhang über die Präambel der europäischen Verfassung zu reden, obgleich das Fass schon längst geöffnet ist und die Feuilletonisten und Kulturwissenschaftler schon lange voll des süßen Weins sind, ist fast unmöglich,

⁷¹ In: Die Zeit 14.06.2006, Klaus Harpprecht, Untergang des Abendlandes?, (Artikel online: http://www.zeit.de/2006/25/Untergang_xml?page=2 - Download vom 25.02.2009).

⁷² Ebd.

⁷³ Vgl. beispielsweise Schildt 1999.

⁷⁴ Etwa Wimmer 2005. Zur Problematik siehe auch Barth, die die für unseren Zusammenhang aufschlussreiche Kontroverse zwischen Eggebrecht und Karbusicky gedankenreich paraphrasiert. Barth 2008, 112f.

wenn – um mit den Worten Barths zu reden – ein ethnisch-holistisches Kulturverständnis weiterhin den Diskurs bestimmt.

Mit dieser Zündelei sind genügend Feuerherde gelegt, und jene Gedankengänge ließen sich nun erst recht trefflich ausführen. Und es hätte immer ganz viel mit Musikunterricht zu tun, weil Aspekte berührt werden, die etwa Werner Jank in seinem „Aufbauenden Musikunterricht“ als *Kulturerschließung* bezeichnet⁷⁵ oder Martina Krause zu folgender Mahnung veranlasst:

„Letztlich tragen Musiklehrende aber die Verantwortung dafür, im Musikunterricht die Konstruktion einer – beispielsweise – rein eurozentristischen Musikkultur zu verhindern, denn das würde der dynamischen Struktur von Kultur zuwiderlaufen“⁷⁶

3. Was meint denn nun musikalische Vielfalt?

Um diese Frage zumindest im Ansatz zu beantworten, nützen alle Werkekanon-, alle abendland- und musikbezogenen Leitkulturdebatten gar nichts, weil sie von einem Bild ausgehen, das eine Mischung aus persönlichen Erlebnissen, Erfahrungen und Beobachtungen darstellt. Die Sinus-Studie⁷⁷ aus dem Oktober 2007 räumt mit einer Reihe dieser vermeintlichen Wahrheiten gehörig auf. Acht unterschiedliche Milieus von Menschen mit Migrationshintergrund zeigen ein weitaus facettenreicheres Bild und *widerlegen viele hierzulande verbreitete Negativ-Klischees über die Einwanderer*.⁷⁸ Andere Resultate der insgesamt lesenswerten Studie sind für unseren Zusammenhang besonders hervorzuheben:

„Die meisten Migrant-Milieus sind – jeweils auf ihre Weise – um Integration bemüht und verstehen sich als Angehörige der multikulturellen deutschen Gesellschaft.“⁷⁹

Die Forscher stellen fest, dass sich sowohl starke Assimilations-tendenzen als *auch Haltungen einer – aktiven oder passiven –*

⁷⁵ Jank 2005, 113f. Auch hier wäre der Kulturbegriff zu hinterfragen.

⁷⁶ Krause 2007, 65.

⁷⁷ <http://www.sinus-sociovision.de/> – Download vom 05.05.2009.

⁷⁸ http://www.sinus-sociovision.de/Download/Zentrale_Ergebnisse_16102007.pdf - Download vom 05.05.2009. S. 2.

⁷⁹ Ebd.

Integrationsverweigerung beobachten lassen, die sich in jeweils drei Milieus hauptsächlich manifestieren. Dass was Terek Badawia (2002) schon für ein Segment der Migranten beschrieb, nämlich die Einschätzung auf einem so genannten *dritten Stuhl*, und nicht zwischen zweien sitzend, scheint auch mit der vorliegenden Studie bestätigt:

„Die große Mehrheit der befragten Migranten will sich [...] in die Aufnahmegesellschaft einfügen – ohne ihre kulturellen Wurzeln zu vergessen. Viele, vor allem jüngere Befragte der zweiten und dritten Generation, haben ein bi-kulturelles Selbstbewusstsein und sehen Migrationshintergrund und Mehrsprachigkeit als Bereicherung – für sich selbst und für die Gesellschaft.“⁸⁰

Zum Nachdenken regt der in diesem Überblick genannte letzte Punkt an:

„Häufig wird [...] – quer durch die Migranten-Milieus – mangelnde Integrationsbereitschaft der Mehrheitsgesellschaft und geringes Interesse an den neuen Mitbürgern [beklagt].“⁸¹

Das ist Vielfalt, fernab verträumter Vorstellungen. Auf diese Befunde zu reagieren, ist die Aufgabe von, im weitesten Sinne, Bildungseinrichtungen. Die Aufgaben scheinen mir dabei im Wesentlichen folgende zu sein:

- Ausweitung der Forschung zu musikalischen Milieus (i.e. urban studies), die für Deutschland Martin Greve schon vor Jahren unternommen hat.⁸²
- Bereitschaft, ein tatsächliches Interesse an den musikalischen Ausdrucksformen, über die wir freilich noch zu wenig wissen, an verschiedenen Stellen (Musikschulen, Ausbildungsstätten, Schulen, Lehrerfortbildungen etc.) substanziell zu zeigen, denn offenbar ist die Wahrnehmung der Migranten in unserem Land die, dass die Mehrheitsgesellschaft grundsätzlich keinerlei Bereitschaft zeigt oder ausschließlich auf singuläre Projekte ohne Chance für Nachhaltigkeit setzt.

⁸⁰ Ebd.

⁸¹ Ebd.

⁸² Die österreichische musikethnologische Forschung, genauer gesagt die *applied ethnomusicology*, ist in diesem Punkte weit aktiver. Siehe dazu Hemetek 2007; Hemetek/Reyes 2007; Hemetek 2006.

Die musikalische Vielfalt, von der wir gerne sprechen, ist uns unbekannt. Jeder Einzelne nimmt sie unterschiedlich wahr, glaubt an die Repräsentativität seiner Wahrnehmungen und leitet daraus voreilige Konsequenzen ab. Bevor also Bach, Mozart und Beethoven als Identifikations- und Identitätsmerkmal, als definierte Benchmark der Musik einer Mehrheitsgesellschaft propagiert werden, müssen die Ergebnisse von Untersuchungen wie die Sinus-Studie zum Nachdenken und Handeln auffordern. Das hat weder eine Unterhöhnung der musikalischen Hochkulturen in Deutschland zur Folge, noch bedeutet es das Ende des „Abendlandes“.

4. Schlussbemerkung

Es ist in der musikpädagogischen Literatur seit den 80er Jahren aus unterschiedlichen Gründen immer wieder auf die Bedeutung von interkultureller Musikerziehung oder interkultureller Musikpädagogik hingewiesen worden. Die Stationen dieses Diskurses sind – obwohl der Aspekt selbst in der Schule und in der Lehrerbildung nach wie vor randständig ist – durch zahlreiche Publikationen gekennzeichnet. Die Texte reichen von unterrichtspraktischen Vorschlägen bis zu theoretischen Abhandlungen, die sowohl eine didaktische Grundlegung als auch Begriffsbestimmungen vornehmen, die vorwiegend kulturtheoretisch ausgerichtet sind. Die durch Welsch⁸³, Schütz und andere angebahnte Verschiebung der Perspektive auf die transkulturelle Verfasstheit des Individuums als Ausgangspunkt musikpädagogischen Handelns führte – neben einer Kritik an Welsch – unter anderem zum Versuch einer Klärung der Kulturbegriffe⁸⁴; gleichwohl wird hier ein Diskurs aufgegriffen, der in den Sozial-

⁸³ Das von Welsch für die Erklärung einer transkulturellen Verfasstheit gegenüber einer interkulturellen Sicht herangezogene Herdersche Modell der sich gegenseitig abstoßenden Kugeln, wurde von Cvetko (2008) mit dem Hinweis relativiert, Herders Kulturkonzept präsentiere sich nicht als geschlossenes Ganzes, sondern stelle eine nachträgliche Interpretation unterschiedlicher Textstellen dar, mithin diese Metapher in der Weise gar nicht zu finden sei. Dieser wichtige philologische Hinweis ändert aber nur wenig an der Plausibilität, mit der Welsch das *Transkulturelle* dem *Interkulturellen* vorzieht.

⁸⁴ Barth 2008.

wissenschaften⁸⁵ (und den cultural studies) schon seit einiger Zeit zu beobachten ist.

In denselben Gedankenkreis gehört noch eine weitere Begriffsklärung: Auf einer gemeinsamen Tagung von Musikethnologen und Musikpädagogen im Mai des Jahres 2008 wurde deutlich, dass der Begriff der musikalischen Vielfalt aus wissenschaftlicher Perspektive kaum brauchbar erscheint. Dabei ist zunächst wichtig darauf hinzuweisen, dass „Kulturelle Vielfalt“ sich nicht auf Migration beschränkt. Für unseren Zusammenhang beinhaltet dieses Schlagwort das fundamentale Recht jedes Menschen auf einen uneingeschränkten Zugang zu und eine vielschichtige Aneignung von Musik. Zwar übersetzte man das Wort „diversity“ in der „Convention on the Protection and Promotion of Diversity of Cultural Expressions“ der UNESCO, die die Bundesrepublik Deutschland am 13.3.2007 unterzeichnete, mit „Vielfalt“, allerdings scheint der Sprachgebrauch des Wortes „Vielfalt“ einerseits auf eine eher diffuse Gemengelage zu verweisen und andererseits das Bewusstsein über vorhandene Grenzen bereitwillig zu nivellieren. In Anlehnung an den Originaltitel der UNESCO-Erklärung ist der Begriff Diversität geeignet, um zu einem Umdenken anzuleiten. Denn anders als „Vielfalt“ enthält Diversität eine Gerichtetheit, da sich das Individuum aktiv Zugänge zu unterschiedlichen sozialen Räumen verschaffen kann: Migrantenkulturen, Jugend- und Subkulturen, Regionalkulturen oder globalisierte Kulturformen (Tango, Salsa etc.) enthalten ebenso wie institutionell etablierte Kulturformen eine Vielzahl unterschiedlicher musikalischer Anteile. Musik stiftet kulturelle Identität und fungiert als vielschichtiger und wandlungsfähiger „identity marker“. Musikalische Diversität entwickelt sich durch die Identitätskonstruktion von Menschen in unterschiedlichen Kontexten.

⁸⁵ Wimmer 2005.

Literatur

Barth, Dorothee (2008): Ethnie, Bildung und Bedeutung. Zum Kulturbegriff in der interkulturell orientierten Musikpädagogik. Augsburg: Wißner.

Cvetko, Alexander (2008): Musik als Weg zur Humanisierung durch kulturelle Grenzüberschreitung. Johann Gottfried Herders Brückenschlag zwischen Musik, Kultur und Identität. In: Cvetko, Alexander J. / Graf, Peter (Hg.), Wege interkultureller Wahrnehmung – Grenzüberschreitungen in Pädagogik, Musik und Religion, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht unipress. S. 97-149.

Greve, Martin (2003): Die Musik der imaginären Türkei. Stuttgart: Metzler.

Harich-Schneider, Eta (2006): Musikalische Impressionen aus Japan. 1941–1957. Herausgegeben, kommentiert und mit einer Einführung versehen von Ingrid Fritsch. München: iudicium.

Harich-Schneider, Eta (1973): A History of Japanese Music, Oxford University Press.

Hemetek, Ursula/ Sağlam, Hande (eds.) (2008): Music from Turkey in the Diaspora (= klanglese, Bd. 5). Wien: Institut für Volksmusikforschung und Ethnomusikologie

Hemetek, Ursula (2007~~8~~): Musical Practice of Immigrants from the Former Yugoslavia and Turkey in Vienna I: Methodology, Concepts, Background, Surrounding. In: Cultural Diversity in the Urban Area: Explorations in Urban Ethnomusicology. (= klanglese 4), Institut für Volksmusikforschung und Ethnomusikologie. Wien. S. 51-63.

Hemetek, Ursula/Reyes, Adelaida (Hg.) (2007): Cultural Diversity in the Urban Area: Explorations in Urban Ethnomusicology. (= klanglese 4). Wien: Institut für Volksmusikforschung und Ethnomusikologie

Hemetek, Ursula (2006): Applied Ethnomusicology in the Process of the Political Recognition of a Minority: A Case Study of the Austrian Roma. In: 2006 Yearbook for Traditional Music. Vol. 38. S. 35-57.

Jank, Werner (Hg.) (2005): Musikdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen.

Krause, Martina (2007): Kulturkonstruktion durch Bedeutungskonstruktion. In: Schläbitz, N. (Hg.), Interkulturalität als Gegenstand der Musikpädagogik (=Musikpädagogische Forschung, Bd. 28). Essen: Blaue Eule. S. 53-66.

Schildt, Axel (1999): Zwischen Abendland und Amerika. Studien zur Westdeutschen Ideenlandschaft der 50er Jahre. München: Oldenbourg.

Wimmer, Andreas (2005): Kultur als Prozess. Zur Dynamik des Aushandelns von Bedeutungen. Wiesbaden: VS Verlag.

Der Aufsatz ist angelehnt an eine Veröffentlichung im Musikforum 02/2008.

In dieser Reihe erschienen:

Band 1 Jank, Birgit: Potsdamer Perspektiven einer Systematischen Musikpädagogik / Birgit Jank. -
Potsdam : Univ.-Verl., 2006. - 53 S. : Ill.
ISBN 978-3-939469-32-2
URN urn:nbn:de:kobv:517-opus-9847

José A. Rodríguez-Quiles y García studierte Musikpädagogik, Musikwissenschaft, Klavier, Flöte und Mathematik und bekam als erster Wissenschaftler den Titel „Doctor europeus“ im Fach Musikpädagogik und Musikdidaktik verliehen. Seit 2001 ist er Professor für Musikpädagogik und Musikdidaktik an der Universität Granada und National Coordinator und Projektmitarbeiter (meNet) für Spanien in der Europäischen Arbeitsgemeinschaft Schulmusik. Von 2003–2005 war er Forschungsstipendiat der Alexander-von-Humboldt-Stiftung an der Universität der Künste Berlin und an der Universität Potsdam. Seine Forschungsgebiete umfassen: Curriculum, Vergleichende Musikpädagogik und Interkulturelle Musikpädagogik.

Birgit Jank studierte an der Humboldt-Universität in Berlin Musikerziehung und Germanistik und an der Musikhochschule „Hans-Eisler“ Berlin Gesang. Nach der Promotion und Habilitation an der Humboldt-Universität war sie als Professorin mit unterschiedlichen Schwerpunkten an Hochschulen in Berlin, Oldenburg und Hamburg tätig. 2003 nahm sie den Lehrstuhl für Musikpädagogik und Musikdidaktik an der Universität Potsdam an und gründete eine Forschungsstelle für Systematische Musikpädagogik.

fsymp
FORSCHUNGSSTELLE
SYSTEMATISCHE MUSIKPÄDAGOGIK

ISSN 1861-8529
ISBN 978-3-939469-48-3



9 783939 469483