

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 Musikkernens, 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 Musikkernens., in: Interkultureller Musikunterricht, hrsg. von Matthias Kruse, Kassel (2003)

Volker Schütz: Musik in Schwarzafrika, Oldershausen (1992)