

Stefan Orgass, Folkwang Universität Essen

Interkulturelle bzw. transkulturelle Arbeit in Musikschulen als Musiklehren und -lernen aus Anlass von Differenzbeobachtung

– Gliederung –

1. Begriffe und Begründungen

- 1.1 Bedeutung
- 1.2 Bildung („in europäischer Perspektive“)
- 1.3 Kultur (Multikulturalität – Interkulturalität – Transkulturalität – Kultur als Prozess)
- 1.4 Integration

2. Inter-/Transkulturelle Arbeit in Musikschulen: Diagnosen (unter bes. Berücksichtigung des Bağlama-Unterrichts an Musikschulen)

3. Vorschläge für Entscheidungen

- 3.1 musikpädagogisch
- 3.2 musikpolitisch

1. Begriff und Begründungen

1.1 Bedeutung

-

Interpretant (I)

(Beziehungen, Relationen, Funktionen, die sich in Lernprozessen – Ia, s.u. – herausgebildet haben und B und Bk aufeinander zu beziehen erlauben)

musikalische Bedeutung (B)
(musikalische Einheiten bzw. Gestalten)

nicht-musikalische Bedeutsamkeit (Bk)
(nicht-musikalische Phänomene, Anmutungen – z.B. Emotionen – bzw. Begriffe)

Interaktion (Ia)

(Abgleich von Bedeutungs- und Bedeutsamkeitszuweisungen in symbolischen oder Face-to-face-Interaktionen)

1. Begriff und Begründungen

1.1 Bedeutung

- **Unterscheidungstheoretischer Ansatz der Bedeutungstheorie** (als Grundlogiktheorie für die musikdidaktische Konzeption Kommunikative Musikdidaktik)
- Als musikpädagogisch relevante Frage ergibt sich auch mit Blick auf didaktische Entscheidungen in Musikschulen: **Welche Unterscheidungen liegen (musikbezogen) getroffenen Bezeichnungen** (in den Dimensionen B, Bk und I; vgl. den erläuterten Zeichenbegriff) zugrunde, **welche Unterscheidungen sollten getroffen werden?**
- **Musiklernen** vollzieht sich vor diesem Hintergrund im Bewusstmachen musikbezogener Unterscheidungen, in deren Differenzierung und im Treffen neuer Unterscheidungen (Notwendigkeit des Akkomodation vorhandener Schemata bzw. Deutungsmuster!).

1. Begriff und Begründungen

1.2 Bildung („in europäischer Perspektive“)

- Klaus Schaller: Die „Pädagogik der Kommunikation“ definiert **Erziehung** als
- „Hervorbringung und Vermittlung humaner Handlungsorientierung in tendenziell symmetrischen Prozessen gesellschaftlicher Interaktion und Kommunikation unter dem Horizont von Rationalität“ (Schaller 1987, 253).
- **Musikalische Bildung** realisiert sich in der Hervorbringung der (Möglichkeiten der) Zuweisung neuer musikalischer Bedeutung und nicht-musikalischer Bedeutsamkeit in Interaktionen (vorzugsweise in Face-to-face-Interaktionen), die selbst bestimmte Qualitäten aufweisen: „Demokratisierung der Lebensverhältnisse“ und „rationale Lebensführung“ (a. a. O., 61).
- **Maßgaben** (nach Klaus Schaller): Achtsamkeit auf andere und Anderes und „Parteilnahme für Gemeinsamkeit“ (a. a. O., 80f.); letztere hat im Kontext ‚interkultureller Musikerziehung‘ nichts mit ‚Nastrifizierung‘, sondern eher mit einem anthropologischen Konzept von ‚Kultur‘ zu tun (siehe unten).

1. Begriff und Begründungen

1.2 Bildung („in europäischer Perspektive“)

- Heißt **musikpädagogisch**: 1. Die Vielfalt (bzw. Vielgestaltigkeit) der Musik soll zur Geltung kommen. 2. Das Interesse an dieser Vielgestaltigkeit seitens der Lernenden – die Vermeidung von Borniertheit also – wird eingefordert.
- **Vielfalt** ist ein Begriff, der nur aufgrund von Unterscheidungen verwendet werden kann (bzw. verwendet werden sollte); er beruht auf entsprechender Beobachtung.
- Heißt **in europäischer Perspektive**: Die beiden Maßgaben sind in repräsentativen Fokussierungen auf ‚Musik in Europa‘ (nicht nur auf ‚Musik aus Europa‘) zu beziehen.

1. Begriff und Begründungen

1.2 Bildung („in europäischer Perspektive“)

- Margit Ostertags Kerngedanke zur Interkulturellen Pädagogik, den sie in Anlehnung an Klaus Schaller formuliert, besteht darin, „dass Subjekte und Kulturen sich stets und unausweichlich auf dem gemeinsamen Boden primordialer Sozialität allererst herausbilden. (...) Das Ethos der Achtsamkeit als universales Apriori wird der Kulturreichhalt also nicht erst nachträglich übergestülpt, sondern ist Voraussetzung dafür, dass überhaupt Kulturen entstehen können.“ (Ostertag 2001, 92.) Entsprechend hat Interkulturelle Pädagogik interkulturelle Verständigung „vorwegzunehmen“ (a.a.O., 148).

1. Begriff und Begründungen

1.2 Bildung („in europäischer Perspektive“)

- Zwei Unterscheidungen, die in musikalisch bildenden Interaktionen notwendig sind:
 - a) unterschiedliche Handlungsverbindlichkeit von Handlungsnormen einerseits und ästhetischen Werturteilen andererseits;
 - b) Benutzen vs. Interpretieren (nach Eco 1995, 47f.).

1. Begriffe und Begründungen

1.3 Kultur (multikulturell – interkulturell – transkulturell)

- **Multikulturalität** (nach Fischer/Furrer-Küttel o. J.)

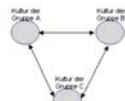


Abbildung 1: multikultureller Ansatz

1. Begriffe und Begründungen

1.3 Kultur (multikulturell – interkulturell – transkulturell)

- **Interkulturalität** (nach Bugari 2006, 8)



Abbildung 2: Interkultureller Ansatz

1. Begriffe und Begründungen

1.3 Kultur (multikulturell – interkulturell – transkulturell)

- **Transkulturalität** (nach Bugari 2006, 8)

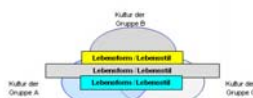


Abbildung 3: transkultureller Ansatz

1. Begriffe und Begründungen

1.3 Kultur (multikulturell – interkulturell – transkulturell)

- **Problematik dieser Begriffe (auch des üblichen Begriffs der „interkulturellen Musikerziehung“)**
 - – Sie suggerieren, dass es Orte zwischen oder über unterschiedlichen ‚Kulturen‘ gibt, von denen aus diese als ‚Gegenstände‘ beobachtet werden können.
 - – Sie unterschätzen den konstitutiven Stellenwert individueller Lern- und Erfahrungsgeschichten für jegliche Auseinandersetzung mit ‚Welt‘.
 - – Unter Berücksichtigung dieser beiden Punkte lässt sich mit Blick auf Transkulturalität sagen, dass hier Differenzen, die auf der Unterscheidung eigen/fremd basieren, vervielfältigt werden, aber keineswegs aufgrund dieser Unterscheidungsvielfalt verschwinden.

I. Begriffe und Begründungen

1.3 Kultur (multikulturell – interkulturell – transkulturell)

- Zudem ist **zwischen der deskriptiven und einer normativen Verwendung der drei Kulturbegriffe zu unterscheiden**. So ‚wünschenswert‘ und zeitgemäß der Begriff der Transkulturalität auch sein mag, so häufig dürften Konkretionen von Multikulturalität (die bisweilen mit der gänzlich ‚uneuropäischen‘ Bildung von Parallelwelten korrespondiert) und Interkulturalität (die sich in der Beobachtung von „Schnittstellen“ zeigt; vgl. Merkt ²1998, 148 und dies. 2004, 33 f.) der Fall bzw. beobachtbar sein.

I. Begriffe und Begründungen

1.3 Kultur (multikulturell – interkulturell – transkulturell)

- Es lässt sich noch ein vierter Kulturbegriff anführen, der mit den Konzepten von Transkulturalität und von Interkulturalität korrespondiert, aber nicht mit diesen identisch ist: Jörn Rüsen (1998, 49) versteht „die Spezifik einer Kultur als **Kombination von Elementen** (...), die von allen anderen Kulturen ebenfalls geteilt werden, dort aber anders konstellierte sind.“ (Vgl. auch Reck 1991 und Rault 2000.) Dies setzt a) die Beobachtung bzw. Konstruktion von ‚Elementen des Menschlichen‘ voraus (**anthropologische Argumentation**) und ist b) kompatibel mit der systemtheoretischen Unterscheidung zwischen **Medium und Form** (Luhmann 1997, 165–214; vgl. in diesem Kontext Schaller „Parteilnahme für Gemeinsamkeit“).

I. Begriffe und Begründungen

1.3 Kultur (multikulturell – interkulturell – transkulturell)

- Insbesondere der letztgenannte Kulturbegriff ist geeignet, sowohl den Vollzug als auch die Ergebnisse menschlicher Handlungen und Interaktionen in musikalischen Praxen theoretisch zu modellieren. Indem die Handlungs- bzw. Interaktionsergebnisse als auf Vollzügen bzw. vollzogenen Verhandlungen beruhend begriffen werden, wird ‚Kultur‘ zu einem Funktionsbegriff, der menschliche Handlungen und Interaktionen (also Prozesse) bezeichnet, in denen Bedeutungen (durch Beobachtungen und Unterscheidungen!) hervorgebracht werden (Wimmer 2005; Orgass 2007).
- Die ersten drei Kulturbegriffe (Multi-, Inter- und Transkulturalität) sind demgegenüber als Derivate bzw. besondere Konkretionen des genannten Funktions- bzw. Prozessbegriffes von Kultur zu begreifen. Insbesondere in den Konzepten von Multi- und Interkulturalität werden (auch musikbezogene) Unterscheidungen, die sich in Interaktionen bewährt haben, als tendenziell nicht befrag- oder variierebare Setzungen behandelt.

I. Begriffe und Begründungen

1.4 Integration (nach Layes 2005, 127f.)

Eigenkultur	Wertschätzung	Wertschätzung	Ablehnung	Ablehnung
Fremdkultur	Wertschätzung	Ablehnung	Wertschätzung	Ablehnung
Art der Akkulturation	Integration	Separation	Assimilation	Marginalisierung

I. Begriffe und Begründungen

1.4 Integration

- Begriffsbestimmung nach Gogolin 2005, 279, Anm. 1 (vgl. auch Sağlam 2009, 327): Das Verständnis des Begriffs Integration
- „beinhaltet die Ermöglichung gesellschaftlicher Partizipation einerseits, Entwicklung von »Loyalitäten« und Übernahme von Verpflichtungen in der aufnehmenden Gesellschaft andererseits. Hier wird also eine normative Perspektive eingenommen, die beide Seiten – aufnehmende Gesellschaft ebenso wie die Zuwandernden – verpflichtet.“

I. Begriffe und Begründungen

1.4 Integration

- Grundlegender Unterschied:
- Integration als Einflussnahme, eigentlich als ‚Machtfrage‘ (vgl. Sağlam 2009, 340; vgl. Nr. 7 in den Textmaterialien), also als ‚zweiwertiger Begriff‘
- oder
- Integration als wechselseitige Auseinandersetzung, die ihrerseits auf Werten beruht, welche beide Seiten anerkennen und in Geltung setzen müssen: Anerkennung des Anderen (nicht nur Toleranz), Rationalität, Wertschätzung von Vielfalt; Integration erscheint hier als ‚dreiwertiger Begriff‘

**Inter-/Transkulturelle Arbeit in Musikschulen: Diagnosen
(unter bes. Berücksichtigung des Bağlama-Unterrichts an
Musikschulen)**

- **2.1 Rahmungen**
- 2.1.1 Europäisierung „türkischer Musik“ (Greve 2003)
- 2.1.2 Orientalismus als eine Form von Exotismus (Greve 2009; Schatt 1986)
- 2.1.3 Transnationale, europäische Identität? (Greve 2009)
- 2.1.4 Ironische Distanzierung (Greve 2009)
- **2.2 Warum Bağlama (Saz) unterrichten?**
- 2.2.1 Ausgang von konkreten Interaktionen (Schaller 1987; Ostertag 2001)
- 2.2.2 Differenzwahrnehmung als Chance (Orgass 2008 u. 2011)

**Inter-/Transkulturelle Arbeit in Musikschulen: Diagnosen
(unter bes. Berücksichtigung des Bağlama-Unterrichts an
Musikschulen)**

- **2.3 Aber welche Bağlama (Saz) ist gemeint?**
- – Das in den einschlägigen Instrumentenkunden beschriebene Instrument (vgl. z. B. Reinhard 1984, 89–93; Greve 1997, 38ff. oder Klebe 2003, 35f. und 39f.)?
- – Das Instrument, dessen Erlernen die türkische Schülerin Emine in Berlin noch 1985 ihrem Vater gegenüber verschweigen musste, weil es als „männliches Instrument“ gilt (vgl. Minden 1985, 118: „... deshalb spielen die Mädchen Gitarre...“)?
- – Das Instrument, das für die (in der Türkei teilweise verfolgten Aleviten) einen „sakralen Status und eine rituelle Funktion“ besitzt und „als Medium der Erinnerung“ dient (Hendrich 2004, 162ff. und Greve 1997, 16f.)?
- – Das Instrument, das „mit Unterstützung einer neuen Musikpolitik“ zu einem „Weltinstrument“ gemacht werden soll (vgl. Parlak 2010, 18; vgl. Nr. 5 der Textmaterialien)?

**Inter-/Transkulturelle Arbeit in Musikschulen: Diagnosen
(unter bes. Berücksichtigung des Bağlama-Unterrichts an
Musikschulen)**

- Insbesondere unter Berücksichtigung der (unter 2.1.4 erwähnten) ironischen Distanzierung dürfte das Ziel, Kinder und Jugendliche sollten Bağlama lernen, jener Aufgabenbestimmung für den Instrumentalunterricht entsprechen, die auch für das Unterrichten ‚klassischer Musik‘ auf einem der in deutschen Musikschulen bislang üblichen akustischen Instrumente (Klavier, Violine, Oboe, Gitarre etc.) maßgeblich ist: Auseinandersetzung mit einer Tradition (vgl. Erkan Oğur, Rezension zu Parlak 2010, in: Parlak 2010, 164; vgl. Nr. 11 der Textmaterialien).

**Inter-/Transkulturelle Arbeit in Musikschulen: Diagnosen
(unter bes. Berücksichtigung des Bağlama-Unterrichts an
Musikschulen)**

- – Unter dem Gesichtspunkt der Repräsentativität von Unterrichtsgegenständen (*Modell ‚ethnologisch beschreibbare kulturelle Differenz‘*) ließe sich die Auseinandersetzung mit traditioneller nordindischer Musik rechtfertigen: Nur die auf ihnen intonierten Ragas (raags) haben eine ähnliche weltumspannende ‚Geltung‘ erlangt wie westeuropäische Kunstmusik; sie allein stellen eine „globale Alternative zur westlichen Musik“ dar (vgl. Bhagwati 2004, 21: „Aufstieg der indischen klassischen Musik zum einzigen anderen globalen klassischen Musikmarkt“).
- – Andererseits lässt sich Bağlama-Unterricht vor dem Hintergrund des erwähnten Begriffs musikalischer Bedeutung und der Bestimmung des Begriffs musikalischer Bildung rechtfertigen, wenn entsprechende Bedürfnisse in unterrichtlichen Interaktionen geäußert werden (vgl. „Ia“ im vierstelligen Begriff musikalischer Bedeutung; *Modell ‚Migration‘*).

**3. Vorschläge für Entscheidungen
3.1 musikpädagogisch**

- Vgl. dagegen Wolfgang Martin Stroh: *Eine Welt Musik Lehre* (1999, 2):
- – „Es hat sich weltweit die Meinung durchgesetzt, dass Konzepte multikulturellen Musiklernens sich nicht unmittelbar an den »aktuell vorhandenen Migrantengruppen« ausrichten dürfen, sondern [sich auf] eine allgemeinere Ebene beziehen müssen, von der aus die konkreten Migranten-Kulturen betrachtet werden können.“
- – Stroh favorisiert „das Konzept einer allgemeinen »multikulturellen musikalischen Bildung«, die vom konkreten »ethnic mix« einer Klasse oder Schule unabhängig ist.“
- – Stroh sucht „einen Weg, sich empirisch einer Antwort auf die Frage nach den »Universalien« der Musik zu nähern. Es soll hypothetisch auf einer »handwerklichen« Ebene, die bislang noch kaum Inhalt »interkultureller Musikerziehung« gewesen ist, quer durch die Welt unterrichtet werden. Überall dort, wo sich bei den Lernenden dann »rote Fäden« abzeichnen, ist eine Universalie zu vermuten.“
- – Vgl. hierzu Campbell 2004, Schippers 2010 und Wade 2009!

**3. Vorschläge für Entscheidungen
3.1 musikpädagogisch**

- – Stroh (a. a. O., 3) selbst bezeichnet dieses Vorgehen als „eklektizistisch“ und „transkulturell pietätlos“, „wenn nicht schlicht postmodern gleichgültig“.
- – Das von ihm im Sinne eines „hypothetischen Konzepts“ favorisierte Curriculum der *Eine Welt Musik Lehre* stößt also einen bewusst „flachen Diskurs“ (Gumbrecht) an: 1. Archetypen: Klang, Rhythmus, eventuell Harmonie/Melodie; 2. Die Menschliche Stimme; 3. Polyphonie – Heterophonie; 4. Musikbegriff: Notation – Improvisation; 5. Weltkulturkreise (... „Handwerkslehren“); 6. Transkulturelle Prozesse: Weltmusik, Fusionen, Wanderungen der Kulturen; Musikinstrumente der Welt.

3. Vorschläge für Entscheidungen 3.1 musikpädagogisch

- Zur Konkretisierung: Vergleich musikalischer Merkmale

Abendländische Musik	Arabisch-türkisch-persische Musik
Tomaterial: 7-tönige Tonleiter mit 5 Ganz- und 2 Halbtonintervallen, 2 Modi: Dur, Moll 2 Halbtonintervallen, 2 Modi: Dur, Moll	Tomaterial: 7-tönige Skalen mit unterschiedlich großen Intervallen, über 100 Modi („maqam“)
Erweiterung des Tonmaterials durch Modulation	Wechsel des maquam (makam) im Stück möglich
Mehrstimmigkeit: Polyphonie oder Melodie mit Harmonie-Begleitung (Funktionsharmonik)	Heterophonie (mehrere Vers. ders. Melodie gleich-zeitig), Ornamentation der Melodie durch Improv.
Rhythmus an Melodie/Harmonie angepasst	Eigenständiger struktureller Rhythmus („wazn“, „usul“)
Bass Basis des „Groove“	Rhythmusgruppe Basis des „Groove“
geschlossene Form (2+2 4+4 8+8 usw.)	große, offene Form

3. Vorschläge für Entscheidungen 3.1 musikpädagogisch

- Im Ggs. zum Ansatz W. M. Strohs soll hier ein Konzept vertreten werden, das
- a) durchaus von Bedürfnissen in Interaktionszusammenhängen ausgeht (Modell „Migration“)
- Damit klärt sich auch die Frage nach dem Primat westlicher („europäischer“) oder nicht-europäischer Musik als Gegenstand des Musikunterrichts (vgl. Kruse 2003, 9 vs. Orgass 1997, 40).

3. Vorschläge für Entscheidungen 3.1 musikpädagogisch

- und das dann
- b) Differenzverfahren unter Berücksichtigung kultureller Kontexte (durch „komplementäre Kontextualisierung“) ermöglicht (Modell „ethnologisch beschreibbare kulturelle Differenz“)
- Vgl. Ecos Unterscheidung Benutzen vs. Interpretieren (Eco 1995, 47f.).
- Vgl. die oben genannten gegenstandskonstitutiven Hinsichten auf die Bağlama.
- Im Ggs. zu Stroh (u. als Bsp.): Welche unterschiedlichen Bedeutsamkeiten (Bk) werden durch Polyphonie einerseits, durch Heterophonie andererseits eröffnet?

3. Vorschläge für Entscheidungen 3.1 musikpädagogisch

- Methodisch könnte vom direkten Vergleich zwischen Bağlama (Saz) und Gitarre ausgegangen werden – dies zunächst (!) im Sinne des „flachen Diskurses“ bei Stroh (vgl. hierzu – im Ansatz – Ruhnke/Wegner 1985, 36f. und 42, Anm. 20).
- Diese Feststellung von Unterschieden sollte dann als Anlass für eine genauere Auseinandersetzung mit kulturellen Kontexten im angedeuteten Sinne genutzt werden.
- Dass konkrete Bedürfnisse in Interaktionszusammenhängen berücksichtigt werden, heißt mit Blick auf den Bağlama- (bzw. Saz-)Unterricht, dass dieser aufgrund einer entsprechenden Migrantensituation angeboten werden sollte (Berlin, Ruhrgebiet, Hamburg...), dass aber ansonsten – bspw. – die angerissene didaktische Überlegung zur nordindischen raag-Musik maßgeblich werden kann.
- Dass dieser Ansatz Probleme hinsichtlich der Fachkompetenz der Lehrenden in Musikschulen mit sich bringen kann, ändert nichts an der Stichhaltigkeit der Zielbegründung und ist als methodisch-praktisches Problem einzuschätzen.

3. Vorschläge für Entscheidungen 3.2 musikpolitisch

- Integration zu ermöglichen, heißt also konkret, die Bağlama nicht einfach „zu einem Weltinstrument zu machen“ (Parlak 2010, 18), sondern interkulturelle Vergleiche und damit Fremdwahrnehmung einzufordern. Auf dieser Grundlage kann dann ggf. transkulturelle Arbeit im Sinne eines „fusion“-Ansatzes (Bsp.: Musik der Jazz-Sängerin Saadet Türköz, CD Marmara Sea, hier Nr. 15: Havada bulut yok; dazu unten mehr) erfolgen.
- Indem der (bildungs- sowie bedeutungstheoretisch begründete) Ausgang von konkreten Bedürfnissen in Interaktionszusammenhängen empfohlen wird und insofern in bestimmten Großstädten bzw. Regionen die Kontextualisierung des Bağlama-Unterrichts a) mit westeuropäischer Musik (mit Polyphonie und harmonischer Tonalität also) und b) mit kulturellen Kontexten der Verwendung der Bağlama in der Türkei (vgl. Erkan Oğur in Parlak 2010, 164) sinnvoll erscheint, ergibt sich die Frage nach der Ausbildung von Bağlama-Lehrerinnen und -Lehren für die Musikschulen.

3. Vorschläge für Entscheidungen 3.2 musikpolitisch

- Entsprechend wird die Einrichtung des Faches Bağlama (und gar entsprechender Professuren) an Musikhochschulen immer vehementer gefordert. Allerdings ist zumindest mit Blick auf Hochschullehre der von W. M. Stroh referierten Ansicht zuzustimmen, multi- bzw. transkulturelle musikalische Arbeit sollte eine allgemeinere Ebene fokussieren, „von der aus die konkreten Migranten-Kulturen betrachtet werden können.“ (Vgl. Campbell 2004, Schippers 2010, Wade 2009.)
- Mit Blick auf instrumentalpraktische Ausbildung in inter- bzw. transkultureller Perspektive an Musikhochschulen wäre also ein gewisses Spektrum an Regionen der Welt einzufordern (etwa: Japan, China, Indien, Südamerika, Afrika, Australien und der arabisch-türkisch-persische Raum).
- Hierfür wären, da die Musikhochschulen dies nicht von sich aus ‚stemmen‘ können, spezielle Hochschulen einzurichten oder im Sinne eines übergeordneten, europaweiten Planes für entsprechende ‚Alleinstellungsmerkmale‘ Zentren an existierenden Musikhochschulen zu gründen.

3. Vorschläge für Entscheidungen 3.2 musikpolitisch

- Einsteilen ist vor dem Hintergrund der obigen Argumentation mit Blick auf die bisherige Praxis des Bağlama-Unterrichts an Musikschulen das Folgende festzuhalten: Das erwähnte methodisch-praktische Problem der sicherlich mehrheitlich fehlenden multikulturellen Fachkompetenz der Lehrenden in Musikschulen, die ja im Sinne der erläuterten Empfehlung sowohl Bağlama als auch Gitarre unterrichten können müssten, sollte nicht einfach durch entsprechendes Teamteaching gelöst werden, da die Thematisierung kultureller Kontexte (bzw. der Bedeutsamkeit) musikalischer Phänomene bzw. Sachverhalte andere als die instrumentalen und instrumentaldidaktischen (sowie -methodischen) Fähigkeiten erfordert.

3. Vorschläge für Entscheidungen 3.2 musikpolitisch

- Damit könnte die inzwischen ‚übliche‘ Zusammenarbeit von Musikschule und Schulmusik einen neuen Sinn bekommen: Peter Imorts – mit Blick auf Bläser-, Streicher- oder Chorklassen im allgemeinbildenden Schulwesen geäußertem – Hinweis auf die „Aufgabe einer Vermeidung von musikalischer Monokultur“, die er als „eine der anspruchsvollsten Herausforderungen“ ansieht, „wenn es um die musikalische Arbeit mit dieser speziellen Form von Musikklassen geht“ (vgl. Imort 2007, 110), ist hinsichtlich ‚interkulturell‘ ausgerichteter Angebote an Musikschulen unbedingt zuzustimmen. Politik muss Musikschulen dadurch unterstützen, dass diese die allgemeinbildenden Schulen mit Aussicht auf Erfolg zu einer inhaltlichen Arbeit auffordern (können), die sich durch das Herstellen kultureller Kontexte auf die sich in interkulturellen Vergleichen (Bağlama und Gitarre) vollziehende instrumentale Arbeit komplementär bezieht – mit Blick auf einschlägige geschichtliche Kontexte wie auch hinsichtlich der Erweiterung dieser Vergleiche durch die Thematisierung der Musik anderer Kulturen (vgl. raag).

- **Vielen Dank für Ihre Aufmerksamkeit!**

Workshop

Materialien zum Workshop

- Zu Csaba Székelys Komposition *Let's GO Together* für Gitarren- und Saz-Orchester sowie Percussion (2010; GO für Gitarren-Orchester), UA 27.02.2011, 17 Uhr im Ballsaal des Alten Kurhauses der Stadt Aachen im Rahmen der Veranstaltung *Westöstliche Vielsätigkeit – Bağlama trifft Gitarre* (18 Seiten);
- 1. Allegro aus *Three Turkish Pieces* (Verlag Hubertus Nogatz, 1 Seite);
- 2. Dreistimmige Partitur *Kis kece lányom* (Flackerndes Feuer; ungarisches Volkslied, 2 Seiten);
- 3. Vierstimmige Partitur *Flackerndes Feuer* (Satz: Sylke Zimpel; 6 Seiten, mit deutscher Übertragung des ungarischen Textes im Notentext und Texterläuterung auf der 6. Seite);
- 4. Partiturausschnitt zu Csaba Székelys Komposition *Let's GO Together* (S. 3 – 5 und 8/9 = 5 Seiten);
- 5. *Çadırın üstüne şip dedi damladı* (Rampi Rampi; Auf meinem Zeltdach machte der Regen shpp shpp; Volkslied aus der Türkei, mit englischer Übersetzung, 4 Seiten).

Beispiel I

- *Kis kece lányom,*
- *aufgeführt von „Misztrál együttes“*
- (2 Seiten Noten)
- <http://www.youtube.com/watch?v=IbnF-Tlphng>
(3:09)

Beispiel 2

- Csaba Székely: *Let's GO Together*
- (Aufführung: 27.02.2011)
- – nicht öffentlicher Youtube-Link; 5:53 –

Beispiel 3

- Çadirimin üstüne şip dedi damladi
- Güray & Metin (2 Gitarren)
- <http://www.youtube.com/watch?v=S9zqvGQLnII> (1:10)

Beispiel 4

- Çadirimin üstüne şip dedi damladi
- Gesang, Bağlama, Darabukka
- http://www.youtube.com/watch?v=CN_pFVh3fy4 (2:50)

Beispiel 5

- Çadirimin üstüne şip dedi damladi
- En Ka Mutfağı
- – ohne Kommentar –
- <http://www.facebook.com/video/video.php?v=1223534039549> (4:52)

Workshop: Textmaterialien

1. Robert von Zahn: *Musik von Einwanderern in Nordrhein-Westfalen* (2009)
2. *Der Klang der Migration in Nordrhein-Westfalen. Fünfte Theorie-Praxis-Diskurs* (Wissenschaftsministerium, 30.09.2009, Diskussion)
3. Hakan Akbulut, Generalkonsul des Türkischen Generalkonsulats Essen: *Stellungnahme zu „Jedem Kind ein Instrument“* (2010; <http://www.jedemkind.de/aktuelles/archiv.php>)
4. Pit Budde: *Kulturelle Vielfalt in der musikalischen Bildung in NRW* (Referat in Detmold, 22.08.2009)
5. Erol Parlak: *Bağlama-Schule* (2010), Vorwort
6. Max Peter Baumann: *Geleitwort zu Parlak 2010*

Workshop: Textmaterialien

7. *Hande Sağlam: Transmission of music in the immigrant communities from Turkey in Vienna, Austria, über „transculturation“* (Sağlam 2009, 340)
8. *Neue Ruhr-Zeitung*, 18.05.2011: *Integration über Musik*
9. Brigitte Ulitschka: *Bağlama für Jeki-Kinder. Jedem Kind ein Instrument*, Hattingen, 14.04.2011
10. *Literatur(verzeichnis)*
11. *Rezensionen zu Parlak 2010 von YavuzTop und Erkan Oğur, in; Parlak 2010, 164*
12. *Fachrunde will Standards für den Bağlama-Unterricht in NRW entwickeln* (Stiftung Jedem Kind Ein Instrument, Informationen für die Presse, 08.06.2009)
13. *Saz- und Gitarrenklänge im Aachener Ballsaal* (Meldung des Landesmusikrats NRW vom 28.02.2011)

Workshop: Möglichkeiten der ‚Vermittlung‘ (west)europäischer mit anatolischer Musik

- 1. *Assimilation; vgl. Let's GO Together von Csaba Székely;*
- 2. *Kompositionsmodelle, die das gleichzeitige Erklingen der beiden Arten von Musik und damit das Aufeinanderprallen völlig unterschiedlicher Konzepte von Harmonik vermeiden;*
- 3. *Zeitgenössische Konzepte von Improvisation als Ergänzung zum ‚authentischen‘ anatolischen (bzw. arabischen) Volksliedgesang; vgl. Sadek Türköz/Joëlle Léandre: Havada bulut yok (Yemen-Lied), Track Nr. 15 auf der CD Marmara Sea, Intakt Records, VD 06 I, hierzu weitere Materialien.*