

"Die jaulenden Afrikaner" - Erörterungen über eine Bemerkung eines Schülers hinsichtlich der Ziele interkultureller Musikerziehung.

1. Eine reale Begebenheit im Musikunterricht

Der Schüler Korash (Name geändert) ist im Jahre 2009 14 Jahre alt und lebt seit seiner Geburt in Köln. Seine Mutter ist Türkin, sein Vater Italiener. Er spricht fließend und akzentfrei Deutsch, besitzt bereits ein ansprechendes Sprachrepertoire und wirkt mit seinem Sprachwitz sehr offen und flexibel in der Kommunikation. Er geht charmant auf sein Gegenüber ein, reagiert schnell, ist schlagfertig, verfügt über eine überdurchschnittliche Allgemeinbildung und eine schnelle Auffassungsgabe. Also: ein sympathischer und intelligenter Schüler. Er geht im Jahr 2009 bis zum Sommer zusammen mit 31 weiteren Schülerinnen und Schülern in die 8. Klasse eines Gymnasiums in der Innenstadt von Köln. Dort hat er jeden Mittwoch um 7:50 Uhr eine Doppelstunde Musik. Immer wenn er den Musikraum betritt, geht er zum Flügel und spielt die italienische Nationalhymne im „Zweifinger-System“. Am Ende des Schuljahres kann er nach mehrfacher Ermunterung durch den Musiklehrer zumindest auch die Anfänge der deutschen und türkischen Nationalhymne spielen.

Es gehört zum allwöchentlichen Ritual, den Musikunterricht mit dem gemeinsamen Hören von „noch-nie-gehörter-Musik“ zu beginnen, die der Musiklehrer auswählt. Dahinter stehen verschiedene Intentionen: es soll sich schnell Konzentration einstellen, durch das schweigende Zuhören soll sich eine Gewöhnung an den kulturellen Umgang im konzentrierten Musikhören abendländischer Tradition einstellen, das Repertoire an bewusst gehörter Musik soll erweitert werden und – nicht zuletzt – es soll eine Übung in Toleranz sein hinsichtlich Musik, die man nicht kennt, möglicherweise nicht mag, schrecklich findet, freiwillig nie hören würde, aber die man zunächst kommentarlos zu ertragen bereit ist – in der Hoffnung, dass es für den einen oder die andere Entdeckungen geben kann, an die man sich später einmal erinnert, auf die man mal zurückgreifen kann. Das Spektrum der „noch-nie-gehörten-Musik“ reicht von Dufay's „Nuper flores rosarum“, Palestrina's „Missa Papae Marcelli“, Bach's Violinsonate, Barber's Adagio (am Tag nach dem Einsturz des Kölner Stadtarchivs gespielt) über Maurizio Kagels „Märsche, um den Sieg zu verfehlen“, Jimi-Hendrix-Bearbeitungen des Kronos-Quartetts bis zu Gamelan Musik, sardische Hirtenengesänge und afrikanischer Rockmusik, ... um nur einiges zu nennen.

Zu Beginn des halbjährlichen Unterrichts wird über 6 Doppelstunden die Erkundung des eigenen Hörverhaltens angegangen. Im inhaltlichen Zentrum stehen dabei subjektive Faktoren des Hörens, Wahrnehmungsmethoden musikalischer Strukturen und Kriterien des Urteilens. Dabei wird neben anderen Aspekten der Frage nachgegangen, wie sich Einstellungen zum Gehörten ändern, wenn mehr über die Hintergründe einer Musik und diese

selbst intensiv kennen gelernt wird. Neben Wissensbereichen und Methodenkompetenzen sind hier auch interkulturelle Intentionen im Spiel, denn Gegenstand der Erkundung war „Bombé – Ruht wohl ihr heiligen Gebeine“ (Track Nr.6 aus der CD „Lambarena“ vom „Studio acousti – Espace Afrique“).

Es handelt sich um ein im Studio hergestelltes kulturelles Crossover in Form einer Montage von J.S. Bach's „Ruhet wohl“ aus der Johannes Passion und den Klängen des auch heute noch alljährlich stattfindenden Totenkults „Bouiti Apindji“ in der Nähe des von Albert Schweitzer gegründeten Hospitals „Lambarene“ in Gabun. Die Erstbegegnung mit der Musik ergibt ein unerwartetes Gemisch an oberflächlichen Klischees (Urwald, Schwarze, Affen ...), Vorurteilen (primitiv), diffusen Irritationen (was ist das denn?) und z.T. deutlicher und offener Ablehnung bis hin zu einem Sich-lustig-machen über unbestimmte Geräusche, die als „Affengekreische“ identifiziert und imitiert werden. Trotz kaum erkennbarer Begeisterung und überwiegender Skepsis machen sich die Schüler auf den Weg der Erkundungen in Form von Recherchen zu unterschiedlichen Aspekten der kulturellen und geschichtlichen Hintergründe beider Musikkulturen, Musik-Formen und Funktionen (Was ist eine Montage und Collage? Was ist die Zeremonie „Bouiti Apindji“? Was ist eine „Obaka“? Was ist „Lambarene“? Wer ist Albert Schweitzer? Wer ist Johann Sebastian Bach? Was ist die „Johannes-Passion“?). Es wird an Hand des Textes erkundet, worum es in der Bach-Komposition geht, der Ausdruck der Originalmusik wird intersubjektiv verglichen und in Worten beschrieben. In Referaten wird weiter gegeben, was im Internet gefunden worden ist und vergleichende Höranalysen lassen erkennen, was vom Original in der Montage weggelassen worden ist (inhaltlich nicht unerheblich). Am Ende steht die Frage, was die Autoren der Montage beabsichtigt haben, wozu gemeinsam Antworten gesucht und ausgetauscht werden. Jeder Schüler muss seine persönliche Interpretation der Montage klären und sie zum Ausdruck bringen in Form einer der Musik analogen Bild-Collage. Diese werden abschließend in einem Feedback-Verfahren von den Mitschülern der abwägenden Kritik ausgesetzt . Dabei entsteht ein breit gefächertes und differenziertes Bild von inhaltlich engagierten Darstellungen bis hin zu zusammenhanglosen, eher naiven Collagen mit Affendarstellungen, die in eine Urwaldlandschaft geklebt worden sind (wohl nur, um sich der Aufgabe zu entledigen?).

Korash fällt während dieses Unterrichtsvorhabens nicht negativ auf. Er zeigt sich eifrig in den Recherchen und erarbeitet eine ansprechend gestaltete Infoseite zu den Hintergründen der Musik, hier speziell zum Hospital „Lambarene“. Am Ende fertigt er eine recht sorgfältig überlegte Collage an, die ein wohlwollendes Feedback von den Klassenmitgliedern erbringt. Er selbst gibt recht differenzierte Feedbacks zu anderen Arbeiten.

Der Musikunterricht pausiert im 1. Halbjahr der Klasse 9 zu Gunsten des Faches Kunst. Seit Februar 2010 hat Korash nach der halbjährlichen Pause wieder Musikunterricht, wieder mit 31 Klassenkameraden, wieder Mittwochs eine Doppelstunde, wieder beim selben Musiklehrer. Das Ritual des Unterrichtsbeginns ist nun erweitert worden: Zunächst 10 Minuten Rhythmus-Übungen mit Boom-Wacker in der Klassengemeinschaft, in Anlehnung an Musizierformen zentralafrikanischer Rhythmik. Danach 5 Minuten „noch-nie-gehörte-Musik-hören“ nach den Regeln der Klasse 8 (s.o.). Die Absich-

ten der Ritualerweiterung mit den Boom-Wacker sind: die Müdigkeit des frühmorgendlichen Unterrichtsbeginns schneller zu vertreiben, das wenig ausgeprägte Rhythmus-Gefühl vieler Schüler zu verbessern, Erfahrung elementarer Ordnungssysteme rhythmischen Musizierens zu vermitteln, die Gemeinschaft erlebbar zu machen durch das musikalische Einbinden des Einzelnen in die kreisförmig angelegten gemeinsamen Musizierformen, orale Musiktraditionen über das sog. „Live-Arrangement“, „Call-Response“ u.a. zu entdecken.

Nach 4 Wochen ergibt sich die Gelegenheit zur Zwischenevaluation der Unterrichtsarbeit mit den Schülern. Zur Akzeptanz des Rituals befragt, bemerkt Korasch in seiner selbstbewusster Manier: „Das ist ja alles schön und gut und macht auch ... meistens ... Spaß, aber ich möchte nicht wieder so AFRIKANISCHES GEJAULE hören.

STOP! Was war das? „Afrikanisches Gejaule“. Zwei Wörter, die aufhören lassen. Ein fast einjähriges Bemühen um seine interkultureller Erziehung im Musikunterricht läuft ins Leere ... ?

Im Alltag denkt man als Musiklehrer jetzt vielleicht, dass diese Bemerkung „nicht so gemeint ist“, oder als Einzelmeinung in der Evaluation nicht ins Gewicht fällt, „so daher gesagt ist“,... also nicht so ernst zu nehmen ist. Vielleicht taucht sie auch einfach ab bei 31 Mitschülern. Der Alltag wartet nicht.

2. Ergebnisse der Erörterungen aus einer Fachseminarsitzung Musik

Dies soll nun aber – idealistischer Weise – nicht so sein. Sie soll der Ausgangs- und Bezugspunkt einer Fachseminarsitzung mit Referendaren des Faches Musik im 3. Ausbildungsabschnitt am Kölner Studienseminar, Seminar für Gymnasium und Gesamtschule sein¹. In dieser Ausbildungsphase geht es in der derzeitigen Ausbildungsstruktur in NRW um Konzeptbildung von Standard-Themen in der Praxis des Musikunterrichts; Thema hier: Erörterungen der Möglichkeiten und Grenzen von Unterrichtskonzepten im Hinblick auf Ziele der interkultureller Musikerziehung. Textliche Grundlagen sind: Die „Verlautbarung der Kultusminister-Konferenz 1996 zur Interkulturellen Erziehung“ und „Interkulturelle Musikerziehung - Vom Umgang mit dem Fremden als Weg zum Eigenen“ (Volker Schütz - Musik & Bildung 5/1997)

Zentrale Fragen, die im Blick auf Korash und die skizzierte Unterrichtsgeschichte schnell aufkommen und auf die Antworten gesucht werden, sind: Zu allererst - und bitter: Was hat der Musiklehrer nicht geschafft, damit diese zwei Wörter von Korash erst gar nicht gesagt werden, geschweige denn gedacht? Im Einzelnen: Was stellt sich Kurosh unter den Wörter „afrikanisch“ und Gejaule“ vor und was bedeuten sie ihm in der Zusammenfüh-

¹ An den Erörterungen waren beteiligt: Thomas Dietrich, Anna Magdalena Kamp, Daniel Kemminer, Maria Lindemann, Clemens Mertes, Susanne Roggendorf, Lena van Betteray, Frieder Vogel

rung? Ist diese Äußerung rassistisch? Ist Kurosh ein Rassist? Was hat Korash dazu gebracht, diese zwei Wörter zu sagen? Wer ist der eigentliche Adressat? Verallgemeinert: Was für eine Haltung verbirgt sich möglicherweise hinter dieser Äußerung? Was kann oder muss im unterrichtlichen Prozess verändert werden? Muss man diese Äußerung überhaupt ernst nehmen? Was denken die anderen, die es nicht sagen? Und schließlich: Kann im Musikunterricht überhaupt interkulturell erzogen werden? Die Erörterungen dazu sind im Folgenden Aspekt-artig zusammen gefasst.

2.1. Aspekt: Das mehrfach Fremde.

Ein junger Mensch, der auf der Suche nach sich selbst, seiner Identität und dabei auch nach kultureller Orientierung ist, braucht Gewöhnung, Gewohntes ist Bekanntes, Bekanntes stellen die Koordinaten des Handelns und Zurechtfindens in der Welt dar; er braucht Orientierungspunkte als Anhaltspunkte zur Vergewisserung des Daseins, um Sicherheit und Halt zu finden. Das ist die Voraussetzung für Verständnis, Mitgefühl, Gewähren lassen, Akzeptieren können ... also Toleranz.

Dies gilt für jeden heranwachsenden jungen Menschen überall. Aber besonders für Korash, bei dem man sich vorstellen kann, wie er im Identifikations-Such-Viereck von Türkisch-mediterran-orientalisch, Italienisch-mediterran-abendländisch, Deutsch-germanisch-christlich und Westlich-jugendlich-cool hin und her driftet. Und vielleicht noch zusätzlich im Dreieck von islamisch-christlich-weltlich schwankt.

Demnach kann die skizzierte Unterrichtsstrategie Korash eigentlich nicht nur nicht helfen, sondern vielleicht sogar zusätzlich noch irritieren, verunsichern, belasten. In der Unterrichtsthematik ist alles auf Fremdheit ausgerichtet und aufgebaut. Auf der CD „Lambarena“ ist es nicht allein die afrikanische Riten-Kultur und deren Musik, die sich verfremdend in die europäische klanglich in noch nie gehörter Weise einmischt, sondern auch die auf der CD dominierende und dem Musiklehrer allzu vertraute, jedoch Korash gänzlich unbekannte Musik von J.S. Bach selbst. Nicht nur deren Klangcharakter mit 4-stimmigem Chor und Barock-Orchester ist ungewohnt, vielleicht sogar zum ersten mal gehört, sondern auch die religiöse Inhaltlichkeit und Botschaft der Musik. Dazu kommt noch die christlich-theologische Todes-Thematik mit ihrer eigenen Sprache und Bildlichkeit („Ruhet wohl, Ihr heiligen Gebeine“). Das hochkonzentrierte, kontemplative und einsame Hören als Kulturform ist fremd und das Erkunden des „ich“ als Hörer kann zusätzlich eine fremdartige Begegnung sein – der Hörer als unbekanntes Wesen. Zu dem Fremden auf der CD „Lambarena“ kommt nach das rituelle Spiel mit der unbekannten Konfrontation zu Beginn jeder Musikstunde. Der Musiklehrer mag vielleicht die Herausforderung, die Neugier auf das Unbekannte, Experimentelle.

Aber auf Korash lauert in all den Doppelstunden des Faches Musik nur Unangenehmes, das Fremde, das Unbekannte. Und das, wo doch das Bekannte gebraucht und gesucht wird². So viel Fremdheit kann nur die Unsi-

² das könnte auch eine Erklärung dafür sein, dass die Schülerinnen und Schüler in diesem Alter immer nur Hip Hop im Musikunterricht machen wollen

cherheit verstärken; Unsicherheit fühlt sich nicht gut an, macht keinen Spaß, gibt keine Bestätigung auf dem sehnsuchtsvollen Weg zur Gewissheit, zur Vertrautheit. Das ist ganz und gar nicht die (kulturelle) Welt, in der der Schüler sich zu Hause fühlen möchte. Das kann nicht gut gehen, das erzeugt Widerwillen, vielleicht sogar Abwehr, Aggression: er will keine „jaulenden Afrikaner“ hören!

Deswegen jetzt auf das Fremde, das Unbekannte, das Neue verzichten? Die Schüler weiter in ihrem Hip-Hop-Saft köcheln lassen? Es geht wohl um die richtige Balance von Bekanntem und Neuem. Neugier kann eigentlich erst entstehen, wenn etwas so „alt“ ist, dass man nach Neuem giert. Also Abholen aus der eigenen Welt und hineinführen in die Neue; vom Alt-Bekannten ausgehen, von dem aus man allmählich bereit ist zu neuen Reisen. Aber behutsam. Dosierte Diskrepanz-Erlebnisse. In der Unterrichtsthematik könnte es vielleicht ein anderer Untersuchungsgegenstand sein, der als Crossover unterschiedlicher Kulturen noch genügend Anknüpfungen an die musikalische Jugendkultur bietet³.

2.2. Aspekt: Pubertäre Abgrenzungen.

Vielleicht ist es aber gar nicht so dramatisch. Vielleicht ist nur der Musiklehrer gemeint. Oder die Mitschüler, Freunde, eine verschlüsselte Botschaft an sie: Seht her, ich bin so frech und kann mal eben kurz den Musiklehrer aus der Fassung bringen. Alle sind brav und machen mit oder sind brav und sagen nichts, obwohl sie's blöd finden und Kritik anbringen könnten oder finden das auch noch cool, sagen es aber nicht, da das dann uncool ist oder sagen nichts, um bloß nicht was falsches zu sagen. Hier kommt nun die prägnante Botschaft an die Mitschüler: er sagt, was er denkt und das hat's in sich.

Das ganze Engagement des Musiklehrers mit seinen rituellen Spielarten, seltsamen Themen, merkwürdigen Musikstücken ist in seiner Intention durchsichtig. Hier soll interkulturell erzogen werden. Hier geht's um Toleranz, Verständnis, Abwägung, Interesse. Aber eigentlich geht's doch um Abgrenzung, um Zoff, um Ärger, um Grenzen, um klare Positionen, die auszuloten sind. Die Eltern zu Hause nerven oder strengen mindestens an. Die Schule ist lästig wegen der ständigen Leistungen, die dann nicht stimmen. Die Lehrer verkörpern eine Welt, die für Pünktlichkeit, Disziplin, Klassenbucheinträge, Hausaufgaben, Klassenarbeiten, Tests, Noten und Konflikt mit den Eltern steht. Das Ganze ist dann auch noch ein einziger Widerspruch: man möchte selbst Teil der Erwachsenenwelt sein oder möglichst bald werden, findet die Repräsentanten aber meistens ganz fürchterlich oder zumindest sehr lästig. Und die Mädels sind so sexy und die Jungs sind so cool! Bei all dem Stress nun auch noch ein Musiklehrer, der statt „we-don't-need-no-education“ auch noch engagiert und ernsthaft ständig auf kulturellen Konfrontationskurs fährt. Da sagt der Instinkt ganz einfach: ich will keine „jaulenden Afrikaner“ hören. Will sagen: der ganze (interkultu-

³ Hier ist nicht gemeint, z.B. einen Bach-Rap zu machen, etwa im Sinne von sog. „Rattenfänger-Didaktik“ (Jürgen Terhag)

relle) Erziehungskram geht mich nichts an, lasst mich in Ruhe! Und ihr anderen in der Klasse seht: ich sprech es aus! ⁴

2.3. Aspekt: Dominanz der rezeptiven über die produktiven Formen der Auseinandersetzung.

In den Diskursen zur interkulturellen Musikerziehung⁵ wird immer wieder betont, wie wichtig die gestaltende, produktive Auseinandersetzung mit Musizierformen und Musik anderer und unterschiedlicher Kulturen ist, um sich ihnen bzw. ihr zu öffnen. Es wird geradezu die Dominanz dieser Zuwendungsform empfohlen.

Dies ist hier kaum geschehen. Die Unterrichtsreihe selbst basiert auf überwiegend rezeptiver und – besonders - kognitiver Auseinandersetzung; wohl gemerkt „Auseinander-Setzung“, d.h. ein abwägendes Betrachten aus nachdenklicher, kritischer Distanz. In Aspekt 2.2. wird aber herausgestellt, dass das Bedürfnis von 8-Klässlern eher auf ein emotionales Sich-Wiederfinden gerichtet ist, auf Identifikation mit und über die Musik. Die Musik soll also die Funktion haben, Spiegel der eigenen Befindlichkeit zu sein. Also „Eins-Sein“ mit der Musik statt sich mit ihr „auseinander-setzen“.

So wird verständlich: Korash konnte die Musik, mit der er sich beschäftigen sollte, auf Distanz zu sich halten. Aber wie mit ihr „eins-werden“? Musik, die man selbst sich ausdenkt, ausführt, übt, präsentiert, die sich dem Körper in den Weg stellt und erst einmal motorisch bewältigt werden muss, ist zwangsläufig Teil der eigenen Person. Man muss sich ihr zuwenden und sei es nur, um ein bestimmtes Rhythmus-Pattern auf einem Percussion-Instrument im Zusammenspiel mit anderen durchzuhalten, im Call-Response-Prinzip die „Rufe“ adäquat auf einem Instrument oder mit der Stimme zu „beantworten“, eine pentatonisches Gamelan-Motiv auf einem Xylophon im „Interlocking-System“ mit anderen durchzuhalten. Da stellt sich nicht die Frage, mag man das, ist das fremd. Es stellt sich die Frage, wie schaff ich das, kann ich das? Das Können stellt sich ein, wenn Körper und Gehirn zusammen spielen; d.h. dass man das Regelsystem kennt, sich im Ordnungssystem einer musikalischen Struktur zurecht findet und die physikalischen und physiologischen Widernisse des Instrumentes und seiner Beherrschung durch den Körper überwindet. Gelingt das, können sich durchaus Glücksgefühle einstellen.

Und was macht man dabei – interkulturell gesehen? Man spielt polyrhythmische Strukturen zentralafrikanischer Rhythmik, singt afrikanische Lieder im „Call-Response“ und bewegt den Körper zusammen mit anderen im Rhythmus dazu; vielleicht singt man spontan ausgedachte Geschichten im einfachen Sprechgesang im pentatonischen Ton-Raum um einen Zentralton im Stil eines westafrikanischen Griots oder eines mittelalterlichen Gauk-

⁴ Außer Acht gelassen wird hier, dass diese pubertäre Abgrenzung zur Identitätsfindung psychologisch betrachtet äußerst bedeutsam sein kann und gerade deshalb der interkulturelle Konfrontationskurs des Lehrers auch positive Effekte haben kann.

⁵ Vgl.: <http://www.interkulturelle-musikerziehung.de>

lers. Ob sich das dann anhört wie „afrikanisches Gejaule“, diese Frage stellt sich wahrscheinlich nicht.

Die Erweiterung des Unterrichtsrituals in der Klasse 9 (s.o.) um die 10-minütige Boom-Wacker-Session zu Beginn des Unterrichts geht in die richtige Richtung. Bleibt es allerdings beim „naiven“ Tun, ohne dass deklariert wird, was eigentlich getan wird, kann keine kulturelle Ein- und Zuordnung stattfinden. Wenn die Schüler nur sagen können, „wir machen was mit Boom-Wacker“, reicht das nicht. Sie müssten sagen können: „wir spielen auf Boom-Wacker polyrhythmische Strukturen im Stil zentralafrikanischer Rhythmik“. Und die Erkundung des eigenen Hörverhaltens in der skizzierten Weise müsste ergänzt werden um die Frage, was ändert sich in der Höreinstellung und Beurteilung von Musik, wenn ich mehr über sie weiß U N D mehr über sie im musikalisch-körperlichen Sinne erfahren habe. Also: den Klatsch-Rhythmus des Bouiti-Apindji-Ritus selbst ausprobieren, dazu tanzen, dazu singen. Mit der Stimme Tiergeräusche nachmachen (Affen), die Sopranstimme des „Ruht Wohl“ – Chores singen; und dazu den Klatsch-Rhythmus probieren; vielleicht erst in zwei Gruppen arbeitsteilig, dann jeder Singen und Klatschen... und vielleicht sogar Tanzen. Die körperliche Erfahrung in Verbindung bringen zum Ausdruck – Tod?

Es tun sich viele Alternativen auf. Sie haben vielleicht den Vorteil: die als Hörobjekt in Distanz zum Subjekt sich befindende und zur Kritik auffordernde rezeptive Form der Auseinandersetzung zu durchbrechen – ein großes Privileg des Fachs Musik im Unterschied zu anderen Fächern, den Inhalt des Mediums – die „Emotionalität“ - explizit zum erfahrbaren und reflektierbaren Thema zu machen. Und so die Vermutung: Korash hätte nicht gesagt „jaulende Afrikaner“, denn dann hätte er ein wenig sich selbst gemeint.

2.4. Aspekt: Authentizität von jungen Menschen in der Institution Schule

Wie ernst zu nehmen ist die Äußerung des Schülers Korash? Ist es die verbale Spitze einer grundsätzlichen, rassistischen Grundhaltung? Ist es ein bereits als gefestigt ansehbares Einstellungs-Konstrukt gegenüber Menschen afrikanischer Herkunft und deren Kultur? Wenn ja, wo, wann und warum hat es sich herausgebildet? Ist es im Elternhaus entstanden, durch Übernahme von Meinungen oder aus Ablehnung gegen sie? Wie wird im Freundeskreis gedacht, gesprochen und gehandelt? Welche anderen Vorbilder waren wirksam?

Was kann nun der Fachlehrer für Musik in seinen allwöchentlichen Doppelstunden beitragen zu einer Haltung, die den interkulturellen Zielen entspricht? Sind von den Zielen abweichende, bereits vorhandene Wahrnehmungs- und Bewertungskonstrukte von Schülern in der Schule mit unterrichtlichen Mitteln überhaupt perturbierbar? Oder noch grundsätzlicher: Sind die heute noch geltenden Ausführungen der Kultusminister-Konferenz aus dem Jahre 1996 noch haltbar, wenn dort steht: *„Zur Entwicklung interkultureller Kompetenzen sind Kenntnisse und Einsichten über die identitätsbildenden Traditionslinien und Grundmuster der eigenen wie fremder Kulturen eine notwendige Grundlage; Mutmaßungen und Vorurteile kann*

*nur mit differenzierter Wahrnehmung, reflektierter Klärung und selbstkritischer Beurteilung begegnet werden.*⁶

Im Blick auf Korash mit seinem mutmaßlichen Vorurteil sind die Aspekte „differenzierte Wahrnehmung, reflektierte Klärung und selbstkritische Beurteilung“ von Bedeutung hinsichtlich der Umsetzbarkeit und Lernwirksamkeit im Musikunterricht. Sie waren in der Beschäftigung mit dem o.g. Thema und der gegebenen Musik jeweils leitende Kategorien der Zielsetzungen, der didaktischen Planung und methodischen Vorgehensweise. Und trotzdem kommt es Monate später zu dieser Äußerung. Die Aussage der Kultusminister, dass nur damit den Vorurteilen „begegnet werden“ kann, ist also unbefriedigend, denn das „Begegnen“ allein reicht offensichtlich nicht.

„Begegnen“ kann zweierlei bedeuten, einmal eine Begegnung im freundlichen Sinne („man begegnet sich“, „man trifft sich“), zum andern schwingt im Teilwort „gegen“ eine Konfrontation mit („gegenüber treten“, „Gegner“). Vielleicht ist es so, dass für Korash die pädagogischen Appelle und unterrichtlichen Anforderungen des „So-Sein-Sollens“ und des Sich-Auseinandersetzen-Müssens keine freundlichen Begegnungen sind, sondern als Konfrontation daher kommen, die Musik als „Gegner“ empfinden lässt. Es wird von ihm erwartet, dass er tolerant ist, sich verständnisvoll zeigt gegenüber Andersartigem, die Hintergründe kennt und versteht, akzeptiert ... und im Musikunterricht sich nicht lustig macht über Musik, die er nicht mag, Fragen stellt und sich wissbegierig zeigt, aufgeschlossen und zurückhaltend ist im Urteil. Und wenn nicht? Dann gibt's Gespräche. Es wird besorgt oder ungehalten nachgefragt, kritisiert, angedroht, abgelehnt. Dann gibt's Ärger, vielleicht sogar eine schlechtere Note. Also sollte man sich gut überlegen, was man sagt oder sonst wie zum Ausdruck bringt. Authentisch sein kann also anstrengend und manchmal problematisch sein. Ehrlich sagen, was man denkt? Und sogar ehrlich sagen, was man empfindet? Respekt vor Korash. Er hat's gemacht.

Um authentisch sein zu ermöglichen, wäre es wichtig, dem Sprechen über die Erfahrungen mit Musik, sei es im Zusammenhang mit Hören oder selbst Machen, einen methodischen Raum zu schaffen, d.h. eine kontroll- und sanktionsfreie Zone des Aussprechens und Austauschens über die höchst subjektiven und individuellen Eindrücke, Vorstellungen, Einstellungen über und zu Musik. Dies ist nur möglich, wenn Regeln gegeben sind, die Zeit, Form und Vertraulichkeit gewährleisten. Also keinesfalls im Plenum einer pubertierenden Klasse von 32 Schülerinnen und Schülern über so etwas sprechen, denn das ist in dieser Konstellation ein Ort der Selbst-Darstellung, des Präsentierens ... und des Bloßgestellt-Werdens. Kleine Gruppen ermöglichen mehr Privatheit, Hilfestellungen für das Finden der richtigen Worte sollten gegeben werden, vielleicht auch kleine Umwege über Bilder-Malen u.ä. gegangen werden. Die Gruppe könnte das entscheidende Korrektiv für Korash sein, ihn perturbieren, zum Nachdenken

⁶ Zu finden z.B. unter: <http://www.uni-landau.de/instbild/IKU/Lehre/kmkikbue.pdf>

zu bringen, ob seine Ausdrucksweise und möglicherweise seine Haltung hinter den „jaulenden Afrikaner“ ... wirklich cool ist.⁷

⁷ Die Vorteile des „Parteiergreifens vor einer größeren Gruppe“ sind hier nicht ausgeführt. Aber es müßte natürlich auch bedacht werden, wo sonst als in der Schule eine solche Kompetenz, die Korash offensichtlich schon hat, erworben werden kann.