

Claudia Maria Cvetko

Musik anderer Kulturen: Lateinamerika in der Musikdidaktik – weitaus mehr, als ein Modetrend?

Lateinamerikanische Musik sollte den Schüler im musikpraktischen Bereich das ganze Schulleben hindurch auf unterschiedliche Weise begleiten – so postulieren Wilhelm Lehr sen. und Wilhelm Lehr jun. Mitte der 1980er-Jahre in der *Zeitschrift für Musikpädagogik*. Die Behandlung außereuropäischer Musikkulturen im Unterricht diskutierend weisen sie lateinamerikanischer Musik eine Sonderstellung zu; sie sei gar „weitaus mehr, als ein musikpädagogischer Modetrend!“ Warum ihr Fokus auf Lateinamerika gerichtet ist, begründen Lehr sen. und Lehr jun. erstens mit „der elementaren motivierenden Struktur“ – Jugendliche seien dieser Musik zunächst aufgeschlossen –, zweitens mit der Präsenz musikalischer Elemente in der populären Musik sowie drittens mit der Annahme, „daß diese Musik in der jetzigen Schulsituation für jeden ‚spielbar‘ und ‚hörbar‘ ist“ (Lehr / Lehr 1985, S. 21 f.). Dieses Begründungsmuster wird in überraschender Ähnlichkeit wenige Jahre später zur Einbindung afrikanischer Musik im Unterricht angeführt (u. a. Schütz 1992, S. 7 f.), so dass die Frage einer möglichen Austauschbarkeit von Musikkulturen im Musikunterricht im Raum steht. Mehr noch ließe sich Volker Schütz' Argumentation, „worauf das in seinem Ausmaß völlig unerwartete und weiterhin steigende Interesse deutscher Musiklehrerinnen und -lehrer an schwarzafrikanischer Musikkultur zurückzuführen ist“ (Schütz 1996, S. 76), ebenso auf lateinamerikanische Musik beziehen; für diese These müsste lateinamerikanische Musik aber erst einmal für sich beleuchtet werden.¹

¹ Derzeit entsteht an der Universität Osnabrück eine Dissertationsarbeit von Claudia Maria Cvetko, die sich der Präsenz des afrikanischen Kontinents im deutschen Musikunterricht widmet; betreut wird diese von Prof. Dr. Dorothee Barth (Professur für Interkulturelle Musikpädagogik). Da bisher kein Konsens über Bildungsziele eines Interkulturellen Musikunterrichts besteht und sich Befürworter und Gegner gegenüberstehen, liegt der Schwerpunkt dieser Arbeit auf der Analyse von Zielen am Beispiel afrikanischer Unterrichtsmaterialien.

Den Fokus auf Lateinamerika gerichtet werden im Folgenden beide Aspekte des doppelt dimensionierten Tagungsthemas Musikkulturen und Lebenswelt der GMP-Jahrestagung 2016 miteinander verknüpft: Untersucht wird die Präsenz der Musikkulturen Lateinamerikas in der Lebenswelt Schule, genauer in der Schulbuchpraxis. Ein flüchtiger Blick in aktuelle Schulbücher für den Musikunterricht in den Sekundarstufen I und II genügt, um darin enthaltene lateinamerikanische Inhalte auszumachen und somit eine existierende Schulbuchpraxis zu konstatieren. Eine wissenschaftliche Reflexion dieser Inhalte blieb bislang aus, sodass mit diesem Beitrag Neuland begangen wird. Überhaupt sind Untersuchungen solcher Art selten anzutreffen. Ausnahmen bilden etwa Irmgard Merkts Publikation *Deutsch-türkische Musikpädagogik in der Bundesrepublik* (1983) sowie Irmgard Sollingers Analyse über *Afrikanische Menschen und ihre Musik in Musiklehrbüchern der Sekundarstufe 1 und 2* (1995). Hier nun in ähnlichem Umfang Strukturen und Theorien hinsichtlich des Kulturraumes Lateinamerika offen zu legen, wäre wünschenswert, überstiege jedoch die vorhandene Kapazität. Nichtsdestoweniger wird zunächst die Kontinuität eines musikpädagogischen Interesses an Lateinamerika in ausgewählten historischen Etappen aufgedeckt und erste Beobachtungen werden abstrahiert, um den Forschungsgegenstand für übergeordnete komparative Analysen anschlussfähig zu machen.

1. Historische Etappen eines musikpädagogischen Interesses an Lateinamerika

Erste Bestrebungen, lateinamerikanische Musikkulturen in den deutschen Musikunterricht einzubinden, lassen sich bis in die 1920er-Jahre des vergangenen Jahrhunderts zurückverfolgen. Reagierend auf Leo Kestenbergs reformpädagogische Idee eines fächerübergreifenden Unterrichts, unter anderem mit dem Fach Geographie, veröffentlichte Edgar Rabsch im Jahr 1925 seine *Gedanken über Musikerziehung*. In diesen empfiehlt er eine Fülle an ethnomusikologischen Publikationen zur „Verbindung von Erdkunde und Musik“ und berücksichtigt lateinamerikanische Musik in der Hinsicht, als dass er Literatur zur patagonischen Musik auflistet (Rabsch 1925, S. 56 f., s. a. Cvetko 2013, S. 185).

Die ersten einschlägigen Materialsammlungen zur Musik anderer Kulturen, die explizit für den Musikunterricht publiziert wurden, erschienen rund 50 Jahre später. Damit sei nachgeholt worden, „was die Musikpädagogik, bis dahin vollständig auf die europäische (wenn nicht gar die deutsche) Kunstmusik fixiert, bis dahin versäumt hatte: auch einen Blick auf ‚fremde‘ Musikkulturen zu werfen, und zwar durch die Brille der zuständigen Fachwissenschaft: der Musikethnologie“ (Ott 2012, S. 114). In der Bilanz Helmut Tschaches hätten zwei musikpädagogische Autoren die Diskussion über die Aufnahme ethnomusikologischer Gegenstände in den 1970er-Jahren besonders energisch vorangetrieben, namentlich Kurt Erich Eicke und Siegmund Helms (Tschache 1978, S. 183). Kurt Erich Eicke arbeitete seit Ende der 1960er-Jahre bis zu seinem frühen Tod im Jahr 1975 an einem breitangelegten Forschungsprojekt, „das ethnologische Studien, Aufarbeitung der gewonnenen Materialien bis zur Unterrichtsreife, unterrichtliche Erprobung sowie Revision der Materialien und deren Herausgabe umfassen sollte“; sein Spezialgebiet war die mexikanische Musik (Tschache 1978, S. 183). In dieser Zeit entwickelte er beispielsweise didaktische Möglichkeiten einer musikunterrichtlichen Thematisierung mexikanischer Lied- und Tanzfolklore, die er in Beziehung zu ihrer Verarbeitung in Aaron Coplands *El Salon Mexico* setzt. Das Land Mexiko unter vielen anderen Beispielen herauszugreifen, begründet Eicke mit seiner kulturellen Schichtung, die „hier [in Mexiko] besonders interessant ist“. Neben der Notwendigkeit, gesellschaftliche Kontexte von Musik einzubeziehen, fordert Kurt Erich Eicke eine „Pluralität der Klangerscheinungen“ im Musikunterricht, um die Perzeptionsmöglichkeiten des Schülers zu erweitern, „der Gefahr der Vereinseitigung seines musikalischen Urteils durch Fixierung auf musikalische Stilphänomene von historisch, soziologisch und ethnologisch begrenzter Relevanz“ zu entgehen und somit dem Schüler zu einer Kulturmündigkeit zu verhelfen (Eicke 1973, S. 133 ff.).

Neben Kurt Erich Eicke befasste sich auch Siegmund Helms in den 1970er-Jahren mit Musik anderer Kulturen, um Materialangebote für den Musikunterricht zusammenzustellen. Vielfach rezipiert wurde seine Publikation *Außereuropäische Musik*, die Siegmund Helms zusammen mit Norbert Linke und Georg Rebscher als zweiten Band

der Reihe *Materialien zur Didaktik und Methodik des Musikunterrichts* im Jahr 1974 herausgab. In einem gesonderten Kapitel listet Siegmund Helms *Gründe für eine verstärkte Einbeziehung außereuropäischer Musik* auf, von denen einer der wichtigsten darin liege, „daß man durch den Gegensatz das Wesen unserer eigenen Musik besonders deutlich erkennt“ (Helms 1974, S. 6). Das umfassende Materialangebot, das neben Beispielen aus Afrika, Asien, Ozeanien und Australien auch Lateinamerika aufgreift, ist, betont Siegmund Helms im Vorwort, „nicht für Musikethnologen gedacht, sondern für Lehrer, die während des Studiums nicht oder kaum die Möglichkeit hatten, außereuropäische Musik kennenzulernen“ (Helms 1974, S. 1). Verglichen mit afrikanischer und asiatischer Musik sei das Angebot an fundiert kommentierten Schallplatten mit lateinamerikanischer Musik äußerst spärlich, sodass Siegmund Helms dahingehend nur wenige Beispiele anführt. Überhaupt sei die Volksmusik Lateinamerikas bisher wenig erforscht worden, obwohl aus ihr ein Großteil der modernen Tänze stamme. Eine Ursache dafür sieht Siegmund Helms in der immensen Vielfalt kultureller Erscheinungen in Lateinamerika, die dem Musikethnologen „ein außerordentlich kompliziertes Arbeitsfeld“ biete (Helms 1974, S. 133).

In den 1980er-Jahren rückte der Diskurs über die Berücksichtigung außereuropäischer Musik, im geographischen Sinne, in den Hintergrund. Durch die Anwerbeverträge von Gastarbeitern und den Nachzug ihrer Familien trafen Kinder aus verschiedenen Ländern (Türkei, Griechenland, Italien, Portugal, Spanien und ehemaliges Jugoslawien) in der Schule aufeinander. Irmgard Merkt stellt rückblickend heraus, dass sich die Musikpädagogik erst in der ersten Hälfte der 1980er-Jahre ein wenig systematischer der Frage nach einer interkulturellen Musikerziehung im Sinne eines intensiveren Kennenlernens der Heimatkulturen dieser Kinder öffnete (Merkt 1993, S. 5). Parallel dazu sahen sich einige Musikpädagogen weiterhin bemüht, die Thematisierung von Musik anderer Kulturen nicht auf ebendiese Heimatkulturen zu beschränken, so etwa Wilhelm Lehr sen. und Wilhelm Lehr jun. (s. o.).

In den 1990er-Jahren schließlich erfuhr der musikpädagogische Fachdiskurs hinsichtlich einer Thematisierung Musik anderer Kultu-

ren im Musikunterricht erneut einen Perspektivwechsel. Etwas Neues sei ins Spiel gekommen, heißt es in einem Rückblick von Thomas Ott: „Musik anderer Kulturen (weit über die Musikkulturen der Migrantenkinder hinaus) wurde zu einem neuen inhaltlichen und schnell expandierenden Arbeitsbereich des Musikunterrichts“ (Ott 2012, S. 115). Als Initialzündung sieht Thomas Ott die Publikation *Musik in Schwarzafrika* (1992) von Volker Schütz. Ein Jahr darauf veröffentlichte Volker Koch Materialien für den Unterricht mit dem Titel *Begegnungen mit afrikanischer Musik* (1993). Gleichwohl der Titel es zunächst nicht vermuten lässt, wird in dieser Publikation nicht nur afrikanische Musik berücksichtigt, sondern ebenso lateinamerikanische sowie Musik der Karibischen Inseln, Latin-Jazz und Latin-Rock. Diesen Werken folgten weitere Publikationen, darunter eine Vielzahl an Beiträgen in musikpädagogischen Fachzeitschriften, die Leser Unterrichtsmaterialien an die Hand geben wollen und auch lateinamerikanische Musik berücksichtigen (u. a. Rüdiger 1993, S. 25 ff. – Schormann 1997, S. 20 ff. – Schormann 1998, S. 19 ff. – Ullrich 1993, S. 21 ff. – Ullrich 1998, S. 28 ff.). Dass sich Musikpädagogen in den Folgejahren insbesondere von schwarzafrikanischen Musikkulturen angezogen fühlten (Schütz 1996), darf nicht über eine allgemeine Entwicklung zu einem insgesamt gestiegenen Interesse an der Vermittlung von Musik anderer Kulturen im Musikunterricht hinwegtäuschen. Es wimmelte „geradezu von Informationen und Unterrichtshilfen zu türkischer, chinesischer, afrikanischer, indischer, spanischer [...] Musik“, fasst Mechtild Fuchs ihre Beobachtungen Ende der 1990er-Jahre zusammen (in dieser Auswahl könnte durchaus auch lateinamerikanische Musik genannt werden), sodass von einem „gegenwärtige[n] Aktionismus“, beinahe auch „von einer interkulturellen Euphorie“ gesprochen werden könnte (Fuchs 1998, S. 291) – ein leicht kritisch anmaßender Duktus.

Einige Elemente der Musikkulturen Lateinamerikas (darunter u. a. Sambarhythmen, Salsa, Capoeira und Latin Percussion) sind in den vergangenen Jahren in musikpädagogischen Kontexten populär geworden. Sie werden in Unterrichtsmaterialien in Schulbüchern und musikpädagogischen Zeitschriften didaktisch aufbereitet oder in Workshops, beispielsweise auf den Bundeskongressen Musikunterricht des *Bundesverbandes Musikunterricht* in den vergangenen Jah-

ren sowie den zuvor organisierten Bundesschulmusikwochen des *Verbandes Deutscher Schulmusiker*, für Lehrkräfte angeboten. Vor wenigen Jahren konstatierte Thomas Ott ein kontinuierliches allgemeines Interesse an afrikanischer und ihr verwandter Musik und macht gleichzeitig auf ein Ungleichgewicht aufmerksam:

„Dem Interesse an afrikanischer Musik und einer ganzen Reihe von afro-derivaten Stilen, z. B. auch aus Lateinamerika, entspricht kein annähernd intensives Interesse an Musik, die mit der Herkunft der allermeisten Migrantenkinder zu tun hat, unter denen ja die Kinder mit türkischem, arabischem, meist auch islamischem background dominieren“ (Ott 2012, S. 116).

2. Analyse von Musiklehrwerken für die Primarstufe

In den 1970er-Jahren wurden zunächst grundlegende Aspekte eines Umgangs mit Musik anderer Kulturen im Musikunterricht diskutiert und primär Materialien für die Sekundarstufe I und II bereitgestellt. Ein kurzer Verweis und Appell, Musik anderer Kulturen bereits im Musikunterricht der Primarstufe zu thematisieren, finden sich bei Siegmund Helms (1973, S. 128), während sich Reinhold Weyer eingehender mit dieser Forderung auseinandersetzt. In seinem Aufsatz *Außereuropäische Musik im Musikunterricht der Primarstufe* aus dem Jahr 1975 plädiert er für eine frühe Einbeziehung und argumentiert, zum einen beginne die potentielle Konfrontation mit sog. »außereuropäischer Musik« nicht erst im Sekundarstufenalter und zum anderen sei die Offenheit gegenüber fremdartigen Klängen sowie ungewohnten Eindrücken bei sechs- bis zehnjährigen Kindern größer als bei Schülern der Sekundarstufe (Weyer 1975, S. 23).

Ein Grund für die nachfolgende Fokussierung auf die Primarstufe liegt daher darin, anlehnend an Reinhold Weyers Plädoyer zu überprüfen, inwieweit Musikkulturen Lateinamerikas tatsächlich in Musiklehrwerken für die Primarstufe berücksichtigt werden. Somit kann nicht zuletzt eine erste Einschätzung einer Verifizierung der oben angeführten These von Wilhelm Lehr sen. und Wilhelm Lehr jun. – Lateinamerika sei weitaus mehr, als ein Modetrend – in Bezug auf die Primarstufe getroffen werden.

Ein weiterer Grund, Musiklehrwerke der Primarstufe in den Blick zu nehmen, resultiert aus der zu beobachtenden Gepflogenheit, sich in gegenwärtigen wissenschaftlichen Untersuchungen überwiegend auf den Musikunterricht der Sekundarstufen zu konzentrieren. Abzielend auf die Herausarbeitung erster Strukturen wird darüber hinaus berücksichtigt, auf welche Weise lateinamerikanische Musikkulturen thematisiert werden. Der Untersuchungskorpus erstreckt sich auf eine Auswahl an Musiklehrwerken, die im Zeitraum von 1963 bis 2005 veröffentlicht wurden, zeigt die Exemplifizierung einiger oben angeführter historischer Etappen doch ein weit in die Vergangenheit zurückreichendes musikpädagogisches Interesse an Lateinamerika. Insgesamt 70 Musiklehrwerke wurden einzeln durchgesehen, nach lateinamerikanischen Inhalten untersucht, um diese schließlich zu systematisieren. Im Wesentlichen lassen sich die Ergebnisse der Recherche in die drei nachfolgend dargestellten Zugänge gliedern: Lateinamerikanische Lieder, Tänze und Instrumente.

2.1 Lateinamerikanische Lieder: Deutsche Übersetzungen?

In den untersuchten Musiklehrwerken können elf lateinamerikanische Lieder ausfindig gemacht werden: Frühe Beispiele zeigen sich in *Musik macht Spaß* (1978) mit einem Rumba aus Puerto Rico (S. 114) sowie in *Resonanzen Primarstufe* (1979) mit dem Lied *Samba lelê* aus Brasilien (S. 115). Im Vergleich zeigt sich mit der Jahrtausendwende eine leicht steigende Tendenz, lateinamerikanische Lieder zu berücksichtigen. Überwiegend wird die Herkunft dieser Lieder einem spezifischen Land (etwa Bolivien, Brasilien, Chile, Mexiko und Puerto Rico) zugeordnet; die Auswahl beschränkt sich also keineswegs auf nur ein Land. Weniger spezifisch hingegen fällt die Angabe *Aus Südamerika* aus, die in drei Fällen das Lied überschreibt (*Musik überall 3/4* 1989, S. 81, *Duett 3/4* 2005, S. 77, *Zauberklänge 3* 2005, S. 36). An dieser Auswahl lateinamerikanischer Lieder könnten nun verschiedene Fragen untersucht werden, etwa ob sie vereinfacht oder im Original dargestellt sind und ausreichend Zusatzinformationen geliefert werden.

Die Ziele dieser Materialangebote bleiben vage, allerdings fällt etwas anderes auf, nämlich der Umgang mit der Sprache des jeweiligen Herkunftslandes: Eine gesonderte Untersuchung der lateinamerikani-

schen Lieder hinsichtlich der Sprache ihrer Liedtexte offenbart eine mehrheitliche Darbietung ausschließlich deutscher Übersetzungen, nur bei drei Liedern werden sowohl Originaltext als auch eine Übersetzung abgedruckt (*Resonanzen Primarstufe* 1979, S. 115, *Duett 3/4* 2005, S. 77, *Jo-Jo Musik 1/2* 2001, S. 90). Im musikpädagogischen Diskurs wird hingegen vielfach die Relevanz der Originalsprache hervorgehoben. Siegmund Helms beispielsweise pointiert, die Verwendung fremder Wörter bereite den Schülern in der Regel nicht nur Vergnügen, sondern sei zugleich „besonders gut geeignet, sie in den ‚Geist‘ des entsprechenden Liedes einzuführen“ (Helms 2000, S. 10). Vergleichend mit der Darbietung lateinamerikanischer Lieder in Liederbüchern für die Primarstufe fällt in der Hinsicht ein Unterschied auf, als dass in diesen vermehrt die Originalsprache eine Vorrangstellung einnimmt (u. a. *Mikado* 1999, S. 39, 42, 62 f., *LolliPop* 2001, S. 36, 121, 127, 142, 145 f.). Die Herausgeber des *LolliPop*-Liederbuches begründen die Verwendung der Originalsprache mit ihrem Ziel, „den Kindern ein möglichst authentisches Singerlebnis zu vermitteln und Verständnis für fremde Sprachen und Kulturen anzubahnen“ (*LolliPop, Handreichungen* 2003, S. 9).

2.2 Lateinamerikanische Tänze: Vage Operatoren?

Die Analyse von 70 Musiklehrwerken für die Primarstufe hinsichtlich lateinamerikanischer Inhalte ergibt einen Fundus von insgesamt sieben Tänzen aus den Ländern Kuba, Mexiko, Peru und Brasilien. In einigen dieser Materialangebote geht es ausschließlich um das Tanzen an sich, in anderen wird das gleichzeitige Mitsingen angeregt oder das Erlernen eines Rhythmus vorangestellt. Interessiert an der Fragestellung, warum ein lateinamerikanischer Tanz überhaupt im Musikunterricht erlernt werden soll, werden drei Beispiele herausgegriffen und die entsprechenden Lehrerbände in Bezug auf Zielformulierungen untersucht. Dass Zielsetzungen auch mithilfe rekonstruktiver Verfahren aus den Materialien selbst und darin enthaltenen Aufgabenstellungen abgeleitet werden können, wird an dieser Stelle ausgeklammert. Stattdessen werden aus pragmatischen Gründen ausschließlich Ziele analysiert, die explizit in Lehrerbänden benannt werden.

Beispiel I: Das Schulbuch *Resonanzen Primarstufe* (1979) enthält ein Kapitel betitelt mit *Tänze aus fernen Ländern*, das neben hawaiianischen, neuseeländischen und russischen Tänzen auch einen brasilianischen und einen kubanischen Tanz aufgreift (*Resonanzen Primarstufe* 1979, S. 115 f.). Während das Beispiel aus Brasilien nicht nachgetanzt, sondern stattdessen zu einem Hörbeispiel mitgesungen und auf Rhythmusinstrumenten mitgespielt werden soll, zielt das daran anschließende Materialangebot nach einer Einführung in den Rhythmus auf das Erlernen eines modernen Tanzes aus Kuba, dem Cha-cha-cha. In den didaktischen Überlegungen des dazugehörigen Lehrerbandes heißt es hierzu, Lieder und Tänze aus fernen Ländern hätten für Kinder den besonderen Reiz des Fremden, Exotischen und damit Interessanten. Mehr noch wird von „einer kindlichen Bedürfnislage“ gesprochen, die darin bestehe, den fehlenden Erfahrungshintergrund aufzufüllen und sich mit Klangerscheinungen aus fernen Ländern auseinanderzusetzen (*Resonanzen Primarstufe, Lehrerband* 1979, S. 80). Die angeführten Zielformulierungen fokussieren insbesondere die Hörfähigkeiten der Schüler, zum einen die anvisierte Fähigkeit, typische Kriterien außerdeutscher Lieder und Tänze in Bezug auf Melodie- und Rhythmusgestaltung sowie Instrumentierung verbalisieren zu können. Zum anderen wird in der Auseinandersetzung mit diesen Unterrichtsinhalten die Hoffnung gesehen, Klangerfahrungen zu machen, „die den Schüler in die Lage versetzen, das umfangreiche Musikangebot der Sparte ‚Folklore‘ besser differenzieren und bewußter hören zu können“ (*Resonanzen Primarstufe, Lehrerband* 1979, S. 81). Auffällig an dieser Auflistung sind vage Operatoren, etwa den Erfahrungshorizont *aufzufüllen*, sich mit Klangerscheinungen *auseinanderzusetzen*, Kriterien *verbalisieren* und *bewusster hören* zu können.

Beispiel II: Das Schulbuch *Quartett 1* aus dem Jahr 1989 enthält einen Tanz aus Peru (S. 34 f.). Die von den Herausgebern im Lehrerband aufgelisteten Aspekte *Was erfahren und gelernt wird* sind im Vergleich zum ersten Beispiel weniger spezifisch formuliert. Statt von Zielsetzungen müsste in diesem Fall korrekterweise von Handlungsanweisungen gesprochen werden, die zudem so allgemein gehalten sind, dass sie ohne den inhaltlichen Kontext keinen unmittelbaren Zusammenhang mit einem interkulturellen Thema erahnen

lassen: „Sich zur Musik bewegen“, „Sich der Gruppe einordnen“, „Musik darstellen“ und „Bildliche Darstellung interpretieren“ (*Quartett 1, Lehrerband* 1990, S. 89). Allein ein nächster Aspekt der Auflistung kontextualisiert das Materialangebot als interkulturell, denn das Erlernen des peruanischen Tanzes zielt auch darauf ab, „Kinder in der Klasse, die aus anderen Ländern kommen, durch ihre Lieder, Tänze und gemeinsames Tanzen besser kennen[zu]lernen“ (*Quartett 1, Lehrerband* 1990, S. 89). Angesichts des Erscheinungsjahres dieses Schulbuches verweist dieser Hinweis auf den Diskurs der 1980er-Jahre über die Berücksichtigung der Heimatkulturen von Kindern angeworbener Gastarbeiter und ein intensiveres Kennenlernen dieser (s. o.). Allerdings waren Heimatkulturen primär Griechenland, Italien, Portugal, Spanien, Jugoslawien und die Türkei, weshalb sich die Frage stellt, warum ein Tanz aus dem lateinamerikanischen Kontinent, aus dem Land Peru, für ein solches Ziel ausgewählt wurde.

Beispiel III: Im Schulbuch *Duett 3/4* (2005) geht es innerhalb des Themas *Karneval in Kuba* um das Erlernen der Conga-Tanzschritte, wobei diese in einem zweiten Schritt durch neue Ideen ergänzt und eine eigene Choreografie entwickelt werden soll (*Duett 3/4* 2005, S. 76). Einleitend listen die Herausgeber im dazugehörigen Lehrerband fünf Aspekte stichwortartig auf, die dieses Materialangebot zusammenfassen, nicht präzisierend, ob es sich dabei um Zielsetzungen oder Handlungsanweisungen handelt. Ähnlich allgemein gehalten wie im Lehrerband des Schulbuches *Quartett 1* (1989) sollen Grundschritte eines Tanzes kennengelernt und eine eigene Choreografie erstellt sowie durch eine angebotene Rhythmusbegleitung das rhythmisch-metrische Zusammenspiel geschult und zu einer eigenen musikalischen Begleitung des Liedes angeregt werden (*Duett 3/4, Lehrerband* 2005, S. 124). Dass es sich um ein Materialangebot zu Kuba handelt, wird erst durch die Angaben „Ein Lied aus Kuba singen“ sowie „Gebräuche des kubanischen Karnevals kennen lernen“ (*Duett 3/4, Lehrerband* 2005, S. 124) deutlich.

In einer Gegenüberstellung dieser drei Beispiele werden unterschiedliche Schwerpunkte sichtbar: Die Zielformulierungen in *Resonanzen Primarstufe* (1979) sind musikimmanenter Natur, sofern die Fähig-

keit, Kriterien außerdeutscher Lieder und Tänze zu verbalisieren, betont wird und damit die Musik lateinamerikanischer Tänze vordergründig erscheint. Dagegen weisen die untersuchten Hinweise in *Quartett 1* (1989) keinen Bezug zu dem kulturellen oder musikalischen Hintergrund des ausgewählten Tanzes auf. Eine differenziertere Betrachtung der Musik scheint zugunsten einer Fokussierung auf das Tanzen an sich, auf den Prozess des Tanzens, zu weichen. In *Duett 3/4* (2005) schließlich wird zwar das Kennenlernen von Gebräuchen des kubanischen Karnevals mitgedacht, dennoch liegt das Hauptaugenmerk auf der tänzerischen und instrumentalen Selbsttätigkeit der Schüler. Neben unterschiedlichen Schwerpunkten fallen die Operatoren auf, die insgesamt sehr vage formuliert sind.

2.3 Lateinamerikanische Instrumente: Internationaler Vergleich?

Neben lateinamerikanischen Liedern und Tänzen sind auch lateinamerikanische Instrumente in den untersuchten Musiklehrwerken für die Primarstufe enthalten. Mit Blick auf das jeweilige Erscheinungsjahr ist jedoch zu betonen, dass lateinamerikanische Instrumente im Zeitraum von 1996 bis 2005 nicht mehr zu finden sind.

Zu den wenigen Musiklehrwerken, die lateinamerikanische Instrumente aufgreifen, zählen jeweils zwei aus den 1970er- und 1990er-Jahren. In allen vier Materialangeboten werden bestimmte Instrumente aus verschiedenen Ländern zusammengetragen, um eine weltweite Verbreitung und Vielfalt deutlich zu machen. In *Dudelsack* (1976) wird der Blick auf eine Reihe von Trommeln, darunter eine peruanische, gerichtet (*Dudelsack* 1976, S. 13), wohingegen in *Wege zur Musik II* (1977) mit Hilfe einer „musikalische[n] ‚Weltreise‘“ zehn Flöten vorgestellt und abschließend Indios im Hochland von Bolivien präsentiert werden (*Wege zur Musik II* 1977, S. 81 ff.). In *Quartett 4* (1990) und *Kolibri 3/4* (1995) liegt der Fokus nicht auf einzelne Instrumente, sondern auf verschiedene Ensemblebesetzungen, die charakteristisch für das jeweilige Land sein sollen: Zum einen gesellt sich in einem *Instrumentenpuzzle* neben einem Bläserquartett, einem Zupforchester und einer Jazz-Band eine Folkloregruppe aus Bolivien (*Quartett 4* 1990, S. 38 f.), zum anderen werden „Musikanten aus Peru“ mit einem Gamelan-Orchester aus Indonesien

en, einem Sinfonieorchester, einem Rockkonzert, afrikanischen Trommlerinnen und weiteren Beispielen verglichen (*Kolibri 3/4* 1995, S. 8 f.). Mithilfe von Bildern und Hörbeispielen können in allen vier Unterrichtseinheiten die jeweiligen Beispiele sowohl visuell als auch auditiv miteinander verglichen und somit Gemeinsamkeiten, Unterschiede und Besonderheiten im Aussehen und Klang erarbeitet werden. In den entsprechenden Lehrerbänden werden zwar Ziele aufgelistet, die jedoch teilweise erneut korrekterweise als Handlungsanweisungen bezeichnet werden müssten, so etwa Folgendes: „Anhand von Fotos und Tonbeispielen über verschiedene Anlässe sprechen, zu denen bei uns und in anderen Ländern getrommelt wird“ (*Dudelsack, Lehrband* 1977, S. 28). Weiterhin auffällig sind erneut unscharfe Operatoren, darunter die Erweiterung instrumentenkundlicher Kenntnisse durch das „Charango und [die] bolivianische Flöte als Vertreter außereuropäischer Instrumente“ (*Quartett 4, Lehrband* 1990, S. 134), sowie vage außermusikalische, geradezu philosophische Zielvorstellungen, etwa mithilfe der Entdeckung anderer Denk- und Erlebnishaltungen „die Perspektivität des eigenen Standorts zu erkennen“ (*Wege zur Musik II, Lehrband* 1977, S. 24). – Ob letzteres anhand einer Doppelseite zu *Flöten in aller Welt* gelingt, bei der es sich im Übrigen „lediglich um eine erste Kontaktnahme“ handele (*Wege zur Musik II, Lehrband* 1977, S. 24), bleibt zu bezweifeln.

3. Zusammenfassung der Analyseergebnisse

Über den Stellenwert von Lateinamerika in Musiklehrwerken für die Primarstufe können nun erste Beobachtungen geäußert werden: Während zwar durch exemplarisch ausgewählte historische Etappen eine gewisse Kontinuität hinsichtlich eines musikpädagogischen Interesses an Lateinamerika und Forderungen sichtbar werden, findet Lateinamerika in Musiklehrwerken für die Primarstufe wenig Beachtung und kann als eine Randerscheinung eingestuft werden. In den aktuelleren der bis 2005 analysierten Musiklehrwerke finden lateinamerikanische Instrumente keine Berücksichtigung, lateinamerikanische Tänze und Lieder nur eine geringe, wohingegen bezüglich der Lieder im Vergleich zu älteren Publikationen eine leicht steigende Tendenz zu beobachten ist. Insofern lässt sich die Behauptung von

Wilhelm Lehr sen. und Wilhelm Lehr jun. – lateinamerikanische Musik sei mehr, als ein musikpädagogischer Modetrend (Lehr / Lehr 1985, S. 21) – an Musiklehrwerken für die Primarstufe nicht spiegeln, nicht einmal ließe sich von einem Modetrend sprechen. Eine weitere Untersuchung müsste hier anschließen, um den Stellenwert Lateinamerikas in den Musiklehrwerken der letzten zehn Jahre zu ermitteln und mit den hier dargestellten Analyseergebnissen zu vergleichen.

Darüber hinaus wird durch die Analyse der Materialangebote zweierlei deutlich: Erstens existiert zwar eine Schulbuchpraxis, die Lateinamerika anhand von Liedern, Tänzen und Instrumenten in den Blick nimmt, Zielformulierungen aber bleiben entweder offen oder durch unscharfe Operatoren sehr vage. Zweitens scheint der Anspruch auf Authentizität nicht vordergründig zu sein, wenn etwa über einigen Liedern allgemein *Aus Südamerika* steht und damit Ländergrenzen verschwimmen oder anstelle in der Sprache des Herkunftslandes eine deutsche Übersetzung gesungen wird. Hier stellt sich ebenso die Frage nach den Zielen, die in solchen Zusammenhängen noch unbestimmter wirken.

4. Kontextualisierung: Kein Konsens über Ziele *Interkultureller Musikpädagogik*

Die analysierte Vagheit der Zielformulierungen für *Lateinamerika in der Musikdidaktik* spiegelt ein grundsätzliches Problem der *Interkulturellen Musikpädagogik* wieder: Über die Einbindung Musik anderer Kulturen im Musikunterricht besteht bislang kein Konsens, was beispielsweise in einer Kritik von Clemens Kühn deutlich wird, der vor einigen Jahren die Richtlinien eines Verlages zur Publikation eines Lehrwerkes wie folgt hinterfragt: „Die Frage ist nicht originell, aber offenbar unverwüstlich: Muss ein Schulbuch, das heute als didaktisch auf der Höhe gelten will, Pop und Rock sowie außereuropäische Musik gleichwertig in die Lerninhalte einbeziehen?“ (Kühn 2009, S. 3). Wolfgang Martin Stroh bewertet interkulturelle Unterrichtsinhalte provokant als eine Kompensation oder Verdrängung eines schlechten Gewissens (Stroh 2001, S. 7), Hans Christian Schmidt-Banse spricht von einem „Alibi einer politischen Annäherung“ (Schmidt-Banse 2008, S. 152).

Für noch mehr Verwirrung innerhalb der Ziel-Debatte sorgt die Beobachtung, dass die von Dorothee Barth bereits vor 17 Jahren erarbeitete inhaltliche Systematisierung der *Interkulturellen Musikpädagogik* in zwei verschiedene Traditionen noch immer häufig durcheinandergerät und formulierte Ziele vorschnell beiden Perspektiven zugeordnet werden. Dabei weist Barth explizit auf unterschiedliche Zielsetzungen der „ausländerpädagogischen [...] [und] musikethnologischen Tradition“ hin (Barth 2000, S. 33 und 28). Ebendiese Durchmischung verschiedener Fachdisziplinen zeigt sich in der Analyse lateinamerikanischer Tänze (s. o. Beispiel II): Der peruanische Tanz in *Quartett 1* (1989) soll auch dazu anregen, Mitschüler aus anderen Ländern durch ihre Lieder, Tänze und durch gemeinsames Tanzen besser kennenzulernen (*Quartett 1, Lehrerband* 1990, S. 89).

Bezüglich der Vagheit von Zielformulierungen bleibt außerdem zu klären, ob und inwieweit sich der musikpädagogische Diskurs über den transkulturellen Kulturbegriff und die damit einhergehende Abschwächung kulturell scharfer Determinationen darauf auswirkt. Hat der Diskurs dazu geführt, dass Musikkulturen anderer Länder noch schwerer zu fassen sind? Und verstärkt die Aufweichung von Grenzen die Vagheit von Zielformulierungen?

5. Ausblick

Um die Unklarheit über Ziele *Interkultureller Musikpädagogik* aufzulösen, ist die wissenschaftliche Erforschung dieser unabdingbar. Dabei sind meinem Eindruck nach zweierlei Differenzierungen wesentlich: Erstens sollte deutlich zwischen der musikethnologischen und migrationspädagogischen Tradition unterschieden werden. Zweitens wäre ein differenzierterer Blick auf die musikethnologische Tradition lohnenswert, der zunächst musikdidaktische Materialien einzelner Kontinente oder gar einzelner Länder untersucht, ihre Ziele gesondert analysiert, um auf dieser Grundlage komparative Analysen durchführen zu können. Am Beispiel Lateinamerika und Afrika war einleitend nach einer möglichen Austauschbarkeit von Musikkulturen gefragt worden, sofern sich Ähnlichkeiten in Argumentationsmustern aufdecken ließen. Umso bedeutender ist die Frage, ob in Materialangeboten zu lateinamerikanischen Musikkulturen spezifische Ziele genannt werden oder aber, ob sich diese auch in Zielbe-

schreibungen zu afrikanischen Musikkulturen wiederfinden. Ein Vergleich wäre ein lohnenswerter Forschungsansatz; vielleicht ließe sich so eine Antwort auf die Frage finden, warum die westafrikanische Djembé häufiger als lateinamerikanische Musikinstrumente in Musiklehrwerken für die Primarstufe abgedruckt ist.

Literatur

BARTH, Dorothee (2000): Zum Kulturbegriff in der Interkulturellen Musikpädagogik. In: Knolle, Niels (Hg.): Kultureller Wandel und Musikpädagogik, Essen: Die Blaue Eule (Musikpädagogische Forschung; 21), S. 27–50.

CVETKO, Alexander J. (2013): Zeitliche und räumliche Grenzüberschreitungen in der Musikpädagogik. In: Alge, Barbara; Krämer, Oliver (Hg.): Beyond Borders: Welt – Musik – Pädagogik. Musikpädagogik und Ethnomusikologie im Diskurs. Augsburg: Wißner (Forum Musikpädagogik; 116), S. 183–199.

EICKE, Kurt Erich (1973): Mexikanische Lied- und Tanzfolklore und ihre Verarbeitung in Aaron Coplands „El Salon Mexico“. In: Krütfeldt, Werner (Hg.): Die Wertproblematik in der Musikdidaktik. Vorträge und Referate im Zusammenhang mit der 18. und der 19. Bundestagung des Arbeitskreises für Schulmusik und allgemeine Musikpädagogik. Ratingen u. a.: Henn, S. 133–144.

FUCHS, Mechtild (1998): Je länger man hinsieht, desto fremder schaut es zurück. Ein Resumee. In: Gruhn, Wilfried (Hg.): Musik anderer Kulturen. 10 Vorträge und ein Resumee zu interkulturellen Ansätzen in Musikwissenschaft und Musikpädagogik. Kassel: Bosse (Hochschuldokumentationen zu Musikwissenschaft und Musikpädagogik Musikhochschule Freiburg; 6), S. 287–299.

HELMS, Siegmund (1973): Außereuropäische Musik im Unterricht. In: Krütfeldt, Werner (Hg.): Die Wertproblematik in der Musikdidaktik. Vorträge und Referate im Zusammenhang mit der 18. und der 19. Bundestagung des Arbeitskreises für Schulmusik und allgemeine Musikpädagogik. Ratingen u. a.: Henn, S. 118–132.

HELMS, Siegmund (1974): Außereuropäische Musik mit 123 Hörbeispielen auf Tonband. Wiesbaden: Breitkopf & Härtel (Materialien zur Didaktik und Methodik des Musikunterrichts; 2).

HELMS, Siegmund (2000): Musik anderer Kulturen. In: European Music Journal 2000, S. 1–10 [Online-Zeitschrift: <http://www.music-journal.com/htm/musunt/makult/musikkult.PDF> (15.10.2016)].

KOCH, Volker (1993): Begegnungen mit afrikanischer Musik. Materialien für den Unterricht. Hannover: Metzler.

KÜHN, Clemens (2009): Musik als Kunst. Unzeitgemäße Thesen zu einem zeitgemäßen Musikunterricht? In: Diskussion Musikpädagogik 41, 1. Quartal, S. 3–4.

LEHR, Wilhelm (sen.); Lehr, Wilhelm (jun.) (1985): Südamerikanische Musik – weitaus mehr, als ein musikpädagogischer Modetrend! Die Behandlung außereuropäischer Musikkulturen im Unterricht. In: Zeitschrift für Musikpädagogik, Jg. 10, H. 32, S. 21–32.

MERKT, Irmgard (1983): Deutsch-türkische Musikpädagogik in der Bundesrepublik. Ein Situationsbericht. Berlin: Express.

MERKT, Irmgard (1993): Interkulturelle Musikerziehung. In: Musik und Unterricht. Zeitschrift für Musikpädagogik, Jg. 4, H. 22, S. 4–7.

OTT, Thomas (2012): Konzeptionelle Überlegungen zum Interkulturellen Musikunterricht? In: Niessen, Anne; Lehmann-Wermser, Andreas (Hg.): Aspekte Interkultureller Musikpädagogik. Ein Studienbuch. Augsburg: Wißner (Musikpädagogik im Fokus; 2), S. 111–138.

RABSCH, Edgar (1925): Gedanken über Musikerziehung. Zur Stellung der Musik innerhalb der „Neuordnung des preußischen höheren Schulwesens“. Leipzig: Quelle & Meyer.

RÜDIGER, Wolfgang (1993): „Das Sinnliche, das Spielerische, der Swing, der Humor ...“. Coriún Aharoniáns Auftragskomposition „Gente“ als Beispiel interkulturellen Austauschs mit Lateinamerika. In: Musik und Unterricht. Zeitschrift für Musikpädagogik, Jg. 4, H. 22, S. 25–30.

SCHMIDT-BANSE, Hans Christian (2008): *Interkulturell* beim Wort genommen: Musikalische Grenzüberschreitungen in eigenen vier Wänden. In: Cvetko, Alexander J.; Graf, Peter (Hg.): Wege interkultureller Wahrnehmung. Grenzüberschreitungen in Pädagogik. Musik und Religion. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht unipress, S. 151–173.

SCHORMANN, Carola (1997): Du sollst nicht weinen, Golondrina! Materialien zu einem mexikanischen Lied. In: Musik & Bildung. Praxis Musikunterricht, Jg. 29, H. 5, S. 20–25.

SCHORMANN, Carola (1998): „Baila mi Ritmo“. Afrokubanische Musik und Salsa. In: Musik und Unterricht. Zeitschrift für Musikpädagogik, Jg. 9, H. 50, S. 19–27.

SCHÜTZ, Volker (1992): Musik in Schwarzafrika. Arbeitsbuch für den Musikunterricht in den Sekundarstufen. Oldershausen: Lugert.

SCHÜTZ, Volker (1996): Über das außergewöhnliche Interesse von Musikpädagogen an schwarzafrikanischer Musikkultur. In: Böhle, Reinhard C. (Hg.): Aspekte und Formen Interkultureller Musikerziehung: Beiträge zum 2. Symposium zur Interkulturellen Ästhetischen Erziehung an der Hochschule der Künste Berlin. Frankfurt a. M.: Verlag für Interkulturelle Kommunikation, S. 76–83.

SOLLINGER, Irmgard (1995): Der Neger trifft auf die europäische Musikkultur. Afrikanische Menschen und ihre Musik in Musiklehrbüchern der Sekundarstufe 1 und 2. In: Internationale Schulbuchforschung. Zeitschrift des Georg-Eckert-Instituts für internationale Schulbuchforschung, Jg. 17, S. 187–200.

STROH, Wolfgang Martin (2001): Ein schlechtes Gewissen macht noch keinen guten Musikunterricht. Über die Motivation, multikulturell Musik zu unterrichten. In: Diskussion Musikpädagogik 11, 3. Quartal, S. 6–19.

TSCHACHE, Helmut (1978): Didaktische Konzepte zur Musikethnologie (gekürzte Fassung). In: Gieseler, Walter; Klinkhammer, Rudolf (Hg.): Musikwissenschaft und Musiklehrerausbildung. Inhaltliche, bildungspolitische und institutionelle Perspektiven. Dokumentation einer Wissenschaftlichen Tagung der Bundesfachgruppe Musikpäda-

gogik vom 29.9. bis 2.10.1977 in der Justus-Liebig-Universität Gießen, Mainz u. a.: Schott (Forschung in der Musikerziehung 1978), S. 181–186.

ULLRICH, Almut (1993): El alegre día de los muertos. In: Musik und Unterricht. Zeitschrift für Musikpädagogik, Jg. 4, H. 22, S. 21–24.

ULLRICH, Almut (1998): Musik aus den Anden. In: Musik und Unterricht. Zeitschrift für Musikpädagogik, Jg. 9, H. 50, S. 28–37.

WEYER, Reinhold (1975): Außereuropäische Musik im Musikunterricht der Primarstufe. In: Musik und Bildung. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Musikerziehung, Jg. 7, H. 1, S. 22–26.

LIEDERBÜCHER

LolliPop (2001): Liederbuch für die Grundschule, von Michael Furgber, José Posada-Charrúa, Werner Rizzi, Maria Luise Schulten und Ellen Teschner. Berlin: Cornelsen.

LolliPop, Handreichungen (2003): von Michael Furgber, José Posada-Charrúa, Werner Rizzi, Maria Luise Schulten und Ellen Teschner. Berlin: Cornelsen.

Mikado (1999): Unser Liederbuch für die Grundschule, von Bärbel Becker, Uli Führe, Josef Held, Irmgard Merkt, Herby Neumann und Marianne Steffen-Wittek, Leipzig u. a.: Klett.

MUSIKLEHRWERKE PRIMARSTUFE

Dudelsack (1976): Unser Musikbuch für die Grundschule, von Peter Fuchs, Willi Gundlach und der Verlagsredaktion Grundschule. Stuttgart: Klett.

Dudelsack, Lehrerband (1977): Unser Musikbuch für die Grundschule, von Peter Fuchs, Willi Gundlach und der Verlagsredaktion Grundschule. Stuttgart: Klett.

Duett 3/4 (2005): Schülerbuch für die Grundschule, hg. von Friedrich Neumann. Leipzig u. a.: Klett. Mainz u. a.: Schott.

Duett 3/4, Lehrerband (2005): hg. von Friedrich Neumann. Leipzig u. a.: Klett. Mainz u. a.: Schott.

Kolibri 3/4 (1995): Das Musikbuch für die Grundschule, hg. von Bettina Küntzel und Wulf Dieter Lugert. Hannover: Schroedel. [Stuttgart:] Metzler.

Jo-Jo Musik 1/2 (2001): Grundschule Bayern, von Roland Dauth, Roland Günther, Eva Hampel, Andrea Herzog und Wolfgang Zeis. Berlin: Cornelsen.

Musik macht Spaß (1978): Arbeitsbuch für den Musikunterricht in der Grundschule, von Ingeborg Becker und Heinz Jung. [Frankfurt a. M.:] Hirschgraben.

Musik überall 3/4 (1989): Unterrichtswerk für Musik im 3. und 4. Schuljahr, von Karl Haus, Franz Möckl und Margit Möckl. München: Bayerischer Schulbuch-Verlag und Oldenbourg Verlag.

Quartett 1 (1989): Unser Musikbuch für die Grundschule, von Peter Fuchs, Hermann Große-Jäger, Willi Gundlach und der Verlagsredaktion Grundschule. Stuttgart: Klett.

Quartett 1, Lehrerband (1989): Unser Musikbuch, von Peter Fuchs, Hermann Große-Jäger, Willi Gundlach und der Verlagsredaktion Grundschule. Stuttgart: Klett.

Quartett 4 (1990): Unser Musikbuch für die Grundschule, von Peter Fuchs, Hermann Große-Jäger, Willi Gundlach und der Verlagsredaktion Grundschule. Stuttgart: Klett.

Quartett 4, Lehrerband (1990): Unser Musikbuch, von Peter Fuchs, Hermann Große-Jäger, Willi Gundlach und der Verlagsredaktion Grundschule. Stuttgart: Klett.

Resonanzen Primarstufe (1979): Arbeitsbuch für den Musikunterricht, von Meinolf Neuhäuser, Arnold Reusch und Horst Weber. Frankfurt a. M. u. a.: Diesterweg.

Resonanzen Primarstufe, Lehrerband (1979): von Meinolf Neuhäuser, Arnold Reusch und Horst Weber. Frankfurt a. M. u. a.: Diesterweg.

Wege zur Musik II (1977): Unterrichtswerk für die Grundschule, von Günther Spies und Friedrich Reinhardt. Stuttgart: Metzler.

Wege zur Musik II, Lehrerband (1977): Unterrichtswerk für die Grundschule, von Günther Spies und Friedrich Reinhardt. Stuttgart: Metzler.

Zauberklänge 3 (2005): Musikbuch für die Grundschule, Ausgabe D, von Christian Hoerbürger, Carola Gampe und Ursula Lay. München u. a.: Bayerischer Schulbuch Verlag.