

Thomas Ott

Verstrickt in selbst gesponnene Bedeutungsgewebe

Überlegungen zum „Interkulturellen“ in der Musikpädagogik

Wer sich mit Interkultureller Pädagogik befasst, muss das Chaos lieben. Jedenfalls wenn es nach Paul Mecheril geht, einem ihrer führenden Vertreter. Er schreibt: „Interkulturell ist eine Chiffre für die Undurchschaubarkeit und die Nicht-Vorhersehbarkeit von kommunikativen Situationen, für die Zerstörbarkeit der fraglosen Voraussetzungen des unbedachten wie des bedachten Handelns, für die Grenzen des Berechenbaren, Planbaren und Erwirkbaren“¹.

Wenn das stimmt, haben wir in der Tat ein paar Probleme. Denn als Lehrende können wir uns nicht einfach lustvoll ins Chaos stürzen, sondern müssen planen und berechenbar halten, was wir gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern „erwirken“ wollen – da mögen die Unterrichtsinhalte noch so schwierig und vielschichtig sein. Und im Unterricht geht es ja gerade darum, über das Unbekannte und Undurchschaute zu kommunizieren und es durchschaubar zu machen.

Musik der „Gastarbeiterkinder“

Was macht den Begriff „interkulturell“ so schwierig? Betrachten wir nur einmal unser Fach Musik. Vor 30 bis 35 Jahren ging man in aller Unschuld daran, die Aufgaben des Musikunterrichts

ein wenig weiter zu fassen. Sollte man den Schülern nicht auch einmal das eine oder andere Beispiel außereuropäischer Musik nahebringen, statt immer nur europäische Klassik? Und da in den Klassen mehr und mehr „Gastarbeiterkinder“ saßen: Wäre es nicht für alle gut, auch mal ein Lied oder einen Tanz aus einem ihrer Herkunftsländer einzüben und mit ähnlichen Liedern und Tänzen bei uns zu vergleichen?

Interkulturelles Lernen

Was damals, unter der Überschrift „Interkulturelles Lernen“, eine hübsche Abwechslung im Unterricht war, der sporadische Blick über den deutsch-abendländischen Tellerrand hinaus, hat sich seither zu einem universellen Unterrichtsprinzip entwickelt. Heute, da in vielen unserer großen Städte durchschnittlich schon jedes zweite Kind in der ersten Klasse einen sogenannten Migrationshintergrund hat, ist interkulturelle Pädagogik zu einer mächtigen Teildisziplin der Erziehungswissenschaft, ist interkulturelles Lernen zu einer wichtigen Querschnittsaufgabe aller Fächer geworden – darunter besonders auch der Musikunterricht.

Aber nicht nur die Anwesenheit der Migrantenkinder verändert Pädagogik und Unterricht. Generell weicht die nationale Perspektive einem weltweiten Refe-

renzrahmen. Das „globale Dorf“, das Marshall McLuhan in den 1960er Jahren beschwor, ist inzwischen Realität – in Wirtschaft, Politik, Technik und Kultur.

Durch Migration, Tourismus, ökonomische Verflechtungen, Internet und Medien intensiviert sich der Blick auf die Welt, „erfährt der Alltag eine beträchtliche multiperspektivische Ausweitung“, wie der Pädagoge Wolf-Dietrich Bukow sagt. „In Reaktion auf diese Öffnungsbewegungen entstehen analog und nebeneinander neue lokale bzw. individuelle Differenzierungen und Spezialisierungen, so dass die überkommenen Zurechnungskontexte von Gesellschaft, Klasse und Schicht schrittweise obsolet werden.“²

Leitkultur?

Diese Entwicklungen machen das Leben spannender, aber ihr Tempo führt bei vielen Jugendlichen und Erwachsenen auch zu mentaler und sozialer Überforderung, zu Desorientierung, Aggressionsbereitschaft und Auflösungsängsten. Wir Musikpädagogen haben die spannende, aber auch beängstigende und unsere Möglichkeiten oft übersteigende Aufgabe, den Musikunterricht aus den Grenzen der europäischen Kulturtradition hinauszuführen in jenen weltweiten Referenzrahmen,

von dem Bukow spricht. Daran ändert auch die immer mal wieder aufflackernde „Leitkultur“-Debatte nichts. Das, was uns an unseren Traditionen gut und teuer ist, befindet sich ja selbst längst auf dem Weg in jene globale Kultur – nicht nur in Japan, China und Venezuela (anrührendes Beispiel: die Hobbymusiker im kongolesischen Kinshasa, Friseurinnen, Marktverkäufer, Elektriker, die sich ohne Entwicklungshilfe von außen, zum Teil auf selbst gebau-

ten Instrumenten, Beethovens Neunte erarbeiten)³. Umgekehrt gehören zu „unserer“ Kultur inzwischen ganz selbstverständlich musikalische Stilrichtungen und Requisiten, die von weit her kommen. Und wer sich daran macht, Kultur in hoch und niedrig, eigen und fremd, wertvoll und weniger wertvoll auseinanderzudividieren, kann dabei nur Kriterien anlegen, die mit demokratischem Denken nicht viel zu tun haben. Bekanntlich en-

dete die erste Leitkultur-Diskussion vor zehn Jahren mit dem Minimalkonsens, unsere Leitkultur sei das Grundgesetz, vor dem alle gleich sind (Jürgen Habermas prägte damals das Wort vom „Verfassungspatriotismus“). Dorothee Barth hat in ihrer wegweisenden großen Arbeit zum Kulturbegriff in der interkulturell orientierten Musikpädagogik⁴ aufgezeigt, wie sehr das musikpädagogische Denken immer noch von einem normativen, wertbehaf-



teten Musik- und Kulturverständnis geprägt ist, wenn von Musik anderer Kulturen die Rede ist. Hand in Hand damit geht, wie sie zeigt, ein „ethnisch-holistischer“ Kulturbegriff, der die Kulturen immer noch eher als autonome, monadische, wie Kugeln umeinander herumrollende Gebilde auffasst. Aber allmählich weicht diese Optik (die weiterhin von „der“ türkischen, „der“ afrikanischen Musik etc. spricht) einer realistischen Perspektive, die den Austausch zwischen den Kulturen und ihre innere Dynamik berücksichtigt, wobei kultureller Austausch und innere kulturelle Dynamik keine Erfindung des 20. Jahrhunderts sind, sondern menschheitsgeschichtlich der Normalfall⁵ – geändert hat sich nur das Tempo dieser Entwicklungen.

Analog dazu verändert sich auch unser Blick auf die Einwanderer, die immerhin schon ein Fünftel unserer Bevölkerung ausmachen. Je mehr sie in die Institutionen und Funktionen dieser Gesellschaft hineinwachsen, als Unternehmer, Politiker, Journalisten, Schriftstel-

ler, Schauspieler, Kabarettisten, Filmemacher, Musiker, und je öfter sie sich selbst öffentlich äußern, umso deutlicher wird auch den Bewohnern kiezferner Stadtteile, dass es „Migration“ nicht nur als Problem gibt (Integrationsunwilligkeit, Bildungsferne, Ghettoisierung), sondern dass die gelungene Alltäglichkeit augenscheinlich sogar überwiegt, ganz abgesehen vom Zuwachs an Weltläufigkeit, Erfahrungschancen und kulturellem Möglichkeitssinn auf allen Seiten⁶.

Das klingt ganz gut. Aber die Frage, was „Interkulturalität“ im Sinne Mecherils so schwierig macht, ist immer noch nicht beantwortet. Eins liegt auf der Hand: Wo „Kulturen“ ineinander übergehen, ist der Begriff „interkulturell“ nicht mehr angemessen – er wird deshalb mehr und mehr auch durch „transkulturell“ ersetzt. Wir (auch Mecheril) sprechen zwar immer noch von interkultureller Pädagogik oder interkultureller Kommunikation, aber das ist weithin nur noch das tradierte Label über einer Diskussion, die sich von den

realen oder gedachten Voraussetzungen, unter denen sie begann, inzwischen ziemlich weit entfernt hat.

Multikulti oder multi-transkulturell?

„Multikulti ist tot“ (Angela Merkel). Wir, die Hinterbliebenen, fragen uns allerdings, was oder wen wir da zu Grabe tragen sollen. Gab es je das fröhliche Mit- und Nebeneinander von migrantischen und einheimischen Kulturen? An dieser Skepsis ändert auch der „Karneval der Kulturen“ nichts, der alljährlich in Berlin und anderswo abgehalten wird.

Transkulturalität hat viele Gesichter, z. B. in jener Sparte, die wir Weltmusik nennen. „Weltmusik? Was für Musik machen sie denn auf den anderen Planeten?“ fragte kürzlich in einem Interview der afrikanische Musiker Salif Keita. Die Ironie ist berechtigt. Der Begriff könnte suggerieren, dass wir uns auf eine Welt-Einheits-Musikkultur hin-



Karneval der Kulturen in Berlin

Foto: Friedrich Neumann

bewegen, die jeder versteht. Dabei wäre es genauer, von einer Rest-der-Welt-Musik zu sprechen (denn Schubert, Sibelius, Satie oder Silbereisen gehören natürlich nicht dazu). Damit säßen wir aber unkorrekterweise begrifflich auf einem ähnlich hohen Ross wie diejenigen, die immer noch von außereuropäischer Musik sprechen. Und auch die sogenannte Weltmusik weist eine Unzahl von Erscheinungsformen auf. Da ist die wunderbare Raga-Melodie, die aus dem indischen CD-Shop ertönt – leider übergossen mit der inzwischen welteinheitlichen Synthesizer-Zucker- soße von T-S-D7-T. Da sind aber auch ganz neue Stilrichtungen und cross-over-Erscheinungen, in denen das für uns Fremde nicht einfach nur konsumierbar gemacht wird, sondern wo eine Art neue, wenn auch sekundäre Authentizität entsteht, von der die oberflächlichen Kommerz-Globalisierungsprodukte nichts wissen. Ich nenne nur die CD-Kollektion *Desert Blues*, in der die bemerkenswerte Vielfalt heutiger Gesangsstile in Nord- und Westafrika vorgeführt wird⁷, den hörens- und sehenswerten Ausflug des senegalesischen Musikers Youssou N'Dour in die Welt des Jazz⁸ oder auch die Konzert-tourneen des Harfenisten Rüdiger Oppermann mit Musikern aus aller Welt, die dabei auch musikalisch zueinanderfinden. Solche neue Authentizität wird man sicherlich auch jugendkulturellen Ausdrucksformen wie dem migranti-schen HipHop zubilligen⁹.

Aber auch die Institutionen der von Manchen immer noch so genannten „Hochkultur“ sind dabei, sich überkulturell anzureichern. Das Schleswig-Holstein-Festival, bisher eher klassikorientiert, wandte sich in diesem Jahr der türkischen Musik zu, und zwar nicht nur der sogenannten türkischen Kunstmusik, sondern auch anatolischer Hochzeitsmusik und Jazz aus der Türkei. Die Berliner Festspiele eröffneten ihr Festspielhaus mit einem Gastspiel des „Orquesta Experimental de Instrumentos Nativos“ – einem Jugendorchester aus Bolivien, ausschließlich mit Blas- und Schlaginstrumenten der Andenkulturen. Im Programm standen nicht etwa Beispiele traditioneller bolivianischer Musik, sondern avantgardistische Kompositionen mittel- und

südamerikanischer Komponisten. Beim Berliner Festival „Tanz im August“ traten etliche Compagnien aus aller Welt auf, vor allem aus Afrika, die das Bewegungsrepertoire des internationalen Tanztheaters mit Elementen indigener Tanzstile zu eigenen gesellschaftlich-politischen Aussagen verbanden.

Wie den Begriff „transkulturell“ füllen?

Das Wort „transkulturell“ ist im Blick auf solche Erscheinungen ein Fortschritt, allerdings eher im Sinne einer Aufforderung. Wir brauchen eine Art



„Weltmusik? Was für Musik machen sie denn auf den anderen Planeten?“ fragte kürzlich in einem Interview der afrikanische Musiker Salif Keita.

Katalog transkultureller Beispiele, eine Typologie musikalisch-kultureller Übergangsphänomene. Wir brauchen aber auch Kriterien, um sie zu erklären und pädagogische Möglichkeiten daraus abzuleiten. Hier sind verschiedene Perspektiven denkbar. Eine davon wäre, den kulturellen Mix als autonom, als Gebilde aus eigenem Recht zu betrachten, wie es die amerikanische Musikethnologin Margret Kartomi vorschlug: „... selbst wenn wir die genaue Herkunft aller Merkmale [eines musikalischen Mischprodukts, *Th. O.*] kennen würden, ergäbe sich daraus kein besseres Verständnis der aus ihnen resultierenden Musik, die ja Gegenstand eines tiefgreifenden künstlerischen Transformationsprozesses war. Der Grund dafür, warum wir weder die Ergebnisse einer Vermischung voraussagen noch die Einzelheiten des Aus-

tauschs nachträglich entwirren können, liegt im experimentierfreudigen, expansiven und unabschließbaren Wesen der menschlichen Kreativität selbst.“¹⁰

Vielfach bleiben die verschiedenen „Herkünfte“ aber identifizierbar, indem sie eine spannungsreiche, als solche interessante Verbindung eingehen, die zu eigenen Aussagen führt und die aufzudröseln sich lohnt. Die eigenartige Gesangsstilistik der Bollywood-Schlager könnte man z. B. bis in die Vokalkultur der Raga-Musik zurückverfolgen und in ihrer Bedeutungsvielfalt aufzuschlüsseln versuchen. Der Bollywood-Stil „zeigt“ sozusagen in zwei Richtungen: auf den westlichen Pop und auf traditionelle indische Musik, ebenso wie die Musik jenes „Orquesta Experimental“ zugleich auf traditionelle Musik der Andenkulturen und auf die Musik der (gar nicht mehr ausschließlich westlichen) Avantgarde zeigt.

Musikalisches Verhalten

Wenn es um die inzwischen von der Globalisierung bedrohte, zum Glück aber noch existente und vielfach äußerst lebendige traditionelle Musik in (und aus) anderen Weltteilen geht, kommen wir sozusagen an natürliche Grenzen der Rekonstruktion und sind damit konfrontiert, dass Musik eben keine weltweit und allgemein verständliche Sprache ist.

Wenn wir mit Schülern ein Amadinda-Xylophon bauen und die typischen Spieltechniken einüben¹¹, westafrikanische oder andere Rhythmen auf Djembé-Trommeln spielen, Volkslieder aus der Türkei singen, mit Schülern in einem Völkerkundemuseum auf balinesischen Gamelan-Instrumenten spielen oder auch einen mongolischen Pferdekopfgeiger ins Seminar einladen, haben wir es mit einem Sachverhalt zu tun, den der amerikanische Musikpsychologe Robert Walker in seinem Aufsatz *Can We Understand the Music of Another Culture?* anspricht¹². Musikalisches Verhalten (wie menschliches Verhalten überhaupt) entwickle sich, so Walker, unter bestimmten sozialen und Umweltbedingungen und könne nur dann in andere Kontexte übertragen werden, wenn die kulturellen Bedin-

gungen selbst verallgemeinert werden könnten.

Der Ethnologe Clifford Geertz definiert Kulturen als selbst gesponnene Bedeutungsgewebe, in die die Menschen verstrickt sind¹³. Die Djembé-Trommel samt den darauf gespielten Rhythmen befindet sich in einer Bergisch-Gladbacher Realschule in einem völlig anderen Bedeutungsgewebe als in ihrer Heimat. Dass wir trotzdem etwas mit ihr anfangen können, Freude an ihr haben und produktiv auf ihr musizieren können, liegt an einer Eigenschaft künstlerischer Phänomene, die ich ihre sozio-ästhetische Polyvalenz nennen würde. Damit meine ich ihre Bereitschaft, sich kontextspezifisch umdefinieren zu lassen und trotzdem nicht ihren Reiz und ihr Potenzial, ästhetische Erfahrungen anzubieten, zu verlieren. Übrigens weist auch jede Haydn-Sinfonie, entstanden in den Bedeutungsgeweben des 18. Jahrhunderts, diese Polyvalenz auf, sonst würden wir uns heute kaum noch mit ihr befassen (können). Wir haben aber die Möglichkeit, wenn es uns pädagogisch sinnvoll erscheint, die fremden Bedeutungsgewebe zu rekonstruieren – ihnen also einen Eigensinn zuzuerkennen – und viel dabei zu lernen, auch über uns selbst. Wir können uns aber auch – im Bewusstsein, Agenten eines weltweiten Austausch- und Entwicklungsprozesses zu sein – zurücklegen und unseren eigenen Gebrauch von all der schönen Musik machen, falls sie uns überhaupt interessiert. Kunst und Freiheit sind Geschwister.

Kommunikationsfalle „Kulturalisierung“

Wenn wir von interkultureller Musikpädagogik reden, trennen wir oft nicht deutlich genug die beiden Hauptaufgaben: einerseits der musikalischen Globalisierung gerecht zu werden, andererseits auch in einem Fach wie Musik die Migrations-Tatsache und was aus ihr folgt, in den Blick zu nehmen.

Migration heißt für die Neuankömmlinge, sich in anderen Bedeutungsgeweben zurechtzufinden und neu zu definieren, und für die aufnehmende Gesellschaft, zu erkennen, dass und inwiefern andere

die Dinge möglicherweise anders deuten als wir. Aber Vorsicht – gerade hier lauern Kommunikationsfallen. Zum Beispiel die „Kulturalisierung“: Wir erklären ein Verhalten – aufgrund vordergründig erkennbarer Merkmale kultureller oder nationaler Zugehörigkeit oder Herkunft, wie Aussehen, Sprache, Kleidung – als Ausdruck „kultureller“



Es ist keineswegs klar, ob eine aus der Türkei stammende Familie sich für traditionelle Volksmusik, populäre Stile wie Arabesk oder türkische Pop-Musik, westlichen oder deutschen Mainstream-Pop, HipHop oder gar Beethoven interessiert – und wie intensiv dieses Interesse ist.

Prägung, ohne den Anteil der jeweiligen sozialen Situation an diesem Verhalten zu sehen. Oft betrachten wir dann sogar die, vielleicht nur scheinbare oder gebrochene, kulturelle Prägung als Kern der Person und neigen im Umgang miteinander dazu, den Differenzaspekt „Kultur“ für alles verantwortlich zu machen.

Der oben zitierte Paul Mecheril ist sogar der Ansicht, angemessener als die Frage nach den kulturellen Ursachen von Verhaltensweisen und Konflikten sei die Frage, wer sich des Kulturbegriffs zur Erklärung von Verhalten und Konflikten bedient¹⁴. Und der Schweizer Philosoph Elmar Holenstein sagt in

seinem (höchst lesens- und beherzigenswerten!) Text *Ein Dutzend Dauernregeln zur Vermeidung interkultureller Missverständnisse*, häufig finde man „dieselben Gegensätze, die man zwischen zwei Kulturen (interkulturell) festhalten zu können glaubt, der Art wie dem Grad nach auch innerhalb ein und derselben Kultur (intrakulturell), ja auch innerhalb ein und derselben Person (intrasubjektiv), in Abhängigkeit von Lebensalter, Umgebung, Aufgabenstellung oder auch nur Laune und Stimmung“¹⁵.

Wie auch immer: Wenn wir nach der musikalischen Prägung von Einwandererkindern fragen, sollten wir Verallgemeinerungen und Kulturalisierungen vermeiden. Denn erstens haben wir es mit einer Fülle von „Herkünften“ der Migrantenkinder zu tun, von Polen (dem Land mit der derzeit höchsten Einwanderung nach Deutschland) bis zur Türkei (mit der höchsten Migrantenquote in Deutschland), vom Libanon über Nigeria bis Korea – und in manchen Schulklassen sind zehn oder mehr dieser Herkünfte vertreten. Zweitens sind auch die Herkunfts-Musikkulturen traditionell heterogen und durch die Globalisierung in Bewegung (viele haben z. B. spezielle Weltmusik-Sparten entwickelt), und es ist keineswegs klar, ob eine aus der Türkei stammende Familie sich für traditionelle Volksmusik, traditionelle Kunstmusik, populäre Stile wie Arabesk oder türkische Pop-Musik, westlichen oder deutschen Mainstream-Pop, HipHop oder gar Beethoven interessiert – und wie intensiv dieses Interesse ist. Drittens wissen wir nicht, welche Musikerfahrungen die Kinder in ihren Familien machen, ob daraus ein dauerhaftes Interesse wird, welche abweichenden eigenen Interessen sie entwickeln, ob sie sich dabei an jugendkulturellen Stilrichtungen orientieren, in einem Diaspora-Ensemble¹⁶ Baglama spielen, ob sie gar Geigenunterricht in der Musikschule nehmen oder sich einfach für Musik nicht sonderlich interessieren.

Neugier als Grundhaltung

Musikunterricht, der solcher Vielfalt gerecht werden will, kann nicht auf Fla-

schen gezogen werden. Einen überall einsetzbaren Vorrat an Inhalten und Prozeduren gibt es für ihn nicht. Im Chaos müssen wir trotzdem nicht enden. Die Situationen sind entscheidend und das, was Lernende und Unterrichtende in ihnen jeweils an Handlungsmöglichkeiten entdecken und weiterentwickeln. Und vielleicht gibt es eine Grundhaltung, die in all diesen Situationen nützlich ist: Neugier auf die/den/das Andere(n) und die Bereitschaft, ihnen einen Eigensinn zuzuerkennen, den es vielleicht zu erkunden lohnt – und die Bereitschaft, sich selbst mit seinem Eigensinn den anderen zu öffnen. „Wechselseitiges Zuerkennen von Eigensinn“¹⁷ wäre vielleicht die Tugend der Wahl, um sich nicht hoffnungslos in den selbst gesponnenen Bedeutungsweben zu verstricken.

Anmerkungen:

- 1 Paul Mecheril: *Einführung in die Migrationspädagogik*. Weinheim: Beltz 2004, S. 131.
- 2 Bukow, Wolf-Dietrich: Überlegungen zu einer Reformulierung der interkulturellen Pädagogik unter den Bedingungen der Postmoderne. In: Lisa Rosen, Schahrazad Farrokhzad und Hans-Joachim Roth (Hg.): *Macht – Kultur – Bildung. Festschrift für Georg Auernheimer*. Münster: Waxmann 2008, S. 53-70 (hier: S. 54).
- 3 s. den Film von Claus Wischmann und Martin Baer (inzwischen auf DVD): *Kinshasa Symphony*, 2010.
- 4 Barth, Dorothee: *Ethnie, Bildung oder Bedeutung? Zum Kulturbegriff in der interkulturell orientierten Musikpädagogik*. (Augsburger Schriften, 78) Augsburg: Wißner 2008.
- 5 Trojanow, Ilija; Hoskote, Ranjit; Schlatterer, Heike: *Kampfabsage. Kulturen bekämpfen sich nicht – sie fließen zusammen*. München: Heyne 2009.
- 6 z. B. Zafer Senocak: *Deutschsein. Eine Aufklärungsschrift*. Hamburg: edition Körber-Stiftung 2011.
- 7 *Desert Blues 1, 2 und 3* (jeweils Doppel-CD). Frankfurt: Network Medien 2002 (Vertrieb: Kette 2001).
- 8 s. den Film von Pierre Yves Borgeaud: *Youssou N'Dour. Return to Gorée. A Musical Odyssey* (axiom films – auf DVD).
- 9 Oliver Kautny: Migrantischer Hip-Hop in Deutschland. In: Andreas Eichhorn und Reinhard Schneider (Hg.): *Musik – Pädagogik – Dialoge. Festschrift für Thomas Ott*. München: Allitera 2011, S. 157 – 186.
- 10 Kartomi, Margret J.: The Processes and Results of Musical Culture Contact: A Discussion of Terminology and Concepts. In: *ETHNOMUSICOLOGY* 1981/ 2, S. 227-249 (hier: S. 241).
- 11 Anleitungen hierzu bei Ulrich Wegner: *Xylophonmusik aus Buganda (Ostafrika)*. Wilhelmshafen: Noetzel 1991.
- 12 Walker, Robert: Can We Understand the Music

- of Another Culture? In: *PSYCHOLOGY OF MUSIC*, Vol. 24, No.2, 1996, S. 113-137 (hier: S. 113).
- 13 Clifford Geertz: *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1983, S. 9.
- 14 s. o. Fußnote 4, S. 111.
- 15 Elmar Holenstein: Ein Dutzend Daumenregeln zur Vermeidung interkultureller Missverständnisse. In: Ders.: *Kulturphilosophische Perspektiven*. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1998, S. 305. Online verfügbar unter <http://them.polylog.org/4/ahe-de.htm#note/> (15.11.2011).
- 16 Diaspora von gr. „Verstreutheit“, steht für die Situation von Minderheiten bestimmter Herkunft in fremder Umgebung. Diaspora-Ensembles pflegen bestimmte Musikstile ihrer Heimat weiter und tragen oft zu ihrer Tradierung bei, während sie in

- der Heimat selbst oft schon dahinschwanden. Eindrucksvolles Beispiel: *The Diaspora of Rembetiko* (griechische Musiktradition), Doppel-CD, www.networkmedien.de. Für türkische Musik in Deutschland siehe: Martin Greve: *Die Musik der imaginären Türkei. Musik und Musikleben im Kontext der Migration aus der Türkei in Deutschland*. Stuttgart: Metzler 2003.
- 17 Einige Gedanken dieses Textes – vor allem auch die Idee des „wechselseitigen Zuerkennens von Eigensinn“ – sind ausführlicher entfaltet in: Thomas Ott: Konzeptionelle Überlegungen zum Interkulturellen Musikunterricht. In: Andreas Lehmann-Wermser / Anne Niessen (Hg.): *Musikpädagogik im Fokus Band 2: Interkulturalität in der Musikpädagogik*. Augsburg: Wißner 2012 (in Vorbereitung).



Schülerinnen einer Berliner Grundschule bei der Erarbeitung des Totentanz von Camille Saint-Saëns.
Foto: Friedrich Neumann