

Claudia Maria Cvetko

Afrika in der Musikdidaktik

Ziele des Musikunterrichts – Einblick in eine Studie

Africa in Music Didactics – Insights Into a Study of Learning Objectives

At the beginning of the 1990s, an unmistakable popularity developed within the discourse of intercultural music education to bring music from Africa into the school classroom. Until now music from Africa is an integral part of current schoolbooks. Although the popularity became noticeable in the 1990s, the meticulous view of historical sources undertaken in this research shows earlier beginnings of an educationally motivated interest in African cultures and its music. This article gives an insight into a broad textbook analysis, which gives answers to this question: What are the objectives of addressing music from Africa in music didactics?

1. Themenaufakt

Vor knapp 100 Jahren – in den 1920ern – publizierten Edgar Rabsch und Hans Burkhardt ein dreibändiges Schulbuch mit dem schlichten Titel *Musik*. Im zweiten Band sind an mehreren Stellen Beispiele aus dem afrikanischen Kontinent enthalten (vgl. Rabsch & Burkhardt, 1928). Dieses Schulbuch markiert den Beginn einer knapp 100-jährigen Geschichte: *Afrika in der Musikdidaktik*. In den 1990er-Jahren entwickelte sich innerhalb der Musikdidaktik gar eine „didaktische [...] Euphorie“ (Schütz, 1996a, S. 185), Musik aus Afrika in den Musikunterricht einzubringen. Vielfach ist von einer Anziehungskraft, von einer „Faszination“ die Rede. Mitte der 1990er-Jahre werden erste Gründe zu erörtern versucht, warum unter Musikpädagoginnen und Musikpädagogen ein auffallendes Interesse an Musik aus Subsahara-Afrika aufkam (vgl. Schütz, 1996b). Eine Vielzahl an musizierpraktischen Unterrichtsmaterialien ist seither publiziert worden, mehr noch sind afrikabezogene Unterrichtsmaterialien zu einem nahezu festen Bestandteil der musikdidaktischen Literatur geworden. Kaum ein aktuelles Schulbuch für das Fach Musik weist keinen Bezug zum afrikanischen Kontinent auf.

Ungeklärt ist hingegen, welche (Bildungs-)Ziele damit verfolgt werden. Anders gefragt: Was sollen Schülerinnen und Schüler lernen, wenn sie beispiels-

weise einen ghanaischen Trommelrhythmus erarbeiten, sich mit senegalesischen Traditionen auseinandersetzen oder ein südafrikanisches Lied singen? Und *warum* sollen sie das lernen? Die Zielfrage und Zielbegründungen sind virulent, weil sich an diesem Punkt ein (auch ideologisches) Spannungsfeld innerhalb der Musikpädagogik zeigt: Die Interkulturelle Musikdidaktik hat zwar in den vergangenen Jahrzehnten einen festen Platz als anwendungsbezogenes Fach in der Schule eingenommen. Denn für die Interkulturelle Musikdidaktik gehört es zum Selbstverständnis, sich mit Musik anderer Kulturen zu beschäftigen und sie für den Musikunterricht didaktisch aufzubereiten. Schon Mitte der 1990er-Jahre spricht Volker Schütz von einem „musikdidaktischen Konsens“ und meint sogar, „interkulturelle bzw. transkulturelle Musikerziehung wird in ihrer Notwendigkeit heute nicht in Frage gestellt“ (Schütz, 1996a, S. 185). Derselben Ansicht ist unter anderem Ludwig Striegel, der von einer Selbstverständlichkeit ausgeht: So sei die Musikpädagogik nach ihrem Selbstverständnis dazu verpflichtet, andere Kulturen in den Unterricht einzubeziehen und sich mit ihrer Musik auseinanderzusetzen (Striegel, 1998, S. 4). Dennoch finden sich auch kritische Stimmen, die dieses Selbstverständnis hinterfragen und eine Schwerpunktlegung auf Kunstmusik (Barock, Klassik, Romantik etc.) postulieren, bevor im Unterricht Musik anderer Kulturen thematisiert wird. Clemens Kühn beispielsweise fragt noch im Jahr 2009: „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). Zudem wirft Kühn in seiner Glosse die grundsätzliche Frage auf, was Musikunterricht zu leisten und woran er sich auszurichten habe (Kühn, 2009, S. 3).¹ Zuweilen erheben Kritiker scharfe Vorwürfe: Kühn etwa wertet die Thematisierung von Musik anderer Kulturen als „eine Flucht, wenn nicht eine Kapitulation vor dem Eigenen“ (Kühn, 2009, S. 3). Ein ähnliches Urteil fällt Hans Christian Schmidt-Banse in seiner Kritik über interkulturelle Projekte im außerschulischen Konzertwesen. Diese seien ein „Alibi einer politischen Annäherung“ und vielmehr „Ausdruck des Unvermögens, die Grenzen zur eigenen Kultur zu öffnen“ (Schmidt-Banse, 2008, S. 152 und S. 158). Vor diesem Hintergrund ist Jürgen Terhag zuzustimmen, der hinsichtlich der Interkulturellen Musikpädagogik von „einer ungeklärten Selbstverständlichkeit“ (Terhag, 2011, S. 318) ausgeht. Vor allem ihre Ziele sind alles andere als transparent (ähnlich Feucht, 2007, S. 144 und Schmidt, 2015, S. 49–50).

Über normative Setzungen hinaus gab es bislang kaum Bemühungen, die Ziele zusammenzutragen, geschweige denn zu systematisieren (erste Strukturierungsansätze finden sich bei Barth, 2004, S. 319–322; Kautny, 2012, S. 19 und Völker, 2023, S. 20–23). Daher war es mein Forschungsanliegen, die Ziele der Interkulturellen Musikdidaktik am Beispiel von Musik aus Afrika aufzudecken.

1 Dieser „Richtungsstreit“ (Kühn, 2009, S. 3), wie Kühn ihn selbst nennt, weist im Übrigen eine historische Konstante auf und zeigt sich erstmals in den 1960er-Jahren (Binkowski, 1967, S. 225).

Denn solange die (zumeist existierenden) Ziele nicht befragt werden und daher nebulös bleiben, das zeigt meine Studie,² führt jeder noch so scharfe Vorwurf ins Leere: *Warum* also wurde Musik aus Afrika schon in den 1920er-Jahren in die Musikdidaktik eingebracht? Welche Ziele standen nach dem Zweiten Weltkrieg im Vordergrund, welche in den folgenden Jahrzehnten und schließlich nach der Jahrtausendwende? Mit Blick auf die Ziele der vergangenen 100 Jahre lassen sich deutliche Kontinuitäten, aber auch Diskontinuitäten aufzeigen. Mehr noch können Ziele rekonstruiert werden, die aus heutiger Sicht kritisch zu sehen sind. Bevor exemplarische Forschungsergebnisse dargelegt werden, beginne ich jedoch mit einem Exkurs. Nicht nur während meiner Promotionszeit wurde ich mehrfach auf den Begriff „Afrika“ angesprochen. Auch ist mit Blick auf mein Exposé für diese AMPF-Tagung im Rahmen einer Auflage der Wunsch geäußert worden, eine kritische Begriffsdefinition zu „Afrika“ zu ergänzen. Es ist folglich zu beobachten, dass die Verwendung des Terminus „Afrika“ durchaus als problematisch, zumindest aber als diskussionswürdig angesehen wird.

Exkurs: der Begriff „Afrika“

Was heißt „Afrika“? Ich verstehe und verwende den Begriff „Afrika“ als eine Bezeichnung für den drittgrößten Kontinent dieser Erde, der geographisch gesehen eindeutig festgelegt ist. Auch spreche ich von „Afrika“, wenn in musikpädagogischen Aufsätzen, in Schulbüchern und weiteren Unterrichtsmaterialien entweder dezidiert von „Afrika“ gesprochen wird oder sich die dort genannten Länder, Regionen, Städte und Gesellschaftsbezeichnungen dem afrikanischen Kontinent zuordnen lassen. An keiner Stelle geht es um meine Konstruktion von Afrika. Und um eine Destruktion landläufiger und problematischer Vorstellungsgehalte des Afrikabegriffs geht es nur, wenn sie in den untersuchten Materialien zum Ausdruck kommen. Denn das Afrikabild – oder besser gesagt: die Konstruktionen verschiedener Afrikabilder – innerhalb unserer Gesellschaft sind eine komplexe Thematik, die in einem eigenen Untersuchungsrahmen analysiert werden müssten (z. B. Macamo, 1999).³ Dennoch: Gerade innerhalb der Interkulturellen Musikpädagogik ist eine hohe sprachliche Sensibilität notwendig und die Erforschung des Themas *Afrika in der Musikdidaktik* erfordert eine kontinuierliche Reflexion des eigenen Sprachgebrauchs. Nichtsdestoweniger steht häufig eine Generalkritik im Raum, die Georg Auernheimer schon vor vielen Jahren feststellte: „Im Bereich interkultureller Bildungsarbeit und Kommunikation ist man stets mit

2 Die Studie „Mehr als ein Faszinosum? Afrika in der Musikdidaktik. Eine historiographische und qualitative Studie über die Ziele“ (Cvetko, 2023) ist im Rahmen eines Promotionsprojektes an der Universität Osnabrück entstanden.

3 Diesen Literaturhinweis verdanke ich Prof. Dr. Thomas Ott (Berlin), mit dem ich mich seit vielen Jahren intensiv über das Forschungsthema austausche.

dem möglichen Vorwurf einer inkorrekten Sprachverwendung konfrontiert [...]“ (Auernheimer, ⁸2016, S. 22).

Dabei sind es andere Begriffe, die wir innerhalb der Musikpädagogik vielmehr in den Fokus rücken sollten, weil sie uns in der Didaktik mitunter noch begegnen: „Schwarzafrika“ zum Beispiel oder der „schwarze Kontinent“, „Buschmänner“, „Pygmäen“, „Dritte Welt“ und „Entwicklungsland“. Susan Arndt und Antje Hornscheidt gaben ein kritisches Nachschlagewerk mit dem Titel „Afrika und die deutsche Sprache“ heraus, das 2018 bereits in der 3. Auflage erschien. Die Herausgeberinnen sehen nicht den Begriff „Afrika“ kritikwürdig, sondern die eben beispielhaft aufgezählten rassistischen und vor allem kolonialistischen Konstruktionen (vgl. Arndt & Hornscheidt, ³2018). Diese müssten reflektiert und dekonstruiert werden, um Machtmechanismen deutlich zu machen. Eine generelle Infragestellung aller Kategorien aber, auch Kontinent- oder Länderbezeichnungen (beispielsweise wurde mir einmal empfohlen, die Einwohnerbezeichnung „Tunesier“ in einfache Anführungszeichen zu setzen), führt zu einer großen Unsicherheit, potenziell auch zu einem Stillstand der Kommunikation und damit zu einer Handlungsunfähigkeit – sowohl in der Schule als auch in der Forschung.

In diesem Kontext ist Olivier Blanchard zu erwähnen, durch den die Geschichte der Interkulturellen Musikpädagogik in ein neues und kritisches Licht gerückt wurde. Sein Urteil lautet: Der musikpädagogische Umgang mit kultureller Diversität sei „essenzialistisch und eurozentristisch geprägt“ (Blanchard, 2019, S. 16). Historisch betrachtet ist dieses Urteil fragwürdig, denn bis weit in die 1990er-Jahre sind eben jene Musikdidaktikerinnen und Musikdidaktiker als eurozentristisch bezeichnet worden, die sich gar nicht für die Musik anderer Kulturen öffnen wollten und diese grundsätzlich ablehnten und abwerteten. Hier hat also nicht nur eine begriffliche Verschiebung, sondern auch eine Verschiebung der Denkweise stattgefunden. Bei so einem Urteil müsste Blanchards Dekonstruktion (Blanchard, 2019, S. 321), der Auflösung von Kategorien, eine Neukonstruktion folgen. Das heißt, die Frage, wie ein Musikunterricht aussehen sollte, in dem kulturelle Diversität behandelt wird, und welche Begriffe angewendet werden, müsste neu beantwortet werden. Blanchard unterbreitet keinen konkreten Gegenvorschlag. Das an sich überrascht nicht, denn zu groß wäre die Gefahr, sich begrifflich festlegen zu müssen und damit selbst in das Fahrwasser eines von ihm kritisierten Eurozentrismus zu geraten. Er selbst räumt redlich ein, „dass ein Missverstehen von Unterrichtsbeispielen, im Sinne einer Anleitung, [...] die beschriebenen Probleme nicht eliminieren, sondern im Gegenteil potenziell verschärfen würden[sic]“ (Blanchard, 2019, S. 321–322). Was also bleibt, ist eine große Unsicherheit hinsichtlich der Begrifflichkeiten, die sich durch die vermeintliche Abschwächung mittels einfacher Anführungszeichen aber kaum nachhaltig auflösen lässt.

Den Exkurs abschließend ist Folgendes nochmals herauszustellen: Eine Aufarbeitung postkolonialer Strukturen ist ebenso längst überfällig wie eine Reflexion unserer Sprache. Der Fokus sollte aber auf kritikwürdigen rassistischen und

kolonialistischen Begriffen liegen, die viel zu lange übersehen worden sind. Die Dekonstruktion von Begriffen allein reicht aber nicht aus. Und nun komme ich zu meiner eigentlichen, genuin musikdidaktischen Forschung: Mit Blick auf einen musikdidaktischen Umgang mit Musik aus Afrika ist es notwendig, sich der Ziele bewusst zu werden. Welche Ziele also verfolgen deutschsprachige Musikdidaktikerinnen und Musikdidaktiker, wenn sie Musikbeispiele aus dem afrikanischen Kontinent für den deutschsprachigen Musikunterricht aufbereiten? Anhand der Ziele können tieferliegende Strukturen rekonstruiert und auch Problematisches kann offengelegt werden. Das gelingt aber nur durch gründliche Forschung. Erst hierdurch kann detailliert diskutiert werden, an welchen Stellen Kritik zu äußern ist und wo Neuerungen notwendig wären, wo aber auch Positives auffällt.

2. Afrika in der Musikdidaktik: eine didaktische Schulbuchanalyse

2.1 Methodik und Auswahl des Materials

In einer breit angelegten Schulbuchanalyse – eine Teilstudie der umfassenden Gesamtstudie – sind afrikabezogene Unterrichtsmaterialien aus knapp 120 verschiedenen, seit den 1970er-Jahren publizierten Schulmusikbüchern für die Sekundarstufe I und II analysiert worden. Folglich ist die Schulbuchanalyse keine Total-, sondern eine Partialanalyse (hierzu Weinbrenner, 1992, S. 50), weil der Analysefokus ausschließlich auf bestimmten Inhalten eines Schulbuches liegt. Abzielend auf die Erforschung von Homologien war eine Vielzahl an Schulbuchbeispielen notwendig, sodass zunächst über 600 Schulmusikbücher auf afrikabezogene Inhalte seitenweise durchgesehen worden sind. Der Zusammenstellung der Auswahl- und Analyseeinheiten (Kuckartz, 2018, S. 30) ging somit eine umfangreiche Recherche voraus (zur detaillierten Eingrenzung der Analyseeinheiten siehe Cvetko, 2023, S. 55–59). Die methodische Vorgehensweise ist an den von Udo Kuckartz zusammengestellten Verfahrensweisen zur qualitativen Inhaltsanalyse orientiert, weil sein systematisches und kategorienbasiertes Vorgehen auch für große Materialmengen geeignet ist (Kuckartz, 2018, S. 26 und S. 223). Der Prozess der im Zentrum stehenden Kategorienbildung besteht aus sechs, zirkulär zu verstehenden Stationen (Kuckartz, 2018, S. 83). Den sechs Stationen ist eine siebte hinzugefügt, in der das Kategoriensystem auf übergeordnete Zusammenhänge untersucht wird und Motive in bestehende Theorien oder Fachdiskurse verortet werden. Auf eine detaillierte Erklärung aller Stationen wird an dieser Stelle verzichtet (ausführlich Cvetko, 2023, S. 60–74). Wichtig herauszustellen ist hingegen das Primat der Offenheit, sodass einleitend keine Hypothesen und eigenen Denkansätze formuliert werden (hierzu auch Kuckartz, 2018, S. 46). Diese wären vielmehr hinderlich, geht es doch darum, Intentionen aus den Schulbuchmaterialien induktiv zu ermitteln. Aus verschiedenen Gründen findet in

der Schulbuchanalyse der Terminus „Motiv“ statt „Ziel“ Anwendung (vertiefend Cvetko, 2023, S. 99–103): Der Zielbegriff wird vielfach kontrovers und undifferenziert verwendet. Dies gilt auch für Lehrerbände, in denen Angaben zu Zielen von Unterrichtsmaterialien ohnehin nur vereinzelt zu finden sind und häufig nicht determiniert oder ausdifferenziert werden, weshalb in der Analyse der Begriff „Motiv“ im Sinne eines Beweggrundes oder einer Triebfeder verwendet wird. Ein weiterer Grund, auf diesen Terminus zurückzugreifen, liegt im Forschungsinteresse, welches sich nicht ausschließlich auf offensichtliche Beweggründe richtet, die als „Ziel“, „Intention“ oder mit einem sinnähnlichen Begriff aufgelistet werden. Vielmehr liegt das Interesse in Teilen auch auf Rekonstruktionsversuchen, zugrunde liegende Sinnstrukturen hermeneutisch aufzudecken. Daher beinhaltet ein Motiv drei Subkategorien und beantwortet folgende Fragen: (1) Wie äußert sich im jeweiligen Schulbuchbeispiel der *Afrikabezug*? (2) Was sollen die Schülerinnen und Schüler im Zusammenhang des Afrikabezugs machen, was beinhaltet also die *Unterrichtsaktion*? (3) Welche *Intention* lässt sich aus dem Afrikabezug und der Unterrichtsaktion ableiten, welche Intention liegt dem afrikabezogenen Schulbuchbeispiel zugrunde?

Aus den Analyseeinheiten lassen sich 253 Motive ableiten, die aufgrund bestimmter Gemeinsamkeiten zu 13 wiederkehrenden Motiven zusammenzufassen sind. Aufgrund weiterer Parallelen lassen sich diese zu fünf Schwerpunkten verdichten:

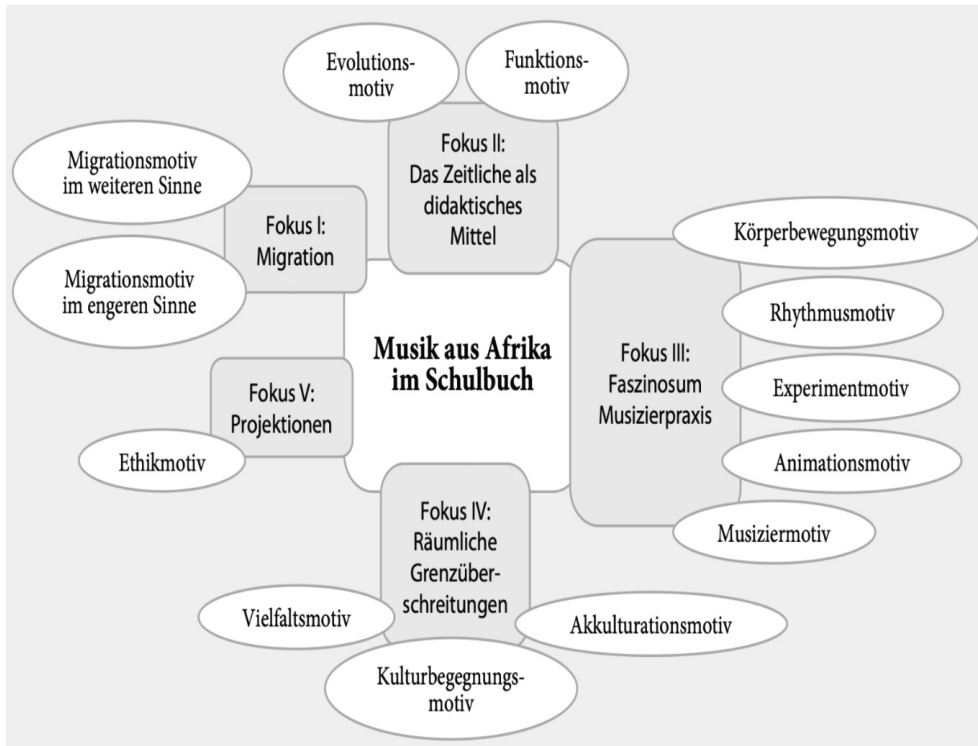


Abbildung 1: Motivübersicht

Auch wenn die durchgeführte Schulbuchanalyse in die didaktische und nicht in die internationale Schulbuchforschung einzuordnen ist – letztere beinhaltet explizit Untersuchungen zu Stereotypen und Vorurteilen (Schinkel, 2014, S. 482–483) – und eine (von vornherein) kritische Analyse dezidiert nicht beabsichtigt ist, kann doch ein System an Zielen offengelegt werden, an dem didaktische Entscheidungen im Sinne einer „Orientierungshilfe“ (Abel-Struth, 1978, S. 137) gespiegelt werden können. Zusammenfassend ist herauszustellen, dass einige Motive weniger verdächtig erscheinen, während andere aus heutiger Sicht diskussionswürdig und neu auszuloten sind.

2.2 Exemplarisch ausgewählte Forschungsergebnisse

2.2.1 Identifizierung evolutionistischer Strukturen

Mit Rekurs auf fachwissenschaftliche Diskurse der Ethnomusikologie (vgl. Cvetko, 2023, S. 232–246) ist folgendes, in Schulbüchern sich wiederholendes Motiv kritisch zu bewerten: das Evolutionsmotiv. Bei diesem Motiv wird ein Musikinstrument aus Afrika aufgegriffen, das als Vorform konstruiert dazu dient, die

Anfänge der Entwicklungsgeschichte eines „modernen“ Musikinstruments zu veranschaulichen:

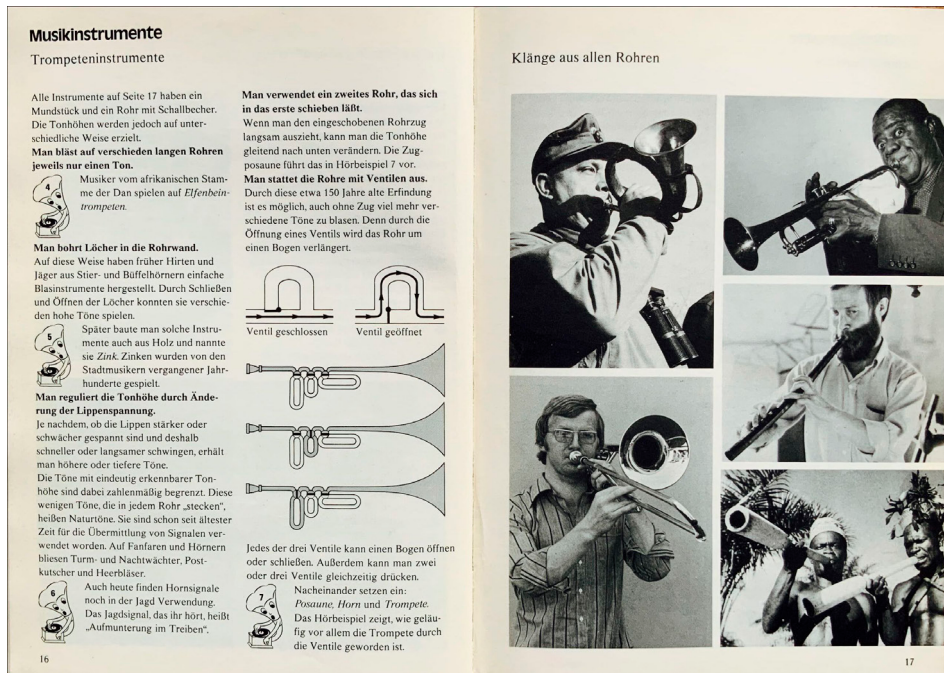


Abbildung 2: Banjo Musik 5/6, 1978, S. 16–17

Beispielsweise wird eine Art Entstehungsgeschichte der Posaune und Trompete erzählt, die mit einem Hörbeispiel von sogenannten Eintontrompeten der Dan (Elfenbeinküste/Liberia) beginnt (vgl. Abb. 2). Nach diesem Hörbeispiel folgt im Text die Weiterentwicklung des Instruments, bis schließlich die Erfindung von Ventilen beschrieben und damit auf die bei uns bekannte Posaune und Trompete verwiesen wird. Die Eintontrompeten dienen in diesem Fall dazu, den weit zurückliegenden Vorläufer eines ‚modernen‘ Instruments illustrieren zu wollen. Die Gegenüberstellung suggeriert, das europäische Musikinstrument habe sich in einer zivilisierten Gesellschaft über Jahrhunderte weiterentwickelt, während das gegenwärtige Musikinstrument aus Afrika noch heute den Status des Ursprünglichen und des Primitiven nicht überwunden hätte.

Das entwicklungsgeschichtliche Motiv ist auf ein Argumentationsmuster der Evolutionismustheorie zurückzuführen, welche die Entwicklung der Ethnologie im 19. Jahrhundert maßgeblich bestimmte: Man war der Auffassung, dass alle menschlichen Gesellschaften strukturell identische Entwicklungen durchlaufen müssten. Dabei galten euro-amerikanische Gesellschaften als Maßstab für den Fortschritt der Menschheit, während geographisch gesehen „außereuropäische“ Gesellschaften stellvertretend für frühere Entwicklungsstufen standen (Kohl,

³2012, S. 152 und 155, s. a. Goll, 1972, S. 82–85). Von der Evolutionismustheorie distanzierte sich die Ethnologie allerdings schon zu Beginn des 20. Jahrhunderts (vgl. Kohl, ³2012, S. 156). Auch die Ethnomusikologie lehnt evolutionistische Denkansätze seit langem ab (Nettl, 2010, S. 115); umso erstaunlicher ist die Erkenntnis, das unhaltbare Grundmuster der Evolutionismustheorie in Schulbüchern der 1970er-, 1980er-, am Rande auch der 1990er-Jahre zu finden sind. Und: Ansätze dieser Theorie lassen sich noch in einem aktuelleren Schulbuch finden. Das lezenswerte Schulbuch *Musik um uns 2/3* (2013) enthält eine Schulbuchseite zum Thema *Vielfalt der Musikinstrumente*, die darauf abzielt, „Schüler für die Fragen nach den Anfängen und Ursprüngen von Musikinstrumenten, ihrer außerordentlichen Vielfalt und Bedeutung [zu] sensibilisieren und wenigstens in Ansätzen Antworten [zu] geben“ (Musik um uns 2/3, [Materialband für Lehrerinnen und Lehrer], 2014, S. 187). In diesem Schulbuchbeispiel geht es weniger um eine Gegenüberstellung verschiedener Musikinstrumente als vielmehr um den Ursprung von Musikinstrumenten im Allgemeinen. Auf einem aktuell anmutenden Foto, das weder im Schulbuch noch im Lehrerband mit zusätzlichen Informationen kontextualisiert wird, ist ein halbnackt abgebildeter Schwarzer Mensch zu erkennen, der einen Musikbogen in seinen Händen hält. Die Bildunterschrift erklärt: „Musikbögen sind seit über 15.000 Jahren bekannt; sie haben sich vermutlich aus dem Jagdbogen entwickelt“ (Musik um uns 2/3, 2013, S. 320). In der Aufbereitung dieser Schulbuchseite entsteht der Eindruck, als fungiere das Foto zur Visualisierung des Ursprungs von Musikinstrumenten – und zugleich des Ursprungs der Menschheit. Den Schulbuchautorinnen und Schulbuchautoren mag – so wage ich zu behaupten – das zugrunde liegende Denkmuster nicht bewusst sein. Das Offenlegen eben solcher Strukturen ist deshalb Aufgabe von Forschung.

2.2.2 Problematisierung des Toleranzbegriffs

In afrikabezogenen Unterrichtsmaterialien ist vielfach davon die Rede, Offenheit und Toleranz bei Schülerinnen und Schülern fördern zu wollen. Bei näherer Auseinandersetzung mit dem Begriff „Toleranz“ wird deutlich, dass dieser zwar sehr häufig Anwendung findet, dabei aber alles andere als luzide determiniert ist. Der Toleranzbegriff wirft aber nicht nur viele terminologische, sondern auch konzeptionelle Fragen auf, für die es innerhalb der Musikpädagogik nur wenige Antworten gibt. In Anlehnung an die umfassende Begriffserörterung von Joachim Gauck in seiner Monographie „Toleranz: einfach schwer“ (2020) bin ich der Verwendung des Terminus „Toleranz“ im Kontext afrikabezogener Schulbuchmaterialien kritisch nachgegangen. Gauck ist hier nicht als ein Gewährsmann zu verstehen, der für eine kritische Auseinandersetzung zwingend notwendig wäre. Vielmehr zählt er zu den wenigen wissenschaftsorientierten Autorinnen und Autoren, die sich differenziert und überzeugend mit dem Begriff auseinandersetzen.

(1) Toleranz ist laut Gauck „nur dann erforderlich, wenn mich eine Differenz gegenüber dem anderen *erkennbar* stört“ (Gauck, 2020, S. 52, Hervorhebung im Original). Weil Toleranz vielfach in Schulbüchern eingefordert wird, muss potenziell angenommen werden, dass sich Schülerinnen und Schüler im Musikunterricht zunächst ablehnend gegenüber Musik aus Afrika zeigen würden. Es ist allerdings fraglich, ob nicht Schülerinnen und Schüler offener sind als möglicherweise angenommen. Zudem unterscheiden sich die Schulbuchmaterialien nach eigener Einschätzung zuweilen erheblich hinsichtlich ihres Fremdheitsgrades, sodass auch die Reaktionen im Musikunterricht vielfältig ausfallen dürften. (2) „Toleranz wird nur zu gewähren und zu erwarten sein, wenn Tolerierende und Tolerierte sich einem gemeinsamen Dritten verpflichtet fühlen“ (Gauck, 2020, S. 57). Es stellt sich die Frage nach der Notwendigkeit, Toleranz mit Blick auf das (vermeintlich) musikalisch Fremde anzubahnen – Oliver Kautny setzte sich hiermit dezidiert auseinander und führte den Begriff der „reflexiven Toleranzbereitschaft“ ein (Kautny, 2018, S. 68–71). An diesem Punkt zeigt sich in Schulbüchern aber ein höchst interessantes Argumentationsmuster: Die Thematisierung von Musik aus Afrika ist oftmals mit migrationsbezogenen Aspekten verknüpft. Das heißt, die Förderung von Toleranz zielt zwar zunächst auf das afrikabezogene Musikbeispiel ab. Darüber hinaus aber lässt sich eine gewünschte Übertragung der Toleranzbereitschaft auf ein friedliches Zusammenleben innerhalb unserer Migrationsgesellschaft ablesen. (3) Die Verwendung des Toleranzbegriffs in Schulbüchern ist jedoch dann als problematisch einzustufen, wenn es etwa um die Thematisierung von Ritualen, darunter Zwangsverheiratung und Genitalverstümmelung, geht und zugleich das Schulbuchkapitel ganz allgemein Neugier für andere Kulturen wecken und damit Verständnis sowie Toleranz anbahnen soll. Zwangsverheiratung und Genitalverstümmelung sind in Deutschland verboten und daher nicht zu tolerieren, wie auch Gauck in seinem Buch eindrücklich schildert (Gauck, 2020, S. 58). Insofern erwecken manche Schulbuchbeispiele den Eindruck einer zuweilen unkritischen und pauschalen Verwendung des Toleranzbegriffs, wobei die Bezugspunkte der Toleranzbildung m.E. viel stärker in den Blick genommen werden müssten (Gegenüber wem oder was soll Toleranz gefördert werden?). Auch kritische Auseinandersetzungen mit den Grenzen des zu Tolerierenden müssten berücksichtigt werden. Eine Ablösung des Toleranzbegriffs durch den Begriff der Anerkennung (etwa nach Honneth) löst noch nicht das Problem des nicht Tolerierbaren. Thomas Ott schlug hingegen einmal vor, Lernen „als wechselseitiges Zuerkennen von Eigensinn“ (Ott, 2012, S. 9–10) zu verstehen, was ermögliche, etwas zu thematisieren, ohne es unmittelbar anerkennen oder tolerieren zu müssen. Es zeigt einmal mehr, wie notwendig Ziele kritisch hinterfragt werden müssen.

2.2.3 Veränderte Afrikabilder

Ende der 1990er-Jahre wird erstmals in Schulbüchern auf die Vielfalt afrikanischer Musik aufmerksam gemacht, indem Einflüsse der Rock-, Pop- und Jazzmusik thematisiert werden. Es geht um das Kennenlernen von Akkulturationsprozessen traditioneller afrikanischer Musikkulturen. Das entsprechend bezeichnete Akkulturationsmotiv kommt seit der Jahrtausendwende häufiger vor, wie aus der folgenden Tabelle ersichtlich wird, in der die Häufigkeiten eines Motivs chronologisch festgehalten sind:

	1970er-Jahre	1980er-Jahre	1990er-Jahre	2000er-Jahre	2010er-Jahre
Musiziermotiv (N = 42)			4	18	20
Rhythmusmotiv (N = 41)		7	9	13	12
Vielfaltsmotiv (N = 37)	2	5	11	9	10
Ethikmotiv (N = 31)	2	8	9	5	7
Körperbewegungsmotiv (N = 23)	3	1	2	3	14
Akkulturationsmotiv (N = 19)			1	7	11
Kulturbegegnungsmotiv (N = 15)		1	7	3	4
Evolutionsmotiv (N = 12)	4	4	3		1
Animationsmotiv (N = 10)			1	1	8
Experimentmotiv (N = 10)	1		2	3	4
Funktionsmotiv (N = 6)	5	1			
Migrationsmotiv im engeren Sinne (N = 4)	1		1	1	1
Migrationsmotiv im weiteren Sinne (N = 3)	1			1	1

Abbildung 3: Chronologische Häufigkeitsverteilung⁴

Dem Akkulturationsmotiv liegt mitunter die Intention zugrunde, Schülerinnen und Schüler explizit dazu anzuhalten, ihre eigenen Vorstellungen von afrikanischer Musik und möglicherweise vorhandene Vorurteile zu reflektieren. Im Schulbuch *Musik um uns, Sekundarbereich II* (2008) zum Beispiel werden unter

⁴ Im vorliegenden Beitrag werden ausgewählte Motive exemplarisch dargelegt. Ausführliche Erläuterungen zu den anderen Motiven finden sich in Cvetko, 2023.

dem Titel „Zwischen Djembe und Rap“ ghanaische Musikkulturen thematisiert und ein Einblick in *Westafrikanischen Hip-Hop* gegeben. Eben jene Schulbuchautorinnen und Schulbuchautoren weisen eindrücklich auf die Notwendigkeit hin, die Vielschichtigkeit afrikanischer Musik aufzuzeigen und „kein verfälschtes, folkloristisch geprägtes Bild“ (Musik um uns, Sekundarbereich II, Materialband für Lehrerinnen und Lehrer, 2009, S. 222) vermitteln zu wollen. An diesen Schulbuchbeispielen ist ein Bewusstsein für das vermittelte Afrikabild zu erkennen, das viele Jahrzehnte keine explizite Rolle in Schulbüchern spielte und insofern durchaus als positiv zu bewerten ist.

2.2.4 Einfluss und Rolle der Verlage

Verlage haben erheblichen Einfluss auf die Ziele, die afrikabezogenen Unterrichtsmaterialien zugrunde liegen. Anhand von Neuauflagen kann im Detail aufgezeigt werden, an welchen Stellen Kürzungen zur vorherigen Auflage vorgenommen worden sind. Dabei entfallen oftmals nicht nur Ziele, die in älteren Auflagen noch explizit aufgelistet sind, sondern auch Zusatzinformationen, die für eine Kontextualisierung des afrikanischen Musikbeispiels notwendig wären. Verschiedene Schulbuchautorinnen und Schulbuchautoren haben mir im persönlichen Gespräch verdeutlicht, dass sie Änderungen und Kürzungen ihres ursprünglich eingereichten Materials von Seiten der Verlage nicht gutheißen. Verlage haben außerdem einen großen Einfluss auf das vermittelte Afrikabild. Der Umgang mit Quellenmaterial ist nicht selten intransparent. Es fehlen häufig zeitliche und geographische Angaben. Mehr noch zeigen meine Recherchen auch einen zuweilen fragwürdigen Umgang mit Bildmaterialien in musikpädagogischen Fachzeitschriften. Beispielsweise wird ein Foto des ghanaischen Musikers Kakraba Lobi rund zwanzig Jahre später in der gleichen Zeitschrift abgedruckt, wobei jegliche Informationen über ihn wegfallen (vgl. Jenne, 1979, S. 614 und Schatt, 2000, S. 2). Problematisch an diesem paradigmatisch zu sehenden Beispiel ist die transportierte Suggestion von Aktualität, obwohl das Foto immerhin zwanzig Jahre zurückliegt. Durch einen solchen Umgang mit dem Quellenmaterial könnte das Bild eines traditionellen Afrikas vermittelt werden, ohne die Entwicklungen der vergangenen Jahrzehnte zu berücksichtigen.

3. Zusammenfassung und Ausblick

Die vier exemplarisch dargelegten Erkenntnisse sollen Einsicht in die Studie über *Afrika in der Musikdidaktik* geben und den Mehrwert von Forschung deutlich machen. Erst durch Forschung gelingt es, einen differenzierten Einblick zu bekommen und hierdurch eine Diskussion zu entfachen, die über begrüßenswer-

te und kritisch zu sehende Ziele und Strukturen verhandelt. Der Mehrwert für die Unterrichtspraxis besteht insbesondere darin, eine Art „Orientierungshilfe“ anzubieten, an der didaktische Entscheidungen gespiegelt werden können: „Dem Musiklehrer [und der Musiklehrerin] wird vor allem durch das Gesamt der historischen Ziel-Erfahrungen das System des Möglichen und die Verantwortung seiner eigenen wertenden Auswahl und Akzentuierung oder auch seiner Abstriche bewußt gehalten“ (Abel-Struth, 1978, S. 137). Ein reflektierter Umgang und ein kritisches Hinterfragen der eigenen Ziele im Musikunterricht sind notwendig, um bei der Thematisierung von Musik aus Afrika Stereotypisierungen, Vorurteile und überhebliche (etwa evolutionistische) Denkmuster zu vermeiden oder zumindest darauf aufmerksam zu werden.

Literatur

- Abel-Struth, S. (1978). *Ziele des Musik-Lernens. Teil I: Beitrag zur Entwicklung ihrer Theorie*. Schott.
- Arndt, S. & Hornscheidt, A. (Hrsg.). (2018). *Afrika und die deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk* (3. Aufl.). Unrast.
- Auernheimer, G. (2016). *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik* (8. Aufl.). WBG.
- Barth, D. (2004). Kultur – Identität – Musik. Eine Analyse von Unterrichtsmaterialien zur türkischen Musik. In M. Ansohn & J. Terhag (Hrsg.), *Musikkulturen – fremd und vertraut* (S. 318–330). Lugert.
- Binkowski, B. (1967). Teaching the Music Teacher to Use the Music of His Own Culture. In The University of Michigan. School of Music (Hrsg.), *International Seminar on Teacher Education in Music (August 8–18, 1966)* (S. 217–225). The University of Michigan.
- Blanchard, O. (2019). *Hegemonie im Musikunterricht. Die Befremdung der eigenen Kultur als Bedingung für den verständigen Umgang mit kultureller Diversität*. Waxmann.
- Cvetko, C. M. (2023). *Mehr als ein Faszinosum? Afrika in der Musikdidaktik. Eine historiographische und qualitative Studie über die Ziele*. UniverSi.
- Feucht, W. (2007). Was soll Sandra lernen, wenn sie türkisch singt? Die Lehr-Lern-Ziele der Musikpädagogik in Bezug auf Interkulturalität. In N. Schläbitz (Hrsg.), *Interkulturalität als Gegenstand der Musikpädagogik* (S. 141–164). Die Blaue Eule.
- Gauck, J. (2020). *Toleranz: einfach schwer*. Goldmann.
- Goll, R. (1972). *Der Evolutionismus. Analyse eines Grundbegriffs neuzeitlichen Denkens*. Beck.
- Jenne, M. (1979). Sachwörter zur Musikpädagogik. Außereuropäische Musik – Musikkulturen der Welt. *Musik und Bildung. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Musikerziehung*, 11(10), 612–616.
- Kautny, O. (2012). Für eine Entlastung des Interkulturellen Musikunterrichts. *Diskussion Musikpädagogik*, 55, 16–22.
- Kautny, O. (2018). Anerkennung, Achtung, Toleranz...? Auf der Suche nach ethischen Begriffen für die Interkulturelle Musikpädagogik. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, 46–76. <http://www.zfkm.org/18-kautny2.pdf>

- Kohl, K.-H. (2012). *Ethnologie – die Wissenschaft vom kulturell Fremden. Eine Einführung* (3., aktual. und erw. Aufl.). Beck.
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Aufl.). Beltz Juventa.
- Kühn, C. (2009). Musik als Kunst. Unzeitgemäße Thesen zu einem zeitgemäßen Musikunterricht? *Diskussion Musikpädagogik*, 41, 3–4.
- Macamo, E. S. (1999). *Was ist Afrika? Zur Geschichte und Kulturosoziologie eines modernen Konstrukts*. Duncker und Humblot.
- Nettl, B. (2010). *Nettl's elephant. On the History of Ethnomusicology, Foreword by Anthony Seeger*. University of Illinois Press.
- Ott, T. (2012). Heterogenität und Dialog. Lernen am und vom Anderen als wechselseitiges Zuerkennen von Eigensinn. *Diskussion Musikpädagogik*, 55, 4–10.
- Rabsch, E. & Burkhardt, H. (1928). *Musik. Teil II. Ein Unterrichtswerk für die Schule. Unter-Tertia bis Unter-Sekunda*. Diesterweg.
- Schatt, P. W. (2000). Musik im Dialog der Kulturen. *Musik & Bildung. Praxis Musikunterricht*, 32(5), 2–7.
- Schinkel, E. (2014). Schulbuchanalyse. *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, 65(7/8), 482–497.
- Schmidt, A. M. (2015). *Die imaginäre Grenze. Eine Untersuchung zur Bedeutung von Musik für Jugendliche türkischer Herkunft in Deutschland und ihre Verortung im Diskurs der interkulturell orientierten Musikpädagogik*. Dohr.
- Schmidt-Banse, H. C. (2008). Interkulturell beim Wort genommen: Musikalische Grenzüberschreitungen in eigenen vier Wänden. In A. J. Cvetko & P. Graf (Hrsg.), *Wege interkultureller Wahrnehmung. Grenzüberschreitungen in Pädagogik, Musik und Religion* (S. 151–173). Vandenhoeck & Ruprecht unipress.
- Schütz, V. (1996a). Chancen und Grenzen der schulischen Auseinandersetzung mit traditionellen Musikkulturen aus Schwarzafrika. In V. Schütz (Hrsg.), *Musikunterricht heute. Beiträge zur Praxis und Theorie* (S. 185–195). Institut für Didaktik populärer Musik W. D. Lugert.
- Schütz, V. (1996b). Über das außergewöhnliche Interesse von Musikpädagogen an schwarzafrikanischer Musikkultur. In R. C. Böhle (Hrsg.), *Aspekte und Formen Interkultureller Musikerziehung. Beiträge zum 2. Symposium zur Interkulturellen Ästhetischen Erziehung an der Hochschule der Künste Berlin* (S. 76–83). Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Striegel, L. (1998). Interkulturelle Musikpädagogik. *Musik und Unterricht. Zeitschrift für Musikpädagogik*, 9(50), 4–5.
- Terhag, J. (2011). Wie interkulturell ist die Musik(pädagogik)? Launige und spitze Bemerkungen zu einer ungeklärten Selbstverständlichkeit. In A. Eichhorn & R. Schneider (Hrsg.), *Musik – Pädagogik – Dialoge. Festschrift für Thomas Ott* (S. 318–326). Allitera.
- Völker, J. (2023). „Als ob ein Deutscher sowas hört?!“ Orientierungen von Schülerinnen und Schülern im interkulturellen Musikunterricht. Olms.
- Weinbrenner, P. (1992). Grundlagen und Methodenprobleme sozialwissenschaftlicher Schulbuchforschung. In K. P. Fritzsche (Hrsg.), *Schulbücher auf dem Prüfstand. Perspektiven der Schulbuchforschung und Schulbuchbeurteilung in Europa* (S. 33–54). Diesterweg.

Schulbücher

- Banjo Musik 5/6 (1978). Hrsg. von D. Clauß, M. Geck, H. J. Kemen & G. Küntzel. Klett. (ISBN 3-12-177100-0)
- Musik um uns 2/3 (2013). Klassen 7 bis 10. Hrsg. von M. Sauter und K. Weber (Neubearbeitung). Schroedel. (ISBN 978-3-507-03012-1)
- Musik um uns 2/3, [Materialband für Lehrerinnen und Lehrer] (2014). Klassen 7 bis 10. Hrsg. von M. Sauter und K. Weber (Neubearbeitung). Schroedel. (ISBN 978-3-507-03015-2)
- Musik um uns. Sekundarbereich II (2008). Hrsg. von M. Sauter & K. Weber. Schroedel. (ISBN 978-3-507-02579-0)
- Musik um uns. Sekundarbereich II. Materialband für Lehrerinnen und Lehrer (2009). Hrsg. von M. Sauter & K. Weber. Schroedel. (ISBN 978-3-507-02580-6)

Claudia Maria Cvetko
cve@oegym.de
claudia.cvetko@uni-bamberg.de