

**Universität der Künste Berlin**

Institut für Musikpädagogik

MA Musik Lehramt ISS/Gym

Sommersemester 2023

Erstgutachter: Prof. Dr. Christian Harnischmacher

Zweitgutachterin: Dr. Viola Cäcilia Hofbauer

## **Masterarbeit**

### **Oper? Oper!**

# **Überlegungen zur Oper im Musikunterricht aus interkultureller Perspektive**

Vorgelegt von:

Sophie Hofsummer

E-Mail: [sophie-hofi@web.de](mailto:sophie-hofi@web.de)

Berlin, den 08.09.2023

# Inhaltsverzeichnis

<b>1. Einleitung.....</b>	<b>3</b>
<b>2. Zustandsanalyse zur Oper in der Schule.....</b>	<b>5</b>
2.1. „Holt die Bücher raus“ – Der Blick ins Schulbuch.....	5
2.2. Kulturbegriffe der Musikpädagogik .....	9
2.3. Kulturelles Grundverständnis der schulischen Opernvermittlung .....	12
<b>3. Bestimmung der kulturellen Identität anhand von Interessenstheorien .....</b>	<b>13</b>
3.1. Situationales und individuelles Interesse.....	14
3.2. Entwicklung von schulischen Interessen.....	17
3.3. Differenzierung von kultureller Identität und Interesse.....	18
3.4. Intrinsische Motivation und Interesse – ist das nicht das Gleiche?.....	19
3.5. Das musikalische Interesse der Schüler*innen.....	21
3.6. Schlussfolgerung auf die musikalische Kultur der Schüler*innen.....	25
<b>4. Eine neue Perspektive für die Opernvermittlung.....</b>	<b>26</b>
4.1. Begründungsansätze für die Oper als Teil des Musikunterrichts .....	26
4.2. Oper als fremde Kultur.....	28
<b>5. Konzepte der Interkulturalität .....</b>	<b>29</b>
5.1. Interkulturelle Vermittlung als pädagogisches Grundanliegen.....	30
5.2. Interkulturalität im Musikunterricht.....	31
5.3. Interkulturalität in der Praxis – eine zweite Schulbuchanalyse.....	36
5.4. Prinzipien der Interkulturellen Musikerziehung.....	40
5.4.1. Musikpraxis .....	41
5.4.2. Musik im gesellschaftlichen und identitären Kontext.....	42
5.4.3. Das Eigene und das Fremde im Vergleich.....	43
<b>6. Der bedeutungsorientierte interkulturelle Vermittlungsansatz mit Anwendung auf die Oper .....</b>	<b>46</b>
6.1. Der bedeutungsorientierte interkulturelle Vermittlungsansatz.....	46
6.2. Anwendung auf die Oper .....	47
6.2.1. Musikpraxis .....	47
6.2.2. Musik im gesellschaftlichen und identitären Kontext.....	48
6.2.3. Das Eigene und das Fremde im Vergleich.....	49
<b>7. Fazit und Ausblick.....</b>	<b>50</b>
<b>Anhang.....</b>	<b>52</b>
<b>Literaturverzeichnis.....</b>	<b>56</b>
Weiterführende Literatur.....	62
<b>Eigenständigkeitserklärung .....</b>	<b>64</b>

## 1. Einleitung

Im Jahr 2022 verkauften die 3 Berliner Opernhäuser ca. 520.000 Karten und einige von ihnen wurden von mir erworben (Senatsverwaltung, 2023, online). Ja, ich gehe gerne in die Oper. Mich fasziniert das Zusammenspiel von Schauspiel und Musik, mich packen die Emotionen und ich schaue den Musiker\*innen gerne dabei zu, wie sie Noten zum Klingen bringen und diese die Zuschauer berühren. Ich lasse mich gerne darauf ein, für ein paar Stunden in eine andere Welt gebracht zu werden, und mindestens genauso gerne gebe ich mein Bestes, diese anspruchsvollen Werke selbst zu musizieren. Nur leider treffe ich außerhalb des universitären Rahmens in meinem Umfeld kaum auf Menschen meines Alters oder jünger, die diese Leidenschaft mit mir teilen und immer wieder entgegnet man mir mit genervtem Blick und Aussagen wie, „sowas kann ich mir nicht anhören“.

In meinem Praxissemester erlebte ich einige Stunden mit, in denen andere Lehrkräfte beispielsweise Carmen oder La Bohème als Stellvertreter für die Gattung Oper unterrichteten und ich erschrak förmlich, als mir bewusst wurde, dass ich nach einer Unterrichtsreihe wie dieser selbst wohl kaum freiwillig eine Oper besucht hätte. Den Lernenden erging es ähnlich und wir teilten das Leid, langweiligen Unterricht, viel Textarbeit und schreckliche Aufnahmen ertragen zu müssen. Selten verstand ich das Desinteresse der Schüler\*innen an Opern so sehr wie in diesem Moment. Der Austausch mit anderen Lehrkräften zeigte, dass sich manche aus ähnlichen Beweggründen schon vor Jahren dazu entschieden hatten, die musikalische Gattung der Oper gar nicht mehr zu unterrichten.

Dabei ist der Operninhalt doch häufig sehr aktuell. Liebe, Streit, Eifersucht und großes Drama finden sich nicht nur dort, sondern auch in nahezu jedem Film oder jeder Serie wieder. Sind die Grundfragen der Operngeschichte, nicht dieselben, die uns noch heute bewegen? Aus meiner Sicht haben Opern das Potenzial, jeden in seinen Bann zu reißen, in eine andere Welt zu bringen und die Emotionen strömen zu lassen.

Aus dieser doch tief enttäuschenden Schulerfahrung heraus, stellte ich mir die Frage, wie der große Bereich der Oper vermittelt werden kann, sodass Lernende begeistert und mitgerissen werden und die Lehrenden gleichzeitig nicht frustriert sind. Wie anders sollte die Oper neuen Wind bekommen, wenn nicht bereits in der Schulzeit Begeisterung geweckt wird.

Diese Arbeit soll mithilfe des bedeutungsorientierten Kulturbegriffs und einer interkulturellen Perspektive einen Beitrag leisten, die Vermittlung der Gattung Oper in der Schule zu

reformieren. Dafür bedient sie sich verschiedener Ansätze mehrere Disziplinen, der Musikpädagogik, den Erziehungswissenschaften und der Musiktheatervermittlung.

Die interkulturelle Perspektive wird, basierend auf folgenden Thesen, entwickelt:

1. Es braucht ein bedeutungsorientiertes Kulturverständnis für Opernvermittlung
2. Kulturelle Zugehörigkeit kann durch das pädagogische Prinzip des Interesses bestimmt werden
3. Die Anwendung des bedeutungsorientierten Kulturverständnisses führt zur Erkenntnis, dass Oper sich außerhalb der Kultur der Lernenden befindet

Diese Arbeit kann nur erste Gedankenanstöße liefern, die zu einem neuen Verständnis von Oper und Kultur führen sollen, und damit ein erster Schritt zu einem neuen Denken zur Opernvermittlung in der Schule sind. Da sich die Arbeit auf verschiedene Fachdisziplinen stützt, ist es nicht möglich, zu jeder Fragestellung den gesamten Bereich der vorhandenen Literatur darzustellen. Sie kann nur notwendige Einblicke in die Literatur geben und hat keinen Anspruch auf Vollständigkeit der Literaturreferenzen.

## 2. Zustandsanalyse zur Oper in der Schule

Um sich dem Grundanliegen zu widmen, wie die Gattung Oper in Zukunft neu gedacht und anders unterrichtet werden kann, so dass es die Lernenden begeistert, bedarf es eine Antwort auf die grundlegende Frage, auf welcher theoretischen Grundlage Oper bisher eigentlich unterrichtet und vermittelt wird. Leider muss an dieser Stelle festgehalten werden, dass zu dieser Thematik keine Studie bekannt ist, und auch keine Studie bisher einen grundlegenden und globalen Überblick über das Geschehen, die Methoden und Inhalte des Musikunterrichts zeigt. Um der Frage trotzdem eine Antwort geben zu können, soll zu Beginn dieser Arbeit zunächst ein Blick in verschiedene Schulbücher für den Musikunterricht geworfen werden. Mithilfe der Darstellungen von verschiedenen Kulturbegriffen innerhalb der Musikpädagogik folgt die Beurteilung, auf welchem kulturellen Grundverständnis basierend Oper in der Schule unterrichtet wird.

### 2.1. „Holt die Bücher raus“ – Der Blick ins Schulbuch

Da keine wissenschaftliche Grundlage zur Durchführung der Opernvermittlung in der Schule gefunden werden konnte, soll mithilfe einer Schulbuchanalyse die vermutlich gelebte Praxis dargestellt werden. Es werden nur Bücher für die Jahrgänge 7-10 berücksichtigt, da in diesen Jahrgängen ein differenziertes Einsteigen in das Geschehen der Oper möglich erscheint, und gleichzeitig noch Unterricht mit und für alle stattfindet – unabhängig von Vorlieben und Präferenzen, wie es in der Oberstufe der Fall ist. Es soll gleich vorweg erwähnt werden, dass hier mehrere Schulbücher detaillierter beschrieben werden, die eine exemplarische, aber repräsentative, Auswahl von vielen verschiedenen gesichteten Schulbüchern sind.<sup>1</sup> Die hier näher betrachteten Schulbücher wurden ausgewählt, da in vielen Schulen noch Klassensätze mit älteren Schulbüchern liegen und auf diese typischerweise eher zurückgegriffen wird. Es ist klar, dass mit dieser Betrachtungsweise die Realität im Unterrichtsalltag nicht vollständig abgebildet werden kann, da jede Lehrkraft selbst über die Art und Weise der Vermittlung entscheidet. Es kann aber davon ausgegangen werden, dass im Rahmen des Unterrichts auf Methoden und Inhalte der Schulbücher zurückgegriffen wird. Daher kann die Betrachtung der Schulbücher als ein Indikator genutzt werden, auf welchen Wegen in den letzten Jahrzehnten in Deutschland sich vermutlich vielfach dem Thema Oper in diesen Jahrgangsstufen genähert wurde.

---

<sup>1</sup> Die Schulbücher, die der tieferen Vergleichsanalyse dienen, sind im Anhang unter „Weiterführende Literatur“ aufgelistet.

Mit MusiX hat der Helbling Verlag eine Musikbuchreihe veröffentlicht, die für die 5. bis 10. Klasse ausgerichtet ist, und nach Angaben des Verlags, „vielfältige Zugänge in zentralen Bereichen des Musikunterrichts, der Rhythmus-, Stimm- und Kontextarbeit“ (Helbling Verlag, o.D., online) bietet. Seit 2011 ist das Schulbuch zugelassen, und kann mit den Bänden 2 und 3 in den Berliner Oberschulen eingesetzt werden.

Im zweiten Band der Reihe MusiX, für Klasse 7 und 8 gedacht, ist der Bereich des Musiktheaters mit 9 Seiten bedacht und als eigenes Kapitel abgegrenzt. Nach zwei einleitenden Seiten mit Opernwitzen und einem kurzen Lied beginnt das Kapitel mit einer Doppelseite zum Musical Grease, auf welcher die Schüler\*innen sich auf spielerischer und szenischer Weise mit einem Lied des Musicals auseinandersetzen (Detterbeck, 2011, MusiX 2, S. 98-99). Es folgen zwei Doppelseiten zu Wagners Fliegendem Holländer. Nachdem sich die Lernenden mit der Geschichte des Holländers auseinandergesetzt haben, folgen eher analytische Aufgaben: „Beschreibt das Gemälde von W. Turner. Notiert den Bildinhalt und die Gestaltungsmittel in eurem Arbeitsheft.“ (Detterbeck, 2011, MusiX 2, S. 101) und darauffolgend: „Ihr hört zwei Beispiele aus der Oper. Wo findet ihr in der Musik Elemente des Bildes wieder? Begründet eure Entscheidung.“ (Detterbeck, 2011, MusiX 2, S. 101). Es folgen musiktheoretische Aufgaben, in denen die Schüler\*innen beispielsweise einen Klavierauszug zu einer Aufnahme mitlesen und mit explizit erwähnten musikalischen Fachbegriffen die musikalischen Mittel Wagners beschreiben sollen (Detterbeck, 2011, MusiX 2, S. 101). In einer anderen Aufgabe müssen die Lernenden die Intervalle des Holländer-Motivs analysieren und dieses in einem anderen Notenschlüssel notieren. Es folgt ein Praxisteil, in dem zur Musik geschauspielert werden sollen, wobei im Anschluss die Musik mit bestimmten Fachbegriffen zu beschreiben ist (Detterbeck, 2011, MusiX 2, S. 102). Auf der letzten Seite zum Fliegenden Holländer gibt es eine Einführung in die von Wagner entwickelten Leitmotive, auch diese werden eher textorientiert behandelt: „Findet Erklärungen, warum Wagner diese Leitmotive für die jeweilige Person bzw. Situation ausgewählt hat.“ (Detterbeck, 2011, MusiX 2, S. 103) oder „Lest den Text der Arie. Überlegt, welche der oben abgebildeten Motive vom Namen her zu den einzelnen Textteilen passen könnten.“ (Detterbeck, 2011, MusiX 2, S. 103). Das Kapitel endet mit einer Doppelseite zum Aufbau eines Opernhauses. Auch hier sind alle Aufgaben mit schriftlichen Arbeitsaufträgen verbunden (Detterbeck, 2011, MusiX 2, S. 105).

Auch im Musikbuch 3 der Reihe MusikX ist die Herangehensweise zum Thema Oper über die 10 dafür vorgesehenen Seiten sehr ähnlich. Im ersten Teil geht es um Zitate, Beschreibung von Charakteren, Personenrollen und Soziogramme anhand der Oper Carmen. Der zweite Teil besteht aus Aufgaben zur Analyse einer Liedstruktur mithilfe von aufgeführten musikalischen

Mitteln, einem Vergleich zwischen den musikalischen Mitteln und dem Textinhalt, sowie der Betrachtung einer Szene einer Aufführung in verschiedene Opernhäuser und dessen Umsetzung (Detterbeck, 2011, MusiX 3, S. 103). Insgesamt stehen auch hier wie in Band 2 analytische und sprachlich ausgerichtete Aufgaben im Vordergrund. Häufig müssen die Schüler\*innen etwas schreiben, lesen oder analysieren und Hintergrundinformationen betrachten (Detterbeck, 2011, MusiX 3, S. 105-107).

Innerhalb der Musikbuchreihe „Musikland“ unterscheidet auch der Verlag Schroedel zwischen einem Buch für die Klassen 7 und 8 (Musikland 2), sowie 9 und 10 (Musikland 3). In Musikland 2 widmen sich 5 Seiten der Oper „Zar und Zimmermann“ von Albert Lortzing und 4 Seiten dem Geschehen im Hintergrund der Oper und des Opernhauses. Zunächst dürfen die Lernenden kreativ werden und sich zu den Charakteren selbst eine Geschichte ausdenken (Scheytt, 1992, S. 203-204). Auf den folgenden Seiten wird dann vorgestellt, wie Lortzing sich die Geschichte ausgedacht hat. Es werden einzelne Teil der Oper musikalisch vorgestellt, woraufhin einzelne Aufgaben folgen, wie z.B.: „Fertigt einen Lebenslauf von Albert Lortzing an [...]“ (Scheytt, 1992, S. 204) oder „Versucht nach der Besprechung von Text und Musik eine möglichst genaue Beschreibung der Person des „Bürgermeisters“ anzufertigen“ (Scheytt, 1992, S. 205). In anderen Aufgaben sollen die Schüler\*innen zu einem Text aus der Oper eine Szene darstellen und einen der Tänze aus der Oper erlernen (Scheytt, 1992, S. 206-207). Damit endet auch schon der Abschnitt zu „Zar und Zimmermann“ und mit vielen Bildern zeigen die Autor\*innen Teile eines Opernhauses, wie das Tonstudio, einen Probensaal oder die Schneiderwerkstatt. Die Aufgaben zu diesem inhaltlichen Teil befassen sich größtenteils mit den ausgeübten Berufen: „Ist es, z.B. als Schneider notwendig, schon ausgebildet zu sein, oder kann man den Beruf an einem Opernhaus erlernen? Wenn ja, welche Lehrstellen gibt es dort?“ (Scheytt, 1992, S. 210) oder „Erkundigt Euch, welche Plätze es in einem Opernhaus gibt und wie hoch die Eintrittspreise bei normalen Vorstellungen sind.“ (Scheytt, 1992, S. 210). In einer anderen Aufgabe sollen die Schüler\*innen Argumente für und gegen eine Subventionierung des Operngeschäfts durch staatliche Gelder finden. Das Kapitel endet mit der Empfehlung, als Klasse einmal eine Opernvorstellung zu besuchen. Das Buch legt einen Fokus auf Abläufe und Hintergrundfragen zum Operngeschäft, legt aber keinen musikalischen Schwerpunkt in die Arbeit, sondern nähert sich der dargestellten Oper vor allem durch Fragen, die den Komponisten oder das Libretto betreffen.

Musikland 3 nimmt sich der Oper „Die Kluge“ von Carl Orff an und führt die Schüler\*innen über ebenfalls 9 Seiten in die Geschichte des Märchens hinein, welches der Oper zugrunde liegt. Ähnlich wie im vorangegangenen Buch, legen die ersten Seiten einen Fokus auf

Hintergrundinformationen zur Oper, wie den Handlungsort, die Charaktere und Entstehungsfragen (Scheytt, 1994, S. 208). Es folgen einige detaillierte Szenenbetrachtungen, sowie Hörbeispiele mit dazugehörigen Aufgaben, die sich analytisch, mit und ohne Notentext, mit musikalischen Mitteln auseinandersetzen (Scheytt, 1994, S. 211-213). In den neun Seiten ist, im Gegensatz zu Musikland 2 keine praktische Aufgabe zu finden, sondern textproduktive Aufgaben zu abgedruckten Szenentexte, sowie Notenbeispiele für analytische Betrachtungen (z.B. Scheytt, 1994, S. 210). Diskussionen, Erörterungen, Beschreibungen oder Analysen sind meist das Resultat.

Nahezu zeitgleich erschien ebenfalls im Schroedel Verlag die mehrbändige Schulbuchreihe „Musik um uns“. Im Buch für Klasse 7 und 8 nimmt der Bereich der Oper 23 Seiten ein und behandelt neben allgemeinen Begriffen zur Oper, die beiden Klassiker „Entführung aus dem Serail“ von W.A.Mozart und „Der Freischütz“ von C.M. von Weber. Bei beiden Opern ermöglicht das Buch einen intensiven Einblick in die Handlung, indem entscheidende, handlungstreibende Stücke hervorgehoben und in Teilen abgedruckt sind, sowie als Hörbeispiel zur Verfügung stehen. Das Nachvollziehen der Handlung wird direkt am Werk vorgenommen und musikalische Arbeit wird durch passende Aufgaben ermöglicht. Die Aufgaben sind, so wie in anderen Büchern zuvor, jedoch vor allem schriftliche Aufgaben, welche sich analytisch mit der Handlung und der Musik auseinandersetzen. Besonders häufig sind in der Aufgabenbeschreibung Operatoren wie „Beschreiben“, „Unterscheiden“, „Darstellen“, „Untersuchen“ oder „Urteilen“ zu finden. Es gibt insgesamt auf den Seiten zu Mozarts Entführung nur zwei (Prinz, 1993, S. 197, 202) und zu Webers Freischütz lediglich eine Aufgabe (Prinz, 1993, S. 207), die sich der Musikpraxis widmet, in allen drei Fällen handelt es sich um Gesangsaufgaben.

Auch im dritten Band der Reihe, für 9. Und 10. Klasse konzipiert, wird die Handlung einer Oper durch ausgewählte Szenen nachvollzogen, hier allerdings nur über 6 Seiten am Beispiel des Fliegenden Holländers von Richard Wagner. Auch kommen Aufgabenoperatoren, wie „Beschreiben“, „Charakterisieren“, „Vergleichen“ oder „Gliedern“ signifikant überdurchschnittlich vor. Es sind maßgeblich textorientierte Aufgaben, die auch das Hörerleben einbeziehen: „Welche Vorstellungen erweckt diese Musik in euch?“ (Prinz, 1995, S. 160) oder „Vergleicht Sprachrhythmus und Musikrhythmus“ (Prinz, 1995, S. 161). Es gibt in diesem Abschnitt keine musikalisch-praktische Aufgabe, in der gesungen, getanzt oder geklatscht wird. Die einzig praktisch ausgerichtete Aufgabe ist das Erfinden von Kostümen für diese Oper (Prinz, 1995, S. 165).



Nach diesem Einblick in drei exemplarische Musikbücher kann festgehalten werden, dass die in den Schulen verbreiteten Schulbücher zum allergrößten Teil die Gattung Oper versuchen durch textorientierte und analytische Arbeit den Schüler\*innen nahezubringen. Auf den in den meisten Fällen überhaupt nur sehr wenigen dafür im Schulbuch vorgesehenen Seiten, wird die jeweilige Oper sehr intellektuell behandelt und mit deskriptiven, erörternden Aufgabenstellungen eher eine an den Deutschunterricht erinnernde Unterrichtsstruktur erzeugt. Hintergrundinformationen wird ein höherer Stellenwert eingeräumt als der Oper an sich und ihrer Musik. Leider fehlen die Musikpraxis und das Hörerlebnis fast in Gänze. Auch praktische Ideen zur Unterrichtsgestaltung, die die emotionale Ebene der Lernenden ansprechen, und die Oper wirklich zu einem ganzheitlichen Erlebnis werden lassen könnten, sind in den Büchern kaum zu finden.

Auch in den verschiedenen zusätzlich gesichteten Schulbüchern ist kein grundsätzlich anderer Vermittlungsansatz zu erkennen. Vereinzelt wurden musikpraktische oder interaktive Elemente aufgenommen, der textproduktive und analytische Anteil überwog aber deutlich. Je moderner die Bücher sind, umso mehr wird die optische Gestaltung der Seiten beachtet, der Textanteil wird an manchen Stellen zugunsten von bildlichen Darstellungen reduziert und die multimedialen Unterrichtsmöglichkeiten werden einbezogen. Die Grundstruktur einer theoretischen und praxisarmen Annäherung an die Oper ist ihnen aber allen gemein.

## 2.2. Kulturbegriffe der Musikpädagogik

Die gelebte schulische Praxis gibt die Möglichkeit, Rückschlüsse auf dahinterliegende theoretische Grundannahmen zu schließen. Um an das Vermittlungskonzept von Oper zu gelangen, wird die These erörtert, dass der Erarbeitung von Schulbüchern ein ganz bestimmtes Kulturverständnis zu Grunde liegt. Um im Weiteren eine Beurteilung des Kulturverständnisses geben zu können, bedarf es einer Erörterung des kulturtheoretischen Wissensstandes innerhalb der Musikpädagogik.

Der Begriff Kultur ist im täglichen Gebrauch allgegenwärtig und hat sich in unserem Sprachgebrauch als stehender Begriff gefestigt. In gesellschaftlichen Diskursen wurde der Begriff in den letzten Jahren inflationär verwendet, besonders wenn es um kulturelles Eigentum, Leitkultur oder kulturelle Vielfalt ging. Hinter dem Begriff Kultur verbirgt sich aber auch ein wissenschaftliches Arbeitsfeld, welches sich mit verschiedenen Vorstellungen, Begrifflichkeiten und Konsequenzen des kulturellen Verständnisses und Zugehörigkeit befasst. Reckwitz kategorisierte 2004 vier verschiedene Kulturbegriffe: den normativen, den totalitätsorientierten, den differenztheoretischen und den bedeutungs- bzw. wissensorientierten

Kulturbegriff (Reckwitz, 2004, S. 3-8). Mit dem Wissen, dass jede (wissenschaftliche) Disziplin ihren eigenen Kulturbegriff entwickelt hat (Nünning, 2009), soll der Kulturbegriff aus musikpädagogischer Perspektive hier als Grundlage genommen werden.

Dorothee Barth definiert in ihrem Artikel aus dem Jahr 2007 drei Kulturbegriffe für die Musikpädagogik, die in ihrer Abgrenzung sich von den oben genannten unterscheiden, inhaltlich aber doch sehr ähnlich sind: den normativen, den ethnisch-holistischen und den bedeutungsorientierten Kulturbegriff. Sie arbeitet heraus, dass die Musikpädagogik auf einem normativen und/oder einem ethnisch-holistischen Kulturverständnis basiert und plädiert, in Folge der Betrachtung beider Begriffe, für die Einführung eines bedeutungsorientierten Kulturverständnisses, auch in der Musikpädagogik (Barth, 2007, S.33).

Der normative Kulturbegriff (in der Musikpädagogik) versteht Kultur als „Summe geistiger und ästhetischer Objektivationen“ (Barth, 2007, S. 33) und nimmt Menschen bzw. Lernende in die Pflicht, diese Objektivationen (z.B. musikalische Kunstwerke) kennen zu lernen und beurteilen zu können. Damit einhergehend kann Kultur als etwas verstanden werden, dass man hat oder nicht hat (Barth, 2007, S. 34). Im Sinne dieses kulturellen Denkens hat musikalische Erziehung das Ziel, die Lernende sprachfähig in Bezug auf die Kunst zu machen, wodurch vor allem die kulturell zugrundeliegenden Normen (z.B. musikalische Regeln) und entsprechende Beschreibungen und Bewertungen vermittelt werden. Bereits 2007 stellte Barth fest, dass diese Perspektive auf Kultur vor allem die Vermittlung und das Verhältnis zu „europäischer Kunstmusik“ (Barth, 2007, S. 34) prägt. Das problematische an diesem Begriff, sei laut Barth, die angenommene Voraussetzung, dass alle (deutschen) Lernenden diese musikalischen Kunstwerke als ihre eigene Kultur verstehen und der Musikunterricht das Ziel hat, sie über ihre eigene Kultur sprachfähig zu machen (Barth, 2007, S. 35).

Der ethnisch-holistische Kulturbegriff kategorisiert Menschen in ein gemeinsames Kollektiv nach der Frage ihrer Abstammung. Ausgehend von dem Begriff der Ethnie, werden Menschen der ethnisch gleichen Abstammung in eine kulturelle Gemeinschaft verordnet und zugleich individuelle Verhaltens- und Identitätszuschreibungen nicht beachtet (Barth, 2007, S.37). Damit fokussiert sich der Kulturbegriff auf ein verallgemeinerndes Prinzip, in dem die Besonderheit an Relevanz verliert. Im schulischen Rahmen läuft eine Musikpädagogik mit diesem Kulturbegriff als Grundlage, häufig auf eine Darstellung eines bestimmten Landes mit einer bestimmten Kultur hinaus, welche als „anders“ tituiert wird, als solche, die im eigenen Land vorherrschend zu sein scheint (Barth, 2007, S. 37). Es werden Stereotype für eine Kultur gebildet, wobei die Annahme vorliegt, dass diese in dieser Form auch existieren würden.

Das zugrundeliegende Problem bei beiden Kulturbegriffen ist, laut Barth, die Kategorisierung von „eigen“ und „fremd“ auf Basis von nicht oder nur teilweise veränderbaren Variablen. Menschen, Musik, Kontexte und Lebensweisen werden einsortiert und verallgemeinert (Barth, 2007, S. 38f.). Damit kann der Mannigfaltigkeit der Musiken, musikalischen Praxen und Stilrichtungen nicht Rechnung getragen werden (Barth, 2007, S. 38). Der bedeutungsorientierte Kulturbegriff, ermöglicht andere Interpretationen auf „eigen“ und „fremd“ (Barth, 2007, S. 39).

Beim bedeutungsorientierten Kulturbegriff steht die Frage der persönlichen Zuwendung im Vordergrund. Die Herkunft einer Person, ob aus Nation oder Ethnie sind irrelevant und auch eine Zuschreibung von kulturellen Eigenschaften durch Andere ist nicht mehr möglich, da sich die eigene Kultur ausschließlich individuell bilden lässt (Barth, 2007, S.40). Die Dinge, die für ein Individuum von Bedeutung sind, denen Bedeutung zugewiesen wird, bilden die Kultur dieser Person. „Menschen gehören derselben Kultur an, wenn sie die Prozesse der Bedeutungsgenerierung und Bedeutungszuweisung teilen.“ (Barth, 2007, S. 41) Grundlegend für den Musikunterricht in einem bedeutungsorientierten Kulturverständnis sei die Erkenntnis, dass Menschen ein musikalisches Werk anders wahrnehmen und anders interpretieren können. Wo beim normativen Kulturbegriff die Analyse zum Verständnis der eigenen Kultur im Vordergrund stand, basiert der bedeutungsorientierte Kulturbegriff auf dem Bewusstsein, dass Wahrnehmung und Interpretation von Musik immer mit Bedeutungszuweisung verbunden ist und auf ihnen Kultur fußen kann (Barth, 2007, S. 45).

Auf die wichtigen Erkenntnisse der Arbeit von Barth wurde in vielen Publikation eingegangen, deren Darstellung den Umfang dieser Arbeit sprengen würde. Die überwiegende Reaktion zeigt ein Bild der grundsätzlichen Zustimmung zur Einführung des bedeutungsorientierten Kulturbegriffs, weisen aber auf die Herausforderungen in der praktischen Umsetzung hin. Beispielhaft weist Blanchard darauf hin, dass Begriffe wie Jugendkultur, Migrantenkultur oder Herkunftskultur immer noch präsent seien und ein kollektives Zusammengehörigkeitsgefühl widerspiegeln, welche dem bedeutungsorientierten Kulturbegriff zu widersprechen scheinen. (Blanchard, 2018, S. 280ff).

Da der bedeutungsorientierte Kulturbegriff trotz aller Herausforderungen für die Praxis dem wissenschaftlichen Verständnis unserer Zeit entspricht und auch Grundlage für die hier gezeigten Lösungsansätze für die Musikvermittlung ist, soll dieser Kulturbegriff dieser Arbeit als Basis dienen.

An dieser Stelle sei nochmal darauf hingewiesen, dass dieses Kulturverständnis keineswegs auf die Musikpädagogik und Oper beschränkt ist, sondern sich in der gesamten Kulturforschung

diese Kulturbegriffe herausgebildet und etabliert haben und damit auch für andere Bereiche des Musikunterrichts und der schulischen Arbeit gelten.<sup>2</sup>

### 2.3. Kulturelles Grundverständnis der schulischen Opernvermittlung

Nach der Erarbeitung der verschiedenen Kulturverständnisse soll nun der Rückschluss vorgenommen werden, welches Verständnis die Grundlage für die aktuelle Vermittlungspraxis der Oper ist.

Rückblickend auf die Schulbuchanalyse zeigt sich ein stark analytischer Blick auf die behandelten musikalischen Passagen und deskriptiv ausgerichtete Aufgaben. Analytische und deskriptive Aufgabenstellungen sind Ausprägungsformen eines normativen Kulturverständnisses, da sie Wissen und kulturelle Zugehörigkeit voraussetzen und vor allem die Erklärung der eigenen Kultur im Blick haben. Die Schulbücher spiegeln den Grundgedanken eines normativen Kulturverständnisses wider. Mit diesem Grundgedanken, dass Oper zur Kultur der Lernenden gehört, stehen diese Schulbuchautor\*innen im Erbe des europäischen Selbstverständnisses einer Leitkultur, in der entsprechende kulturelle Werte zu behalten seien und diese eben zu „unserer Kultur“ gehören. Somit nimmt der Musikunterricht eine musikalisch-kulturelle Zugehörigkeit an, die eventuell mal der Realität entsprach, aber der heutigen gesellschaftlichen Situation nicht entspricht. Somit ist die erste wichtige Erkenntnis dieser Arbeit die Einsicht, dass der bedeutungsorientierte Kulturbegriff noch nicht in der schulischen Opernvermittlung angekommen ist und zugleich Barths Analyse aus dem Jahr 2007, in der sie feststellt, dass besonders in der europäischen Kunstmusik ein normatives Kulturverständnis angenommen wird, bis heute noch Bestand hat.

---

<sup>2</sup> Weiterführende Literatur:

Stoffers, N. (2019). *Kulturelle Teilhabe durch Musik?. Transkulturelle Kinder- und Jugendbildung im Spannungsfeld von Empowerment und Othering*. Bielefeld: transcript Verlag.

Reckwitz, A. (2004). Die Kontingenzzperspektive der „Kultur“. Kulturbegriffe, Kulturtheorien und das kulturwissenschaftliche Forschungsprogramm. In F. Jaeger; J. Rüsen (Hrsg.), *Handbuch der Kulturwissenschaften. Band 3* (S. 1-20). Stuttgart/Weimar: Metzler.

### 3. Bestimmung der kulturellen Identität anhand von Interesstheorien

Nach der Feststellung, dass der schulische Musikunterricht in der aktuellen Form die Oper als Teil der Kultur der Lernenden versteht, ist bisher aber noch nicht geklärt, ob diese Annahme sich in der kulturellen Identität der Lernenden wiederfindet.

In einem normativen oder ethnisch-holistischen Verständnis wurde die Zugehörigkeit zu einer Kultur durch Nationalität, Ethnie, Rasse oder Sexualität entschieden. So war es möglich, als Außenstehender eine Antwort zu geben, zu welcher Kultur eine Person gehört. Solch eine Zugehörigkeitsdefinition ist mit dem bedeutungsorientierten Kulturbegriff weder vereinbar noch gewünscht, wodurch sich die Frage auftut, wie Kulturzugehörigkeit stattdessen mess- oder bestimmbar ist. Es konnten bisher keine Referenzen zu Ideen oder Instrumenten gefunden werden, die kulturelle Zugehörigkeit in einem bedeutungsorientierten Verständnis messen bzw. bestimmen können.

Auf den nächsten Seiten soll eine Grundthese entwickelt werden, wie diesem Problem entgegengetreten werden kann, wofür allerdings einige Gedankenschritte nachzuvollziehen sind. Bei Rückbesinnung auf den bedeutungsorientierten Kulturbegriff ist all das Teil der Kultur, dem das Individuum Bedeutung zuschreibt. Es bedarf also der Frage, wie ist persönliche Bedeutungszuschreibung bzw. persönliche innerliche Zuneigung messbar oder deskriptiv erfassbar? Es braucht also ein Konzept, das die Nähe oder die Ferne von einer Person zu einem Gegenstand, einem Objekt oder einem Thema beschreibt, um sagen zu können, ob es von der Person Bedeutung zugewiesen bekommt. Wenn eine Person also einem Thema innere Nähe verspürt, schreibt sie ihm Bedeutung zu und beschäftigt sich gerne mit diesem Thema, versucht dem Thema intellektuell oder emotional näher zu kommen bzw. identifiziert sich mit dem Thema. Es bedarf ein Instrument, das sich mit einer Person-Gegenstand/Objekt/Thema-Beziehung befasst und dabei die Nähe zwischen den beiden Partnern in einem Spektrum beschreiben kann. Aus pädagogischer Perspektive ist dies das Prinzip des Interesses.

Der Begriff Interesse basiert auf einem pädagogischen Rahmenkonzept von Prenzel et al., das sich bis heute als standardisierte Grundlage für Interessenforschung erweist. Dieses Rahmenkonzept sieht das Interesse als Relation zwischen Person und Gegenstand. Dieser Gegenstand ist dabei weniger etwas Materielles, sondern vielmehr ein Umweltausschnitt, welcher durch die Person selbst von anderen Umweltbereichen unterschieden wird (Prenzel et al., 1986, S. 166).

Im zweiten Abschnitt dieser Arbeit wird also das Konzept des Interesses und die dahinterstehende Entwicklung von Interesse, die besonders im schulischen Bereich erforscht wurde, als Kriterium für kulturelle Zugehörigkeit angewendet. Ausgangspunkt dafür ist die Beobachtung, dass sowohl die Definition des bedeutungsorientierten Kulturbegriffes als auch das Verständnis des Interesses auf das Phänomen der persönlichen Bedeutungszuweisung zurückgreifen.

Im Folgenden wird daher die Kategorisierung und Entwicklung von Interesse im schulischen Kontext erörtert, um die Entwicklung von kultureller Identität der Lernenden im Sinne eines bedeutungsorientierten Kulturbegriffs zu verstehen.

### 3.1. Situationales und individuelles Interesse

Die wissenschaftlichen Erkenntnisse zum Themengebiet des Interesses sind sehr stark durch Forschungsergebnisse von Andreas Krapp geprägt. In einem Artikel aus dem Jahre 1992 erläutert Krapp zwei Gesichtspunkte einer Person-Gegenstand-Beziehung und unterscheidet, zwischen zwei grundlegend unterschiedlichen Intensitäten der Beziehung. Ersteres benennt Krapp als situationales Interesse (Interessantheit) und Letzteres als individuelles bzw. persönliches Interesse (Krapp, 1992, S. 748). Der Gedanke des situationalen Interesses geht auf die Annahme zurück, dass der Beginn einer Person-Gegenstand-Beziehung einen Anfangspunkt haben muss, und dafür ein zuwendungsaktivierender Auslöser benötigt wird. Es wird davon ausgegangen, dass jeder Umweltausschnitt bestimmte Auslöser innehat, welche Zuwendung oder Abwendung mit sich bringen. Dieses situationale Interesse tritt also auf, auch wenn kein persönlicher Bezug einer Person zu einem Gegenstand besteht, oder die Person noch nie Kontakt mit dem Gegenstand hatte aber bestimmte Auslöser die Aufmerksamkeit auf den Gegenstand gezogen haben (Krapp, 1992, S. 749). Das individuelle Interesse kann als motivationale Disposition verstanden werden. Dabei handelt es sich um eine persönliche Vorliebe einer Person zu einem Wissens- oder Handlungsgebiet. Je intensiver diese Vorliebe, umso mehr werden die interessenorientierten Handlungen zu Persönlichkeitseigenschaften (Krapp, 1992, S. 748). Das individuelle Interesse ist als persönlichkeitspezifische Wertvorstellung oder Handlungsbereitschaft zu verstehen, und beeinflusst die Handlungen des Individuums. Mit diesem Antrieb entwickelt sich gegenüber dem Gegenstand eine ausdifferenzierte Wissensstruktur auf Ebene des deklarativen und prozeduralen Wissens (Krapp, 1992, S. 749). Krapp beschreibt in seinem Artikel aus dem Jahre 1998 zwischen diesen zwei Zuständen der Person-Gegenstand-Beziehung eine Entwicklung, die er als „Interessengenesse“ betitelt, und damit einen Bereich der pädagogischen Forschung prägt. Im

Rahmen des Unterrichtsgeschehens zeigt er auf, dass eine Person einen motivationalen Zustand erlebt, als situationales Interesse zu bezeichnen, welcher unter anderem durch eine interessante Aufbereitung des Lernstoffs beeinflusst ist (Krapp, 1998, S. 190). Dieser kann über einen bestimmten Zeitraum aufrechterhalten werden, je intensiver aber die Person-Gegenstand-Beziehung wird, umso wahrscheinlicher kann das situationale Interesse in einen dauerhaften Zustand übergehen, das individuelle Interesse. Dieser Übergang ist ein anhaltender Prozess, bei dem die externen Reize, die zur Neugierde führen, in einer anhaltenden Lernbereitschaft, zunehmend ohne äußere Reize, münden.

Dieser Prozess wird als Internalisierung verstanden. Da dieser Prozess der Internalisierung sehr komplex und herausfordernd ist, unterscheidet Mitchell bereits 1993 innerhalb des situationalen Interesses zwischen der catch- und der hold- Komponente. Mithilfe von vielfältigen aufmerksamkeitsanziehenden Techniken kann die Lehrkraft im Unterricht bewusst die Aufmerksamkeit und Neugierde der Schüler\*innen auf einen Lerninhalt ziehen (Mitchell, 1993, S. 425). Dieser

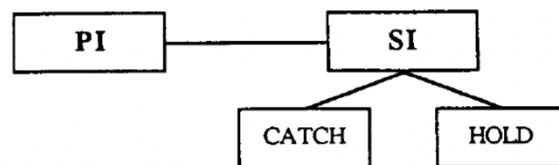


Abbildung 1: Entwicklung des Interesses nach Mitchell (PI: personal interest, SI: situational interest)

erste Eindruck und das faszinierende Erlebnis benennt er als Catch-Komponente. Innerhalb der Darstellung zur Entwicklung von Interesse nach Hidi und Renninger handelt es sich dabei um die erste Stufe „Triggered Situational Interest“ (Hidi et al., 2006, S. 114), die (nach Hidi und Renninger) vor allem durch äußere Einflüsse und durch überraschende, persönlich relevante oder persönlich identifizierende Momente ausgelöst wird. Dabei hat die Lernumgebung einen besonders großen Einfluss auf das Entstehen.

Die zweite Stufe nach Hidi und Renninger nennt sich „Maintained Situational Interest“ (Hidi et al., 2006, S. 114) und bildet nach Mitchell die Hold-Komponente ab. Sie beinhaltet ein länger andauerndes Interesse an einem

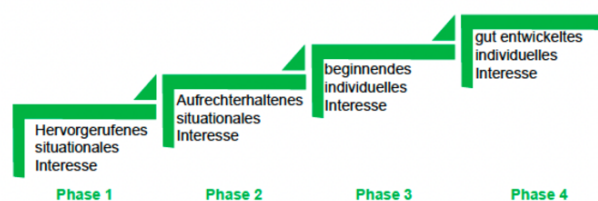


Abbildung 2: Das Vier-Phasen Modell nach Hidi und Renninger

Lerngegenstand, der besonders durch gelenkte Aufmerksamkeit, Aufgaben und persönliche Inbezugnahme gebildet wird, aber immer noch auf externen Einflussfaktoren beruht. Da sich die hier benötigten Reize von den Reizen zur Catch-Komponente unterscheiden, sollten hier Veranschaulichungen, die interessant aber eher unwichtig für den Lernprozess sind, weggelassen und dafür gezielte Verknüpfungen zum persönlichen Leben hergestellt werden, in der Hoffnung, dass die Schüler\*innen den Lerngegenstand zunehmend als etwas für sie

persönlich Sinnvolles interpretieren (Krapp, 1998, S. 191). Eine Lernumgebung, die kooperatives Lernen beinhaltet, positive Erinnerungen und zunehmend intrinsische Anreize unterstützt, hilft der allgemeinen Interessensbildung. Im Gegensatz zu Hidi und Renninger unterscheidet Mitchell innerhalb des individuellen Interesses keine verschiedenen Stufen. Im Rahmen der dritten Stufe nach Hidi und Renninger („Emerging Individual Interest“) entwickeln die Lernenden positive Emotionen gegenüber dem Gegenstand, sie beginnen sich bei einer Auswahl für diese Tätigkeit bzw. den Interessensgegenstand zu entscheiden, und er bekommt einen persönlichen Wert (Hidi et al., 2006, S. 114). Ein Lernender beginnt, eigene Fragen zu stellen und sich somit persönlich, mit immer weniger äußeren Einflüssen, mit dem Gegenstand auseinanderzusetzen. Ausgangspunkt ist eine intrinsische Handlungsabsicht, welche von außen durch Vorbilder, Expertise und Freunde unterstützt werden kann. Bei Herausforderungen ist die Unterstützung von Anderen teilweise notwendig (Hidi et al., 2006, S. 115). Es zeigt sich eine Veränderung motivationsrelevanter Komponenten der Persönlichkeitsstruktur, welche von externen Reizen zunehmend unabhängig ist (Krapp, 1998, S. 192). Auf der letzten Stufe des Modells lässt sich das gut entwickelte Interesse („Well-Developed Individual Interest“) finden. Wenn ein Lernender sich auf dieser Stufe der Person-Gegenstand-Beziehung befindet, gibt es gegenüber dem Gegenstand eine sehr positive Einstellung, die Beschäftigung mit dem Gegenstand wird als wertvoll angesehen und für Aktivitäten mit diesem Gegenstand wird sich gerne entschieden (Hidi et al., 2006, S. 115). Der Lernende sucht von sich aus nach tiefergehenden Antworten auf (selbstgestellte) Fragen, entwickelt persönliche tiefergehende (Lern-) Strategien und übt sich in Selbstregulation. Gut entwickeltes Interesse ist in der Regel nicht von außen initiiert, kann aber von außen beeinflusst werden durch die Unterstützung von Vorbildern und dem Austausch mit anderen Lernenden. Die Lernumgebung muss aber den Rahmen bieten, sodass sich ein (Wissens-) Gerüst ausbilden kann (Hidi et al., 2006, S. 115).

Im Rahmen eines Unterrichtsfaches stellt sich die Frage, wie Schüler\*innen in diesen Prozess hineingeführt und begleitet werden können und schlussendlich ein Lernender den Unterrichtsinhalt von sich aus interessant findet, und gegebenenfalls sich vertiefend damit auseinandersetzt (Krapp, 1998, S. 190). Wichtig zu bedenken ist aber, dass eine Person-Gegenstand-Beziehung nicht zu jedem Lerngegenstand in tiefergehender Intensität aufgebaut werden kann, sondern nur ausgewählte Lernbereiche für die Person in eine Beziehung des individuellen Interesses aufgenommen werden können, und dieser Selektionsprozess einen natürlichen Vorgang darstellt (Krapp, 1998, S. 192). Für die Entwicklung eines Interesses postuliert Krapp, dass eine Person eine innere Neigung entwickelt, wenn entsprechende Person-Gegenstand-Beziehung auf rationaler Basis bedeutsam erscheint (wertbezogene Valenz) und



wenn innerhalb der Lernhandlung eine emotional positive Bilanz zu vermerken ist (Krapp, 1998, S. 193).

Für die Messung des Interesses eines Kollektivs oder einer Einzelperson muss auf empirische Untersuchungen zurückgegriffen werden, wobei es besonders im schulischen Kontext auf eine Eingrenzung auf ein Schulfach oder ein bestimmtes Interessengebiet ankommt, bei dem der Grad der Person-Gegenstand-Beziehung erfasst werden soll. Von Häußler et al. ist diesbezüglich eine sehr umfangreich angelegte Studie aus dem Jahre 1995 bekannt, in der das Sachinteresse am Fach Physik anhand von mehreren Items in verschiedenen Kategorien erfasst wurde (Häußler et al., 1995, S. 110). Aber auch bei PISA oder anderen Fragebögen liegt ein multidimensionales Verständnis des Interesses im schulischen Kontext vor, weshalb in vielen Fragebögen zwischen dem Sachinteresse (z.B. Interesse an einem bestimmten musikalischen Gegenstand) und dem Fachinteresse (z.B. Interesse am Fach Musik) unterschieden wird (Krapp, 2018, S. 288). Eine entsprechende Studie zum Fach Musik wird in diesem Kapitel noch dargestellt werden.

### 3.2. Entwicklung von schulischen Interessen

Um die Entwicklung von kultureller Zugehörigkeit mit Hilfe des Interesses von Schüler\*innen nachvollziehen zu können, wird im Folgenden ein Schwerpunkt auf die Interessensentwicklung in dieser speziellen Lebensphase gesetzt.

Innerhalb der Schulzeit ist bei Schüler\*innen ein Abfall des allgemeinen Interesses zu verzeichnen. Bereits in der Grundschule nimmt das Interesse an den Inhalten der Schulfächer kontinuierlich ab, und in der Oberschule hört dieser Negativtrend nicht auf. Besonders die „harten“ Disziplinen sind vom Abwärtstrend betroffen (Krapp, 2000, S. 62f.). Bei genauerer Betrachtung einzelner Fachgebiete und Themen lassen sich teilweise auch gegenläufige Beobachtungen erkennen bzw. Einzelinteressen hervorheben. Um diesen Negativtrend der Interessenentwicklung innerhalb der Schulzeit zu erklären, entwickelte Gottfredson ein Stufenmodell, das der Interessenentwicklung über die Entwicklung eines Kindes zum Jugendlichen hin einen Verlauf zuordnet. In der frühen Kindheit werden eher allgemeine mentale Strukturen aufgebaut, welche eng mit dem „universellen“ Interesse kollidieren. Kinder in der gleichen Entwicklungsstufe haben ähnliche Interessen. Später nimmt die Geschlechtsrollenidentität zu, wodurch sich Stereotype bilden und die Interessen, die mit dem eigenen Rollenstereotyp nicht vereinbar sind, in den Hintergrund rücken. Entstehende gruppenspezifische Interessen können als „kollektive“ Interessen betitelt werden. Das Selbstkonzept der Lernenden spezifiziert sich mit zunehmendem Alter, was zur Folge hat, dass

sie sich über ihre Position in der Gesellschaft und daraus resultierenden Interessengebieten immer mehr bewusstwerden, und ihre eigene Einschätzung über ihre Fähigkeiten und Begabungen anpassen. Interessenstrukturen, die später z.B. die Berufswahlen beeinflussen, werden deutlicher. (Krapp 2000, S. 65 nach Gottfredson, 1981)

Auch wenn sich Schüler\*innen nicht mit jedem Unterrichtsfach oder Lerninhalt tiefer beschäftigen können, so ist es trotzdem die Aufgabe des Schulsystems, Interessen zu wecken, zu fördern und den Schüler\*innen in ihrer Persönlichkeitsentwicklung helfend und unterstützend zur Seite zu stehen. Dafür fordert Krapp die Anerkennung von motivationalen Dispositionen (z.B. Einstellungen und Interessen) als wichtige Bildungsziele und betont entsprechende curriculare Ziele (Krapp, 2000, S. 68). Innerhalb der curricularen Ausrichtung ist seiner Meinung nach, auf ein breites Spektrum an individuellen (thematischen) Interessen zu achten, um diese anzusprechen und zu fördern (Krapp, 2000, S. 68). Schüler\*innen können individuelle Interessen zu Schulfächern und schulischen Inhalten nur durch nahegebrachte Reize, Anregungen und geweckte Neugierde kennenlernen. Das situationale Interesse ist zuerst zu wecken, damit ein individuelles Interesse folgen kann. Lehrkräfte sollten entsprechend didaktisch ausgebildet werden, um die Kompetenz zu erwerben, prozessuale und strukturelle Faktoren der Lernmotivation zu erkennen und zu unterstützen (Krapp, 2000, S. 68).

Die Forschungsergebnisse Krapps ergeben im Kontext dieser Arbeit die Forderung, dass die schulische Bildung den Lernenden im eigenen Kulturbildungsprozess unterstützend zur Seite stehen soll. Durch verschiedene Reize, verschieden dargebotene Inhalte und der inhaltlichen Auseinandersetzung mit neuen Gedanken bereichert die Schule die Entwicklung der Lernenden und somit die Kultur der Schüler\*innen. Für den Musikunterricht lässt sich aus den Worten Krapps eine Forderung nach einem möglichst vielfältigen Musikangebot lesen, das durch verschiedene Reize (Attraktivität) die Lernenden zunächst in ihrem situationalen Interesse ansprechen und eventuell ein individuelles Interesse fördern und stärken kann.

### 3.3. Differenzierung von kultureller Identität und Interesse

Nachdem die Grundthesen des Interesses dargelegt wurden, wird im Folgenden erörtert, inwieweit ein individuelles Interesse mit einer kulturellen Identitätszuschreibung zusammenhängt. Genauer formuliert: Ab welcher Entwicklungsstufe kann man aus einem persönlichen Interesse auf eine kulturelle Zugehörigkeit schließen?

Das individuelle Interesse, das in seiner Entwicklung bereits dargestellt wurde, erlangt im hiesigen Kontext eine besondere Bedeutung. Neben dem bereits gesagten kann innerhalb des individuellen Interesses zwischen der gefühls- und wertbezogenen Valenzüberzeugung

unterschieden werden: „Von gefühlsbezogenen Valenzüberzeugungen spricht man, wenn ein Sachverhalt für eine Person mit positiven Gefühlen verbunden ist. Von wertbezogenen Valenzüberzeugungen ist die Rede, wenn einem Sachverhalt Attribute im Sinne persönlicher Bedeutsamkeit bzw. Wichtigkeit zugeschrieben werden.“ (Schiefele et al., 2015, S. 163). Schiefele nimmt eine Abgrenzung innerhalb des individuellen Interesses vor, welche in seiner Begrifflichkeit der Kategorien sehr ähnlich zu den kulturwissenschaftlichen Forschungsergebnissen ist.

Aus dieser Formulierung wird im Rahmen dieser Arbeit geschlussfolgert, dass das individuelle Interesse die Beschreibung dessen ist, was als eigene Kultur verstanden werden kann und auf diesem Wege der Begriff Kultur eine pädagogische Einbettung findet. Wichtig ist ebenfalls die Erkenntnis, dass Interessengenese maßgeblich durch die eigene schulische Laufbahn beeinflusst wird und demnach der Fachunterricht die Kultur der Lernenden mitgestalten und beeinflussen kann. Auf diesem Wissen sollte Unterricht gestaltet und verstanden werden. Im weiteren Verlauf dieser Arbeit wird das individuelle Interesse und das Verständnis von Kultur im Sinne des bedeutungsorientierten Kulturbegriffs gleichbedeutend verwendet und auf die eben genannten Erkenntnisse zurückgegriffen.

#### 3.4. Intrinsische Motivation und Interesse – ist das nicht das Gleiche?

Da die Begriffe Interesse und Motivation innerhalb der Forschung eng verknüpft sind, folgt hier ein Exkurs zum Themenfeld Motivation, um die Begrifflichkeiten im Zusammenhang dieser Arbeit voneinander abzugrenzen.

Schiefele et al. betiteln die intrinsische Motivation als Wunsch oder Absicht, „eine bestimmte Handlung durchzuführen, weil die Handlung selbst als interessant, spannend, herausfordernd usw. erscheint“ (Schiefele, 2018, S. 309). Eine Person kann aber durch unterschiedliche Aspekte angespornt sein, eine Handlung durchzuführen. Der erste Aspekt sei eine aktivitätsbezogene Motivation, was zur Konsequenz hat, dass die Person weniger am Gegenstand selbst interessiert ist, sondern vielmehr an der damit verbundenen Tätigkeit. Im zweiten Aspekt liegt der Gegenstand der Handlung im Vordergrund. Selbstverständlich ist beides mit dem Interesse verbunden, aber besonders dem zweiten Aspekt muss eine Person-Gegenstand-Beziehung zu Grunde liegen, wenn eine Handlung an einem Gegenstand auf eigenen Wunsch ausgeführt wird und das auf Grund des Gegenstandes (Schiefele, 2018, S. 309). Entsprechend konstatiert Rheinberg, dass es vom Anreizschwerpunkt abhängig sei, ob die intrinsische Motivation mehr vom Interesse oder mehr vom Vollzugsanreiz ausginge (Rheinberg, 2010, S. 368).

Rheinberg stellt ebenso fest, dass, wenn nun eine Handlung vom (individuellen) Interesse ausginge, dann es auch das Ziel sei, mehr über den Gegenstand der Handlung erfahren zu wollen. Der Wissenszuwachs durch die Tätigkeit sei allerdings ein angestrebtes Ergebnis der Tätigkeit, welches extrinsischer Natur wäre, da die Tätigkeit zur Erkenntniserlangung ausgeführt werden muss, sie selbst aber auch entfallen könnte, da der Gegenstand an sich und nicht die Handlung intrinsisch anvisiert ist. In diesem Zuge wäre handeln deutlich häufiger extrinsisch initiiert als intrinsisch motiviert (Rheinberg, 2010, S. 369). Um diesem Problem eine Lösung zu geben, bezieht Rheinberg die Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan in seine Überlegungen ein und nimmt die Selbstbestimmung als Grundlage seiner Definition der intrinsischen Motivation.

In ihrer Selbstbestimmungstheorie der Motivation gehen Deci und Ryan der Frage nach, welche Beweggründe Menschen für bestimmte Handlungen haben, und welchen Einfluss die Selbstbestimmung auf die Motivation nimmt. Motivierte Handlungen sind Handlungen, die ein bestimmtes Ziel verfolgen bzw. eine Intention auf einen gewünschten Zustand verfolgen. Alle Handlungen, die nicht auf eine Intention zurückgehen gelten als „amotiviert“ (Deci et al., 1993, S. 224). Die Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan postuliert drei angeborene psychologische Bedürfnisse, die für intrinsische und extrinsische Motivation relevant sind: Das Bedürfnis nach Kompetenz bzw. Wirksamkeit, das Bedürfnis nach Autonomie bzw. Selbstbestimmung und die Frage der sozialen Eingebundenheit bzw. sozialen Zugehörigkeit (Deci et al., 1993, S. 229). Die soziale Umgebung, positives Feedback und ein optimales Anforderungsniveau einer Aktivität begünstigen das Kompetenzerleben und damit eine intrinsische Verhaltensweise (Deci et al., 1993, S. 230f.). Die umstrittene Wertigkeit der drei Komponenten, die intrinsische Verhaltensweisen begünstigen, sei an dieser Stelle außenvorgelassen (Deci et al., 1993, S. 231). Deci und Ryan fassten ihre Erkenntnisse mit folgenden Worten zusammen:

*„Umwelten, in denen wichtige Bezugspersonen Anteil nehmen, die Befriedigung psychologischer Bedürfnisse ermöglichen, Autonomiebestrebungen des Lerners unterstützen und die Erfahrung individueller Kompetenz ermöglichen, fördern die Entwicklung einer auf Selbstbestimmung beruhenden Motivation. Die Erfahrung, eigene Handlungen frei wählen zu können, ist der Eckpfeiler dieser Entwicklung. Entscheidend ist auch die eigene Wertschätzung des Handlungsziels auf der Basis intrinsischer oder integrierter extrinsischer Motivation. Im Gegenzug bewirkt die engagierte Aktivität des Selbst eine höhere Lernqualität und fördert zugleich die Entwicklung des individuellen Selbst. Verantwortlich für alle diese Prozesse sind letztendlich die sozialen Bedingungen, die das Bestreben nach Autonomie, Kompetenz und sozialer Eingebundenheit unterstützen oder verhindern.“ (Deci et al., 1993, S. 236)*

Ob eine Aktivität intrinsisch ist, liegt nach Rheinberg somit nicht in der Frage, ob die Handlung von außen an die Person herangetragen wurde oder „zweckorientiert auf einen späteren Lerngewinn“ (Rheinberg, 2010, S. 369) hingearbeitet wird, sondern bestimmt sich durch die Frage der Selbstbestimmung und in der Überzeugung, dass die ausgeführte Handlung an einem als wertvoll erachteten Gegenstand stattfindet (Rheinberg, 2010, S. 369).

Für den Zweck dieser Arbeit wird weiterhin auf den Begriff des Interesses zurückgegriffen, da für die kulturelle Identifikation mit einem Gegenstand nicht eine intrinsisch motivierte Handlung, sondern vielmehr die zugrundeliegende Person-Gegenstand-Beziehung im Vordergrund steht. Im Sinne der kulturellen Entwicklung kann Motivationsförderung hilfreich sein, aber nur wenn es zu einem individuellen Interesse und damit einer kulturellen Zugehörigkeit führt.

### 3.5. Das musikalische Interesse der Schüler\*innen

Nachdem nun intensiv der Betrachtung der Korrelation zwischen Interesse und Kultur nachgegangen wurde, ist es möglich mithilfe von Interessensstudien die Frage der kulturellen Zugehörigkeit von Schüler\*innen im Sinne des bedeutungsorientierten Kulturbegriffs zu beantworten. Im Folgenden sind mehrere Studien zum Interesse von Lernenden an Musik aufgeführt, die einen exemplarischen Einblick in dieses Forschungsgebiet geben sollen. Es wurden bewusst Studien aus mehreren Ländern, mit unterschiedlichen Zielgruppen und unterschiedlich großen Befragungsgruppen aufgenommen, um ein möglichst umfangreiches Bild zu zeichnen. Zu Beginn steht allgemein der Bezug zu Musik im Fokus und anschließend das Verhältnis zu Musik im Musikunterricht.

Frauke Heß veröffentlichte 2018 ihre 2011 durchgeführte MASS-Studie (Musikunterricht aus Schülersicht), in der sie sich dem Interesse von Jungen und Mädchen gegenüber dem Sachgegenstand Musik und dem Schulfach Musik widmete und sich mit der Frage auseinandersetzte, wie Jungen und Mädchen den Musikunterricht erleben und beschreiben. Bei der Frage, wie intensiv sich Jugendliche im Alltag mit Musik befassen, stellte sich, wie bereits in anderen Studien zuvor, heraus, dass 74,8% der Befragten angaben, nicht auf Musik im Alltag zu verzichten. Ein ähnlich hoher Anteil bestätigte, dass für sie die Beschäftigung mit Musik sehr wichtig sei (Heß, 2018, S. 46). Für die Kategorisierung des Musikgeschmacks sind sich die Befragten vergleichsweise einig. Das Genre Pop scheint vor Hip-Hop und Rock das beliebteste Musikgenre zu sein. Klassische Musik erhält die meisten Negativwertungen. Ausschließlich beim Genre Techno sind die Antworten von präferiert zu nicht präferiert sehr gleichmäßig verteilt. Die anderen Musikstile sind einheitlich entweder beliebt oder unbeliebt

(Heß, 2018, S. 47). So konstatiert Heß, dass es in „dieser sehr groben Kategorisierung von Musikrichtungen jugendaffine und eher jugendferne Stile zu geben“ (Heß, 2018, S. 47) scheint und die klassische Musik, zu der die Gattung Oper sich gruppiert, nicht zu den beliebten Musikrichtungen der Jugendlichen gehört und ihnen nicht vertraut sei.

Bei einer 2003 veröffentlichten Studie von Lamont et al. zeigte sich bereits bei Grundschulkindern ein ähnliches Bild. Nahezu alle Befragten gaben an, in der Freizeit von CDs, Kassetten oder dem Radio Musik zu konsumieren, wobei es sich bei 9-Jährigen um durchschnittlich 13 Stunden pro Woche handelte. Auch bei dieser Befragtengruppe zeigte sich eine deutliche Präferenz bezüglich populärer Musik (Pop, Rock etc.) und ausschließlich 10% gaben an, klassische Musik oder Jazz in der Freizeit zu hören (Lamont, 2003, S. 237). Die Studie befragte aber nicht nur das Konsumverhalten der Schüler\*innen, sondern auch das persönliche Musizieren. 80% der Befragten gaben an, ein Instrument zu besitzen, wobei es sich vor allem um Klaviere und Blockflöten handelte.  $\frac{3}{4}$  der Klavierbesitzer\*innen spielten dieses auch tatsächlich, bei den Blockflötenbesitzer\*innen waren es lediglich die Hälfte. 30% der Befragten erlernten außerhalb der Schule ein Instrument. In der Alterskategorie von 6-9 Jahren gaben ca. die Hälfte der Instrumentalist\*innen an, dass sie sich selbst für dieses Instrument entschieden hätten (Lamont, 2003, S. 237). Von denen die zum Zeitpunkt der Befragung ein Instrument erlernten, gaben 45% an, gerne ein Instrument erlernen zu wollen (Lamont, 2003, S. 238). Der praktische Zugang zur Musik wird offensichtlich als positiv bewertet. Das Spielen eines Instruments scheint Spaß zu bereiten und bildet für viele der Befragten eine längerfristige positiv konnotiert Freizeitbeschäftigung.

Bei einer Befragung von 15–18-jährigen Student\*innen an einer philippinischen High-School, untersuchten Moneva und Bacante, wie der Musikkonsum in der Freizeit aussieht, und wie Student\*innen mit Musik umgehen. Dabei zeigte sich, dass Musik nicht nur eine hohe emotionale Bedeutung zugeschrieben bekommt, indem die Lernenden Musik hören, wenn ihnen langweilig ist, oder sie in einer schlechten Stimmung sind, sondern sie Musik auch konsumieren, während sie eigentlich eine andere Aufgabe machen oder Hausaufgaben erledigen. Für viele scheint es aber auch ein Rückzugsort zu sein, da sich sowohl beim Item „Ich bevorzuge das Musikhören beim Hausaufgaben machen. [Übersetzung d. Verf.]“<sup>3</sup>, wie auch bei „Ich ziehe das Musikhören anderen Hobbies oder Aktivitäten vor [Übersetzung d. Verf.]“<sup>4</sup> hohe Zustimmung sammelte (Moneva et al., 2020, S. 44). Am Ende konstatieren

---

<sup>3</sup> „I prefer to listen music when I’m doing my homework“ [Original]

<sup>4</sup> „I prefer to listen music than any other hobby or activity“ [Original]

Moneva et al., dass die Schüler\*innen mit Musik mehr am Lernen interessiert seien, das Lernen aber dafür sorgte, dass sie weniger an Musik interessiert seien (Moneva, 2020, S. 46).

Mit Blick auf den schulischen Kontext darf nicht vernachlässigt werden, dass Schüler\*innen sich vielleicht für Musik interessieren mögen, aber das Interesse für den schulischen Musikunterricht nicht immer entsprechend ausgeprägt sein muss.

Frauke Heß erfragte in diesem Zusammenhang das Interesse an verschiedenen Inhalten und Tätigkeiten des Musikunterrichts. Es zeigte sich, dass das Interesse an Musik, die privat gehört wird, der Pop-Musik, dem Besuch von Veranstaltungen und dem Musizieren mit Instrumenten vergleichsweise hoch ist. Aktivitäten wie Texte lesen, Analysen, Harmonielehre und Notenschrift zeigten sich als uninteressante Komponenten des Musikunterrichts (Heß, 2018, S. 48). Wenn nun die vorherige Darstellung der Entwicklung von Interesse, beginnend beim situationalen Interesse, mit dieser Erkenntnis in Verbindung gebracht wird, zeigt sich, dass es beim Erstkontakt mit einer neuen Musik bzw. einem bisher nicht interessanten Musikbereich, zunächst aufmerksamkeitsanziehende Tätigkeiten und ein faszinierendes Erlebnis braucht (Mitchell, 1993, S. 425). Dies ist offensichtlich eher mit musikpraktischen Tätigkeiten als mit musiktheoretischen Aufgaben gegeben. Es ist herausfordernd, den zu vermittelnden Inhalt faszinierend darzustellen, wenn die Darstellungsmethode selbst nicht faszinierend ist. In einer weiteren Itemfrage zeigte die MASS-Studie, dass aus Schüler\*innenperspektive Tätigkeiten und Aufgaben wie Musikhören, Notenschrift, Musikgeschichte und Analysen besonders häufig im Unterricht thematisiert werden, und somit festgestellt werden kann, dass die Schnittmenge zwischen von Schüler\*innen favorisierten Tätigkeiten und dem Unterrichtsgeschehen eher gering ist (Heß, 2018, S. 52). Offensichtlich beachtet der schulische Musikunterricht die Interessen der Lernenden nicht oder nur kaum und erschwert den Lernenden somit einen persönlichen Zugang zum Lerninhalt. In Anbetracht der Erkenntnis dieser Arbeit, dass das Interesse die Kultur der Lernenden abbildet, muss hier klargestellt werden, dass der schulische Unterricht die musikalische Kultur der Lernenden nicht beachtet oder einbezieht und die Lernenden somit auch nicht von ihrem kulturellen Standpunkt abgeholt werden. Die Studie, welche 2011 durchgeführt wurde, bestätigt die anfänglich skizzierte Analyse der Musikbücher in weiten Teilen als Spiegelbild der Realität des Unterrichtsgeschehens des aktuellen Musikunterrichts und veranschaulicht die Diskrepanz zwischen Unterrichtsrealität und der Lebenswelt der Lernenden, an der sich in den letzten 10 Jahren nicht viel verändert zu haben scheint.

Im Rahmen der Interviewstudie von Philipp Ahner wurden im Jahr 2010 25 Jugendliche an beruflichen Gymnasien befragt, mit Blick auf die Frage des Wahlverhaltens gegenüber dem

Fach Musik. Alle 25 Befragten haben sich für das Wahlfach Musik entschieden. Für etwa die Hälfte der Befragten stellt sich Musik als „toller Zeitvertreib“ (Ahner, 2011, S. 159) heraus und besonders für Mädchen ist Musik eine Form, um Gefühle zum Ausdruck zu bringen oder sich durch sie trösten zu lassen. Spaß und Gefühle sind zentral in der Auseinandersetzung mit Musik, wobei Musikgeschichte und Musiktheorie nicht von großer Bedeutung sind. Eine repräsentative Einzelbefragung zeigte, dass der Wunsch, die eigenen kreativen Fertigkeiten und Fähigkeiten weiterzuentwickeln, kaum vorhanden sei und das bisher erreichte Niveau für die Befragte Person ausreichend sei. Diese Form scheint besonders für Mädchen repräsentativ zu sein (Ahner, 2011, S. 159). Das aktive Musizieren im Musikunterricht scheint vor allem von Befragten gewünscht zu werden, die selbst nicht musizieren. Die Abwechslung (Musiktheorie sogar beinhaltend) scheint für Schüler\*innen mit dem Bewusstsein verbunden zu sein, dass es Lernende gibt, die eher den theoretischen Zugang suchen und manche, die eher den praktischen Zugang wünschen (Ahner, 2011, S. 160). Bei der Frage, wie der Wunsch-Musikunterricht aussehen würde, wurde angegeben, dass theoretische Inhalte nur dann interessant seien, wenn diese mit praktischen Einheiten verbunden wären. Grundsätzlich zeigt sich in der Wahrnehmung des Musikunterrichts aber ein großer Unterschied zwischen denen, die in der Freizeit Musik praktizieren, die sich dem Musikunterricht eher distanziert fühlen, und denen die ausschließlich in der Schule musizieren und entsprechend aus der Musikpraxis heraus, Motivation und Nähe der Musik gegenüber schöpfen (Ahner, 2011, S. 160). Insgesamt zeigt Ahner ein Bild auf, das einen Kontrast zwischen dem erlebten Musikunterricht und der persönlichen Musikpräferenz konstatiert und die Befragten zwischen diesen beiden Welten auch keine Annäherung wünschen. Es findet keine Identifikation mit der Musik der Schule statt. Die von Ahner analysierten persönlichen Geschichten zeigen auf, dass eine Distanzierung zwischen dem schulischen Alltag und der persönlichen musikalischen Selbstsozialisation passiert, welche teilweise entsprechend auch kommuniziert wird (Ahner, 2011, S. 166). Dabei ist es unabhängig wie viel Musik in der Freizeit konsumiert oder produziert wird, ausschlaggebend für diese Distanzierung sind häufig negative Erfahrungen in der Sekundarstufe I, in der Musikunterricht vor allem auf musikgeschichtlichen und musiktheoretischen Inhalten aufbaut. Ahner beschreibt dies als eine Abkehr von der Musik im pädagogischen Raum und die Vorstellungen zu einem guten Musikunterricht werden eher als Utopie beschrieben.

In manchen Diskursen der Musikpädagogik steht bei der Frage, welche Musik Jugendliche eigentlich hören, der Begriff der Jugendkulturen im Raum. Dieser Begriff soll nicht näher erläutert werden und auch Ergebnisse der Forschung sind hier bewusst nicht aufgenommen, da



die Ergebnisse mit den bereits dargestellten Problemen und Ergebnissen größtenteils korrelieren und sich inhaltlich demnach keine klare Erweiterung des hiesigen Wissensstands ergeben würde. Es sollte der Vollständigkeit halber an dieser Stelle trotzdem aufgeführt sein.

### 3.6. Schlussfolgerung auf die musikalische Kultur der Schüler\*innen

Nachdem in dieser Arbeit mithilfe von wissenschaftlichen Publikationen zum Themengebiet Interesse gezeigt wurde, dass das Interesse als Indikator für die persönliche kulturelle Zugehörigkeit herangezogen werden kann, wird nun, auf Grundlage der dargestellten Interessensstudien, auf die zugrundeliegende musikalische Kultur geschlossen. Damit wird auch die Frage beantwortet, ob sich die in dieser Arbeit vermutete Annahme der Schulbuchautoren bestätigen würde, dass die Gattung der Oper ein Teil der (Musik-)Kultur der Lernenden sei. Es kann festgehalten werden, dass Musik an sich ein besonders wichtiger Teil des Interesses der Schüler\*innen ist. Allerdings ist die klassische Musik und demnach auch die Oper, bei der überwiegenden Mehrheit nicht Teil der Interessenslage. Auf Grundlage dieses Kapitels wird nun geschlussfolgert, dass bei der überwiegenden Mehrheit die Oper entsprechend auch nicht Teil der Kultur der Schüler\*innen ist.

Es kann angenommen werden, dass in früheren Zeiten der Zugang zu klassischer Musik und Oper durch das Elternhaus, die Lebensumgebung und die Medien anders ermöglicht wurde, so dass das Vorwissen zu Opern früher noch größer war und eventuell im Rahmen des Unterrichts darauf aufgebaut werden konnte. Diese Situation hat sich spätestens im 21. Jahrhundert grundlegend geändert, so dass nicht davon ausgegangen werden kann, dass Oper Teil der eigenen Kultur der Schüler\*innen wäre, auch wenn Musik an sich, einen besonders hohen (emotionalen) Stellenwert hat.

Wie bereits festgestellt, beinhaltet die Art und Weise wie Oper in den Schulbüchern vermittelt und repräsentiert wird, vor allem deskriptive und analytische Methoden. Hierzu wurde festgestellt, dass diese Arbeitsmethoden bei den Lernenden als solche bereits auf wenig Begeisterung treffen, und somit nicht interesseweckend agieren, sondern eher abstoßend sind. Wenn dann noch der zu vermittelnde Inhalt außerhalb des natürlichen Interesses und damit der Kultur der Lernenden liegt, tut sich ein noch größeres Problem auf.

Damit wird abschließend festgestellt, dass Schüler\*innen zwar ein musikalisches Interesse und damit auch eine musikalische Kultur haben, die Oper allerdings nicht dazu gehört. Mit der vorgefundenen Vermittlungsweise ist es allerdings sehr unwahrscheinlich, dass Oper Teil der persönlichen kulturellen Zugehörigkeit der Lernenden wird.

## 4. Eine neue Perspektive für die Opernvermittlung

Nachdem festgestellt wurde, dass die Gattung der Oper nicht zur Kultur des durchschnittlichen Lernenden gehört, stellen sich zwei Fragen: Sollte Oper überhaupt weiterhin im Unterricht thematisiert werden? Und: Wie könnte Oper inspirierend unterrichtet werden? Zu diesen beiden Fragestellungen werden in diesem Kapitel Gesichtspunkte erörtert.

### 4.1. Begründungsansätze für die Oper als Teil des Musikunterrichts

Wenn denn die Vermittlung der Oper so ein großes Problem ist, wäre es nicht die pragmatischste und einfachste Lösung, die Gattung Oper aus dem Curriculum zu streichen und sie gegebenenfalls durch etwas anderes zu ersetzen, mit dem die Lernenden eventuell eher abgeholt werden? Diese Arbeit plädiert mit folgenden Ausführungen dafür, dass dies nicht der Anspruch von Musikunterricht sein sollte.

Der hier als Beispiel herangezogene Berliner Lehrplan beinhaltet für das Fach Musik die Oper für die 5.-10. Klasse (Senatsverwaltung, 2015, S. 27), stellt die Form des individuellen Einsatzes aber frei. Das Argument, Oper zu unterrichten, weil es im Lehrplan steht, ist natürlich zu kurz gegriffen und banal. Stattdessen bedarf es an dieser Stelle einen Blick in die im Lehrplan formulierte Zielsetzung des Unterrichts, in der die Entwicklung von „[...] ästhetischer Urteilsfähigkeit und kultureller Identität im Spannungsfeld zwischen fremder und eigener, zwischen überlieferter und gegenwärtiger Musikkultur“ (Senatsverwaltung, 2015, S. 3) festgeschrieben ist. Ebenso soll der Musikunterricht Orientierung in der Welt voller musikalischer Vielfalt geben und Erfahrungsräume aus den Musiken unterschiedlicher kultureller, gesellschaftlicher und geschichtlicher Zusammenhänge öffnen (Senatsverwaltung, 2015, S. 3). Dieser Gedanke kann durch die Ausführungen von Jank und Schmidt-Oberländer zur musikalisch-ästhetischen Kompetenz unterstützt werden. Diese solle im Musikunterricht ausgebildet werden und ziele auf „Offenheit der Entfaltung der musikalischen Identitätsbildung und Handlungsfähigkeit des Einzelnen im kulturellen und gesellschaftlichen Kontext“ (Jank et al., 2008, S. 338) ab. Der Rahmenlehrplan fordert von den Lehrkräften also ein vielfältiges und interkulturelles Inhaltsangebot ein, indem auch Oper einen Beitrag leisten sollte. Basierend auf dem Berliner Rahmenlehrplan formulierte Ulrike Schubach, dass die genannten Grundlagen des Musikunterrichts Teil der Demokratiebildung der allgemeinbildenden Schule seien. Die offene Haltung gegenüber unseren Mitmenschen und unserer Umwelt, die grundlegend für das persönliche Bewusstsein der kulturellen Identität sei, solle im Musikunterricht geformt werden und schlussendlich zum Demokratiebewusstsein beitragen, sodass Schüler\*innen die Schule als demokratisch denkende und handelnde Menschen verlassen können (Schubach, 2020, S. 139).

Auf Grundlage dessen kann festgehalten werden, dass verschiedene Musikstile, Genres und Gattungen die Vielfalt und Diversität unserer Demokratie widerspiegeln (Schubach, 2020, S. 145f.). Der Rahmenlehrplan, unterstützt von den Erläuterungen Schubachs, nennt die Oper als Teil eines diversitätsbewussten Musikunterrichts, der im Unterricht enthalten sein sollte. Die in dieser Arbeit extrahierten Ausführungen haben die Forderung der Oper im Musikunterricht zur Folge, schlussfolgern aber keine inhaltliche Fokussierung auf die Oper, sondern sollen diese als Teil eines vielfältigen Musikunterrichts unterstreichen.

Es wäre das Todesurteil für unterrichtliche Weiterentwicklung, wenn der Musikunterricht, der bisher die Lernenden nicht abgeholt hat, nun einfordert, dass alles weiterhin so bleiben darf wie es ist.

In den 80er Jahren stand die Musikpädagogik aufgrund der aufkommenden Pop-Kultur auch an einem Scheideweg der unterrichtlichen Weiterentwicklung. Aus den 60er Jahren kommend, in denen das Kunstwerk im Vordergrund stand und „die Sache Musik“ Ziel des Unterrichts war (Günther et al., 1982, S. 52) entstand der Wunsch einer Pädagogik, die sich mehr mit dem Lernenden befasst, die Schülerorientierte Musikdidaktik. Ziel der Schülerorientierten Musikdidaktik war die Ausrichtung des Unterrichts auf die Belange der Lernenden, die Mitgestaltung der Lernenden, die Berücksichtigung von deren Interessen und die Beachtung der Lebenswelt der Lernenden (Günther et al., 1982, S. 46f.). Besonders die zur gleichen Zeit aufkommende Pop-Didaktik nahm entsprechende Wünsche und Ziele auf. Da auch damals schon der Grat zwischen der Werk- und der Schülerorientierung schwer zu gehen war, formulierten Günther et al. bereits 1982, dass weder der Lernende allein noch das Werk an sich den Unterricht entscheiden sollten, sondern es sich um ein Miteinander handele (Günther et al., 1982, S. 52).

Es wird daraus geschlossen, dass im Rahmen der schülerzentrierten Musikdidaktik von den Lehrkräften die aktive Einbeziehung der Lernenden und das Bewusstsein über ihre Interessen gefordert wurde. Wenn es damals durch den Ansatz der Schülerorientierten Musikdidaktik möglich war, die musikunterrichtliche Praxis weiterzuentwickeln, so besteht Hoffnung, dass dies auch heute mithilfe der hier vorliegenden Arbeit geschehen kann. Damit wird auch dafür plädiert, dass die Vermittlung von Oper nicht aus den Lehrplänen und dem unterrichtlichen Inhalt gestrichen wird.

## 4.2. Oper als fremde Kultur

In der Arbeit wurde gezeigt, dass die musikalische Gattung Oper nicht zur kulturellen Identität der Lernenden gehört. Diese Erkenntnis ist notwendig, um eine neue Perspektive für die Einbindung der Oper in den schulischen Musikunterricht zu entwickeln. Wenn Oper also nicht Teil der eigenen Kultur der Lernenden ist, was ist sie dann? Aufgrund dessen, dass sich Oper außerhalb der Kultur der Lernenden befindet, ist sie als fremd zu verstehen. Es lassen sich hier zwei Kulturen abgrenzen, die eigene und die Welt der Oper als eine fremde. Mit dem Anliegen zwischen zwei Kulturen einen Dialog zu starten, werden Grundgedanken eines interkulturellen Verständnisses angesprochen. Das Grundprinzip jeglicher interkulturellen Bestrebungen ist die Absicht zwischen zwei Kulturen zu vermitteln und das gegenseitige Kennenlernen zu ermöglichen. Mit dem neu gewonnen Wissen, dass Oper für die Lernenden als fremde Kultur wahrgenommen wird, wird die These aufgestellt, dass Oper interkulturell zu unterrichten ist um für die Schüler\*innen das Kennenlernen der Oper zu ermöglichen.

Den Gedanken, dass im Musikunterricht verschiedene Kulturen zur Geltung kommen, forderte bereits Volker Schütz, als er konstatierte, dass sich der Musikunterricht von alten Gewohnheiten verabschieden muss und sich vielmehr als „Anwalt unterschiedlichster musikalischer Praxen und Teilkulturen“ (Schütz, 1996, S. 8) verstehen muss. Mit der Betrachtung, dass die Gattung der Oper eine fremde Kultur ist, unterstützt die Oper als Teil des Musikunterrichts die Forderung von Schütz, dass Musikunterricht als Marktplatz der Kulturen zu verstehen sei.

Innerhalb der Musikpädagogik sind die Prinzipien interkultureller Vermittlung nicht unbekannt. Sie wurden bisher aber nur innerhalb eines ethnisch-holistischen Kulturverständnisses angewendet. In dieser Arbeit sollen die Grundprinzipien der Interkulturalität in der Musikpädagogik herangezogen werden, um sie im Rahmen eines bedeutungsorientierten Kulturverständnisses auf die Gattung Oper anzuwenden.

Mit dem dargestellten „bedeutungsorientierten interkulturellen Vermittlungsansatzes“ geht keine grundsätzliche inhaltliche Änderung des Musikunterrichts einher, sondern vielmehr die Ermöglichung eines Neu- und Umdenkens in der Grundfrage des Vermittelns von Lerngegenständen im Musikunterricht. Entsprechend ist die Oper kein neuer Inhalt, muss aber neu verstanden werden als eine neue fremdartige Kultur, die anders vermittelt werden muss als die Kompartimente der eigenen Kultur.

Mit diesem Grundansatz der bedeutungsorientierten interkulturellen Vermittlung und seiner Weiterführung ergeben sich über die Oper hinaus noch weitere neue Perspektiven für den Musikunterricht.

## 5. Konzepte der Interkulturalität

Um die Prinzipien der Interkulturalität in einem anderen Zusammenhang anwenden zu können, bedarf es einer Darstellung der Grundlagen des bisherigen interkulturellen Wissensstands, wohlwissend, dass dieser bisher vor allem Kulturen der Welt im Sinne nationaler und ethnischer Abgrenzung im Blick hatte.

Seit einigen Jahrzehnten gibt es in der Musikpädagogik interkulturelle Fragen und damit einhergehend den Versuch, dem Wandel der Welt zu einer globalisierten Welt mit unterschiedlichsten Kulturen entgegenzukommen. Innerhalb dieser langen Zeitspanne veränderte sich das zugrundeliegende Kulturverständnis, angenommene Voraussetzungen und entsprechende Konzepte und Ideen der Musikpädagogik, die nicht zuletzt versuchten, dem Geschehen im Unterricht gerecht zu werden. Um zu verstehen, wo wir heute stehen, folgt ein kurzer Blick in die Vergangenheit, in der Hoffnung, dass die Herausforderungen dieses Fachgebietes mit größerem Verständnis wahrgenommen werden.

In der Literatur finden sich neben dem Begriff Interkulturalität noch Begriffe wie Transkulturalität und Multikulturalität, die sich in der Begrifflichkeit sehr zu ähneln scheinen und teilweise in der Musikpädagogik synonym verwendet werden. Pinto und Adam-Schmidmeier haben sich aber einer Kategorisierung gewidmet und grenzen die Interkulturalität als eine Begegnung unterschiedlicher Kulturen in einem Dialog von der Transkulturalität, der gegenseitigen Bedingung der Kulturen, in der Co-Existenzen und der intensivierte Dialog genutzt wird, ab (Pinto et al., 2012, S. 56). Damit schließt die Transkulturalität das Nebeneinander, den Dialog und das gegenseitige Durchdringen der Kulturen gleichermaßen ein (Pinto et al., 2012, S. 56). Im Verständnis der Multikulturalität co-existieren mehrere Kulturen nebeneinander.

Da in dieser Arbeit vor allem der Dialog der Kulturen im Vordergrund steht, wird hier bewusst auf den Begriff der Interkulturalität zurückgegriffen und damit auch dem Verständnis der Interkulturellen Musikerziehung gefolgt.<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> Ergänzungen zu dieser terminologischen Unterscheidung finden sich auf: <https://www.interkulturelle-musikerziehung.de/terminologie.htm> (abgerufen am 02.08.2023), dargestellt von Martin Wolfgang Stroh.

## 5.1. Interkulturelle Vermittlung als pädagogisches Grundanliegen

Die ersten Gedanken an einen Unterricht, der sich mit verschiedenen Kulturen auseinandersetzt, entwickelten sich im Zuge der Zuwanderung von „Gastarbeiterfamilien“ zu Beginn der 1970er Jahre (Knigge, 2012, S. 25). Die als „Ausländerpädagogik“ betitelte Phase der Interkulturellen Pädagogik beschreibt Nieke als „Nothilfe“ (Nieke, 1995, S. 14) und sieht darin das Ziel, den neuen Schüler\*innen zum einen so schnell wie möglich Deutsch beizubringen und zum anderen sie in ihrer Muttersprache in den zentralen Sachfächern zu unterrichten, sodass sie inhaltlich Schritt halten können (Nieke, 1995, S. 14). Mit Letzterem sollte die Möglichkeit der Rückkehr und somit der Erhalt der kulturellen Identität gewährleistet werden (Auernheimer, 2007, S. 38). Mit dieser Doppelstrategie war für die Pädagogik besonders die Frage der Integration der entsprechenden Lernenden in den Regelunterricht relevant, der Ergänzungsunterricht von ausländischen Lehrpersonen zum Erhalt der kulturellen Identität wurde nicht zum Bestandteil der didaktischen Reflexion (Auernheimer, 2007, S. 38). Zu Beginn der 80er Jahre, als sich abzeichnete, dass viele Familien in Deutschland blieben und demnach Lernende aus anderen Ländern weiterhin Teil des Schulsystems bleiben würden, stieg die Kritik an der bisherigen Ausländerpädagogik, welche sich bisher nur auf eine bestimmte Zielgruppe von Personen fokussiert habe, und mit diesen Bemühungen ausländische Kinder als besonders bedürftig verstand. Dem Ziel, die Defizite im Vergleich zur Normalität auszugleichen, lag ein Kulturverständnis zugrunde, das die Lernenden aus anderen Kulturen als grundsätzlich defizitär und nicht zwangsläufig gleichwertig verstand (Nieke, 1995, S. 15 und Knigge, 2012, S. 29). Mitte/Ende der 80er Jahre trat der Begriff der Interkulturellen Erziehung in den Raum, der von manchen Autoren synonym zur Ausländerpädagogik verwendet wurde, eigentlich aber die Vorbereitung auf ein Leben in einer dauerhaft multikulturellen Gesellschaft versteht (Nieke, 1995, S. 17). Die Orientierung an den Defiziten der Lernenden wird geändert in ein Bewusstsein für Differenzen und sollte ein einhergehendes Bewusstsein für die Andersartigkeit anderer Kulturen schaffen, ohne damit eine Wertung oder eine Rangfolge verschiedener Kulturen zu entwickeln, sondern für die Gleichwertigkeit der Kulturen einzustehen (Knigge, 2012, S. 29). Andere Kulturen wurden weniger als minderwertig verstanden, sondern lediglich als „anders“ konnotiert. Es entwickelte sich ein bis heute anhaltendes Verständnis von Kultur als ein dynamischer und wechselnder Orientierungsprozess, dem ein persönliches Kulturverständnis für jedes Individuum zu Grunde liegt (Karakasoglu et al., 2012, S. 13). Ausgehend von diesem neuen Blick auf die Identitätsbildung öffnete sich die interkulturelle Bildung für ein breites Spektrum an Fragen die für den Unterricht konkrete Konsequenzen für die Identitätsbildung und -förderung von Lernenden mit sich bringt. Hier bahnten sich die Grundlagen für den

bedeutungsorientierten Kulturbegriff an. Die bis dahin noch sehr junge und noch nicht ausgereift oder fertiggedachte Bildungsidee musste sich bereits in den 90er Jahren neuen Ansprüchen anpassen, als die Gesellschaft sich mit wachsenden rassistischen Tendenzen innerhalb von Jugendlichen auseinandersetzen musste. Mit der Wiedervereinigung Deutschlands trat das Feld der antirassistischen Bildung in den Aufgabenbereich der interkulturellen Bildung. Ziel bildet die individuelle interkulturelle Kompetenz von Lernenden, die sich in der Handlungsfähigkeit in kulturellen Überschneidungssituationen beweist und auf kognitiver, emotionaler und handlungsorientierter Ebene gefördert werden soll (Karakasoglu et al., 2012, S. 15f.). Anfang der 2000er folgten auf den großen PISA-Schock erste Ideen, wie der Bildungsbenachteiligung von Menschen mit Migrationshintergrund begegnet werden kann. Innerhalb dieses Diskurses entstand (erneut) der Aufschrei nach dem Verständnis von Lernenden mit Migrationshintergrund als Normalfall und nicht als Sonderfall. Mit diesem Zielansatz versteht sich Lernen und Lehren als ein Prozess in einer sich grundsätzlich verändernden Gesellschaft und nimmt Menschen mit Migrationshintergrund als Teil dieser gesellschaftlichen Veränderung mit in den Normalfall auf. Karakasoglu benennt hier klar den Zusammenhang zwischen interkultureller Bildung und Inklusion (Karakasoglu, 2012, S. 17). Bis heute ist es einheitlicher Konsens, dass wir in einer sich ständig ändernden Welt leben und diese zur Konsequenz hat, dass interkulturelle Bildung Teil der allgemeinen Bildung sein sollte. Interkulturelle Bildung sollte an allen pädagogischen Prozessen beteiligt sein (Karakasoglu, 2012, S. 18). Ethnische, kulturelle, religiöse Vielfalt ist die gesellschaftliche Realität und der schulische Unterricht sollte diese anerkennen und einbeziehen. Für den Unterricht stellt sich auf dieser Grundlage nach Karakasoglu die Frage, wie z.B. auch eine migrationsspezifische Heterogenität im Unterricht berücksichtigt werden und einbezogen werden kann, ohne dass Stereotype bestärkt werden und sich erneut das Problem auftut, dass sich nationale Kulturen in Form von „othering“ gegeneinander aufstellen (vgl. Karakasoglu, 2012, S. 21f.).

## 5.2. Interkulturalität im Musikunterricht

Die aufgezeigte gesellschaftliche Entwicklung, die die allgemeine Pädagogik stark prägte, verlief für die Musikpädagogik nicht ohne Folgen. Auch die Musikpädagogik musste sich der Herausforderung der multikulturellen Unterrichtssituation stellen, wobei dem Musikunterricht unter anderem von Detlef Friberg eine besondere Rolle im Rahmen des gemeinsamen Unterrichts zugeschrieben wurde, da das Unterrichtsgeschehen weniger von Sprache getragen werden würde, sondern das konkrete Handeln im Vordergrund stehen würde (Friberg, 1976, S. 187). Da sich das Fach Musik besonders im Vergleich zu anderen Fächern weniger als „Lernfach“ hervortun würde, könnten sich die ausländischen Schüler\*innen als kompetente

Partner hervortun, da die unterschiedlichen Lern- und Sprachstände weniger Auswirkungen auf das gemeinsame Arbeiten haben würden (Friberg, 1976, S. 190). Seine Publikation zeigt erste Gedanken von dem, wie Lernende unterschiedlicher Kulturen und sprachlicher Voraussetzungen gemeinsam unterrichtet werden können, womit er erste Gedanken einer Ausländerpädagogik im Musikunterricht im deutschsprachigen Raum zeigt. Einige Jahre später veröffentlichte Irmgard Merkt mit ihrer Dissertation einen Situationsbericht zur deutsch-türkischen Musikpädagogik und nahm eine intensive Analyse der türkischen Musik, Kultur und Musikpädagogik vor. Auf diesen Analysen aufbauend stellte sie 17 Thesen auf, die die ersten konkreten Ideen für einen interkulturellen Musikunterricht darstellen. Dabei weist sie sowohl darauf hin, dass ein Musikunterricht zu türkischer Musik natürlich gut vorbereitet sein muss, besonders um Vorurteilen von deutschen Lernenden gegenüber türkischer Musik zu begegnen, als auch dass die Begegnung auf Augenhöhe von allen Beteiligten nur gelingen kann, wenn ein Vergleich der Kulturen angestrebt wird (Merkt, 1983, S. 282). Konkret plädiert sie für einen praktischen Umgang mit der neuartigen Musik, sowie das mehrsprachige Singen im Musikunterricht, welche erst in einem zweiten Schritt in die „Ebene der Rezeption“ übergehen sollen (Merkt, 1983, S. 283f.). Im Vordergrund ihrer Forderungen steht die Bildung des Willens zur Kommunikationsfähigkeit, Toleranz, sowie der Wille zum gesellschaftlichen Frieden (Merkt, 1983, S. 283). Damit trifft sie den Nerv der Zeit, der sich in den frühen 80er Jahren mit dem Kennenlernen der Heimatkulturen von ausländischen Kindern im Musikunterricht auseinandersetzt. Kinder mit Wurzeln in der Türkei stehen aufgrund ihrer mehrheitlichen gesellschaftlichen Repräsentanz im Vordergrund der Forschungsarbeit (Merkt, 1993, S. 5). 1993 knüpft Merkt an ihre Überlegung an und veröffentlicht ein Konzept, welches heute als „Schnittstellenansatz“ bekannt ist. Namensgebend ist der Gedanke der Suche nach Gemeinsamkeiten in den verschiedenen Kulturen, die Ausgangspunkt für die Feststellung von Unterschieden sind. Interkulturelle Musikerziehung beginnt für Merkt immer mit dem Musikmachen, welches die Reflexion und den anschließenden Vergleich vorbereitet und Ausgangspunkt für Gespräche über Textinhalte, Instrumente und Lieder sei. Aus Merkts Perspektive bedarf es immer den Weg vom Bekannten ins Unbekannte (Merkt, 1993, S. 7). Innerhalb der Musikpädagogik etabliert sich zunehmend ein Verständnis der Gesellschaft als multikulturelles Feld, das sich im Klassenzimmer wiederfindet, wodurch sich die IME (Interkulturelle Musikerziehung) verstärkt als Standard im Klassenzimmer wahrnimmt. Spätestens seit den 90er Jahren ist die IME als eigenständige Disziplin der Musikpädagogik zu verzeichnen.



In Anlehnung an den von Merkt entwickelten Schnittstellenansatz, entwickelte Wolfgang Martin Stroh den „erweiterten Schnittstellenansatz“, nahm einige Grundgedanken Merkts auf und versuchte den dahinterstehenden Ansatz in seiner Form weiterzuentwickeln. In seinem Artikel von 2013 nimmt er die Veränderungen seit 2000, besonders in dem Angebot der Lehrerfortbildungen und dem musikpädagogischen Diskurs zum Anlass, um einen Perspektivwechsel aufzuzeigen, der sich bereits vollzogen hat (Stroh, 2013, S. 190f.). In seiner ersten Feststellung nimmt er den Gedanken von Volker Schütz vom „Umgang mit dem Fremden als Weg zum Eigenen“<sup>6</sup> auf und betitelt damit das aktuelle Ziel der Interkulturellen Musikerziehung, die Menschen (die Lernenden) auf ein bewusstes, selbstbestimmtes und sozialverträgliches Leben in einer multikulturellen Gesellschaft vorzubereiten. Teil dessen ist auch die musikbezogene multikulturelle Handlungskompetenz (Stroh, 2013, S. 191). Mit seiner zweiten Feststellung richtet sich Stroh nach den grundlegenden Zielen einer antirassistischen Erziehung und plädiert an den Musikunterricht, die musikalische Vielfalt der Kulturen aus Sicht des politischen Auftrags zu betrachten und wertzuschätzen (Stroh, 2013, S. 191). In seinem letzten Punkt greift Stroh den Begriff der Identität auf und fordert vom Musikunterricht eine Ausrichtung seiner selbst als einen Ort, an dem jeder Lernende seine eigene persönliche musikalische Identität entwickeln kann. Er prognostizierte, dass wenige Jahre später sich der Musikunterricht im Ganzen als solcher versteht und demnach die Interkulturelle Musikerziehung weniger als eigenes Konzept steht, sondern es zur Grundlage des allgemeinen Musikunterrichts werde (Stroh, 2013, S. 191). Ausgehend von diesen Feststellungen und dem Schnittstellenansatz soll der erweiterte Schnittstellenansatz weiterhin erfahrungsorientiert sein und auch die Grundidee der gemeinsamen Schnittstellen beibehalten. Von der Beobachtung, dass multikulturelle Musikpraxis nicht immer als interkulturelle Momente erlebt werden ausgehend, sollen im erweiterten Ansatz musikpraktische Erlebnisse durch Szenische Interpretation bereichert werden. Die Verarbeitungsstufen von Merkt sollen nun spielerisch erlebbar gemacht werden. Dabei sind musikalische Basiserfahrungen grundlegend und bilden mit transkulturellen Übungen die erste Schnittstelle. Der Kern des Prinzips ist aber das szenische Spiel, in dem die erlebten Basiserfahrungen szenisch dargestellt werden, und mit dem eigenen kulturspezifischen Hintergrund verbunden werden. Der anschließende kulturelle Vergleich wird mit Methoden der Szenischen Interpretation aufgearbeitet, welche in einer musikalisch vertiefenden Phase enden, in der musikalisch authentische Szenen, Situationen oder Stücke einstudiert, geschaut oder gehört werden (Stroh, 2013, S. 193). Am Ende darf eine

---

<sup>6</sup> Dies ist der Titel eines Artikels von Volker Schütz aus dem Jahre 1997: Schütz, V. (1997). Umgang mit dem Fremden als Weg zum Eigenen. *Musik und Bildung, Ausgabe 5*, S. 4-8.

szenische Aufführung folgen, die die einzelnen Bausteine enthält. Mit diesem Konzept wünscht sich Stroh eine Verbindung von Verarbeitung und Erlebnis durch einen spielerischen Zugang, bei dem, laut Stroh, die Kinder häufig mehr Mut und Offenheit zeigen als die Lehrkräfte selbst. Der kulturelle Kontext bettet, nach Stroh, die Musik selbst ein (Stroh, 2013, S. 193f.).

2006, 2 Jahre vor der Veröffentlichung ihrer Dissertation, setzt Dorothee Barth mit der Idee ihres bedeutungsorientierten Kulturbegriffs einen Standard der IME, welcher bis heute andauert und greift damit auf Erkenntnisse ihrerseits aus dem Jahre 2000 zurück, in denen sie Unterrichtsmaterialien hinsichtlich des zugrundeliegenden Kulturbegriffs analysierte. Die Ergebnisse ihrer Arbeit wurden zu Beginn dieser Arbeit vorgestellt. Oliver Kautny widmet sich in seinem Artikel 2010 dem Phänomen der Jugendkulturen (hier: Hip-Hop) und versucht mit diesem Phänomen interkulturelle Gedanken zu verbinden. Er sieht es aus der Perspektive, dass Jugendliche sich bewusst mit den Jugendmusikkulturen von der Schule trennen und beispielsweise der Hip-Hop in der Freizeit viel konsumiert wird, in der Schule aber keine große Rolle spielt und er (aus Perspektive der Lehrkraft) interkulturell zu behandeln sei, da davon auszugehen sei, dass sich die Lehrkraft von sich aus nicht mit den Jugendkulturen identifizieren würde. Seine erste Forderung ist der Respekt von Schule gegenüber der Jugendkultur. In seinen Ausführungen erwähnt er Szenarien, in denen Jugendliche (in ihrer eigenen Kultur) zu Methoden gebracht werden, die sich ihrem persönlichen Zugang nur bedingt widmen und auch der Kultur und der Musikszene an sich nicht gerecht werden. Er plädiert dafür, dass es sich besser eignen würde, in einer bestimmten Musikkultur zu partizipieren und das am besten sowohl im musikalischen als auch im außermusikalischen Kontext (Kautny, 2010, S. 38f.). In seinem zweiten Punkt stellt er die Frage, inwieweit Musikpädagogik didaktisieren darf und ab wann eine Kultur erzieherische Eingriffe erfährt. Kautny zeigt auf, dass der Hip-Hop im Kern eine soziale, generationale und ethnische Abgrenzung innehat und diese der Vergemeinschaftung, der Stimmungsregulation und der Lebensbewältigung dienen kann. Kautny verweist auf Schütz, der die Pädagogik als Anwalt der Kultur sehe und nicht als Erzieher (Kautny, 2010, S. 39). Für Kautny eröffnet sich in diesem Zusammenhang aber die spannungsreiche Fragestellung, mit welcher Rechtmäßigkeit sich Pädagog\*innen die Jugendkultur aneignen (soweit dies möglich sei), um zentrale Gedanken zu revidieren und die Jugendlichen so in neue Denkmuster zu erziehen? Auch wenn Kautny dem Bild des Anwalts der Kultur nicht widerspricht, so macht er sich für eine gewisse Distanz zwischen Lehrenden und Jugendkulturen stark und plädiert für die Einbeziehung von aktiven Partizipanten der entsprechenden Kulturen in den Musikunterricht. Gleichzeitig bedarf es einer behutsamen ethnologischen Erkundung der Jugendkultur, am besten durch Jugendliche selbst (Kautny,

2010, S. 40). Mit einem dritten Punkt schließt Kautny an die Überlegungen an und fordert von wissenschaftlicher Seite Unterstützung bei der Frage, welche Einzelaspekte von Jugendkulturen sich zum Unterrichten eignen, und wie es sich in der aktuellen Debatte mit Zugehörigkeitsphänomenen unter Jugendlichen verhält. So weist er darauf hin, dass der Hip-Hop nicht mehr generalisiert als Jugendkultur bezeichnet werden kann, sondern sich dort unterschiedliche Stile und Richtungen auf tun (Kautny, 2010, S. 41). Sein Ansatz zeigt sich als lohnend und ähnelt in einigen Gedankengängen den in dieser Arbeit angestrebten Ergebnissen. Leider werden seine Gedanken in der Musikpädagogik zu selten aufgenommen, da die Interkulturelle Musikerziehung noch häufig mit Begriffen wie Migration zusammengebracht wird oder sich vor allem mit Befunden, die sich mit Lernenden aus anderen Nationen auseinandersetzen, befasst.<sup>7</sup>

Eine Debatte, die in jüngster Vergangenheit aufkam und bis in die Gegenwart Wellen schlägt, basiert auf dem Begriff der kulturellen Aneignung. Ein aktuelles Beispiel ist der Song „Zukunft Pink“, in den Peter Fox Rhythmen der südafrikanischen Housemusik Amapiano einbaute, zu wenig als solche kennzeichnete, und dafür besonders vom Journalisten Malcolm Ohanwe stark kritisiert wurde (Götze, 2022, online). Mit dem Begriff kulturelle Aneignung liegt eine Übersetzung des englischen *cultural appropriation* vor, die weniger das Prinzip der Aneignung, welche besonders als Lernbegriff eher positiv konnotiert ist, meint, sondern eher eine negative Vereinnahmung impliziert (Barth, 2022, S. 168). Kritisiert wird die Inbesitznahme von materiellen und immateriellen Traditionen, Moden und Gütern anderer Kulturen. Barth zeigt einige Spannungsfelder auf, die sich zwischen dem Diskurs der *cultural appropriation* und der Interkulturellen Musikerziehung auf tun, die hier kurz dargestellt werden sollen, um einen kurzen Einblick in die Herausforderungen im Umgang und Kontakt mit anderen Kulturen zu erhalten.

In der Interkulturellen Musikpädagogik herrscht weitestgehend ein Konsens über den bedeutungsorientierten Kulturbegriff, wobei in der Diskussion von *cultural appropriation* häufig ein essentialistischer Kulturbegriff, der eine Kultur als abgegrenzte Einheit versteht, vorliegt. Dieses Verständnis wurde aufgrund des Verständnisses der kulturellen Reinheit in der Vergangenheit, u.a. von Wolfgang Welsch als kulturrassistisch bezeichnet (Welsch, 1994, S. 152f.). Hier zeigt sich aber eines der ersten Konfliktpotenziale, das sich allein durch die

---

<sup>7</sup> Vergleiche Hierzu:

Barth, D.; Stroh, W. (2017). Migration im Gedächtnis der Musik. *IMIS-Beiträge*, Heft 51, S. 153-172.  
Knigge, J. (2012). Interkulturelle Musikpädagogik: Hintergründe – Konzepte – Empirische Befunde. In A. Niessen; A. Lehmann-Wermser (Hrsg.), *Aspekte Interkultureller Musikpädagogik. Ein Studienbuch* (S. 25-56), Augsburg: Wißner-Verlag.

verschiedenen Kulturverständnisse ergibt (Barth, 2022, S. 172). Damit einhergehend zeigt sich im Diskurs um cultural appropriation ein Bild einer reinen, unbeeinflussten und unvermischten statischen Kultur vor allem innerhalb von nicht-westlichen Kulturen, welches mit dem kritisierten westlichen Bild kollidiert, da hier häufig eine eher dynamische Vorstellung agiert und die kulturelle Weiterentwicklung wahrgenommen wird (Barth, 2022, S. 172). Auch die Frage der Zugehörigkeit zu einer Kultur wird innerhalb der Debatte auf verschiedenen Grundlagen getroffen oder bestimmt und sorgt aufgrund der häufig historischen Unterdrückungsszenarien für Konflikte (Barth, 2022, S. 172f.). Neben allen dargestellten Spannungsfeldern darf nicht übersehen werden, dass einige Kritikpunkte durch cultural appropriation in Teilen ihre Berechtigung haben und im Umgang mit musikalischen Werken anderer Kulturen eine gewisse Sensibilität gefordert ist.

Durch Kritikpunkte wie mangelnde Wertschätzung, fehlendes Verständnis und fehlende Möglichkeit zur Empathie sollte sich auch die Interkulturelle Musikerziehung regelmäßig selbst zu ihrem spannungsreichen Verhältnis zu anderen Kulturen hinterfragen (in Anlehnung an Barth, 2022, S. 171). Denn interkulturelle Arbeit bewegt sich immer auf einem schmalen Grat, auf dem man nie allen gerecht werden kann.

### 5.3. Interkulturalität in der Praxis – eine zweite Schulbuchanalyse

In Anlehnung an die obige Darstellung wie Oper in der Schule unterrichtet wird, anhand einer Schulbuchanalyse, soll dies auch mit interkulturellen Themengebieten im Musikunterricht durchgeführt werden. Die oben analysierten Bücher werden ein zweites Mal herangezogen und der Untersuchung unterzogen, wie Musiken bzw. Musikkulturen aus anderen Ländern unterrichtet werden. Die dargestellten Bücher sind auch hier nur eine exemplarische Auswahl von verschiedenen gesichteten Schulbüchern.

Der zweite Band von MusiX befasst sich über 12 Seiten unter dem Titel „Fremd und vertraut“ mit verschiedenen Kulturen im Musikunterricht. Auf den ersten beiden Seiten finden sich eine kurze textliche Einleitung, mehrere Lieder (aus Lettland und Japan) und ein kleines rhythmisches Warm-up wieder (Detterbeck, 2011, MusiX 2, S. 154f.). Es folgt ein multimedial begleiteter Einblick in die eigene Kultur und verschiedene Musikkulturen Deutschlands. In einer Partnerarbeit sollen sich die Kinder gegenseitig bezüglich ihrer musikalischen Welt befragen und im Anschluss über Offenheit und Toleranz in einer multikulturellen Gesellschaft debattieren (Detterbeck, 2011, MusiX 2, S. 156f.). Nach der Erarbeitung eines Liedes mit variierender rhythmischer Begleitung aus Bolivien folgt eine detaillierte Tanzanleitung, die die Grundlage für eine Beurteilungsaufgabe ist, in der die Schüler\*innen mit Hilfe von Bild- und Videoaufnahmen, sowie dem einstudierten Tanz, benennen und vergleichen, welche Elemente

der Musik einer Straßenmusikgruppe keine „echte“ Andenmusik seien (Detterbeck, 2011, MusiX 2, S. 158f.). Auch auf der Doppelseite zur Musik Südafrikas wird die Einstudierung eines Tanzes als Grundlage für Analysen über Südafrikas Musik, Tanz und Gesellschaft genommen (Detterbeck, 2011, MusiX 2, S. 160f.). Ein Einstieg in die Instrumentenkunde eröffnet das Thema Gamelanmusik und mündet in einem Vergleich zwischen dem „Fremden“ in der Musik mit Hilfe von Hörbeispielen, sowie einem angepassten mehrstimmigen Spielsatz (Detterbeck, 2011, MusiX 2, S. 162f.). Zum Schluss werden die Stücke „Pagodes“ und „Collidog’s Cake Walk“ einer musikalischen Untersuchung nach „fremder Musik“ in Bezug auf ihre optischen und musikalischen Vorbilder (besonders der Gamelanmusik) unterzogen (Detterbeck, 2011, MusiX 2, S. 164f.).

Im Nachfolgebuch MusiX 3 sind 14 Seiten dem Thema „Musik anderer Kulturen“ zugeordnet. Auch hier beginnt das Kapitel mit einem kurzen Einleitungstext und zwei Liedern aus Nigeria und Japan (Detterbeck, 2011, MusiX 3, S. 24f.). Bevor die Lernenden Musik- und Videobeispiele kennenlernen, die sie verschiedenen dargestellten Musikrichtungen zuordnen sollen, befassen sie sich zunächst mit dem Thema Sklaverei (Detterbeck, 2011, MusiX 3, S. 26f.). Im weiteren Verlauf erhalten die Schüler\*innen mehrere Aufgaben, die sich schriftlich dem gesellschaftlichen und kommerziellen Kontext von Reggae widmen, wobei „Erstelle“, „Benenne“, „Erkläre“ und „Notiere“ häufig verwendete Operatoren sind (Detterbeck, 2011, MusiX 3, S. 28f.). Auf den Reggae folgt der Samba mit einer Einstudierung eines Sambas, einer Rhythmusanalyse, einer Betrachtung der Instrumente und einem Gespräch über gesellschaftliche Gedanken (Detterbeck, 2011, MusiX 3, S. 30f.). Auf der nächsten Seite wird ein türkisches Lied einstudiert, in den Kontext der Entstehungsgeschichte eingebettet und dient im Anschluss einer musiktheoretischen Hinführung zur harmonischen Molltonleiter, mit der der Tonvorrat des Liedes verglichen wird (Detterbeck, 2011, MusiX 3, S. 32). Die Molltonleiter kommt auf der Folgeseite bei der Klezmermusik erneut vor und wird bei einer Kompositionsaufgabe eingesetzt (Detterbeck, 2011, MusiX 3, S. 33). Ein Lied aus Irland bringt wieder ein bisschen Musikpraxis und dient nach Einstudierung, Übersetzung und Stimmungsanalyse zur Beschreibung des „typisch irischen“. Zuvor erfolgt aber noch ein Brainstorming zum Thema Irland, sowie eine Debatte zum Thema „Musik und Identität“ (Detterbeck, 2011, MusiX 3, S. 34f.). Unter dem Titel „typisch deutsch?“ stehen der Alpenrock, sowie die Band „La Brass Banda“ als vermeintliche Vertreter deutscher Musik zur Debatte und werden nach typisch deutschen Elementen untersucht (Detterbeck, 2011, MusiX 3, S. 36f.). Das Kapitel schließt mit einer Debatte zur Globalisierung, bei der „Gangnam Style“ als musikalisches Vorbild genommen wird, um die Wahrnehmung Koreas und die Konsequenzen

für andere kulturelle Erscheinungen Koreas zu hinterfragen. Durchgeführt wird eine Analyse des Tanzes, sowie ein Vergleich mit anderen koreanischen Tänzen (Detterbeck, 2011, MusiX 3, S. 38f.).

Musikland 2 hat von den hier dargestellten Schulbüchern mit 20 Seiten den größten Abschnitt zu „Musik anderer Völker und Kulturen“. Das Kapitel beginnt der Unterüberschrift „Orientalische Klänge in abendländischer Musik“, unter der zunächst zwei Melodien, sowie eine Hörpartitur des arabischen Tanzes aus dem Nussknacker von Peter Tschaikowsky<sup>8</sup> gezeigt sind und die Lernenden dazu animiert werden, das Stück hinsichtlich seiner orientalischen Wirkung, seiner Instrumente und Veränderungen in den beiden Teilen zu analysieren (Scheytt, 1992, S. 182f.). Auch der Arabische Tanz von Edward Grieg aus Peer Gynt wird einer Analyse dieser Art unterzogen und mit Tschaikowskys<sup>8</sup> Werk verglichen. Ein Mitspielsatz für Rhythmusinstrumente ermöglicht erste musikalische Praxiserfahrungen (Scheytt, 1992, S. 184f.). Vertiefend zeigen sich die restlichen Seiten des Kapitels – hier stehen sehr viele praktische Anteile an. Es startet mit einem Ägyptischen Tanz, bei dem die Melodie und verschiedene Vorschläge für Begleitpattern abgedruckt sind und die Lernenden weitere Begleitbausteine, das Ende des Stücks und Bewegungen erfinden dürfen (Scheytt, 1992, S. 186f.). Auf den nächsten zwei Doppelseiten steht das Lied „Guantanamera“ im Fokus, zu dem kaum Informationstexte und Aufgabenformate anzutreffen sind. Dafür ist das Lied komplett abgedruckt, es gibt für 8 Instrumente vorgeschlagene Begleitschemata, Darstellungen verschiedener Instrumente der „Musik Lateinamerikas“ und auch eine Tanzanleitung ist beschrieben (Scheytt, 1992, S. 188-191). Zum Themengebiet Samba ist erneut ein Lied abgedruckt, sowie die rhythmische Begleitung und eine Tanzbeschreibung, wobei keine konkrete Aufgabenstellung gegeben ist (Scheytt, 1992, S. 192f.). Auf den letzten 8 Seiten des Kapitels sind „Beliebte Tänze anderer Völker“<sup>9</sup> mit einem kurzen Informationstext, sowie Beschreibungen und Abbildungen von Tanzschritten zu finden (Scheytt, 1992, S. 194-201).

Musikland 3 bedenkt die „Musik anderer Völker“ mit 8 Seiten. Sie beginnen mit dem Versuch einer Einordnung von Hörbeispielen zu verschiedenen Ländern, einer Reflektion über zugrundeliegende Klischeevorstellungen, sowie einer Debatte über eine andere begriffliche Beschreibung dieser Musik als die nationale Kategorisierung. Die Lernenden sollen auf dieser Grundlage eine musikalische Reise durch Europa erstellen, die sie auch vor anderen vorführen können (Scheytt, 1994, S. 184f.). Es folgt ein kurzer Abschnitt zur „Musik aus der Türkei“, bei

---

<sup>8</sup> Die Schreibweise des Namens ist aus dem Schulbuch übernommen

<sup>9</sup> Es handelt sich um die Tänze: Omal (nördliches Griechenland), Estrella (Frankreich), Sirtaki (Griechenland) Polonaise (Polen) Rüpeltanz (Schweden)

der die Schüler\*innen mithilfe von Hörbeispielen und kurzen Informationstexten den klanglichen Unterschied zwischen Gitarre, Mandoline und Oboe erarbeiten und auch gebräuchliche Rhythmusinstrumente kennenlernen. Anhand eines Liedes erarbeiten die Lernenden mit den praktischen Zugängen des Singens und des Tanzens die Musik aus der Türkei (Scheytt, 1994, S. 186f.). Mit Hörbeispielen zu Informationstexten nähern sich die Lernenden dem Flamenco in Hinsicht der Frage, ob Klischeevorstellungen von spanischer Musik erfüllt sind (Scheytt, 1994, S. 188f.). Mit dem Tango argentino endet das Kapitel und ein letztes Mal gehen die Schüler\*innen den Instrumenten der Musik nach (hier: Klavier, Geige, Kontrabass und Bandoneon) und ordnen den Tango argentino in gesellschaftliche, wie auch musikalische Zusammenhänge und Vergleiche ein (Scheytt, 1994, S. 190f.).

Im Buch Musik um uns 2 aus dem Metzler Verlag gibt es kein Kapitel, das sich der Musik aus anderen Ländern oder Kulturen widmet.

Musik um uns 3 begegnet diesem Thema mit 4 Seiten. Nach einer kurzen Einleitung zum Tango und seiner Entstehung kommen die Lernenden dem Thema Tanzen und dem darin verborgenen Ausdruck näher (Prinz, 1995, S. 258). Auch der Vergleich von mehreren Tänzen ist enthalten und fordert die Schüler\*innen heraus, Gemeinsamkeiten von verschiedenen Tangoarten zu entdecken und in Hinsicht der Tanzbarkeit zu bewerten (Prinz, 1995, S. 259). Auf der zweiten und letzten Doppelseite stehen zunächst längere Passagen Informationstexte zu türkischer Musik zur Verfügung, auf denen aufbauend eine Phase des gemeinsamen Musizierens folgt. Die Schüler\*innen vergleichen den Klang von ihren Instrumenten mit denen von verschiedenen Aufnahmen und münden in der Frage, die die Musikpädagogik, so wie hier schon dargestellt, über viele Jahrzehnte schon beschäftigt: „Welche Gründe sprechen dafür, sich auch mit der Musik anderer Kulturen zu beschäftigen?“ (Prinz, 1995, S. 261).

Insgesamt lassen sich große Unterschiede bei den verschiedenen Musikbüchern herausarbeiten, die zeitlichen Unterschiede in der Herausgabe der Lehrbücher macht allerdings nicht so einen großen Unterschied, wie es vielleicht zu erwarten gewesen sein könnte. Insgesamt zeigt sich ein signifikant größerer Praxisanteil und damit eine Animation zum aktiven Musizieren, Singen, Tanzen und Musikhören. Im Vergleich zum Bereich des Musiktheaters fehlen hier an den Deutschunterricht erinnernde Analyse gänzlich. Was alle Bücher gemeinsam haben, ist die Vorstellung einer gemeinsamen nationalen Kultur. Alle gehen implizit davon aus, dass die Leser\*innen dieses Buches einer gemeinsamen Kultur angehören und die dort gezeigten Musikformen aufgrund ihres regionalen Abstandes zu einer anderen, bei den Lesern nicht vertretenen Kultur, gehören. Das Herausarbeiten von Unterschieden und die Differenzierung

zwischen gewohnt und fremd hat diesen Eindruck verstärkt. Der Vergleich der beiden dargestellten Kulturen (dem Eigenen und dem Fremden) stand häufig im Vordergrund der analytischen Aufgaben. Die musikpraktischen Aufgaben waren in der Regel losgelöst von dem Gedanken des Fremden und haben die Lernenden in die Kultur, in die Praxis hineingeführt, ohne das vermeintlich Fremdartige zu thematisieren. Besonders beim Buch Musikland 2 zeigte sich ein ruckartiger Wechsel zwischen dem ersten Teil, in dem „europäische Künstler“ im Vordergrund standen und ihre Musik mit den entsprechenden Anspielungen auf „fremde“ Musik analysiert werden sollte, und im Anschluss das Tanzen nahezu kommentarlos vonstatten ging. Im Vergleich mit den Abschnitten zum Musiktheater war dort ein deutlich größerer Analyse- und Interpretationsraum gegeben, in dem besonders auch musiktheoretische Vorkenntnisse gebraucht wurden. Das war in den Kapiteln zu Musik aus anderen Kulturen weniger bzw. weniger konkret einbezogen. Dem ausdrücklichen Wunsch nach einem großen Praxisanteil wird in den meisten Fällen stattgegeben.

#### 5.4. Prinzipien der Interkulturellen Musikerziehung

Nach all diesen Erläuterungen sind zwar Grundprinzipien der Interkulturellen Musikerziehung erkennbar, um sie aber auf ein anderes Gebiet übertragen zu können, werden sie hier für das Anliegen der Arbeit systematisch dargestellt. Es gibt unzählige Unterrichtsmaterialien, die sich der Musik verschiedener Kulturen widmen. Dorothee Barth zeigt auf, dass Unterrichtsmaterialien, wie auch Schulbücher häufig eher als „Steinbruch“ zu verstehen sind, die Ideen und Themen, in teilweise sehr konzentrierter Dosis, zusammenstellen aus denen die Lehrkraft sich einzelne Dinge herausnehmen kann, und auf deren Basis eine Unterrichtsreihe oder -stunde geplant wird (Barth, 2012, S. 75). Besonders in Themenheften, die als Zusatzmaterialien fungieren, werden Musikkultur, Religion und gesellschaftliche Themen eines Landes, sowie interessante Themen für Lernende, aufgeführt und mit allen zugehörigen Hörbeispielen, Arbeitsblättern und Noten verbunden. Die Lehrkraft muss für eine Unterrichtsreihe nun „nur noch“ das für die entsprechende Klasse benötigte und angemessene Material heraussuchen und für sich weiterentwickeln, anpassen und einbetten.

Auf Basis des Schnittstellenansatzes, des erweiterten Schnittstellenansatzes, des Berliner Rahmenlehrplans und den dargestellten Schulbüchern, als Beispiel für die Fülle des Unterrichtsmaterials, werden 3 Kriterien der Interkulturellen Musikerziehung extrahiert, um diese im nächsten Kapitel anzuwenden und neu zu deuten. Die aufgeführten Kriterien finden sich bereits in einer Veröffentlichung von Irmgard Merkt aus dem Jahr 2001 wieder, werden



hier aber erweitert und für die Zwecke dieser Arbeit ausführlicher behandelt (Merkt, 2001, S. 5).

Prägnant formuliert der Berliner Rahmenlehrplan für die gymnasiale Oberstufe, was die Schüler\*innen im Modul zur Musik verschiedener Kulturen lernen sollen:

*„Die Schülerinnen und Schüler gestalten Lieder, Musikstücke und Tänze verschiedener Kulturen. Sie erfahren, dass Musik unterschiedlich an die Lebensform und Arbeitsweise von Menschen, an ihre Sprache und Religion gebunden ist. Sie erleben, dass die Musik jeder Kultur von einer Differenziertheit und Komplexität ist, die Außenstehenden zunächst verborgen bleibt und sich erst bei genauer Betrachtung erschließt. Mit Blick auf die Gegenwart untersuchen die Schülerinnen und Schüler Angleichungs- und Verschmelzungsprozesse zwischen den Kulturen und sensibilisieren ihre Wahrnehmung für Teilkulturen innerhalb unserer Gesellschaft.“*  
(Senatsverwaltung, 2022, S. 16).

Es zeigen sich 3 Grundgedanken, die hier im Folgenden dargestellt werden.

#### 5.4.1. Musikpraxis

Wie oben in der Schulbuchanalyse bereits deutlich wurde, sind viele Unterrichtsmaterialien zur Interkulturalität mit viel Musikpraxis verbunden. Sei es das Tanzen, Singen oder Trommeln – alles ist mit Musik aus anderen Kulturen verbunden. Dies verwundert zunächst nicht, da eine zentrale Forderung Merkts in ihrem Artikel zur Interkulturellen Musikerziehung „Interkulturelle Musikerziehung beginnt mit Musikmachen, nicht mit Musikhören“ (Merkt, 1993, S. 7) lautet. Im ersten Satz des oben zitierten Rahmenlehrplans zeigt sich ebenfalls ein starkes Plädoyer für das praktische, möglichst vielfältige, Musizieren der Musik aus verschiedenen Kulturen. Neben diesem Themenfeld lässt sich ausschließlich in dem Themenfeld „Musik im Wandel der Zeit“ ein expliziter Hinweis auf das Singen und Musizieren als Teil des Kompetenzerwerbs finden – das Tanzen ist an keiner anderen Stelle zu finden (Senatsverwaltung, 2022, S. 15). In den Theorien von Merkt (Schnittstellenansatz) und Stroh (erweiterter Schnittstellenansatz) lassen sich bereits im ersten Vermittlungsschritt musikpraktische Ansätze finden, indem Schnittstellen in der Musik gesucht werden sollen, bzw. nach Stroh gemeinsame musikalische Basiserfahrungen in Form von Übungen gemacht werden sollen. Am Ende folgt bei beiden Theorien eine Aufführung, welche das Inszenierte bzw. Einstudierte abschließen soll. Schütz beschreibt das, womit die intensive Musikpraxis begründet werden kann, als musikalische Erfahrung mit „[...] Erkenntnissen über musikalische(n) Ausdrucksformen anderer Menschen (aus anderen Kulturen)“ (Schütz, 1997, S. 6) und definiert keine konkrete Form und auch keinen konkreten Anspruch an die Erfahrung an sich und auch nicht an das Musizieren im interkulturellen Kontext. Bereits 2000 gab Barth

die wichtigen Hinweise, dass eine Annäherung an die Musik anderer Kulturen nur gelingen würde, wenn ihr funktionaler Zusammenhang, sowie die Einbettung in den gesamt-kulturellen Kontext gegeben sei und ebenso eine authentische Musikerfahrung erzeugt werden würde (Barth, 2000, S. 34f.). Mit einem ähnlichen Ziel hält Barth einige Jahre später fest, dass das Musizieren allein keine interkulturelle Kompetenz mit sich bringen würde, sondern kontextlos im Unterrichtsgeschehen stehen bliebe. Erst wenn eine Reflexion über das Geschehene stattfindet, werden grundsätzliche Ansprüche des Interkulturellen Musikunterrichts erfüllt (Barth, 2012, S. 79). Mit dieser Feststellung übt sie Kritik an einigen existierenden Unterrichtsvorlagen, in denen das Musizieren allein als Unterrichtsinhalt fungiert und schließt sich mit der Forderung nach einer reflexiven Grundhaltung Merkt und Stroh an. An dieser Stelle sei angemerkt, dass das Musizieren natürlich nicht nur aufgrund von aufgestellten Theorien Teil des Interkulturellen Musikunterrichts sein sollte, sondern, wie unter anderem von Frauke Heß ausgeführt, dass Tätigkeiten wie „Singen“ oder „Mit Instrumenten musizieren“ bei Schüler\*innen auf deutlich mehr Interesse und Beliebtheit stoßen als Elemente, die sich eher dem theoretischen Zugang widmen (Heß, 2018, S. 48).

#### 5.4.2. Musik im gesellschaftlichen und identitären Kontext

Wie eben schon angeklungen, bedarf es der Reflexion über das, wie die präsentierte Musik erlebt und gelebt wird. Im Rahmenlehrplan zeigt sich dieses Ziel durch die Formulierung: „Sie erfahren, dass Musik unterschiedlich an die Lebensform und Arbeitsweise von Menschen, an ihre Sprache und Religion gebunden ist.“ (Senatsverwaltung, 2022, S. 16). Merkt hält fest, dass Liedtexte und -bedeutungen durch Musik in der Praxis einen Gesprächsanlass induzieren – sie nennt dieses Prinzip 2001 „Musik als Reflexion bzw. Objektivierung des gesellschaftlichen Lebens“ (Merkt, 2001, S. 5). Stroh verbindet diese Reflexionsebene mit der Szenischen Interpretation.

Die große Problematik, die sich beim Thematisieren von verschiedenen Kulturen und ihren gesellschaftlichen Kontexten bietet, ist das Stichwort der Authentizität. Es ist kein neues Phänomen, dass im Klassenraum beispielsweise die Gamelanmusik nicht in einer Art und Weise musiziert werden kann, wie sie auch in Indonesien praktiziert werden (Barth, 2012, S. 82). Die Dimension der Identifikation und die Bedeutung der Musik kann nur schwer nachvollzogen werden. An Lehrkräfte werden in diesem Umfeld hohe Ansprüche gestellt, da sie offensichtlich in der Lage sein sollen, die Musik, die sie selbst auch nur aus einem Buch oder einem Film kennen, darzustellen und zu vermitteln. Ist das authentisch? Wie kann eine Lehrkraft Authentizität unterstützen, sodass die Kultur in bestmöglicher Reinform präsentiert wird? So zeigt Julia Lutz, dass Fragen wie diese, Studierende in Bezug auf Interkulturellen

Musikunterricht maßgeblich beschäftigen, und die Antwort häufig von der Situation in der Klasse, dem vorhandenen Instrumentarium und der Möglichkeit, Personen mit entsprechender Expertise einladen zu können, abhängig sei (Lutz, 2022, S. 223). Barth weist darauf hin, dass bei jeder Unterrichtssituation eine Reduktion der Authentizität zu erwarten sei, und es vielmehr auf die Haltung und den Respekt gegenüber einer anderen Kultur ankomme. Besonders beim Musizieren in der Klasse entstehen Situationen in denen Werke anderer Kulturen didaktisiert wurden (Barth, 2012, S. 82f.). Mit dem Bewusstsein, dass kulturelle Erfahrungen im Klassenzimmer nicht authentisch nachvollzogen werden können, sollte der Blick umso mehr auf ein respektvolles und empathisches Verständnis gelenkt werden und gleichzeitig der Anspruch abgelegt werden, dass ein vollständiger Nachvollzug möglich sei (Barth, 2022, S. 175). Für den Unterricht empfiehlt sich ein gesundes Verhältnis zwischen der Realisierung des Materials für den schulischen Kontext und dem Respekt gegenüber der Ursprungskultur (Barth, 2012, S. 83). Dafür empfehlen sich Originalaufnahmen, Hörbeispiele oder Videoaufnahmen, sowie Besuche der Klasse bei Konzerten oder Workshops von Musikgruppen aus der Ursprungskultur oder gar einem Besuch der Musikgruppe im eigenen Klassenzimmer. Aus interkultureller Perspektive wäre ebenso dafür zu plädieren, auf Musikbeispiele der gelebten Musikpraxis zurückzugreifen und nicht verschulte Arrangements „im Stil von“ für den Unterricht zu wählen (Barth, 2012, S. 83).

#### 5.4.3. Das Eigene und das Fremde im Vergleich

Ausgangspunkt für die Überlegungen von Merkt und Stroh ist der Gedanke der Gemeinsamkeiten zwischen der eigenen und der fremden Kultur. Dabei steht diese Klassifizierung unter einem vergleichenden Fokus, in der keine Wertung verschiedener Kulturen vorgenommen wird, sondern die Andersartigkeit betrachtet wird. Die Relation zwischen eigen und fremd wird in beiden Ansätzen bewusst herangezogen. In der Wortwahl des „Außenstehenden“ wird auch im Rahmenlehrplan ein dichotomes Kulturverständnis deutlich, denn auch der Rahmenlehrplan hat eine bereits vorhandene Kulturzugehörigkeit als Ausgangspunkt der Betrachtung. Besonders mit den Worten „Angleichungs- und Verschmelzungsprozesse“ (Senatsverwaltung, 2022, S. 16) nimmt auch der Rahmenlehrplan die Suche nach Gemeinsamkeiten zwischen zwei Kulturen in den Fokus und benennt dieses als Ziel interkulturellen Lernens. In der vorliegenden Schulbuchanalyse sind entsprechende Vergleiche innerhalb der theoretischen Aufgaben handlungsleitend.

Um die Frage nach den Gemeinsamkeiten beantworten zu können, bedarf es der Beantwortung der Frage, was die eigene Kultur sei. Diese Frage wurde in dieser Arbeit bereits unter der Überschrift des bedeutungsorientierten Kulturverständnisses beleuchtet. Es braucht für das

Verständnis der Interkulturellen Musikerziehung hier noch die Darstellung wie die Interkulturelle Musikerziehung als Disziplin zum Eigenen und Fremden steht und diese debattiert.

Die Interkulturelle Musikpädagogik ist aus der Feststellung der Andersartigkeit von Kindern aus anderen Kulturen entstanden und hat sich zum Ziel gesetzt, zwischen aufeinandertreffenden Kulturen zu vermitteln. Die Interkulturelle Musikpädagogik ist mit dem dichotomen Verständnis von Kultur, dem Eigenen und dem Fremden, aufgewachsen. 50 Jahre später zeichnet sich ein Bild ab, in der eine multikulturelle Gesellschaft vorherrscht und das Eigene und das Fremde noch weniger als damals durch Äußerlichkeiten oder Herkunft kennzeichenbar ist. Bereits 2000 konstatierte Barth diesbezüglich: „Die Welt ist zusammengerückt; <das Fremde> ist in den eigenen Alltag eingezogen. Mehr denn je ist heutzutage ein aufmerksamer und angemessener Umgang mit Andersartigkeit, Vielfalt und Differenz erforderlich.“ (Barth, 2000, S. 27). Ott beschreibt die Differenzierung von Fremdem als eine Relation zu sich selbst und auch von dieser persönlichen Relation ist abhängig, ob das Fremde als eine Ergänzung zu etwas Eigenem, ein Gegenbild oder eine Kontrasterfahrung wahrgenommen wird (Ott, 1998, 303). Die Konsequenz ist, dass das Eigene auch eher eine Relation ist, die nicht direkt konkret beschreibbar ist, sondern sich in den jeweiligen Situationen ergibt. Die Auseinandersetzung mit dem Fremden ist, nach Feucht, als Weg zum Selbst und zum Eigenen zu verstehen (Feucht, 2007, S. 154)

An dieser Stelle kann auf den bedeutungsorientierten Kulturbegriff zurückgegriffen werden, der Menschen nicht auf objektive Zuschreibungen einer Kultur aufgrund ihrer Herkunft reduziert (wie der normative und ethnisch-holistische Kulturbegriff), sondern diese Relation erlaubt. Wenn angefangen wird, in Bedeutung zu denken, gibt es, laut Barth, kein angemessenes oder unangemessenes Verständnis von Musik, sondern die Bedeutung für Hörer, Rezipienten und Akteur rückt in den Mittelpunkt (Barth, 2010, S. 204). Unter Musikpädagog\*innen gibt es im wissenschaftlichen Diskurs noch keinen einheitlichen Konsens, was unter dem Eigenen zu verstehen sei – entsprechend herausfordernd wird die Zuordnung des Fremden. Auf Grundlage des bedeutungsorientierten Kulturbegriffs sei es gar nicht möglich, anderen das Eigene vorzuschreiben, wodurch sich im Unterricht Situationen ergeben könnten, in denen Lernende selbst auf die Suche nach dem persönlich Eigenen, ihrer Kultur, gehen. Barth stellt für die Suche nach dem Eigenen beispielsweise die Idee des Insel song vor, bei dem jeder Lernende die Chance bekommt, das Lied vorzustellen, das auf eine einsame Insel mitgenommen werden würde (Barth, 2012, S. 87). Mit dieser Möglichkeit kann sich jeder Lernende Gedanken zu seiner persönlichen Kultur machen und gleichzeitig freisprechen von Vorurteilen bezüglich der

eigenen Herkunft. Das Eigene in einem größeren Zusammenhang zu erforschen, würde sich mit einem Klassensong auf Klassenebene ergeben, indem die Schüler\*innen sich auf ein Thema, eine Aussage und eine musikalische Gestaltung einigen und daraus einen gemeinsamen Song schreiben sollen. Dies ist eine große Herausforderung und kann Gruppen sicherlich einen schweren Weg bereiten, stärkt aber nicht nur die persönliche musikalische Identität, sondern auch die Fähigkeit, in eine soziale Interaktion zu treten und eigene Vorstellungen und Werte zu debattieren. Grundlage für diese öffentliche Debatte über die eigene Musikkultur ist ein respektvoller Umgang aller Beteiligten. In der Auseinandersetzung mit anderen Kulturen und der Musikkultur anderer Personen kann der Austausch innerhalb der Klasse noch erweitert werden, beispielsweise durch „Popmusik mit Migrationshintergrund“, Interviews mit Musikern mit Migrationshintergrund oder eine Podiumsdiskussion über verschiedene Musikkulturen in Deutschland, mit Beachtung von Menschen mit Migrationshintergrund (Barth, 2012, S. 88f.). Barth betont ein paar Grundgedanken für den Umgang mit dem Eigenen und dem Fremden: Zum einen gibt das Aussehen eines Lernenden keine Auskunft über dessen Herkunft und ebenso keine Auskunft über dessen musikalische Identifikation und Kultur. Zum anderen bedarf es in jedem Moment der Interaktion in einem interkulturellen Feld ein Bewusstsein für Interesse, Offenheit und Wertschätzung gegenüber allen Beteiligten. An dritter Stelle steht das Bewusstsein der Lehrkraft für die von sich aus besondere Situation von Kindern mit Migrationshintergrund, welche durch den Musikunterricht nicht mit Vorurteilen verstärkt werden sollte. Die Lehrkraft darf ermutigt die besonderen Erfahrungen und Kenntnisse als wertvollen Teil des Unterrichts ansehen (Barth, 2010, S. 217f.).

Trotz des dargestellten Diskussionsbedarfs und der nötigen Sensibilität des Umgangs mit dem Prinzip des Vergleichs des Eigenen und Fremden, bleibt die Feststellung, dass es für die Vermittlungsarbeit ein essenzielles Verständnis dieses Eigenen und Fremden bedarfs. Die Identifikation der Gemeinsamkeiten bleibt ein grundlegendes Element der Vermittlung und auch die Darstellung von Unterschieden ist Teil des interkulturellen Lernens.

## 6. Der bedeutungsorientierte interkulturelle Vermittlungsansatz mit Anwendung auf die Oper

### 6.1. Der bedeutungsorientierte interkulturelle Vermittlungsansatz

Zu Beginn der Arbeit wurde, auf Basis der Schulbuchanalyse, festgestellt, dass die heutige Musikpädagogik, davon ausgeht, dass die Schüler\*innen sich mit klassischer Musik, Oper als Beispiel, auseinandersetzen würden und sie Teil der eigenen Musikkultur sei. In einem weiteren Schritt wurde festgestellt, dass der bedeutungsorientierte Kulturbegriff das als die eigene Kultur versteht, dem das Individuum Bedeutung zumisst und wo eine Person-Gegenstands-Beziehung offenbar wird.

Mit der Anwendung des bedeutungsorientierten Kulturbegriffs kann sich die Musikpädagogik von dem vorherrschenden ethnisch-holistischen Kulturbegriff lösen. Damit sind ethnische, nationale oder rassistische Zuschreibungen gegenüber Musikidentitäten nicht mehr notwendig. Kultur wird ausschließlich durch persönliche Zuschreibung definiert.

Eine möglich, aber vermeintlich utopische, Konsequenz für den Musikunterricht hat Dorothee Barth folgendermaßen beschrieben:

*„Eine neue Schülerin mit dunkler Haut und schwarzen Haaren kommt in den Klassenraum. Die Musiklehrerin denkt: „Ah – da ist ja die neue Schülerin“ und fragt: „Möchtest du dich deiner neuen Klasse vielleicht mit deinem Lieblingslied vorstellen?“ Das Mädchen freut sich und äußert zwei Wünsche: Zuerst möchte sie mit ihren neuen Mitschüler(\*inne)n die Toccata in e-Moll von J.S. Bach hören, bei der sie sich groß und mächtig fühlt, und dann noch ein syrisches Volkslied, das sie stets sehr beruhigt. Sie erklärt ihren Mitschüler(\*inne)n was sie beim Hören der Musik empfindet, und viele können das gut nachvollziehen. Als am Ende der Stunde noch etwas Zeit ist, hat sie noch eine Bitte: Nun möchte sie auf dem Klavier Skyfall spielen – ein Popstück, das sie im Klavierunterricht gelernt hat.“ (Barth, 2022, S. 154).*

Es ist wichtig festzustellen, dass jeder der Lernenden eine eigene Kultur in das Klassenzimmer mitbringt, in der Musik einen wichtigen Stellenwert einnimmt. Das ist in erster Linie die Musik, die dem Lernenden Freude bereitet, die gerne konsumiert wird und damit individuelle Bedeutung bekommt. Die schulische Realität zeigt, dass im Musikunterricht verschiedene Kulturen aufeinandertreffen. Hinzukommend soll der Musikunterricht die Vermittlung von verschiedenen Kulturen, Gattungen und Genres leisten, wodurch auch Kulturen einbezogen werden sollen, die möglicherweise von keinem der Lernenden als die Eigenen definiert werden.

Wenn nun der Austausch zwischen der Kultur der Lernenden und der fremden Kultur vorgenommen und unterstützt werden soll, ist es die Aufgabe der Lehrkraft, interkulturell zu handeln. Die Interkulturelle Musikerziehung hat in den letzten Jahrzehnten Grundlagen für die Vermittlung zwischen zwei oder mehreren Kulturen erarbeitet. Diese Grundgedanken bildeten sich in einem ethnisch-holistisch geprägten „Eigen und Fremd“, können aber auch auf bedeutungsorientiert definierte Kulturverhältnisse angewendet werden. Aus der Verbindung eines bedeutungsorientierten Kulturbegriffs und den Prinzipien der Interkulturellen Musikerziehung ergibt sich der hier definierte bedeutungsorientierte interkulturelle Vermittlungsansatz: Interkulturelle Musikvermittlungsprinzipien werden auf eine bedeutungsorientierte Kulturidentifikation angewendet!

## 6.2. Anwendung auf die Oper

In diesem Kapitel folgt nun die Anwendung dieses Vermittlungsansatzes auf die Gattung der Oper im Musikunterricht, da bekannt ist, dass die Oper nicht die eigene Kultur der Lernenden ist.

### 6.2.1. Musikpraxis

Wenn der Bereich der Oper als etwas verstanden und begriffen wird, das den Schüler\*innen interkulturell nähergebracht werden soll, bedarf es einer entsprechenden Musikpraxis. Diese sollte die Basis für reflexive Gespräche sein, und nicht als Ergänzung zum theoriebehafteten Ansatz gesehen werden. Unabhängig von der Frage, welcher der oben dargestellten interkulturellen musikpädagogischen Ansätze gewählt wird, braucht es auf Grundlage der Musikpraxis einen Aufbau eines Gesprächs über das Erlebte. Dabei gestaltet sich der Einstieg gut, wenn die ausgewählten Stücke möglichst wenig durch Vorurteile vorbelastet sind und sie sich gut zum gemeinsamen Musizieren oder Tanzen eignen. Der große Bereich der klassischen Musik und somit auch die Oper ist häufig mit Vorurteilen behaftet und Schüler\*innen mögen beim Begriff Oper eventuell voreingenommen sein<sup>10</sup> und sich nicht im vollen Maße auf die neue Musik einlassen, weshalb sich die Lehrkräfte über die Art der Einleitung und der Kommunikation bewusst Gedanken machen sollten. Sicherlich bedarf es zunächst auch einer sorgfältigen Arbeit, Stücke aus dem Bereich der Oper für einen Klassensatz zu arrangieren. In der großen Anzahl an Opern (und Operetten) lassen sich in jedem Fall Stücke finden, die im

---

<sup>10</sup> Heß stellte 2018 fest, dass Jungen im Musikunterricht beim Wort „Tanzen“ anders reagieren als Mädchen. Der Einsatz oder das Weglassen des Wortes „Tanzen“ in verschiedenen Aufgabenstellungen ließen deutlich unterschiedliche Ergebnisse sehen, wonach sie schloss, dass nur das Wort „Tanzen“ mit immensen Vorurteilen und ebenso Geschlechterbildern verbunden ist. Ob eine ähnliche Form der Vorurteilsbehaftung beim Wort „Oper“ vorliegt, wäre in einer anderen Arbeit empirisch zu hinterfragen

Klassenverband musizierbar sind und sich auch zum Tanzen oder Singen eignen. Es würde an Authentizität verlieren, wenn ein Stück aufwendig umgeschrieben werden muss, um es musizieren zu können. Das Ziel einer Lehrkraft könnte es nach dieser Orientierung sein, sich zunächst nach einem musizierbaren Stück umzusehen und sich im nachfolgenden Schritt die Frage zu stellen, wie dies in eine Unterrichtsreihe eingebaut werden kann und wie weitere praktische Ansätze (wie z.B. die Szenische Interpretation aus dem Ansatz von Stroh) ihren Einsatz finden. Mit dieser Herangehensweise würden eventuell einige Opern, die sich in den letzten Jahren aus traditionellen Gründen im Curriculum gehalten haben aus diesem entfallen und andere, vielleicht sogar nahbarere, Opern würden in das Unterrichtszentrum rücken. Es ginge also weniger um das traditionsbewusste Denken im Sinne einer tradierenden eurozentristischen Kultur, sondern um einen praxisnahen Ansatz, der sich auch in der musikalischen Geschichte unbekannteren Opern widmen kann, solange sie sich zum gemeinsamen Musizieren und anschließenden Reflektieren eignen. Das anschließende Reflektieren ist, so wie oben aufgeführt, unersetzlich und bietet sich hier selbstverständlich genauso an. Es braucht also den interkulturellen Ansatz der Musikpraxis, um sich der Fremdheit der Oper zu nähern.

#### 6.2.2. Musik im gesellschaftlichen und identitären Kontext

Dieses Prinzip verfolgt das Ziel, mehr über den Kontext des Werkes, der Umgebung und der Entstehung zu erfahren. Aus interkultureller Perspektive führen intensive musiktheoretische Analysen nicht zu diesem Ziel. Im Gegensatz dazu, soll hier der Inhalt, die Aussage eines Liedes und ebenso die Bedeutung für die Partizipanten dargestellt werden. So sollte es im Bereich der Oper eine Auseinandersetzung mit dem Inhalt geben (gerne natürlich auf möglichst interaktive Art und Weise) und der Frage nachgegangen werden, wie Sänger\*innen und Musiker\*innen sich mit dieser Musik verbunden fühlen. Um der Authentizität gerecht zu werden, bieten sich neben Hör- und Videoeinspielungen auch Opernbesuche und Gespräche mit Musiker\*innen an. Viele Opernhäuser bieten ein vielfältiges Programm für Schulen an und ermöglichen oftmals auch vergünstigte Eintritte für Schulklassen.<sup>11</sup> Ganz besonders wichtig ist in diesem Kontext aber die von der Lehrkraft bewusst gelebte Offenheit und Toleranz gegenüber der neuen Kultur, aber auch gegenüber der Wahrnehmung der Schüler\*innen, die sich selbstverständlich nicht für die Oper weiterhin interessieren müssen. Es bedarf also einer bewussten interesseweckenden Haltung von Seiten der Lehrkraft, sodass es überhaupt die Chance gibt, dass die dargestellte Musikkultur Teil des eigenen Interessen- und

---

<sup>11</sup> Eine kleine Darstellung von möglichen außerschulischen Angeboten ist im Anhang zu finden.



Identitätsverständnisses werden kann. Mit einer interkulturellen Haltung geht auch eine reflektierte Haltung gegenüber einem eurozentristischen Kulturbild einher, was in der Vermittlung der Oper zur Konsequenz hat, dass die Lehrkraft (auch wenn es ihre eigene Kultur sein mag), sich von der Vorstellung lösen muss, dass sich jeder mit dieser Musik verbunden fühlen muss. Ein konsequenter Fokus auf den gesellschaftlichen und identitären Kontext der Oper, bietet Chancen, die Oper als etwas Interessantes neu zu entdecken.

### 6.2.3. Das Eigene und das Fremde im Vergleich

Der hier dargestellte Gedanke basiert auf dem Verständnis, dass es etwas Eigenes und etwas Fremdes in der Musikkultur gibt, was hier aber im bedeutungsorientierten Umfeld verstanden wird.

Wie oben im parallelen Abschnitt beschrieben, ist das Eigene nicht immer konkret zu beschreiben, sondern ergibt sich durch das Empfinden zu anderen Musikkulturen. Genauso mag es sich bei der Oper verhalten können – vielleicht ist die Oper manchen Lernenden gar nicht so fremd wie sie von sich selbst zunächst aussagen würden.

Im Sinne des Ansatzes von Merkt können mithilfe eines Vergleichs Gemeinsamkeiten zwischen der eigenen und der fremden Musikkultur gesucht werden. Ein Vergleich könnte an dieser Stelle aufzeigen, dass die Gattung der Oper mit der Musikkultur der Jugendlichen eventuell mehr Gemeinsamkeiten aufzuweisen hat als Musiken, die bisher unter dem Begriff Kulturen der Welt zusammengefasst wurden. Aber auch der Vergleich zwischen der Kultur der Lernenden und der Oper könnte mehr Gemeinsamkeiten hervorbringen als zunächst von den Lernenden erdacht. Das Prinzip Liebe beispielsweise lässt sich als Handlungsmotiv sowohl in nahezu allen Opern, sowie in sehr vielen Pop-/Hip-Hop-/Rapsongs finden. Auch melodische oder harmonische Vergleichsansätze lassen manche Ähnlichkeit erkennen. Der Vergleich bietet die Chance, dass die fremde Kultur der Oper ein besseres Verständnis für die eigene Musikkultur ermöglicht und eventuell in die eigene Musikkultur einfließt.

## 7. Fazit und Ausblick

Das Anliegen der Arbeit besteht darin, aufzuzeigen wie die Gattung der Oper durch einen neugedachten Ansatz eine Zukunft und Attraktivität in der Schule hat. Es wurden 3 Merkmale der interkulturellen Musikerziehung auf die schulische Vermittlung der Oper angewendet und gezeigt, dass es möglich ist, Oper aus einer interkulturellen Perspektive heraus zu unterrichten.

Grundlage für diese Anwendung ist der bedeutungsorientierte Kulturbegriff, der mit dem pädagogischen Prinzip des Interesses verbunden wurde. Dinge, für die sich die Jugendlichen interessieren, ist Teil der eigenen Kultur und mit diesem neuen Blick ergibt sich eine differenzierte Kulturzuschreibung innerhalb des Klassenzimmers. Da die Oper, laut Interessenstudien, nicht zur Kultur der meisten Jugendlichen gehört, muss zwischen der Oper und der Musikkultur der Jugendlichen interkulturell vermittelt werden.

Als Hans Jünger 2003 sein Plädoyer für einen prinzipiell interkulturellen Musikunterricht schrieb, thematisierte er das Phänomen, dass es innerhalb der Schülerschaft keine einheitliche eigene Kultur gebe und auch die Kultur zwischen Lehrenden und Schülern sich unterscheide und visitierte trotzdem mit seinem Plädoyer einen Unterricht an, in dem sich die Interkulturalität auf die Herkunft der Lernenden bezieht, da er von Lernenden mit Migrationshintergrund sprach (Jünger, 2003, S. 15). Mit dem hier vorgestellten bedeutungsorientierten interkulturellen Vermittlungsansatz wurde gezeigt, dass Unterricht auch interkulturell sein kann, ohne dass es eine Eingruppierung der Lernenden durch ethnisch-holistische Zuschreibungen braucht. Wenn Kultur auf Basis des bedeutungsorientierten Kulturbegriffs verstanden wird, können Rassismus, Ethnisierung und nationale Identitätszuschreibungen beendet werden. Nur wenn Kultur als das verstanden wird, was für jeden Einzelnen von Bedeutung ist, ist es in der Schule irrelevant, wo die Lernenden herkommen, wie viel Bildung sie erhalten haben und wie alt sie sind. Das einzig relevante sind ihre Interessen.

Der hier eingeführte bedeutungsorientierte interkulturelle Vermittlungsansatz wurde nur am Beispiel der Oper angewendet, er kann aber für jegliche Gattungen und Genres des Musikunterrichts Verwendung finden.

Es ist notwendig, dass Lehrkräfte sich mit den Interessen der Jugendlichen auseinandersetzen, nicht um das Wissen allein, sondern um daraus Rückschlüsse auf didaktische Methoden und Ansätze zu schließen. Guter Musikunterricht sollte sich dadurch auszeichnen, dass die Musikstile, die für Schüler\*innen von wenig Interesse sind, mit einem interkulturellen Blick unterrichtet werden, und sich durch die Art der Vermittlung auf das Wecken des Interesses

konzentrieren. Im Umkehrschluss kann dies bedeuten, dass Musikgenres, die bereits auf großes Interesse stoßen, keine interesseweckende Vermittlung brauchen, sondern eine interessevertiefende, analytischere Herangehensweise. Aus dieser Perspektive bekommen Fragen, die sich um die Unterrichtsinhalte drehen, einen anderen Schwerpunkt. Es geht weniger um die Frage, „Sollte ich das unterrichten?“ sondern vielmehr „wie sollte das unterrichtet werden – interesseweckend oder interessevertiefend?“. Der Fokus der Unterrichtspraxis würde sich verschieben. In der eher praxisorientierten Pop-Musik-Didaktik würden sich vermehrt musiktheoretische Inhalte (interessevertiefend) wiederfinden, und der große Bereich der klassischen Musik könnte sich verstärkt der Frage des interesseweckenden Moments widmen. Ausgehend von der Kenntnis der Kultur der eigenen Schüler\*innen bietet der bedeutungsorientierte interkulturelle Vermittlungsansatz eine neue Perspektive auf die Vermittlung der Oper, wie auch auf andere Teile des Musikunterrichts.

## Anhang

### **Ergänzende (außerschulische) Praxen zum Musikunterricht**

Der Wunsch, das Phänomen der Oper nahezubringen ist keinesfalls ein Anliegen, das ausschließlich im Musikunterricht verfolgt wird. Schon über viele Jahre engagieren sich außerschulische Institutionen in der musikalischen Bildung von Kindern und Jugendlichen und bieten damit ein Ergänzungsangebot zum schulischen Musikunterricht. Um einen Einblick in diese Arbeit als Ergänzung zu den bereits vorgestellten Ideen zu geben, folgt hier ein kleiner Einblick.

#### Musiktheater für junges Publikum

Seit den 80er Jahren entwickelte sich innerhalb der musikvermittlerischen Arbeit an verschiedenen Opernhäusern und Theatern eine Neuausrichtung der Arbeit, hin zu einem für Kinder adaptierten Opernprogramm, in dem Opern und Musiktheaterwerke ihre Originalität und in Teilen auch Authentizität behalten sollten, sie aber für Kinder angepasst wurden. Die entsprechenden Änderungen beinhalteten beispielweise die Einführung eines Erzählers bzw. eines Moderators, Kürzungen des Textes oder Neu- und Umdichtungen des Librettos (Plank-Baldauf, 2017, S. 3f.). Um- oder Neukompositionen wurden auch in Teilen vorgenommen, häufig in Kombination mit allgemeinen Kürzungen oder der Integration anderer Musikstilrichtungen wie z.B. der Jazzmusik. Manche Opern durfte sich nach einiger Zeit auch mit Interaktionsteilen wiederfinden, bei denen das Publikum in die Aufführung einbezogen wird (Plank-Baldauf, 2017, S. 4). Eine ebenfalls sehr beliebte Form der Ansprache von jungem Publikum liegt in Neukompositionen, die sich bewusst an Kinder und Jugendliche richten und mit einem Format dieser Art keine Oper als Adaptionvorlage erhalten muss, sondern sich ein authentisches Theatererlebnis einspielen kann. Nicht selten werden auch hier verschiedene Musikstile eingebaut oder gar komplett vom klassischen Bild des Theaters abgewichen (Plank-Baldauf, 2017, S. 4f.). Die darin liegende Chance ist eine nahezu passgenaue Anpassung der Komposition an das Zielpublikum. Nahezu jede Musiktheaterinstitution zeigt heutzutage ein breitgefächertes Angebot für junges Publikum, welches unterschiedlicher kaum sein könnte. Dies ist aber nicht nur ein neugewonnener Anspruch, sondern ist für die Institutionen häufig Teil eines bildungspolitischen Aspekts, in dem in die eigene Zukunft investiert werden muss. Der Spagat zwischen einem interessanten Marketingangebot und dem eigenen musikalischen Anspruch ist mit einigen Herausforderungen verbunden, um die in jeder Haushaltsplanung aufgrund von zahlreichen finanziellen Streichungen gerungen werden muss (Plank-Baldauf,

2017, S. 5). Dabei ist dieses außerschulische musikalische Angebot häufig eine wichtige Ergänzung zum schulischen Unterricht, da sich besonders das zeitgenössische Theater selten im schulischen Musikunterricht einbinden lässt und Opernhäuser und Musiktheaterinstitutionen damit einem Auftrag ästhetischer Bildung folgen (Plank-Baldauf, 2017, S. 5).

### Kinder-Musiktheater

Mit dem Kinder-Musiktheater öffnet sich ein Feld, das sich zum vorherigen Abschnitt ein wenig unterscheidet, eigentlich aber in die Kategorie des Musiktheaters für junges Publikum zu zählen ist. Regler-Bellinger definiert diese Form des Theaters als „Musiktheater, das sowohl für Kinder oder Jugendliche wie auch von diesen Altersgruppen gestaltet und dargeboten wird“ (Regler-Bellinger, 2016, online), wodurch sie sich durch die aktive Teilhabe und Gestaltung von Kindern und Jugendliche von vorherig dargestellten Formen unterscheidet. In der Praxis zeigen sich allerdings teilweise unterschiedliche begriffliche Grundlagen und ebenso verschiedene Ziele und Formate. Düsterhaus hat den Versuch gestartet, die verschiedenen Formate und Inhalte dar- und vorzustellen, sowie zu kontextualisieren. Dabei ist besonders die Ermöglichung der Teilhabe von Kindern und die Heranführung junger Menschen an die Kunstform Musiktheater als Ziel hervorzuheben (Düsterhaus, 2020, S. 220). Besonders der frühe Kontakt mit dem Kinder-Musiktheater wird als Grundlage für den selbstständigen Weg zur Oper verstanden, wobei das angesprochene Publikum des Kinder-Musiktheaters nicht nur Publikum von morgen, sondern auch von heute sei. Inhaltlich soll sich das Kinder-Musiktheater an den Erfahrungen der Kinder orientieren und an diese anknüpfen, weshalb unter anderem das Mannheimer Manifest<sup>12</sup> darauf hinweist, dieses Genre nicht nach der traditionellen Oper auszurichten, sondern neue, zeitgenössische Werke mit experimentellen Erzählweisen und zeitgenössischen Klangsprachen zu entwickeln (Düsterhaus, 2020, S. 221). Dabei werden das musiksprachliche Ausdrucks- und Wahrnehmungsvermögen, die Bedürfnisse, Wertvorstellungen und intellektuellen Fähigkeiten der Hörer\*innen beachtet. Inhaltlich orientiert sich das Kinder-Musiktheater häufig an Märchen, der Sagenwelt, religiösen oder (besonders für Jugendliche) aktuellen Fragen des gesellschaftlichen Lebens der Gegenwart (Düsterhaus, 2020, S. 218).

Das Ziel, junges Publikum ins Musiktheater zu bekommen wird auf verschiedenste Wege verfolgt und das kurz dargestellte Konzept reiht sich in eine Vielzahl an guten Konzepten und Ideen ein. Alle Formate vereint der Wunsch, zielgruppengerechte Angebote und Formate für

---

<sup>12</sup> Das Mannheimer Manifest zum Musiktheater ist das Ergebnis des ersten Symposiums zum zeitgenössischen Kindermusiktheater aus dem Jahre 2009.

Kinder und Jugendliche zu bieten, um ihnen den selbständigen Weg in die Oper zu ermöglichen. Dabei soll häufig aber nicht nur das Interesse der Kinder geweckt werden, sondern auch der Kontakt zu Eltern hergestellt werden (Düsterhaus, 2020, S. 224). Die Arbeit der außerschulischen Institutionen endet aber nicht immer an der eigenen Tür, sondern zeigt sich auch teilweise in Schulen und Kindergärten.

Fragen, die sich sowohl der außerschulischen Musikvermittlung wie auch dem schulischen Musikunterricht stellen, sind eventuell zu erwartende Diskrepanzen zwischen den Erwartungen des jungen Publikums, wenn sie auf die Realität des nicht-didaktisierten Opernbesuchs treffen. In der Zukunft bedarf es demnach weitere Konzepte und Initiativen, aber auch wissenschaftliche Befunde, die sich dem Übergang zwischen dem Kinder-Musiktheater und dem Musiktheater für Erwachsene, sowie allgemeinen ästhetischen Aneignungsprozessen von Musiktheater widmen (Düsterhaus, 2020, S. 224).

### Szenische Interpretation

Die Methode der Szenischen Interpretation zeigt sich hier nicht zum ersten Mal in dieser Arbeit, beim erweiterten Schnittstellenansatz wurde sie bereits erwähnt, aber noch nicht vorgestellt, sondern als Teil des Konzepts vorausgesetzt. Wolfgang Martin Stroh und Rainer O. Brinkmann entwarfen dieses Konzept für die Oper und belebten dieses tot geglaubte Genre im Musikunterricht wieder (Brinkmann, 2020, S. 245). Das Konzept fußt auf der Annahme, dass die Bedeutung eines Musikstückes nicht in der Musik selbst läge, sondern erst durch den Hörenden, hier Schüler\*innen, konstruiert werden müsse (Brinkmann, 2020, S.245). Die Verhandlung von Persönlichem aus dem Leben der Teilnehmenden bewirkt eine Berührung des privaten Lebens mit der Kunstform Oper, wodurch ein großer Erfahrungsraum geöffnet wird. Schüler\*innen fühlen sich in Rollen ein und eignen sich auf diese Weise etwas Fremdes an, mit dem ungewohnte Stationen und Figuren aus verschiedenen Rollenperspektiven durchgespielt werden (Brinkmann, 2020, S. 246). Die Szenische Interpretation versteht sich als Form des Verstehens von Musik, in deren Rahmen sich Menschen mittels musikalischer Tätigkeit Wirklichkeit aneignen und Menschen Musik durch sie besser verstehen (Stroh, 2007, S. 3). Verstehen äußere sich, wenn die eigene musikalische Tätigkeit sozial, bewusst, selbstbestimmt und aktiv sei, so Stroh. Das soziale Miteinander bedingt im musikalischen Kontext das aufmerksame Aufeinander eingehen und Zuhören. Durch kritische Reflexion und einen Moment des Innehaltens stellt sich ein bewusster Umgang mit Musik ein, wobei sich an manchen Stellen auch ein Grundlagenwissen als vorteilhaft erweist. Unter dem Begriff des Selbstbestimmten mag der ein oder andere eher den Begriff der Schülerorientierung verstehen,

welche sich unter anderem im aktiven Umgang, der Handlungsorientierung, zeigt (Stroh, 2007, S. 3). Die Szenische Interpretation hat schnell große Wellen geschlagen, ist in den Lehrplänen vertreten und führte 2001 zur Gründung des Instituts für Szenische Interpretation von Musik+Theater. Von der schulischen Bildung wurde der Sprung in die außerschulische Bildung gewagt und mit Erfolg gemeistert, da bis heute viele Opernhäuser in ihrer musikvermittlerischen Arbeit im Rahmen von Workshops, Schulbesuchen etc. auf diese Methode zurückgreifen (Brinkmann, 2020, S. 246f.).

### Zusammenarbeit zwischen Schule und Musiktheater

Die aufgeführten Formate der außerschulischen Musikvermittlung, die häufig an Opernhäuser oder Theater angegliedert ist, sind Teil einer Agenda, die sich in den letzten Jahren rasant weiterentwickelte. Nahezu alle Opernhäuser bieten heutzutage eine eigene Abteilung mit ausgebildeten Theater- oder Musikpädagog\*innen, die sich der Frage widmen, wie junge Menschen, durch Formate wie die hier aufgeführten, mit der Oper in Berührung gebracht werden können. Seit einigen Jahren existiert der Beruf des Musikvermittlers oder der Musikvermittlerin, und inzwischen gibt es Möglichkeiten des (berufsbegleitenden) Studiengangs (Brinkmann, 2020, S. 246f.). Insgesamt unterscheiden sich die Opernhäuser in ihrer Ausrichtung, den angebotenen Formaten und der Zielgruppe teilweise sehr stark. Die meisten bieten aber Programme, die eine Kooperation bzw. den Besuch einer Schulklasse in der Oper oder andersherum ermöglichen, bei denen die Kooperationen besonders den gemeinsamen Bildungsauftrag anvisieren. Besonders der Besuch in einem Opernhaus durchbricht die unterrichtliche Alltagssituation, die Lernenden erleben den Lerngegenstand vor Ort und können sich in einem realistischen Umfeld mit ihm auseinandersetzen (Herbst, 2020, S. 281). Das in der Schule Gelernte kann am authentischen Ort besser verstanden und begründet werden. Der Ort der Oper kann zu einem Erlebnisraum werden, der einen emotionalen, musikalischen und intellektuellen Zugang bieten kann, und dementsprechend auch einen nicht zu unterschätzenden Einfluss auf die motivationale Komponente des Lernens vorzuweisen hat (Herbst, 2020, S. 283). Musiklehrkräfte sollten in ihrer Vorbereitung auf eine Unterrichtsreihe zu einer Oper sich mit dem Angebot umlegender Opernhäuser und Theater auseinandersetzen und die Möglichkeit eines solchen Events überlegen. Aber auch andere Angebote sollten mit Freude angenommen werden, denn sie stellen eine vielseitige, authentischere und intensiv vorbereitete Arbeit dar, die eine gern gesehene Abwechslung in den eigenen Musikunterricht bringen kann.

## Literaturverzeichnis

### Schulbücher:

Detterbeck, M.; Schmidt-Oberländer, G. (2011). *MusiX. Das Kursbuch Musik 2*. Esslingen: Helbling.

Detterbeck, M.; Schmidt-Oberländer, G. (2011). *MusiX. Das Kursbuch Musik 3*. Esslingen: Helbling.

Prinz, U.; Scheytt, A. (1993). *Musik um uns 2*. Hannover: Schroedel Schulbuchverlag GmbH.

Prinz, U.; Scheytt, A. (1995). *Musik um uns 3*. Hannover: Schroedel Schulbuchverlag GmbH.

Scheytt, A.; Kaiser, J. (1992). *Musikland 2*. Hannover: Schroedel Schulbuchverlag GmbH.

Scheytt, A.; Kaiser, J. (1994). *Musikland 3*. Hannover: Schroedel Schulbuchverlag GmbH.

### Monografien und Sammelwerke:

Auernheimer, G. (2007). Interkulturelle Pädagogik. In G. Auernheimer, *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik* (S. 34-57), Darmstadt: WBG.

Barth, D. (2012). Was verbirgt sich im Trojanischen Pferd? Eine Analyse von Unterrichtsmaterialien zur Interkulturellen Musikpädagogik. In A. Niessen; A. Lehmann-Wermser (Hrsg.), *Aspekte Interkultureller Musikpädagogik. Ein Studienbuch* (S. 73-92), Augsburg: Wißner-Verlag.

Barth, D. (2010). Musik-Kulturen im Klassenzimmer – Musik und Menschen in interkulturellen Situationen. In C. Wallbaum (Hrsg.), *Perspektiven der Musikdidaktik, Band 3* (S. 201-220), Hildesheim: Olms.

Barth, D. (2020). Von eigenen und fremden Kulturen: Dichotome Strukturen in der Interkulturellen Musikpädagogik. In T. Buchborn; E.-M. Tralle; J. Völker (Hrsg.), *Interkulturalität – Musik – Pädagogik, Schriften der Hochschule für Musik Freiburg, Band 8* (S. 79-92), Hildesheim: Olms.



- Barth, D. (2022). (Zu) Wem gehören Musiken? Interkulturelles Musizieren im Spannungsfeld kultureller Aneignungsprozesse. In H. Henning; K. Koch (Hrsg.), *Vielfalt. Musikpädagogik und interkulturelles Musizieren* (S. 153-180), Waxmann: Münster.
- Brinkmann, R. O. (2020). Geschichte der Musiktheatervermittlung. In T. Erlach; T. Krettenauer; K. Oehl (Hrsg.), *Wege zur Oper. Musiktheater im Spannungsfeld von Bühne, Pädagogik und Forschung* (S. 227-252), Berlin: LIT Verlag.
- Düsterhaus, B. (2020). Kinder-Musiktheater – ein Weg zur Oper?. In T. Erlach; T. Krettenauer; K. Oehl (Hrsg.), *Wege zur Oper. Musiktheater im Spannungsfeld von Bühne, Pädagogik und Forschung* (S. 215-226), Berlin: LIT Verlag.
- Friberg, D. (1976). Gemeinsamer Unterricht. In M. Hohmann (Hrsg.), *Unterricht mit ausländischen Kindern* (S. 185-208), Düsseldorf: Schwann.
- Günther, U.; Ott, T.; Ritzel, F. (1982). Musikunterricht 1-6. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Heß, F. (2018). Gendersensibler Musikunterricht. Empirische Studien und didaktische Konsequenzen. Wiesbaden: Springer Verlag.
- Herbst, S. (2020). Wenn Musiktheater und Schule den Weg gemeinsam gehen – Formen und Bedingungen gemeinsamer musiktheaterpädagogischer Arbeit in Kooperationen. In T. Erlach; T. Krettenauer; K. Oehl (Hrsg.), *Wege zur Oper. Musiktheater im Spannungsfeld von Bühne, Pädagogik und Forschung* (S. 279-304), Berlin: LIT Verlag.
- Jank, W.; Schmidt-Oberländer, G. (2008). Aufbauender Musikunterricht. Grundlagen-Konzeption-Praxis. In H. Bäßler; O. Nimczik (Hrsg.), *Stimme(n). Grußworte, Kurse zur Unterrichtspraxis, Information-Diskussion, EAS-Meeting* (S. 335-351), Mainz: Schott.
- Karakasoglu, Y.; Wojciechowicz, A. (2012). Entwicklungslinien und Perspektiven pädagogischer Diskurse interkultureller Bildung. In A. Niessen; A. Lehmann-Wermser (Hrsg.), *Aspekte Interkultureller Musikpädagogik. Ein Studienbuch* (S. 11-24), Augsburg: Wißner-Verlag.
- Knigge, J. (2012). Interkulturelle Musikpädagogik: Hintergründe – Konzepte – Empirische Befunde. In A. Niessen; A. Lehmann-Wermser (Hrsg.), *Aspekte Interkultureller Musikpädagogik. Ein Studienbuch* (S. 25-56), Augsburg: Wißner-Verlag.

- Krapp, A. (2000). Individuelle Interessen als Bedingung lebenslangen Lernens. In F. Achtenhagen; W. Lempert (Hrsg.), *Lebenslanges Lernen im Beruf. Seine Grundlegung im Kindes- und Jugendalter, Bd. 3* (S. 54-75), Wiesbaden: Springer Fachmedien. ISBN: 978-3-8100-2749-8.
- Krapp, A. (2018). Interesse. In D. H. Rost; J. R. Sparfeldt; S. R. Buch (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 286-296), Weinheim: Beltz.
- Lutz, J. (2022). Fragen stellen – Offenheit entwickeln – Erfahrungen sammeln Musikunterricht unter interkulturellen Aspekten gestalten: Einblicke in ein Seminar für Studierende des Lehramts Grundschule. In H. Henning; K. Koch (hrsg.), *Vielfalt. Musikgeragogik und interkulturelles Musizieren* (S. 214-228), Waxmann: Münster.
- Merkt, I. (1983). *Deutsch-türkische Musikpädagogik in der Bundesrepublik. Ein Situationsbericht*. Berlin: Express-Edition.
- Nieke, W. (1995). Konzepte Interkultureller Erziehung und Bildung. In W. Nieke, *Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierungen im Alltag* (S. 12-34), Opladen: Leske+Budrich.
- Ott, T. (1998). Unsere fremde Musik. Zur Erfahrung des „Anderen“ im Musikunterricht. In M. Pfeffer (Hrsg.), *Systematische Musikpädagogik oder: Die Lust am musikpädagogisch geleiteten Nachdenken* (S. 302-313), Augsburg: Wißner-Verlag.
- Plank-Baldauf, C. (2017). *Handlungsbegriff und Erzählstrukturen im zeitgenössischen Musiktheater für junges Publikum*. Stuttgart: Metzler.
- Reckwitz, A. (2004). Die Kontingenzzperspektive der ‚Kultur‘. Kulturbegriffe, Kulturtheorien und das kulturwissenschaftliche Forschungsprogramm. In F. Jaeger; J. Rüsen (Hrsg.), *Handbuch der Kulturwissenschaften. Themen und Tendenzen. Band 3* (S. 1-20), Stuttgart/Weimar: Metzler.
- Rheinberg, F. (2010). Intrinsische Motivation und Flow-Erleben. In J. Heckhausen; H. Heckhausen (Hrsg.), *Motivation und Handeln* (S. 365-387), Berlin Heidelberg: Springer-Verlag.
- Schiefele, U.; Schaffner E. (2015). Motivation. In E. Wild; J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 153-176), Berlin Heidelberg: Springer-Verlag.

Schiefele, U.; Köller, O.; Schaffner, E. (2018). Intrinsische und extrinsische Motivation. In D. H. Rost; J. R. Sparfeldt; S. R. Buch (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 309-319), Weinheim: Beltz.

Stroh, W. M. (2013). Musik der einen Welt im Unterricht. In W. Jank (Hrsg.), *MusikDidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II* (S. 187-195), Berlin: Cornelsen Schulverlage.

Stroh, W. M. (2007). *Szenische Interpretation von Musik. Eine Anleitung zur Entwicklung von Spielkonzepten anhand ausgewählter Beispiele*. Paderborn: Schöningh Verlag.

Welsch, W. (1994). Transkulturalität. Lebensformen nach der Auflösung der Kulturen. In K. Luger & R. Renger (Hrsg.), *Dialog der Kulturen: die multikulturelle Gesellschaft und die Medien* (S. 147–169). Wien: Österreichischer Kunst- und Kulturverlag.

### **Zeitschriftenartikel und wissenschaftliche Artikel:**

Ahner, P. (2011). Wahlentscheidung „Musikunterricht“ in der Sekundarstufe II. *Musikpädagogische Forschung* 32, S. 147-175. DOI: 10.25656/01:8835.

Barth, D. (2000). Zum Kulturbegriff in der Interkulturellen Musikpädagogik. *Musikpädagogische Forschung* 21, S. 27-50. DOI: 10.25656/01:25087.

Barth, D. (2007). Nicht Ethnie, nicht Bildung, sondern Bedeutungszuweisung. Plädoyer für einen bedeutungsorientierten Kulturbegriff. *Musikpädagogische Forschung*, 28, S. 31-51. DOI: 10.25656/01:25116

Blanchard, O. (2018). Der bedeutungsorientierte Kulturbegriff revisited – aus einer kulturwissenschaftlichen Perspektive. *Musikpädagogische Forschung*, 39, S. 277-290. DOI: 10.25656/01:17761

Deci, E.; Ryan, R. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39 (2), S. 223-238.

Feucht, W. (2007). Was soll Sandra lernen, wenn sie türkisch singt? Die Lehr-Lern-Ziele der Musikpädagogik in Bezug auf Interkulturalität. *Musikpädagogische Forschung* 28, S. 141-164. DOI: 10.25656/01:25121.

Gottfredson, L. (1981). Circumscription and Compromise: A Developmental Theory of Occupational Aspirations. *Journal of Counseling Psychology Monograph*, 28 (6), S. 545-579.

- Häußler, P.; Hoffmann, L. (1995). Physikunterricht - an den Interessen von Mädchen und Jungen orientiert. *Unterrichtswissenschaft*, 23 (2), S. 107-126.
- Hidi, S.; Renninger, A. (2006). The Four-Phase Model of Interest Development. *Educational Psychologist*, 41 (2), S. 111-127. DOI: 10.1207/s15326985ep4102\_4
- Jünger, H. (2003). Prinzipiell interkulturell! Plädoyer für einen kulturübergreifenden Musikunterricht. *Diskussion Musikpädagogik* 17, S. 15-21.
- Kautny, O. (2010). Populäre Musik als Herausforderung interkultureller Musikerziehung. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, S. 26-46.
- Krapp, A. (1992). Interesse, Lernen und Leistung. Neue Forschungsansätze in der Pädagogischen Psychologie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 38 (5), S. 747-770.
- Krapp, A. (1998). Entwicklung und Förderung von Interessen im Unterricht. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 44, S. 185-201.
- Lamont, A.; Hargreaves, D. J.; Marshall, N. A.; Tarrant, M. (2003). Young people's music in and out of school. *British Journal of Music Education*, 20 (3), S. 229-241, DOI: 10.1017/S0265051703005412.
- Merkt, I. (1993). Interkulturelle Musikerziehung. *Musik und Unterricht*, Heft 22, S. 4-7.
- Merkt, I. (2001). Musikerziehung interkulturell. *Musik in der Schule*, 4/2001, S. 4-7.
- Mitchell, M. (1993). Situational Interest: Its Multifaceted Structure in the Secondary School Mathematics Classroom. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 85, No. 3, S. 424-436.
- Moneva, J.; Bacante, T. (2020). Student Interest: Music or Studies in School. *Journal of Gifted Education and Creativity*, 7 (1), S. 41-48,
- Pinto, T. de O.; Adam-Schmidmeier, E.-M. v. (2012). Wo ist das Zentrum?. *Musik und Unterricht*, 109, S. 56-61.
- Prenzel, M.; Krapp, A.; Schiefele, H. (1986). Grundzüge einer pädagogischen Interessentheorie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 32 (2), S. 163-173. DOI: 10.25656/01:14383
- Schubach, U. (2020). Demokratiebildung im Musikunterricht – Ein Erfahrungsbericht. *Potsdamer Schriftenreihe zur Musikpädagogik*, Vol. 8, S. 137-151.
- Schütz, V. (1996). Welchen Musikunterricht brauchen wir?. *AfS-Magazin*, Ausgabe 1, S. 3-8.

Schütz, V. (1997). Interkulturelle Musikerziehung – Vom Umgang mit dem Fremden als Weg zum Eigenen. *Musik und Bildung*, 5, S. 4-8.

## Online-Quellen:

Helbling Verlag (o.D.). *MusiX (ab 2011). Das Kursbuch Musik*. URL: <https://www.helbling.com/de/de/musix/musix-3-ab-2011#materialien-fr-lehrpersonen> (abgerufen am 26.06.2023).

Nünning, A. (2009). *Vielfalt der Kulturbegriffe*. URL: <https://www.bpb.de/lernen/kulturelle-bildung/59917/vielfalt-der-kulturbegriffe/> (abgerufen am 02.07.2023).

Regler-Bellinger (2016). Kinder- und Jugendmusiktheater. Begriff und Bezeichnungen. In: MGG Online 2. Kassel/Stuttgart/New York. URL: <https://www.mgg-online.com/article?id=mgg15560&v=1.1&rs=id-3e513360-adbd-6c83-9046-20cdf615ca5e&q=kinder-%20und%20Jugendmusiktheater> (abgerufen am 01.08.2023).

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin; Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (Hrsg.) (2015). *Rahmenlehrplan. Teil C Musik. Jahrgangsstufen 1-10*. URL: [https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche\\_Fassung/Teil\\_C\\_Musik\\_2015\\_11\\_16\\_web.pdf](https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_C_Musik_2015_11_16_web.pdf) (abgerufen am 12.07.2023).

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin; Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (Hrsg.) (2022). *Rahmenlehrplan für die gymnasiale Oberstufe Teil C Musik*. URL: <https://www.google.de/url?sa=i&rc=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=0CAIQw7AJahcKEwjQ0ovnjLSAAxUAAAAAHQAAAAAQAw&url=https%3A%2F%2Fwww.berlin.de%2Fsen%2Fbildung%2Funterricht%2Ffaecher-rahmenlehrplaene%2Frahmenlehrplaene%2Frahmenlehrplan-musik-go-teil-c.pdf%3Fts%3D1684146716&psig=AOvVaw0FOiwH9jWBcO1WQijROop7&ust=1690726403431247&opi=89978449> (abgerufen am 29.07.2023).

Senatsverwaltung für Kultur und Europa (2023). *An den Berliner Bühnen kommt das Publikum zurück*. URL: <https://www.berlin.de/sen/kultgz/aktuelles/pressemitteilungen/2023/pressemitteilung.1313056.php> (abgerufen am 02.08.2023).

Götze, G. (2022). *Die Debatte um kulturelle Aneignung*. URL: <https://www.daserste.de/information/wissen-kultur/ttt/sendung/sendung-dezember-hr-ttt-100.html> (abgerufen am 31.07.2023)

## **Bildquellen:**

Abbildung 1: Mitchell, M. (1993). Situational Interest: Its Multifaceted Structure in the Secondary School Mathematics Classroom. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 85, No. 3, S. 425.

Abbildung 2: Benesch, T. (2018). Die vier Phasen der Interessenentwicklung dargestellt am Thema Brüche im Fach Mathematik in der Sekundarschule 1. In G. Maresch; K. J. Fuchs; S. Plangg; M. Zöggeler(Hrsg.), *Mathematik im Unterricht. Band 9* (S. 51-58). Salzburg: Paris Lodron Universität Salzburg.

## **Weiterführende Literatur**

### **Schulbücher:**

Brassel, U. (2012). *Musikbuch 1*. Berlin: Cornelsen Verlag.

Brassel, U. (2014). *Musikbuch 2*. Berlin: Cornelsen Schulbuchverlage GmbH.

Clausen, B.; Schläbitz, N. (2012). *O-Ton 2*. Braunschweig: Bildungshaus Schulbuchverlage Westermann Schroedel Diesterweg Schöningh Winklers GmbH.

Clausen, B.; Schläbitz, N. (2013). *O-Ton 2*. Braunschweig: Westermann Bildungsmedien Verlag GmbH.

Engel, W. (2014). *Soundcheck 2*. Braunschweig: Bildungshaus Schulbuchverlage Westermann Schroedel Diesterweg Schöningh Winklers GmbH.

Engel, W. (2016). *Soundcheck 3*. Braunschweig: Bildungshaus Schulbuchverlage Westermann Schroedel Diesterweg Schöningh Winklers GmbH.

Janosa, F. (2012). *Töne 2*. Braunschweig: Bildungshaus Schulbuchverlage Westermann Schroedel Diesterweg Schöningh Winklers GmbH.

Maas, G.; Mainz, I. (2011). *Dreiklang 7/8*. Berlin: Cornelsen Verlag/ Volk und Wissen Verlag.

Maas, G.; Mainz, I. (2013). *Dreiklang 9/10*. Berlin: Cornelsen Schulverlage GmbH.

Otto, S. (1997). *Allegro. 10. Jahrgangsstufe*. München: Bayerischer Schulbuch-Verlag.

Sauter, M.; Weber, K. (2013). *Musik um uns 2/3. Neubearbeitung*. Braunschweig: Bildungshaus Schulbuchverlage Westermann Schroedel Diesterweg Schöningh Winklers GmbH.

## Eigenständigkeitserklärung

Hiermit versichere ich, die vorliegende Arbeit selbständig angefertigt, nur die angegebenen Hilfsmittel benutzt und wörtlich oder dem Sinne nach den Quellen entnommene Stellen als solche gekennzeichnet zu haben. Die Arbeit hat noch nicht zum Erwerb eines anderen Leistungsnachweises vorgelegen.

Sophie Hofsummer

Berlin, den 08.09.2023