

einigt. Ob Phänomene wie Tarkan oder Mustafa Sandal helfen, die hybride Kultur im Alltag der Migranten nicht nur als Kompromiss, sondern als Qualität zu erleben, bleibt dahingestellt und gilt es zu hinterfragen. In der Musik scheint es recht gut zu gelingen, die unterschiedlichen Kulturen zu vermischen und zu einer spezifischen Kunstform zu stilisieren; in der psychosozialen Stellung der Jugendlichen und in ihrer Selbstdefinition scheint es damit weit mehr Probleme zu geben.

Gunther Diehl (Wiesbaden)

Türkische Jugendliche – zwischen Tradition und Techno

Eine praxisbezogene Schülerbefragung

I. Erfahrungen: musik-kulturelle Praxis

I.1 Vorbemerkung

Nachfolgend werden Beobachtungen reflektiert, die in handelnder musikpädagogischer Praxis gewonnen wurden. Wenngleich mit der hier durchgeführten Befragung weder der Anspruch etwa einer wissenschaftlichen Erhebung verfolgt wird, noch die gewonnenen Beobachtungen insgesamt repräsentativ sein können, so wirft die Auswertung dieses Interview-Projektes doch ein erhellendes Schlaglicht auf das Themenfeld Musikkulturelle Verhaltensformen von Jugendlichen mit türkischer Herkunftskultur. Denn bezüglich des Themenfelds sind vor allem solche (pädagogischen) Impulse notwendig, die helfen können, unterschiedlich kulturgeprägte Bedeutungen sichtbar zu machen und damit wechselseitiges kulturelles Verstehen zu befördern. – Die Darstellung ist dreistufig angelegt: Ausgehend von Beobachtungen und Erfahrungen aus der pädagogischen Praxis mündet die kritische Auswertung der Interviewdaten adäquaterweise in ein praxisrelevantes Handlungskonzept.

I.2 Ausgangsbasis

Erfahrungen aus dem Musikunterricht in Lerngruppen, bei denen der Anteil von Jugendlichen mit nicht-deutscher Herkunftskultur durchschnittlich knapp 10 % beträgt (Gymnasium einer Landeshauptstadt, 8.–13. Jahrgangsstufe), zeigen, dass besonders bei Jugendlichen mit türkischer Herkunftskultur ein selbstbewusstes Musikverhalten in zweierlei Hinsicht vorliegt. Zum einen sind die Jugendlichen nicht nur mit den aktuellen internationalen

13 Daniel Bax, »Türkische Küsse«, in: *IFA, Zeitschrift für Kulturaustausch* 3 (1999); http://www.ifa.de/zfk/themen/99_3_hysterie/dbax.htm 10.2.2005.

sowie türkischen Produktionen intensiv vertraut, sondern auch mit traditioneller Musik der Herkunftskultur. Zum andern zeigen sie sich – obwohl in gleichsam doppelter musikkultureller Orientierung gebunden – dennoch auffällig offen für Vermittlungs-Arrangements im Rahmen des Musikunterrichts.¹

1.3 Einordnung

Die interkulturell ausgerichtete Pädagogik hat längst schon den Perspektivenwechsel von einer Defizit- hin zu einer Differenzorientierung vollzogen. Freilich hat gerade die Kategorie der Kulturdifferenz im pädagogischen Diskurs nicht etwa nur zu Erweiterung, sondern auch zu Verengung des pädagogischen Deutungsrepertoires geführt. (Weil nämlich kulturelle Differenz nicht als lediglich ein Unterscheidungsmerkmal neben anderen wie Geschlechter- oder Sozial-Differenz gilt.) Zudem zeigt sich, dass die Bedeutung des sozialisatorischen Milieus oft tendenziell unterschätzt wurde. Vor allen Dingen aber herrscht ein Dilemma insofern, als eine sich interkulturell verstehende Erziehung die pädagogische Kollektivierung im Widerspruch zu jenem methodisch-didaktischen Prinzip der Individualisierung gerade fördert. Das Paradoxon aller interkultureller Erziehung – die Gratwanderung zwischen ignorierender Toleranz und positiver Diskriminierung – scheint unaufhebbar.²

Wie immer man im Einzelnen Kultur/Kulturelles definiert: Was Menschen kulturell leben und erfahren, ist wohl eher vorgängig/prozesshaft zu begreifen und nicht so sehr als zuständig/festgefügt zu charakterisieren. Nur wenn wir anerkennen, in welchem Maße dies gerade auf die Lebenssituation türkischer Jugendlicher in Deutschland zutrifft, kann es gelingen, einen adäquaten Kulturbegriff (als Dreh- und Angelpunkt für unseren Umgang mit dieser Situation) zu gewinnen. Erinnerung sei hier also an jene Basisdefinition, nach der Kultur als ein System von Symbolen wirkt (mit Bedeutung für die in ihr lebenden Menschen). Kulturen unterliegen allerdings einem permanenten Wandlungsgeschehen bei gleichzeitigem Weitertragen von Kontinuität. Die Kennzeichnung ›kulturelle Mischlinge‹ verweist auf die heute üblichen mehrfachen kulturellen Anschlüsse: Das Bild einer vereinheitlichenden ›Ganz-Kultur‹ gilt längst als anachronistisch. Dynamisch-komplexe Kulturkonzepte – in Teilkulturzugehörigkeiten vermischen und durchdringen, überlagern und addieren sich Einflüsse für den Einzelnen – sind an seine Stelle getreten und für ein adäquates Verständnis der Situation Jugendlicher (speziell mit türkisch geprägtem kulturellen Hintergrund) unverzichtbar.

1 In welchem Umfang solche Beobachtungen sich als Indizien für jene Kondition des Aufwachsens in disparaten sozio-kulturellen Anspruchsfeldern werten lassen, ist so eindeutig nicht. Und ob sich daraus eine tatsächliche Identitätsdiffusion für die betroffenen Jugendlichen ergibt oder inwieweit es sich dabei um eine Art Stereotypenbildung handelt, muss zunächst noch offen bleiben.

2 In besonderem Maße tritt das Problem in der Situation Jugendlicher weiblichen Geschlechts auf. Spezielle pädagogische Konsequenzen sind z. B. angedacht in: *Mädchen zwischen den Kulturen. Anforderungen an eine Interkulturelle Pädagogik*, hrsg. von Johanna Ehlers u. a., Frankfurt a.M. 1997, bes. S. 134ff.

II. Anfragen: pädagogisch-kritische Reflexion

II.1 Impuls (zum Interview-Projekt und dessen Fragenkatalog)

Im Bewusstsein jener legitimen Forderung, wenn immer möglich, die ›Stimmen der Migranten‹ selbst zu hören, ergab sich unmittelbar aus dem unterrichtlichen Zusammenhang (Unterrichtseinheit Tanz/Tänze in der Sekundarstufe II) die Idee einer Schülerbefragung. Dabei sollte speziell das Verhältnis der Jugendlichen zu traditioneller Musik ihrer Herkunftskultur erkundet werden. (Zur Erläuterung: traditionell meint hier nicht klassisch türkisch, auch nicht auf Tradition beharrend, sondern es ist an solche Musik gedacht, die die Jugendlichen eindeutig ihrer Herkunftskultur zuordnen durch z. B. familiär-muttersprachlichen Bezug.)³ – Das Befragungsverfahren gliederte sich in drei Phasen: A) schriftliches Interview; B) ›musikalisches Quiz‹; C) nachfragendes Gespräch. Im Einzelnen sollten sich die Schüler zu folgenden Fragen äußern:

A) Schriftliches Interview

1. Dein Verhältnis zu traditioneller türkischer Musik

a) Wie oft hörst du traditionelle türkische Musik? b) Praktizierst du selbst traditionelle türkische Musik (gesungen, getanzt, mit einem Instrument gespielt)? c) Erlebst du Live-Darbietungen traditioneller türkischer Musik im Rahmen von Familienfeiern/religiösen Festtagen/besonderen Anlässen? d) Könntest du ein traditionelles türkisches Lied auswendig singen und/oder einen traditionellen türkischen Tanz mit einer Gruppe einstudieren? (Wenn ja: Woher hast du dein Wissen bzw. Können?) e) Welche Bedeutung hat für dich ganz allgemein traditionelle türkische Musik?

2. Dein Verhältnis zu aktueller Musik

a) Wie hoch schätzt du den ungefähren prozentualen Anteil von türkischer aktueller Musik in deinem eigenen Musikhören ein? b) Welche Stilrichtung bevorzugst du in den Bereichen internationaler Musikproduktion? Hast du einen momentanen Lieblingstitel/Lieblingsinterpreten? c) Bei welchen Gelegenheiten, an welchen Orten, über welche Medien hörst du ›deine‹ Musik? d) Überlege, welche Bedeutung deine Clique und/oder einzelne Freunde für deinen Musikgeschmack haben?

3. Notiere bitte einen Kommentar zu folgender Aussage:

»In Deutschland lebende Jugendliche türkischer Herkunft wachsen in zwei Welten auf.«

4. Formuliere bitte deine Meinung zu folgender Frage:

Sollte Musik deiner familiären Herkunftskultur (hier also: Musik aus der Türkei) im Musikunterricht am Gymnasium thematisiert werden?

B) Musikalisches Quiz (Zuordnung von traditionell-türkischen Instrumententypen und -bezeichnungen sowie ›Wiedererkennen‹ von Liedmelodien)

C) Nachfragendes Gespräch (ausgewählte Leitfragen u. a.)

Bist du der Meinung, dass sich dein Musikgeschmack von dem deiner nicht-türkischen

³ Die hier in Rede stehenden Musikbeispiele – stilistisch also etwa aus dem Bereich Halk Müziği stammend, sowohl ländliche Musikformen als auch Türkü – werden weder aktuell noch speziell für Jugendliche produziert.

Freunde unterscheidet? – Gibt es in deiner Familie ein traditionelles türkisches Musikinstrument? – Was denkst du über die Tatsache, dass kaum ein deutscher Jugendlicher einen Volkstanz oder ein Volkslied kennt?⁴

II.2 Ergebnisse (Zusammenfassung)

Insgesamt wurden 29 Schüler und Schülerinnen befragt (23 weiblich/6 männlich, Alter 16–19 Jahre, Jahrgänge 9–12, nur zwei Schüler in der Türkei geboren, alle aber türkischer Staatsangehörigkeit). Die wichtigsten Auswertungsergebnisse lauten (siehe Tafel I): Die Antworten zum Fragenkomplex A.1 belegen eine ausgewiesene hohe Präsenz von traditionell türkischer Musik in der Rezeption der Jugendlichen (»ziemlich häufig« = a/71 %; c/89 %). In den Antworten unter 1.d gibt es lediglich minimale Einschränkungen, ansonsten wird die Frage bejaht (wobei die Möglichkeit Tanz auffällig bevorzugt ist). In den Antworten unter 1.e erscheint bemerkenswert, dass die Jugendlichen die Musik als »Spiegel der türkischen Kultur« bewerten, wobei ausdrücklich die historische und emotionale Qualität betont wird (»wahre Geschichten aus der Vergangenheit«, »echte Gefühle«). – Die Antworten zum Fragenkomplex A.2 zeigen, dass nahezu drei Viertel der gesamten Musikrezeption der Befragten (73 %) türkische aktuelle Musikproduktion betrifft (hier werden Interpretennamen wie Ibrahim Tatlıses, Sezen Aksu, Rafet el Roman, Ebru Gündeş und andere genannt). Bezogen auf die Stilbereiche internationaler Musikproduktion dokumentiert die Auswertung eine große Spannweite; es fällt indes auf, dass Rock und Techno wiederholt explizit ausgeschlossen werden! Dürften sich die Angaben unter 2.c nicht signifikant von denen anderer Jugendlicher unterscheiden, so wird in den notierten Antworten unter 2.d deutlich, dass – abgesehen von drei Fällen der totalen Isolierung – für die Befragten der Austausch mit Freunden bzw. mit der Clique vor allem über Musik aus anderen Ländern besonders wichtig ist. – Die Kommentare zur vorgegebenen Aussage (A.3) weisen deutliche Anhaltspunkte für Bedingungen eines kulturellen »Spagats« auf. Die Formulierungen vermitteln aber auch ein in dieser Situation gegründetes Selbstbewusstsein (Zitat: »Standhaftigkeit der eigenen Kultur gegenüber ist gefordert«; »Ich wachse in türkischer Kultur auf, allerdings in einem anderen Land.«). – In den Meinungsäußerungen unter A.4 befürworten über 90 % der Befragten eine Thematisierung traditionell türkischer Musik im gymnasialen Musikunterricht.⁵ – In der Auswertung des musikalischen Quiz' (Abschnitt B) fällt auf, in welchem hohem Maße die eingespielten Musikbeispiele wiedererkannt werden (»schon einmal gehört« = 93 %).⁶ – Deutlich weniger vertraut sind die Jugendlichen allerdings mit den Bezeichnungen für die typisch türkischen Instrumente; immerhin aber wird im Schnitt ein Drittel der Instrumente richtig zugeordnet.

Die Auswertung der Schüleräußerungen im nachfragenden Gespräch (Abschnitt C) ergibt unter anderem: Die Eltern nahezu aller Jugendlicher hören traditionell türkische

4 Weitere Fragen lauteten u. a.: Was hältst du vom Musikgeschmack anderer türkischer Jugendlicher? Und: Beteiligen sich Familienmitglieder regelmäßig an Darbietungen traditioneller türkischer Musik?

5 Ergänzende (mündliche) Begründungen der Schüler machen deutlich, dass sie sich dadurch eher ernst genommen fühlen.

6 Bei den fünf Musikbeispielen handelt es sich um folgende (Volks-)Liedmelodien bzw. Tanzweisen: (1) »Ey Çoban, nedir kederin?«, (2) »Pinar başı burma burma«, (3) »Sari Zeybek«, (4) »Daldalan«, (5) »Felek«.

Musik, zeigen sich aber tolerant gegenüber den jugendlichen Hörgewohnheiten; Live-Darbietung von Musik bei Familienfeiern hat einen hohen Stellenwert; deutsche Jugendliche, die in vergleichbarer Weise Volkslieder bzw. Volkstänze nicht kennen, werden bedauert.

II.3 Einordnung

So ausschnitthaft die hier dokumentierte Befragung auch ist und so wenig wissenschaftlich bzw. statistisch relevant sie nur sein kann – ein vergleichender Blick auf Ergebnisse anderer (größerer) Untersuchungen offenbart Parallelitäten. Verwiesen sei beispielsweise auf die repräsentative Umfrage von Wilhelm Heitmeyer,⁷ in der er unter anderem dialektische Prozesse in mehreren Ebenen diagnostiziert: also (1) einerseits Integrationstendenzen (Schule und Ausbildung) und andererseits Desintegrationserscheinungen (Auflösung stabiler Zugehörigkeiten) sowie (2) familiärer Konformitäts- vs. jugendkulturellem Erwartungsdruck und (3) Neuverkopplung von Elementen aus der je eigenen türkischen bzw. deutschen Referenzgruppe. Wenn Heitmeyer zudem Übergänge bewerkstelligt sieht innerhalb zum Teil widersprüchlicher kultureller Angebote bzw. Anforderungen (einerseits durch Mehrheitsgesellschaft, andererseits durch traditionsvermittelte Normen der Herkunftsfamilie), so deckt sich dies mit gewonnenen Daten in der hier referierten Befragung.⁸ – Unmittelbar bezogen auf den Bereich musikpädagogischen Wirkens, bedeutet das Konzept Interkultureller Musikpädagogik, wie es unter anderem besonders durch grundlegende Arbeiten von Wolfgang Martin Stroh und Volker Schütz begründet und zuletzt durch Beiträge von Dorothee Barth⁹ weitergeführt wurde, eine verbindliche Orientierung. Seinem Anspruch nach lassen sich in diesem Konzept drei wesentliche Dimensionen unterscheiden: Neben (1) die Vermittlung von Inhalten tritt vor allem (2) die methodische Bewusstmachung musikalisch-kultureller Anschlüsse zwischen verschiedenen Teilkulturen sowie (3) eine Stabilisierung des kulturellen Selbstverständnisses einzelner Schüler.¹⁰

Wenn nun – gesichert durch solcherlei Einordnung der gewonnenen Daten – nach konkreten Initiativen für musikkulturelle Praxis und ästhetische Vermittlungsangebote gefragt werden soll, so sei an das bereits erwähnte Paradoxon erinnert: Dass Schüler und Schülerinnen durch ein entsprechend interkulturelles Verständnis von Unterricht in ihrem Selbstbewusstsein gestärkt werden, ist offensichtlich. Jedes Thematisieren der Herkunftskultur (auch und gerade über deren Musik) kann indes zu Stigmatisierung führen.

7 Wilhelm Heitmeyer, Joachim Müller und Helmut Schröder, *Verlockender Fundamentalismus. Türkische Jugendliche in Deutschland*, Frankfurt a.M. 1997.

8 Eine Anknüpfung bietet sich auch an zu der von Wolfgang Nieke (auf der Basis empirischer Kultur-anthropologie) postulierten Zielvorstellung einer »Ko-existenz der Kulturen«. Diese ist zu gewinnen aus dem Ist-Bestand einerseits von Konflikt und Konkurrenz der Kulturen, andererseits aus den Orientierungsleistungen der Teilkulturen für in und mit ihnen lebende Individuen. Damit einher geht konsequenterweise die letzten Endes politische Forderung, »abschottende Hürden der Andersartigkeit transparent« zu machen. Wolfgang Nieke, *Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierungen im Alltag*, Opladen 2000, S. 34.

9 Vgl. Dorothee Barth, »Kultur – Identität – Musik. Eine Analyse von Unterrichtsmaterialien zur türkischen Musik«, in: *Musikkulturen – fremd und vertraut*, hrsg. von Meinhard Ansohn und Jürgen Terhag (= Musikunterricht heute 5), Oldershausen 2004, S. 318–330.

10 Dabei sollten diese Dimensionen/Intentionen bewusst geschieden bleiben und nicht vermischt werden.

III. Thesen: perspektivisch-offenes Konzept

1. Der Behauptung einer permanenten Identitätsdiffusion (Stereotypenbildung) wird hier ausgleichend die These durchaus gelingender Balance-Akte zur Seite gestellt. Über dem Fixpunkt der je eigenen Herkunftskultur pendelnd, vermögen es Jugendliche, aus den Bedingungen ihrer Sozialisations-Situation heraus mögliche Spannungen miteinander zu vermitteln und ein flexibel-offenes Verhältnis zu musikkulturellen (Teil-)Traditionen zu realisieren. Allerdings ist hier eine Rückbesinnung auf die ethnisch-kulturelle Herkunft im Sinne einer Ausgleichsbewegung (Moment reaktiver Ethnizität) einzukalkulieren.
2. Die Kondition eines ambivalenten Aufwachsens ›zwischen den Kulturen‹ muss inzwischen (zumal im Zusammenhang pädagogischen Handelns) als kulturelle Selbstverständlichkeit gelten. Auch die hier befragten Jugendlichen definieren bzw. finden augenscheinlich ihre Heimat zwischen Herkunft und Hier-Sein. Interkulturelle Erziehung, getragen von einer ›Ethik des Dialoges‹, stellt insofern eine Antwort auf die dauerhaft zu akzeptierende multikulturelle Gesellschaft dar. (Die womögliche Gefahr eines folkloristischen Blickwinkels gilt es durch sorgfältig erarbeitete handlungsorientierte Materialien zu bannen.)
3. Die nachfolgend skizzierten drei Dimensionen eines transkulturell ausgelegten musikpädagogischen Handlungskonzepts stellen in diesem Sinne eine gleichberechtigte Bezugsbasis dar, von der aus sich konkretisierende Perspektiven eröffnen können. (Vorsorglich und klärend sei hier bemerkt: Mit dem Attribut transkulturell sollen ja gerade nicht die eigene kulturelle Herkunft und die Wurzeln einer je individuellen kulturellen Prägung negiert werden. Wenn ich mich selbst nämlich nicht mehr bekenne zu meinem Standpunkt, ja, ihn noch nicht einmal kenne, kann daraus schließlich eine nur scheinbare Offenheit erwachsen! Der latenten Verlockung, tatsächliche/nachhaltige Bezugspunkte aufzulösen, indem man der Illusion einer eigenen Standortlosigkeit bzw. Neutralität der Sichtweise erliegt, gilt es bewusst zu widerstehen.)

– Grundverständnis antinomischer Pädagogik als Bedingung: In dem Maße, wie die antinomische Pädagogik davon überzeugt ist, »dass erzieherisches Handeln die Aufrechterhaltung der vibrierenden Spannung zwischen den Widersprüchen als konstitutives Element braucht«¹¹, stellt sie den geeigneten argumentativen Rückhalt für einen transkulturellen Ansatz dar, vor allem bezüglich der kulturellen Situation Jugendlicher mit z. B. türkischer Herkunftskultur. Die didaktisch umfassende Relevanz einer solchen Auffassung steht außer Frage, da es im Umgang mit Kindern nicht nur dieses oder jenes, sondern immer das ›Sowohl-als-auch‹ gibt: Zuwendung und Strenge, Großzügigkeit und Konsequenz, Zärtlichkeit und Zumutung. Schulerfahrungen sind nun einmal Erfahrungen von Widersprüchlichkeiten. Indem der Lehrer antinomisch denkt und handelt, erkennen seine Schüler: Er macht sich die Mühe, immer auch die andere Seite im Blick zu haben. Engstirnigkeit hat hier keine Chance. Bezogen auf das musikdidaktische bzw. musikkulturelle Themenfeld

11 Rainer Winkel, *Antinomische Pädagogik und Kommunikative Didaktik*, Düsseldorf 1988, S. 16.

lässt sich jener Anspruch wie folgt konkretisieren: Im Pendeln zwischen polaren Positionen etwa einer polykulturellen Orientierung einerseits und dem Mut, Vorlieben zu bekennen, andererseits; unterrichtliches Handeln verfolgt dann sowohl das Ziel zu Poetisieren als auch dasjenige zu Alphabetisieren; und erlebend-emotionale Umgangsweisen mit Musik bestimmen das unterrichtliche Geschehen genauso wie untersuchend-sachliche. Allgemein formuliert: Das (antinomische) Prinzip des ›Sowohl-als-auch‹, (musik-)fachdidaktisch eingelöst, sichert eine Haltung der Achtsamkeit, im sozialen wie im kulturellen Sinne.

– Tradition(en) als Bezugspunkt(e): Im Sinne kulturerschließender Ambition sollte für diejenigen Elemente sensibilisiert werden, die in jeder kulturellen Äußerungsform auf Qualitäten von Tradition/ Tradierung verweisen. Nur durch solche Art von Rückbindung kann (kulturelle) Symbolkraft überhaupt entstehen.¹² Und erst solch sichernde Orientierung ermöglicht ein ›Sich-öffnen-für‹. Zum einen also können Traditionslinien bezüglich des je individuell kulturellen Aufwachsens freigelegt werden (diachrone Dimension) und zum anderen lässt sich die immer auch transkulturelle Verfasstheit des Einzelnen ausloten (synchrone Dimension). Wenn der ganz andere Stellenwert von Tradition im sozio-kulturellen Umfeld türkischer Jugendlicher beispielsweise in der unterrichtlichen Thematisierung von Musik aus deren Herkunftskultur ansatzweise deutlich werden kann, so mögen solche Eindrücke unter Umständen eine entsprechende Annäherungsbewegung der deutschen Mitschüler an die Frage, was für sie selbst Tradition denn sei, befördern.

– Alteritätserfahrung als Chance: So attraktiv die Möglichkeit zur Begegnung mit anderen (musik-)kulturellen Ausdrucksformen im Rahmen von Musikunterricht zunächst erscheint, so leicht gerät doch manch diesbezüglicher Versuch zu einer nur interkulturellen Kolorierung der Schulwirklichkeit. Dieser Verlockung lässt sich widerstehen, insofern die zu gewinnende Alteritätserfahrung – anderes, den anderen (Mitschüler) und sich selbst anders erleben – als prinzipielle Chance für eine ästhetisch gerichtete Wahrnehmungs-entwicklung begriffen wird: neben dem Eigenen auch anderes zu tolerieren, nicht nur im Vertrauten zu verbleiben, sondern sich auch auf Fremdes einzulassen, Einstellungen zu und Hörweisen von ungewohnter Musik (sei diese nun einem spezifischen kulturellen oder künstlerischen Ausdruckswillen verpflichtet) als immer nur vorläufige anzuerkennen.

In einem solchen dreifach fundierten Verständnis wächst dem hier vorgestellten Konzept über die engere fachdidaktische Relevanz hinaus auch eine weitgehende pädagogische (und darin nicht zuletzt politisch-verantwortliche) Bedeutung zu.

12 In diesem Zusammenhang sei hier verwiesen auf einen Beitrag des Verfassers zur Frage eines Bildungskanon im Fach Musik: Gunther Diehl, »Vom (historisch) notwendigen Verdikt zum (zeitgemäß) hilfreichen Vorhaben. Die alte Kanon-Idee und ihr neuer Stellenwert für eine unterrichtlich vermittelte musikalische Bildung«, in: *Diskussion Musikpädagogik* 22 (2004), S. 7–16.

Auswertung

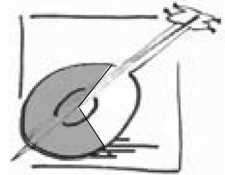
[INTERVIEW A]

A. 1 a

Frage: Wie oft hörst du traditionelle türkische Musik?

Antwort: Ziemlich häufig.

= 71%

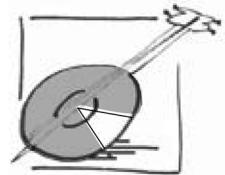


A. 1 c

Frage: Erlebst du live-Darbietungen traditioneller türkischer Musik im Rahmen von Familienfeiern / religiösen Festtagen / besonderen Anlässen

Antwort: Ja, ziemlich häufig.

= 89%

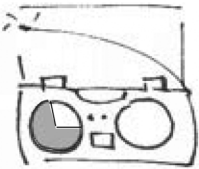


A. 2 a

Frage: Wie hoch schätzt du den ungefähren prozentualen Anteil von aktueller türkischer Musik in deinem eigenen Musikhören ein?

Antwort: (Durchschnittswert)

= 73%

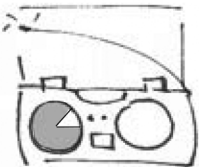


A. 2 d

Frage: Überlege, welche Bedeutung deine Clique und/oder einzelne Freunde für deinen Musikgeschmack haben?

Antwort: ...wichtig für den Austausch über Musik, vor allem auch aus anderen Ländern.

= 86%

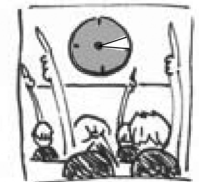


A. 4

Frage: Sollte Musik deiner familiären Herkunftskultur (hier also: Musik aus der Türkei) im Musikunterricht thematisiert werden?

Antwort: Ja, auf jeden Fall!

= 91%



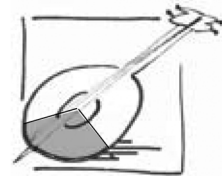
[QUIZ B]

B. 1

Frage: Welche Bezeichnung gehört zu welchem der 12 genannten Musikinstrumente?

Antwort: (durchschnittliche Quote der korrekten Zuordnung)

= 32%



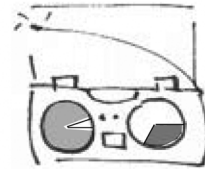
B. 2

Frage: Hast du eines der fünf folgenden Klangbeispiele türkischer (Volks-) Liedmelodien schon einmal gehört oder kommt es dir vollständig unbekannt vor? Zu welchem kennst du die passenden Textworte?

Antwort: Ja, schon einmal gehört

= 93%

davon 1/3 Textwort memoriert



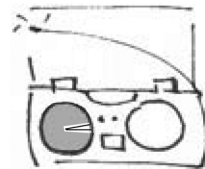
[GESPRÄCH C]

C. 4

Frage: Welche Musik hören deine Eltern? Wie äußern sie sich zu deiner Musik?

Antwort: Sie hören ganz überwiegend traditionelle türkische Musik. Sind aber meiner Musik gegenüber absolut tolerant.

= 97%

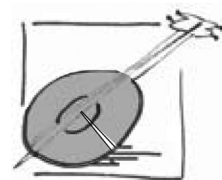


C. 7

Frage: Beteiligen sich Familienmitglieder regelmäßig an Darbietungen traditioneller türkischer Musik?

Antwort: Ja, regelmäßig.

= 99%



C. 8

Frage: Was denkst du über die Tatsache, dass kaum ein deutscher Jugendlicher einen Volkstanz oder ein Volkslied kennt?

Antwort: Das finde ich sehr schade / Das ist traurig

= 80%

