

Musikalischer Bildungskanon für eine postmigrantische Gesellschaft

Im Zuge der Tagung „Macht der Musik. Minderheitenpolitische Interventionen“ setzte sich ein Panel mit „Redefinitionen von Musik und Tanz im Bildungskanon“ auseinander. Defizite wurden diagnostiziert und Forderungen formuliert. Eine Schulbuchanalyse zur Repräsentanz und Darstellung von Musiken von Minderheiten und der Welt kommt zu ähnlichen Befunden.

Ob im Kindergarten, in der Volksschule, den mittleren und höheren Schulen oder an den Universitäten: Während die kulturelle Diversität der Lernenden seit Jahren zunimmt, blieb der Bildungskanon für Musik relativ unverändert. Dabei bedarf gerade eine postmigrantische Gesellschaft wie die österreichische, die sich durch migrationsbedingte Pluralität und transkulturelle Prägungen auszeichnet,^[1] einer Diversifizierung der Musik(aus)bildung.

Unter diesen Prämissen diskutierten der Oud-Spieler und Pädagoge Marwan Abado, die Gesangsprofessorin und Musikerin Nataša Mirković sowie der Chorleiter und Direktor der „Volksschule – Ljudska šola 24“ in

Klagenfurt Eduard Oraže historische wie gegenwärtige Defizite und nötige Veränderungen des hiesigen musikalischen Kanons im Bildungsbereich.

Die vorhandenen Unzulänglichkeiten scheinen vielschichtig: Hinsichtlich der sprachlichen Diskriminierung berichtete etwa Oraže davon, wie ihm als Kind der Zugang zur öffentlichen Musikschule verwehrt wurde, weil er bei der Aufnahmeprüfung ein slowenisches Lied vorgesungen hatte. Ebenso war es seinem Kärntner slowenischen Studierendenchor der einstigen PÄDAK in der Haider-Ära untersagt, bei öffentlichen Auftritten slowenischsprachige Lieder zu singen.^[2]

Eine andere Facette von Exklusi-

on zeigt sich, wenn Abado davon berichtet, dass etwa 60 Prozent der Musikschüler*innen Wiens Migrationshintergrund aufweisen – gleichzeitig aber keines der Instrumente aus den jeweiligen „Herkunfts-kulturen“ (sei es Oud, Saz, Nay etc.) als Fach angeboten wird. Ein Befund, der sich auch auf die mdw – Universität für Musik und darstellende Kunst Wien (und wohl auch andere staatliche österreichische Musikuniversitäten) umlegen lässt, wie der Ethnomusikologe und Moderator des Panels Marko Kölbl ergänzt: Von den ca. 3.000 mdw-Studierenden haben lediglich zehn die Möglichkeit, sich auf einem Instrument zu spezialisieren, das nicht dem Idiom der „westlichen“ Kunstmusik zuzuordnen ist, und zwar über das erst kürzlich eingerichtete Masterstudium Ethnomusikologie. Die zentralen künstlerischen Fächer, die

^[1] Zum Ansatz der „postmigrantischen Gesellschaft“ siehe etwa: Foroutan, Naika (2019). Die postmigrantische Gesellschaft. Ein Versprechen der pluralen Demokratie. Bielefeld: transcript-Verlag.

^[2] Im Kärntner Landtagswahlkampf 2023 war zu beobachten, dass sich gewichtige politische Kräfte in diese dunklen Zeiten zurücksehen.



Marwan Abado | Foto: Sascha Osaka – Babak Nikzat | Foto: privat – Eduard Oraže | Foto: privat

Lehramtsstudierende für Musik belegen können, sind ebenso ausschließlich aus diesem Pool wählbar. Damit blieb es sämtlichen Musiker*innen mit Kenntnissen auf „nicht-westlichen“ Instrumenten bisher versagt, an österreichischen Schulen Musik zu unterrichten.^[3]

Wenn also die Lehrer*innen-Zimmer bei sich verändernden Klassen annähernd gleichbleiben und die „Vielfalt der Welt in Wien“ weder sprachlich noch als Instrumente im Bildungskanon vertreten sind, wie es Abado auf den Punkt bringt, bleibt noch die Frage nach den vorhandenen Inhalten.

Die eingangs genannte, von mir verfasste Forschungsarbeit^[4] zur inhaltlichen Diversität von österreichischen Musikschulbüchern kam diesbezüglich allerdings zu ähnlichen Schlüssen. Konkret untersuchte ich die Frage, welchen Stellenwert Musiken von Minderheiten und der

Welt in österreichischen Schulbüchern für Musikerziehung (der AHS-Oberstufe) im Verhältnis zur europäischen Kunst- und Populärmusik einnehmen und wie diese dargestellt werden. Mein methodischer Ansatz, die kritische sozialwissenschaftliche Diskursanalyse, fokussierte auf die Rolle des Schulbuchs in der Selektion gesellschaftlich akzeptierten Wissens. Letzteres beeinflusst wiederum die Konstituierung von Subjekten und die Gestaltung von Gesellschaft, so die Annahme.^[5]

Den gegenwärtigen Schulbuch-Diskurs zu Musiken von Minderheiten und der Welt kann man nun einerseits als stark unterrepräsentiert bezeichnen: Der Anteil „nicht-westlicher“ Musiken am Gesamtinhalt bewegt sich zwischen sechs und zehn Prozent. Mit Ausnahme eines Schulbuches sind die Lehrmittel überdies zu einem bedeutenden Teil von stereotypisierender Symbolik

und Monoperspektivität durchzogen. Vielerorts finden sich sprachliche Elemente, die Musikkulturen homogenisieren und essentialisieren, eine Eigen-fremd-Unterscheidung einführen und damit letztlich hierarchische Strukturen reproduzieren. Im Schulbuch „Wege zur Musik, Band 2“ wird etwa das Kapitel „Instrumentalmusik“ ausschließlich aus der Perspektive westlicher Kunstmusik betrachtet, „nicht-westliche“ Musiken werden lediglich abschließend als „ethnische Einflüsse [...] aus fernen Ländern“ thematisiert: „Komponisten wurden nicht nur in der eigenen Volksmusik, sondern auch in fremden Kulturen [...] fündig.“^[6] Musiken von Minderheiten und der Welt werden damit aus zahlreichen musikkulturellen Aspekten ausgeschlossen, Musik wird als „europäische Erzählung“ fortgesponnen.


Der Bedarf an „Redefinitionen von Musik und Tanz im Bildungskanon“ scheint also auf mehreren Ebenen eindeutig gegeben. Das Tagungspanel mit dem gleichlautenden Titel sammelte neben der Problemdefinition daher auch Lösungsvorschläge – bereits implementierte sowie noch ausstehende. Erstere ereigneten sich

^[3] Ein „zentrales künstlerisches Fach“ in traditioneller Musik ist angeblich nun in Planung.

^[4] Verfasst im Zuge einer Masterarbeit bei Prof. Ursula Hemetek am mdw – Institut für Volksmusikforschung und Ethnomusikologie.

^[5] Siehe etwa: Geuenich, Helmut (2015). Migration und Migrant(inn)en im Schulbuch. Diskursanalysen nordrhein-westfälischer Politik- und Sozialkundebücher für die Sekundarstufe 1. Wiesbaden: Springer VS.

^[6] Schmid, Wieland (Hrsg.), 2015. Wege zur Musik. Band 2. Lehrbuch für Musikerziehung in der 11. und 12. Schulstufe. Innsbruck, Esslingen, Bern-Belp: Helbling Verlag. S. 146.

A portrait of Nataša Mirković, a woman with curly brown hair, wearing a black jacket, looking upwards and to the right. The background is blurred.

im migrantischen Kontext bisher vorwiegend auf selbstorganisierter zivilgesellschaftlicher Ebene, diagnostiziert Nataša Mirković und verweist gleichzeitig auf die Notwendigkeit, trennende Begriffe zu überwinden und vorhandene Angebote nicht explizit an die migrantische Community, sondern an alle zu richten. Im Volksgruppenkontext existieren demgegenüber historisch gewachsene (Vereins-)Strukturen, so Eduard Oraže. Der Antrieb für die dort geleistete – entgeltlose – Arbeit ist die Sorge um den Verlust der minoritären Sprache und Kultur in den jeweiligen Regionen.

Dass sich gewisse Schief lagen auf direktem Weg nun nicht so einfach lösen lassen, spricht Marwan Abado in Bezug auf die soziale Frage in Verbindung mit Musikschulunterricht an. Dieses Angebot lediglich mit „nicht-westlichen“ Instrumenten anzureichern, dürfte insofern zu kurz greifen, als dass es in migrantischen

Milieus häufig an der Leistbarkeit dieses kostenintensiven Unterfangens scheitert. Des Weiteren stellt sich die Frage, wie die in traditionellen Musiken verbreiteten mündlichen Überlieferungspraktiken mit dem formalisierten westlichen Schulsystem vereinbar sind, so die jiddische Sängerin und Aktivistin Isabel Frey aus dem Publikum. Die durch Notation bedingte Festschreibung traditioneller Musik könne etwa deren flexible Weiterentwicklung gefährden, meint Babak Nikzat, Musiker und wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Ethnomusikologie der Kunstuniversität Graz, mit Verweis auf die persische klassische Musik. Auch in meiner Schulbuchanalyse bleibt die Frage offen, inwiefern ein Lehrmittel überhaupt in der Lage sein kann und soll, die immense (globale) musikkulturelle Vielfalt in ihrer vollen Breite und Aktualität angemessen abzubilden.

Das Ziel sollte daher wohl eher sein, eine möglichst universale, weltoffene Perspektive auf das Phänomen Musik einzunehmen und eine allem

Erwähnten gegenüber wertschätzende Sprache anzuwenden – und auf vielfältige Beispiele zu verweisen, sei es im Schulbuchtext oder in externen (aktualisierten Online-)Materialien. Im Tagungspanel wurden ähnlich grundlegende Forderungen an den zukünftigen (Musik-)Bildungskanon gerichtet: mehrsprachige (Volks-)Schulhöre wie auch Früherziehungsklassen müssten etwa höher subventioniert werden, Lehrer*innen-Bildungsinstitutionen sollten offener in Bezug auf migrationsbedingte Gesellschaftsveränderungen werden und Musik in all ihrer Vielfalt müsse sicht- und hörbarer gemacht werden. Es gibt also noch einiges zu tun, bis die musikalischen Kanons im Bildungsbereich unserer postmigrantisch-pluralistischen Gesellschaft entsprechen.

Lukas Leitner ist freischaffender Musiker und unterrichtet an einer Wiener AHS. Er studierte Jazzklavier, Musikpädagogik und Sozialwissenschaften.