

# Dokumentation

der Tagung:

## Kultursensible musikalische Bildung mit Kindern

Freitag, den 16.11.2018

Hochschule für Musik an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz

### TAGUNG Kultursensible musikalische Bildung mit Kindern



FREITAG, 16.11.2018, 10:00 – 17:15 UHR

Hochschule für Musik  
an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz





Univ.-Prof. Dr. Anne Steinbach

Frau Univ.-Prof. Dr. Anne Steinbach eröffnet die Tagung und begrüßt die Teilnehmerinnen und Teilnehmer sowie Referentinnen und Referenten. Ein besonderer Dank gilt der Bertelsmann Stiftung, auf der Tagung vertreten durch Frau Anke von Hollen, und der Carl-Orff-Stiftung für die Kooperation und Unterstützung. Die Tagung entstand als Verbundprojekt der Hochschule für Musik Mainz mit der Katholischen Hochschule NRW, Aachen, und der Hochschule für Musik und Tanz Köln und wird geleitet von Univ.-Prof. Dr. Anne Steinbach, Prof. Dr. Marion

Gerards und Prof. Dr. Claudia Meyer. Zum Thema der Tagung führte Prof. Dr. Marion Gerards an der Katho Aachen ein Forschungsprojekt durch, innerhalb dessen nach den Perspektiven der pädagogischen Fachkräfte (Kita-Personal/Leitung, musikpädagogisches Personal) auf Kultursensibilität gefragt wurde. Zudem wurden die musikbezogenen Materialien (Liederbücher, CDs) in den Kitas gesichtet und in Bezug auf Kultursensibilität untersucht. An der Hochschule für Musik Mainz entstehen derzeit zwei Dissertationsprojekte zur Thematik. Eva-Marie Schmitt beforscht den musikalischen Kita-Alltag aus Sicht der Kinder und Dorothee Streich widmet sich der Frage nach einer vorurteilsbewussten Bildung in der Kita mit Musik und Theater. Die Tagung soll zum Austausch anregen, Denkipulse geben und Fragen aufwerfen. Sie soll Praxisbeispiele, theoretische Zugänge und Diskussionsforen bieten, ohne einseitige „Richtig-Falsch-Bewertungen“ geben zu wollen oder gar den „pädagogischen Zeigefinger“ zu erheben.

## Kultursensible musikalische Bildung mit Kindern

Impulsvortrag zur Tagungseröffnung am 16.11.2018

Prof. Dr. Anne Steinbach



## Kulturelle Vielfalt

„kulturelle Vielfalt, die sich in einem Rahmen von Demokratie, Toleranz, sozialer Gerechtigkeit und gegenseitiger Achtung der Völker und Kulturen entfaltet, [ist] für Frieden und Sicherheit auf lokaler, nationaler und internationaler Ebene unabdingbar“

(UNESCO-Konvention über den Schutz und die Förderung der Vielfalt kultureller Ausdrucksformen)

Das Tagungsthema betrifft Kita, Grundschule, Musikschule, informelle wie formale Bildungskontexte, es betrifft alle, die heute diese Tagung gemeinsam gestalten. Dabei geht es um kulturelle Vielfalt, wie sie im Rahmen einer UNESCO-Konvention international als notwendig und schützenswert definiert wird. Es geht also um eine gesellschaftliche – und bildungspolitische – Realität, die allerdings kaum neutral gesehen wird. Es gibt Menschen, die kulturelle Vielfalt nicht als Normalität, sondern als Bedrohung ansehen, die Wertungen und Abwertungen damit verbinden. Und so kann die heutige Tagung auch keine neutrale Informationsveranstaltung aus dem Elfenbeinturm sein, auch wenn wir uns hier an der 1477 gegründeten Johannes Gutenberg-Universität Mainz sozusagen im Elfenbeinturm befinden.

Vielmehr wird die politische Dimension des Tagungsthemas mal mehr mal weniger deutlich im Tagesverlauf mitschwingen. Respekt und Menschlichkeit zu leben und sich gegen Rassismus, Antisemitismus, gegen Ausgrenzung und Abwertung zu positionieren, ist auch Teil dieser Tagung. Nicht zuletzt etwa wenn es darum geht, Alltagsrassismus in der Musikpädagogik zu erkennen und zu vermeiden.

## Kultursensibilität

„Multi-/Inter-/Transkulturalität“:  
Gesellschaftliche Perspektive



„Kultursensibilität“:  
Individuumsperspektive

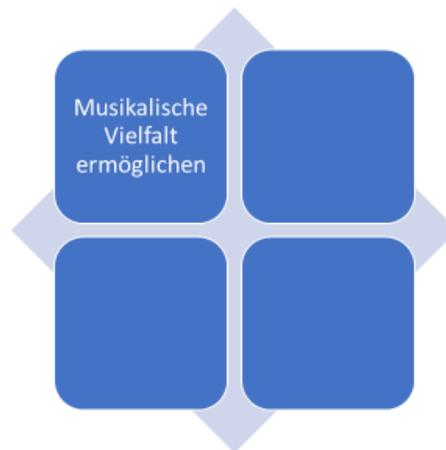


Gesellschaftliches Zusammenleben, aber auch daran orientierte pädagogische Ansätze werden häufig mit den Begriffen der Multi-, Inter- oder Transkulturalität beschrieben. Multikulturell wäre eine Gesellschaft, in der verschiedene Kulturen neben- und miteinander existieren, während Interkulturalität den Austausch verschiedener Kulturen innerhalb einer Mehrheitskultur betrifft. Problematisch ist hier, dass so zugleich ein Verständnis von „Wir“ und „die Anderen“ generiert wird (Binas-Preisendörfer und Unseld 2012, 9). Der Begriff der Transkulturalität soll dagegen die Vielfalt unterschiedlicher Lebensformen und –Stile in unserer Gesellschaft berücksichtigen, die sich überschneiden und unterschiedlich ausgeprägt sein können (ebd., 9). Die Definition dieser Begriffe erfolgt also aus *gesellschaftlicher* Perspektive.

Demgegenüber ist der Begriff der Kultursensibilität am *Individuum* orientiert und zielt auf dessen emotionale sowie kognitive Umgangsweisen mit kultureller Vielfalt ab (Ates 2017, 108).

Kultursensibilität ist eine Frage von Wissen, Haltung und Handeln (Borke und Keller 2014, 99; Lamm und Dintsioudi 2017, 16–19). Wissen bezieht sich auf Hintergrundwissen zu kulturellen Handlungsroutinen, aber auch zu individuellen Wünschen und Erfahrungen der Beteiligten. Haltung betrifft den reflektierten Umgang z.B. mit eigenen und anderen Erziehungsvorstellungen und Menschenbildern. Das Handeln schließlich ist geleitet von der Fähigkeit zur Perspektivübernahme („wie sehe ich es, wie siehst Du es?“) und der gemeinsamen Aushandlung von Vorgehensweisen und Zielen.

## Kultursensible musikalische Bildung



Was bedeutet Kultursensibilität aber nun für die musikalische Bildung? Zunächst geht es u.a. darum, Menschen Berührungsmöglichkeiten mit der Vielfalt der Musik zu geben. Dies kann auch als ein typisches Prinzip der Elementaren Musikpädagogik betrachtet werden. Ein Ansatzpunkt wäre hier die Verwendung eines vielfältigen Instrumentariums. Die Idee ist nicht neu, vielmehr hat bereits Carl Orff Instrumente unterschiedlicher Kulturen als Vorbild zur Entwicklung seines eigenen Instrumentariums verwendet. Er besuchte die Musikinstrumentensammlung des Musik- und Tanzethnologen Curt Sachs in Berlin (Grüner 2011, 13) und experimentierte mit Xylophonen aus unterschiedlichen Regionen Afrikas (ebd., 14).

Für Carl Orff waren die Instrumente verschiedener Kulturen Inspiration zur Neuentwicklung eines Instrumentariums, das elementar sein sollte, also jedem zugänglich, ob mit oder ohne darauf bezogene musikalische Erfahrungen. Heute würde man die Original-Instrumente aber nicht mehr verändern, sondern die tatsächlich vorhandenen Instrumente nutzen, kennenlernen, auch die darauf typische Musik. Dies gehörte nicht zu Orffs Verständnis, musikkulturelle Vielfalt war im Sinne Orffs erst einmal kein explizites Thema. Aber die Nutzung des Orff-Instrumentariums in (musik-)pädagogischen Kontexten und vor allem auch die Erweiterung dieses elementaren Instrumentariums um zahlreiche Perkussionsinstrumente aus unterschiedlichen Kulturen bringt eben doch auch schon etwas mehr Vielfalt in die Schul- und Musikschulchränke. Damit ist es aber noch nicht getan, denn das birgt zugleich die Gefahr kultureller Zuschreibungen, wie sie im Paradebeispiel der „Trommelmusik aus Afrika“ zum Ausdruck kommen: Hier wird ein Aspekt von Musikkultur auf einen ganzen Kontinent projiziert, damit werden zugleich weitere musikkulturelle Ausprägungen überdeckt.

## Kultursensible musikalische Bildung



Es geht also auch darum, die Problematik zu erkennen, die im Umgang mit musikkultureller Vielfalt liegen kann. Da wäre auf die Ignoranz innerhalb einer dominanten Kultur zu verweisen, wenn also kulturelle Vielfalt ignoriert wird und lediglich dominanzkulturelles Liedgut verwendet wird. Darüber hinaus ist auf rassistische und kulturalisierende Lieder zu verweisen, zum Beispiel wenn Klischees oder Exotismen in Bezug auf Musikkultur in Liederbüchern und Unterrichtsmaterialien tradiert werden. Dorothee Barth verortet diese Praxis vor dem Hintergrund eines „ethnisch-holistischen Kulturbegriffs“, der in dreifacher Hinsicht problematisch ist. So wird aus einer Gesamtkultur eine musikalische Praxis herausgegriffen und als repräsentativ dargestellt. Es wird ausgeblendet, dass musikalische Praxen und Stile Veränderungen unterworfen sind und schließlich werden im pädagogischen Alltag Menschen zu Repräsentantinnen und Repräsentanten ihrer Kultur erklärt und damit ein vermeintliches kollektives Zugehörigkeitsgefühl über deren individuelle Bedeutungszuweisungen gestellt (Barth 2013, 136–138; Gerards 2013, 22). So bleibt jemandem, der in solch eine Repräsentationsfalle gedrängt wird, bestenfalls die Möglichkeit das Bild zu korrigieren und zu widersprechen („so bin ich nicht“) ...

## Kultursensible musikalische Bildung



...schöner wäre es doch eigentlich, von vornherein Räume zu schaffen, in denen jemand sagen könnte „so bin ich“! Das kann ja durchaus auch Bezüge zu einer Herkunftskultur eröffnen, ohne aber auf diese zu verengen. Damit geht es also um eine Orientierung an den individuellen Perspektiven der Beteiligten. Persönliche Interessen und Werthaltungen stehen im Vordergrund. Keiner wird zum Stellvertreter „seiner“ Kultur ernannt, verschiedene Kulturen werden gleichberechtigt berücksichtigt und nicht auf Folklore oder gar Exotismen reduziert, zugleich wird Folklore aber auch nicht negiert oder als weniger wertvoll dargestellt. Aus dieser Perspektive kann eine kulturelle „Herkunft“ sowieso nicht mehr das einzige Merkmal bleiben, das Berücksichtigung findet. Im Sinne eines transkulturellen Verständnisses sind auch andere Diversitätskategorien zu beachten, die ebenso identitätsstiftend sind, wie etwa Alter, Geschlecht, sozio-ökonomischer Status, Religion oder Handicaps (Gerards und Meyer 2016, 70). Gleichermäßen wichtig ist die Akzeptanz verschiedener Umgangsweisen mit Musik, die kultur- und erfahrungsbedingt z.B. zwischen Zuhören und Mitmachen in einer Aufführungssituation variieren können (Zängle 2017, 231). Zudem benötigen pädagogische Fachkräfte eine Infrastruktur, die ihnen das kultursensible Arbeiten erleichtert. Denn der Anspruch, sich mit vielfältigen Musikkulturen auseinander zu setzen und diesen adäquat Raum zu geben, kann zu einem Gefühl der Überforderung führen. Dies gilt auch in der Frage, ob religiöse Lieder und Feste z.B. im Kita-Alltag eine Rolle spielen sollen und inwiefern eine Erziehungspartnerschaft mit den Eltern trotz (vermeintlicher oder tatsächlicher) Sprachbarrieren möglich ist. Hier bestehen Desiderate für die Aus-, Fort- und Weiterbildung und bezüglich der Konzeption musikpädagogischer Materialien (Gerards und Meyer 2016, 70–72).

## Kultursensible musikalische Bildung



Das bedeutet aber nicht, dass es mit der kultursensiblen musikalischen Bildung erst dann losgehen kann, wenn alle Rahmenbedingungen perfekt sind – denn dann kann man lange warten! Aber auch in einer nicht perfekten Realität ist es möglich und – wie ich finde – auch nötig, Position zu beziehen, bewusst mit Vorurteilen und Klischees umzugehen und Rassismen und Kulturalisierungen entgegenzutreten. Das betrifft die eigenen Vorurteile genauso wie die anderer Menschen – was nicht bedeutet, dass hier jetzt der große erhobene pädagogische Zeigefinger kommt: es ist ja vollkommen normal, dass Jede und Jeder Vorurteile und Klischees nutzt und sie vielleicht auch erstmal nicht als negativ oder verletzend erkennt. Veranstaltungen wie die heutige können aber zur eigenen Sensibilisierung beitragen. Wir möchten jedoch nicht behaupten, dass wir deshalb schon wüssten, wie es geht. Vielmehr stehen das Voneinander Lernen und der Austausch von Perspektiven im Mittelpunkt. So lässt sich an dieser Stelle als Zwischenfazit festhalten: Musikpädagogische Angebote wären erst dann als kultursensibel zu bezeichnen, wenn sie einen vorurteilsbewussten Umgang mit vielfältiger Musikkultur versuchen und an den Perspektiven aller Beteiligten orientiert sind.

- Ates, Nuray (2017): Kultursensible Elternarbeit. In: Spektrum Inklusion - wir sind dabei! Grundlagen und Arbeitshilfen: Wege zur Entwicklung inklusiver Musikschulen, Verband Deutscher Musikschulen (Hg.), 108–111. Bonn: Verband deutscher Musikschulen
- Barth, Dorothee (2013): Ethnie, Bildung oder Bedeutung? zum Kulturbegriff in der interkulturell orientierten Musikpädagogik. 2., unveränd. Aufl. Forum Musikpädagogik 78. Augsburg: Wißner
- Binas-Preisendörfer, Susanne; Unseld, Melanie (Hg.) (2012): Transkulturalität und Musikvermittlung: Möglichkeiten und Herausforderungen in Forschung, Kulturpolitik und musikpädagogischer Praxis. Musik und Gesellschaft Bd. 33. Frankfurt am Main: Peter Lang
- Borke, Jörn und Heidi Keller (2014): Kultursensitive Frühpädagogik. Entwicklung und Bildung in der Frühen Kindheit. Stuttgart: Kohlhammer
- Gerards, Marion (2013): Was lernen Kinder beim Singen von Liedern aus „anderen“ Kulturen? Überlegungen zur Interkulturellen Bildung und Erziehung im Kindesalter durch Musik. Standpunkt: sozial: 16–25
- Gerards, Marion; Meyer, Claudia (2016): In 80 Liedern um die Welt? Anforderungen an eine kultursensible musikalische Bildung in Kindertagesstätten. In: Vielfalt im Musizierenunterricht: theoretische Zugänge und praktische Anregungen, Katharina Bradler (Hg.), 63–75. Üben & Musizieren Texte zur Instrumentalpädagogik. Mainz: Schott Music GmbH & Co. KG
- Grüner, Micaela (2011): Orff-Instrumente und wie man sie spielt. Mainz: Schott
- Lamm, Bettina; Dintsioudi; Anna (2017): Was heißt interkulturelle Kompetenz? - Grundlagen und Begriffsbestimmungen für die pädagogische Praxis. In: Handbuch interkulturelle Kompetenz. Kultursensitive Arbeit in der Kita, Bettina Lamm (Hg.), 11–22. Freiburg Basel Wien: Herder
- Zängle, Annette (2017): Musikalische Angebote kultursensitiv gestalten. Klänge, Rhythmen, Stimmen - hörbare kulturelle Vielfalt. In: Handbuch interkulturelle Kompetenz. Kultursensitive Arbeit in der Kita, Bettina Lamm (Hg.), 228–239. Freiburg Basel Wien: Herder

## Sozialarbeiterische Perspektiven Kultursensible musikalische Bildung mit Kindern

Impulsvortrag zur Tagungseröffnung am 16.11.2018

Prof. Dr. Marion Gerards



Prof. Dr. Marion Gerards

### Kultursensible musikalische Bildung mit Kindern – sozialarbeiterische Perspektiven

Mainz 16.11.2018

Nachdem nun unser Verständnis von Kultursensibilität in Bezug auf die musikalische Praxis mit Kindern entwickelt wurde, geht es im Folgenden um den sozialarbeiterischen Zugang auf die musikalische Praxis mit Kindern, denn auch Sozialarbeiter\*innen singen, tanzen und musizieren mit Kindern in KiTas, Familienzentrum, in Einrichtungen der Jugendarbeit und Jugendhilfe oder in der

Grundschule. Dafür wird das Konzept der Lebensweltorientierung vorgestellt und auf die Musikarbeit übertragen, um dann in einem zweiten Schritt auf die Relevanz einer rassismuskritischen Perspektive zu sprechen zu kommen.

### Lebenswelt – Lebensweltorientierung – Musikalische Lebenswelten

Lebenswelt und Lebensweltorientierung sind zentrale Begriffe in der Sozialen Arbeit. Lebenswelt- oder (synonym) Alltagsorientierung gilt als ein Rahmenkonzept der Theoriebildung Sozialer Arbeit und ihrer Praxis. „Lebensweltorientierte Soziale Arbeit zielt darauf, Menschen in ihren Verhältnissen, in ihren Ressourcen, ihren vorenthaltenen Partizipationschancen und ihren Schwierigkeiten des Alltags zu sehen.“ (Grunwald/Thiersch 2008, 5) Somit meint Lebensweltorientierung den Bezug auf die Lebensverhältnisse der Adressaten\*innen, und sie berücksichtigt die sozialen und regionalen Strukturen (vgl. Thiersch 2009).

Sicherlich ist bzgl. der Lebensverhältnisse der uns hier interessierenden Adressat\*innen, nämlich der Kinder (bis 12 Jahren), festzustellen, dass wir von einer Pluralisierung und Individualisierung der Lebensverhältnisse, von unterschiedlichen Lebensstrukturen ausgehen müssen: Zu denken ist hier an die Unterschiedlichkeiten des Aufwachsens in Stadt oder Land, an die Unterschiedlichkeiten von Lebenslagen für Kinder mit und ohne sogenannten Migrations- oder Fluchterfahrungen, für Jungen und Mädchen, für Kinder mit und ohne Beeinträchtigungen, für Kinder, die in Familien mit großen oder geringen ökonomischen Ressourcen aufwachsen usw. Diese unterschiedlichen Lebensbedingungen führen auch dazu, dass tradierte Lebensformen und auch tradierte kulturelle Praxen brüchig geworden sind und nicht mehr als selbstverständlich vorausgesetzt werden können (vgl. Thiersch 2009, 20). Das zeigt sich auch in der musikalischen Praxis mit Kindern: Je nach Herkunft, nationaler, ethnischer, religiöser, sozialer, familialer und geschlechtlicher Zugehörigkeit singen wir andere Lieder, hören wir andere Musiken, spielen wir andere Instrumente, feiern wir andere Feste mit unterschiedlichen musikalischen Ritualen und Abläufen.

Und jetzt noch einmal konkret: Schaut man sich in Kindertagesstätten um, stellt man fest, dass diese von multiethnischen Gruppenzusammensetzungen geprägt sind. Die musikalischen Lebenswelten von Kindern sind in einer Migrationsgesellschaft vielfältig. Kinder singen und hören nicht mehr nur die Lieder der sie umgebenden Dominanzkultur, sondern darüber hinaus auch die zu ihren diversen Lebenswelten gehörenden Musiken. Im Sinne der Anerkennungsgerechtigkeit ist es erforderlich, dass die Vielfalt der musikalischen Lebenswelten aller Kinder Eingang in die musikalische Praxis von KiTas, (Musik-)Schulen usw. findet, damit alle Kinder gleichermaßen in ihrer musikbezogenen Lebenswelt wahrgenommen und anerkannt werden. Denn in diesem Kontext ist die besondere sozialisierende Funktion der Musik und konkret der Lieder zu berücksichtigen: „Die Lieder aus der Kindheit und Jugend sind emotionale und sinnliche Prägungen, welche die Grundlagen für den Aufbau einer personalen Identität vor dem Hintergrund der Herkunftskultur, Nation, Szene, Gruppe, Familie oder Schule bilden“ (Stadler Elmer 2009, 159).

Von großem Vorteil ist in diesem Zusammenhang, dass Kinder bis etwa zum Grundschulalter gegenüber neuen und unbekanntem Klängen offen und neugierig sind. Dieses als Open-Earedness oder Offenohrigkeit (vgl. Auhagen/Bullerjahn/Georgi 2014) bezeichnete Phänomen können wir nutzen, um Kindern vielfältige musikalische Erfahrungen und einen offenen Umgang mit unterschiedlichen Musiken zu vermitteln.

### **Kinder als Akteur\*innen in ihrer sozialen Welt: Doing race – ethnicity – gender – dis/ability usw.**

Neben der Beschäftigung mit den musikalischen Lebenswelten der Kinder muss auch ein diversitätsbewusster und rassismuskritischer Blick auf die Adressat\*innen geworfen und mit einem Mythos aufgeräumt werden: Der Mythos vorurteilsfreier Vorschulkinder ist falsch.

Kinder unterscheiden durchaus zwischen den bevorzugten Standards der dominanten Kultur und leiten daraus Hierarchien und Privilegien ab (vgl. Diehm/Kuhn 2006; Ali-Tani 2017). Entwicklungspsychologische Studien zeigen, dass Kinder beispielsweise schon am Ende des ersten Lebensjahres Frauen und Männer unterscheiden können und sich selbst diesen Kategorien zuordnen. Begreift man Kinder als Akteur\*innen in ihrer sozialen Welt, so agieren sie im Umgang mit Vielfalt und Unterschiedlichkeit mit dem, was sie in ihrer familiären, sozialen und auch medialen Umgebung vorfinden. „Die Vielfaltsmerkmale werden in Kind-Kind-Interaktionen genutzt, um Hierarchien herzustellen [,] und kindliche Äußerungen enthalten Bewertungen und vermitteln ihre Vorstellungen von Normalität und Abweichung, z.B. in Bezug auf bestimmte Verhaltensweisen oder äußere Merkmale“ (Ali-Tani 2017, 5).

Ein Beispiel aus der KiTa soll das verdeutlichen (Diehm/Kuhn 2006, 148): Drei Mädchen (4-6 Jahre) spielen in der Puppenecke. Plötzlich tragen zwei der Mädchen (beide hellhäutig, mit und ohne Migrationshintergrund) die Puppenteller an einen anderen Ort.

Nachdem das dritte Mädchen (dunkelhäutig) protestiert, schaltet sich die Erzieherin ein und fragt nach den Gründen, warum das dritte Mädchen nicht mehr mitspielen darf. Ein Mädchen antwortet: „Weil sie schwarz hat.“

Wie in diesem Beispiel die Diversitätskategorie ‚Hautfarbe‘, so spielen Diversitätskategorien (z.B. Geschlecht, Sprache, Behinderung oder Herkunftsland) vor allem dann eine Rolle, wenn es um das Aufteilen von Ressourcen (Spielzeug), um die Nutzung von Räumen (Spielecken) oder um Partizipation in Spielsituationen geht.

## Professionelle als Akteur\*innen

Es ist also für Professionelle wichtig, einen rassismuskritischen – insgesamt kultursensiblen und diversitätsbewussten – Blick auf den KiTa-, Grundschul- oder Musikschulalltag zu werfen, um für diese alltagsrassistischen und diskriminierenden Situationen sensibel zu sein und in ihnen adäquat reagieren zu können. Darunter ist zu verstehen, dass diese Situationen mit den Kindern besprochen werden müssen und dass Fachkräfte sich eindeutig positionieren müssen. Grundvoraussetzung dafür ist, dass sie sich, ihre Haltungen und ihr eigenes Handeln kritisch betrachten und reflektieren. Denn sie bewegen sich in dominanzkulturellen Strukturen und laufen Gefahr, durch Äußerungen, Reaktionen, Nicht-Reaktionen und auch durch die musikalische Praxis Kinder aufgrund der Zugehörigkeit zu einer Diversitätskategorie zu diskriminieren – wenn z.B. dem dunkelhäutigen Kind ungefragt und wiederholt die Trommel beim Musikmachen zugewiesen oder Lieder mit rassistischen Inhalten gesungen werden.

Und wie genau Kultursensibilität in der elementaren Musikpädagogik konzeptionell weitergedacht, weiterentwickelt werden kann, wird nun im Folgenden vorgestellt.

## Literatur

Ali-Tani, Caroline (2017): Wie Kinder Vielfalt wahrnehmen. Vorurteile in der frühen Kindheit und die pädagogischen Konsequenzen. Online verfügbar unter [https://www.kita-fachtexte.de/uploads/media/KiTaFT\\_AliTani\\_2017\\_WieKinderVielfaltwahrnehmen.pdf](https://www.kita-fachtexte.de/uploads/media/KiTaFT_AliTani_2017_WieKinderVielfaltwahrnehmen.pdf), zuletzt aktualisiert am 07/2017 [1.11.2018].

Auhagen, Wolfgang / Bullerjahn, Claudia; Georgi, Richard von (Hrsg.) (2014): Offenohrigkeit – Ein Postulat im Fokus. Göttingen (Musikpsychologie. Jahrbuch der Deutschen Gesellschaft für Musikpsychologie, 24).

Diehm, Isabell / Kuhn, Melanie (2006): Doing race/doing ethnicity in der frühen Kindheit. (Sozial-) Pädagogische Konstruktionen vom Kind und ihre Irritation durch Empirie. In: Hans-Uwe Otto & Mark Schrödter (Hrsg.): Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft. Multikulturalismus – Neo-Assimilation – Transnationalität (S. 140-151), Lahnstein

Grunwald, Klaus / Thiersch, Hans (2008): Praxis Lebensweltorientierter Sozialer Arbeit. Handlungszugänge und Methoden in unterschiedlichen Arbeitsfeldern. 2. Aufl. Weinheim (Grundlagentexte Pädagogik).

Stadler Elmer, Stephanie (2009): Entwicklung des Singens, in: Herbert Bruhn, Reinhard Kopiez & Andreas C. Lehmann (Hrsg.), Musikpsychologie, das neue Handbuch (S. 144-161). Reinbek.

Thiersch, Hans (2009): Lebensweltorientierte soziale Arbeit. Aufgaben der Praxis im sozialen Wandel. 7. Aufl. Weinheim, München (Edition soziale Arbeit).

## Kultursensible Musikalische Bildung mit Kindern

Impulsvortrag zur Tagungseröffnung am 16.11.2018

Prof. Dr. Claudia Meyer

Im Rahmen einer Interviewstudie in Kitas hat Marion Gerards sich die Liederbücher und Musikmaterialien zeigen lassen, die in den Kitas vorhanden sind und verwendet werden. Häufig gab es ein Regal mit älteren und neuen Kinderliederbüchern. In einigen Kitas fanden wir Liederbücher, in denen Personen aus verschiedenen Ländern und Kontinenten in folkloristischen Stereotypen bis ins Rassistische dargestellt werden. Dabei spielen vielfältige und differenzierte musikalische Lebenswelten der Kinder keine Rolle.

Alle Kinder, ob mit oder ohne Migrationshintergrund werden in ihrem Umfeld mit vielfältigen musikalischen Situationen konfrontiert. In einer Familie kann ein Kind vielleicht erleben, wie der Großvater auf dem Akkordeon argentinischen Tango spielt und zugleich gerne klassische Musik hört, während die Schwester den ganzen Tag HipHop hört und Breaking übt, die Mutter als professionelle Tänzerin im zeitgenössischen Tanz unterwegs ist und deren Lebenspartnerin gerne Jazz und Crossover im Radio hört.

Ein buntes Bild und eine musikalische Vielfalt, wie sie sich im realen Alltag darstellt, aber leider nicht im institutionellen Bereich. Hier bleibt die Musik häufig leider einsprachig und musikalisch eindimensional.

Der Einbezug realer musikalischer Lebenswelten ermöglicht nicht nur, den vorhandenen Sprachen in den Familien der Kinder mit Wertschätzung zu begegnen, sondern erweitert zugleich das eigene kulturelle Repertoire auf lustvolle Weise. Denn Musik ist mit Emotionen verbunden. In Liedern lernen wir nicht isolierte Vokabeln, sondern spüren Begeisterung, Trost oder andere Emotionen, die nicht nur durch den Text vermittelt werden, sondern auch durch kulturell geprägte Melodien, Rhythmen und Harmonien.

Es geht aber nicht darum, einzelne Kinder aufzufordern, mal ein typisches Lied aus ihrer Heimat zu singen. Das hat nichts mit Wertschätzung und Respekt gegenüber musikalischen Lebenswelten zu tun, sondern bringt das Kind wahrscheinlich in eine äußerst unangenehme Situation, denn Singen ist etwas sehr Persönliches. Sich solistisch vor einer Gruppe zu präsentieren ist „Herzessache“ und setzt neben der Freude am Singen Vertrauen in die Gruppe voraus. Aber selbst, wenn das gegeben ist, gerät man sehr leicht in einen Konflikt, wenn man zum Stellvertreter bzw. zur Stellvertreterin einer Kultur gemacht wird. Denn welches Lied ist typisch für eine Region, ein Land oder gar für einen ganzen Kontinent? Selbst wenn dem Kind spontan ein Lied in seiner Familiensprache einfällt und es prinzipiell gerne singt. Vielleicht möchte es das Lied nicht vortragen, weil es schon erfahren hat, dass die Sprache in der Einrichtung nicht erwünscht ist, dass andere Kinder oder Erwachsene die Sprache durch Gesten oder Kommentare abwerten. Dann kann das Lied zur Ausgrenzung aus der Gruppe führen, zu der es sich zugehörig und nicht fremd fühlen möchte.

Und wenn all diese Punkte nicht zutreffen, so kann es immer noch sein, dass in den Familien der Kinder gar keine „typischen“ Lieder aus Herkunftsländern gesungen werden, sondern das Repertoire des SWR 1 die musikalische Lebenswelt in der Familie bestimmt.

Ich fasse zusammen: es ist keine gute Idee, einzelne Kinder aufzufordern, ein typisches kenianisches oder gar „afrikanisches“ Lied zu singen. Aber wie kann man dann beginnen, um kultursensible musikalische Bildung für alle Kinder zu ermöglichen?

Der erste Punkt ist eine Wertschätzung gegenüber den vorhandenen Sprachen. Jede Sprache ist wichtig und sollte im Alltag nicht nur erlaubt, sondern auch sichtbar sein. Das bezieht sich auf Begrüßungsschilder am Eingang, mehrsprachige Bilderbücher, Wegweiser in verschiedenen Sprachen etc. Auch in Liedern können einzelne Worte aus verschiedenen Sprachen von allen Kindern gelernt werden. Das Lied hat hierbei noch gar nichts mit der Vielfalt musikalischer Kulturen zu tun, es steht lediglich dafür, anderen Sprachen als der deutschen einen Raum zu geben, da die zu Hause gesprochene Sprache ein wesentlicher Bestandteil der Identität des Kindes ist.

Musik, Musikinstrumente, Lieder, Tänze sowie graphische Symbole und Begriffe sind kulturell geprägt. Schauen wir uns also zweitens in der Umgebung um und überprüfen Instrumente, Liederbücher, Materialien und Medien und sortieren alles, was stereotype Klischees vermittelt oder sogar rassistisch ist konsequent aus. Trennen wir uns von Weltkarten, in denen sich Indianer mit Federn und Chinesen mit Reishüten und Zöpfen tummeln. Solche Materialien stellen keine reale Vielfalt dar, sondern vermitteln folkloristische Klischees. Trennen wir uns von Instrumentendarstellungen, in denen zivilisierte weiße mitteleuropäische Personen in Konzertkleidung Orchesterinstrumente spielen neben schwarzen halbnackten „Afrikanern und Afrikanerinnen“, die natürlich trommeln. Was auch sonst? Trennen wir uns von Liederbüchern, die Lieder wie „Ein Mann, der sich Kolumbus nennt“, „Alle Kinder lernen lesen“, „C-A-F-F-E-E“ oder andere rassistische Texte beinhalten. Stattdessen kümmern wir uns um den Aufbau einer Umgebung, die den Kindern die Botschaft vermittelt: **Es ist gut so, wie du bist.**

Drittens geht es um die Wertschätzung und den Einbezug der musikalischen Lebenswelten der Kinder. Hierfür ist die Begegnung mit Erwachsenen notwendig, die ihr kulturelles Leben und ihre künstlerisch-kulturelle Identität mit den Kindern teilen. Das können Eltern oder auch die Großeltern, Tanten und Onkel etc. sein.

Ich weiß, dass sich die Eltern- und Familienarbeit nicht einfach gestaltet und häufig wie ein Anhängsel oder Stiefkind behandelt wird und auch auf Seiten der Eltern die Bereitschaft zu einer aktiven Mitarbeit nicht unbedingt vorhanden ist. Aber aus meiner Sicht führt gar kein Weg daran vorbei. Es gibt Beispiele von Elterncafes, die die Eltern und Familien einladen, sich eine Weile hinzusetzen und ins Gespräch zu kommen. In den Cafes können Kontakte geknüpft werden, man kann über Feste und Feiern der Herkunftsländer sprechen und in Erfahrung bringen, ob und wie die Eltern diese in die Kita- oder Schulkultur eingebettet wissen wollen. Man kann die Familien bitten, dass Sie eine Aufnahme von Musik aus ihrem Heimatland mitbringen oder vielleicht spielt ein Familienmitglied ein Instrument und ist bereit, für die Kinder zu musizieren? Vielleicht darf man das auch aufnehmen und zu den Medien in der Umgebung hinzufügen?

Wenn man die Kinder und deren Familien in ihrer Vielschichtigkeit und Verschiedenheit anerkennt und die Zusammenarbeit als ressourcenorientierten Aushandlungsprozess versteht, kann sich nach und nach ein vielfältiges musikalisches Repertoire aufbauen, in dem es selbstverständlich ist, dass Lieder aus anderen Regionen gesungen und gehört werden und keinen exotischen Status haben.

In einer solchen Atmosphäre wird dann vielleicht auch ein Kind ein Lied in einer anderen Sprache einbringen oder mit einstimmen, wenn die Erzieherin oder der Erzieher ein Lied aus der Familiensprache singt. Vielleicht singt es aber auch nicht mit, sondern erklärt den anderen Kindern, worum es in dem Lied geht und wird somit zum Spezialisten oder zur Spezialistin für eine Sprache, bei denen die anderen Kinder Sprachdefizite bzw. Sprachlosigkeit aufweisen.

Viertens geht es um die Reflexion der eigenen Haltungen und des eigenen musikbezogenen Handelns.

Wenn ich über musikkulturelle Formen nachdenke, dann sehe ich in Kitas und Grundschulen eine gesellschaftliche Vielfalt, mit der eine unendlich große Quelle musikalischer Lebenswelten einhergeht. Ich wünsche mir, dass diese Quelle wahrgenommen und genutzt wird und an Stelle von stereotypen Zuschreibungskulturen eine Vielfalt von real gelebten Musikkulturen im Alltag entsteht.



Lawrence Oduro-Sarpong

## Machtsensible Bildung – Eine Chance für eine umfassende Verankerung von Menschlichkeit in der Erziehung

Lawrence Oduro-Sarpong

### Keynote-Impuls:

Beim Vorspiel eines klassischen Musikstücks wurden die Teilnehmer aufgefordert, Musikinstrumente zu identifizieren, die in dem Stück vorkommen. Insgesamt sechs Musikinstrumente wurden identifiziert, darunter Saiten-, Streich- und Schlaginstrumente. In der Tat war es ein einziges jahrtausendealtes Saiteninstrument aus Malinamens Kora. Die Frage, ob dieses Musikinstrument im Musikunterricht behandelt wurde, konnte nur mit Nein beantwortet werden. Im Musikunterricht wurden, bzw. werden ausschließlich europäische

Musikinstrumente behandelt, dennoch heißt der Unterricht nicht europäischer Musikunterricht, sondern schlichtweg Musikunterricht. Es wurde offensichtlich, dass dieses einzigartige zaubervolle Musikinstrument im Musikunterricht verpasst zu haben, wirklich fatal ist und die eurozentristische Natur der Bildung in Deutschland sichtbar macht.

Ich habe in der Schule gelernt, dass ein Schotte namens Mungo Park den Nigerfluss in Westafrika entdeckte. Als Herr Park ankam, wurde er von Einheimischen zum Fluss begleitet. In diesem Sinne bedeutet das Wort „Entdecken“ – *Ein Begriff der den Zeitpunkt markiert, an dem ein weißer Mensch etwas gesehen, erfahren oder betreten hat, was anderen Menschen schon längst bekannt war.* Diese Erkenntnis markiert den entmenschlichen Unterton gegenüber den nicht-weißen Mitgliedern der menschlichen Familie in dem Begriff „Entdecken“ und zeigt, dass mit der Verwendung des Begriffs Kinder mit schädlichem Gedankengut infiziert werden.

Obwohl alle meine Lehrer\*innen meine Muttersprache „Twi“ sprechen konnten, war es verboten, mich auf Twi zu unterrichten. Englisch als Kolonialsprache war und ist bis heute die einzige offizielle und somit die Unterrichtssprache meines Heimatlandes Ghana. Zum einen wurde meine Muttersprache gleich bei der Einschulung abgewertet, zum anderen wurden meine Chancen auf eine gute Erziehung, bzw. Bildung drastisch reduziert, weil ich anstatt in der

Sprache, die ich schon beherrschte, in einer für mich und meine Umgebung wildfremden Sprache namens Englisch, unterrichtet wurde.

Hierdurch wurde die Macht der Sprache und wie sie auf die Psyche und auf das Selbstwertgefühl von Kindern wirkt, beleuchtet.

### Workshops:

Eine Anmerkung vorab bezüglich der Besonderheit bei der Verwendung und der Schreibweise des Wortes *Weiß*:

*Weißsein* ist eine Position, von der aus andere betrachtet, beschrieben und bewertet werden. *Weißsein* ist mit Privilegien verbunden, die zumeist nicht als solche empfunden werden. *Weiß* ist keine Bezeichnung der Hautfarbe von Menschen, sondern ein, von der Praxis des Rassismus bestimmter, tradierter, konstruierter Begriff, der die soziale und gesellschaftliche Rangordnung der konstruierten *weißen* Überlegenheit festschreibt. In diesem Sinne verweist *weiß* auf dominante gesellschaftliche Positionen und damit verbundene Privilegierungen, die nicht lokalisiert, sondern global wirkmächtig sind.

In den Workshops wurden die Lernaspekte, die beim Keynote-Impuls bereits erwähnt worden sind, vertieft. Die kolonialgefärbte Frage „Wo kommst du her?“ die *Weißer* anderen Menschen stellen, wurde unter die Lupe genommen. Dabei wurde festgestellt, dass meistens der Melaninanteil im Körper des Befragten der Auslöser des Interesses der fragenden *weißen* Person ist. *Weißer*, die in Südafrika, Namibia, Canada, USA, Australien, Neuseeland, Argentinien, Brasilien etc. leben, müssen sich nicht täglich rechtfertigen, warum sie in ihren eigenen Ländern leben oder warum sie überhaupt in ihrer Farbe existieren. Hingegen werden Nicht *Weißer*, die in europäischen oder in mehrheitlich *weißen* Ländern wie den USA oder Australien leben, jedoch täglich mit der Frage nach der wirklichen Herkunft konfrontiert und somit enturzelt, bzw. entmenschlicht.

Zum Schluss kamen wir dazu, das Modell zur Dekolonialisierung des *weißen* Selbst zu besprechen, das folgendermaßen aussieht:

- Abwehr / Leugnung / Relativierung / Verharmlosung
- Betroffenheit – Scham / Wut / Traurigkeit / Ohnmacht / Schuld
- Erkenntnis
- Heilung / Reparation / Verantwortung

Das *weiße* Subjekt durchläuft verschiedene Phasen, wenn es mit seinem *Weiß sein* als Privileg konfrontiert wird. Von einer Anfangsabwehrhaltung schlägt es mit der Zeit in Betroffenheit um, die sich unterschiedlich ausdrückt. Wenn sich das *weiße* Subjekt schuldig fühlt, neigt es zu Wohltaten. Mit der Erkenntnis, dass es Opfer der eigenen Erziehung, bzw. Bildung ist, kann ein Heilungsprozess beginnen, der im Idealfall in der Übernahme von Verantwortung für ein ausgewogenes Spielfeld und für eine Menschlichkeit, die in der Tat alle Menschen einschließt, beginnt, was ein lebenslanger Prozess bleibt.

Lawrence Oduro-Sarpong

Berlin, 13.12.2018



Banu Böke

## Türkische und mehrsprachige Lieder für Kinder mit und ohne Migrationshintergrund

Workshop am 16. November 2018 in der HfM Mainz mit Banu Böke und Claudia Meyer

Häufig treffen mehrsprachige Kinder auf eine einsprachige musikalische Umgebung und machen die Erfahrung, dass nur ein Teil ihrer sprachlichen Möglichkeiten erwünscht ist – nämlich der umgebungssprachliche. Dabei ist der Schritt zur türkischen Sprache und Musik kleiner als man denkt. Der selbstverständliche Einbezug türkischer und mehrsprachiger Lieder in Kitas und Grundschulen ermöglicht nicht nur, den vorhandenen Sprachen in den Familien der Kinder mit Wertschätzung zu begegnen, sondern auch, die monolinguale Ausrichtung von Bildungsinstitutionen bzw. die mit Sprachen verbundene Hierarchie in Frage zu stellen. In dem Workshop laden wir dazu ein, das eigene Liedrepertoire lustvoll zu erweitern.

Türkische Familien stellen die größte Gruppe, der in den letzten Jahren eingewanderten Menschen in Deutschland dar, daher sollten einige Lieder in türkischer Sprache bzw. türkische Lieder zum Kita- und Schulalltag gehören. Wie klein der Schritt zur türkischen Sprache und Musik sein kann, zeigt unser erstes Lied *Iyiki doğdun (Zum Geburtstag viel Glück)* sowie eine kleine Vorstellungsrunde auf türkisch „Benim adim Banu -senin adin ne?“ – „Ich heiße Banu -wie heißt Du?“.

Kindern wird häufig das Differenzmerkmal Migrationshintergrund zugeschrieben. Dadurch wird stets auf eine vermeintliche Andersartigkeit und Differenz im Vergleich zu Kindern ohne Migrationshintergrund hingewiesen. Den Kindern wird das Zugehörigkeitsgefühl in der Gemeinschaft verwehrt. Daher ist eine Wertschätzung der Nichtumgebungssprachen durch mehrsprachige Lieder, Spiele und Tänze sowohl für die Sprachentwicklung und das Selbstwertgefühl der zweisprachigen, als auch für die Entwicklung von Akzeptanz der einsprachigen Kinder von großer Bedeutung. Zum Einstieg eignen sich Lieder, die in Deutschland und in der Türkei bekannt sind: *Yakup Usta (Bruder Jakob)*, *Baş ve Omuz, Diz Ayak (Kopf und Schulter, Knie und Fuß)* etc. Auch die Integration von türkischen Worten in deutschsprachige Lieder ist wichtig, da die zweisprachigen Kinder das mit der Erfahrung verbinden können, dass sie etwas Besonderes können und andere Kinder von ihnen lernen. Dabei sollten die zweisprachigen Kinder nicht zu sehr in den Mittelpunkt gestellt werden, da sie dadurch einen „Exotenstatus“ erhalten könnten.

Für den Gründer der modernen Republik Türkei, Mustafa Kemal Atatürk, waren Musik und Musikpädagogik die wichtigsten Merkmale der Kultur. Er führte 1924 die Verpflichtung des Musikunterrichts für alle Schüler in der Grund- und Mittelstufe und die Gründung einer Musiklehrerschule durch. Für die Musiklehrausbildung galt die Orientierung an europäischer, vor allem an deutscher Musikpädagogik. Die von Paul Hindemith für den Aufbau der türkischen Musikpädagogik verfassten Vorschläge stellten hierfür die Weichen. Zur Realisation seiner Vorschläge kamen Ernst Praetorius, Carl Ebert und Eduard Zuckmayer hinzu. So entstanden die ersten Schulmusikbücher, in denen europäische Lieder wie zum Beispiel *Yaşasın okulumuz* (*Ah, vous dirais-je, Maman* bzw. *Morgen kommt der Weihnachtsmann*) oder *Guguk* (*Kuckuck*) ins Türkische übertragen wurden. Diese Lieder können gesungen werden, es handelt sich aber nicht um originär türkische Musik, sondern nur um die Chance, Lieder in mehreren Sprachen zu singen, bei denen die Melodien wahrscheinlich vielen Kindern bekannt sind.

Im Hinblick auf eine kultursensible Praxis treten Vorurteile auf, wenn Kultur als starr und unveränderlich verstanden wird. Wir plädieren daher für einen dynamischen Kulturbegriff. Hierbei ist Kultur an die realen Lebensverhältnisse von Menschen gebunden und einem ständigen Wandel unterworfen. Jede einzelne Familie und jedes einzelne Kind werden in der jeweils konkreten Lebenswelt gesehen. Mit großer Achtsamkeit wird wahrgenommen, was für die Kinder und deren Familien von Bedeutung ist. Dabei gilt es, Gemeinsamkeiten zu finden und sich bei Unterschieden über eine mögliche Verständigung Gedanken zu machen.

Als in den 1980er Jahren in der Musikpädagogik eine Beschäftigung mit dem Thema interkulturelle Musikpädagogik begann und „türkische Musik“ im Verhältnis zur „deutschen Musikkultur“ als besonders fremd erschien, stand die Musikkultur der Türkei im Vordergrund. In der Annahme, dass volksmusikalische Traditionen in der Türkei lebendig sind und gepflegt werden und, dass türkische Kinder berichten könnten, bei welchen Anlässen die Lieder gesungen werden, wurde im Schulunterricht hauptsächlich türkische Volksmusik vorgestellt. Wichtig für den Umgang mit türkischer Musik, für die kultursensible Musikpädagogik im Allgemeinen, aber auch für die Identitätsfindung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund ist, dass der Umgang mit ausländischer Musik nicht auf Folklore reduziert wird. Ein ostanatolisches Volkslied kann für ein Kind mit türkischem Migrationshintergrund ebenso fremd sein, wie für andere Kinder.

Die Musikpädagogin Irmgard Merkt entwickelte den sogenannten Schnittstellenansatz, damit die Kinder bereit sind, sich mit kulturellen Differenzen auseinanderzusetzen. Dabei soll das musikalische Material den Kindern so vertraut sein, dass sie sich aufs Musizieren einlassen, zugleich aber so fremd, dass es für einen interkulturellen Lernprozess motiviert. Um zu vermeiden, dass Schülerinnen und Schüler nicht als Individuen, sondern als Repräsentanten eines (vermeintlichen) kulturellen Kollektivs betrachtet werden, entwickelte Martin Stroh den erweiterten Schnittstellenansatz. An die Stelle von „exotisch-aktionistischen Veranstaltungen“, die allen Beteiligten Spaß machen, aber auch nicht mehr, integriert er Methoden der Szenischen Interpretation, um die zuvor getrennten Phasen Musikpraxis und Reflexion in einer Phase zu

verknüpfen. So soll von Anfang an die gesamte kulturelle Dimension des Gegenstands erfasst werden und über das Erleben eine interkulturelle Erfahrung ermöglicht werden.

Eine inhaltliche Schnittstelle können beispielsweise Tiere sein, wie sie in den Liedern *Ali Babanın Çiftliği* (verschiedene Tierlaute), *Karga ile Tilki* oder *Mini mini Kuş* vorkommen. Über die Schnittstellen hinaus geht es aber auch darum, an einer offenen Haltung gegenüber neuen, auch ungewohnten Melodien, Rhythmen und Instrumenten zu arbeiten. Das Lied *Bir Dünya Birakın* enthält Wechsel zwischen 9/8 und 5/8 Takten, im Lied *Çalgıcılar* werden Instrumente wie Bağlama, Zurna, Davul und Kemençe vorgestellt und mit dem Wiegenlied *Dandini dandini dastana* können Kinder neue melodische und harmonische Verläufe kennenlernen.

In Kitas und Schulen sollen sich alle Kinder willkommen und wertgeschätzt fühlen. Wertschätzung bedeutet die Botschaft auszusenden: Es ist gut so, wie du bist. Gerade wenn die Kinder die deutsche Sprache noch nicht oder nur rudimentär beherrschen, ist die Gestaltung der Umgebung von zentraler Bedeutung. Damit sind zunächst die Menschen gemeint aber auch die Räumlichkeiten und die darin enthaltenen Bilder, Materialien, Bücher, Lieder und vieles mehr. Eine Sprache zu erlernen ist nur dann erstrebenswert, wenn es Menschen gibt, mit denen man sprechen will. Das sind vor allem Menschen, die man mag, die ehrliches Interesse für ihr Gegenüber zeigen.

Damit jedes Kind sich als gleichwertig wahrnehmen kann, ist es wichtig, dass die Kinder in der jeweiligen Institution Dinge und Tätigkeiten finden, an die sie mit ihren Vorerfahrungen anknüpfen können. Sowohl diskriminierte als auch privilegierte Kinder erleben in ihrem Alltag diskriminierende Situationen und empfinden sie daher als „normal“. Eine kultursensible Haltung und vorurteilsbewusstes Handeln hilft nicht nur den diskriminierten Kindern, sondern auch den privilegierten Kindern, Empathie für und Solidarität mit diskriminierten Menschen zu entwickeln.

Guiomar Marques-Ranke, M.A., Werkstatt der Kulturen, Diakonisches Werk Aachen  
Prof. Dr. Marion Gerards, Katholische Hochschule NRW, Abteilung Aachen

## Samba Lelê – kleiner Chico? Musik aus Brasilien in der KiTa



Guiomar Marques-Ranke



Prof. Dr. Marion Gerards

### Handout zum Workshop am 16.11.2018, Universität Mainz Fachtagung „Kultursensible musikalische Bildung mit Kindern“

Brasilien ist mehr als Samba, Karneval und Caipirinha. Dieser Vortrag gibt einen kurzen Überblick in das Spektrum der brasilianischen Musik von ihren Anfängen (Gesänge der Ureinwohner\*innen) über den Bossa Nova („The Girl from Ipanema“) bis zur heutigen Música Popular Brasileira (MPB).

Musikbeispiel 1: „Dançando“, von Ivete Sangalo  
(<https://www.youtube.com/watch?v=hqAdvCuW3AI>)

Die brasilianische Musik ist die Fusion der Musik dreier Völker, nämlich der Musik der Ureinwohner\*innen, der Musik aus Portugal und der Musik der aus afrikanischen Ländern nach Brasilien verschleppten Sklaven und Sklavinnen.

## 1. Die Musik der Ureinwohner\*innen

Jede Gruppe der indigenen Völker Brasiliens hat ihre eigene Kunst und Musik, die durch Tradition weitergegeben werden; diese Musiken sind bis heute an Religion, Magie und Trance gebunden. Musik wird in Gruppen nach dem Prinzip „Ruf und Antwort“ (Call and Response) gemacht. Dabei singen Kinder und Frauen hoch und nasal, die Männer spielen Instrumente. Meistens sind es Perkussionsinstrumente wie Trommel, Chocalhos, Maracas oder Blasinstrumente wie Flöten und Pfeifen, manchmal auch Saiteninstrumente.

Musikbeispiel 2: „Música Guarani“

(<https://www.youtube.com/watch?v=jEBzFy6kCvE>)

## 2. Die Musik aus Portugal

Die Portugiesen kamen nach Brasilien als die „Kolonisatoren“ und die „Zivilisierten“ - (21.04.1500). Sie brachten die europäische Musik der damaligen Zeit mit, die schriftlich notiert weitergegeben wurde: Walzer und Polka waren eher populäre Formen der Bevölkerung, daneben die ‚klassische‘ Musik des Adels oder die Kirchenmusik der Missionare, z.B. der Jesuiten.

## 3. Die Musik der verschiedenen afrikanischen Völker

Die ab dem 16. Jahrhundert als Sklaven nach Brasilien verschleppten Menschen brachten mit:

- a) Lieder und Tänze voller rhythmischer Elemente und Synkopen,
- b) verschiedene Arten von Trommeln und Trommelspiel,
- c) und sangen Lieder nach dem Call- und Response-Modus, spielten Capoeira und beteten die Götter des Candomblés, der Umbanda und der Quimbanda an.

Musikbeispiel 3: „Trilha Axé“ - Ogãñ Léo de Ayrá,

<https://www.youtube.com/watch?v=IB0v5MGgauU>

**Brasilianische Musik ist die Mischung / Fusion aus diesen drei Elementen. Sie veränderte sich innerhalb Brasiliens und entwickelte sich weiter:**

### 1. Musica Erudita (Classica) Brasileira

Hierbei handelt es sich um Musik, die durch Notation und Partitur weitergegeben wurde. Nur die Weißen und Reichen hatten Zugang dazu (Gebiet: Süden und Südosten von Brasilien)

**Chiquinha Gonzaga** (1847–1935), bedeutende Musikerin und Komponistin. Sie verkaufte ihre eigenen Kompositionen von Tür zu Tür und gilt als Initiatorin der brasilianischen „Gema“.

Musikbeispiel 4: „O abre Alas” - Marcha de Carnaval

4.a. <https://www.youtube.com/watch?v=aLUqvPKG6bU>

4.b. <https://www.youtube.com/watch?v=hEj3QP8hQB0>

## 2. Musica Brasileira

a) Modinha – Gesang und Gitarre

b) Choro und Chorinho - Mischung aus Valsa, Polca, Tango. Instrumente: Flöte, Cavaquinho, Gitarre, kleine Trommel. Improvisation.

Musikbeispiel 5: „Tico-tico no Fubá” - Zequinha de Abreu

(<https://www.youtube.com/watch?v=FBNkXFCdIIU>)

c) Samba – basiert auf afrikanischen Traditionen (Modinha, Maxixe, Lundu); war verboten und zog von Bahia nach Rio de Janeiro um: Carneval do Rio de Janeiro

Verschiedene Arten von Samba: Samba de Partido Alto, Sambinha, Sambao (Samba Batucada), Pagode und Gafieira (Paartanz). Themen: Liebe, Samba Schule, Gebrochenes Herz...

Musiker\*innen: Noel Rosa, Martinho da Vila, Neguinho da Beija-Flor, Clara Nunes, Alcione, Beth Carvalho ...

In den 1950er Jahren im Südosten von Brasilien waren Lieder sehr verbreitet, die an die Oper erinnerten: Wir sprechen über die Era do radio – Die Ära des Radios – **Carmen Miranda - Ary Barroso** war eine der beliebten Sänger\*innen dieser Zeit.

Es geht weiter als **Musica Brega** (einfache Harmonie, Schlager ähnlich): Waldick Soriano, Cauby Peixoto, Silvano Salles oder „**Musica Sertaneja**“ (Zentrum, Sao Paulo, Paraná) (Gebiet: Nordosten).

d) **Forró (Paartanz)**, Xaxado, Baiao – Festas Juninas –

Luiz Gonzaga, Gonzaguinha, Elba Ramalho, Geraldo Azevedo, Domiguinhos

Instrumente: Zabumba, Akkordeon, Triangel

Folklore: Boi Bumbá/Frevo/Maracatu/Bumba-meu-boi/Cantigas de roda Carnaval de Salvador: 1950er Jahre – Trio eletrico Dodo e Osmar – Carnaval de Rua

### 3. Música Popular Brasileira (MPB)

a) **Bossa Nova:** um 1960, nicht als kleine Tochter des Jazz zu verstehen, aber als Gegenbewegung zur Musik der 1950er Jahre. Außerdem wollten sich die ‚neuen Reichen‘ auch musikalisch einmischen: Sie gingen nicht in die Favelas, sie wollten zu Hause im Wohnzimmer musizieren. Da es aber Beschwerden aus der Nachbarschaft gab, beschloss man, sich auf Gesang, Klavier oder Gitarre und eine „soft Percussion“ (Teil eines Schlagzeugs) zu begrenzen.

Tom Jobim, Joao Gilberto, Vinicius de Moraes, Sergio Mendes: Sie benutzen beim Komponieren komplexe Harmonien, die Liedertemen sind: schöne Frauen, die Liebe, der Strand, das Meer ...

Musikbeispiel 6: „Mas que nada“ - Jorge Ben Jor  
(<https://www.youtube.com/watch?v=Tfa6fRjPIUE>)

Parallel dazu wird Brasilianische Instrumental Musik erfolgreich: **Sivuca und Egsberto Gismonti** und als die beste MPB Interpretin aller Zeiten: **Elis Regina**

**b) Ye Ye Ye:** Beatles als Inspiration; Jovem Guarda – Roberto Carlos, Wanderleia und Erasmo Carlos

#### **c) Musica de Protesto – Geraldo Vandré – Militär Diktatur 1964–1983**

In Bahia (Nordosten) sind **Caetano Veloso, Gilberto Gil, (Exil) Maria Betania, Gal Costa** mit dem „Tropicalismo“ sehr beliebt als Sänger\*innen geworden.

In Rio de Janeiro entwickelte sich die sogenannte **Musica Popular Brasileira – MPB**, die z.B. von **Chico Buarque (Exil), Joao Bosco, Ivan Lins** sehr gut repräsentiert ist. (1980er und 90er Jahre / Gebiet: Südost)

**d) Rock in Rio 1986:** Skank, Legiao Urbana, Paralamas do Sucesso, Blitz, u.a.; 1990er Jahre bis heute

**e) Baile Funk:** Bochecha und Anitta, Gospel

### 4. Axê Music oder Samba Regae

**Bahia 1970er Jahre:** inspiriert von der Sozialrevolution in den USA

Der erste Karnevalsverein war nur für und von Afrobrasilianer\*innen in Salvador – Ilê Aiye; spätestens in den 1980er Jahren wird der Karneval in Salvador als „africanizado“ benannt. (Paralell dazu: Raul Seixas/Paulo Coelho - Rock und Symbol von Anarchie)

**Axê Music / Samba Regae / Candomble – Batida do Olodum**

1980er und 1990er Jahre in Salvador Bahia; einfache Texte, am Anfang stehen instrumentale und percussive Versionen im Vordergrund. Später wird Gesang immer wichtiger. Jedes Jahr werden in der Karnevalzeit neue Lieder und neue Tanzschritte erfunden. Ab dann kann man in Salvador Schallplatten/CD Aufnahmen: Luiz Caldas, Daniela Mercury, Carlinhos Brown, Ivete Sangalo, Margareth Menezes und viele andere machen ausgiebig Gebrauch davon.

Musik steht im Zusammenhang mit kultureller und sozialer Revolution: Mischung zwischen MPB und Axé: Zunächst wurde die Mischung als etwas Positives angesehen, mit Stolz auf die afrikanischen Wurzeln, Sanierung des Pelourinhos (Altstadt Salvadors), Capoeira und Lambada (Kaoma) als Erfolg in Brasilien und im Ausland. Michael Jackson nimmt Platten mit Olodum auf. Der Olodum ist heute nicht nur als Musikgruppe bekannt, sondern auch durch Sozialprojekte für Straßenkinder.

Und die folgenden Musiker\*innen mischen alle verschiedenen Musikrichtungen: Carlinhos Brown, Caetano Veloso, Ivete, Gil, Gal Costa, Djavan, Zeca Baleiro, Chico Cesar, Lenini, Vanessa da Mata, Seu Jorgen, Ana Carolina, Maria Rita, die Caymmis, Maira Freitas... u.v.a.

Musikbeispiel 7: 30 Jahre der Axe Music;

<https://www.youtube.com/watch?v=4I2n3MF3QJE>

## Literaturangaben

Andrade, Mario de (1987): Pequena História da Música, 9. Aufl. Belo Horizonte: Editora Itatiaia Limitada

Birkenstock, Arne; Blumenstock, Eduardo (2002): Salsa Samba Santería. Lateinamerikanische Musik, München: Deutscher Taschenbuch Verlag

Hohberger, Mathilda F. (2013): Brasilien bewegt uns – mit Rhythmen, Liedern, Spielen, Tänzen, Festen & Fußballtricks, Münster: Ökotopia Verlag

Pinto, Tiago de Oliveira (Hrsg.) (1986) WeltMusik - Brasilien - Einführung in Musiktraditionen Brasiliens. Internationales Institut für vergleichende Musikstudien und Dokumentation Berlin, Mainz: Schott Verlag

Schreiner, Claus (1985): Música popular brasileira. Handbuch der folkloristischen und der populären Musik Brasiliens, 3. Aufl. Marburg: Tropical Music

Sucessos da Música Infantil Colecao Crianca Feliz (2000): Band 8, 12. Aufl. Sao Paulo: Editora Crianca Feliz Ltda

## **Musikbeispiele:**

1. Dançando, Ivete Sangalo, <https://www.youtube.com/watch?v=hqAdvCuW3AI>
2. Música Guarani, <https://www.youtube.com/watch?v=jEBzFy6kCvE>
3. Trilha Axé, Ogã Léo de Ayrá, <https://www.youtube.com/watch?v=IB0v5MGgauU>
4. Chiquinha Gonzaga
  - a. <https://www.youtube.com/watch?v=aLUqvPKG6bU>
  - b. <https://www.youtube.com/watch?v=hEj3QP8hQB0>
5. Tico-tico no Fubá, Zequinha de Abreu; <https://www.youtube.com/watch?v=FBNkXFCdIIU>
6. Mas que nada, Jorge Ben Jor, <https://www.youtube.com/watch?v=Tfa6fRjPIUE>
7. 30 Jahre der Axe Music, <https://www.youtube.com/watch?v=4I2n3MF3QJE>

Datum letzter Zugriff bei allen Musikbeispielen: 11.11.2018

## Samba Lele

### Vergleich brasilianisches Original – adaptierte deutsche Version

Brasilianische Fassung	Deutsche Übersetzung	Version Meierhofer
<p><u>Titel:</u> Samba Lele</p> <p><u>Strophe:</u> Samba Lele tá doente  Tá com a cabeça quebrada Samba Lele precisava  Era de umas boas palmadas</p> <p><u>Refrain:</u> Samba, samba, samba ô lele Pisa na barra da saia Lele</p> <p><u>Strophe:</u> Olhe, morena bonita Como é que se namora Poe-se um lencinho no bolso Com as pontinhas de fora</p>	<p><u>Titel:</u> Samba Lele</p> <p><u>Strophe:</u> Samba Lele [ein Mädchen] ist krank. Sie hat den Kopf gebrochen. Aber was sie eigentlich bekommen sollte wären ein paar Klatschen.</p> <p><u>Refrain:</u> Tanze Samba, ô lele Zertrete den Rocksäum ô lele</p> <p><u>Strophe:</u> Schau mal, schönes Mädchen, wie man richtig flirtet Stecke ein Tuch in die Tasche, damit alle das Tuch sehen können.</p>	<p><u>Titel:</u> Samba lélé, kleiner Chico</p> <p><u>Strophe:</u> Samba lélé, kleiner Chico, Drummerboy aus Puerto Rico, wenn deine Trommeln erklingen, heißt's einfach tanzen und singen.</p> <p><u>Refrain:</u> Samba, Samba, Samba lélé usw.</p> <p><u>Strophe:</u> Hier und in manch' fernem Städtchen leuchten die Augen der Mädchen, hör'n sie zur Trommel ihn singen, lassen die Hüften sie schwingen. Sinkt auch am Abend die Sonne, trommelt er weiter voll Wonne, bis auch der Mond und die Sterne singen mit ihm aus der Ferne.</p>

Samba Lele, in: Sucessos da Música Infantil Colecao Crianca Feliz (2000): Band 8, 12. Aufl. Sao Paulo: Editora Crianca Feliz Ltda, S. 12

Samba lélé, kleiner Chico, in: Lorenz Maierhofer, Walter Kern: Sing & Swing. Das Liederbuch, Rum, Innsbruck 2008, S. 108f.

## Fragen zur Diskussion

### 1. Austausch im Plenum:

Was passiert bei der deutschen Adaption des brasilianischen Kinder-/Volksliedes „Samba Lelê“?  
Wie bewerten Sie dies aus einer kultursensiblen Sicht?

### 2. Arbeitsgruppen

Wie würden Sie in der KiTa / Grundschule / Musikschule kultursensibel die beiden Musikbeispiele „Samba Reggae“<sup>1</sup> oder „Samba Lelê“ einbringen?

---

## Kultursensibilität – Gedanken aus dem Eröffnungsvortrag

Wertschätzung gegenüber der vorhandenen Sprachen- und Musikvielfalt.

Entrümpeln der vorhandenen Umgebung im Hinblick auf folkloristische Stereotypen, Klischees und rassistische Inhalte. Aufbau einer vielfältigen Umgebung mit Instrumenten, Liederbüchern, Materialien und Medien.

Wertschätzung und Einbezug musikalischer Lebenswelten der Kinder und deren Familien in ihrer Vielschichtigkeit und Verschiedenheit

Kritische Reflexion der eigenen Haltungen und des eigenen (musikbezogenen) Handelns.

---

<sup>1</sup> Vgl. Samba-Reggae, Arrangement und Lautierung von Frauke Hohberger und Kurt Klose, in: Marcus Altmann u.a.: Soundcheck 3, Braunschweig 2016, S. 146

## Workshop Musik und kulturelle Freiheit

Vasiliki Psyrra, Prof. Marianne Steffen-Wittek



Prof. Marianne Steffen-Wittek



Vasiliki Psyrra

### Musik und Muße – kultursensibel?

Vasiliki Psyrra, Prof. Marianne Steffen-Wittek – 16.11.2018 – KUMBIK-Tagung

Musikhochschule Mainz – Johannes Gutenberg-Universität Mainz

### I Reflexion und Diskussion

#### A) Transkulturalität, Heterogenität und Diversität

Der Zufall will es, dass Menschen in eine bestimmte Region hineingeboren werden. Weniger zufällig ist es, ob ihnen das Leben dort gut, schlecht oder gar nicht bekommt. Ob sie die regionalen Musikgewohnheiten mögen und sich zu eigen machen oder ob sie sich einer Musik zuwenden, die weniger regional geprägt ist, ist mit dem Geburtsort nicht entschieden. Aus- und Einwanderungen, Flucht und Migration haben seit jeher Veränderungen in den regionalen Kulturen bewirkt und im Idealfall entscheidet jede und jeder selbst, ob die traditionellen und aktuellen Musiken aus der eigenen Region, aus anderen Regionen oder überregionale Musikgenres favorisiert und mit Muße genossen werden können. Entsprechende musikalische Bildungsangebote laden im besten Fall zum freien Umgang damit ein.

Die Rhythmik- oder EMP-Lehrperson „kann durch verschiedene Angebote herausfinden, ob das Kind die traditionellen Besonderheiten seiner Herkunftsregion kritik- und gedankenlos akzeptiert oder ablehnt, ob es sie gut oder weniger gut kennt und kritisch reflektiert, ob der transkulturelle Umgang mit westlich oder östlich geprägter populärer oder klassischer Musik zum Alltag gehört oder fremd ist. In der Musikpraxis kann sie durch Beobachtung und Einfühlungsvermögen viel dazu beitragen, dass sich die Kinder, die erst vor kurzem zugezogen sind oder zur zweiten/dritten Zuwanderergeneration gehören, wohl fühlen. Dazu verhelfen u.a.:

- Nonverbale Kommunikation mit Kindern, die noch kein Deutsch sprechen.
- Sprache der Herkunftsregion einbeziehen (von Bayrisch, Kölsch, Plattdeutsch, Deutsch-Türkisch bis Farsi, Arabisch, Japanisch und Mandarin: Begrüßung, Zahlen, Farben usw.).
- Lieder und Sprechstücke in der Sprache der Herkunftsregion anbieten (z.B. auch als Unterstützung der muttersprachlichen Fähigkeiten von sog. Migrationskindern der zweiten und dritten Generation und als Spiel mit ungewohnter Sprache für nur deutschsprachige Kinder).
- Deutschsprachige Lieder und Sprechstücke in die Sprache der Herkunftsregion der Kinder übersetzen und zweisprachig singen/sprechen.
- (Musik-) kulturelle Spezifika der Herkunftsregion berücksichtigen (Rhythmuskonzept, Besonderheiten verschiedener Skalen/Stimmungen, musikalische und bewegungsmäßige/tänzerische Genres und Formen).
- Allgemeine Lebensgewohnheiten und kulturelle Spezifika der Herkunftsregion nicht als exotisch, sondern als erlebten Alltag behandeln (Klima, Landschaft, Essen, Kleidung, Umgangsformen, Symbolik, Schrift, Bildende Kunst, Theater).“<sup>2</sup>

**Carmen Mörsch** weist auf die koloniale, rassistische Verfasstheit von „Kultur“ hin und zitiert Moebius/Quadflieg: „Diese Kritik wendet sich gegen einen unkritischen, allzu emphatischen Kulturbegriff, der dessen kolonial-rassistische Konnotation ausblendet: Das Aufkommen des Kulturbegriffs ist mit einem Identifizierungsproblem behaftet, weil sich eine ‚Kultur‘ nur im Unterschied zu anderen Kulturen bestimmt. Im Namen der Kultur wird regelmäßig die Ablösung traditioneller Werte, die die Moderne charakterisiert, zu Gunsten einer emphatischen Selbststiftungsphantasie umgedeutet, die per se die kulturellen Unterschiede asymmetrisch nach dominanten und inferioren Merkmalen konzeptualisiert. [...] Von daher gibt sich jede Kultur als kolonial zu erkennen.“ (Moebius/Quadflieg 2006, zitiert nach Mörsch 2010/2012: 6).

„So muss bei dem Postulat, Kulturvermittlung sei per se gut für ‚die Menschen‘ bedacht werden, dass mit ihr häufig, wenn nicht immer, die zumindest implizite Vermittlung dominanter, bürgerlich-westlicher, auch nationalidentitärer Wertvorstellungen erfolgt.“ (Mörsch ebd.).

---

<sup>2</sup> Steffen-Wittek, Marianne (2016)

*Den Begriff „Kultursensibilität“ und theoretische Ausführungen dazu kritisch untersuchen und diskutieren. Eigne Kulturvermittlung selbstreflexiv betrachten.*

## B) Musik und Bewegung

### 1. Mögliche Ziele

Die Kinder erfahren

- Musik als eigenes Ausdrucksmedium
- Musik als ästhetisches Mittel der Kommunikation jenseits von Sprachbarrieren
- Musik als Auslöser für eigene Stimm- und Bewegungsantworten
- Musik als Auslöser für eigene Improvisationen mit Stimme, Körper, Instrument, elektronischen und digitalen Medien

Die Kinder verfeinern ihr Körperbewusstsein und ihre Wahrnehmungsfähigkeit durch

- die Umsetzung von Musik in Bewegung und umgekehrt
- Übungen für die Sensibilisierung und Differenzierung des Tast-, Bewegungs-, Hör- und Sehsinnes
- Übungen für die Bewegungskoordination und die Grob- und Feinmotorik
- Übungen zur Wahrnehmung von Raum und Zeit
- Übungen zur Eigenwahrnehmung und Fremdwahrnehmung (Partner, Gruppe)
- Übungen mit Materialien, Objekten und Geräten

Die Kinder nähern sich unterschiedlicher Musik phantasievoll an durch

- die Entwicklung eigener Vorstellungsbilder
- den kreativen Umgang mit Stimme, Bodypercussion und Musikinstrumenten
- eigene Improvisationen und Gestaltungen in Musik, Bewegung und Bild
- die bewegungsorientierten Auseinandersetzungen mit Kompositionen und Improvisationen

Die Kinder nutzen elektronische und digitale Medien kreativ durch

- die Einbeziehung elektronischer und digitaler Medien in der Musikpraxis
- die eigene Entwicklung von Klängen am Musikcomputer
- die Umsetzung von Computerklängen in die Bewegung und umgekehrt
- die kritisch reflexive Auseinandersetzung mit dem Thema Computer und Computerspiele
- die kreative Umsetzung des Themenfeldes „Computerspiele“ in Musik und Bewegung
- die thematische Einbeziehung der Medienwelt der Kinder durch Liedtexte, Vorstellungsbilder und kritische Reflexionen

- die kritisch kreative Auseinandersetzung mit den Massenmedien Fernsehen, Radio und Internet

Die Kinder erlangen Wissen über

- Musikkulturen, Genres, Stile, Epochen, Funktionen von Musik
- Wissen über Tonerzeugung, Bauweise, Geschichte von Instrumenten aus aller Welt
- Musiklehre

## 2. Prinzipien der Musikpraxis

- Einladende und sinnstiftende Settings
- Dramaturgischer Bogen mit stimmiger Abwechslung zwischen hohem und geringem Aktivierungszirkel
- Abwechslungsreiches Musikmaterial
- Sinnstiftende Zusammenhänge
- Erfahren – Erkennen – Benennen
- Multimedialität und Multimodalität
- Wechsel der Aktionsformen, Aneignungsmodi, Wege der Verarbeitung (anthropologischer, morphologischer, neurophysiologischer, kommunikativ-interaktive Aspekte)

## 3. Sprache

Zahlen

	Arabisch	Farsi(Persisch)	Türkisch	Chinesisch	Griechisch	Russisch
1	wahed	yek	bir	yí	ena	adin
2	ethnein	do	iki	èr	dio	dwa
3	thalata	ße	üc	san	tria	tri
4	arba-ad	tschahar	dört	si (se)	tessera	tschityri
5	kamsa (chamsa)	pandj	bes	wu	pente	pjat
6	sitta	schesch	alti	liù	exi	scheßt
7	sab-ad	haft	yedi	qi	efta	ßem
8	thamanya	hascht	sekiz	ba	octo	woßim
9	tis-a	noh	dokuz	jiu	enia	djéwit
10	ashara	dah	on	shi	deka	djéßit

## Farben, Dynamik, Dauer

	Arabisch	Farsi (Persisch)	Griechisch	Türkisch
blau	azraq	abee	mple	mavi
gelb	asfar	zarrd	kitrino	sari
rot	ahmar	ghermez	kokkino	kirmizi
grün	akhdar	sabz	prasino	yesil
weiß	abyad	sefeed	aspro	beyaz
schwarz	aswad	seeyah	mavro	siyah
hell		nor vazeh	anichto	acik
dunkel		tariq	skouro	koyu
kurz		kotah	konto	
lang		boland	makri	
schnell		zud/tiz	grigora	
langsam		aheste	arga	
laut		ahang	dinata	
leise		aheste	sigra	

## 4. Literatur

### Praxis/Liederbücher

Abdel Aziz, Mohamed (2015): Kinderlieder zum Arabischlernen. Arabische Lieder für Kinder (Arabisch/Lautschrift/Deutsch). Zürich/Schweiz: Diwan Verlag (Heft und CD mit gesprochenem Liedtext). \*

Burtscher, Maria (2003): Englische Lieder & Spiele. Für Kinder von 4-11 Jahren. Illustrationen Angelika Citak. A-Linz: Veritas Verlag.

Dartsch, Michael et al (2016): TIMPANO. Elementare Musikpraxis in Themenkreisen für Kinder von 0-10 (Grundlagentexte). Kassel: Bosse, S. 78-80.

Diederich, Henner (2001): Folklore. Musikpraxis in der Schule. Kassel: Bosse.

Konaté, Famoudou; Ott, Thomas (1997): Rhythmen und Lieder aus Guinea. Oldershausen: Lugert Verlag (Heft und CD).

Kruse, Matthias: Interkultureller Musikunterricht. Musikpraxis in der Schule. Kassel: Bosse 2003 (Buch und CD).

Ulich, Michaela; Oberhuemer, Pamela (1990): Der Fuchs geht um... auch anderswo. Ein multikulturelles Spiel- und Arbeitsbuch. Weinheim und Basel: Beltz.

Unterberger, Stephan (2001): Lieder der Türkei. Rum/Innsbruck: Helbling (Ein zweisprachiges Liederbuch. Spiel- und Tanzanleitungen. Kulturhistorische Erläuterungen; CD mit Instrumental-Playbacks).

Winterberg, Philipp; Wichmann, Nadja (2014): Bin ich klein? (Bilder mit arabischen und deutschen Wörtern; keine Lautschrift). Münster: Philipp Winterberg.

## Theorie

Alge, Barbara/Krämer, Oliver (Hg.) (2013): Beyond Borders: Welt -Musik -Pädagogik. Musikpädagogik und Ethnomusikologie im Diskurs. Forum Musikpädagogik Band 116, Berliner Schriften. Augsburg: Wißner-Verlag.

Binas-Preisendörfer, Susanne/Unsel, Melanie (Hg.) (2013): Transkulturalität und Musikvermittlung. Möglichkeiten und Herausforderungen in Forschung, Kulturpolitik und musikpädagogischer Praxis. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Gerards, Marion/Meyer, Claudia (2016): In 80 Liedern um die Welt? Anforderungen an eine kultursensible musikalische Bildung in Kindertagesstätten, in: Katharina Bradler (Hg.): Vielfalt im Musizierenunterricht. Theoretische Zugänge und praktische Anregungen, Mainz: Schott Music, S. 43-55.

Klebe, Dorit (2005/2007): Musikkultur von Migrantenjugendlichen türkischer Herkunft in Deutschland ([www.interkulturelle-musikerziehung.de](http://www.interkulturelle-musikerziehung.de)).

Merkt, Irmgard (2001): Prinzipien des Interkulturellen Musikunterrichts ([www.interkulturelle-musikerziehung.de](http://www.interkulturelle-musikerziehung.de)).

Merkt, Irmgard (2001): Musikerziehung interkulturell –Ausländer- und Einwandererpolitik ([www.interkulturelle-musikerziehung.de](http://www.interkulturelle-musikerziehung.de))

Moebius, Stephan/Quadflieg, Dirk (Hg.) (2006): Kultur. Theorien der Gegenwart. Wiesbaden: VS Verlag.

Mörsch, Carmen (2010/2012): Kulturvermittlung im politischen Kontext, in: Das aktive Publikum - Theatervermittlung als Künstlerische Praxis, Reader zur 27. Bundestagung des BuT 2012, zusammengestellt von Friedhelm Roth-Lange, S. 4-9, ([https://www.theaterwerkstatt-heidelberg.de/wp-content/uploads/2016/09/Aesthetische\\_Kunstvermittlung\\_BuT\\_2012.pdf](https://www.theaterwerkstatt-heidelberg.de/wp-content/uploads/2016/09/Aesthetische_Kunstvermittlung_BuT_2012.pdf))

De Oliveira Pinto de, Tiago; von Adam-Schmidtmeier, Eva-Maria (2012): Transkulturelle Musikpädagogik: ein Dialog mit den Transcultural Studies

Ott, Thomas (2012): Heterogenität und Dialog. Lernen am und vom Anderen als wechselseitiges Zuerkennen und Eigensinn. Dazu Kommentar Stroh (2012) ([www.interkulturelle-musikerziehung.de](http://www.interkulturelle-musikerziehung.de))

Robie, Beate (2010): Integration von Menschen mit Migrationshintergrund, in: Bildungsplan Musik für die Elementarstufe/Grundstufe, herausgegeben vom VdM. Bonn: VdM, S. 81-86

Steffen-Wittek, Marianne/Dartsch, Michael (Hg.) (2014): Improvisation – Reflexionen und Praxismodelle aus Elementarer Musikpädagogik und Rhythmik, Regensburg: ConBrio 2014.

Steffen-Wittek, Marianne (2016): Transkulturalität, Heterogenität und Diversität, in: Michael Dartsch/Camille Savage-Kroll/Kitty Schmidt/Marianne Steffen-Wittek/Barbara Stiller/Corinna Vogel: TIMPANO. Elementare Musikpraxis in Themenkreisen für Kinder von 0-10 (Grundlagentexte). Kassel: Bosse 2016, S. 78-80

## II. Praxis

### A) Thema Radio-Musik – Öffnung zur Welt

#### Begrüßungs-Song *Es ist wieder Montag\** – Bodypercussion – Bewegung im Raum

- Ternär rhythmisierter Song (Blues-Form) als Begrüßungslied (in chinesischer Sprache)
- Nonverbale Anleitung zur Bodypercussion.
- Freie Tanzbewegungen im Raum mit Wechsel von Partner Interaktionen.

#### Radio-Song\*\* (Abb. 6-7)

- Bewegungschoreografie als „Blaupause“ für das Hören des Songs
- Singen des Songs und stimmliche Improvisationen, verbunden mit Gestik (Vorstellung: Radiowellen)
- Klänge, die durch Radiowellen transportiert werden aufmalen und in Verbindung mit dem Song erklingen lassen (*Klänge vom Sendeturm zum Radioempfänger schicken*).

## Vorstellung: Musik erklingt aus dem Radio: Chioni Chionisse, Kar Kar Kar, Militza\*\*

- Die Lieder Chioni Chionisse (Griechenland, 5/8), Kar kar Kar (Türkei, 2/4), Militza (Griechenland, 7/8), Arampas Perna/ Seftalisi Ala Benziyor (Kleinasien, in griechischer und türkische Sprache, 9/8) werden vorgestellt.
- 5/8, 7/8, und 9/8 werden sprachlich und als Bodypercussion umgesetzt sowie visualisiert.

## B) Radio-Musik: Thalassaki als Instrumentalstück – nonverbale Erarbeitung

Vorstellung: Im Radio ist das Lied „Thalassaki“ als Instrumentalstück zu hören.

Materialien: Je ein Caxixi pro TN; Tücher pro TN; Bilder von 7/8 Rhythmus; Gemälde „Polynesien Das Meer“ von Henri Matisse, Aufnahme des griechischen Volksliedes „Thalassaki“, interpretiert von Petros Klambanis

Non-Verbale Kommunikation, 7/8 mit Bewegung erleben:

- L (= Lehrperson) improvisiert mit Caxixi und gibt die Instrumente an die TN weiter
- Wechsel zwischen 4/4 Takt und 7/8 Takt:
  - im 4/4-Takt bewegen sich TN im Raum mit rhythmischer, stimmlicher Improvisation; mit den Caxixis spielen sie den Grundschatz.
  - Im 7/8Takt bleiben TN am Platz und stellen die Caxixis auf eine Handfläche; die Hand bewegt sich mit Caxixi auf der frontalen und vorwiegend horizontalen Ebene; L summt die Melodie von Thalassaki dazu.
  - Mehrmals lebendig und variantenreich wiederholen.
- TN treffen sich im Kreis; L demonstriert den 7/8 mit Caxixi: Gamala → Caxixi auf der ersten Silbe (Ga) waggerecht nach vorne tupfen; Taki-Taki → Caxixi jeweils auf der ersten Silbe (Ta) mit den Fingern der anderen Hand antippen.
- Zur Aufnahme von *Thalassaki* (mit Petros Klambanis) frei tanzen.
- Caxixis wegräumen und alle setzen sich. L zeigt das Gemälde von Henri Matisse und singt das Lied „Thalassaki“ dazu.
- L zeigt Symbole für den 7/8 Takt (Abb. 1); TN sprechen nun „Thalassa Kyma Kyma“ (statt „Gamala-Taki-Taki“) und lernen die Tanzschritte dazu, die jeweils auf der ersten von drei bzw. zwei Silben ausgeführt werden:

Thalassa → 1 Schritt (R) vor  
Kyma → 1 Schritt (L) am Platz  
Kyma → 1 Schritt (R) zurück  
Thalassa → 1 Schritt (L) vor  
Kyma → 1 Schritt (R) am Platz  
Kyma → 1 Schritt (L) zurück  
(Wiederholung)

- Alle erhalten je ein Chiffon-Tuch und tanzen nun statt mit den Caxixis mit Tüchern; der Tanz wird mit weiteren Schritt-Elementen ergänzt.
- Ein Meeresbild von Matisse dient als Vorstellungshilfe. Es wird von L im Kreis entlanggehend gezeigt. L singt dazu das Lied „Thalassaki“.
- L wird von Workshop-Partnerin auf einer Trommel begleitet (Abb. 2)

### C) Trommeln und Percussion – Musik und Bewegung

- Die TN erhalten Fellinstrumente, die sie frei ausprobieren können.
- Zur Aufnahme des Songs „Büffelherde“\*, das zunächst auf Chinesisch und erst anschließend in Deutsch zu hören ist, bewegen sich alle TN um drei Pappscheiben mit Handzeichnungen und drei Spielzeug-Büffel in verschiedenen Größen im Kreis herum.
- Anhand der Pappscheiben\* werden Klänge auf den Trommeln differenziert. Es findet ein Wechsel zwischen freiem Klangspiel und beatbezogenem, groovebasiertem Spiel in Verbindung mit dem Büffel-Song statt.
- Zu den Liedern und Songs des Workshops werden Small Percussion Instrumente eingesetzt, die durch ein Dirigat einerseits als freie Klanggestaltung zwischen den Songs und andererseits als beatbasierte Grooves erklingen.
- Zum Üben werden im Handout Notenbeispiele für lateinamerikanische Trommelgrooves und additive Rhythmen mitgegeben (NB 1-
- Zu weiteren Liedern in verschiedenen Sprachen, Skalen und Rhythmuskonzepten werden Anregung für die stimmliche, bewegungsmäßige und instrumentale Annäherung gegeben: Noniehie (Pueblo-Indianer Nordamerika), Wasuma (aus Surinam), Doghtar-e-Boiarahmadi (Iran), Ah ja sen (Aarabien).

## Rhythmuskonzepte (Bodypercussion, Percussion-Instrumente)

NB 1 Bodypercussion (Faust/Hand)

Strophe

FF HH FF HH HH

NB 2 Bodypercussion Variante

F H F H H  
L R L R R

NB 3 Afro-kubanisch: Segundo (auf Conga) vereinfacht

+ O + O O  
L R L R R

NB 4 Afro-kubanisch: Tumba

Refrain

Fi Fi Fi O O wisch  
R L R L R LR  
(Oberschenkel) (Fellinstrument)

NB 5 Tumba

+ + + O O + + +  
R L R L R L R L

NB 6 Tresillo

Stimme

Ga - ma - la Ga - ma - la Ta - ki

O + + O + + O +  
R L R L R L R L

## Additive Rhythmen

NB 7 Vierer-Gruppierung (Zweier-Gruppierung = Taki taki tjeke tjeke)

Stimme

Hände

O + + + O + + +  
R L R L R L R L

NB 8 Dreier-Gruppierung

Stimme

Hände

O + + O + + O + +  
R L R L R L R L R L

## Additive Rhythmen

Abbildung 1: Griechische Silben für Dreier- und Zweier-Gruppierung

<p>Thalassa</p> 	<p>Kyma</p> 
---	---

Abbildung 2: Thalassaki, Trommel-Begleitung

B . O B . O . B . O B . O .

R L R R L R L R L R R L R L

R L R L R L R L R L R L R L

B = Bass-Schlag, O = offener Schlag, . = unbetonter Schlag

R = rechte Hand, L = linke Hand

Derler Notationssystem (oder, wenn pro Zeiteinheit ein Kästchen verwendet wird: Time Unit Box System):

Abb. 3: Formzahl Fünf

X . . X .
X . X . .

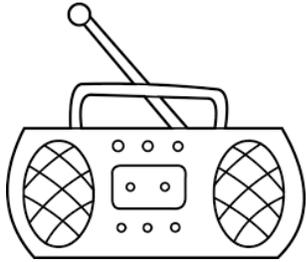
Abb. 4: Formzahl 7

X . . X . X .
X . X . . X .
X . X . X . .

Abb. 5: Formzahl Neun

X . . X . X . X .
X . X . . X . X .
X . X . X . . X .
X . X . X . X . .

Abb. 6 Radio – arabisch



راديو

Abb. 7 Sendeturm – arabisch



برج اتصالات

burj aitalat

Kinderlieder zum Arabischlernen (Mohamed Abdel Aziz; Links)\*:

Der Hund Lolo

<https://www.youtube.com/watch?v=XqVBJvaUpwU>

Die Nacht ging

<https://www.youtube.com/watch?v=PRbuZLNaAcw>

Die Zahlen bis 10

<https://www.youtube.com/watch?v=HKC7j9R0Zfk>

\*Marianne Steffen-Wittek (2002): Monsterband & Co. Populäre Musik, Rhythmus und Percussion mit Kindern von 4 bis 10 Jahren, 35 Lieder mit Unterrichts Anregungen (Hauptband, Heft mit Kopiervorlagen, CD). Essen: Nogatz.

\*\*Michael Dartsch, Camille Savage-Kroll, Kitty Schmidt, Marianne Steffen-Wittek, Barbara Stiller, Corinna Vogel: Timpano. Elementare Musikpraxis in Themenkreisen für Kinder von 0 bis 10. Kassel: Gustav Bosse Verlag 2016 (BMU Medienpreis 2016)





Sepideh Arab

## Interkulturelle Arbeit in der KiTa - Erfahrungsbericht und praktische Beispiele

Die Erzieherin und pädagogische Fachkraft Sepideh Arab gestaltete einen Workshop, in welchem sie Einblicke in ihre pädagogische Arbeit in der Städtischen Kindertagesstätte am Goetheplatz Mainz gewährte. Die Teilnehmenden des Workshops erhielten anhand zahlreicher Fotografien und Videoaufnahmen einen sehr anschaulichen Überblick über den Ablauf und die Struktur, sowie die Ziele ihrer musikpädagogischen

Arbeit. Untermauert wurde das Ganze durch die Einstudierung zahlreicher Kinderlieder und Fingerspiele, die Frau Arab den Teilnehmenden lebhaft vermittelte. Besonderer Beliebtheit erfreute sich beispielsweise das untenstehende persische Instrumentenlied.



### Liedtext zum persischen Instrumentenlied

Wijaloni daram kheyli ghaschange  
waghti ke misanam indjur zeda mide  
dan dara dan dara dan dara dan  
dan dan dan

Pijanoii daram kheyli ghashange waghti ke  
misanam indjur zeda mideh  
din diri din diri din diri din diri  
din din din

Schejpuri daaram kheyli ghashange waghti  
ke misanam indjur zeda mideh  
dud duru dud duru dud duru dud  
duru.....du du dud

Table bosorgam kheyli ghashange waghti  
ke misanam indjur zeda m  
bam bara bam bara bam bara bam  
bara.....bam bam bam



Njamy Sitson

## ERZÄHL-MUSIKPERFORMANCE: “Kalangu, die sprechende Trommel“ Organologie der subsaharischen Musikultur Afrikas.

Njamy Sitson

Während der Tagung: “ KUMBIK “  
präsentierte ich eine Erzähl -  
Musikperformance um die  
Musikinstrumente des sub saharischen  
Afrika und deren kulturellen Hintergrund  
vorzustellen. Jedoch wurden jeweils nicht

mehr als zwei Instrumente pro Kategorie erwähnt, aufgrund der unerschöpflichen Anzahl  
afrikanischer Musikinstrumente.

Es ging um eine Musikreise in eine Erzähltradition, wo Sprache, Bilder und Musik zur  
Lebhaftigkeit der afrikanischen Kunst beitragen. Es wurden traditionelle Instrumente im Kontext  
der traditionellen Weltanschauung vorgestellt.

Die Musik Afrikas wurde als funktional betont, als alltagsbegleitend, in einer partizipativen Form  
der Gemeinschaft oder in einem Bewusstsein über die Wichtigkeit der Musik als  
ressourcenorientierte Quelle, um den täglichen Herausforderungen besser zu begegnen.

Dazu wurde mein neues Konzept erwähnt: “ Die Triade der afrikanischen Musik “An den Spitzen  
des Dreiecks:

1. Singen
2. Trommeln
3. Tanzen

In der Mitte des Dreiecks: die Handlung (Schauspiel)

- Eine Art der Intermedialität der Künste, die zur ganzheitlichen künstlerischen Entfaltung  
beitragen kann.

Bei diesem künstlerischen Vortrag, erlebten wir eine interaktive Musikpraxis zwischen dem  
Musiker und dem Publikum, zur Verstärkung des Gemeinschaftsgefühls.

## ORGANOLOGIE DER SUBSAHARISCHEN MUSIKKULTUR AFRIKAS

### 1. MEMBRANOPHONE

#### a. Djembe

- Ursprünglich aus Westafrika, bzw. Mali, Guinea Conakry beim Malinke Volk.
- Es wird mit bloßen Händen auf das Ziegenfell geschlagen.
- Djemben werden meistens im Trommel-Ensemble gespielt, zu Festen und anderen Anlässen.

#### b. Kalangu, Tama, Talking drum

- Aus Westafrika, Zentralafrika
- Sie ist eine „Sprechtrommel“, beidseitig mit Schlangenhaut bedeckt auf die man mit einem kleinen Stock schlägt.
- Diese Trommel ist nicht nur ein Musikinstrument, sondern dient auch als „Sprachmittel“ (deshalb „Talking drum“ genannt).
- ZB. Wird sie gestimmt und gespielt nach Melodie und Sprachgebrauch der Yoruba Völker; dies gelingt, da Yoruba eine tonale Sprache ist.

### 2. CHORDOPHONE

#### a. Die Kora

- Ursprünglich aus West Afrika, seit dem Mittelalter.
- Sie ist ein Instrument, das den „Djeli“, einer Kaste von Historikern, Musikern und Denkern, zugeordnet wird.
- Die Kora besteht aus 21 Saiten und hat als Resonanzkörper ein bauchiges Calebasse.
- Der Djeli oder Griot lässt sich von der Kora während verschiedener Anlässe, wie der Namensgebung für eine Geburtsfestlichkeit, oder während eines Loblied-Recitals für den König, oder bei der Erzählung einer Genealogie eines Dorfbewohners begleiten.

## b. Ngombi

- Aus Zentralafrika
- Hat manchmal eine anthropomorphe Gestaltung, sodass an der Spitze des Instruments die rituelle oder angedeutete Skulptur eines Menschenkopfes steht.
- Ngombi kann zu Ritualen oder Heilungszeremonien dienen, sowie zu Festlichkeiten.

## 3. LAMELLOPHONE

### a. Sanza

- Ursprünglich aus Zentralafrika, trägt dieses Instrument verschiedene Namen je nach Region:
- Zimbabwe: Mbira, Kongo: Likembe, Kamerun: Kalimba, Sanza, Mambala...
- Die Stäbe können aus Bambus oder Aluminium (z.B. Regenschirm-Stäben) sein.
- Sanza wird zur Unterhaltung gespielt oder zu spirituellen Zwecken, wie beispielsweise in Zimbabwe. Dort wird die Mbira bei den Shona als Medium eingesetzt, um den Kontakt zu spirituellen Wesen herzustellen.

## 4. IDIOPHONE

### a. Die Glocke

- Findet man fast überall, es gibt eiserne oder Holzglocken.
- Sie dient zur Sendung von Nachrichten, oder spielt die Rolle des Takthalters oder Taktgebers bei einer Musikaufführung.
- Es gibt mehrköpfige Glocken, mit denen man einfache bis sehr komplexe rhythmische Pattern spielen kann.

### b. Schlitztrommel

- In Zentralafrika wird sie bei der Gruppe der Fang / Beti als Nkul bezeichnet
- In Guinea Conakry bei den Malinke als Krin

- Dieses Instrument ist aus Holz mit zwei bis vier linearen Öffnungen, die rhythmisch gespielt werden können. Die Schlitztrommel wird mit zwei Stäben gespielt.
- Sie dient als "afrikanisches Telefon" zur Kommunikation und wird solistisch oder begleitend in einem Musikensemble zu Ritualen oder Festlichkeiten gespielt.

### c. Rasseln

- Es gibt verschiedene Arten von Rasseln, die weit verbreitet sind.
- Viele sind aus Raphia angefertigt.
- Sie dienen als Takthalter oder sorgen für atmosphärische Stimmung während einer Darbietung.

### VOKALE MUSIK

Solistische oder mehrstimmige Gesänge sind in Afrika zu erleben, besonders faszinierend sind meines Erachtens die polyphonen Gesänge der Pygmäen aus Zentralafrika und nicht zuletzt die zahlreichen Gesangstechniken, die das „Singen mit dem Herzen“ bekräftigen.

Es sind Loblieder, Preisgesänge, Liebeslieder, und Lieder zu allen Themen, welche die vielfarbigen Erlebnisse der Menschen ausmachen.

Eine berührende Musik aus dem Herzen der "Wiege der Menschheit".

# IMPRESSIONEN

Tagung Kultursensible musikalische Bildung mit Kindern, Mainz, 16.11.2018





**Herzlich Willkommen!**

Workshops 11:45h

TAGUNG  
Kultursensible musikalische Bildung mit Kindern  
Freitag, 16.11.2018, 10:00 - 17:15 Uhr  
Institute for Music in the Cultural Learning Universal Music

Tagungsbuch KUMBK 10.11.2018

Workshop 11:45h - Musik und Kultur  
Workshop 11:45h - Musik und Kultur  
Workshop 11:45h - Musik und Kultur

