

KATRIN BYE-REINERS
Diepholz

INTERKULTURELLE MUSIKPÄDAGOGIK. SCHÜLER ALS INTERKULTURELLER AKTEUR

Migrantinnen und Migranten (und deren Kinder, B.-R.) sind keine kulturlosen Gesellen. Sie sind Experten ihrer Alltagskultur und – in unterschiedlicher Weise – auch ihrer Hochkultur. Sie waren Experten und Gestalter ihres kulturellen Umfelds im Herkunftsland und sie sind genau dieses auch im Zielland der Migration.¹

1. SCHÜLERINNEN ALS INTERKULTURELLE AKTEURE

Nach Aussage des Statistischen Bundesamtes beträgt der Ausländeranteil in Deutschland 12,2 %;² Menschen mit Migrationshintergrund³ im weitesten Sinne stellten 2018 25,5 % der Gesamtbevölkerung dar.⁴ Nach Berechnungen des Landes wird in der Stadt Berlin 2026 mit einer Migrantenkinderquote von 50 %⁵ gerechnet. An diesen Zahlen wird evident, dass die Gesellschaft einer multikulturellen Zukunft nicht aus dem Weg gehen kann.

Die deutsche Musikpädagogik beschäftigt sich seit mehr als vier Jahrzehnten mit interkulturellen Aspekten; es gibt eine Fülle an theoretischen und kon-

¹ I. MERKT, *Musikerziehung interkulturell. Ausländer- und Einwandererpolitik*, «Musik und Schule», 4, 2001, S. 4-7: 7.

² Als ausländischer Mensch wird jemand bezeichnet, der nach Artikel 116 Absatz 1 des Grundgesetzes keine deutsche Staatsangehörigkeit besitzt. Vgl. STATISTISCHES BUNDESAMT DEUTSCHLAND, *Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund Ergebnisse des Mikrozensus 2018* – Fachserie 1 Reihe 2.2, 2019, S. 36.

³ Ein Migrationshintergrund wird den Menschen unterstellt, die ab 1950 „auf das heutige Gebiet der Bundesrepublik Deutschland zu[...]wanderten, sowie alle in Deutschland geborenen Ausländer und alle in Deutschland als Deutsche geborenen mit zumindest einem Zugewanderten oder als Ausländer und Deutschland geborenen Elternteil“: STATISTISCHES BUNDESAMT DEUTSCHLAND, *Bevölkerung mit Migrationshintergrund – Ergebnisse des Mikrozensus 2009* – Fachserie 1 Reihe 2.2-2009, 2010 S. 6.

⁴ Vgl. STATISTISCHES BUNDESAMT DEUTSCHLAND, *Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund Ergebnisse des Mikrozensus 2018*, S. 36.

⁵ T. OTT, *Immigrantenkinder im Musikunterricht. Ein Plädoyer für interkulturelles Lernen*, Nr. 452, «Die Politische Meinung. Zeitschrift für Politik, Gesellschaft, Religion und Kultur», 2007, S. 45, https://www.kas.de/c/document_library/get_file?uuid=119d1d48-8f68-0f1d-a9f8-34e721113eba&groupId=252038, zugegriffen am 30.10.2019).

zeptionellen Arbeiten/Materialien,⁶ auf deren detaillierte Analyse hier aus Platzgründen verzichtet wird. Vielen interkulturellen Konzeptionen ist jedoch die Annahme gemein, dass die Schülerklientel über ein hohes musikkulturelles Wissen verfüge (Schüler als Kulturexperte) – eine Vorstellung, die in der Theorie zu lesen ist,⁷ die sich explizit in Bezug auf Migrantenkinder dritter Generation⁸ jedoch nicht mit eigenen Unterrichtserfahrungen deckt. So war ich überrascht festzustellen, wie wenig meine Schüler ausländischer Herkunft von „ihrer Kultur“ wussten. Während einer Unterrichtseinheit („Musikalische Weltreise“) thematisierte ich unter anderem die türkische Kultur (Essgewohnheiten,

⁶ Vgl. J. P. REICHE u.a., *Musik der Türkei [im Unterricht]. Ein Erfahrungsbericht*, «Interkulturelle Musikerziehung», 1980, S. 752-765 (<https://www.interkulturelle-musikerziehung.de/texte/reiche1980.pdf>; Zugriff am 30.10.2019); I. MERKT, *Deutsch-türkische Musikpädagogik in der Bundesrepublik*, Berlin, Express Edition GmbH, 1983; EAD., *Das Eigene und das Fremde. Zur Entwicklung interkultureller Musikerziehung*, in *Möglichkeiten der Interkulturellen Ästhetischen Erziehung in Theorie und Praxis*, hrsg. von R. C. Böhle, Berlin, Iko-Verlag, 1993, S. 141-51; EAD., *Interkulturelle Musikerziehung*, «Musik und Unterricht» 22, 1993, S. 2-8; EAD., *Multikulti und Musikpädagogik. Eine Bestandsaufnahme am Beispiel der Musik der Türkei*, in *Weltmusik Musik interkulturell*, hrsg. von Institut für Neue Musik und Musikerziehung Darmstadt, Darmstadt, Schott Verlag, 2004, S. 328-336; D. KLEBE, *Türkische Volksmusik. Informationen, Beispiele, Anregungen*, Berlin, Pädagogischen Zentrum, 1983; EAD., *Zwischen Türk Rap und Oriental HipHop*, «Musik leben und erleben in Deutschland. Kulturelle Vielfalt und der Dialog der Kulturen», 2, 2008, S. 37-40; D. HELMS, *Musik dreisprachig? Probleme und Chancen eines bilingualen Musikunterrichts*, in *Didaktiken im Dialog. Konzepte des Lernens im bilingualen Sachfachunterricht*, hrsg. von A. Bonnet, A. Breitbach, Frankfurt am Main, Lang Verlag, 2004, S. 141-152; W. M. STROH, *Musik der einen Welt im Unterricht, Musikdidaktik, Praxisbandbuch für die Sekundarstufe I und II*, hrsg. von W. Jank, Berlin, Cornelsen Skriptor, 2005, S. 185-192; R. C. Böhle, *Ziele, Aufgaben und Positionen einer interkulturellen Musikerziehung*, in *Aspekte und Formen Interkultureller Musikerziehung*, Beiträge vom 2. Symposium zur Interkulturellen Ästhetischen Erziehung an der Hochschule der Künste Berlin, hrsg. von R. C. Böhle, Frankfurt am Main, S. 23-29; V. SCHÜTZ, *Schwierigkeiten bei der Verständigung über Musik in Zeiten der Transkulturalität. Über einige Probleme eines Musikpädagogen mit der Musikwissenschaft*, in *Musik befragt – Musik vermittelt*, hrsg. von Th. Ott und H. von Loesch, Augsburg, Wißner, S. 91-105; ID., *Interkulturelle Musikerziehung. Vom Umgang mit dem Fremden als Weg zum Eigenen*, «Musik & Bildung», 5, 1997, S. 4-8.

⁷ Vgl. MERKT, *Musikerziehung interkulturell* cit. S. 7; siehe auch OTT, *Musikinteressen von Immigrantenkindern in Kölner* cit. S. 4.

⁸ Unter Migrantenkindern der dritten Generation sind in diesem Aufsatz „die Enkelkinder der in den 1960er und 1970er Jahren angeworbenen und zugewanderten GastarbeiterInnen“ (G. LETTIERI - O. DROSSOU, *Über das Dossier*, in HEINRICH-BÖLL-STIFTUNG, *Bis in die dritte Generation? Lebensrealitäten junger MigrantInnen. Dossier*, 2010, S. 5) zu verstehen. Der Begriff der dritten Generation ist berechtigter Weise umstritten, birgt er doch die Gefahr, dass insbesondere „soziale Unterschiede dauerhaft auf kulturelle Differenzen zurückgeführt [werden, B.-R.]“ (J. AUMÜLLER, *Wie viele Generationen dauert Integration? Wie Begriffe unsere Gesellschaft prägen*, ebda. S. 10).

geografische Aspekte, musikalische Erscheinungen etc.), da zehn der Schüler türkischen Ursprungs waren. Doch bereits zu Beginn der Stunden kristallisierte sich heraus, dass die Schüler weit weniger über ihre Kultur wussten, als ich ihnen zuschrieb.⁹

Auch stellte das Statistische Bundesamt 2018 dar, dass die Summe der unter 18-jährigen Ausländer und der Deutschen mit Migrationshintergrund keine eigenen Migrationserfahrungen gesammelt haben.¹⁰ Auf den angenommenen kulturellen Wissensstand dieser Kinder dritter Generation, welcher beispielsweise 1993 zu Pionierzeiten noch vorausgesetzt werden konnte, kann sich die Interkulturelle Musikpädagogik schlussfolgernd heute nicht mehr stützen. Lediglich könnte gesagt werden, dass den Migrantenkindern die Musik anderer Kulturen ggf. weniger fremd ist, als dies bei deutschen Kindern der Fall sei. Fazit: Interkultureller Musikunterricht kann nicht weiter von einer Schülerschaft ausgehen, die als Experte ihrer Herkunftskultur angenommen wird.

1.1. Die Studie der SINUS Sociovision zu den Migranten-Milieus in Deutschland

Im Zeitraum von Oktober 2006 bis zum Mai 2007 untersuchte die *Sociovision* im Auftrag von Gremien aus Politik, Verbänden und der Medizin¹¹ die Lebenswelt von Migranten. Innerhalb dieser qualitativ-sozialwissenschaftlichen Untersuchung konnten acht Migranten-Milieus definiert werden, die sich in voneinander unterscheidbare Teilkulturen (Milieus) unterteilen lassen. Diese Teilkulturen sind unabhängig von Ethnien und ergeben sich aufgrund der Zuweisung von Gemeinsamkeiten in Lebensstil, sozialer Lage und Grundorientierung.¹² Bei näherer Betrachtung kann eine Korrelation zwischen Bildung und

⁹ Unbedacht wurde dem Schüler eine „kulturelle Rolle“ (der Ausdruck wurde von der Ethnologin Greverus geprägt) zugesprochen, die ihn pauschal auf bestimmte Fähigkeiten festlegt. Vgl. auch G. AUERNHEIMER, *Leitmotive interkultureller Bildung. Interkulturelle Bildung im Zeichen der Migration, Europäisierung und Globalisierung*, in *Interkulturalität als Gegenstand der Musikpädagogik* («Musikpädagogische Forschung», 28), Essen, Die Blaue Eule Verlag, 2007, S. 13-29: 25: „Die Referenz auf kulturelle Spezifika und Identitätsmarker ist höchst diffizil und meist ambivalent – ein pädagogischer Drahtseilakt.“

¹⁰ STATISTISCHES BUNDESAMT DEUTSCHLAND, *Bevölkerung mit Migrationshintergrund- Ergebnisse des Mikrozensus 2018*, Fachserie 1, Reihe 2.2, 2019, S. 36.

¹¹ Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend/Der Ministerpräsident des Landes Nordrhein-Westfalen, Abteilung Kultur/MW Malteser Werke gGmbH/Statistisches Amt, Schulreferat der Landeshauptstadt München/SWR Südwestrundfunk (Medienforschung/Programmstrategie)/vhw, Bundesverband für Wohneigentum und Stadtentwicklung e.V. Vgl. SINUS SOCIOVISION, *Migrantenmilieus in Deutschland*, «Navigator. Der Newsletter von SINUS Sociovision», 2, 2007, S. [1], PDF-Download unter (<https://www.sinus-institut.de/veroeffentlichungen/downloads> >; zugegriffen 28.02.2019).

¹² Vgl. ebda., S. [2].

Integrationsbereitschaft festgestellt werden. Je niedriger der soziale Status der Schüler ist, desto seltener liegt die Herausbildung einer bikulturellen Identität vor. Im Umkehrschluss bedeutet dies: Je höher der soziale Status und die Bildung der Menschen ist, desto eher betrachten sich Schüler als integrierte Bürger mit multikultureller/transkultureller Persönlichkeitsstruktur. Diese Wechselbeziehungen könnten darauf hinweisen, dass Bildung einerseits integrationsfördernd wirkt, woraus schlussfolgernd die pädagogische Konsequenz erwächst, dass ein Interkultureller Musikunterricht andererseits explizit in bildungsniedrigen Schichten zu einem Interkulturellen Dialog führen und Integration fördern könne.

1.2. *Abstraktion von Schülertypen*

Aufgrund von fragmentierten Identitäten müssen durch den kulturellen Wandel hervorgebrachte Neuorientierungen kontemporär berücksichtigt werden. Mithilfe der Erkenntnisse aus der *SINUS Sociovision*-Studie¹³ sowie Aussagen aus der Literatur und eigenen Beobachtungen wurde die Annahme gestärkt, dass differenzierte Gruppen von Migrantenkindern¹⁴ und deutschen Schülern hinsichtlich ihres Selbstverständnisses und den Zu- und Umgangsweisen mit eigenen, fremden, Makro- und Mikrokulturen anzunehmen sind. Diese erfordern einen sensiblen und spezifischen Umgang innerhalb von Lehr- und Lernprozessen sowie gesellschaftlichen Prozessen. Da die Studie Informationen über eine mehr oder weniger ausgeprägte Dominanz der Herkunftskultur gibt, können Tendenzen im Mischungsverhältnis dieser beiden Teilkulturen aufgespürt werden und dem Pädagogen Hinweise liefern, inwieweit ein Kind noch als Experte für kulturelle Eigenheiten eines bestimmten Herkunftsgebietes hinzugezogen werden kann und den Blick für einen sensiblen Interkulturellen Musikunterricht schärfen. Zu unterscheiden sind vier Schülertypen.

1.2.1. *Schüler mit deutschem kulturellen Hintergrund der Makrokultur, die sich an bis zu acht Subkulturen bedienen.*

Im Kontext des Interkulturellen Unterrichts wird meist das Augenmerk auf Kinder mit Migrationshintergrund gerichtet, deutsche Kinder werden da-

¹³ Vgl. SINUS SOCIOVISION, *Migrantenmilieus in Deutschland* cit., S. [1].

¹⁴ An dieser Stelle sei darauf hinzuweisen, dass diese von mir erstellten Schülertypen überspitzt dargestellt, keinesfalls rassistisch aufzufassen sind und auf keinem empirischen Material beruhen. Die dargestellten Kategorien sind lediglich als Verdeutlichung meiner eigenen Beobachtungen zu verstehen und in Anlehnung an Svetlana Kiel beschrieben, die in einer empirischen Studie „Wie deutsch sind Russlanddeutsche?“ russlanddeutsche Aussiedlerfamilien untersuchte und unterschiedliche Personentypen kategorisierte. Vgl. S. KIEL, *Wie deutsch sind Russlanddeutsche? Eine empirische Studie zur ethnisch-kulturellen Identität in russlanddeutschen Aussiedlerfamilien*, Münster, Waxmann, 2009, S. 154-161.

bei häufig außer Acht gelassen. Eine Heterogenität ist nicht nur bei Schülern mit Migrationshintergrund gegeben. Auch Kinder der deutschen Makrokultur weisen eine Vielzahl an Unterschieden auf. Neben der Herkunftskultur haben sie sich divergierender Jugendsubkulturen (Szenen) bedient, um ihre musikalischen Präferenzen ausleben zu können. Zwischen dem elften und neunzehnten Lebensjahr bedient sich ein Heranwachsender schätzungsweise bei bis zu acht solcher Szenen (bei bis zu drei mitunter gleichzeitig!).¹⁵ Der Musikunterricht sollte sich an den musikalischen Gebrauchspraxen der Schüler orientieren, ihnen zur Kompetenzerweiterung dieser Gebrauchspraxen¹⁶ verhelfen und so die „Übergänge und Grenzüberschreitungen zwischen verschiedenen kulturellen und musikalischen Territorien“¹⁷ ermöglichen.¹⁸ Kulturelle Einflüsse auf den Schüler ließen sich wie folgt darstellen (Abb. 1):

¹⁵ Vgl. K. FARIN, *generation-kick.de. Jugendsubkulturen heute*, München, C.H.Beck, 2001, S. 206.

¹⁶ Darunter fallen nach Kaiser „alle Formen vom geselligen Gebrauch von Musik bis hin zum professionellen Umgehen mit ihr. [...] Ein junger Mensch, der Solist werden will, bestimmt seinen spezifischen Umgang mit Musik – nicht nur, aber vor allem – von diesem Ziel der Solistenkarriere her; ein Keyboard spielender Jugendlicher definiert seine musikalische Gebrauchspraxis von dem Ziel seines Übens her, z. B. als Mitglied einer Band; ein Musik genießender Mensch macht sich mit Daten der Musikgeschichte und Elementen der Harmonie-, Formenlehre usf. vertraut, um genauer zu wissen, wie ‚seine‘ Musik gemacht ist, weil er sie dadurch intensiver genießen kann“ W. JANK, *Musikdidaktik, Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*, Berlin, Cornelsen Skriptor, 2005, S. 87.

¹⁷ Der Begriff des „kulturellen Territoriums“ beschreibt nach Baacke die Teilnahme von Kindern und Jugendlichen an Sub-/Jugendkulturen. Vgl. *Musikdidaktik, Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II* cit., S. 71.

¹⁸ Ebd., S. 69.

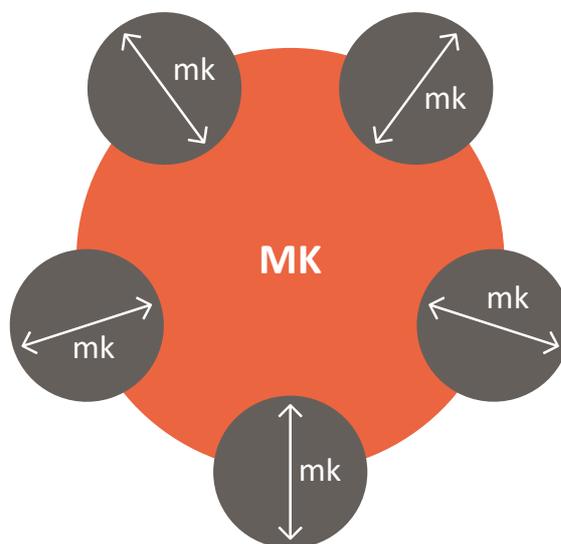


Abb. 1 – Schülertyp 1. MK: Makrokultur (impliziert Deutschland)/mk: verschiedene Mikrokulturen (über deren Mischungsverhältnisse keine Aussage gemacht werden kann).

1.2.2. *Schüler, welche die ursprüngliche Tradition ihrer Herkunftskultur nicht ausleben (möchten) oder sie schon in die deutsche Kultur infiltriert haben (vgl. multikulturelle Performermilieu).*¹⁹

Diese Schüler identifizieren sich mit Deutschland. Sie besitzen zwar Wissen über ihre Herkunft, schreiben ihr und ihrer Staatsangehörigkeit jedoch keine identitätsstiftenden Funktionen zu.²⁰ Eine projektive Festlegung der Schüler auf ihre zugeschriebene Herkunftskultur im Musikunterricht (beispielsweise: „Erzähl doch mal was von deiner türkischen Kultur“) könnte verheerende Folgen haben (Stigmatisierung)²¹. Klischees und Vorurteile, ja auch Unterschiede könnten hierdurch erst geschaffen werden.²² Im Gegensatz zu einem deutschen Kind ohne Migrationshintergrund hat ein Migrationskind quasi „naturgegeben“ einen zweiten kulturellen Kontext, der mehr oder weniger dominierend in Erscheinung tritt. Migrationskinder können ihre Herkunftskultur nicht ablegen oder verdrängen. Im Interkulturellen Musikunterricht sollte ein Gleichgewicht

¹⁹ Vgl. SINUS SOCIOVISION, *Migrantenmilieus in Deutschland* cit., S. [5].

²⁰ Vgl. ebda.

²¹ Das Paradoxe läge darin, dass ein „unbedachter, schlechter“ Interkulturellen Musikunterricht eine Toleranz für kulturelle Unterschiede einzufordern versucht, die er selbst evoziert.

²² „Ich soll immer (türkische, B.-R.) Lieder singen oder etwas (Türkisches, B.-R.) erzählen, dabei bin ich gar nicht so oft da gewesen. Die Deutschen müssen nie Lieder singen.“, W. M. STROH, *Multikulti und die interkulturelle Musikerziehung*, «AfS-Magazin», 13, 2002, S. 3.

in der Thematisierung unterschiedlicher Kulturen vorherrschen, um kein Ungleichgewicht verspüren zu lassen und eine Kultur besonders zu akzentuieren.²³ Zur Abbildung: Abgesehen von der dominanten Herkunftskultur (dmk) verändert sich das Schaubild im Vergleich zu den „Einheimischen“ nicht, da der Schüler den Versuch unternimmt, sich der Mehrheitsgesellschaft anzupassen (Abb. 2).

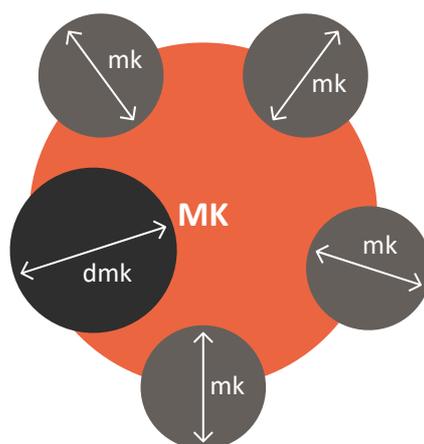


Abb. 2 – Schülertyp 2. MK: Makrokultur (impliziert Deutschland)/mk: verschiedene Mikrokulturen (über deren Mischungsverhältnisse keine Aussage gemacht werden kann)/dmk: dominierende Mikrokultur (Herkunftskultur).

1.2.3. Schüler, die einen Ausgleich zwischen den Kulturen (ver-)suchen und sich das herausgreifen, was für sie von Bedeutung erscheint (vgl. interkulturell-kosmopolitische Milieu).²⁴

Diese Schüler kombinieren Kulturanteile des Herkunftslandes mit denen Deutschlands und verfügen über eine bikulturelle Orientierung.²⁵ Wissen über die Herkunftskultur ist rudimentär vorhanden.²⁶ Diese Schüler greifen sich zwischen den Kulturkreisen das heraus, was für sie bedeutsam erscheint. Resultie-

²³ Wird die deutsche Tradition genauso thematisiert, wie bzw. die türkische? Beziehungsweise: Wird die türkische Musik genauso oder zumindest annähernd so breit vertreten (also unterschiedliche Darstellungen von klassischer Musik, traditionellen Volkslieder und Popmusik) wie die deutsche Musik?

²⁴ Vgl. SINUS SOCIOVISION, *Migrantenmilieus in Deutschland* cit., S. 5.

²⁵ Bei diesem Schüler können kulturelle Neubildungen aus Elementen des „Aufnahmelandes“ und der Herkunftskultur entstehen („cross over“).

²⁶ H. JÜNGER, *Prinzipiell interkulturell! Plädoyer für einen kulturübergreifenden Musikunterricht*, «Diskussion Musikpädagogik», 17, 2003, S. 15-21: 20.

rend kann es als Zugewinn²⁷ und nicht als Manko betrachtet werden, in zwei Kulturen beheimatet zu sein. „Die deutsch-türkische Sängerin Aziza-A sagt und singt programmatisch, dass sie gerne in zwei Kulturen lebt. Sie will sich aus der deutschen und der türkischen Kultur die Elemente herausgreifen, die sie gut findet. Das Mitleid, das PädagogInnen oft mit deutsch-türkischen SchülerInnen aufgrund ihrer kulturellen und sprachlichen „Heimatlosigkeit“ hatten, erscheint unzeitgemäß.“²⁸

Die Kulturmischungsverhältnisse lassen sich wie folgt darstellen (Abb. 3):

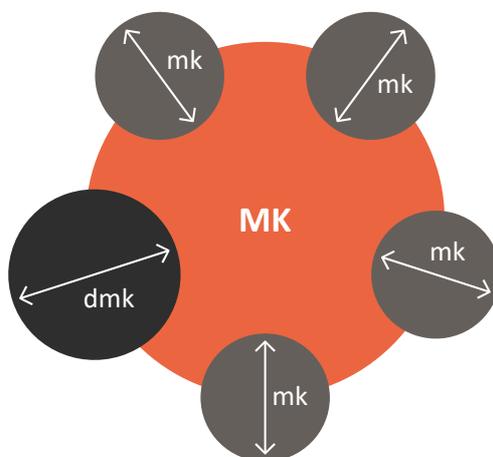


Abb. 3 – Schülertyp 3. MK: Makrokultur (impliziert Deutschland)/mk: verschiedene Mikroulturen (über deren Mischungsverhältnisse keine Aussage gemacht werden kann)/dmk: dominierende Mikrokultur (Herkunftskultur).

1.2.4. *Schüler, die sich einen eigenen Kulturraum schaffen und an der Herkunftskultur festhalten. (vgl. entwurzeltes Flüchtlingsmilieu²⁹ sowie bedonistisch-subkulturelles Milieu).³⁰*

Deutschland ist die hinzugewonnene Heimat dieser Kinder und doch halten sie an Wertevorstellungen und Kulturelementen der (ursprünglichen) Hei-

²⁷ Im Unterricht berichtete mir eine Schülerin, dass sie es schon sehr gut fände, sowohl deutsch als auch kurdisch zu sein. Zuhause feiern sie das Zuckerfest (Ende November/Anfang Dezember) und weil ihre Mutter Deutsche ist, am 24. Dezember auch das Weihnachtsfest.

²⁸ W. M. STROH, „eine welt musik lebre“ *Begründung und Problematisierung eines notwendigen Projekt*, in *Kultureller Wandel und Musikpädagogik*, hrsg. von N. Knolle, Essen, Die Blaue Eule, 2000, S. 138-151: 143 ff.

²⁹ Vgl. SINUS SOCIOVISION, *Migrantenmilieus in Deutschland* cit., S. 5.

³⁰ Vgl. BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND, *Lebenswelten von Migranten und Migrantinnen in Deutschland. Rollen-bilder in Migrantenmilieus*, 2007, S. 5.

mat fest, wobei kulturelle Veranstaltungen und Familienfeste/Bräuche in Bezug auf die Identifikationsbildung eine große Rolle einnehmen. Ferner finden sich oft Ethnien übergreifende Gruppen zusammen, die sich eine Außenseiterrolle zuschreiben.³¹ Eine aktive Integrationsverweigerung führt zu der 2002 von Terek Badawia beschriebenen Darstellung, dass diese Schüler heute nicht mehr nur zwischen zwei Stühlen, sondern auf einem „dritten Stuhl“ sitzen und scheinbar eine Mischkultur entwickeln.³² Diese Orientierung hat sich scheinbar ausgebildet, weil die Kinder zumeist in der deutschen Gesellschaft auf Ablehnung oder Diskriminierung gestoßen sind; ihr Herkunftsland allerdings auch keine Alternative zu bieten scheint. Die Thematisierung eines beispielsweise türkischen Liedes in der Schule könnte entweder als respektvoll und animierend empfunden (identitätsstiftend) oder gegenteilig als respektlos wahrgenommen werden (Grenzen evozierend). Der Lehrer sollte sich immer über die „Durchmischung“ von eigenen spezifischen musikalischen Merkmalen mit den spezifischen Eigenarten der „fremden“ Kulturen bewusst sein und dies auch kundtun. Der authentischen Musik, wie sie in den Herkunftsländern dargebracht wird, kann die „SchulMusik“³³ nicht nahekommen. Dies sollte Schülern und auch Lehrern vor Augen geführt werden, damit Musizieren in der Schule nicht als respektloser Umgang mit einer Tradition empfunden wird.

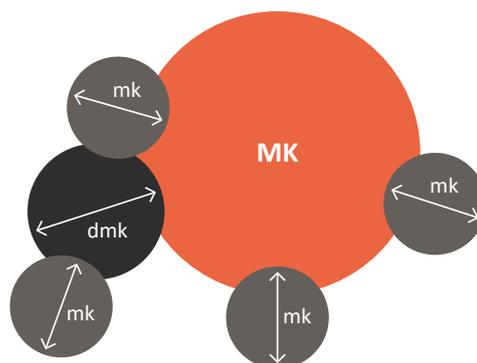


Abb. 4 – Schülertyp 4. MK: Makrokultur (impliziert Deutschland)/mk: verschiedene Mikroulturen (über deren Mischungsverhältnisse keine Aussage gemacht werden kann)/dmk: dominierende Mikrokultur (Herkunftskultur).

³¹ Drei Schüler der Klasse (zwei *Afrikaner* und ein *Türke*) haben ernsthaft gewetteifert, wer jetzt von ihnen der größere „Kanake“ sei (Stunde vom 23.11.2010). „Das ist, was zählt. Ethnische Grenzen spielen kaum mehr eine Rolle. Zur Gang gehört, wer im Sozialghetto wohnt. Klassen-, nicht Rassenkampf treibt die Kids“, C. FUCHS, *Die Gangs von London*, «Stern», 52, 2011, S. 84-100: 98.

³² B. CLAUSEN, *Vielfalt? Was heißt hier Vielfalt?*, in *Musik leben und erleben in Deutschland. Kulturelle Vielfalt und der Dialog der Kulturen*, «Musikforum», 2, 2008, S. 21-23: 23.

³³ Ein von Wallbaum geprägter Begriff, der die Musik im Bereich der Schule als eigenständigen kulturellen Bereich beschreibt.

1.3. Schlussfolgerung aus der Abstraktion von Schülertypen

Allein die kulturelle Herkunft der Kinder kann keine zuverlässigen Aussagen über die kulturelle Orientierung ermöglichen. Für ein Kind mit Migrationshintergrund kann die vermeintlich zugeschriebene Kultur kulturell somit auch gänzlich neu sein.

Während der IM zur Pionierzeit noch das pädagogische Ziel verfolgte, das Selbstwertgefühl und die Anerkennung von beispielsweise türkischen Kindern durch das Aufgreifen ihrer Musikkultur im Unterricht zu stärken,³⁴ so ist insofern ein Paradigmenwechsel zu erkennen, als dass Kinder mit Migrationshintergrund der dritten Generation ihrer vermeintlichen Herkunftskultur nicht mehr zwangsläufig eine identitätsstiftende Funktion zuschreiben. Ein Interkultureller Musikunterricht kann sich nicht mehr auf diese Kinder beschränken, sondern richtet sich an alle Schüler. Die Etablierung „interkultureller Kompetenz als Schlüsselkompetenz“³⁵ fördert eine konstruktive Interaktion innerhalb der Gesellschaft.

Fazit: Die Etablierung einer „interkulturellen Kompetenz“ ist unabdingbare Voraussetzung für eine konstruktive Interaktion innerhalb einer Gesellschaft.

2. LEHRERINNEN ALS INTERKULTURELLE AKTEURE

Während die Schüler im Zeitraum ab 1950/60 mit ihrem Wissen ein aktuelles und angemessenes Kulturbild konstruieren bzw. ergänzen konnten, so müssen Pädagogen jetzt diese Kulturen entsprechend vorstellen und vermitteln können. Der Lehrer hat aufgrund des rudimentären Kulturwissens der Schüler die Expertenfunktion einzunehmen. Hier liegt ein erschwerter Umstand vor.

Das Hinzuziehen eines Schulbuchs als Medium für einen Interkulturellen Musikunterricht kann sowohl eine Bereicherung als auch eine Gefahr darstellen. Die Studie „Interviewstudie zur Rezeption von Unterrichtsmedien durch Musiklehrer“ (2006) von Hans Jünger zeigt beispielsweise anhand der Vergleiche der Schulbücher *Soundcheck 1* (1999) und *Amadeus 1* (1999), dass große Unterschiede vorliegen, die in Teilen den Vorstellungen und Zielen einer Interkulturellen Musikpädagogik widersprechen.³⁶ Eine Gefahr könnte nun darin be-

³⁴ Vgl. MERKT, *Musikerziehung interkulturell* cit.

³⁵ D. BENDER-SZYMANSKI, *Interkulturelle Kompetenz bei Lehrerinnen und Lehrern aus der Sicht der empirischen Bildungsforschung*, in *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*, hrsg. von G. Auernheimer, Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2010, S. 201-228: 201.

³⁶ Vgl. H. JÜNGER, *Afrika im Schulbuch. Interviewstudie zur Rezeption von Unterrichtsmedien durch Musiklehrer*, in *Interkulturalität als Gegenstand der Musikpädagogik*, hrsg. von S. Norbert, «Musikpädagogische Forschung», 28, Essen, Die Blaue Eule Verlag, 2007, S. 165-185: 169. So wird die Interkulturelle Musikpädagogik nicht als grundsätzliche Haltung verstanden. „Die“ afrikanische Musik „der“ Afrikaner (die verarmt und mit miss-träuischer Miene in Lendenschürzen und Baströcken abgebildet werden) wird in einer

stehen, dass bei der Darstellung dieser Kulturen aus Unwissenheit heraus auf längst überholte, klischeehafte Vorstellungen zurückgegriffen wird. Von einer realistischen und vor allem aber sinnvollen Darstellung kultureller Vielfalt könnte dann nicht gesprochen werden.

Musikalisches Material muss folglich vom Pädagogen auf seine Exemplarität und Beschaffenheit (Orientierung am Gelingen eines ästhetischen Produktes) geprüft werden. Nicht jedes türkischsprachige Lied ist dazu geeignet, das Besondere der türkischen Musikkultur zu repräsentieren. Und alleine die Tatsache, dass es in der türkischen Sprache gesungen wird, darf meiner Meinung nach nicht a priori ausschlaggebend dafür sein, dass ein Unterricht als Interkulturell bezeichnet wird. Darüber hinaus evoziere das ausschließliche Singen/Musizieren eines z. B. türkischen Liedes, ohne Nachvollzug der gesellschaftlichen und historischen Eingebundenheit des Unterrichtsgegenstandes, keine Herausbildung einer interkulturellen Kompetenz. Musik ist keine einfache Reihenfolge von Klängen, Rhythmen und Tonarten, sondern ist stets in ein kulturelles Bedeutungsgeflecht eingebunden, welches Gefühle, Emotionen, Bedeutungen, ästhetische und moralische Eigenschaften und Wertehierarchien abrufen.

Um eine Musikkultur in allen Aspekten angemessen zu verstehen, müssten Schüler sowie Lehrer streng genommen eine gewisse Zeit in eben dieser Kultur gelebt haben.³⁷ Da dies in der Regel ein nicht realisierbares Vorhaben ist, scheint es mir notwendig, die „Lebendigkeit“ der Musikkulturen nicht nur in Form von Materialien (Musik, Texte, Bilder etc.) sondern in Form von realen Personen hervorzuheben. In diesem Kontext sehe ich gerade in Bezug auf die Einbindung der Eltern und Musikexperten eine große Chance. Diese besitzen größtenteils Wissen über ihre Heimatkulturen und können den Schülern im persönlichen Gespräch Informationen und musikalische Darbietungen liefern. „Lebendiger“ kann Interkultureller Musikunterricht, meiner Meinung nach, kaum sein (musikalische Selbsterfahrung).³⁸

Unterrichtseinheit thematisiert, und schreibt der afrikanischen Kultur eine Andersartigkeit zu (schwer zugänglich, komische Riten werden vorgestellt etc.- hier könnte der Vorwurf des Exotismus gemacht werden.), die es Schülern unter Umständen schwer macht, unvoreingenommen Toleranz und Verständnis aufzubringen. Eine Bedeutungszuweisung der Musik fände nach Aussage der befragten Musiklehrer nicht statt (vgl. JÜNGER, *Afrika im Schulbuch* cit., S. 173).

³⁷ Andere Musikkulturen werden interessanterweise meist von Menschen beschrieben, die von außerhalb kommen. Aus diesem Grund denke ich, dass es wichtig ist, Schülern die Bedeutung und Lebendigkeit der Kultur durch authentische Personen näherzubringen.

³⁸ Ein positiver Nebeneffekt wäre des Weiteren, dass die Eltern der Schüler aktiv in den Schulprozess eingebunden werden. Dies könnte der oft beklagten Abwesenheit und Interessenlosigkeit der Eltern von Migrantenkindern Abhilfe schaffen.

3. FAZIT

Interkultureller Musikunterricht, der sich als Unterrichtsprinzip versteht, stellt einen erhöhten Anspruch an den Lehrer (Übernahme der Expertenfunktion/Auswahl exemplarischer Unterrichtsgegenstände). Eine bereichernde Einbindung externer Musiker und Eltern erscheint sinnvoll.

Wenn die Schule als Ort bezeichnet wird, an dem Bedeutungen konstruiert werden, dann ist die Institution gleichsam auch der Ort, an dem Kultur konstruiert wird (Kulturerfahrung beginnt in der Schule). Musikalisches Material ist immer kulturell gewachsen, sodass jede musikalische Aktivität per se auch kulturkonstruierend sein müsste. Das Problem der Kulturkonstruktion ergibt sich dann, wenn Schüler der Musik keine Bedeutung zuschreiben können (weil sie zu fremd ist) oder wollen (Ablehnungsverhalten, nicht vorhandene korrespondierende Einstellungsebene.³⁹ Aufgabe des Lehrers ist es, diese Schüler in ihrem Verständigungsprozess zu unterstützen und Bedeutungszuschreibungen anzuleiten (IM als Ort permanenter Kulturkonstruktion).⁴⁰ Im Interkulturell-ästhetischen Diskurs lernen Schüler ihr eigenes musikalisches Verständnis objektiv zu betrachten und ihr Urteil kritisch reflektierend zu überprüfen. Somit könnte schlussendlich im Interkulturellen Musikunterricht, der auf die Schaffung ästhetischer Erfahrungsräume abzielt, über die Musik auch Toleranz gegenüber fremden Kulturen, Situationen und Prozessen herausgebildet werden.

reiners.katrin@googlemail.com

³⁹ M. SEEL, *Ethisch-ästhetische Studien*, Frankfurt am Main, Suhrkamp Taschenbuch, 1996, S. 126 ff.

⁴⁰ Vgl. M. KRAUSE, *Kulturkonstruktion durch Bedeutungskonstruktion? Perspektiven für einen Musikunterricht als Ort der Konstituierung von Kultur?*, in *Interkulturalität als Gegenstand der Musikpädagogik*, hrsg. von N. Schläbitz, Essen, Die Blaue Eule, S. 53-68: 64 ff.