

Musik-Kulturen im Klassenzimmer – Musik und Menschen in interkulturellen Situationen

Dorothee Barth

Einleitung

Der vertiefende und analytische Blick, mit dem wissenschaftlich arbeitende Musikdidaktiker die Aufzeichnungen dreier Schulstunden intensiv betrachtet und interpretiert haben, hat viele und vielfältige Anknüpfungspunkte für theoriebezogene Überlegungen deutlich werden lassen, die auf den ersten Blick verborgen geblieben wären. So wäre ein Betrachter, der sich die aufgezeichneten Stunden ohne einen explizit wissenschaftlichen Auftrag angesehen hätte, wohl kaum auf die Idee gekommen, dass einige Sequenzen in nahezu idealtypischer Weise exemplarisch auf Überlegungen und auch auf Probleme hinweisen, die in einer interkulturell orientierten Musikpädagogik von zentraler Bedeutung sind. Hatte doch keine der drei aufgezeichneten Stunden eine explizit interkulturelle Orientierung. Doch das mehrfache analytische, ja sezierende Betrachten der Filme ließ diese Aspekte deutlich zutage treten.

Die didaktische Perspektive, mit der ich die Stunden analysierend betrachtet habe, basiert auf Überlegungen zu Theorie und Praxis einer interkulturell orientierten Musikpädagogik. Dabei ist mit dem Begriff „inter-kulturell“ tatsächlich in einem engen Sinne ein Aufeinandertreffen und in der Folge eine pädagogisch angeleitete Vermittlung verschiedener Kulturen gemeint. Was aber nun genau diese „Kulturen“ sind, wie also der Kulturbegriff von mir verwendet wird, soll im folgenden Teil, der sich mit dem theoretischen Hintergrund meiner didaktischen Perspektive befasst, kurz zusammengefasst werden. Nachdem dann einzelne Sequenzen der aufgezeichneten Stunden mit Hilfe dieser interkulturellen Perspektive interpretiert worden sind, sollen schließlich Hinweise auf die pädagogische Gestaltung interkultureller Situationen gegeben werden. Dabei mag deutlich werden, dass sich der Kulturbegriff, wie ich ihn verwende, in einem theoretischen Sinne auf alle musikalisch-kulturellen Praxen beziehen lässt – auch zum Beispiel auf die Kultur der abendländischen Kunstmusik oder auf die Kultur der Punk-Musik. Doch in der

Regel fokussiert sich der Kulturbegriff in Texten zu Theorie und Praxis einer interkulturell orientierten Musikpädagogik entweder auf die verschiedenen Herkunftsländer von Musik oder auf die Menschen, die aus verschiedenen Ländern nach Deutschland eingewandert sind. In diesem engen Sinne verwende ich ihn auch in vorliegendem Beitrag.

Obgleich in den hier untersuchten Stunden beide Perspektiven explizit nicht thematisiert wurden (weder waren „Musiken der Welt“ noch musikalische Traditionen von Kindern mit Migrationshintergrund Thema der Stunden), traten Aspekte zutage, die als exemplarisch gelten können für – im Sinne der interkulturell orientierten Musikpädagogik – ungelöste Fragen und/oder Probleme. Mit diesen Bemerkungen möchte ich nicht dahingehend verstanden werden, dass es nun darum ginge, dass jede Unterrichtsstunde eine explizit interkulturelle Orientierung haben solle. Tatsächlich aber wäre im Sinne dieser musikdidaktischen Perspektive zu wünschen, dass die vielen interkulturellen Momente und Situationen, die es in fast jeder Unterrichtsstunde quasi en passant gibt, bewusster wahrgenommen und dementsprechend aufgegriffen und gestaltet würden. Dieser Wunsch kann auch an die drei für die Tagung aufgezeichneten Stunden gerichtet werden.

Zum theoretischen Hintergrund der didaktischen Perspektive

Zentrale Probleme sowohl im Diskurs der interkulturell orientierten Musikerziehung (IME) als auch bei der Gestaltung von interkulturell orientiertem Musikunterricht lassen sich auf eine ungenaue bzw. ungeeignete Verwendung des Kulturbegriffes zurückführen. Der Mehrzahl der Veröffentlichungen zur interkulturellen Musikpädagogik liegen ein *normativer* oder ein *ethnisch-holistischer* Kulturbegriff zugrunde. Beide haben sich nicht nur für die theoretische Fundierung einer interkulturell orientierten Musikpädagogik als problematisch erwiesen, sondern sie bieten auch in der praktischen Anwendung kaum Lösungsansätze. Als weiterführend erweist sich dagegen ein bedeutungsorientierter Kulturbegriff. Er löst Kultur als Sinn- und Wertesystem im Unterschied zum ethnisch-holistischen Kulturbegriff von der dort notwendigen Bindung an Länder und Ethnien und im Unterschied zum normativen Kulturbegriff

von den absolut gesetzten Werten der abendländischen Hochkultur (ausführlich zu diesem Zusammenhang in: Barth 2007).

Eine Analyse der aufgezeichneten Unterrichtssituationen vor dem theoretischen Hintergrund dieses bedeutungsorientierten Kulturbegriffes – im Rahmen einer interkulturell orientierten Musikpädagogik – fördert zwei diskussionswürdige Aspekte zutage, die hier aufgegriffen und interpretiert werden sollen, nämlich die Frage nach der eigenen und der fremden Kultur (1) und die Frage nach dem Lebensgefühl von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund (2).

1. Das Eigene und das Fremde

Die Fragen, die in der Debatte um eine interkulturelle Orientierung in der Musikpädagogik aufgeworfen und neu diskutiert worden sind, beschäftigen sich einerseits mit spezifischen Aufgabenfeldern der interkulturellen Musikpädagogik, wie zum Beispiel: Wie können Kinder und Jugendliche nicht-deutscher Herkunft besser in das deutsche Schulsystem integriert werden? Wie können auch deutsche Kinder und Jugendliche mehr Toleranz und Verständnis für ihre Mitschüler aufbringen? Oder auch: Wie, warum und mit welcher Absicht sollten Musiken anderer Kulturen (deren Ursprünge meist nicht in Europa liegen) im Unterricht thematisiert werden? Andererseits wurden aber auch grundsätzliche Fragen verhandelt, die über das spezifische Verständnis einer interkulturellen Musikpädagogik hinausweisen, wie zum Beispiel: Was ist eigentlich das Eigene, was ist das Fremde? Welche ist die eigene Musik und welche die fremde? Welche Musik bezeichnet die Kultur, der ich mich zugehörig fühle, als ihre eigene Musik? Wodurch ist die eigene Kultur definiert? Kann man etwas Fremdes überhaupt kennenlernen? Mit diesen Fragen hat sich auch Thomas Ott in seinem Aufsatz „Unsere fremde Musik“ befasst. Ott hat den Begriff des „Fremden“ und die Frage seiner Zugänglichkeit bzw. seiner Erfahrung ausgeleuchtet und dargelegt, dass Fremdheit „ja keine invariante Eigenschaft von etwas benennt, sondern eine Relation. [...] Wie wir darüber auch sprechen: wir sprechen letztlich von uns.“ (Ott 1998, S. 303 f.)

So wie die Erfahrung des Fremden von der jeweiligen Disposition des Akteurs abhängt – ob es als Ergänzung zum Eigenen, als Gegenbild und

Kontrasterfahrung oder als Teil einer übergreifenden Einheit erfahren wird (Ott 1998, S. 303 f.) –, so hängt auch die Bestimmung dessen, was überhaupt als fremd beschrieben wird, vom Standort und vom Standpunkt ab. Ebenso ist auch das, was als das Eigene wahrgenommen wird, keine invariante Eigenschaft und die Bestimmung einer eigenen und einer fremden Musik, einer eigenen oder fremden musikalischen Praxis oder Kultur ist keine objektivierbare Gegebenheit, sondern hängt vom Standpunkt und Standort der jeweiligen Akteure ab. An dieser Stelle setzt sich der bedeutungsorientierte Kulturbegriff sowohl von einem normativen Kulturbegriff ab, dessen Verfechter den Kultur- und den Bildungsbegriff eng miteinander verflechten, als auch von einem ethnisch-holistischen Kulturbegriff, der die „eigene Musik-Kultur“ in der Regel auf einige musikalische Traditionen eines Landes bzw. einer Nation reduziert.

Wer sich bei kulturbezogenen Interpretationen musikalischer Praxen in musikpädagogischen Kontexten auf den bedeutungsorientierten Kulturbegriff einlässt, für den tritt die Frage nach einem angemessenen oder unangemessenen Verständnis von Musik in den Hintergrund. Hier richtet sich die Aufmerksamkeit auf die Bedeutung, die ein Hörer, ein Rezipient, also ein Akteur, dieser Musik zuweist, und die Bedeutungen, die andere Akteure dieser Musik zuweisen und auch kommunizieren. Daher geht es weniger um das Lehren bestimmter Kompositions- oder Improvisationsprinzipien, das Vermitteln von funktionalen Einbindungen der Musikstücke oder von den Botschaften, die die Komponisten in ihrem sozialen, gesellschaftlichen und historischen Umfeld mit ihrer Musik ausdrücken wollten. Gleichwohl sind natürlich die jeweiligen Bedeutungszuweisungen von der Beschäftigung mit der Musik geprägt – zum Beispiel von den Kenntnissen, die man über diese Musik erwirbt, oder (meist noch mehr) von den Erfahrungen, welche man mit dieser Musik gemacht hat und macht. Unter der Voraussetzung zum Beispiel, dass die Analyse eines Musikstückes oder die Frage, was der Komponist dem Hörer in seiner Musik offenbaren wollte, ein wesentlicher Bestandteil der kulturellen Praxis abendländischer Kunstmusik ist, muss, wer diese Praxis verstehen möchte, sich mit den jeweiligen musikalisch-kulturellen Praxen beschäftigen und sie kennenlernen. Doch es liegt dann an dem Akteur, dem Zuweisenden selbst, ob er diese Musik oder musikalische Praxis als eigene (im Sinne von vertraut, bekannt, gemocht) bezeichnet oder als fremde.

Selbst unter den Musikpädagogen in der Bundesrepublik – eine, wie man meinen könnte, recht homogene Gruppe – gibt es darüber, was unter der eigenen Kultur zu verstehen ist, keinen Konsens. Die Verfechter eines Werkekanons halten nach wie vor bedeutende Werke der abendländischen Kunstmusik für die „eigene Kultur“ (zur Auseinandersetzung mit dieser Auffassung s. Kaiser/Barth/Hess 2006): Schüler sollen sie kennenlernen, um die eigene Kultur besser verstehen, genießen und auch tradieren zu können. Andere Musikpädagogen verstehen den Begriff der „eigenen Kultur“ weniger normativ, sondern bezeichnen mit der „eigenen Kultur“ deskriptiv das, was die Menschen selbst als ihre „eigene Kultur“ empfinden – sei es anglo-amerikanisch geprägte Popmusik, afrikanische Musik oder Dark Metal. Folglich gibt es Musik, die als eigene oder als fremde empfunden wird, im eigenen Land genauso wie in der weiten Welt (und beispielsweise Bochumer Gesamtschülern mögen Samba-Musik und Salsa-Tanz vertrauter sein als italienische Madrigale oder ein deutscher Ländler). Die Frage ist nun, ob die Beschreibung einer „eigenen Kultur“ tatsächlich ganz und gar individualisiert und unabhängig von Traditionen ist, oder ob es doch noch einen kulturellen Unterschied ausmacht, wenn ein Schüler an einer deutschen Schule von Stockhausen oder den Gesängen der Pygmäen befremdet wird? Tatsächlich gibt es diesen Unterschied; jedoch kann er nicht auf der Ebene eines normativen oder ethnisch-holistischen Kulturbegriffs, sondern wiederum nur durch den bedeutungsorientierten Kulturbegriff, also durch unterschiedliche Bedeutungszuweisungen, erklärt werden.

Die Theorie des bedeutungsorientierten Kulturbegriffs weist darauf hin, dass Gegenstände, Aktionsformen und Inhalte von Urteilen eingebunden sind in kollektive Sinn- bzw. symbolische Ordnungssysteme. Diese bilden den Hintergrund für bestimmte Überzeugungen oder Handlungen. Sie werden von den Akteuren nicht explizit für wahr gehalten, sondern angewendet. Es sind Selbstverständlichkeiten, die in der Regel nicht thematisiert werden müssen, sondern den Handlungen und Überzeugungen – bewusst oder unbewusst, absichtlich oder unabsichtlich – zugrunde liegen („common sense“ ähnlich bei: Geertz 1983). Dazu drei Beispiele, die illustrieren, wie Bedeutungszuweisungen an musikalische Praxen stattfinden, wie kulturelle Zugehörigkeitswünsche

entstehen und gepflegt werden und wie relativ die Vorstellungen von eigener und fremder Musikkultur sein können.

1. Zwei Menschen deutscher Herkunft, die selbst nie im Leben ein Werk von Goethe, Schiller bzw. Mozart oder Beethoven rezipiert haben, können sich trotzdem über deren Wert für die deutsche Kultur einig sein. Und können sich trotzdem als Teil dieser deutschen Kultur fühlen, die durch das Wirken von Schiller, Goethe, Mozart oder Beethoven geadelt wird, weil sie die Bedeutung kennen, die diesen vier Kunstschaffenden in Deutschland zugewiesen wird. Dieses Zugehörigkeitsgefühl ist präsent und muss nicht eigens kommuniziert werden. In der Schule wird den Schülerinnen und Schülern der Komponist Stockhausen als Fortsetzung dieser Tradition vermittelt; die Gesänge der Pygmäen hingegen sind mit anderen Bedeutungszuweisungen versehen – in der Regel nämlich mit der von Fremdheit.
2. Warum sind Rechtsradikale keine Fans von afrikanischer Trommelmusik oder brasilianischer Samba? Sie lehnen diese Musik nicht deshalb ab, weil sie ihnen fremd ist oder weil sie die musikalische Faktur unerträglich finden, sondern weil sie „gegen Ausländer“ sind. Ihr weltanschaulicher Seismograph schlägt bei allem aus, was mit „Ausländern“ zu tun haben könnte, das entspricht ihrem common sense. Der Hass auf „Ausländer“ strukturiert ihr über Symbole vermitteltes Sinn- und Ordnungssystem. Daher ist es so selbstverständlich, afrikanische Trommelmusik abzulehnen, dass eine Teilnahme an einem Workshop gar nicht erst debattiert werden muss. In dieser Hinsicht befinden sich die Rechten in einem kulturellen Konsens.
3. Wenn hingegen ein Musiklehrer – zum Beispiel auf einem Bundeskongress des Arbeitskreises für Schulmusik – einen Samba-Kurs besucht und danach das Gefühl hat, dass Samba ihm vertraut ist, wenn er sogar meint nachvollziehen zu können, wie es sich anfühlt, in einer Samba-Schule in Rio oder gar beim Karneval mitzumachen, hat er einer vormals fremden Musikkultur eine eigene und neue Bedeutung zugewiesen. Vielleicht schien beim Kongress die Sonne und er hat mit einer schönen Musiklehrerin tanzen dürfen, so hat er sich erst recht brasilianisch gefühlt. Ob das „stimmt“ oder nicht, ist unwichtig nachzuprüfen, denn für diese Art der subjektiven Bedeutungszuweisung gibt es kein Messgerät.

Eigene und fremde Musik in den drei Unterrichtsstunden

Wie lassen sich diese Vorbemerkungen, wie der bedeutungsorientierte Kulturbegriff und seine Interpretation eigener und fremder musikalischer Kulturen auf eine Analyse einzelner Unterrichtssequenzen der aufgezeichneten Stunden anwenden? Nun, bei keinem der im Unterricht gesungenen oder gespielten Musikstücke hat man den Eindruck, die Schüler/innen träten mit einer fremden Musikkultur in Kontakt, gleichwohl stammten fast alle Musikbeispiele weder aus der abendländischen Kunstmusik noch aus spezifisch jugendkultureller Musik.

Die Hamburg-Stunde:

Das Musikbeispiel in dieser Stunde war das Lied *Er lebt in dir* aus dem Musical *König der Löwen*. Dieses Lied entspricht sicher ansatzweise einer jugendkulturell geprägten Musik – schließlich haben sich die Schüler/innen dieses Stück in komplexen Entscheidungsprozessen selbst ausgesucht. Der deutsche nach Amerika ausgewanderte Komponist Hans Zimmer mischt in diesem Musical und speziell auch in diesem Song afrikanische Klänge mit traditionellen Orchesterklängen. Der Anweisung des Lehrers, „diesen afrikanischen Text“ im Hintergrund herauszuhören und umzusetzen, folgen die Schülerinnen und Schüler fraglos und mit großer Selbstverständlichkeit. Selbst die Anforderung, einen unverständlichen, wohl afrikanischen Text lautierend umzusetzen, ruft bei ihnen keinerlei Befremden hervor.

Die Sachsen-Stunde:

Das Spiritual *Go Down Moses*

Dieses Spiritual entstand zur Zeit der Sklavenbefreiung in den USA. Versklavte Afrikaner identifizierten sich mit dem Volk Israel, das in ägyptischer Gefangenschaft leben musste: Als Auszug aus Ägypten (lat. Exodus) wird die durch die Bibel überlieferte Auswanderung der Israeliten aus dem Frondienst für die ägyptischen Pharaonen im 15. Jahrhun-

dert v. Chr. oder im 13. Jahrhundert v. Chr. bezeichnet, unter der Führung von Moses. Gleichwohl geht der Text des Spirituals noch darüber hinaus, denn er hatte als verschlüsselte Botschaft für die Eingeweihten eine große Bedeutung. In Anlehnung an die biblische Gestalt Moses wurde hier auf eine Person – nämlich Harriet Tubman – hingewiesen, die unter dem Decknamen „Moses“ den Mut und die Tatkraft besaß, zahlreiche afro-amerikanische Sklavinnen und Sklaven in die Freiheit zu führen. Bereits zu Lebzeiten erhielt sie den Beinamen „The Moses of Her People“.

Der Popsong *By the Waters*

Der Popsong *By the Waters of Babylon* aus Don McLeans Album *American Pie* beruht auf dem Text des Psalms 137. Es handelt sich bei diesem Song um die Bearbeitung eines Kanons von Philip Hayes. Im Psalm 137 wird die Sehnsucht des jüdischen Volkes im babylonischen Exil nach seiner Heimat beschrieben. „An den Wassern zu Babel saßen wir und weinten, wenn wir an Zion gedachten. Unsere Harfen hingen wir an die Weiden, die drinnen sind. Denn daselbst hießen uns singen, die uns gefangen hielten, und in unserm Heulen fröhlich sein: Lieber, singet uns ein Lied von Zion!“ Dabei bezeichnet „das babylonische Exil“ eine Epoche in der Geschichte Israels. Sie beginnt 598 v. Chr. mit der Eroberung Jerusalems durch den babylonischen König Nebukadnezar II. und dauert bis zur Eroberung Babylons 539 v. Chr. durch den Perserkönig Kyros II.

Die Thüringen-Stunde:

Der Gospel *Oh Happy Day* stammt im Original aus dem Jahre 1755 und ist im Gesangbuch der Baptisten-Gemeinden enthalten. Edwin Hawkins arrangierte den Song in den 1960er Jahren. Es wurden schon damals 600 LPs mit *Oh, Happy Day* verkauft. 1969 entdeckten Radio-Moderatoren aus der San Francisco Bay Area das Lied *Oh Happy Day* für ihre Programme und lösten mit der Ausstrahlung des Songs eine enorme Nachfrage aus. Die Single-Auskopplung, die daraufhin erstellt wurde, verkaufte sich in zwei Monaten eine Million Mal. Es wurden insgesamt

weltweit mehr als sieben Millionen Schallplatten mit dem *Oh Happy Day* verkauft und Hawkins erhielt den ersten Grammy seiner Karriere. Hawkins trat in dieser Zeit mit den Edwin Hawkins Singers auf, einer Gruppe, die aus acht Mitgliedern des früheren Northern California State Youth Choir gebildet worden war. Ein anschauliches Beispiel amerikanischer Gospel-Kultur.

Was also haben die schwarze Bürgerrechtlerin Harriet Tubman, die Verzweiflung des Volkes Israel am babylonischen Exil, der Frondienst des jüdischen Volkes in Ägypten oder die Flucht- und Befreiungsversuche der afrikanischen Sklaven mit den heutigen Schülerinnen und Schülern in Sachsen, Thüringen und Hamburg zu tun? Wohl nichts. Gleichwohl entstand nicht der Eindruck, dass diese Schülerinnen und Schüler in den drei Schulstunden mit einer ihnen völlig fremden musikalischen Kultur konfrontiert worden sind.

Ob die Schüler/innen diese Musikstücke auch als Teil ihrer „eigenen“ Musikkultur bezeichnen würden, ist nicht klar; da müsste man genau nachfragen. Einigen Schülern gefallen die Lieder gut (I: „An den Wassern“, das war sozusagen das beste Stück, sagst du? S: Ja. S: Und dann noch „All-Hambra“, oder wie das heißt [lacht].; Sachs., GS 2, S. 88, Z. 54–56), andere würden lieber auch mehr moderne Lieder („ein bisschen Rock/Pop“) im Unterricht singen und spielen. Doch klar sichtbar wurde in den Stunden, dass die Schüler die Musikstücke nicht mit den oben geschilderten Bedeutungen versehen, sondern dass sie ihnen eigene Bedeutungen zugewiesen haben. Welche das wiederum genau sind, konnte in den Videosequenzen oder dem Interview nicht gezeigt oder erfragt werden; gleichwohl möchte ich aus eigener Erfahrung und Beobachtung heraus einige Vermutungen aufstellen:

Wenn im Musikunterricht Spirituals oder Gospels gesungen und musiziert werden, stellt dies meistens ein „Kompromiss-Angebot“ des Lehrenden dar. Spirituals und Gospels entsprechen nicht der tatsächlich jugendkulturellen Musik der Schülerinnen und Schüler, aber auch nicht der Musik, die kennenzulernen und zu mögen die Lehrenden sie häufig zu motivieren versuchen, nämlich der abendländischen Kunstmusik. Insofern sind Spirituals und Gospels als Unterrichtsgegenstand in der Schule häufig positiv besetzt. Zum anderen wissen viele Schüler, dass

Spirituals und Gospels früher die Musik der afrikanischen Sklaven waren bzw. heute der schwarzen (und mittlerweile auch weißen) Gemeinden in Amerika sind. Auch diese Tradition ist bei vielen Schülerinnen und Schülern positiv besetzt, zum Beispiel wegen der Körperlichkeit der Singenden, der Stimmgewalt und dem unkonventionellen „Mitgehen“ der Gemeindemitglieder.

Was für die Gospels gilt, trifft ebenso für den Filmmusik-Titel *Er lebt in dir* zu: Wir wissen nicht, welche Bedeutungen die Jugendlichen ihm zuweisen. Zu vermuten ist, dass das Stück für den Kurs schon dadurch eine besondere Bedeutung hat, dass sie es selbst ausgewählt haben („unser Lied“). Schaut man sich die diversen Internet-Foren an, wird deutlich, dass die Musik vom Musical *König der Löwen* bei Jugendlichen ungeheuer beliebt ist. Dabei wird gerade die Szene, in der der junge König erkennt, dass sein Vater in ihm selbst weiter lebt, als sehr emotional und anrührend wahrgenommen. Es mag also sein, dass die Jugendlichen hier weniger von den afrikanischen Momenten als eher von der Erfahrung der Vergänglichkeit berührt und von der Darstellung angesprochen werden, wie die eine Generation in der folgenden weiterlebt, wie Traditionen weitergegeben werden, wie sich Rollen verändern.

Die Frage, welche Bedeutungen Jugendliche bestimmten Musikstücken zuweisen, ist für Außenstehende in der Regel nicht bekannt und häufig auch nicht ohne weiteres nachvollziehbar – dies ist ein wesentliches Merkmal für eine interkulturelle Perspektive im hier vorgestellten Sinne: Wenn Menschen, das heißt, wenn die Akteure Musikstücken die gleichen Bedeutungen zuweisen und in der Kommunikation voneinander den Eindruck haben, sie würden deshalb einander verstehen, dann – so die Theorie des bedeutungsorientierten Kulturbegriffes – teilen sie dieselbe kulturelle Praxis, dann gehören sie in dieser Hinsicht derselben Kultur an. Wenn die Akteure aber den Musikstücken so unterschiedliche Bedeutungen zuweisen, dass sie den Eindruck haben, eine gelingende Kommunikation sei nicht möglich und dass sie einander nicht verstehen, so gehören sie in dieser Hinsicht verschiedenen Kulturen an. Dies allerdings bedeutet nicht, dass eine Thematisierung von Musik fremder Kulturen im Musikunterricht zum Scheitern verurteilt wäre, weil man in Europa zum Beispiel afrikanische Musik ohnehin nicht angemessen verstehen könne. Tatsächlich ist das Gegenteil der Fall: Zwar werden Schü-

lerinnen und Schüler in Deutschland afrikanische Musik anders aufnehmen als Menschen in Afrika; sie werden den Musikstücken Bedeutungen zuweisen, die sie ihrer eigenen Lebenswelt entnehmen. Doch gerade die Erkenntnis und Erfahrung, dass ein- und dasselbe Musikstück unterschiedlich wahrgenommen, gehört, interpretiert, beschrieben und beurteilt werden kann, kommt dem Ziel einer interkulturellen Musikpädagogik ein großes Stück näher. Die Musikbeispiele aus den aufgezzeichneten Unterrichtsstunden waren dafür sehr beredt: Sie wurden von den Schülern mit anderen als den ursprünglichen Bedeutungen versehen, gleichwohl hatten sie nicht das Gefühl, einer fremden Musikkultur zu begegnen. Wenn diese interkulturelle Begegnung im Musikunterricht angesprochen und auch reflektiert würde, würde eine Unterrichtssituation klarer, wäre ein kleines Stückchen des Fundamentes gegossen, auf dem die Schüler in sicherem Stand aufmerksam und sensibel auf interkulturelle Prozesse und Situationen eingehen können.

2. Das Lebensgefühl von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund

Mehr als 15 Millionen Menschen mit Migrationshintergrund leben in Deutschland, das sind 19 Prozent der Wohnbevölkerung, also statistisch jeder fünfte Mensch. Wir wissen, dass die Beteiligung an Bildung zu diesem Verhältnis nicht proportional ist. Nicht erst seit PISA 2000 weisen regelmäßig alle wissenschaftlichen Untersuchungen auf eine große Benachteiligung von diesen Kindern und Jugendlichen im deutschen Schulsystem hin (z. B. Auernheimer 2001). Studien (und Berichte der „Betroffenen“ – z. B. in Heitmeyer 1997) zeigen weiterhin, dass sich diese Kinder und Jugendlichen häufig ausgegrenzt, ausgelacht, bedroht und diskriminiert fühlen – auch in der Schule. Diese Menschen sind stark überrepräsentiert in Sonder- und Hauptschulen und ebenso stark unterrepräsentiert in Gymnasien und Hochschulen. Der Zusammenhang zwischen Migrationshintergrund und Schullaufbahn ist in Deutschland ausgeprägter als in vergleichbaren Ländern. Ursächlich dafür, so die Meinung der Experten, ist eben nicht allein die Sprachfähigkeit der Kinder, sondern es sind in hohem Maße auch das politische Klima und die

viel zu lange vernachlässigte Integrationspolitik und interkulturelle Pädagogik. Ebenso sind die Lehrer selten hinreichend kompetent, souverän mit den Folgen der Einwanderungsgesellschaft umzugehen. Häufig zeigen sie sich unsicher, ob man Kindern und Jugendlichen nicht-deutscher Herkunft dadurch gerecht wird, dass man sie „gleich wie“ die deutschen Mitschüler oder eben „anders als“ diese behandeln sollte (vgl. Dannhorn 1996, S. 142–157). So wird auch in der interkulturell orientierten Musikpädagogik diskutiert, wie es gelingen kann, Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund in ihrer kulturellen Eigenart und Einzigartigkeit, in ihren individuellen kulturellen Verortungen zu verstehen, zu akzeptieren und zu fördern: Wie kann der Tatsache, dass Kinder und Jugendliche aus verschiedenen Kulturen gemeinsam im Klassenzimmer sitzen, Rechnung getragen werden?

Ein Beispiel aus der Sachsen-Stunde

In der Sachsen-Stunde ist mir ein Kind aufgefallen, das rechts vorne allein an einem Keyboard sitzt. Ich habe es genauer beobachtet, denn es sieht aus wie ein Kind mit Migrationshintergrund: Der Junge hat eine etwas dunklere Hautfarbe und dunkle Locken; nach seinem Äußeren könnte er ein Kind sein, das vielleicht einen kubanischen oder afrikanischen Vater und eine deutsche Mutter hat. (Im Bewusstsein, dass diese Einschätzung natürlich vollkommen falsch sein kann, ist sie dennoch das Ergebnis meiner ersten Betrachtung. Dabei kann meine Betrachtung sicherlich als typisch für viele andere Betrachtungen gelten, denen der Junge ausgesetzt ist.) Der Junge zeigt sich als „Störenfried“. Abgesehen von wenigen Momenten, in denen er dem Unterricht folgt, entzieht er sich dem Unterrichtsgeschehen, gibt laute Kommentare ab, ärgert Lehrerin und Mitschüler, verweigert seine Unterstützung. Erst bei einer zweiten Sichtung der Stunde fiel mir auf, dass neben ihm auch ein Mädchen ausländischen, nämlich asiatischen Aussehens sitzt, denn sie verhält sich „unauffällig“. Sie teilt sich ein Keyboard mit einem anderen Mädchen, wirkt integriert in die nähere Umgebung. Ihr gelingt es, sowohl dem Unterricht aufmerksam zu folgen als auch mit ihren Mitschülern zu scherzen. Der Junge aber wirkt ganz anders; er verhält sich

„auffällig“. Meine Wahrnehmung dieser kleinen Szenerie entspricht in weiten Teilen auch der allgemeinen gesellschaftlichen Wahrnehmung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Nicht konforme, auffällige, störende Verhaltensweisen werden stark wahrgenommen und prägen „unser“ Bild von Migranten. Von Zwangsverheiratungen, Gewalt und Schulabbrechern wird in der Presse berichtet; denn „Normalität“ ist langweilig. Wenden wir uns also dem auffälligen Kind zu; es wird im folgenden S. (Schüler) genannt.

Anders als die meisten seiner Mitschüler trägt er einen Pullover mit Hemdkragen (die meisten tragen Kapuzenpullis oder Sweatshirts); er ist recht groß und kräftig und sächzelt ebenso wie seine Mitschüler. Am Stundenanfang, als *Mary had a Baby* gesungen wird, nimmt er sein Notenblatt hoch und wedelt damit (Sachs., Winkel 1, 10:20–13:05 [I]). Auf die Aufforderung der Lehrerin, ein Solo zu übernehmen, sagt er laut und genervt: „keine Luuuuuust!“ (11.30) und bleibt in seiner Verweigerungshaltung. Während des folgenden Unterrichtsgesprächs wird vorne rechts gestört. Die Schüler hören nicht zu, sondern pusten oder schnippen sich die Notenblätter weg. S. verhält sich dabei wieder sehr auffällig als hätte er keinerlei „Furcht“ vor einer Entdeckung. Im Gegenteil: Er lacht laut in die Klasse, kippelt zunehmend häufig mit dem Stuhl (Sachs., Winkel 1, 24:15–25:15 [II]). Als die Lehrerin die Klasse auffordert, die sehr getragene Melodie von *Alhambra* zu singen und dabei die 2. Stimme intoniert, groovt er unpassend dazu: „didpipipi didpipi“ (Sachs., Winkel 1, 31:00–31:15 [III]). Beim abschließenden Singen des Kanons *Bei den Wassern* redet er in den letzten Klang hinein und zerstört so die Schlusswirkung (Sachs., Winkel 1, 37:48–37:52 [IV]). Kurz vor Ende gibt ein Mitschüler eine richtige Antwort. S. klatscht angedeutet Applaus und sagt laut „Klugscheißer“ (Sachs., Winkel 1, 43:52). Beim abschließenden Singen wirft er sein Federmäppchen mehrfach in die Luft und fängt es wieder auf; an einer Stelle aber singt er plötzlich mit (Sachs., Winkel 1, 44:08).

S. wirkt in der Klasse und auch in der Gruppe, in der er sitzt, isoliert und allein. Er provoziert die Lehrerin im Verlauf der Stunde, scheint nur gelegentlich von der musikalischen Tätigkeit mitgerissen zu werden – fast gegen seinen Willen. Er distanziert sich von der Situation – sei es, dass er seine Mitschüler ärgert, die Lehrerin provoziert oder eine musi-

kalische Situation, die gemeinsam als schön erlebt wird, zerstört. Dadurch fordert er Aufmerksamkeit ein. Diese Mischung aus Distanznahme, Provokation und dem Einfordern von Aufmerksamkeit stellt ein für die Lehrperson zermürendes Verhalten dar. Manche Schüler stören, weil sie müde oder aufgeregt sind, weil sie schlechte oder besonders gute Laune haben, weil sie sich mit Mitschülern gestritten haben oder in einen Mitschüler verliebt sind. S. aber stört gezielt, intelligent und wirksam den Unterrichtsprozess. Er fordert die Lehrerin zu einer Reaktion heraus, die allerdings die Erfahrung gemacht hat, dass dann alles „noch schlimmer“ wird:

„[...] wobei es gerade mit dem einen Schüler immer Probleme gibt. Da sind unruhige Phasen dabei, wo man denkt ‚Was ist denn jetzt hier los?‘, aber wenn ich jetzt da noch drauf eingehe, fängt der mit mir an zu diskutieren. Und dann ist die Stunde gelaufen, deswegen habe ich mir das abgewöhnt. Ich kann ihn da nur soweit mitziehen, dass er so viel wie möglich mitmacht, aber ihn jetzt versuchen zu erziehen, hat keinen Zweck. Der ist da renitent.“ (Sachs., L II, S. 79, Z. 250–256)

An anderer Stelle schildert sie, wie der Schüler ihr schon ganze Stunden ruiniert hat: „[...] dort gibt es auch einen Schüler, der ist Ihnen vielleicht aufgefallen, vorne der immer so seinen Senf dazu gibt und immer, wenn man ihn fragt, dann legt er los. Es ist nicht ganz einfach, der hat schon ganze Stunden geschmissen.“ Und gerade die folgende Information kann weiteren Aufschluss geben über S.: „Aber der ist hochmusikalisch, singt ganz toll und hat auch wirklich ein Feeling, gerade, wenn wir so im Gospel-Spiritual-Bereich sind.“ (Sachs., L II, S. 72, Z. 6–12)

Wir sehen also einen Jungen in der Pubertät, dessen Aussehen einen Migrationshintergrund vermuten lässt, der hochmusikalisch ist und der den Unterricht stört, mitunter wohl auch schon gesprengt hat. Wir sehen neben ihm ein Mädchen, dessen Aussehen auch einen Migrationshintergrund vermuten lässt, die aber sowohl in die Klassengemeinschaft als auch in das Unterrichtsgeschehen vollkommen integriert scheint. Wofür kann diese Situation in Bezug auf eine interkulturelle Musikpädagogik exemplarisch sein?

Zum einen zeigt sie, dass sich Migranten nicht in der gleichen Weise verhalten. Diese banal klingende Aussage hatte lange Zeit im öffentlichen Diskurs wenig Gewicht. Dass in einigen Studien der letzten Zeit der

Schulerfolg in Zusammenhang mit dem Herkunftsland (der Eltern oder Großeltern) gebracht wird, mag in dieser Hinsicht ein Fortschritt sein; man sollte sich aber gleichzeitig besonders aufmerksam davor in Acht nehmen, nun den Schulerfolg und die Integrationsbereitschaft der Kinder und Jugendlichen, deren Vorfahren aus dem gleichen Land stammen, zu vereinheitlichen. Denn der Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund lässt sich – abgesehen von der individuellen Persönlichkeit – sowohl auf die soziale Schicht zurückführen, aus der die Familie stammt, als auch auf die soziale und materielle Lage, in der sich die Familie aktuell befindet, auf ihren Bildungsstand und auch auf die Gründe der Migration.

Doch im öffentlichen Diskurs, in Talkshows oder der Tagespresse werden Verhaltensweisen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in der Regel begründet durch kulturelle, religiöse, familiäre oder nationale Traditionen, die die Familie quasi im Gepäck aus dem Herkunftsland mitgebracht hat. Indem die Verhaltensweisen eines Individuums durch kulturelle Traditionen und Wurzeln, also durch seine Abstammung, interpretiert werden, werden entsprechende Grenzen zwischen deutschen und nicht-deutschen Menschen gezogen und zementiert. Und solange auch den Unterrichtsmaterialien zu einer interkulturell orientierten Musikpädagogik ein ethnisch-holistischer Kulturbegriff zugrunde liegt, werden diese vermeintlichen Grenzziehungen weiterhin ein konzeptioneller Baustein des Musikunterrichts sein. Der bedeutungsorientierte Kulturbegriff aber versteht sich als akteursorientiert – darauf wurde bereits hingewiesen. Er lässt es Kindern und Jugendlichen offen, welcher Kultur sie sich zugehörig fühlen möchten und wie sie sich selbst im mitunter verwirrenden transkulturellen Geflecht von Stilen, Verhaltensweisen und auch musikalisch-ästhetischen Praxen verorten möchten. Denn Jugendliche in der Pubertät müssen diese schwierige Aufgabe der Verortungen bewältigen: Sie müssen einerseits herausfinden, wer sie selbst eigentlich sind und sein wollen (also eine individuelle Identität entwickeln), als auch wählen, zu wem sie sich zugehörig fühlen möchten (also eine kulturelle Identität bilden). In unserem Zusammenhang ist es nun wichtig herauszustellen, dass es bei der Aufgabe einer identitätsstiftenden Verortung in der Tat große Unterschiede zwischen deutschen Kindern und Jugendlichen und

Kindern und Jugendlichen nicht deutscher Herkunft gibt. Der gravierende Unterschied liegt darin, dass die Kinder und Jugendlichen nicht deutscher Herkunft sehr oft mit ihrer Besonderheit konfrontiert werden – in Geschäften, auf der Straße und natürlich auch in der Schule. Dazu ein Beispiel aus dem Schülerinterview (Sachs., GS 3, S. 104, Z. 103–114):

„Interviewer: Gab es etwas in der Stunde, das euch abgelenkt hat, was also nicht mit dem Musikunterricht zu tun hatte?

S: Die Kameras.

(Lachen)

I: Außer den Kameras natürlich.

S: [S.]

S: Der [S.].

S: Der ganz große.

S: Der braune mit den schwarzen Haaren.

S: Der Farbige.

(Lachen)

S: Der Clown.“

Solche häufigen Konfrontationen, Anspielungen auf eine scheinbare Andersartigkeit, die zunächst nur auf äußerlichen Unterschieden beruht, können durchaus zu Irritationen, Unsicherheiten, Aggressionen und manchmal auch zu Unterrichtsstörungen seitens der Betroffenen führen. Doch dieses Verhalten lässt sich nicht mit Traditionen des Herkunftslandes begründen, sondern die Kinder und Jugendlichen nehmen an diesem Punkt die Rollen an, die ihnen von der Aufnahmegesellschaft zugewiesen werden. Sie machen sich die Rolle des „Anders-Seienden“ zu eigen und stellen dann mitunter nicht unzufrieden fest, dass sie durch ein auffälliges Verhalten die Aufmerksamkeit, vielleicht sogar ein wenig Furcht bei den „Deutschen“ erwecken können. Unsere pädagogischen Bemühungen sollten sich daher nicht länger darauf richten, ethnisch bestimmte Grenzen zu ziehen, sondern die Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund darin zu unterstützen, eine selbstbewusste und stabile kulturelle Identität aufzubauen, die in einer, zwei oder viel mehr Kulturen verwurzelt sein kann. Wie könnte das aussehen?

Hinweise zur Gestaltung interkultureller Situationen

„Es gibt natürlich Leute, die sind einflussreich, an der Uni, wie er hier, mein Freund Ozan Sinan, der ist super erfolgreich, der ist Türke, aber der sitzt halt auf beiden Stühlen. Und die meisten Türken hier sitzen halt zwischen den beiden Stühlen und wissen halt nicht, wohin sie sollen. Aber der Mittelweg, glaub ich, der beste Weg ist immer, auf zwei Stühlen zu sitzen. Da kommen sie am weitesten. Der goldene Mittelweg quasi.“ (Deniz Kumru, zit. aus: Schwann 2002, S. 112)

In diesem Zitat ist mit einfachen Worten ein Bild beschrieben, das zum Leitbild interkultureller (Musik-)Pädagogik avancieren könnte: Lehrer sollten Kinder und Jugendliche darin unterstützen, dass sie das Gefühl entwickeln, *auf beiden* Stühlen zu sitzen und nicht *zwischen* den beiden Stühlen. Der im Zitat genannte Physiker, Musikproduzent und erfolgreiche Geschäftsmann Ozan Sinan selbst setzt dabei interessanterweise vor allem auf die türkischen Frauen: „Bei dem Wort ‚multikulturell‘ allerdings verzieht Sinan das Gesicht. Ihm geht es um die Akzeptanz in der Mehrheitsgesellschaft, um ‚Entkrampfung‘. Er setzt dabei vor allem auf die Frauen, die sich leichter anpassen können und dürfen, während die jungen Männer im türkischen Milieu unter dem Druck stehen, türkische Tradition weiterzutragen.“ (Hartung 1999)

Zum Abschluss sollen einige zusammenfassende Hinweise gegeben werden, in welche Richtung eine solche Unterstützung gehen sollte.¹

- *Das Aussehen eines Kindes lässt keinen Rückschluss auf seine Herkunft, seinen Charakter und seine Einstellungen zu.*

Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund werden (auch in der Schule) häufig mit vorgefertigten Bildern und Stereotypen konfrontiert, die Schüler und Lehrer über „Ausländer“ im Kopf haben. Dass jeder dieser Menschen aber ein Individuum mit einer einzigartigen und prägenden Migrationsgeschichte ist, gerät darüber schnell in Vergessenheit. Wer dem nicht hinreichende Aufmerksamkeit schenkt, der hält ein arabisches Mädchen auch mal für eine Türkin

¹ Bei weiterem Interesse bieten die Literaturlisten, die durch den Link im Literaturverzeichnis erreicht werden können, einen umfassenden Überblick.

oder einen afghanischen Jungen für einen indischen. Unschwer vorzustellen, wie wenig willkommen sich die Kinder und Jugendlichen in der Aufnahmegesellschaft fühlen, wenn solche für die persönliche Migrationsgeschichte zentralen Details für die eigenen Lehrer keine Rolle spielen.

- *Interesse, Offenheit und Wertschätzung*
Lehrende sollten sich bemühen, so viel wie möglich über die Herkunft, den Charakter und die Einstellungen ihrer Schüler in persönlichen Gesprächen herauszufinden, das können gut auch die „kleinen Pausengespräche am Rande“ sein. Dabei sollten sie Interesse am Leben der Kinder zeigen, sich mit Offenheit und ohne vorschnelle Kritik deren Berichte anhören und den kulturellen Traditionen, denen die Kinder jeweils folgen, mit Wertschätzung begegnen und dies auch zeigen.
- *Anerkennung der besonderen Lage als positiver Wert*
Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund befinden sich in einer besonderen Lage. Dies habe ich versucht, durch meine Wahrnehmung des „auffälligen Schülers“ deutlich zu machen. Doch nicht zwischen, sondern *auf* zwei (oder mehr) Stühlen zu sitzen kann gerade in unserer globalisierten Welt ein Vorteil sein. Lehrende sollten die besonderen Erfahrungen und Kenntnisse ihrer Schüler (z. B. auch die Zweisprachigkeit) positiv sehen und in der Klasse hervorheben. Sie sollten ihnen Mut machen, aus ihren bi- oder multikulturellen Kenntnissen und Erfahrungen „Kapital zu schlagen“.
- *Unterrichtssituationen schaffen, in denen Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund ihre persönlichen kulturellen Zugehörigkeitsgefühle ansprechen können, aber nicht müssen*
Immer wieder berichten Lehrer von Schwierigkeiten, wenn sie die Herkunftskulturen der Schüler im Unterricht ansprechen wollen: Viele Schüler möchten das überhaupt nicht oder haben tatsächlich wenig konkrete Kenntnisse. Daher ist es wichtig, den Schülern Gelegenheiten zu geben, im Unterricht etwas von sich zeigen zu können, wenn sie dies möchten. In der Instrumentenkunde kann man fragen, ob sie

jemanden kennen, der im Unterricht mal ein türkisches, arabisches, indisches Musikinstrument vorstellen könnte. Eine gute Gelegenheit bietet sich, wenn Schüler ihre sogenannten Lieblingslieder vorstellen oder wenn sie in Gruppen einen Tanz einüben. Sie können sich dann entscheiden, ob sie sich einer Jugendkultur zugehörig zeigen möchten oder in der Herkunftskultur verwurzelt oder in einer jugendlichen Migrantenkultur. So führten zum Beispiel bei einer solchen Gelegenheit in meiner eigenen Schule sechs türkischstämmige Mädchen mit sehr viel Selbstbewusstsein und Engagement vier türkische Volkstänze vor, zwei andere türkischstämmige Mädchen hatten sich für eine Hip-Hop-Choreografie entschieden. Transkulturalität, Chreolisierung, Hybridität, Globalisierung – diese kleine Szenerie wäre für alle großen Stichwörter interkultureller Prozesse ein anschauliches und treffendes Beispiel gewesen. Zugleich lernten die anderen Schüler und die Lehrerin viel Neues kennen und gerieten darüber ins Staunen.

Literatur:

- Auernheimer, Georg (Hrsg., 2001): *Interkulturalität im Arbeitsfeld Schule. Empirische Untersuchungen über Lehrer und Schüler*, Opladen.
- Barth, Dorothee (2007): *Ethnie, Bildung oder Bedeutung? Zum Kulturbegriff in der interkulturell orientierten Musikpädagogik*, Diss. (= Forum Musikpädagogik Band 78), Augsburg.
- Barth, Dorothee (2007): Nicht Ethnie, nicht Bildung, sondern Bedeutungszuweisung. Plädoyer für einen bedeutungsorientierten Kulturbegriff, in: Schläbitz, Norbert (Hrsg.): *Interkulturalität als Gegenstand der Musikpädagogik* (= Musikpädagogische Forschung, hrsg. v. Arbeitskreis Musikpädagogische Forschung e. V., Band 27), Essen, S. 31–52.
- Barth, Dorothee (2007): 50 Cent für Cem. Interkulturelle Musikpädagogik – notwendig oder überflüssig?, in: „*Musik aus anderen Ländern*“, Themenheft der Zeitschrift „Grundschule“ 9, S. 32–34.
- Dannhorn, Susanne (1996): Interkulturelle Musikerziehung in NRW (eine Lehrerbefragung), in: Böhle, Reinhard C., *Aspekte und Formen interkultureller Musikerziehung*, Frankfurt am Main.

- Geertz, Clifford (1983): *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*, Frankfurt am Main.
- Hartung, Klaus (1999): „Wir wollen raus aus dem Döner-Ghetto“, in: *DIE ZEIT*, 49/1999.
- Heitmeyer, Wilhelm (1997): *Verlockender Fundamentalismus. Türkische Jugendliche in Deutschland*, Frankfurt am Main.
- Kaiser, Hermann J.; Barth, Dorothee, Hess, Frauke u. a. (Hrsg., 2006): *Bildungsoffensive Musikunterricht? Das Grundsatzpapier der Konrad-Adenauer-Stiftung in der Diskussion*, Regensburg.
- Ott, Thomas (1998): Unsere fremde Musik. Zur Erfahrung des „Anderen“ im Musikunterricht, in: Pfeffer, Martin u. a. (Hrsg.): *Systematische Musikpädagogik oder: Die Lust am musikpädagogisch geleiteten Nachdenken*. Eine Festgabe für Hermann J. Kaiser zum 60. Geburtstag. Augsburg, S. 302–313.
- Schwann, Karina (2002): *Breakdance, Beats und Bodrum. Türkische Jugendkultur*, Wien.

Weiterführende Literatur zur interkulturell orientierten Musikpädagogik findet sich hier: <http://interkulturelle-musikerziehung.de/>