

Ein Plädoyer
für interkulturelles Lernen

Immigrantenkinder im Musikunterricht

Thomas Ott

Wenn in der Öffentlichkeit vom schulischen Musikunterricht die Rede ist, geht es neuerdings hauptsächlich um die sogenannten Transfereffekte des Musizierens und des musikalischen Lernens. Die Funktion des Faches wird dann vor allem in seiner – vermeintlichen – positiven Wirkung auf die Entwicklung von Intelligenz, Konzentrationsfähigkeit und Sozialverhalten gesehen. Sozialpädagogische Illusionen werden zusätzlich genährt durch die falsch verstandene Botschaft des Films *Rhythm Is It*, der ein sechswöchiges Musikprojekt der Berliner Philharmoniker mit Berliner Schul- und Straßenkindern dokumentiert. Es ist, als sei unsere Gesellschaft sich des Bildungsgehaltes der Musik selbst nicht mehr sicher und müsse ihn in unbewiesenen Wirkungszusammenhängen aufsuchen. Die Mahnung „Wer Musikstunden streicht, gefährdet die innere Sicherheit“ (so ein ehemaliger Bundesinnenminister) ändert nichts daran, dass Studienplätze abgebaut werden, dass es in manchen Bundesländern praktisch keine ausgebildeten Fachlehrer mehr in den Grundschulen gibt und dass Musik-Leistungskurse in der Oberstufe weithin der Vergangenheit angehören.

Man kann die innere Sicherheit freilich auch auf andere Art gefährden, zum Beispiel indem man als Pädagoge die Immigrationstatsache nicht zur Kenntnis nimmt. Hier hat sich die Musikpädagogik nichts vorzuwerfen, jedenfalls nicht in der Theorie. Interkulturelles Lernen ist einer der großen Diskurse der gegenwärtigen

gen Musikpädagogik. Unterrichtsmaterialien zu fremdkultureller Musik gibt es in Fülle, auch an theoretisch-konzeptionellen Arbeiten ist kein Mangel. Ihnen steht allerdings eine überschaubare Zahl empirischer Studien gegenüber. Es existieren weder verlässliche Daten über den Musikunterricht in den rund 40 000 deutschen Schulen, noch weiß man Nennenswertes über die musikalischen Gewohnheiten und Bedürfnisse der Menschen „mit Migrationshintergrund“. Dabei gilt diese Etikettierung inzwischen für fast jede(n) Fünfte(n) in unserem Land, nämlich für die acht Prozent Mitbürger/-innen mit ausländischem Pass ebenso wie für die vier Millionen Aussiedler, die 1,6 Millionen Eingebürgerten und die 1,7 Millionen deutschen Kinder mit einem ausländischen Elternteil (insgesamt noch einmal neun Prozent). Dem entspricht ein stetig wachsender Anteil an Immigrantenkindern in unseren Schulen: Berlin rechnet bis 2026 mit fünfzig Prozent der Schulanfänger aus dieser Gruppe. In den nordrhein-westfälischen Grundschulen lag der Anteil der Ausländerkinder im Jahre 2004/05 bei fünfzehn Prozent (Hauptschulen: zweiundzwanzig Prozent, Realschulen: neun Prozent, Gesamtschulen: sechzehn Prozent, Gymnasien: vier Prozent). Rechnet man die „gefühlten Ausländer“ (also die Eingebürgerten, die Aussiedler und die Kinder mit einem ausländischen Elternteil) hinzu, so wird man diese Zahlen jeweils verdoppeln müssen. An der unterschiedlichen Verteilung auf die Schularten erweist sich, dass

diese Schülergruppe in unserem Schulsystem benachteiligt ist. Bei den Abschlüssen zeigt sich dies noch weit deutlicher: So sind „ausländische Schulentlassene“ beim Hauptschulabschluss weit überrepräsentiert (41,5 gegen 24,5 Prozent bei den „deutschen Schulentlassenen“), bei den übrigen Abschlüssen weit unterrepräsentiert (Realschulabschluss 29,1 Prozent gegen 41,6 Prozent, Hochschul- beziehungsweise Fachhochschulreife 10,2 Prozent gegen 26 Prozent), und ohne jeden Abschluss verlassen 7,9 Prozent der deutschen, aber 29,2 Prozent der ausländischen Abgänger die Schulen. Die Ursachen dieser Benachteiligung, die auch im internationalen Vergleich relativ hoch ausfällt, wurden mit den PISA- und OECD-Studien breit diskutiert. Sie ist eines der Hauptprobleme des deutschen Bildungssystems, das damit die große politische Illusion der vergangenen Jahrzehnte widerspiegelt, Deutschland sei kein Einwanderungsland.

Konzentration und mancherorts Gettoisierung haben dazu geführt, dass die Schulen nicht nur in Abhängigkeit von der Schulart von der Migration in unterschiedlicher Weise betroffen sind: Eine Hauptschule in Duisburg-Marxloh (siebzig Prozent der Bewohner haben einen Migrationshintergrund) oder in Bremen-Tenever (achtundfünfzig Prozent) muss anders reagieren als etwa eine Realschule in Berlin-Zehlendorf (fünf Prozent). Insgesamt aber wird der Umgang mit kultureller Vielfalt Bestandteil der Lehrerrolle, wird interkulturelle Kompetenz zum Element pädagogischer Professionalität.

Musikpädagogische Modelle

Seit den 1980er-Jahren diskutiert die Musikpädagogik Konsequenzen der Migration für das Selbstverständnis des Musikunterrichtes. Gleichzeitig öffnete sich der Musikunterricht mehr und mehr der „außereuropäischen Musik“ – zunächst immer noch als einem thematischen Teil-

gebiet der Musikwissenschaft, dann aber auch, weil afrikanische und lateinamerikanische Musikstile attraktive Musiziermodelle anboten und den veränderten Interessen von Lehrern und Schülern entgegenkamen. Mit interkulturellem Musikunterricht im eigentlichen Sinne, der verschiedene kulturelle Orientierungen in ein und derselben Lernsituation in den Dialog bringt, sind praktische und theoretische Schwierigkeiten verbunden, um die die Diskussion seither kreist. Die Vielfalt der Situationen im Musikunterricht ist kaum verallgemeinernd zu beschreiben und praktisch zu bewältigen. Kein noch so bemühter Musiklehrer kann sich mehr als nur allgemeine Kenntnisse über die verschiedenen Herkunftskulturen aneignen. Außerdem, so lautete bald die Kritik, sei die Fixierung auf „Herkunftskulturen“ nicht immer produktiv, weil Migranten Akkulturationsprozesse durchlaufen – vom Festhalten an der eigenen, mitgebrachten Musik (als Ausdruck nicht bewältigter Integration oder als bewusste Traditionspflege in der „Diaspora“) über hybride Interessenbildungen bis hin zur Ablehnung des Tradierten. Demgegenüber gingen die ersten didaktischen Modelle zur türkischen Musik von einer Art Kulturvergleich aus: Man suchte nach Gemeinsamkeiten, um von da aus musikkulturelle und musikalische Unterschiede aufzuzeigen (Schnittstellenmodell). Aber schon der Begriff *interkulturell* („zwischen den Kulturen“) verwies in den Augen mancher Kritiker auf ein eher statisches Kulturverständnis, das die Dynamik der kulturellen Vermischung nicht trifft, mit der möglichen Folge der „Ethnisierung“ (der projektiven Festlegung der Schüler auf ihre Herkunftskultur oder was man dafür hält).

An die Stelle des interkulturellen setzten deshalb manche das „transkulturelle“ Interpretationsmodell: Durch die Globalisierung würden allmählich alle, nicht nur die Migranten, zu „kulturellen

Mischlingen“. Für jede Kultur, so der Philosoph Wolfgang Welsch, seien tendenziell alle anderen Kulturen zu Binnengehalten oder Trabanten geworden. So macht auch das Migrant*innenkind in seiner sozialen Umgebung andere musikalische Erfahrungen, als sie die Herkunftskultur bereithielt. Deren traditionelle Musik dürfte im aktuellen Lebenszusammenhang neue Bedeutungen annehmen, wenn sie denn überhaupt noch eine Rolle spielt. Umgekehrt verändert sich die Zuwanderungsgesellschaft auch kulturell durch die Mitbringsel der Migrant*innen, nicht nur in der Gastronomie, und die mediale Globalisierung verstärkt diese Dynamik.

Untersuchungen zur Musik von Migrant*innengruppen stützen diese transkulturelle Interpretation (siehe Martin Greve: *Die Musik der imaginären Türkei. Musik und Musikleben im Kontext der Migration aus der Türkei in Deutschland*, Stuttgart 2003). Es scheint aber, dass statt einer tendenziell homogenen Mischkultur eine neue kulturelle Vielfalt mit charakteristischen Ausprägungen entstanden ist. Für den Musikunterricht bedeutet dies einmal mehr den Abschied von der Vorstellung, es könne halbwegs übertragbare konzeptionelle und methodische Lösungen geben. Die Verantwortung für gelingenden interkulturellen (oder auch transkulturellen, multikulturellen) Musikunterricht liegt damit vor allem bei Lehrern, Schülern, Eltern vor Ort.

Weitgehend unerforscht

Aber welche musikalischen Erfahrungen Kinder „mit Migrationshintergrund“ in die Schulen mitbringen, darüber ist nicht viel bekannt, auch nicht, ob und wie diese darauf reagieren. Mit John Dewey gesprochen: Ein Gramm „experience“ wäre vielleicht besser als die Tonne Theorie, mit der wir es zu tun haben. Die wenigen empirischen Studien zeichnen ein unklares oder ernüchterndes Bild.

Der Musikpädagoge Andreas Lieberg berichtete 1995 über eine Studie des Institutes für Musikpädagogik der Universität Bremen. Eine schriftliche Befragung und Interviews mit Lehrern, Eltern und Schülern zu Erfahrungen mit interkulturellem Musikunterricht erbrachten Widersprüchliches zu Unterrichtsansätzen, Problemsichten und Bewertungen. Während Lehrerinnen und Lehrer ihre Erfahrungen eher positiv sahen, beurteilten Eltern und Schüler (meist türkische Immigrant*innen) das Erlebte differenzierter. Die Statements lassen auf ein facettenreiches Problemfeld schließen, ablesbar schon daran, dass sich zu fast jeder Aussage eine Gegenaussage findet. Herkunft, Alter und Geschlecht der Schüler*innen und Schüler spielen eine Rolle, ebenso die unterschiedlichen Einstellungen zur eigenen Herkunftskultur. Das durchaus vorhandene Interesse daran, dass diese im Unterricht in irgendeiner Weise behandelt wird, kann schnell enttäuscht werden, wenn die nötigen Kenntnisse und ein Gespür für das Angemessene fehlen. Eine Lehrerin: „Interkultureller Musikunterricht ist ein hochsensibles Feld. Durch die Musik werden Gefühle besonders angesprochen [...] Schüler allgemein, aber ausländische vielleicht noch mehr brauchen ein starkes Selbstbewusstsein und/oder eine starke Gruppe, die sie stützt, wenn sie sich zu ihrer Musik bekennen oder sie sogar vortragen wollen [...] Wenn ich die Musik der ausländischen Schüler im Unterricht behandeln möchte, muss ich schon bei der Einführung den richtigen Ton treffen, ich muss genau die Atmosphäre in der Klasse spüren und mir ständig darüber im Klaren sein, dass der Musikunterricht Grenzen hat. In manchen Klassen verzichte ich dann lieber darauf.“ (Siehe Andreas Lieberg: „Nun ade, du mein lieb Heimatland. Wie reagiert der Musikunterricht auf den gestiegenen Anteil von Schülern und Schüler*innen aus anderen

Kulturen?“ in: *Aspekte und Formen interkultureller Musikerziehung*, herausgegeben von Reinhard Böhle, Frankfurt a. M. 1996, Seite 131.) Es fehlt an Unterrichtsforschung, die solchem Gelingen oder Misslingen nachgeht. Das hochinteressante Material, das Lieberg in seinem Text ausbreitet, hätte sicherlich zur Hypothesenbildung für ein systematisches Nachfragen getaugt.

Susanne Dannhorn (Münster) und Annette Wilczopolski (Köln) legten 1994 beziehungsweise 1999 ihre Examensarbeiten als Musiklehrerbefragungen zum Thema „Interkultureller Musikunterricht“ in Nordrhein-Westfalen an. Beide hatten Schwierigkeiten, ihre Partner/-innen für die geplanten Intensivinterviews zu finden: Dannhorn musste landesweit circa sechzig Schulen fragen, um fünfzehn Grundschulen mit insgesamt zwanzig gesprächsbereiten Musiklehrerinnen und -lehrern zu finden; Wilczopolski fragte schriftlich bei allen 254 allgemeinbildenden Schulen in Köln an, ob es dort interkulturellen Musikunterricht gebe und ob gegebenenfalls ein Gesprächspartner oder eine Gesprächspartnerin zur Verfügung stünde. Sie erhielt achtundzwanzig Antworten, davon nur elf positive – und musste den Kreis der Interviewten über Köln hinaus erweitern. Beide Interviewpartner beklagten Defizite in der Lehraus- und -fortbildung und in der Qualität verfügbarer Unterrichtsmaterialien, sprachen aber von durchweg positiven Reaktionen der Kinder auf Musik aus fremden Ländern, vor allem auch dann, wenn dabei Immigrantenkinder mit „ihrer“ Musik im Mittelpunkt standen – dies wirkte sich positiv auf Selbstwertgefühl und Arbeitshaltung aus und führte zu besserer Kooperation mit den anderen Schülern.

Verbundenheit mit der Herkunftskultur

In einem Seminar des Instituts für Musikpädagogik der Kölner Universität zum

Thema „Musikinteressen von Immigrantenkinder in Kölner Schulen und ihre Erfahrungen im Musikunterricht“ im Sommersemester 2005 ging es um die Leitfragen: Welche Bedeutung hat die jeweilige Herkunftskultur für die Musikinteressen von Immigrantenkinder? Wünschen sie sich, dass diese Interessen im Musikunterricht eine Rolle spielen? Kommt der Musikunterricht diesen Wünschen entgegen? Hauptergebnisse: Musik, die mit der Herkunftskultur zu tun hat, steht für die Schüler im Vordergrund ihrer Interessen. Sie wünschen sich diese Musik im Musikunterricht, erleben sie aber dort so gut wie nie. Die Studierenden befragten in Gruppeninterviews sechsundzwanzig Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I (Durchschnittsalter: vierzehn Jahre) aus zwei Gymnasien, einer Realschule, zwei Hauptschulen und einer Schule für Lernbehinderte. Vertreten waren siebzehn Herkunftsländer; sechzehn Kinder waren in Deutschland geboren. Die genannten Musikinteressen wurden in vier Kategorien codiert: Popmusik in der Stilistik des Herkunftslandes (zwanzig Nennungen), traditionelle Musik aus dem Herkunftsland (sechs), westliche Popmusik (achtzehn) und deutschsprachige Musik (elf). Die meisten Schüler (neunzehn) gaben an, dass sie sich für mehr als eine dieser Musikrichtungen interessierten. Bei keinem gab es im Elternhaus Konflikte wegen dieser musikalischen Orientierungen. Die Frage „Wird im Musikunterricht auch über die Musik aus Deinem Herkunftsland gesprochen?“ beantworteten fünf Schüler mit „Ja“, alle anderen mit „Nein“ – auch dort, wo die Schule Musikunterricht in irgendeiner Form anbot. Auf die Anschlussfrage „Fühlst Du Deine musikalischen Interessen im Unterricht ausreichend berücksichtigt?“ antworteten einundzwanzig der sechsundzwanzig Schüler klar mit „Nein“, die übrigen mit „ich weiß nicht“ oder „das ist mir egal“.

Das Fazit der Studenten nach der Auswertung des Materials formulierte einer von ihnen so: „Meine Vorstellung, dass Musikunterricht an Schulen leider eine eher untergeordnete Rolle spielt, wurde nochmals bestätigt. Ich fand aber überraschend, dass doch so viele Immigrantenkinder mit ihrer eigenen Kultur so stark verbunden sind.“ Mehr als Hypothesen in dieser Richtung kann man aber vorerst aus den Befunden nicht ableiten. Immerhin könnte eine genauere Überprüfung auch das transkulturelle Erklärungsmodell infrage stellen, soweit es nichts anderes besagt, als dass auch Immigrantenkinder „kulturelle Mischlinge“ sind. Die Aussage bleibt trivial, solange man das Mischungsverhältnis und die individuelle Bedeutung der Ingredienzen nicht klärt. Denn sonst könnte man zur Tagesordnung eines Musikunterrichts übergehen, der in nicht näher definierter Weise bloß der „musikalischen Vielfalt“ Rechnung trägt oder der einfach davon ausgeht, dass irgendjemandem immer irgendeine Musik „fremd“ ist.

Eine Frage der Identität

Dass wir so leicht nicht davonkommen, darauf deutet die kürzlich publizierte Dissertation von Maria Wurm zum Thema *Musik in der Migration* (Bielefeld 2006) hin. Sie befragte 2002 und 2003 in einer qualitativen Studie in NRW eine Reihe von sozial erfolgreichen und auch sprachlich hoch kompetenten jungen Migrant/-innen aus der Türkei zwischen sechzehn und achtundzwanzig Jahren (meist Student/-innen) nach ihren Musikinteressen und fand, dass selbst für diese in jeder Hinsicht „gut integrierten“ Jugendlichen „die türkische Popmusik und die Volksmusik gemeinhin positiv und emotional intensiver konnotiert (sind) als anderssprachige Musik“ (Seite 230). Die Gründe dafür, so fand die Autorin in ihren Gesprächen heraus, sind komplex: eine starke emotionale Bindung an

Die Sitar ist ein indisches Zupfinstrument mit bis zu vier Spielsaiten, drei Bordunsaiten und elf bis dreizehn Resonanzsaiten.

Die Sitar, hier gespielt von Anoushka Shankar, der Tochter des weltberühmten Sitar-Spielers Ravi Shankar, ist das bedeutendste Instrument der klassischen nordindischen Musik.

© picture-alliance/dpa, Foto: Landov Heinz Ruckemann



die Türkei, ihre Sprache, ihre Menschen; die Tatsache, dass „türkische Musik gänzlich unabhängig von einem Migrationskontext in der Lage (ist), türkischen Jugendlichen schlicht ein enormes Vergnügen zu bereiten“ – aber auch, dass es den Jugendlichen trotz ihrer hervorragenden Sprachkenntnisse, ihrer formalen Bildung und ihrer Lebensgeschichten nicht gelingt, „eine tiefe innere Anbindung an Deutschland aufzubauen [...] Um eine Anbindung an ein Land aufzubauen, braucht es offenbar mehr als Sprachkenntnisse oder Kompetenz im rechtlichen oder gesellschaftlichen Leben eines

Landes. Es braucht Dinge, die nicht die Migrantenjugendlichen leisten können, sondern die die Mehrheitsbevölkerung leisten muss, Dinge wie beispielsweise die Vermittlung eines Gefühls, willkommen und als Mitbürger/-in akzeptiert zu sein.“ Andererseits, so die Autorin in ihrem Fazit, beweisen diese Jugendlichen, „dass man sich in die Gesellschaft einfügen kann, ohne sich zu assimilieren in dem Sinne, herkunftskulturelle Elemente weitestgehend abzulegen [...] und dass dies eine konstruktive Möglichkeit sein kann, sich in der Migrationssituation zu verorten. Vielleicht ist es an der Zeit, dass die Mehrheitsbevölkerung lernt, dies auch so zu sehen“ (Seite 232 folgende).

Auch Heiner Keupp schreibt in seiner Untersuchung *Patchworkidentität – Riskante Chancen bei prekären Ressourcen*: „Die Anzahl der Kinder und Jugendlichen, die einen Migrationshintergrund haben, steigt ständig. Sie erweisen sich als kreative Schöpfer von Lebenskonzepten, die die Ressourcen unterschiedlicher Kulturen integrieren. Sie bedürfen aber des gesicherten Vertrauens, dass sie dazugehören und in ihren Identitätsprojekten anerkannt werden.“ (Siehe www.ipp-muenchen.de/texte/keupp_dortmund.pdf; zuletzt 5. September 2006.)

Fast alle der von den Kölner Studierenden befragten Schülerinnen und Schüler brachten musikkulturelle Ressourcen aus ihren Herkunftsländern (oder denen ihrer Familie) mit, bei der Mehrzahl von ihnen gab es allerdings Grund, daran zu zweifeln, dass man ihnen genügend gesichertes Vertrauen entgegenbrachte, dazuzugehören und in ihren Identitätsprojekten anerkannt zu werden. Dabei sind, wenn man so will, in der Musikpädagogik der vergangenen drei Jahrzehnte die Anerkennung und Förderung der Identitätsprojekte der Schüler, soweit sie mit Musik zu tun haben, zumindest gleich-

wertig an die Seite der Introduction in Musikkultur getreten. Migrantenkinder mitsamt ihren musikalischen Identitätsprojekten werden in Zukunft so sehr die Normalität des Musikunterrichts bestimmen, dass es an der Zeit sein könnte, sich von „interkulturellem Lernen“ als Randaufgabe des Musikunterrichts zu verabschieden. Musikunterricht wird weithin nur noch als „interkultureller“ Unterricht anzulegen sein – weil auch die Immigrantenkinder unsere Kinder sind und nicht eine gesondert zu betrachtende Randgruppe, die Sand ins Getriebe einer nur noch fiktiven Normalsituation streut.

So viel scheint sicher: Nicht jeder, der sich in seiner Herkunftskultur zu Hause fühlt, ist integrationsunwillig oder unter Parallelgesellschaftsverdacht zu stellen (das könnte manche überflüssige Leitkulturdebatte entschärfen). Und nicht jede Musiklehrerin, die sich für die Herkunftskulturen ihrer Schülerinnen interessiert, legt sie projektiv darauf fest und leistet ihrer Ethnisierung Vorschub. Das heißt aber auch: Nicht nur wir Abendländer haben ein kulturelles Gedächtnis, das es in den Schulen zu pflegen gilt. Für die Musiklehrerbildung hat das Konsequenzen. Im Studium sollten Erfahrungen vermittelt werden, die geeignet sind, Respekt vor anderen Kulturen auf- und Klischees abzubauen – beispielsweise die Vorstellung, die musikalischen Weltkulturen repräsentierten gegenüber der abendländischen eigentlich nur „primitivere“ kulturelle Stufen der Menschheit. Dringlich ist es auch, junge Musiker mit anderem kulturellen Hintergrund für die musikpädagogische Arbeit in unseren Schulen zu interessieren und entsprechend auszubilden – mit Studienprogrammen, die ihre besonderen Kompetenzen aufnehmen. In unserem Land sind sie längst angekommen. Jetzt geht es darum, ihnen auch die Tür zu unserer Pädagogik zu öffnen.