

Lehren: Der nicht versteht, muss erst das Gefühl haben,
dass er verstanden wird. Der hören soll, muss erst das Gefühl haben,
dass er gehört wird. (Brecht, Geschichten vom Herrn Keuner)

Thomas Ott

Musikinteressen von Immigrantenkindern in Kölner Schulen und ihre Erfahrungen im Musikunterricht¹

1. Voraussetzungen

Grunddaten. Interkulturelles Lernen ist eines der großen Themen der gegenwärtigen Musikpädagogik. Der Fülle an publizierten Unterrichtsmaterialien und theoretisch-konzeptionellen Arbeiten² steht allerdings eine überschaubare Zahl empirischer Studien gegenüber. Wir haben weder verlässliche Daten über den Musikunterricht in den 40.000 Schulen des Landes noch wissen wir 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 8 % MitbürgerInnen mit ausländischem Pass ebenso wie für die vier Mill. Aussiedler, die 1,6 Mill. Eingebürgerten und die 1,7 Mill. deutschen Kinder mit einem ausländischen Elternteil (insgesamt noch einmal 9 %)³. Dem entspricht ein stetig wachsender Anteil an Immigrantenkindern in unseren Schulen: Berlin rechnet bis 2026 mit 50 % der Schulanfänger aus dieser Gruppe⁴. In den Nordrhein-Westfälischen Grundschulen lag der Anteil der Ausländerkinder im Jahre 2004/05 bei 15 % (Hauptschulen: 22 %, Realschulen: 9 %, Gesamtschulen: 16 %, Gymnasien: 4 %)⁵. Rechnet man die „gefühlten Ausländer“

¹ Bericht über eine Befragung Kölner SchülerInnen und StudentInnen, die die TeilnehmerInnen des Seminars „Musikalische Interessen von Immigrantenkindern in Köln und ihre Erfahrungen im Musikunterricht“ im Sommersemester 2005 am Musikseminar der Universität zu Köln planten, durchführten und auswerteten. Beteiligt waren: **Janina Göttling, Thade Kück, Tim Nass, Melanie Rachinger, Alexandra Siemoneit und Nils Wittmann**. Bei der Durchführung assistierte mein Doktorand **Gerd Arendt**, der auch in Interviewtechniken und der Gestaltung von Befragungssituationen beriet.

² vgl. die umfangreiche (aber bei weitem nicht vollständige) Bibliographie unter http://www.uni-koeln.de/ew-fak/Mus_did/literatur/litinter.html

³ Nach Die Zeit Nr. 19 / 2006, S. 3

⁴ Der Tagesspiegel, 12.5.2006, S. 7

⁵ Statistisches Material des Landesamtes für Datenverarbeitung und Statistik Nordrhein-Westfalen; Internet 25.4.2005

(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 % bei den „deutschen Schulentlassenen“), bei den übrigen Abschlüssen weit unterrepräsentiert (Realschulabschluss 29,1 gegen 41,6 %, Hochschul- bzw. Fachhochschulreife 10,2 gegen 26 %), und ohne jeden Abschluss verlassen 7,9 der deutschen, aber 19,2 % der ausländischen Abgänger die Schulen⁶. Die Ursachen dieser Benachteiligung, die auch im internationalen Vergleich aufgefallen ist, wurden mit den PISA- und OECD-Studien breit diskutiert⁷. Sie ist eines der Hauptprobleme des deutschen Bildungssystems.

Konzentrations- und Ghettoisierungsprozesse 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 (70 % der Bewohner haben einen Migrationshintergrund) oder in Bremen-Tenever (58 %) muss anders reagieren als etwa eine Realschule in Berlin-Zehlendorf (5 %). Insgesamt aber wird der Umgang mit kultureller Vielfalt Bestandteil der Lehrerrolle, wird interkulturelle Kompetenz zum Element pädagogischer Professionalität⁸.

Musikpädagogische Antworten. Seit über zwei Jahrzehnten diskutiert die Musikpädagogik Konsequenzen der Migration für das Selbstverständnis des Musikunterrichts. Parallel dazu und unabhängig davon öffnete sich der Musikunterricht mehr und mehr der „außereuropäischen Musik“ - zunächst immer noch als einem thematischen Teilgebiet der Musikwissenschaft, dann aber mehr und mehr auch deshalb, weil afrikanische und lateinamerikanische Musikstile neue und attraktive Musiziermodelle anboten, die den erweiterten musikalischen Interessen von Lehrern und Schülern entgegenkamen. Von interkulturellem Musikunterricht im strengeren Sinne kann man allerdings erst dann sprechen, wenn verschiedene kulturelle Orientierungen in einer und der-

⁶ Die Zeit, a.a.O.

⁷ vgl. auch z.B. Paul Mecheril: Einführung in die Migrationspädagogik, Weinheim (Beltz) 2004, Kapitel 5: Die Schlechter-Stellung Migrationsanderer, S. 133-175

⁸ Andrea Lanfranchi: Interkulturelle Kompetenz als Element pädagogischer Professionalität – Schlussfolgerungen für die Lehrerbildung. In: Georg Auernheimer (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität, Opladen (Leske und Budrich) 2002, S. 206 bis 233

selben Lernsituation berücksichtigt oder gar fruchtbar gemacht werden sollen. Damit sind eine Reihe von praktischen und theoretischen Schwierigkeiten verbunden, um die die Diskussion seither kreist⁹. Erstens ist die situative Vielfalt im Musikunterricht von Land zu Land, von Stadtteil zu Stadtteil, von Schule zu Schule kaum verallgemeinernd zu beschreiben und praktisch zu bewältigen. Zweitens ist es einem noch so bemühten Musiklehrer kaum möglich, sich mehr als nur sehr allgemeine Kenntnisse über die verschiedenen Herkunftskulturen anzueignen, von praktischen, didaktisch-methodisch einzusetzenden Fähigkeiten ganz zu schweigen. Drittens, so lautete bald die Kritik, sei die Fixierung auf „Herkunftskulturen“ ohnehin nicht immer produktiv, weil die Migranten Akkulturationsprozesse hin zu neuen kulturellen Orientierungen durchliefen – vom Festhalten an der „eigenen“, mitgebrachten Musik (vielleicht als Ausdruck eines Zusammenrückens infolge nicht bewältigter Integrationsanforderungen, bestenfalls als bewusste, auf Weiterentwicklung angelegte Traditionspflege in der „Diaspora“) über hybride Interessenbildungen, die den tradierten Wertehintergrund mit einer gewissen Distanz, aber auch mit einer Art sekundärer Identifikation erleben lassen, bis hin zur reaktiven Ablehnung des Tradierten. Demgegenüber gingen die ersten didaktischen Modelle zur türkischen Musik von einer Art Kulturvergleich aus, der zuerst nach Gemeinsamkeiten suchte, um von da aus musikkulturelle und musikalische Unterschiede aufzuzeigen (Schnittstellenmodell). Aber schon der Begriff *interkulturell* (= zwischen *den* Kulturen) deutete – so die bald einsetzende Kritik an diesem Modell – auf ein eher statisches Kulturverständnis, das die Dynamik der kulturellen Austausch- und Vermischungsprozesse nicht treffe – mit der möglichen Folge der „Ethnisierung“, der projektiven Festlegung der Schüler auf die Herkunftskultur oder was man dafür halte.

An die Stelle des interkulturellen trat deshalb mehr und mehr das „transkulturelle“ Interpretationsmodell¹⁰, das von einer globalen und lokalen

⁹ Sie wird hier sehr summarisch wiedergegeben und ohne im Einzelnen auf die AutorInnen – vor allem Dorothee Barth, Irmgard Merkt, Volker Schütz, Wolfgang Martin Stroh, Jürgen Vogt – und ihre Texte einzugehen (s.o. Fußnote 2)

¹⁰ Dieser vom Philosophen Wolfgang Welsch vorgeschlagene Begriff (z.B. 1997 in: *Transkulturalität. Zur veränderten Verfassung heutiger Kulturen*. In: *Texte zur Wirtschaft und zur Wissenschaft*, Hausner&Hausner online: http://www.tzw.biz/www/home/article.php?p_id=409, 22.5.2006) wurde zuerst von Volker Schütz in die musikpädagogische Diskussion eingeführt: *Schwierigkeiten bei der Verständigung über Musik in Zeiten der Transkulturalität*. In: Th. Ott / H.v.Loesch (Hrsg.): *Musik befragt – Musik vermittelt*, Augsburg (Wißner) 1996

Vernetzung der Kulturen ausgeht, durch die alle, und nicht nur die Migranten, mehr und mehr zu „kulturellen Mischlingen“ würden. Für jede Kultur, so der Philosoph und Cheftheoretiker dieser Richtung, Wolfgang Welsch, seien tendenziell alle anderen Kulturen zu Binnengehalten oder Trabanten geworden. In der Tat liegt auf der Hand, dass das Migrantenkind in seiner sozialen Umgebung andere musikalische Erfahrungen macht, als sie die Herkunftskultur bereithielt, und selbst deren traditionelle Musik dürfte im aktuellen Lebenszusammenhang neue Bedeutungsnuancen annehmen, wenn sie denn überhaupt noch eine Rolle spielt. Umgekehrt verändert sich die Zuwanderungsgesellschaft auch kulturell durch die Mitbringsel der Migranten, nicht nur in der Gastronomie, von der medialen Globalisierung ganz abgesehen.

Die transkulturelle Interpretation¹¹ wird durch vorliegende Untersuchungen zur Musik von Migrantengruppen¹² in gewisser Weise gestützt, wenngleich man den Eindruck gewinnt, dass statt einer tendenziell homogenen Mischkultur eine neue kulturelle Vielfalt mit charakteristischen Ausprägungen entstanden ist. Für den Musikunterricht und das schulische Musikleben in den unterschiedlich betroffenen Schulbezirken und Schultypen 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 den Akteuren vor Ort – Lehrerinnen, Schülern, Eltern.

Untersuchungen. Aber welche Lernvoraussetzungen – musikalische Erfahrungen, Fähigkeiten, Interessen, Wünsche an den Musikunterricht – Schüler mitbringen, darüber ist so gut wie nichts bekannt, auch nicht, ob und

¹¹ An Welsch's Fassung des Begriffs „Transkulturalität“ irritiert, dass er nach der Intention des Autors nicht nur deskriptiv angemessen, sondern zugleich gesellschaftspolitisch wirksam sein soll. „Kulturbegriffe sind stets mehr als bloß beschreibende Begriffe, sie sind zugleich operative Begriffe. Wie andere Selbstverständigungsbegriffe (beispielsweise Identität, Person, Mensch) auch, haben sie Einfluß auf ihren Gegenstand, verändern diesen. Unser Kulturverständnis ist ein bedeutender *Wirkfaktor* in unserem Kulturleben... Wir sollten Begriffe vorschlagen, die deskriptiv adäquat, normativ gerechtfertigt und vor allem pragmatisch weiterführend sind“ (a.a.O.). Ob man die drei Kriterien ohne Realitätsverlust unter einen Hut bringen kann, ist die Frage. Besteht dabei nicht die Gefahr des „Kleinredens“ kultureller Differenzen, also ihrer vorwegnehmenden Entsorgung?

¹² Auf zwei Veröffentlichungen sei hier besonders verwiesen: Martin Greve: Die Musik der imaginären Türkei. Musik und Musikleben im Kontext der Migration aus der Türkei in Deutschland. Stuttgart (Metzler) 2003. Sabri Uysal: Zum Musikleben der Türken in Nordrhein-Westfalen, Gräfelting (Buch-Verlag) 2001

wie Schulen und (Musik-)LehrerInnen darauf reagieren. Mit John Dewey gesprochen: Auch hier wäre ein Gramm „experience“ vielleicht besser als die Tonne Theorie, mit der wir es zu tun haben¹³. Wie eingangs bemerkt, finden sich unter den vielen Publikationen zum interkulturellen Lernen im Musikunterricht nur eine Handvoll empirischer Studien. Die zeichnen allerdings ein eher verwirrendes oder ernüchterndes Bild der Realitäten.

Andreas Lieberg¹⁴ berichtete 1995 über eine Studie des Instituts für Musikpädagogik der Universität Bremen. Eine schriftliche Befragung (300 Fragebögen, 132 Schulen, Rücklauf: 67) und je 10 Interviews mit Lehrern, Eltern und Schülern zu Erfahrungen mit interkulturellem Musikunterricht erbrachten ein differenziertes und widersprüchliches Tableau von Unterrichtsansätzen, Problemsichten und Bewertungen. Während die Lehrerinnen und Lehrer ihre Erfahrungen mit interkulturellem Unterricht eher positiv sahen, beurteilten die befragten Eltern und Schüler (meist türkische Immigranten) das Erlebte differenzierter. Lieberg teilt eine Fülle von Statements mit, die auf ein facettenreiches Problemfeld schließen lassen, ablesbar schon daran, dass sich zu fast jeder Aussage eine Gegenaussage findet. Herkunft, Alter und Geschlecht der Schülerinnen 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 dies ohne die nötigen Kenntnisse und ohne ein gewisses „feeling“ für das Angemessene geschieht. Eine Lehrerin: *„Interkultureller Musikunterricht ist ein hochsensibles Feld. Durch die Musik werden Gefühle besonders angesprochen. Im 8./9. Jahrgang neigen Schüler ohnehin zu Polarisierungen. Abneigungen werden radikal empfunden und eben-*

¹³ Statements wie das folgende stereotypisieren und „kulturalisieren“ über die Maßen und können eine nüchterne Empirie kaum ersetzen: „In immer neuen Wellen kommen neuartige ethnische Gruppen mit unterschiedlichen Bedürfnissen in die deutschen Schulklassen: Boatpeople aus Vietnam, die durch ihr Schweigen glänzen, Aussiedlerkinder, die deutscher als deutsch sein wollen ohne die Sprache zu können, die dritte Türkengeneration mit ihren vorlaut-frechen Klein-Machos, von Kriegserlebnissen traumatisierte Kinder aus den Krisenregionen der Welt usw. Die kulturelle Identität der Kinder ist brüchig und im herkömmlichen Sinn von ‚Liedern aus der Heimat‘ nicht mehr erkennbar“ (Wolfgang Martin Stroh: Musik der einen Welt im Unterricht. In: Werner Jank (Hrsg.): Musikdidaktik, Berlin [Cornelsen] 2005, S. 187).

¹⁴ Andreas Lieberg: Nun ade, du mein lieb Heimatland – Wie reagiert der Musikunterricht auf den gestiegenen Anteil von Schülern und Schülerinnen aus anderen Kulturen? In: Reinhard Böhle (Hrsg.): Aspekte und Formen interkultureller Musikerziehung, Frankfurt/M. (IKO) 1996, S. 121-141

so geäußert. Schüler allgemein, aber ausländische vielleicht noch mehr, brauchen ein starkes Selbstbewusstsein und/oder eine starke Gruppe, dies sie stützt, wenn sie sich zu ihrer Musik bekennen oder sie sogar vortragen wollen. Ich habe die Erfahrung gemacht, dass es häufig mehr auf das ‚wie‘ ankommt als auf das ‚was‘. 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.“¹⁵ Leider fehlt es an interpretativer Unterrichtsforschung, die dem Gelingen oder Misslingen solcher Situationen nachgeht. Auch ist es schade, dass das Bremer Forschungsprojekt nicht weitergeführt wurde; das hochinteressante Material, das Lieberg in seinem Text ausbreitet, hätte sicherlich zur Hypothesenbildung für ein systematischeres Nachfragen getaugt.

Susanne Dannhorn (Münster)¹⁶ und Annette Wilczopolski (Köln)¹⁷ legten 1994 bzw. 1999 ihre Examensarbeiten als Musiklehrerbefragungen zum Thema „Interkultureller Musikunterricht“ in Nordrhein-Westfalen an. Beide hatten Schwierigkeiten, ihre PartnerInnen für die geplanten Intensivinterviews zu finden: Dannhorn musste bei landesweit ca. 60 Schulen anfragen, 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 gäbe und ob ggf. ein Gesprächspartner oder eine Gesprächspartnerin zur Verfügung stünde, und erhielt 28 Antworten, davon nur 11 positive – sie erweiterte den Kreis der Interviewten, indem sie 9 weitere LehrerInnen aus ihrem Bekanntenkreis außerhalb Kölns ansprach. Dannhorns und Wilczopolskis InterviewpartnerInnen beklagten vor allem die Defizite in der Lehrerausbildung und -fortbildung und in der Qualität verfügbarer Unterrichtsmaterialien, sprachen aber, so weit sie selbst Erfahrungen gemacht hatten, in der Mehrheit von durchweg positiven Reaktionen der Kinder auf Musik aus fremden Ländern, vor allem auch dann, wenn dabei Immigrantenkinder mit „ihrer“ Musik

¹⁵ a.a.O. S. 131

¹⁶ Susanne Dannhorn: Interkulturelle Musikerziehung in Nordrhein-Westfalen. In: Reinhard Böhle (Hrsg.): Aspekte und Formen interkultureller Musikerziehung, Frankfurt/M. (IKO) 1996, S. 142-157

¹⁷ Annette Wilczopolski: Interkultureller Musikunterricht an Kölner Schulen. Wiss. Hausarbeit, Universität zu Köln (Erziehungswissenschaftliche Fakultät, Seminar für Musik und ihre Didaktik) 1999

im Mittelpunkt standen – dies wirkte sich positiv auf ihr Selbstwertgefühl und ihre Arbeitshaltung aus und führte zu besserer Kooperation mit den anderen Schülern.¹⁸

2. Das Seminar und die Untersuchung

Die eher dürftige Datenlage trägt dazu bei, dass StudentInnen viele Publikationen zum Thema und die daran anknüpfenden Semindiskussionen als theorielastig und erfahrungsarm empfinden (ein Student brachte es einmal so auf den Punkt: „Wir reden zu viel über Kulturbegriffe und zu wenig über Kultur“). Während aber meine Seminare zum interkulturellen Lernen, zur afrikanischen oder türkischen Musik immer recht gut besucht waren, fanden nur sechs Studentinnen und Studenten in die Veranstaltung „Musikalische Interessen von Immigrant*innenkindern in Köln und ihre Erfahrungen im Musikunterricht“ (s.o. Fußnote 1). Womöglich lag es am Zeitaufwand, den das Wort „Forschungsseminar“ befürchten ließ, und der in der Tat höher lag als in vergleichbaren Seminaren. Trotz gelegentlicher Klagen darüber war nicht zu übersehen, dass das Interesse der Studierenden an der Thematik im Laufe des Semesters wuchs, vor allem auch nach den ersten direkten Kontakten mit der Zielgruppe. Die vielen Daten zusammenzutragen und zu ordnen gestaltete sich dann noch einmal recht strapaziös. Zum Abgleich der Ergebnisse mit den Aussagen einiger musikpädagogischer Basistexte kam es im Seminar selbst nicht mehr, wohl aber in der einen oder anderen Seminararbeit, angefertigt in den anschließenden Semesterferien¹⁹.

Zum Seminarverlauf: In den ersten Sitzungen beschäftigten wir uns mit Grundgegebenheiten der Immigration und mit der schulischen Situation von Kindern mit Immigrationshintergrund. Die Ausgangsfragen formulierte ich zu Beginn folgendermaßen: *Welche Bedeutung hat die jeweilige Herkunftskultur für die Musikinteressen von Immigrant*innenkindern? Wünschen sie sich, dass diese Interessen im Musikunterricht eine Rolle spielen? Kommt der Musikunterricht diesen Wünschen entgegen?* So zu fragen, erschien den Studenten offenbar ausgesprochen plausibel. Umso mehr erstaunte sie meine etwas poin-

¹⁸ s. hierzu vor allem Dannhorn, a.a.O. S. 149 f

¹⁹ Die Arbeit „Multikulturelle Gesellschaft – eine Aufgabe für den Musikunterricht?“ von Melanie Rachinger wird im Laufe des Jahres 2006 auf der Internetseite des Musikseminars der Universität zu Köln publiziert: http://www.uni-koeln.de/ew-fak/Mus_did/dozenten/ott/txt/rachinger.pdf

tiert vorgetragene Behauptung, die Musikpädagogik habe bisher kaum Material zur Beantwortung dieser simplen Fragen vorgelegt. Gleichzeitig fand ich es (auch angesichts gewisser Befürchtungen) ratsam, überhöhte Erwartungen und Ansprüche zu dämpfen, auf die methodischen Standards empirischer Untersuchungen hinzuweisen, die wir im Rahmen unserer Arbeitsmöglichkeiten kaum einlösen konnten, zugleich aber deutlich zu machen, dass eine mehr als theoretische, ansatzweise empirische Beschäftigung mit dem Problem für künftige Musiklehrer durchaus zu Schlüsselerfahrungen und zu neuen, praxiswirksamen Fragen führen könnte.

Zur Konzipierung der Untersuchung wurde das Praxisforschungs-Buch von Heinz Moser herangezogen²⁰. Die Diskussionen führten zu folgendem Design:

- *Versuchsgruppe*: SchülerInnen des 7. und 8. Schuljahrs (da man in dieser Altersgruppe schon mit einer gewissen individuellen Geschmacksbildung rechnen kann), und zwar quer über die Schularten.
- *Auswahl der Schulen*: Zwei Gymnasien (je 5 Schüler), eine Realschule (5 Schüler), zwei Hauptschulen (je 4 Schüler), eine Schule für Lernbehinderte (3 Schüler). Die einzelnen Schulen wurden eher zufällig ausgewählt (persönliche Kontakte der Studenten und des Dozenten).
- *Fragenkomplexe*: **Grunddaten** (Alter, Geburtsort, Herkunftsland der Familie und Dauer ihres Aufenthaltes in Deutschland, im Elternhaus gesprochene Sprache); **Musikgeschmack**; **Musikalische Aktivitäten** (eigenes Instrumentalspiel und musikalische Aktivitäten im Elternhaus und im Freundeskreis, evtl. Konflikte in der Familie wegen unterschiedlicher Orientierungen), **Musikunterricht in der Schule** (Rolle der Musik aus dem Herkunftsland, Berücksichtigung der eigenen Musikinteressen, eigene Wünsche danach).
- *Untersuchungsmethode*: Leitfadengestützte Gruppeninterviews in den Schulen mit je zwei studentischen Interviewern.

Um Erfahrungen mit der wenig vertrauten Interviewsituation zu sammeln und das jeweils eigene Verhalten dabei zur Diskussion zu stellen, wurde ein „Probelauf“ angesetzt. Interviewpartner waren drei Mitstudierende, deren mehr oder weniger ausgeprägter Migrationshintergrund bekannt war: die rus-

²⁰ Moser, Heinz: Instrumentenkoffer für die Praxisforschung. Ettenheim (Pestalozzianum/Lambertus) 2003

sisch-stämmige Olga (26)²¹, die 2001 mit ihrem Ehemann nach Deutschland kam; der aus Ostanatolien stammende Murat (31), dessen Eltern vor 21 Jahren immigrierten, und Jana (22), deren Vater als kleines Kind mit seinen Eltern nach Deutschland zog. Alle drei befanden sich in der Schlussphase ihres Studiums, hatten also die Anforderungen einer musikpädagogischen Ausbildung in Deutschland bewältigt. Während Olga und Jana damit keine Probleme hatten, war dies für Murat alles andere als selbstverständlich. Seine musikalische Identität lag eindeutig im türkisch-kurdischen Stilbereich; er hatte diesen Schwerpunkt auch nach seiner Ankunft in Deutschland immer weiter vertieft. Er spielte mehrere türkische Instrumente (Saz, Darbuka, Davul, Zurna), unterrichtete seit mehreren Jahren türkische Tanzfolklore in einem deutsch-türkischen Verein und trat häufig bei Festveranstaltungen und in öffentlichen Konzerten mit einer türkisch-kurdischen Band auf. Erst in Deutschland hatte er zusätzlich – und gegen den Willen seines Vaters – autodidaktisch das Keyboard- und Gitarrenspiel erlernt. Mit der im Studium dominierenden Musik der europäischen Klassik (sein Hauptinstrument war das Klavier) wurde er nie richtig warm.

Alle drei interessierten sich in ihrer Freizeit hauptsächlich für Musik ihrer „Herkunftskultur“, und zwar sowohl in traditionellen als auch in Pop- bzw. Jazz-Pop-Varianten. Bei Olga und Murat, die noch entscheidende Erfahrungen in ihrem Herkunftsland gemacht hatten, war dies eher zu erwarten als bei Jana. Sie war ja schon in zweiter (eigentlich dritter) Generation in Deutschland, betrachtete Deutsch auch als ihre Muttersprache, wenngleich in der Familie mit den Großeltern noch türkisch gesprochen wurde. Während ihr Vater neben der Gitarre auch die Saz spielte, lernte sie als Kind Querflöte und Klavier (ihre späteren Studienfächer). Trotzdem hatte sie immer schon ein ausgesprochenes Faible für türkische Musik, ihr eigentliches musikalisches Interessengebiet, wie für „alles Türkische“ überhaupt. Auch ihr Freundeskreis war dadurch bestimmt. Andere konnte sie oft für türkische Musik begeistern. In den Ferien fuhr sie am liebsten in die Türkei²².

In Janas und Murats Schulzeit wurde türkische Musik im Unterricht nie thematisiert, was beide bedauerten. Murat konnte seinen türkischen Schwer-

²¹ Die Namen sind hier geändert. Ich folge summierend dem Protokoll der Seminarsitzung vom 2.5.2005, angefertigt von Melanie Rachinger.

²² Ein Dreivierteljahr nach diesem Gespräch besuchte mich Jana in meiner Sprechstunde. Sie wohnte inzwischen in Istanbul bei ihrer Großmutter und unterrichtete in einer deutsch-türkischen Grundschule.

punkt aber in die Eignungsprüfung und in das musikpraktische Examen an der Kölner Universität einbringen. (Seine musikwissenschaftliche Examensarbeit schrieb er etwas später über die Musik der Aleviten). Im Studium selbst konnten er und Jana dieses besondere Interesse aber nicht weiter verfolgen – abgesehen von gelegentlichen Auftritten oder Referaten in meinen Seminaren, wobei mir aber gar nicht bewusst war, dass sie diese Situationen als etwas Besonderes erlebten.

Die Befragungen der Schüler erfolgten zwischen dem 8.6. und dem 22.6. 2005 nach folgendem Plan:

| Schule | Termin | Schüler m/w | Musikunterricht? | Team |
|----------------------------------|--------|-------------|------------------|---------------------|
| Martin-Luther-King-Hauptsch. | 8.6. | 2 / 2 | nein | Janina / Tim |
| Heinrich-Heine-Gymnasium | 8.6. | 3 / 2 | ja (Kurs/WP) | Melanie / Alexandra |
| Hauptschule Albermannstr. | 9.6. | 1 / 3 | Ja (WP) | Janina / Tim |
| Geschwister-Scholl-Realschule | 10.6. | 2 / 3 | ja | Melanie / Alexandra |
| Humboldt-Gymnasium | 13.6. | 2 / 3 | ja | Thade / Nils |
| Städt. Schule für Lernbehinderte | 22.6. | 3 / 0 | ja (AG) | Melanie / Alexandra |

Einige Grunddaten der befragten Schülerinnen und Schüler (N=26)

| | | |
|---------------------------------|--|------|
| Alter | 12 Jahre | 2 |
| | 13 Jahre | 5 |
| | 14 Jahre | 12 |
| | 15 Jahre | 7 |
| Geburtsland | Deutschland | 16 |
| | Ausland | 10 |
| Herkunftsländer der Elternpaare | Türkei | 6 |
| | Türkei / Polen | 1 |
| | Italien | 2 |
| | Italien / Portugal | 1 |
| | Albanien | 2 |
| | Kasachstan | 2 |
| | Kenia; Kenia/Deutschland | je 1 |
| | Ukraine; Ukraine / Lettland | je 1 |
| | Erithrea, Indien, Iran, Irak, Jugoslawien, Marokko, Mazedonien, Russland | je 1 |

Die wichtigsten Befragungsergebnisse:

| Musikinteressen (Nennungen je Musikart, Mehrfachnennungen) | |
|---|----|
| Popmusik aus dem Herkunftsland der Familie (PH) | 20 |
| Westliche Popmusik (PW) | 18 |
| Deutschsprachige Musik (DM) | 11 |
| Traditionelle Musik aus dem Herkunftsland der Familie (MT) | 6 |
| Sonstige Musik (SM) | 1 |
| Keine Angaben (K) | 1 |
| Kombinationen der Musikarten in den Musikinteressen (N=26) | |
| PH / PW | 5 |
| PH / PW / DM | 4 |
| PH | 3 |
| PW | 3 |
| PH / DM | 3 |
| PH / MT / PW / DM | 3 |
| MT / PW | 2 |
| PH / PW / MT | 1 |
| PH / DM / SM | 1 |
| K | 1 |
| Eigenes Instrumentalspiel (N=26) | |
| ja | 16 |
| nein | 10 |
| Häufiges Singen (zu Hause oder im Schulchor; N=26) | |
| ja | 9 |
| nein | 15 |
| Instrumentalspiel der Eltern (N=26) | |
| ja | 4 |
| nein | 22 |
| Gemeinsames Musizieren in der Familie (N=26) | |
| ja | 2 |
| nein | 18 |
| keine Angaben | 6 |
| Häusliche Konflikte wegen der eigenen Musikinteressen (N=26) | |
| nein | 26 |

Schließlich die wichtige Frage, wie denn der Musikunterricht mit den deutlich durch die kulturelle Herkunft geprägten Musikinteressen dieser Schüler umgehe. 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. (Die Antwort „ja“ kam von den fünf Schülern der Geschwister-Scholl-Realschule, die einmal ein Referat über die Musik ihres Herkunftslandes gehalten hatten.)

Auf die Anschlussfrage „*Fühlst Du Deine musikalischen Interessen im Unterricht ausreichend berücksichtigt?*“ antworteten 21 der 26 Schüler klar mit „nein“, die übrigen mit „ich weiß nicht“ oder „das ist mir egal“.

Ein vor dem Hintergrund der gegenwärtigen Integrationsdiskussion interessantes Detailergebnis ergab sich bei der Frage nach der Sprachlichkeit (deutsch / Herkunftssprache) in den Familien: 14 Kinder gaben an, zu Hause würden beide Sprachen gesprochen, während 11 Familien nur die Herkunftssprache benutzten. Nur eine Familie sprach ausschließlich deutsch.

Zwei Berichte der Interview-Teams enthalten Bemerkungen zum abschließenden feedback-Gespräch mit der jeweiligen Schülergruppe. Die SchülerInnen der Realschule fühlten sich in der Interview-Situation sehr wohl. So konnten sie am Ende auch eingestehen, dass sie sich alle mit ihrem oder ihrer Eltern Herkunftsland verbundener fühlten als mit Deutschland, und dass sie eigentlich gern auch ihre Musik in den Unterricht mitbringen würden, aber Befürchtungen wegen der Reaktionen der Anderen hätten. Das Vorgehen der beiden Studentinnen (Abwechseln bei den Interviewfragen, Interesse an den Antworten aller Schüler) fanden sie sehr gut und hätten gerne auch noch mehr Fragen beantwortet.

Auch die Schüler des Heine-Gymnasiums fühlten sich nach anfänglicher Unsicherheit wohl, fanden das Interesse an ihnen „sympathisch“ und das offene Gespräch (Unterhaltung statt Abfragen) positiv. Interessant fanden sie, auch einmal etwas über die Anderen zu erfahren. Auch seien die Fragen zum Glück „nicht zu persönlich“ gewesen.

3. Fazit der Studierenden (Juli 2005)

Im Protokoll der Abschlussbesprechung findet sich das teilweise kritische studentische Fazit zum Hauptergebnis der Befragung, zum eigenen Vor-

gehen bei der Untersuchung und zu einigen offen gebliebenen Fragen folgendenmaßen formuliert:

„Das große Interesse an der Musik der Herkunftskultur und das Bedürfnis nach ihrer Thematisierung hat sich in unserer Studie klar herauskristallisiert.

Interessant für das weitere Vorgehen wäre eine vergleichende Befragung von Schülern deutscher Herkunft.

Es wäre sinnvoll, die Ergebnisse der Studie an Musiklehrer weiterzureichen, die diesen als Anregung dienen könnten, mehr auf die Wünsche und Bedürfnisse ihrer Schüler einzugehen. Interessant wäre auch ein Gespräch mit den Musiklehrern, um herauszufinden, wie sie das Thema Multikulturalität handhaben und aus welchen Gründen sie es thematisieren, bzw. nicht thematisieren.

Auch wäre die Interviewsituation nochmals zu prüfen. Oft gewann man bei den Schülern, die auf die Frage nach dem Wunsch einer Behandlung im Musikunterricht mit „egal“ geantwortet haben, den Eindruck, dass das Bedürfnis zwar da ist, aber vor den MitschülerInnen nicht geäußert wurde. Außerdem könnte es sein, dass das Interesse an solchen Themen erst geweckt werden müsste, da diese Kinder dazu wohl wenig in der Schule und im Elternhaus vermittelt bekommen.“

Der (anonyme) feed-back-Bogen zu dieser Lehrveranstaltung enthielt u.a. die Frage: „Hat Ihnen persönlich das Seminar eine (oder mehrere) wichtige neue Einsicht(en) vermittelt? Wenn ja, wie würden Sie sie formulieren?“ Eine Studentin (oder ein Student) schrieb:

„Neue nicht gerade. Allerdings wurde meine Vorstellung, dass Musikunterricht an Schulen leider eine eher untergeordnete Rolle spielt, nochmals bestätigt. Ich fand auch überraschend, dass doch so viele Immigrantenkinder mit ihrer eigenen Kultur so stark verbunden sind.“

4. Fazit des Autors (August 2006)

Heiner Keupp schreibt: „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 dazu gehören und in ihren Identitätsprojekten anerkannt werden. In der schulischen Lebenswelt treffen Heranwachsende aufeinander, die unterschiedliche

soziokulturelle Lern- und Erfahrungsvoraussetzungen mitbringen, die zugleich aber auch den Rahmen für den Erwerb interkultureller Kompetenzen bilden.“²³

24 von 26 Schülerinnen und Schülern und die drei befragten Studierenden 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, dazu zu gehören und in ihren Identitätsprojekten anerkannt zu werden. Dabei ist, 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 gleichwertig an die Seite der Introduction in Musikkultur getreten. Migrantenkinder mitsamt ihren musikalischen Identitätsprojekten werden in Zukunft so sehr die Normalität des Musikunterrichts (soweit es ihn überhaupt noch geben wird) 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.

Die multiple musikalische Orientierung der Befragten gibt denen Recht, die im Anschluss an Wolfgang Welsch von „kulturellen Mischlingen“ und (in einer allerdings monströsen Begriffsschöpfung) von der „transkulturellen Binnenverfasstheit“ heutiger Menschen sprechen. Nur verdeckt die Mischlingsmetaphorik beim zweiten Hinsehen mehr, als sie aufdeckt. Abgesehen von der seit eh und je gemischten Verfasstheit der Weltkulturen²⁴ ist im individuellen Fall nicht nur die Frage, *was* sich da mischen soll, sondern auch, *wie* es sich mischt: Wie Gin und Tonic oder wie ein Kartenspiel? Wie die beiden Seelen in der Brust des Dr. Faust? Wie Dr. Jekyll und Mr. Hyde? Mischen sich nur die Musikstile oder auch die mit musikalischem Erleben verbundenen, kulturspezifisch determinierten Tiefenschichten der Person, die die soziale Wahrnehmung, die Motivationen und das Verhalten steuern? So ist auch bei den befragten Jugendlichen nicht klar, was es denn im Einzelfall bedeutet, wenn

²³ Heiner Keupp: Patchworkidentität – Riskante Chancen bei prekären Ressourcen, S. 18 (http://www.ipp-muenchen.de/texte/keupp_dortmund.pdf; zuletzt 5.9.2006)

²⁴ Starke Belege dafür trug kürzlich Klaus Harpprecht zusammen: Untergang des Abendlandes? Welch ein Unsinn! In: Die Zeit Nr. 25 / 2006, S. 48.

jemand türkische Popmusik und gleichzeitig deutschsprachige Musik mag²⁵. Der Eindruck war, dass in diesen Fällen die Identifikation mit der Musik des Herkunftslandes deutlich überwog. Aber auch damit wäre noch nicht viel gesagt. Es scheint, dass nur ein Perspektivwechsel uns dazu verhelfen kann, in diesen Interessenbekundungen mehr als bloß Hinweise auf gewohnheitsbestimmte kulturelle Orientierungen zu sehen, nämlich – in Keupps Begrifflichkeit – *Identitätsprojekte* unter den besonderen Bedingungen, die Jugendliche mit Migrationshintergrund bei uns vorfinden und in die sie sich hineindefinieren müssen. Wie Forschung in dieser Perspektive²⁶ aussehen kann, hat beispielhaft Maria Wurm gezeigt.²⁷

Sie befragte 2002 und 2003 in Nordrhein-Westfalen eine Reihe von „sozial erfolgreichen“ jungen MigrantInnen aus der Türkei zwischen 16 und 28 Jahren (meist StudentInnen) und fand, dass bei ihnen „ein erheblicher Teil alles Türkischen oder eines türkischen Kontextes – das Land an sich, die Menschen, die dort leben, die Sprache und eben die Musik – äußerst positiv konnotiert. Davon weitgehend natürlich getrennt besteht ein deutscher oder englischsprachiger Kontext, der für die Jugendlichen eher von Schule oder Beruf geprägt ist und weniger mit Erscheinungen wie beispielsweise familiärer Geborgenheit oder Sicherheit verbunden ist, sondern eher mit Ablehnungs- oder Diskriminierungserfahrungen konnotiert ist“. Eine weitere Einsicht war, dass die befragten Jugendlichen sich selbst zu keiner der in Deutschland existierenden Jugendkulturen zählen. „Der am häufigsten dafür angeführte Grund ist der, dass für die Jugendlichen das Abgrenzungs- und Ausschließungspotenzial von Jugendkulturen schwerer wiegt als das möglicherweise vermittelte Zugehörigkeitsgefühl. Deshalb sehen sie insbesondere jugendkulturelle Stile mit einem auffälligen oder provokanten äußeren Erscheinungsbild kritisch. Sie gehen davon aus, dass solche Stile Ablehnung und Ausschließung hervorru-

²⁵ Selbstverständlich gibt es hier auch ein Kategorisierungsproblem, das den Studierenden bewusst war, das aber im Rahmen des Seminars nicht weiterverfolgt werden konnte.

²⁶ Es ist im Prinzip die Perspektive der „Cultural Studies“, die die Herausbildung kulturellen Verhaltens als eine aktive, identitätsorientierte Leistung des Individuums ansehen. Andreas Hepp: Cultural Studies und Medienanalyse. Eine Einführung. Wiesbaden (VS Verlag für Sozialwissenschaften) 2004

²⁷ Maria Wurm: Lebensgefühl, Selbstverständnis und gesellschaftliche Selbstverortung türkischstämmiger Jugendlicher in der Bundesrepublik Deutschland im Spiegel ihres Musikkonsums, Institut für Kulturanthropologie und Europäische Ethnologie der Universität Frankfurt/Main, Dissertation (2005); Maria Wurm: Türkische Musik in Deutschland – das Unterhaltungsmedium einer Parallelgesellschaft? In: Diskussion Musikpädagogik 32/2006

fen, und dies möchten sie nicht herbeiführen... Viele sprechen davon, ohnehin immer als Türke oder Türkin und damit als „anders“ angesehen zu werden, und sie legen keinen Wert darauf, diese empfundene oder tatsächliche Exponiertheit weiter zu steigern“. Deshalb fühlen sie sich auch keiner „türkischen“ Subkultur zugehörig, sondern stilisieren sich in beiden Kulturen als „mainstream“, wobei ihnen ihre Kompetenzen im Türkischen so etwas wie „Distinktionsgewinne“ verschaffen.

Der Blick auf die Jugendlichen „mit Migrationshintergrund“ (als Trägern einer fremden Kultur) wird hier ergänzt durch den Blick auf die Jugendlichen als Adoleszente – mit den typischen Abgrenzungs- und Selbstdefinitionsproblemen dieser Altersgruppe in modernen Gesellschaften, allerdings spezifisch gebrochen durch bestimmte Herkunftsfaktoren. Erst in dieser Perspektive, könnte man sagen, wären sie nicht nur in unserem Land und in unseren Klassenzimmern, sondern auch in unserer Pädagogik angekommen.