

In: Thomas Ott, Jürgen Vogt (Hg.): Unterricht in Musik - Rückblick und aktuelle Aspekte. Symposium der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik zum 90. Geburtstag von Heinz Antholz. Wissenschaftliche Musikpädagogik Bd. 3. Berlin (LIT) 2008

Thomas Ott

„Musikunterricht mit Immigranten - wie mögen Musikpädagogik und -didaktik damit fertig werden!“

Die Überschrift meiner Überlegungen verdanke ich Heinz Antholz. Es war dies sein Kommentar, handschriftlich auf einer Postkarte, nachdem ich ihm meinen Text „Musikinteressen von Immigrantenkindern“¹ zugeschickt hatte. Lässt man sich die Antholz'sche Formulierung auf der Zunge zergehen, so kommt man auf eine ganze Reihe assoziativer Nuancen. Skepsis liegt darin, auch Neugier, vielleicht auch: Da habt Ihr Euch ja schön was vorgenommen, viel Vergnügen, ich muss dabei zum Glück nicht mehr mitmachen. Das Ausrufezeichen mag man als Hinweis auf den rhetorischen Charakter der Frage deuten - und damit zugleich als Hinweis auf Zweifel an den guten Aussichten des Unterfangens. Das Begriffsduo „Musikpädagogik und Musikdidaktik“ ist eigentlich rückfrage-, zumindest aber interpretationsbedürftig: Steht das eine für Praxis, das andere für Theorie? Sind es zwei Aspekte von Praxis - oder zwei Aspekte von Theorie vor oder nach aller Praxis? Haben wir es also eher mit theoretischen oder eher mit praktischen Problemen zu tun? Oder sowohl als auch? Und schließlich: Wir könnten uns schnell aus der Affäre ziehen, indem wir darauf verweisen, dass wir in unserem Metier - theoretisch und praktisch – gefälligst nie „mit etwas fertig“ werden dürfen. Wenn hier jemand mit etwas fertig geworden zu sein behauptet, hat er nur nicht genügend nachgedacht, ist realitätsblind oder in Routine erstarrt. Wer Heinz Antholz in persona oder in seinen Schriften kennen gelernt hat, weiß jedenfalls, dass ihm nichts fremder ist als die Vorstellung, man könne mit einem Problem jemals wirklich fertig werden. Theoretisch wie praktisch wirft auch und gerade für ihn jede „Lösung“ neue Fragen auf, erzeugt auch erfolgreiches Handeln Einsichten in nicht vermutete Möglichkeiten und Problemzusammenhänge. - Man kann aber „mit etwas fertig werden“ auch so verstehen, dass man sich einigermaßen erfolgreich darum bemüht, dem jeweili-

¹ Musikinteressen von Immigrantenkindern in Kölner Schulen und ihre Erfahrungen im Musikunterricht. In: G. Noll / G. Probst-Effah / R. Schneider (Hrsg.): Musik als Kunst Wissenschaft Lehre. Festschrift für Wilhelm Schepping zum 75. Geburtstag. Münster (Edition Octopus) 2006, S. 359-374 (http://www.uni-koeln.de/ew-fak/Mus_did/dozenten/ott/txt/Immigrantenkinder.pdf)

gen state-of-the-art der Problemthematisierung, Problemformulierung und Problemanalyse gerecht zu werden. Ich nehme an, so hat Heinz Antholz es auch gemeint.

Dazu gehört sicherlich, dass man systemweit denkt, dass man also „Musikunterricht mit Immigranten“ nicht als etwas betrachtet, das man nur im umfriedeten, wenn auch nicht immer friedlichen Raum von Schule, Musikschule, Ganztagsaktivitäten, Instrumental- und Klassenunterricht zu reflektieren braucht. Einwanderung ist ein Sachverhalt, der in seiner Komplexität und als gesellschaftliche Aufgabe erst allmählich angenommen wird - nachdem das Kohl'sche dictum, wir seien kein Einwanderungsland, seine paralysierende Wirksamkeit allmählich verliert. Nur zur Erinnerung:

2006 zählte das Statistische Bundesamt 15,3 Millionen Menschen mit Migrationshintergrund und Wohnsitz in Deutschland, das sind 19 % der Wohnbevölkerung, also statistisch jeder fünfte Mensch, dem wir in unserem Land begegnen. Gut die Hälfte von ihnen gelten nicht als „Ausländer“, weil sie im Besitz der deutschen Staatsangehörigkeit sind - diese wurde entweder mitgebracht (im Falle der „Ausiedler“) oder hier erworben, oder sie besteht seit der Geburt, wenn nämlich ein Elternteil schon Deutscher war. Bei einem Großteil dieser acht Millionen „Deutschen mit Migrationshintergrund“ spricht man allerdings manchmal von „gefühlten“ Ausländern, denn die deutsche Staatsangehörigkeit ist nicht unbedingt gleichbedeutend mit kultureller Assimilation.

Jeder Fünfte – das ist eine statistische Größe. Wir wissen, dass es z.B. in den neuen Bundesländern nur jeder 30., 40. oder 50. ist, während in Duisburg-Marxloh das Attribut „jeder Fünfte“ nicht für die Einwanderer, sondern für die deutschstämmigen Mitbürger gilt. In Hamburg hat jedes zweite Kind im Grundschulalter inzwischen einen Migrationshintergrund. Zur Regionalspezifität gesellt sich also eine deutliche Altersspezifität. Ähnlich ist die Entwicklung in Berlin, wo man für die nächsten Jahre erwartet, dass jeder zweite Schulanfänger ein Kind aus einer Einwandererfamilie ist. Das, womit wir im Antholz'schen Sinne „fertig werden müssen“, steht also nicht mehr - und stand eigentlich nie - zur Disposition. Es hat uns längst erreicht. Denn das Recht des Schülers auf Unterricht in Musik, dem Heinz Antholz in seinem Buch „Unterricht in Musik“ ein Unterkapitel widmet – „music

for every child and every child for music“² – gilt auch für die Immigrantenkinder. „Jeder Schüler hat das Recht, in seinen musikalischen Anlagen gefördert zu werden“ so zitiert Antholz im Jahre 1970 eine Lehrplanformulierung. Dies ist – so möchte ich 37 Jahre später hinzufügen – prinzipiell unabhängig davon, in welchen musikkulturellen Zusammenhängen diese Anlagen sozusagen „angelegt“ und weiterentwickelt wurden. Wie sollen wir damit fertig werden...

Hinzu kommt, dass die Einwanderergesellschaft sich in all den Jahrzehnten, in denen wir nicht richtig hingesehen haben, erheblich ausdifferenzierte. Die monströse Wendung „Menschen mit Migrationshintergrund“ – ich bevorzuge inzwischen das alte ehrliche deutsche Wort „Einwanderer“ – evoziert bei Vielen den Vorstellungskomplex Gewaltbereitschaft, Problemkiez, Zwangsheirat, Parallelgesellschaft, Integrations- und Sprachverweigerung, Kopftuchzwang, Ehrenmord und so weiter. Geht man aber die Dürener Straße in Köln entlang – wahrlich kein Problemkiez – so stammt hier jede zweite Verkäuferin, jeder zweite Kellner ersichtlich oder hörbar aus einer Einwandererfamilie. In meinem Haus wohnen drei Parteien, deren Namen darauf hindeuten. Die SPD-Bundestagsabgeordnete des Wahlkreises heißt Lale Akgün. Gerade in den vergangenen drei bis vier Jahren tun sich deutlich mehr Schriftsteller, Schauspieler und Filmemacher aus Einwandererfamilien hervor, ich erwähne nur den Schriftsteller Feridun Zaimoglu, den Regisseur Fatih Akin und den bayrisch-türkischen Kabarettisten, der sich Django Asül nennt und der differenzierter als viele publizistische Kommentare die angebliche türkische Parallelgesellschaft vorführt. Auch wurde kürzlich bekannt, dass 300.000 Arbeitsplätze sich in Deutschland dem unternehmerischen Wirken von Einwanderern verdanken.

Im Oktober 2007 erschien die Sinus-Studie „Milieus der Menschen mit Migrationshintergrund 2007“³, eine qualitative Untersuchung im Auftrag u.a. des Familienministeriums, 100 Einwanderer wurden befragt, die Auswertung erfolgte nach der Methodik der in unserem Haus ja gut bekannten „grounded theory“. Die Studie ist in einer Folienpräsentation im Internet ausgezeichnet dokumentiert, ich beschränke mich auf das Zitieren einiger wichtiger, in unserem Zusammenhang inter-

² Heinz Antholz: Unterricht in Musik. Ein historischer und systematischer Aufriss seiner Didaktik. Düsseldorf (Schwann) 1970, S. 115 ff (Zitat S. 115)

³ Die Milieus der Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland. Eine qualitative Untersuchung von Sinus Sociovision. Auszug aus dem Forschungsbericht. Heidelberg, 16. Oktober 2007. Als pdf-Datei abrufbar über (Stand Juni 2008): <http://images.zeit.de/text/online/2007/42/Migranten-Sinus>

essanter Ergebnisse.

- 1 „Die vorliegende Studie zeigt ein facettenreiches Bild der Migranten-Population und widerlegt viele hierzulande verbreitete Negativ-Klischees über die Einwanderer“.
- 2 „Die Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland sind keine soziokulturell homogene Gruppe. Vielmehr zeigt sich eine vielfältige und differenzierte Milieulandschaft. Insgesamt acht Migranten-Milieus mit jeweils ganz unterschiedlichen Lebensauffassungen und Lebensweisen konnten identifiziert werden.“
- 3 „Die große Mehrheit der befragten Migranten will sich aber in die Aufnahmegesellschaft einfügen – ohne ihre kulturellen Wurzeln zu vergessen. Viele, vor allem jüngere Befragte der zweiten und dritten Generation, haben ein bi-kulturelles Selbstbewusstsein und sehen Migrationshintergrund und Mehrsprachigkeit als Bereicherung – für sich selbst und für die Gesellschaft.“
- 4 „Häufig beklagt wird – quer durch die Migranten-Milieus – mangelnde Integrationsbereitschaft der Mehrheitsgesellschaft und geringes Interesse an den neuen Mitbürgern.“

Ich möchte zwei Punkte hier unterstreichen. Der Befund eines bi-kulturellen Selbstbewusstseins bei den Jüngeren widerlegt die verbreitete Vorstellung, durch die kulturelle Globalisierung verliere sich bei den Einwandererkindern früher oder später die Orientierung an der Herkunftskultur der Familie, vor allem auch an der musikalischen Herkunftskultur. Das Gegenteil scheint der Fall zu sein, wie auch andere Studien zeigen.

Zum Beispiel die von Tarek Badawia, der an der Universität Mainz Pädagogik lehrt und 2002 seine Dissertation unter dem Titel „Der dritte Stuhl“ publizierte⁴. Statt zwischen den Stühlen der Kulturen zu sitzen, so Badawia, haben diese Jugendlichen sich eine eigene, bikulturelle Identität erarbeitet, mit der sie sich von den Jugendlichen der Mehrheitsgesellschaft deutlich unterscheiden. - Die Kölnerin Maria Wurm kam in ihrer 2006 publizierten Dissertation⁵ in Bezug auf die musika-

⁴ Tarek Badawia: Der dritte Stuhl. Frankfurt/M. (IKO-Verlag) 2002

⁵ Maria Wurm: Musik in der Migration. Bielefeld (transcript) 2006; dies.: Türkische Musik in Deutschland – das Unterhaltungsmedium einer Parallelgesellschaft? In: Diskussion Musikpädagogik 32/2006

lischen Interessen türkisch-stämmiger Jugendlicher in Nordrhein-Westfalen zu einem ähnlichen Ergebnis. Sie befragte 2002 und 2003 im Rahmen einer qualitativen Studie eine Reihe sozial erfolgreicher und auch sprachlich hochkompetenter junger MigrantInnen zwischen 16 und 28 Jahren (meist Studierende) 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“ (230). Die Gründe dafür, so fand die Autorin in ihren Gesprächen heraus, sind komplex: eine starke emotionale Bindung an 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 MigrantIn Jugendlichen leisten können, sondern die die Mehrheitsbevölkerung leisten muss, Dinge wie beispielsweise die Vermittlung eines Gefühls, willkommen und als MitbürgerIn 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“ (232 f).

Auch die oben zitierte Sinus-Studie weist darauf hin, dass die Mehrheitsgesellschaft in den Augen der Einwanderer für deren Bewandnisse kein großes Interesse aufbringt. Türkische Musik in all ihren Spielarten ist gewiss nicht jedermanns Sache. Trotzdem: Wie reich entfaltet die türkische Musikkultur in Deutschland ist, haben Sabry Uysal⁶ und Martin Grewe⁷ eindrucksvoll aufgezeigt, und es verwundert schon, wie wenig davon in unserer Mehrheitskultur bisher angekommen ist. Belege für unsere Gleichgültigkeit und übergroße Reserviertheit findet man alleror-

⁶ Sabri Uysal: Zum Musikleben der Türken in Nordrhein-Westfalen, Gräfelting (Buch-Verlag) 2001

⁷ Martin Greve: Die Musik der imaginären Türkei. Musik und Musikleben im Kontext der Migration aus der Türkei in Deutschland. Stuttgart (Metzler) 2003.

ten, und immer wieder. Ein Beispiel: Die Amerikanerin Pamela Rosenberg, Intendantin der Berliner Philharmoniker, initiierte 2007 eine Konzertreihe mit türkischer Musik unter dem Dach der Philharmonie initiiert. Aus einem Interview im Berliner Tagesspiegel vom 16. Oktober:⁸

(Interviewer): „Ihre zweite Neuerfindung in dieser Saison ist eine Serie mit türkischer Musik...“ (Rosenberg): „Ja, wir haben die größte türkische Community außerhalb der Türkei hier in Berlin...“ (Interviewer): „Was aber nicht automatisch bedeutet, dass wir deshalb auch türkische Musik hören müssen.“ Rosenberg: „Doch! Wir sollten neugierig auf die Kultur unserer Mitbewohner sein, und umgekehrt. Wir können doch nicht ewig in separaten Welten nebeneinander leben“. Hier haben wir auf der einen Seite die signifikante Reserve (um nicht zu sagen Griesgrämigkeit), wenn es bei uns um das Immigrationsthema geht, und im Kontrast dazu einen eher fröhlich-engagierten Optimismus bei demselben Thema, wie man ihn oft bei Verantwortlichen aus erfahrenen Einwanderungsländern - USA, Kanada, England - antrifft und wie er bei uns allzu schnell unter blauäugigen Multikultigutmenschenverdacht gerät.

Zum Thema Schule. Wir wissen aus IGLU-, PISA- und OECD-Studien, und ich brauche das hier nicht abermals im Detail auszuführen, dass Einwandererkinder in unserem Schulsystem benachteiligt sind: Stark überrepräsentiert in Sonder- und Hauptschulen, ebenso stark unterrepräsentiert in Gymnasien und Hochschulen, der negative Zusammenhang ist bei uns weit ausgeprägter als in vergleichbaren Ländern. Im Allgemeinen wird die Sprachfähigkeit der Kinder als Schlüsselfaktor für den Schulerfolg angesehen. Allerdings hat die Hamburger Kollegin Ursula Neumann⁹ bei der Berliner Grundschul-Forschungstagung im September 2007 darauf hingewiesen, dass es schon in den 70er und 80er Jahren in diesem Bereich 85 von der KMK finanzierte Modellversuche gab – ohne dass Erfolge zu verzeichnen waren. Ich zitiere Neumann:

„Auch wenn ‚Integration‘ stets ausdrückliches Ziel der meisten Maßnahmen und Empfehlungen war, hat sich die Lage nicht grundlegend verändert und sich kein Bildungserfolg der Migrantenkinder eingestellt. In einem politischen Klima,

⁸ siehe: <http://www.tagesspiegel.de/kultur/art772,2400166> (Stand 22.6.2008), wo das gesamte Interview nachzulesen ist.

⁹ Ursula Neumann: Was bringen Förderprogramme? Die aktuelle Forschung zur Situation von Kindern mit Migrationshintergrund in der Bundesrepublik Deutschland. Unveröff. Vortragskript, Berlin 2007

das von ordnungspolitischen Vorstellungen und gegen Zuwanderung und Einwanderer gerichteten Zielsetzungen geprägt war, konnten die auf Integration gerichteten Bildungsmaßnahmen nicht dieselbe Wirkung entfalten wie z.B. in Schweden, wo Einwanderer willkommen waren, ihre Einbürgerung gewünscht war, wo ihre Kulturen akzeptiert und ihre Sprachen in der Schule gelehrt wurden und die Schulstruktur geeigneter für den Umgang mit einer heterogenen Schülerschaft war. Zweitens kann eine soziale Stigmatisierung, wie sie für Migranten gilt, nur begrenzt durch pädagogische Konzepte aufgehoben werden“.

Wie komplex die Thematik ist, hat auch Isabell van Ackeren¹⁰ in einem Vergleich der Einwanderungsländer Kanada, Finnland, Frankreich, Schweden, England, Niederlande und Deutschland gezeigt. Ihr Fazit: Die Forschungslage erlaubt es nicht, die genauen Ursachen für die Benachteiligung zu erkennen; „eindeutige Ursache-Wirkung-Ketten sind nicht ausfindig zu machen“. Neumann¹¹ verweist aber auf England mit seiner langen erfolgreichen Tradition der Evaluierung komplexer pädagogischer Systeme. Ein englisches team¹² fand 1999 heraus: In einer erfolgreichen multi-ethnischen Schule hat die Schulleitung klare Ziele, gibt es eine gute Zusammenarbeit im Kollegium, ein von Respekt geprägtes Schulethos, ein konsequentes Vorgehen gegen Rassismus und Einschüchterung von Minderheiten, hohe Anforderungen der Lehrer an sich selbst und an die Schüler, Zutrauen in die Leistungsfähigkeit der Kinder und schnelles Eingreifen bei Versagen. Man arbeitet mit lokalen Einrichtungen zusammen, mit Organisationen der *communities*, auch mit Verantwortlichen der Moscheen und mit anderen Religionsgemeinschaften. Kulturelle Vielfalt ist sozusagen curriculares Prinzip. Die Sprache spielt eine zentrale Rolle. Starke Effekte sind der Einbeziehung der Herkunftssprache in den Fachunterricht zuzuschreiben. Voraussetzung ist freilich eine Lehrerausbildung, in der solche Formen der zweisprachigen Unterstützung gelernt werden können, entsprechende Materialien und die Einstellung von Lehrern, die selbst Angehörige der sprachlichen Minderheiten sind. Soweit Blair und Bourne 1998 in der Darstellung bei Ursula Neumann.

Was nun den Musikunterricht angeht – um endlich auf ihn zu sprechen zu

¹⁰ Isabell van Ackeren: Migranten in Bildungssystemen. Ein explorativer Blick auf ausgewählte Länder. Die Deutsche Schule, 1/2006, S. 61-76

¹¹ a.a.O. (Fußnote 9)

¹² Maud Blair, Jill Bourne et al.: Making the Difference: Teaching and Learning Strategies in Successful Multi-Ethnic Schools (Research Report 1998); zitiert bei Neumann, a.a.O.

kommen - so möchte ich das bisher Gesagte in zwei Thesen münden lassen.

Erstens: Musikdidaktik und Musikpädagogik können allein mit dem Problem „Musikunterricht mit Immigranten“ nicht „fertig werden“. Erfolgreicher Musikunterricht, der auch für Einwandererkinder sinnvoll und förderlich ist, bedarf der Einbettung in einen günstigen schulischen und sozialen Kontext.

Zweitens: In diesem Kontext sollten das, was wir traditionell unter Musikunterricht verstehen, und das, was Musik im Schulkontext darüber hinaus noch sein kann, in ein neues Verhältnis, eine andere Konfiguration sozusagen, treten. Musikunterricht sollte mehr vom schulisch-musikalischen und schulisch-gesellschaftlichen Kontext her gedacht und konzipiert werden, als dass man den Kontext weiterhin als bloße Rahmenbedingung des Musikunterrichts versteht, als abhängige Variable sozusagen, bei ansonsten vorgängig formulierten Aufgabenzuschreibungen an den Musikunterricht im herkömmlichen Sinne. Ich denke hier an das, was Hermann-Josef Kaiser 1999 in seinem Aufsatz „Musik in der Schule?!“ formuliert hat¹³.

Als Exempel für beide Thesen führe ich die Grundschule in Bonn-Mehlem an. Dort existierten bis vor einigen Jahren zwei Grundschulen in enger Nachbarschaft: eine katholische und eine Gemeinschaftsgrundschule, letztere fast ausschließlich von Einwandererkindern besucht. Eltern, Lehrer und Schulverwaltung fanden diesen Zustand irgendwann nicht mehr vernünftig und beschlossen die Zusammenlegung. Ein Konzept wurde entwickelt, mit Assistenz des Kölner Kollegen Georg Auernheimer. Heute gibt es in dieser Schule zur Hälfte deutsche und Einwandererkinder, hauptsächlich aus dem arabischen Raum. Man hat dort annähernd alles, was die englische Untersuchung einer erfolgreichen multiethnischen Schule zuschreibt: Zweisprachige Alphabetisierung, Lehrerinnen arabischer Herkunft, Anbindung an die *community*, einen multikulturellen Mütterchor, deutsch-arabische Kochkurse, gemeinsame muslimisch-katholische Gebete und vieles mehr. Unsere Studentin Helga Isenberg hat dort – sie hätte das wohl nirgendwo anders tun können - im Rahmen ihrer Staatsarbeit¹⁴ eine Zeitlang den Musikunterricht übernommen und

¹³ Hermann J. Kaiser: Musik in der Schule ?! Lernprozesse als ästhetische Bildungspraxis. In: AfS Magazin Heft 8 (10/1999)

¹⁴ Helga Isenberg: Interkultureller Musikunterricht mit dem Schwerpunkt arabischer Musik. Schriftliche Hausarbeit im Rahmen des Staatsexamens für das Lehramt an Grundschulen, Universität zu Köln 2006

mit Kindern und Eltern eine musikalische Bühnenproduktion zum Thema 1001 Nacht entwickelt.

Die folgende Überlegung bedient sich formal eines bei Heinz Antholz häufig anzutreffenden Argumentationsmusters. Anlässlich seines Besuchs in meinem Seminar im Januar 2007 war ich – beim Wiederlesen von „Unterricht in Musik“¹⁵ – erneut fasziniert von seiner Methode des heuristischen Denkens durch Kontroversfiguren hindurch. Auf S. 122 formuliert er seinen Kulturbegriff in musikpädagogischer Absicht (und nennt das Verfahren zu Recht dialektisch): „Wir entnehmen dem Kategorialgefüge von Kultur vier Gegensatzpaare, in deren korrelativ-dialektischer Spannung Introduction in Musikkultur denknötwendig gehalten und erst bildungswirksam wird: objektive und subjektive Kultur, rationale und irrationale Kultur, geschaffene und schöpferische Kultur, Tradition und Erneuerung“. Im Durchgang durch die vier Gegensatzpaare sagt Antholz dann zum Beispiel nicht einfach: Kinder, vergesst über Eurem kreativen Treiben nicht, dass es auch Werke gibt; sondern: Kreativität ohne strukturelle Verbindlichkeiten und ohne den Hintergrund von Tradition läuft ins Leere, und andererseits: Werke sind aus kreativen Prozessen hervorgegangen und sollten im Unterricht wieder schöpferisch rezipiert werden. Häufig kristallisiert sich solche Dialektik in Wortspielen aus, so auch hier, ich zitiere: „Unterricht in Musik ist in die Spannung von werkendem Wirken und wirkendem Werk, von hörendem Werken und Hörwerk einzulassen“. Ich würde nun den vier Begriffspaaren ein weiteres hinzufügen: Unser Verständnis von Kultur wäre fünftens einzulassen in die Spannung von Diversität und Singularität, von kultureller Vielfalt und je subjektiver ästhetischer Erfahrung. Der Begriff Vielfalt ist stumpf, wenn er (ich verwende wieder eine Formulierung von Heinz Antholz) nur ein „kulturtouristisches Vielerlei“ aus sich hervorbringt. Vielmehr ist der Begriff erst fassbar in den Singularitäten, die er in sich einbegreift; Vielfalt ebnet diese Singularitäten nicht ein, sondern entsteht erst aus diesen heraus und lebt aus ihnen. Umgekehrt ist Subjektivität – auch die Subjektivität musikalischer Erfahrung – ohne das Andere, das Andere im Plural wohlgermerkt, von dem es sich abhebt, nicht denkbar. Vielfalt ist ohne charakteristisches Einzelnes nicht zu haben, und Individualität nicht ohne die Erfahrung - und Anerkennung - des Anderen. Daraus folgt: Interkulturelles Lernen ist kein Kennenlernen von Kulturen – der Irrtum vieler unserer Musiklehrbücher – sondern das Kennenlernen und Anerkennenlernen von

¹⁵ s.o. Fußnote 2

Personen. Nichts erschien mir logischer als der thematische Schritt von der ästhetischen Erfahrung zum Anerkennungsbegriff, es sind zwei Seiten desselben Sachverhalts.

Nun, solchen Gedankenführungen mag eine gewisse theoretische Schlüssigkeit nicht abzusprechen sein, trotzdem fangen die Probleme hier erst an. Was heißt in Bezug auf unsere Thematik subjektive ästhetische Erfahrung, wer sind die Subjekte, was wissen wir über sie? Und wie lässt sich die Anerkennungsprogrammatis in pädagogisches Handeln umsetzen? Zum ersten Problem fehlt uns die Empirie. Die Untersuchungen von Tarek Badawia und Maria Wurm¹⁶ haben uns gerade mal gezeigt, dass bestimmte Annahmen, von denen wir immer ausgegangen sind, wohl der Korrektur bedürfen. Allerdings beziehen sich beide Untersuchungen auf bildungserfolgreiche, selbstbewusste Jugendliche, und damit bestenfalls auf ein oder zwei der in der Sinus-Studie ermittelten Einwanderermilieus, quantitativ wohl eine Minderheit. Und zum pädagogischen Handeln: Es mag hier und da und dort erfolgreich, also von Lehrern und Schülern als erfolgreich erlebten interkulturellen Musikunterricht geben. Aber welche von der Musikpädagogik und Musikdidaktik angebotenen konzeptionellen Modelle sind dabei hilfreich und weiterführend? Ich habe anderswo ausgebreitet, dass mir die beiden vorfindlichen Ansätze, das sogenannte Schnittstellenmodell bei Irmgard Merkt, weitergeführt von Wolfgang Martin Stroh, und auf der anderen Seite der zuerst von Volker Schütz vorgeschlagene Transkulturalismus-Ansatz, nicht ausreichend erscheinen¹⁷. Irmgard Merkts Buch über deutsch-türkische Musikpädagogik¹⁸ reagierte 1984 noch auf eine Situation, in der die Rückkehrperspektive der damaligen Gastarbeiter bei ihnen selbst und auch in der deutschen Mehrheitsgesellschaft immer noch eine Option war - von daher schien der Kulturvergleich Ruhrgebiet/Anatolien noch plausibel. Inzwischen wären damit allenfalls noch zwei der von der Sinus-Studie aufgewiesenen acht Einwanderer-Milieus, das religiös verwurzelte und das traditionelle Gastarbeitermilieu, erreichbar. Die kulturellen Identitäten der Einwandererkinder in zweiter und dritter Generation haben sich seitdem in einer Weise diversifiziert, dass man sich beim Aufsuchen brauchbarer Schnittstellen schnell in treibsandartigem Gelände wiederfindet. Andererseits bewegt sich die Transkulturalismustheorie im Gefolge des Phi-

¹⁶ s.o. Fußnoten 3 und 4

¹⁷ s.o. Fußnote 1

¹⁸ Irmgard Merkt: Deutsch-türkische Musikpädagogik in der Bundesrepublik. Berlin (Express Edition) 1983

losophen Wolfgang Welsch¹⁹ auf einem so allgemeinen Niveau, dass sie weder für empirische Forschung noch für praktisches Handeln irgendwelche Grundlagen liefert. Der Befund, bei Kultur handele es sich um einen dynamischen Prozess und die Kulturen dieser Welt befänden sich in Interaktion, wird hier als dernier cri kulturtheoretischer Einsicht gefeiert, als hätte nicht beispielsweise Heinz Antholz schon in „Unterricht in Musik“, also in der 1. Auflage 1970, von einem dynamisch-offenen Kulturbegriff gesprochen, der in Zeit und Raum ausgreife und dessen Toleranzspanne Fremdkulturen nicht ausschließe²⁰. Die Aussage, wir alle seien kulturelle Mischlinge, ist solange nicht handlungsrelevant, wie wir nichts über das jeweilige Mischungsverhältnis wissen, und da sind die Untersuchungen von Wurm u.a. erst ein Anfang. Erfordert es nicht spezielle Kompetenzen in der Lehre, sowohl die ästhetischen Erfahrungen all dieser „Mischlinge“, die Eingeborenen eingeschlossen, als auch die notwendigen Aneignungs- und Anerkennungsprozesse in Gang zu bringen? Aber dort, wo es am allernotwendigsten wäre, in Grundschulen, Sonderschulen, Hauptschulen, geht allmählich das Lehrpersonal aus. Mir bleibt zum Schluss nur, den Antholz'schen Satz, diesmal seufzerförmig, zu repetieren: Musikunterricht mit Immigranten – wie sollen Musikpädagogik und Musikdidaktik damit fertig werden!

¹⁹ z.B. Wolfgang Welsch: Transkulturalität. Lebensformen nach der Auflösung der Kulturen. In: Kurt Luger / Rudi Renger (Hrsg.): Dialog der Kulturen: Die multikulturelle Gesellschaft und die Medien. Wien (Österreichischer Kunst- und Kulturverlag) 1994, S. 147-169

²⁰ Heinz Antholz: Unterricht in Musik, a.a.O. S. 125