

Wolfgang Martin Stroh

Gibt es noch eine „visionäre“ interkulturelle Musikerziehung?

Es ist eine gute Tradition des Diskurses um interkulturelle Musikerziehung, dass er sich auf die aktuelle Migrationssituation bezieht und die jeweiligen Konzepte und Zielformulierungen der aktuellen Migrationspolitik reflektiert, dabei jedoch stets in einer Art „visionärer“ Sicht über das politische Ziel, den *status quo* lediglich zu verwalten, hinausgeht.

Das „Visionäre“ in der Geschichte der interkulturellen Musikerziehung

In der Zeit der „ledigen“ Gastarbeiterinnen und Gastarbeiter 1955 bis 1973 kamen ca. 12 Millionen Ausländer nach Deutschland, 9,4 Millionen jedoch verließen das Land des Wirtschaftswunders wieder¹. Seinerzeit tauchten noch kaum ausländische Kinder an deutschen Schulen auf. Mit dem Anwerbestopp 1973 und den darauf folgenden Familienzusammenführungen und -neugründungen änderte sich das. 1974 wurde an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg bereits ein Aufbaustudien-gang „Deutsch für Ausländer“ entwickelt, eine seinerzeit absolut „visionäre“ Tat. Als Irmgard Merkt ungefähr 10 Jahre später entdeckte, dass viele ausländische Kinder unberechtigterweise in Sonderschulen abgeschoben wurden, entwarf sie ihr Plädoyer für eine interkulturelle Musikerziehung an den Normalschulen. Ihre Dissertation (Merkt 1985) läutete die interkulturelle Musikerziehung ein und 1985 erschien ihr beispielhaftes Multimedia-Paket „Türkische Musik“ bei Klett. Das Ziel Irmgard Merkts war die musikalisch vermittelte „Kommunikation“ unter den Schüler/-innen unterschiedlicher Herkunft. Von „sozialer Integration“ war nicht die Rede. Im Gegenteil, Integration galt im Kontext der Ausländerpädagogik als Assimilation und wurde daher kritisiert. Zudem hatte die Kultusministerkonferenz gefordert, dass Integration nur „unter Beibehaltung der Rückkehrfähigkeit“ vonstatten gehen dürfe.

Das „Visionäre“ der interkulturellen Musikerziehung in den 1980er Jahren zeigte sich am deutlichsten in außerschulischen multikulturellen und multilingualen Projekten, die Merkts Konzept öffentlichkeitswirksam umsetzten. Hier wurden deutsche und türkische Sprache, deutsche und türkische Musikinstrumente, deutsche und türkische Lieder gleichzeitig, durcheinander oder hintereinander exekutiert. Die Kulturkooperative Ruhr organisierte beispielsweise in mehreren Brennpunkt-Städten des Ruhrgebiets Musikgruppen mit der Bezeichnung „rüzgargülü“, brachte eine LP und ein Liederbuch heraus, in dem Gitarre und Saz Volkslieder parallel in zwei Sprachen

¹ Allen im vorliegenden Beitrag genannten Daten liegen die (bisweilen hochgerechneten) Angaben aus dem am 3.2.2010 verabschiedeten „Migrationsbericht 2008“ des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge zugrunde.

begleiteten (Adamek 1989). Der Ruhrpott-Liedermacher Frank Baier gab zusammen mit dem Deutschtürken Mesut Çobancaoğlu Konzerte, in denen die aktuelle Lage der ehemaligen Gastarbeiter angesichts der ersten Rezession zweisprachig reflektiert wurde²:

Refrain Hm

Wer war's der sie ge-holt hat in das Land? wer der dieses Aus-länder ge-
 setzt er-fand? Wer hat den Lohn für sie ge-setzt? Wer hat sie
 durch die Presse gehetzt? Wo ist des Ar-beiters Va-ter-land? ü-berall,
 da wo er schafft mit seiner Hand und das ist dies mal
 hier und das ist dies mal hier!
 Ner-de-dir iş-çi-le-rin va-ta-nı ne-re-de
 ya-ra-tır-sa o-ra-da ve bu-se-fer-de bur-da
 ve bu se-fer-de bur-da

Die Aussage dieses Liedes ist erstaunlich „visionär“ als ein Affront gegen die sowohl von türkischer als auch deutscher Seite ausgeführte Diskussion um kulturelle Identität. Letztere wird hier definiert durch die Arbeit bzw. den Arbeitsplatz und nicht durch Herkunft, Kultur, Tradition oder Sprache.

Das Kernanliegen der interkulturellen Musikerziehung wurde in den späten 1980er Jahren von der musikpädagogischen Lehrerschaft nicht so rezipiert, wie beabsichtigt, war doch ihr Ziel mit Worten der „Migrationspädagogik“ aus dem Jahr 2010 „die (interkulturelle) Kompetenz im Sinne des technischen Vermögens, Interaktionssituationen, in denen ‚Differenz‘ bedeutsam wird, professionell zu bestehen“ (Mecherill 2010, S. 190). Die Musiklehrer/-innen waren in den 1980ern aber damit beschäftigt, die Umstellung von einer Kunst- zur Popmusikdidaktik zu vollziehen. Dabei kam viel

2 Handschrift des Liedermachers.

Fremdes mit in die Klassenzimmer: Blues, Soul, Jazz, Latin, Son, Salsa, Afropercussion, Gospel, Call-and-Response, Body-Percussion, TaKeTiNa, Reggae usw. Kriterium dieserart Interkulturalität war im Wesentlichen der Bezug auf den globalen Musikmarkt. Die Musik der Herkunftsländer der Migranten spielte dabei so gut wie keine Rolle. In den „Grünen Heften“³ als dem Sprachrohr dieser Bewegung gibt es keine türkische Musik und nur ab und zu etwas „Weltmusik“ oder „Ethno“. Insgesamt entstand so eine Alibi-Interkulturelle Musikerziehung entlang den Ohrwürmern der Musikindustrie.

Mit der Wende 1989/90 und dem Zuzug von 2,7 Millionen osteuropäischen Ausiedler/-innen, die trotz des ihnen geschenkten deutschen Passes kaum Deutsch sprachen, entstand in Deutschland migrationspolitisch eine chaotische Situation, die am besten mit Helmut Kohls Slogan „nichts tun, zusehen, abwarten“ zu charakterisieren ist. In den Klassenzimmern saßen neben den Kindern und Enkeln der Gastarbeiter und Hinzugezogenen noch Kinder von vietnamesischen Boat-People, Deutsch-Russen aus den hintersten Wolgagebieten, traumatisierte Kriegsflüchtlingskinder aus dem Balkan, aus dem Libanon und einigen afrikanischen Ländern. Die „interkulturelle Kommunikation“ entlang eines fremdsprachigen Liedes wurde schwierig. Volker Schützens Idee einer aus der Theorie von Wolfgang Welsch abgeleiteten „transkulturellen Musikerziehung“ versuchte dies Dilemma aufzulösen (Schütz 1981)⁴. Sein Ziel war nicht mehr die interkulturelle Kommunikation, sondern ein grundlegendes Verständnis des globalen Charakters von Musik. Volker Schütz griff beispielhaft mit seiner „Musik aus Schwarzafrika“ (Schütz 1992) auf musikalische Archetypen zurück, die er in der Körperlichkeit afrikanischer Musik sah. Die Diskussion um jugendliche Vorlieben bezüglich bestimmter Rockmusik-Stile hob er in den gemeinsamen Wurzeln all jener Stile auf.

Das „Visionäre“ des Ansatzes von Volker Schütz bestand darin, dass er die Hoffnung hatte, im Musikunterricht könnten die notwendigen archetypischen Voraussetzungen (allgemeiner, nicht nur musikspezifischer) interkultureller Kommunikation erfahren werden. Eine recht tiefgreifende Selbsterfahrung wäre dann in Verbindung mit einem theoretischen Hintergrund, den ich „eine welt musik lehre“ nannte (Stroh 2000), die Folge. Doch die Musiklehrerschaft, die sich in den 1980er Jahren mühsam Afro- und Bodypercussion angeeignet hatte und Samba tanzen konnte, hat die transkulturelle Idee ganz anders rezipiert: als Entschuldigung, dass man sich wiederum nicht mit den konkreten Migrantenkulturen vor Ort beschäftigen musste. Die ausländischen Schüler/-innen dankten dies übrigens, die meisten wollten gar nicht, dass ihre Heimatklänge thematisiert werden, weil diese Privatbesitz ihres Familienlebens bleiben sollten (Liebig 1996). Dies änderte sich erst Ende der 1990er Jahre mit dem Aufkommen von in Deutschland entstandener Migranten-Popmusik wie dem deutsch-türkischen Rap („Oriental HipHop“), der „Russendisko“ oder dem „BalkanBeat“ sowie Parallelscheinungen in Frankreich (franco-algerischer „Raï“) und England (anglo-indischer „Bhangra“). Aber alle diese Musikpraxen spielen in der interkulturellen Musikerziehung bis heute so gut wie keine Rolle⁵.

3 Seit Februar 1981, heute „Praxis des Musikunterrichts“.

4 Dort befinden sich auch die diversen Quellenangaben zu Wolfgang Welsch.

5 Ausnahmen sind Publikationen von Dorit Klebe (u. a. Klebe 2004).

Der ebenfalls in der Chaos-Phase deutscher Migrationspolitik entwickelte Ansatz von Reinhard C. Böhle war als Gegenkonzept zu Schütz und (teilweise) Merkt ebenso überzeugend wie anspruchsvoll und daher folgenlos (Böhle 1995). Reinhard C. Böhle hatte die einfache Idee, alle Migrantenkulturen als Subkulturen zu betrachten und zu berücksichtigen, dass nicht nur die Jugendlichen mit Migrationshintergrund sondern auch die deutschen Schüler/-innen sich in mehreren Subkulturen aufhielten und daher eine allgemeine (sub-)kulturell orientierte Musikdidaktik alle Ansprüche der interkulturellen Musikerziehung erfüllen müsste. Die Konkretisierung dieses Konzepts hätte vorausgesetzt, dass es eine Art Kulturatlas sämtlicher Migrant(en)kulturen gegeben hätte, so wie die Shell- und Sinusstudien einen überwiegend auf „Stile“ abzielenden Jugendkulturatlas entwickelt hatten. Der spektakulärste deutsche „Migrantenkulturatlas“ dürfte der Berliner „Karneval der Kulturen“ mit fast 100 Gruppen, 4.700 Teilnehmer/-innen und 700.000 Zuschauern sein⁶. Freilich wäre er innerhalb einer subkulturell orientierten Musikdidaktik nur als Anschauungsmaterial zu gebrauchen. Ansonsten gibt es nur zu Hamburg (Schedtler 1999) und zu der türkischen Migrantenkultur in Berlin (Greve 1997) und Duisburg (Greve 1999) eine Art „Atlas“. Eine konstruktivistische Variante des (sub-)kulturellen Ansatzes von Böhle hat Dorothee Barth 2008 formuliert.

In der Chaosphase bundesdeutscher Migrationspolitik setzte die Multikulti-Debatte ein, auf die auch Reinhard C. Böholes reagiert hatte. Heiner Geißler sagte in einem ungewöhnlichen Vortrag „Zugluft – Die multikulturelle Gesellschaft“ auf dem Berliner Kongress „Kulturelle Vielfalt in Europa“ 1990, die Deutschen sollten wohl oder übel anerkennen, dass die Bundesrepublik multikulturell geworden sei, und sich sorgfältig überlegen, wie sie mit diesem Zustand umzugehen gedächten (Geißler 1991). Dem entgegen insistierte Innenminister Manfred Kanther, Deutschland dürfe nie eine multikulturelle Gesellschaft werden, da dies viel Leid über die Menschen brächte, wie der Balkan zeige. Zugleich hielt die Regierungspolitik an der These fest, dass die Ausländer „rotierten“ und Deutschland kein Einwanderungsland sei:

6 1996 als Gegen-Demo zu rechtsradikalen Himmelfahrtsaufmärschen gegründet, heute Berliner Aushängeschild als Nachfahre der „Love Parade“. Zahlen von 2009.

Kanther entschieden gegen multikulturelle Gesellschaft

Minister: Bundesrepublik darf kein Einwanderungsland werden

Die CSU will bestimmte Bestrebungen auch in der CDU abblocken. Es kommt nicht in Frage, in Deutschland geborene Ausländerkinder mit der deutschen Staatsangehörigkeit auszustatten.

dpa Bonn. Bundesinnenminister Manfred Kanther (CDU) hat sich entschieden gegen eine multikulturelle Gesellschaft in Deutschland „mit all ihren Sprüngen und Klüften“ ausgesprochen. Die Bun-

desrepublik dürfe kein Einwanderungsland werden.

Seine Ablehnung einer multikulturellen Gesellschaft begründete der Minister am Wochenende mit den Worten: „Überall, wo sie besteht – zuletzt braucht man leider nur in das frühere Jugoslawien zu schauen –, ist das ein schlimmer Streß und oft noch viel mehr Leid und Streit zwischen den Bevölkerungsgruppen.“

Kanther sprach sich zugleich für Integrationsangebote an die in Deutschland lebenden Ausländer aus.

Die CSU will allen Bestre-

bungen auch in der Schwesterpartei CDU, in Deutschland geborene Ausländerkinder auch mit der deutschen Staatsangehörigkeit auszustatten, energisch entgegenzutreten. Darauf verständigte sich nach Informationen von „Focus“ der Parteivorsitzende Theo Waigel mit dem bayerischen Ministerpräsidenten Edmund Stoiber und dem Bonner Landesgruppen-Chef Michael Glos. „Das kommt überhaupt nicht in Frage. Wir würden sonst rechts ein Riesenfaß aufmachen“, sagte Stoiber.

Freilich gab es auch andere Meinungen wie die des Frankfurter Beauftragten für Multikulturelle Angelegenheiten Daniel Cohn-Bendit, der Multikulturalität als Chance einer Weiterentwicklung der Gesellschaft betrachtete.

In dieser Situation beschäftigte ich mich vor Ort mit der Selbstverständlichkeit, mit der in den USA von „Multicultural Music Education“ gesprochen wurde (vgl. Bennet 1990). Es war deutlich, dass Multikulti einerseits die Beschreibung eines Zustandes im Sinne Heiner Geißlers und andererseits ein für Deutschland „visionäres“ Konzept einer Gesellschaft bedeutet, das die Vorstellung einer Leitkultur durch ein dialogisches Prinzip ablöst. In diesem Sinne formulierte ich eine „multikulturelle Musikerziehung“ für Deutschland. Ihr Ziel war, kurz gesagt, der musikalisch mündige Bürger. In einer multikulturellen Gesellschaft bedeutet dieses Ziel, dass eine Person in der Lage ist, die vorhandene Multikulturalität aktiv, bewusst, selbstbestimmt und sozial zu handhaben. Die vier Attribute „aktiv, bewusst, selbstbestimmt und sozial“ hat übrigens die Niedersächsische Studienreformkommission, in der Vertreter der Musikhochschule mit Vertretern der Universitäten zusammen saßen, bereits 1983 gefunden. Hintergrund war die Meinung, dass der außerschulische Umgang Jugendlicher mit Musik eher passiv, manipuliert, fremdbestimmt und tendenziell unsozial (im Sinne von „Deutschland sucht den Superstar“) sei und die Schule dem entgegenwirken müsse. Im heutigen Kompetenzen-Jargon ausgedrückt war somit das Ziel der multikulturellen Musikerziehung die *musikbezogene multikulturelle Handlungskompetenz*.

Das Konzept der multikulturellen Musikerziehung bezieht sich als politisches Konzept auf die Bundesrepublik und daher auf die vor Ort vorfindlichen Migranten-

kulturen. Das Konzept lag 2002 dem Berliner AfS-Bundeskongress zugrunde, in dessen Vorbereitungssitzungen es entwickelt worden war. Wie bei Reinhard C. Böhles Konzept setzt die Umsetzung der multikulturellen Musikerziehung die konkrete Kenntnis der Migrantenkulturen voraus, die bis heute ungenügend vorhanden ist. Wie alle vorigen Konzepte wurde aber auch dies Konzept nicht so rezipiert, wie es intendiert war. Das lag einerseits daran, dass es eine Politisierung des Musikunterrichts impliziert hätte, die die meisten Musiklehrer/-innen ablehnen. Andererseits jedoch veränderte sich im neuen Jahrhundert die deutsche Migrationspolitik radikal und geriet die Musikpädagogik in eine unerwartet schwierige Situation⁷.

Integration statt Multikulti – das Ende der Visionen

Im Jahre 2000 wurde das Staatszugehörigkeitsgesetz verabschiedet, das die Reichsverordnung von 1913 ablöste. Von nun an war ein in Deutschland geborenes Kind bis zu seinem 18. Lebensjahr deutsch („jus soli“), erst danach musste es sich für eine Nationalität entscheiden, weil in Deutschland Doppelte Staatsbürgerschaft möglichst vermieden wird. 2005 wurde nach 5-jährigem parlamentarischen Hin und Her ein Gesetz, das die Chaosphase der deutschen Migrationspolitik beenden sollte, mit dem Pseudonym „Zuwanderungsgesetz“ verabschiedet. Das Wort „Einwanderung“ wurde tunlichst vermieden. Nur auf der englischsprachigen Regierungs-Homepage heißt es „Immigrant Act“. Das Gesetz stellt den Begriff „Integration“ in den Vordergrund und erklärt damit das Ende aller Visionen einer multikulturellen Bundesrepublik. Im selben Jahre wurde der Mikrozensus derart umgestellt, dass nunmehr anstelle von Ausländern, von denen es 7 Millionen gab, Personen „mit Migrationshintergrund“, von denen es 15 Millionen gab, erfasst wurden. Migrationshintergrund hat eine in Deutschland lebende Person, wenn eines der Eltern Ausländer ist oder im Ausland geboren wurde. Damit ist die zweite und dritte Gastarbeitergeneration ebenso erfasst wie die Menge der Aussiedler, auch wenn diese Personen einen deutschen Pass besitzen.

Im Jahre 2006 gab die neue Regierung die Parole aus, die Integration sei in Deutschland gescheitert, im Klartext: Deutschland sei zwar multikulturell, doch das solle „eigentlich“ nicht so sein. Im Juli 2007 verabschiedete die Regierung das „Bundesweite Integrationsprogramm“ auf der Basis der Vorgaben des Zuwanderungsgesetzes 2005. Rita Süßmuth formulierte den Abschlussbericht ihrer Tätigkeit als UN- und BRD-Ausländerbeauftragte „Migration und Integration. Testfall für unsere Gesellschaft“ (2006). Als Schlüssel der Integration wird die Beherrschung der deutschen Sprache angesehen und festgelegt. Nur dies garantiere eine echte Chance im Bildungssystem und auf dem Arbeitsmarkt. Integration wird verstanden als das Leben in einer pluralistischen, liberalen Gesellschaft nach deutschen Verkehrs- und Spielregeln. Individuelle Kulturen dürfen in diesem liberalisierten „Markt“ ausgelebt werden durch einen „Karneval der Kulturen“, durch monokulturelle Vereine und Supermärkte, durch Diskotheken und Plattenläden. Wer aber seine „Chance“ in Deutschland wirklich wahrnehmen will, sollte sein wie ein Deutscher ohne Migrationshintergrund.

7 Wie nach dem 11. September 2001 in den USA die „Multicultural Music Education“ ebenfalls zu Grabe getragen wurde, hat Alexandra Kertz-Welzel (2007) dargestellt.

Für die Musikpädagogik bedeutete dies, dass ihre „Vision“ einer interkulturellen musikalischen Kommunikation oder einer multikulturellen musikbezogenen Handlungskompetenz nicht mehr zum Kernanliegen der Regierungspolitik zählten. Musik war nur noch als Mittel der sozialen Integration gefordert. Dies sollte nicht wie noch bei Irmgard Merkt dadurch geschehen, dass nach dem Passieren einer musikalischen Schnittstelle auch kulturelle Differenzen herausgearbeitet wurden⁸. Es genügte vielmehr das pure Musizieren ganz nach Theodor W. Adornos Wort „dass einer fiedelt soll wichtiger sein als was er geigt“. Die Ergebnisse von PISA 2000, 2003 und 2006 haben die Musikpädagogik in diesem neo-musischen Vorhaben in dreifacher Weise bestärkt:

1. Als Folge von PISA legte die Schulbürokratie im Einvernehmen mit den Eltern verstärkt Wert auf die Förderung der *hard skills*. Die *soft skills* inklusive Musik mussten sich nunmehr neu positionieren und legitimieren. Sie taten dies mit der Erforschung von Transfer-Effekten des Musizierens. Nach Hans Günther Bastian macht Musizieren zwar nicht gerade intelligenter, aber doch sozialer. Was da musiziert wird, spielt keine Rolle, wie Roland Hafen (2000) im Abschlussbericht der Berliner „Bastian-Studie“ klar sagt. Eine kleine Befragung von Musiklehrern, die Marcus Spengler 2003 im Oldenburger Raum durchgeführt hat, hat ergeben, dass die Transfer-Argumente und populären Ergebnisse der Bastianstudie nicht einmal das Ansehen des Faches Musik innerhalb der Schule gestärkt haben. Letzteres hängt, so die Meinung der Befragten, nach wie vor von einem „überzeugenden Musikunterricht“ und spektakulären Dienstleistungen des Musiklehrers für die PR der Schule ab.
2. PISA hat auch ergeben, dass in keinem anderen OECD-Land die Bildungschancen mehr vom sozialen Status und Einkommen der Eltern abhängen als in Deutschland. Das betraf selbstverständlich auch die Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Und in jüngster Zeit wurde festgestellt, dass vor allem die deutsch-türkischen Jugendlichen schlecht aufgestellt sind, während die anderen Migrantengruppen besser dastehen. In zahlreichen Untersuchungen ist immer wieder herausgearbeitet worden, dass das Beherrschen der deutschen Sprache der Schlüssel zur Wahrnehmung von Bildungschancen ist. Und damit stand wiederum der neo-musische Musikunterricht an der Wand. Vereinzelt Versuche den Spracherwerb musikalisch zu flankieren oder gar zu fördern konnten gegen das einfache Argument einer früh einsetzenden, intuitiven Sprachförderung in Kindertagesstätte und Kindergarten nicht ankommen. Konsequenterweise fordert die deutsch-türkische CDU-Ministerin für Soziales und Integration Aygül Özkan (2010), dass die Migranteltern animiert werden müssten, ihre Kinder los zu lassen und in die Kita zu schicken, sofern es dort Plätze gibt.
3. Trotz PISA fordern dennoch sehr viele Eltern und CDU-Politiker kurz vor den jeweiligen Landtagswahlen, dass „das Musische“ vor allem an den Grundschulen gefördert werden sollte. Freilich sollte das derart Musische nicht zu Lasten der *hard skills* gehen, sollte möglichst „am Rande“ der Schule stattfinden und nicht viel kosten. Die Musikpädagogik hat sich zusammen mit der deutschen Musikin-

8 „Schnittstellenansatz“ von Irmgard Merkt (1993).

dustrie dazu das Konzept „Jedem Kind ein Instrument“ ausgedacht⁹: der Eltern-Unwille wird befriedigt, die Instrumentenhersteller stehen vor einer 100-Millionen-Investition, arbeitslose Orchestermusiker aus dem Osten und Billiglohnkräfte von den Städtischen Musikschulen können ihren Dienst tun und die Forderung nach Ganztagschulen, die sich ebenfalls aus den PISA-Ergebnissen ergibt, kann aufgefangen werden. Multikulturelle musikbezogene Handlungskompetenz oder interkulturelle Kommunikation als Ziel sind hierbei nicht gefragt, auch wenn sozial-integrative Effekte nebenbei abfallen dürften, wenn Kinder mit unterschiedlichem Migrationshintergrund zusammen singen, spielen und tanzen. Als Ersatz für eine interkulturelle Musikerziehung kann aber neo-musisches Tun nicht stehen.

Das „Bundesweite Integrationsprogramm“ von 2007¹⁰ sieht mehrere Schritte vor. Die beiden ersten werden derzeit realisiert, wie der Integrationsbericht 10/2009 ausweist, und stehen auf zwei Säulen:

Die *erste Säule* des Integrationsprogrammes sind die Integrationskurse¹¹, die für gewisse Migrantengruppen obligatorisch sind. Es handelt sich dabei um Kurse mit 600 Einheiten Sprachunterricht und 45 Einheiten „Basis Orientierung“. Diese Struktur spiegelt die Tatsache wider, dass unter Integration weitgehend die Beherrschung des Deutschen verstanden wird, aus dem sich alles Übrige dann ergeben soll. In der „Basis Orientierung“ wird das Grundgesetz und werden elementare Organe des Staates erläutert. Wenn aber Integration nicht einfach ein Pseudonym für den Versuch ist, die multikulturelle in eine sozial-integrierte Gesellschaft zu verwandeln, dann müssten Integrationskurse erheblich mehr multikulturelle Handlungskompetenz vermitteln als es derzeit der Fall ist.

Bei solch einer Erweiterung der aktuellen Sprach-Integrationskurse zu Kursen multikultureller Handlungskompetenz kann Musik eine erhebliche Rolle spielen. Christine Elstner hat dazu in den Sprachkursen für ausländische Studierende an der Universität Oldenburg einen ganz einfachen Weg erprobt, der Modellcharakter haben könnte: Kernidee für den Erwerb multikultureller Handlungskompetenz war, dass die Kursteilnehmer/-innen ihre eigene Lerngruppe als eine kleine multikulturelle Gesellschaft erfahren und „handhaben“ lernen, d. h. lernen mit gegenseitigem Gewinn miteinander umzugehen. Der Weg dies Ziel zu erreichen ist ganz einfach: jede Teilnehmer/-in stellt sich selbst und ihr Herkunftsland mit einem „charakteristischen“ Musikstück vor. Die Musik wurde teils von CD vorgespielt, teils live vorgesungen, gemeinsam gesungen oder getanzt. – Einen anderen Ansatz hat das Oldenburger Büro IBIS, das die offiziellen Integrationskurse durchführt, entwickelt. Es vermittelt interessierte Migrant/-innen oder Asylbewerber/-innen an Schulen als Expert/-innen. Dies betrifft momentan überwiegend Personen aus Afrika, die mit Schüler/-innen im Musikunterricht trommeln, singen und tanzen.

9 Derzeit in NRW und Hamburg angelaufen. In Sachsen gibt es „Modellschulen“. In Hessen wurde ein ähnliches Eindringen von Musikschullehrern in den Unterricht allgemeinbildender Schulen erprobt.

10 Über <http://www.integration-in-deutschland.de> zu erreichen.

11 Zuwanderungsgesetz § 43–45 (<http://www.bmi.bund.de/cae/servlet/contentblob/150220/publicationFile/13484/Zuwanderungsgesetz.pdf>) und Integrationskursverordnung (<http://bundesrecht.juris.de/bundesrecht/intv/gesamt.pdf>).

Für musikpädagogische Aktivitäten innerhalb der offiziellen Integrationskurse gibt es also durchaus Ansatzpunkte. Auf Nachfrage teilte mir das Ministerium aber mit, dass es im Gegensatz zu „Sport“ weder Überlegungen in dieser Richtung noch staatlich unterstützte Modellversuche gäbe.

Die *zweite Säule* des „Bundesweiten Integrationsprogramms“ ist die Förderung von „Modellprojekten zur Stärkung des bürgerschaftlichen Engagements“, im Klartext: die kostenlose Kooperation von Institutionen und Einrichtungen des deutschen Kulturlebens mit „Migrantenorganisationen“¹². Das Phänomen der „Parallelgesellschaften“ lässt sich an kaum einer anderen Erscheinung deutlicher erkennen als an der Tatsache, dass zwischen Institutionen oder Organisationen unterschiedlicher Migrantenumilieus bzw. zwischen Institutionen der deutschen Kulturszene und Migrantenorganisationen auch bei gleicher Zielsetzung kaum eine Zusammenarbeit besteht. Für diesen Zustand gibt es zwei Ursachen:

Erstens erscheint das organisierte Kulturleben der Migranten „amorph“, wie Martin Greve nach einer Analyse des Musiklebens der „imaginären Türkei“ feststellt¹³. Zum Beispiel: Der Leiter des „Türkischen Musik-Konservatoriums Oldenburg“ formuliert als Ziel seiner Musikschule, den Kindern „ihre traditionelle Kultur zu erhalten und die Kinder von Kriminalität abzuhalten“. Obgleich der Schirmherr dieses Konservatoriums der Polizeipräsident der Stadt ist, erscheint dem „Konservatoriums“-Leiter eine Kooperation mit der Städtischen Musikschule als seinen Zielen abträglich. Und dies, obwohl die besten Geiger/-innen seines „Türkischen Chors“ an ebendieser Städtischen Musikschule Unterricht nehmen, aber die türkische Intonation (Stichwort „Vierteltöne“) am „Konservatorium“ lernen.

Kooperationen zwischen deutschen und türkischen Musikschulen ergeben sich daher, wenn überhaupt, zufällig. So stellte Elmar Preußer von der Rheinischen Musikschule Köln fest, dass in einer Außenbezirksstelle im Untergeschoss der Deutsch-Türkische Kulturverein einen Bağlama-Kurs betrieb. Hieraus ergaben sich dann 1997/98 zwei „deutsch-türkische Projekte“ mit einem öffentlichen Abschlusskonzert. Über ein weiteres Problem der Migrantenorganisationen berichtet Martin Greve, der zusammen mit Dorit Klebe 1999/2000 eine Kooperation der Universität der Künste Berlin (UdK) mit dem „Konservatorium für Türkische Musik“ Berlin organisiert hat (Greve 2002). Der Leiter dieses „Konservatoriums“ gilt in Berlin zwar als hervorragender Musiker, aber innerhalb des türkischen Musiklebens in Berlin bedeutete die „Anerkennung“ dieser Einzelperson aufgrund der Kooperationsvereinbarung seines „Konservatoriums“ mit der UdK eine „innertürkische Wettbewerbsverzerrung“. Die Kooperation löste daher großen Unmut aus.

Zweitens scheinen deutsche Institutionen auf Migranten etwas Abstoßendes an sich zu haben, wie es vice versa beispielsweise Islamische Vereine auf deutsche Christen haben dürften. Im Jahr 1999 haben Jochen Fried und Marianne Koch 64 der 80 niedersächsischen Musikschulen befragt, ob an ihrer Institution „Musik fremder Kulturen“ unterrichtet werde. Das Ergebnis der Befragung ergab, dass an 27% der

12 „Unter Migrantenorganisationen werden Vereine und Initiativen verstanden, die von Migrantinnen und Migranten gegründet wurden und in denen sich schwerpunktmäßig Menschen gleicher Herkunftsländer bzw. gleicher Interessen wie z. B. Integration in Deutschland engagieren“ (Integrationsbericht, S. 16).

13 Greve 2003 beschreibt auf 474 Seiten den „betont privaten und amorphen Charakter des Türkischen Musiklebens in Deutschland“ (S. 104).

Musikschulen „fremde Musik“ unterrichtet wird, überwiegend in Form von Samba-Gruppen. An „fremden Instrumenten“ wurden nur Panflöte, Balaleika und „Percussion“ genannt. Die Musik und Instrumente der traditionellen türkischen Musik (Saz/Bağlama, Darabuka, Zurna, Davul) gab es nicht. Im Anschluss an diese Untersuchung fand eine Diskussionsrunde interessierter Musikschulleiter statt. Die Leiter sagten, dass sie ganz offen für alles seien, nur würden die Türken sich eben lieber auf der Straße vor dem Musikschulgebäude herumtreiben als sich zu einem Unterricht anmelden. Ein kleiner Artikel über den Abschlussbericht des Forschungsprojekts, dessen Teil diese Befragung gewesen war, wurde vom Verband Deutscher Musikschulen (VdM) mit der Bemerkung, dass die Untersuchung ideologisch und die Ergebnisse diffamierend seien, nicht auf der VdM-Seite der nmz abgedruckt¹⁴. Während 1999 der Deutsche Musikrat mitteilte, es gäbe keine Mitgliedsorganisation aus Migrantenkreisen, hat sich inzwischen das populärste deutsch-türkische Instrument, die Saz oder Bağlama, als Alternative bei einigen Landeswettbewerben von Jugend musiziert durchgesetzt. Und im Frühjahr 2010 erscheint ein regelrechtes Curriculum für den Saz-Unterricht an Musikschulen in Duisburg.

Sowohl die Integrationskurse, selbst wenn sie inhaltlich ausgeweitet würden, als auch die einzelnen vom Bund geförderten oder ausgezeichneten „Kooperations-Modelle“ sind angesichts von 3,6 Millionen Schüler/-innen mit Migrationshintergrund, darunter 0,9 Millionen Muslime, nicht nur ein Tropfen auf den heißen Stein sondern auch eine Arbeit im luftleeren Raum, wenn nicht die allgemein bildende Schule als „Stätte der Integration“ von der Migrationspolitik erkannt und gefördert wird. Kein noch so schönes Modellprojekt hat Bestand und Signalwirkung, wenn die breite Basis fehlt. Doch gerade hier mangelt es auf allen Seiten: Der Staat und die Politiker/-innen fördern lieber medienwirksame „ehrenamtliche“ Einzelprojekte mit Preisen von bis zu 10.000 Euro, während der Bildungsetat prozentual immer weiter sinkt und an Grundschulen oft 75 % des Musikunterrichts ausfällt. Eine Forderung aus dem Munde interkultureller Musikerzieher/-innen müsste also lauten: Professioneller Musikunterricht und nicht Ersatzveranstaltungen im Spaß-Bereich, Musikunterricht, der nicht nur das Ziel sozialer Integration, sondern der musikbezogenen multikulturellen Handlungskompetenz hat. Eine solche Forderung ist heute nicht zu hören.

Dies ist jedoch nur das kleinere Übel. Das größere Übel ist, dass die aktuelle Integrationspolitik eine Veränderung der multikulturellen Bundesrepublik anstrebt und berechtigte Zweifel bestehen, dass dies gelingt. Diese Politik verkennt die Chancen von Multikulturalität für eine Weiterentwicklung und Bereicherung des Landes und der Kultur der Gesellschaft. Sie sieht Globalisierung und Migration zwar als ökonomische und bevölkerungspolitische Chance an (Billiglohnarbeit, günstigere Alterspyramide, höhere Kindernachwuchsrate, Entlastung der Entwicklungshilfeausgaben durch die Rücküberweisungen usw.), die sich hieraus ergebende Multikultur aber als Problem. In der Tat ist, wenn man den aktuellen Zustand von Bildungssystem, öffentlichem Leben und Arbeitsmarkt als unveränderbar annimmt, das Beherrschen der deutschen Sprache die notwendige Voraussetzung für die Wahrnehmung von Chancengleichheit in Deutschland. Aber niemand sagt, dass diese notwendige Voraussetzung auch hinreichend und der aktuelle Zustand nicht veränderbar und verbesserbar ist.

14 Kurzfassung online: www.musik-for.uni-oldenburg.de/forschungsberichte/saz_oder_samba.htm.

Perspektiven und neue Visionen?

Die aktuelle „Migrationspädagogik“ betont angesichts der regierungsamtlichen Integrationspolitik, dass „eine zentrale Anforderung an das schulische Bildungssystem darin [besteht], den von Schüler/-innen eingebrachten Besonderheiten zu entsprechen, ‚Anerkennung der Differenz‘ ist das Schlagwort, mit dem (Bildungs-) Gerechtigkeit ... gefordert und konzeptualisiert wird“, und „ansonsten würden jene benachteiligt, die nicht den Habitus aufweisen, auf den, weil er dominant ist, Bildungsinstitutionen in ihren Normalitätskonstruktionen bezogen sind“ (Mecherill 2010, S. 180 und 182). Eine Schule, die solcherart „Anerkennungs-Pädagogik“ praktiziert, würde auch dem entsprechen, was die deutsch-türkische Rechtsanwältin Seyran Ateş (2008) in ihrem Buch „Der Multikulti-Irrtum. Wie wir in Deutschland besser zusammenleben können“¹⁵ skizziert. Sie sagt, man solle es in der Schule als Reichtum begreifen, wenn Kinder „wenig oder keine Deutschkenntnisse, aber Türkisch, Kurdisch, Arabisch etc.“ (S. 244) mitbringen. Das Fremde solle „als bereichernde Komponente der eigenen Identität begriffen werden“ (S. 257). Seyran Ateş entwirft die „Vision“ einer – in ihren Worten – „transkulturellen Gesellschaft, in der Kulturen nicht mehr für sich nebeneinander existieren, sondern sich wirklich mischen und dabei etwas Neues entstehen lassen“ (S. 247). Die „Besonderheit des transkulturellen Konzeptes liegt darin, dass es kulturelle Identität nicht aus einer, sondern aus mehreren Perspektiven betrachtet“ (S. 257). Wenn Necla Kelek, formales Mitglied der „Islamkonferenz“ der Bundeskanzlerin, in ihrem jüngsten Sachbuch (2009) erklärt „Migranten können, wenn sie sich auf die ‚neue Heimat‘ einlassen, überall Erfolg haben. Sie sind in zwei Kulturen zu Hause, können aus beiden das Beste schöpfen, zu ihrem eigenen Nutzen und dem der aufnehmenden Gesellschaft“ (S. 334), so wiederholt sie das, was die deutsch-türkische Rapperin Aziza-A bereits 1997 auf ihrer Debüt-CD „Es ist Zeit“ ihren „Schwestern“ zugesungen hat:

In den zwei Kulturen, in denen ich aufgewachsen bin,
ziehen meine lieben Schwestern meist den kürzeren ...
ja, ja, nun ich nehme mir die Freiheit, Aziza-A tut, was sie für richtig hält,
auch wenn sie aus den Augen der ganzen Sippe fällt
und niemand sie zu den gehorsamen Frauen zählt.
Ist mir egal, ich muss sagen was ich denk. ...
Mit HipHop vermischt erreicht meine Stimme auch die Ohren
derer, die ihre dicken Finger in ihre Ohren bohren.
Nichts sehen, nichts hören wollen ...“

Solche Forderungen gehen nicht nur über das pädagogische und politische Management des *status quo* hinaus, sie entwickeln auch das Konzept der multikulturellen Handlungskompetenz oder gleichbedeutend der multikulturellen Identität „visionär“ weiter. Mit diesem „visionären“ Ansatz stehen derartige Forderungen in der guten Tradition interkultureller Musikerziehung. Hier sollte meines Erachtens heute die

15 Ateş wendet sich gegen falsche „multikulturelle“ Toleranz gegenüber einem intoleranten Islam, der unter anderem dringend eine „sexuelle Revolution“ benötigte (Ateş 2009).

Musikpädagogik ansetzen. Die Musik ist dabei nicht konturlose Weltsprache und Musizieren ist nicht beliebiges sozial-integratives Handeln. Musik ist ein Gegenstand, mit dem auf prototypische Weise multikulturelles Handeln praktiziert werden kann, der aus unterschiedlichen Aspekten „betrachtet“ und in unterschiedlicher Weise „verstanden“ werden kann. Der Musikunterricht kann ein ideales Aktionsfeld der „Anerkennung“ im Sinne der Migrationspädagogik sein.

In einem Aufsatz mit dem Titel „Ich verstehe das, was ich will!“ habe ich (1999) erörtert, inwieweit das Konzept der szenischen Interpretation von Musik ein solcherart „anerkanntes“ Verstehen von Musik und musikalisch tätigen Menschen befördern kann. Ich möchte daher abschließend von einem Musikunterricht berichten, in dem nicht nur unterschiedliche Sprachkenntnisse der Schüler/-innen als Bereicherung erfahren wurden, sondern auch deutlich wurde, wie durch die szenische Interpretation von Musik multikulturelles Handeln geübt werden kann. Der Unterricht wurde anlässlich diverser internationaler Treffen in Polen (Slupsk), Deutschland (Magdeburg) und der Türkei (Bolu) mit Schüler/-innen oder Student/-innen erprobt, die sich sprachlich kaum verständigen konnten. Szenisch interpretiert wurde das Lied „Tsen Brider sejn mir gewes'n“, das aufgrund seines jiddischen Textes allen Teilnehmer/-innen relativ fremd war. Die Strophen und die in der szenischen Interpretation verwendeten Rollenkarten waren in den jeweiligen Landessprachen formuliert bzw. in einem Workshop mit „gemischt-europäischen“ Musikstudent/-innen in Englisch, falls die Landessprache nicht Deutsch, Türkisch oder Polnisch war. Die Rollen wurden mehrfach besetzt und zwar möglichst so, dass jede Rolle von Schüler/-innen unterschiedlicher Sprache gespielt wurde. Bei den Rollenpräsentationen entlang dem Inhalt der Strophen und dem szenischen Spiel entlang der Liedstruktur wurde multikulturell „in fremden Zungen“ gesprochen, gesungen, gestikuliert, gespielt usw. Die Zuschauer hatten auf das szenische Spiel einzelner Gruppen rein-musikalisch, also „transkulturell“ zu reagieren. Offensichtlich war, dass die Teilnehmer/-innen nicht nur einander „verstanden“, sondern auch miteinander spontan schauspielerisch interagierten. Dass dabei des öfteren Lacherfolge beim Publikum erzielt wurden, war ein Effekt dieses Experiments¹⁶, der zeigte, wie Multikulturalität bereichern und Spaß machen kann.

Will man die Erfahrungen aus diesem Typ von Musikunterricht verallgemeinern, so kann man die „Vision“ einer interkulturellen Musikerziehung im Zeitalter der staatlich verordneten Integration auf der Basis der deutschen Sprache folgendermaßen formulieren: Die interkulturelle Musikerziehung kann Multikulturalität als Bereicherung erfahrbar machen, die Angst vor sprachlichen Verständigungsproblemen abbauen und Musik als ein Phänomen darbieten, das aus unterschiedlichen Perspektiven betrachtet und in unterschiedlicher Weise verstanden werden kann. Über solche Unterschiede kann man sich im Unterricht verständigen. Dies muss nicht ausschließlich deutsch-sprachlich, sondern kann auch „multimedial“ wie prototypisch im musikalisch-szenischen Spiel geschehen. Wer solch eine Betrachtungsweise und solch ein Verständnis von Musik im Unterricht praktiziert, wird lernen die multikulturelle Bundesrepublik aktiver, bewusster, selbstbestimmter und sozialer zu betrachten, zu verstehen und zu handhaben.

16 Alle Unterrichtsversuche sind mittels Video dokumentiert.

Literaturverzeichnis

- Adamek, Karl (1989) (Hg.): Rüzgargülü – Windrose. Bonn: Voggenreiter.
- Ateş, Seyran (2008): Der Multikulti-Irrtum. Wie wir in Deutschland besser zusammenleben können. Berlin: Ullstein.
- Ateş, Seyran (2009): Der Islam braucht eine sexuelle Revolution. Eine Streitschrift. Berlin: Ullstein.
- Barth, Dorothee (2008): Ethnie, Bildung oder Bedeutung? Zum Kulturbegriff in der interkulturell orientierten Musikpädagogik. Augsburg: Wißner.
- Bennet, Christine I. (1990): Comprehensive Multicultural Education. Theory and Practice. Boston u. a.: Allyn and Bacon.
- Böhle, Reinhard C. (1995): (Inter)Kulturell orientierte Musikdidaktik. Frankfurt: IKO-Verlag.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2009): Engagiert für Integration. Berlin: Eigenverlag.
- Elstner, Christine (2006): Der Einsatz von Musik im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Oldenburg: Magisterarbeit am Institut für Musik.
- Geißler, Heiner: Zugluft – Die multikulturelle Gesellschaft. In: Multikultopia. Gedanken zur multikulturellen Gesellschaft, hg. von Stefan Ulbrich. Vilsbiburg: Arun-Verlag, S. 69–97.
- Greve, Martin (1997): Alla Turca. Musik aus der Türkei in Berlin. Berlin: Ausländerbeauftragte des Senats Berlin.
- Greve, Martin (1999): Musik aus der Türkei in Duisburg. In: Musikland NRW, hg. von Christine Flender u. a. Köln: Emons-Verlag, S. 266–280.
- Greve, Martin (2001): Der Marsch durch die Institutionen. Auf der Suche nach deutsch-türkischer Musikausbildung. In: Üben und Musizieren 5/2002, S. 16–21.
- Greve, Martin (2003): Die Musik der imaginären Türkei. Musik und Musikleben im Kontext der Migration aus der Türkei in Deutschland. Stuttgart: Metzler.
- Hafen, Roland (2000): Das Musik-Curriculum in den Modell- und Vergleichsschulen. In: Musik- (erziehung) und ihre Wirkung. Eine Langzeitstudie an Berliner Grundschulen, hg. von Hans Günther Bastian. Mainz: Schott, S. 143–171.
- Kelek, Necla (2009): Bittersüße Heimat. Bericht aus dem Inneren der Türkei. München: Goldmann.
- Kertz-Welzel, Alexandra (2007): Kann multikultureller Musikunterricht die Gesellschaft verändern? Erfahrungen aus den USA. In: Musikpädagogische Forschung Band 28, Interkulturalität als Gegenstand der Musikpädagogik, hg. von Norbert Schläbitz. Essen: Die Blaue Eule, S. 80–87.
- Klebe, Dorit (2004): „Kanak“ my name ... ich heiße „Mensch“. In: Von Oi bis Türkü. Musik zwischen den Kulturen, hg. von Matthias Kruse. Stuttgart: Klett.
- Lieberg, Andreas (1996): „Nun ade, du mein lieb Heimatland“ ... Ergebnisse einer Studie aus Bremer Schulen. In: Aspekte und Formen interkultureller Musikerziehung, hg. von Reinhard C. Böhle. Frankfurt: IKO-Verlag.
- Mecherill, Paul u. a. (2010): Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz.
- Merkt, Irmgard (1985): Deutsch-türkische Musikpädagogik in der Bundesrepublik. Ein Situationsbericht. Berlin: EXpress-Edition.
- Merkt, Irmgard (1993): Interkulturelle Musikerziehung. In: Musik und Unterricht 9/1993.
- Özkan, Aygül (2010): „Beide Seiten sind gefordert“. In: Focus 17/2010, S. 36–38.
- Schedtler, Susanne (1999): Das Eigene in der Fremde. Einwanderer-Musikkulturen in Hamburg. Münster: LIT-Verlag.

- Schütz, Volker (1992): Musik in Schwarzafrika. Arbeitsbuch für den Musikunterricht in den Sekundarstufen.. Oldershausen: Institut für Didaktik populärer Musik (Lugert-Verlag).
- Schütz, Volker (1998): Transkulturelle Musikerziehung. In: Musik transkulturell erfahren. Anregungen für den schulischen Umgang mit Fremdkulturen, hg. von Martina Claus-Bachmann. Bamberg: Universitätsverlag.
- Spengler, Marcus (2003): Wem nützt die Diskussion um Musik und Intelligenz? Eine qualitative Musiklehrerbefragung. Oldenburg: Examensarbeit am Institut für Musik.
- Stroh, Wolfgang Martin (1999): „Ich verstehe das, was ich will!“ Handlungstheorien angesichts des musikpädagogischen Paradigmenwechsels. In: Musik und Bildung 3/1999, S. 8–15.
- Stroh, Wolfgang Martin (2000): „eine welt musik lehre“ Begründung und Problematisierung eines notwendigen Projekts. In: Musikpädagogische Forschung Band 21, Kultureller Wandel und Musikpädagogik, hg. von Niels Knolle. Essen: Die Blaue Eule.
- Stroh, Wolfgang Martin (2002): Multikulti und die interkulturelle Musikerziehung. In: AfS-Magazin Heft 11 6/2002, S. 3–7. Siehe auch www.interkulturelle-musikerziehung.de.
- Süssmuth, Rita (2006): Migration und Integration. Testfall für unsere Gesellschaft. München: Deutscher Taschenbuchverlag.