

Magazin 13, S. 3-7.

DERs. (2011): *Migration and Music Education in Germany - "All is said, but nothing is done"*. In: Music and Music Education within the Context of Socio-Cultural Changes. Proceedings of the 18th EAS Congress, hg. von Nesrin Kalyoncu u.a. Bolu/Ankara, S. 451-460.

TERHAG, Jürgen (2011): *Gelingendes Klassenmusizieren zwischen JeKi und Adorno – Ein Kongressthema rührt an das Selbstverständnis des Schulfachs Musik*. In: Diskussion Musikpädagogik, Sonderheft S3, S. 78-20.

Anmerkungen

- 1 Im vorliegenden Text sind die normalen Anführungszeichen für wörtliche Übernahmen aus dem Text von Thomas Ott reserviert. Sie werden aber in der Regel nur beim ersten Auftreten eines Wortes gesetzt.
- 2 Anführungszeichen von Thomas Ott.
- 3 Bzw. mündliche Aussage beim Oldenburger Komponisten-Colloquium 9.1.2009.
- 4 Ich formuliere hier die für mich festliegenden Ziele von IME. Siehe www.interkulturelle-musikerziehung.de.

Oliver Kautny

Für eine Entlastung des interkulturellen Musikunterrichts

Abstract

The article discusses the problem, that the academic educational discourse expects sometimes too much from intercultural music education at schools, e. g. concerning the effects on society and politics. The author argues, that the vision of a 'music education with socio-political impact' can be better achieved, when it is placed in the context of intercultural school planning.

Thomas Otts Aufsatz *Heterogenität und Dialog. Lernen am und vom Anderen als wechselseitiges Zuerkennen von Eigensinn* ist für den interkulturellen Musikunterricht deswegen so verdienstvoll, weil er auf kluge Weise über die zentralen Fragen nachdenkt, die trotz jahrzehntelanger Bemühungen immer noch nicht hinreichend beantwortet wurden: Welche Faktoren führen zum Scheitern interkultureller Kommunikation? Und was kann der Musikunterricht dazu beitragen, ein solches Scheitern abzuwenden? Otts Beobachtung ist m. E. richtig, dass eine asymmetrisch angelegte, von Vorurteilen geprägte Kommunikation zwischenmenschlich kontraproduktiv sein muss. Und sein Gedanke ist nachvollziehbar, dass derjenige, der Gesprächspartner¹ pauschal einer vermeintlich homogenen Gruppen zuordnet², z. B. von ‚dem‘ Türken oder ‚dem‘ Deutschen spricht, Gefahr läuft, individuelle Besonderheiten eines Menschen zu übersehen. Die Welt auf diese Weise wahrzunehmen, zu beschreiben und dadurch letztlich gesellschaftlich mitzugestalten, nennt er „symbolisch inszenierte“ bzw. „projektive Homogenität“³. Ott bleibt jedoch nicht bei der bloßen Feststellung der Hinderungsgründe interkultureller Begegnungen stehen, sondern zeigt mit einem von ihm entwickelten Dialogmodell einen Ausweg aus dem kommunikativen Dilemma auf. Seine Vision einer gelingenden Kommunikation rückt den Einzelnen in seiner Besonderheit in den Fokus, sieht Heterogenität als positive Ressource und strebt die wechselseitige Anerkennung der Gesprächspartner an. Ott stellt detaillierte Spielregeln für eine neue schulische Dialogkultur auf, die eine „Ethik des Sich-Zuwendens“⁴ befördern sollen. Es handelt sich dabei nicht

um ein Unterrichtsmodell, sondern um Prinzipien für die Unterrichtsgestaltung, die letztlich, so verstehe ich Ott gegen Ende seines Textes, nicht nur den Mikrokosmos Schule positiv beeinflussen sollen. Letztendlich, so scheint es mir, geht es Ott auch darum, neue Haltungen zu fördern für eine „Welt, deren schützenswerter, aber auch konflikträchtiger ‚Heterogenitätsvorrat‘ – auch in der realen und medialen Umwelt jedes Einzelnen – ständig anwächst.“⁵ Ich möchte Otts Ausführungen – von seinen Überlegungen zur Heterogenität ausgehend – zum Ausgangspunkt nehmen, um über einen Teilaspekt des interkulturellen Musikunterrichts nachzudenken. In vielen Beiträgen unseres Fachdiskurses wird interkultureller Musikunterricht mit hohen, oftmals allerdings nur schwer erfüllbaren Erwartungen verknüpft. Inwieweit erwarten wir vielleicht manches Mal etwas zu viel? Was ist mit Blick auf eine wünschenswerte Dehomogenisierung von Wahrnehmung und Kommunikation in der Schule, auf die Veränderung von Sozialverhalten der Schüler oder gar der Gesellschaft leistbar? Ich möchte dabei überhaupt nicht, dass wir uns von interkulturellen, gesellschaftlichen Visionen, aus denen sich diese Erwartungen speisen, verabschieden – im Gegenteil. Ich werde jedoch in den ersten drei Kapiteln – mit Blick auf Kommunikation und Wahrnehmung (1.), Gesellschaft (2.) und Ziele des Musikunterrichts (3.) – begründen, warum es für den interkulturellen Musikunterricht mitunter gut sein könnte, die an ihn gerichteten Erwartungen etwas zu drosseln. Im Folgenden plädiere ich daher im doppelten Sinne für eine Entlastung der Musiklehrer. Zum einen bedarf es m. E. einer Entlastung von zu hohen Erwartungen der Musikdidaktik, um in Zukunft vielleicht noch mehr Lehrer dazu zu ermutigen, tatsächlich interkulturell zu unterrichten. Zum anderen müsste dies dringend von einer institutionellen Entlastung begleitet werden. Die Lasten einzelner Fachdidaktiken sollten, wie ich im letzten Kapitel (4.) zeigen werde, vermehrt durch tragfähige interkulturelle Schulstrukturen mitgetragen werden. Denn hieraus erwachsen ganz realistische Chancen, den Visionen des interkulturellen Musikunterrichts ein Stück näher zu kommen.

1. Kommunikation und Wahrnehmung: Heterogenität als neue Norm?

Stereotype Vorurteile über andere Kulturen zu dekonstruieren, ist unbestritten eines der zentralen Ziele interkulturellen Musikunterrichts. Musiklehrer sind selbstverständlich dazu aufgefordert, eingefahrene kulturelle Vorstellungen kritisch zu hinterfragen. Ihr Unterricht sollte dazu beitragen, dass musikkulturelle Vielfalt musizierend, hörend, begrifflich reflektierend erfahrbar wird. Otts auf Heterogenität orientierte Perspektive, die die Veränderlichkeit und Vielfalt der Kulturen fokussiert, ist fraglos noch viel stärker in den Musikunterricht einzubeziehen, als dies bisher der Fall ist. Es erscheint mir jedoch geboten – und von Ott m. E. auch intendiert – die Metapher der „Heterogenitätsbrille“⁶ als wichtiges Korrektiv, nicht aber als neue, einzige gültige Norm zu begreifen, wie es etwa in der Interkulturellen Pädagogik bisweilen geschieht.⁷ Ich möchte im Folgenden zeigen, dass es weder unterrichtspraktisch machbar noch kommunikations- bzw. wahrnehmungstheoretisch begründbar ist, Homogenität bzw. das Homogenisieren grundsätzlich als negativ anzusehen und zu glauben, dass wir uns dieses Phänomens entledigen könnten. Zunächst ist festzuhalten, dass jegliche Wahrnehmung und Kommunikation auf die Reduktion von Komplexität angewiesen ist.⁸ Hierfür bildet unsere Vorstellung Gestalten und Kategorien, dafür treffen wir z. B. Unterscheidungen in hoch versus tief, hell versus dunkel, Mann versus Frau, Migrant versus Nicht-Migrant usw. Wir ordnen durch diese Kategorien die uns sonst chaotisch anmutende Welt, um Sinn herzustellen. Vielfalt muss beschränkt werden, sonst würden wir an ihrer schiereren Menge und Möglichkeiten irre. Eine Differenzierung vorzunehmen, bedeutet in der Regel, dass wir das Eine vom Anderen unterscheiden, dass wir z. B. – um ein relativ neutrales Beispiel zu nennen – ein Musikstück als Blues erkennen oder ihm diese stilistische Zuschreibung verwehren. Dieses dichotome Denken (Blues vs. kein Blues) wird aus postmoderner Perspektive gerne als zweiwertige, binäre Logik bezeichnet. Ihr zu folgen, zieht immer Beschränkung von Komplexität und Vielfalt nach sich, weil wichtige Fragen (z. B., ob Blues überhaupt eindeutig definierbar ist) ausgeblendet werden. Dieser binären Logik zu entrinnen, ist jedoch nicht ganz einfach. Selbst wenn wir etwa im (postmodernen) Geist der Transkulturalität darüber nachdenken, welche Phänomene in der Musik transkulturell, vermischt, heterogen und unrein sind und diese sammeln, ordnen und unterrichtlich verwerten, dann homogenisieren wir auch diese Phänomene notgedrungen und grenzen sie von dem ab, was wir möglicherweise als rein, homogen und unvermischt ansehen. Selbst derjenige, der diese Kategorien und ihre binären Unterscheidungen – in postmoderner Tradition Michel Foucaults oder Jacques Derridas⁹ – dekonstruiert, begründet sein Handeln nicht selten mit Kategorien, die einem homogenisierenden Denken, wie etwa

Postmoderne, Patchwork, Pluralismus, Heterogenität oder Demokratie, entspringen. So schreibt Thomas Ott 2011 im AFS-Magazin: „Und wer sich daran macht, Kultur in hoch und niedrig, eigen und fremd, wertvoll und weniger wertvoll auseinanderzuidividieren, kann dabei nur Kriterien anlegen, die mit demokratischem Denken nicht viel zu tun haben.“¹⁰ Wenn auch die Leitbegriffe dieses Denkens und Wahrnehmens – wie Demokratie – einer homogenisierenden, binären Logik entspringen, so bringt Otts ‚Heterogenitätsbrille‘ jedoch eine neue Qualität ins Spiel, die es anzuerkennen gilt. Die Dinge in eine ambivalente, komplexe, mitunter dialektische Beziehung zu bringen, zwischen schwarz und weiß z. B. diverse Graustufen zu entdecken, ist eine begrüßenswerte Abkehr vom vereinfachenden Homogenitäts-Denken, das ich zuvor beschrieben habe. Phänomene mehrdeutig, von immer neuen Standpunkten her zu denken, ist jedoch selbst für Spezialisten eine anspruchsvolle Sache, der auch in der Welt der Wissenschaft Grenzen gesetzt sind. Das dürfte auf die Schule in der Regel in noch höherem Maße zutreffen, u. a. bedingt durch zeitliche Limits und den Stand der Fertigkeiten, Fähigkeiten bzw. des Wissens der Schüler. Damit sei der von Ott zumindest erwähnten Forderung Paul Mecherils, interkulturelle Pädagogik als angewandte, kritische Diskursanalyse, die nach der gesellschaftlichen Konstruktion von Wirklichkeit (z. B. von Kultur) und den dabei zu Tage tretenden Machtinteressen der sprachlichen Akteure fragt, neuzudenken,¹¹ nicht grundsätzlich widersprochen. Nur sollte man sich des hohen Anspruchs dieser Denkungsweise, die ja viel mehr möchte, als Stereotype aufzulösen, die hinter die Kulissen des essentiell, natürlich und wahr Erscheinenden blicken möchte, gewahr sein: Selbst Studierende in der Lehrerbildung haben, nach meiner Erfahrung, in der Regel große Mühe, sich dieses Reflexionsniveau anzueignen. Betrachten wir interkulturelle Wahrnehmung und Kommunikation noch etwas genauer, so stellen wir fest, dass es hier nicht alleine darum geht, wie wir formal der Komplexität der Welt gerecht werden, sondern wie wir in dieser unübersichtlichen Lage Identität ausbilden und uns sinnvoll in der Gesellschaft verorten können. Im Prozess der Sozialisation spielen nämlich die von mir zuvor erwähnten selbst- bzw. fremdgewählten kategorialen Zuordnungen, wie etwa Staatsbürger versus Staatenloser, Migrant versus Nicht-Migrant, Mann versus Frau, eine große Rolle. Hier finden vereinfachende, homogenisierende Sinnzuschreibungen ihre lebenspraktische, identitätsstiftende – freilich oft problematische – Anwendung. Eine gesellschaftliche Verortung des Subjekts, die auf relativ stabile Zuordnungen zu sozialen Gruppen, seien es Stadtteilgemeinschaften, Städte, Regionen, Länder, Völker, globale Gemeinschaften, (musikbezogene) Kulturen, Vereine, politische Gemeinschaften usw. verzichtet, ist schwer denkbar. Woraus speisten sich sonst die (musik-)kulturellen und sozialen Bezüge des Subjekts, die Ott sich als Kontext für einen Dialog ja ausdrücklich wünscht?¹²

Vielleicht sind einige dieser kollektiven Zuschreibungen verzichtbar, wie es z. B. in der gendersensiblen oder inklusiven Pädagogik vorgeschlagen wird.¹³ Es wäre zu diskutieren, wie viele soziale oder kulturelle Bezugsgrößen eines Menschen dekonstruiert werden können, ohne dass dieser orientierungslos wird. Insgesamt kann aus den vielen oftmals soziale Ungleichheit erzeugenden Kategorien (Ethnie, Nation, Gender, Kultur, Religion, Behinderung usw.) aber sicher nur ein Teil verabschiedet oder ausdifferenziert werden, womit allerdings unterschiedliche pädagogische Teildisziplinen (Gender-Pädagogik, Inklusionsdidaktik, Interkulturalität), deren verstärkte Zusammenarbeit sinnvoll wäre, in der Frage, welche Kategorien erhalten werden und welche nicht, zu Konkurrenten werden könnten. Nimmt man nun abschließend die Forderung nach Dekategorisierung bzw. Dekonstruktion und den Wunsch nach mehr wechselseitiger Anerkennung zwischen bzw. unter Schülern und Lehrern zusammen in den Blick, so erkennen wir eine weitere Herausforderung: Andere Menschen anzuerkennen und zugleich deren ggfs. stark homogen angelegte innere symbolische Ordnung didaktisch zu dekonstruieren, führt zu einem Widerspruch, der weder ohne weiteres auflösbar noch einfach auszuhalten ist.¹⁴ So ist also auch Identität – und damit die wechselseitige Anerkennung von Individuen – zu einem gewissen Grad auf Kollektivität, auf Homogenisierung und Vereinfachung angewiesen. Aus den vorangegangenen Ausführungen sollte deutlich werden, dass wir von den Musiklehrern nicht verlangen sollten, Unterricht radikal und permanent auf ‚Heterogenität‘ umzustellen. Dies käme einer theoretisch kaum fundierten und letztlich kontraproduktiven Überforderung gleich. Es ist wie gesehen wohl ein nur Mittelweg gangbar: Denn die Verabsolutierung der Homogenität führte schnell in die Falle des Klischees, die Verabsolutierung der Heterogenität zum Zusammenbruch anschlussfähiger Kommunikation.

2. Die gesellschaftliche Dimension

Erschwert wird interkultureller Musikunterricht dadurch, dass es hier immer wieder zu heiklen Situationen kommen kann, insbesondere wenn es auf Themen zu sprechen kommt, die mit Migration zu tun haben. Hier gibt es ein Konfliktpotential, dem nicht allein mit einem Toleranztraining gegenüber (musik-)kulturellen Unterschieden beizukommen ist. Konflikte, die wir auf Kategorien wie Kultur beziehen, sind oftmals komplex und deswegen so problematisch, weil sie sich z. B. mit existentiellen Anliegen nach gesellschaftlicher Partizipation und der Verteilung von Wohlstand verbinden können.¹⁵ Soziale Schieflagen, man denke an die unterschiedlichen Entwicklungschancen von Migranten im Bildungssystem oder auf dem Arbeitsmarkt,¹⁶ befeuern Konflikte, die nicht selten nur oberflächlich z. B. auf dem Feld der Lebensentwürfe ausgetragen wer-

den. Und diese Verquickung sozialer Ungleichheit mit sprachlichen Zuschreibungen ist natürlich kein Spezifikum kultureller Diskurse. Kultur ist hier nur eine von vielen Zuschreibungsmöglichkeiten und kann hier von Fall zu Fall durch andere identitätsstiftende Kategorien wie Gender bzw. Geschlecht, Nation, Ethnie oder Rasse ersetzt bzw. ergänzt werden. Diese Kopplung von Sprache mit gesellschaftlicher Machtverteilung lässt sich besonders gut an dem Phänomen Rassismus veranschaulichen. Die Migrationssoziologin Ingrid Oswald sieht im Rassismus eine „Ideologie, mit der ein Zusammenhang zwischen sozialen Ungleichheiten und den spezifischen, meist biologischen, d. h. auf reale körperliche Merkmale bezogenen, Eigenschaften von Personen hergestellt und mittels dieser ‚erklärt‘, gerechtfertigt und propagiert wird“¹⁷. Dass es unter der diskursiven Oberfläche oftmals darum geht, wie wir gesellschaftlich unseren Wohlstand erhalten und verteilen, konnte man z. B. jüngst an der Sarrazin-Debatte studieren, die den öffentlichen Diskurs in Deutschland genau in jener Zeitspanne prägte, in der Otts Text entstanden ist. Der umstrittene Berliner SPD-Politiker Thilo Sarrazin plädierte in dem 2010 erschienenen Buch *Deutschland schafft sich ab* nämlich nicht zuletzt aus sozialökonomischen Gründen heraus für eine kulturelle-religiöse Homogenität eines christlichen Europas, wie im folgenden Zitat deutlich wird.

In jedem Land [gemeint: Europas, O.K.] kosten die muslimischen Migranten aufgrund ihrer niedrigen Erwerbsbeteiligung und hohen Inanspruchnahme von Sozialleistungen die Staatskasse mehr, als sie an wirtschaftlichem Mehrwert einbringen. Kulturell und zivilisatorisch bedeuten die Gesellschaftsbilder und Wertvorstellungen, die sie vertreten, einen Rückschritt. Demografisch stellt die enorme Fruchtbarkeit der muslimischen Migranten auf lange Sicht eine Bedrohung für das kulturelle und zivilisatorische Gleichgewicht im alternden Europa dar.¹⁸

Ich halte es im Übrigen für keinen Zufall, dass sich in Sarrazins unseliger Diktion die Negative zu Otts Zentralbegriffen finden. Mir scheint, dass Ott, mit dem ich mich in den letzten beiden Jahren intensiv über die Debatte ausgetauscht habe, sich bewusst oder unbewusst terminologisch von Sarrazins Rhetorik der Homogenität und Nicht-Anerkennung abgegrenzt hat:

Integration ist eine Leistung dessen, der sich integriert. Jemanden, der nichts tut, muß ich auch nicht anerkennen. Ich muß niemanden anerkennen, der vom Staat lebt, diesen Staat ablehnt, für die Ausbildung seiner Kinder nicht vernünftig sorgt und ständig neue kleine Kopftuchmädchen produziert. Das gilt für siebzig Prozent der türkischen und für neunzig Prozent der arabischen Bevölkerung in Berlin. Viele von ihnen wollen keine Integration, sondern ihren Stiefel leben. Zudem pflegen sie eine Mentalität, die als gesamtstaatliche Mentalität aggressiv und atavistisch ist.¹⁹

Vor dem Hintergrund dieses Diskurses wird exemplarisch deutlich, vor welcher ehrenwerter, aber auch ungeheurer Aufgabe ein Fachunterricht steht, der sich diesen gesellschaftlichen Kräften entgegenstellen möchte. Und es wird deutlich, dass es primär ethische und politische, weit über das bloß Kulturelle hinausgehende Antworten sind, die wir auf die Frage danach geben müssen, ob wir die Welt eher durch die – um in Otts Metaphorik zu bleiben – ‚Homogenitäts- oder die Heterogenitätsbrille‘ sehen wollen. Welche Missstände erscheinen uns hinsichtlich der Diskriminierung von Menschen als besonders drängend und wie können sie behoben werden? Welche Stereotype werden von den Schülern, die nach Ott – oder auch Dorothee Barth²⁰ – verstärkt über ihre Selbst- und Fremdbeschreibungen zu Wort kommen sollen, selbst zur Sprache gebracht? Welche homogenen (Schüler-)Vorstellungen wollen wir dekonstruieren, an welchen müssen wir aber notgedrungen festhalten, um noch kommunizieren zu können? Welche homogenen (Schüler-)Vorstellungen dürfen wir nicht dekonstruieren, weil wir hier schutzbedürftige Bereiche der Identität verletzen? Und welche müssen wir dekonstruieren, um unser Werte- und Rechtssystem zu verteidigen? Das Gesellschaftliche in den interkulturellen Themen zu erkennen und fruchtbar zu machen, wäre als didaktische Aufgabe eigentlich anspruchsvoll genug. Es wird aber von Pädagogen, die sich mit Differenz und Heterogenität beschäftigen, nicht zu Unrecht auf die anderen, strukturell verwandten Arbeitsfelder verwiesen, die Schule u. a. ebenso im Blick haben sollte:

- Sexuelle Stereotype / Diskriminierung
- Exklusion Behinderter
- Diskriminierung alter Menschen.

3. Entlastung von curricular zu hohen Erwartungen

Angesichts dieser gewaltigen Herausforderung, die interkulturelle Themen mit sich bringen, scheint es geboten, die Ziele des interkulturellen Musikunterrichts kritisch danach zu befragen, welche von ihnen in einem randständigen Fach mit wenigen Stunden erreichbar sind und welche das Potential haben, die meisten Lehrenden zu überfordern.²¹

Die in Tabelle 1 gezeigte Übersicht ist keine vollständige Zielsystematik für die gesamte interkulturelle Fachliteratur der Musikpädagogik. Sie ist eher als heuristische Stichprobe einiger zentraler Quellen zu betrachten, die den unterschiedlichen Anspruch diverser Ziele offenlegen soll.

Jene Ziele (a., b.), die auf den Erwerb von Wissen oder Fertigkeiten und Fähigkeiten bzw. auf die Herstellung von Kommunikation (e.) ausgerichtet sind, dürfen wohl als vergleichsweise unproblematisch angesehen werden. Einmal abgesehen vom Problem pädagogischer Expertise ist dies von allen Beteiligten des pädagogischen Prozesses mit den gleichen Schwierigkeiten leistbar wie in anderen Bereichen des Musikunterrichts auch. Etwas schwieriger wird es dort, wo wir die (musik-)kulturellen Sichtweisen und Präferenzen der Schüler verändern möchten (c., d.), da es sich um ein sehr emotionales Terrain handelt, auf dem nicht nur die präferierte Musik, sondern auch die mit ihr verknüpften Lebensentwürfe verteidigt bzw. abgelehnt werden. Trotz aller zu erwartenden Barrieren gibt es den begründeten Anlass zur Hoffnung, dass sich solche Haltungen gegenüber Musik durch Unterricht verändern lassen.²³ Besonders anspruchsvoll sind hingegen die meisten der allgemein erzieherischen Ziele. Hier wird die Hoffnung gehegt, dass z. B. szenisches Spiel und Musizieren

primär musikbezogen	musikbezogen-erzieherisch	primär erzieherisch
a. Einführung in Musikkulturen der Welt (Ott 1996, S. 49; Fuchs 2010, S. 38f.; Schütz 1997, S. 6f.)	c. Toleranz, Offenheit, Respekt gegenüber musikkulturell Unbekanntem & musikkultureller Vielfalt (Ott 1996, S. 49; Barth 2008, S. 209; Knigge / Niessen 2012, S. 70)	e. Ermöglichung nonverbaler Kommunikation (Richtlinien NRW 2008 [Grundschule], S. 87)
b. Förderung musikpraktischer und ästhetischer Kompetenzen (Volk 1998, S. 6; Stroh: ‚eine welt musik lehre‘ ²² , Barth 2008, S. 201 u. 209)	d. Freude an musikkultureller Vielfalt (Löwensprung 1998, S. 262)	f. Toleranz zwischen Individuen (Schütz 1997, S. 7; Barth 2008, S. 209); Anerkennung von Individuen (Ott 2008; Ott 2012)
		g. gesellschaftliche Veränderungen (Merkt 1984; Böhle 1996, S. 29; Stroh 2003, S. 22f.; Stroh 2011, S. 67; Barth 2008, S. 201)

Tabelle 1

zur Einfühlung in andere Musikkulturen führt und dies letztlich das Miteinander der Menschen verbessert (f.).²⁴ Anstatt primär auf solche sozialen Transfereffekte ästhetischer Praxis und Kulturvermittlung zu setzen, möchte Ott mit seinem bereits erwähnten Dialogmodell Kommunikation individualisieren und von kulturellen Vorurteilen befreien (f.). Manche Autoren – auch Ott in Ansätzen – weiten die Perspektive ins Gesellschaftliche und Politische (g.). Das Spektrum der Ansätze ist groß und reicht von der Friedenserziehung bis hin zur Antirassismuspädagogik. Das Problem, das ich in vielen der primär erzieherischen Ziele (f., g.) sehe, ist nicht ihr Anliegen, das unbedingt gewürdigt werden muss. Problematisch erscheint mir vielmehr die Diskrepanz zwischen den (insbesondere gesellschaftspolitischen) Zielen und ihrer Realisierbarkeit, zwischen der gesellschaftlichen Dimension interkultureller Konflikte und den zu ihrer Lösung zur Verfügung stehenden Mitteln eines Musiklehrers. Die (wenigen) empirischen Befunde zur Auswirkung interkulturellen Musikunterrichts mahnen derzeit dazu, den Transfer vom kulturellen Lernen auf soziale Einstellungen, gar auf das Verhalten von Schülern – oder noch weitreichender: auf eine Gesellschaft – nicht als automatisch gegeben zu betrachten.²⁵ In diesem Zusammenhang sei auch grundsätzlich an die kritische Debatte über Transfereffekte des Musikunterrichts erinnert.²⁶ Von Musiklehrern zu erwarten, dass sie mit ihren wenigen Stunden die Gesellschaft zum Besseren wenden, dürfte aus Sicht der Praxis weder konstruktiv noch motivierend erscheinen. Hier drängt sich m. E. die Frage auf, ob die akademische Zieldiskussion, die wir bisweilen so ambitioniert und praxisfern führen, nicht auch dazu beitragen könnte, dass die Ideen des interkulturellen Musikunterrichts kaum den Weg in die Praxis finden.²⁷ Mein Vorschlag wäre, die Ziele hinsichtlich des Erzieherischen wenigstens etwas vorsichtiger und offener zu formulieren. Vielleicht sollte man mehr von Visionen der Interkulturellen Musikpädagogik sprechen, weniger von (operationalisierbaren) Zielen, die ein Fachunterricht anvisieren und erreichen soll. Wenn in der Praxis erkennbar ist, dass es – wie etwa nun von Ott jüngst vorgelegt – durchaus praktikable Ansätze für den interkulturellen Musikunterricht gibt, die aber, überspitzt formuliert, nicht nur von ‚unerschrockenen Ausnahmekönnern‘ umsetzbar sind, wird es zukünftig vielleicht noch mehr interkulturellen Musikunterricht geben und damit auch mehr unterrichtliche Substanz, auf deren Grundlage sich unsere Visionen eines Tages entfalten können.

4. Lastenverteilung durch die Interkulturelle Schule

Selbst einer der profiliertesten Visionäre der Migrationspädagogik, Mecheril, räumt ein, dass die Pädagogen mit dieser gesellschaftspolitischen Aufgabe nicht alleine gelassen werden dürfen. Bloße Appelle an die Unterrichtenden, sich neue Haltungen oder Methoden anzueignen, seien pädagogisch nicht produktiv.²⁸ Die einzelnen Fachlehrer

würden nur dann erzieherisch erfolgreich agieren, wenn sie auch günstige Rahmenbedingungen für interkulturelles pädagogisches Handeln vorfinden. Dass Musiklehrer als interkulturelle Einzelkämpfer auf verlorenem Posten stehen, ist für die Musikdidaktik natürlich kein neuer Gedanke. So regte Reinhard C. Böhle bereits 1992 eine interkulturelle ästhetische Erziehung an, die über die Fächer Musik und Kunst hinausgehen müsse, um wirksam zu werden.²⁹ Matthias Kruse ging 2003 noch einen Schritt weiter, indem er eine nachhaltige schulinterne und -externe Vernetzung des interkulturellen Musikunterrichts als zentrale Bedingung für dessen Gelingen benannte.³⁰ 2008 war es schließlich Thomas Ott, der im musikdidaktischen Diskurs m. W. erstmals an einem konkreten Beispiel, der Katholischen Grundschule Am Domhof in Bonn-Mehlem, illustrierte, wie Musikunterricht tatsächlich stärker im Kontext interkultureller Schulen konzipiert werden könnte.³¹ Im Folgenden möchte ich erneut auf das Konzept dieser Schule eingehen und daran erläutern, warum ich in einer solchen schulischen Konstruktion eine realistische Chance sehe, den Visionen der interkulturellen (Musik-) Pädagogik ein Stück näher zu kommen.

Die KGS Am Domhof wurde von der Kölner Universität durch Georg Auernheimer mitkonzipiert und 2003 eingerichtet. 50 % der ca. 350 Schüler haben einen Migrationshintergrund. „Die Mehrzahl dieser Kinder mit Zuwanderungsgeschichte stammt aus dem arabischen Kulturraum ... Der Anteil muslimischer Kinder beträgt 44%.“³² Die Schule reagierte auf diese Situation mit einem umfassenden interkulturellen Schulprogramm, das u. a. folgende Maßnahmen vorsieht:

- interreligiöser Dialog (z. B. das Feiern gemeinsamer Feste)
- liberaler Islammkunde-Unterricht
- zweisprachiger Sprachunterricht für Kinder arabischer Herkunft
- freiwillige Arabisch-AG im Ganztagsangebot für alle
- Förderung einer Kultur der Würdigung (z. B. durch eine im Stundenplan fest vorgesehene Stunde pro Woche, in der Schüler ihre Kultur vorstellen)
- Interkulturelles im Fachunterricht
- Elternarbeit (u. a. Alphabetisierungskurse, Konversationskurse, gemeinsames Teetrinken, Kochgruppe, Tanzgruppe, interkultureller Chor).
- Vernetzung der Schule im Stadtteil (z. B. Kontakt zur Moscheegemeinde).

Interkulturalität zieht sich wie ein roter Faden durch das Schul- und Unterrichtsleben. Allein die Menge und Nachhaltigkeit der Maßnahmen sowie der Grad ihrer inner- und außerschulischen Vernetzung dürften es wahrscheinlicher machen, dass hier etwas Positives bewirkt wird. Ein Desiderat der musikdidaktischen Forschung wäre es, zu analysieren, wie ein zeitgemäßer Musikunterricht sich in diese Struktur einbringen könnte. Mit Blick auf Otts Text für den Themenschwerpunkt dieses Heftes möchte ich es bei dem Hinweis belassen, dass sich in der Stundentafel

der Schule mit einer „Stunde der Würdigung“ Anknüpfungspunkte zu Otts Dialogkultur der Anerkennung finden.

Entscheidend für die Durchschlagskraft der interkulturellen Bemühungen ist m. E. jedoch, dass das Fachdidaktische flankiert wird von Maßnahmen, die die soziale Teilhabe der Kinder befördern und die damit in die gesellschaftlich-politische Tiefenschicht des Interkulturellen vordringen. Interkultureller Dialog wird bei Schüler- und Elternschaft etwa dadurch glaubwürdig, dass für alltägliche Probleme, man denke etwa an die Teilnahme muslimischer Mädchen am Schulschwimmen, Lösungen gefunden werden und Migranten und Nicht-Migranten sich hierbei aufeinander zubewegen. Das stärkste soziale Argument der Schule, das aus migrantischer Sicht die kulturelle Begegnung befördern dürfte, ist jedoch ihre erfolgreiche Bildungsarbeit. Diese eröffnet gesellschaftliche Teilhabe und entzieht interkulturellen Konflikten den sozialökonomischen Nährboden. „Die Qualitätsanalyse der Bezirksregierung Köln stellt 2007 eine Gymnasialquote fest, die um 70 % über dem Landesdurchschnitt liegt und eine Übergangsempfehlung zur Hauptschule, die um 81 % unter dem Landesdurchschnitt liegt.“³³ Wenn es einer Schule also gelingt, den sozialen Stachel interkultureller Konflikte zu ziehen, dürfte interkultureller Musikunterricht, wie jeder Fachunterricht, davon profitieren. Durch die Umverteilung der erzieherischen Lasten auf die verschiedenen schulischen Maßnahmen werden sich Musiklehrer ermutigt fühlen, das schwierige Terrain interkulturellen Musikunterrichts überhaupt zu betreten. So gut eingebettet wie an der Bonner Schule wäre ein Musikunterricht ohne schlechtes Gewissen denkbar, der nicht notwendigerweise (immer) erzieherische, außermusikalische Ziele verfolgt. Und sollte sich Musikunterricht doch an den erzieherischen Aufgaben beteiligen wollen, könnte er einen kleinen, aber im Gesamtgefüge durchaus wirksamen Beitrag innerhalb eines interkulturellen Schulprogramms leisten. Es ist nun nicht mehr der Musikunterricht alleine, der gegen die Homogenitätsperspektive (mit all ihren gesellschaftlichen Implikationen) ankämpfen muss. Irmgard Merckts mittlerweile fast 20 Jahre alte Vision würde im Nachhinein durch die Praxis ein Stück eingelöst: „Interkulturelle Musikerziehung kann im Mosaik interkultureller und damit auch politischer Erziehung ein deutlicher und farbiger Tupfer sein – nicht mehr, aber auch nicht weniger.“³⁴ Auch für die akademische Diskussion könnte eine solch' überfachliche Dimension in zweifacher Hinsicht etwas Befreiendes haben. Einerseits dürfte es uns mit Blick auf den interkulturellen Gesamtkontext leichter fallen, den Erwartungsdruck an die Praxis des Musikunterrichts aus pragmatischen Gründen etwas zu drosseln, ohne dabei den grundsätzlichen Anspruch aufzugeben, dass Lehrer und Schüler die Heterogenitätsbrille – und zwar als Korrektiv zu notwendigem Homogenisieren – so oft aufziehen mögen wie möglich. Andererseits sehe ich im Diskurs über die interkulturelle Schulentwicklung die besondere Chance, dass sich hieraus zukünftig ein ver-

stärkter Dialog zwischen den interkulturellen Fachdidaktiken und der Interkulturellen Pädagogik entspinnt. Es wäre zu wünschen, dass sich hierdurch neue Spielräume eröffnen, in denen wir Interkulturalität nicht nur pragmatisch, an die Nöte der Praxis angepasst, sondern politisch visionär denken können, wie jüngst von Wolfgang Martin Stroh angeregt³⁵ – ohne dabei die ‚Bodenhaftung‘ zu verlieren.

Literatur

- Auernheimer, Georg (2007): Einführung in die interkulturelle Erziehung. 5. ergänzte Auflage. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Barth, Dorothee (2008): Ethnie, Bildung oder Bedeutung? Zum Kulturbegriff in der interkulturell orientierten Musikpädagogik (= Forum Musikpädagogik, 78). Augsburg: Wißner.
- Bastian, Hans Günther (1985): Jugend und Neue Musik. Synopse und Interpretation von Ergebnissen empirischer Rezeptionsforschung. In: Kleinen, Günter (Hg.): Neue Musik, neues Musiktheater. Musikunterricht Sekundarstufen. Düsseldorf: Schwann, S. 37-45.
- Berberich, Frank (2009): Klasse statt Masse. Von der Hauptstadt der Transferleistungen zur Metropole der Eliten. Thilo Sarrazin im Gespräch. In: Lettre International, H. 86. Online unter: http://pi-news.net/wp/uploads/2009/10/sarrazin_interview1.pdf?f764e8.
- Böhle, Reinhard C. (1996): Ziele, Aufgaben und Positionen einer Interkulturellen Musikerziehung. In: Ders. (Hg.): Aspekte und Formen Interkultureller Musikerziehung. Beiträge vom 2. Symposium zur Interkulturellen Ästhetischen Erziehung an der Hochschule der Künste Berlin. Frankfurt am Main: Verlag für Interkulturelle Kommunikation, S. 23-29.
- Böhle, Reinhard C. (1998): Aufgaben und Konzepte der Erziehung in einer multikulturellen Gesellschaft. In: Möglichkeiten der interkulturellen ästhetischen Erziehung in Theorie und Praxis. Beiträge vom 1. Symposium zur Interkulturellen Ästhetischen Erziehung an der Hochschule der Künste Berlin [1992]. Frankfurt am Main: Verlag für Interkulturelle Kommunikation, S. 13-28.
- Bogyó-Löffler, Kinga (2011): Dezentrierung im Dialog. Umgang mit sprachlichen, ethnischen, nationalen und kulturellen Differenzen in der Interkulturellen Pädagogik. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Dannhorn, Susanne (1996): Interkulturelle Musikerziehung in NRW. Eine Lehrerbefragung. In: Böhle, Reinhard C. (Hg.): Aspekte und Formen Interkultureller Musikerziehung. Beiträge vom 2. Symposium zur Interkulturellen Ästhetischen Erziehung an der Hochschule der Künste Berlin. Frankfurt am Main: Verlag für Interkulturelle Kommunikation, S. 142-157.
- Erwe, Hans Joachim; Kautny, Oliver (2011): Gangsta- und Porno-Rap im Spannungsfeld von Jugendkultur und Pädagogik. In: Neuland, Eva; Baurmann, Jürgen (Hg.): Jugendliche Akteure. Sprachliche und kulturelle Aneignungs- und Ausdrucksformen von Kindern und Jugendlichen (= Sprache – Kommunikation – Kultur. Soziolinguistische Beiträge, 9). Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 161-176.
- Fuchs, Mechthild (2010): Musik in der Grundschule neu denken – neu gestalten. Theorie und Praxis eines aufbauenden Musikunterrichts. Rum/Innsbruck u. a.: Helbling.
- Hinz, Andreas (2008): Dekategorisierung in der Inklusion und Fallarbeit in der schulischen Erziehungshilfe – wie passt das zusammen? In: Behindertenpädagogik, H. 47, S. 98-109.
- Kamphues, Christine (2009): Zur Wirkungsmacht der sozialen Konstruktionen von Geschlecht und Ethnizität. Am Beispiel von Haushaltsarbeit leistenden illegalisierten Frauen in Deutschland. Oldenburg: BIS Verlag.
- Kawka-Wegmann, Annie Katherina (2010): Die katholische Grundschule Am Domhof in Bonn-Mehlem [eine Darstellung des Schulkonzepts für den Landtag NRW]. o. O.

- Kertz-Welzel, Alexandra (2007): Kann multikultureller Musikunterricht die Gesellschaft verändern? Erfahrungen aus den USA. In: Schläbitz, Norbert (Hg.): Interkulturalität als Gegenstand der Musikpädagogik (= Musikpädagogische Forschung, 28). Essen: Blaue Eule, S. 69-89.
- Knigge, Jens (2012): Interkulturelle Musikpädagogik: Hintergründe – Konzepte – Empirische Befunde. In: Niessen, Anne; Lehmann-Wermser, Andreas (Hg.): Aspekte Interkultureller Musikpädagogik. Ein Studienbuch (= Musikpädagogik im Fokus, 2). Augsburg: Wißner, S. 25-55.
- Knigge, Jens / Niessen, Anne (2012): Modelle interkultureller Kompetenz für das Fach Musik? In: Niessen, Anne; Lehmann-Wermser, Andreas (Hg.): Aspekte Interkultureller Musikpädagogik. Ein Studienbuch (= Musikpädagogik im Fokus, 2). Augsburg: Wißner, S. 57-72.
- Kruse, Matthias (2003): Zu den Zielen, Chancen und Grenzen interkulturellen Musiklernens. In: Ders. (Hg.): Interkultureller Musikunterricht (= Musikpraxis in der Schule, 7). Kassel: Bosse, S. 7-16.
- Löwensprung, Margret von (1998): Kulturelle Vielfalt im Musikunterricht der Grundschule. In: Polzin, Manfred; Schneider, Reinhard; Steffen-Wittek, Marianne (Hg.): Musik in der Grundschule. Frankfurt am Main: Arbeitskreis Grundschule, S. 252-265.
- Luhmann, Niklas (1999): Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie. 7. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp (1. Ausgabe 1984).
- Mecheril, Paul / Mar Castro Varela, Mariá do / Dirim, Inci / Kalpaka, Annita / Melter, Claus (2010): Migrationspädagogik. Bachelor | Master. Weinheim u. a.: Beltz.
- Merkt, Irmgard (1984): Musik mit ausländischen Kindern. In: Gundlach, Willi (Hg.): Handbuch Musikunterricht Grundschule. Düsseldorf: Schwann, S. 284-292
- Merkt, Irmgard (1993): Interkulturelle Musikerziehung. In: Musik und Unterricht, H. 22, S. 4-7.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW (Hg.) (2008): Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in NRW. Online unter: http://www.ritterbach.de/lp_online/2012%20Inhalt.pdf (Zugriff: 17.8.2010).
- Oswald, Ingrid (2007): Migrationssoziologie. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
- Ott, Thomas (1996): Afrikanische Musik in Bildung und Fortbildung. Didaktische Überlegungen zu afrikanischer Musik. In: Böhle, Reinhard C. (Hg.): Aspekte und Formen Interkultureller Musikerziehung. Beiträge vom 2. Symposium zur Interkulturellen Ästhetischen Erziehung an der Hochschule der Künste Berlin. Frankfurt am Main: Verlag für Interkulturelle Kommunikation, S. 48-51.
- Ott, Thomas (2008): „Musikunterricht mit Immigranten – wie mögen Musikpädagogik und -didaktik damit fertig werden!“ In: Ott, Thomas; Vogt, Jürgen (Hg.): Unterricht in Musik – Rückblick und aktuelle Aspekte. Symposium der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik zum 90. Geburtstag von Heinz Antholz (= Wissenschaftliche Musikpädagogik, 3). Münster u. a.: LIT, S. 6-15.
- Ott, Thomas (2011): Verstrickt in selbst gesponnene Bedeutungsgewebe. Überlegungen zum „Interkulturellen“ in der Musikpädagogik. In: AFS-Magazin, H. 32 (Dezember), S. 4-9.
- Ott, Thomas (2012): Heterogenität und Dialog. Lernen am und vom Anderen als wechselseitiges Zuerkennen von Eigensinn. In: Diskussion Musikpädagogik, H. 55, S. 4-10.
- Sarrazin, Thilo (2010): Deutschland schafft sich ab. Wie wir unser Land aufs Spiel setzen. 13., durchgesehene Auflage. München: Deutsche Verlagsanstalt.
- Schütz, Volker (1997): Interkulturelle Musikerziehung. Vom Umgang mit dem Fremden als Weg zum Eigenen. In: Musik und Bildung, H. 5, S. 4-7.
- Spychiger, Maria (2008): Was bewirkt Musik? Probleme der Validität, der Präsentation und Interpretation bei Studien über außermusikalische Wirkungen musikalischer Aktivität. In: Gembris, Heiner; Kraemer, Rudolf-Dieter; Maas, Georg (Hg.): Macht Musik wirklich klüger? Musikalisches Lernen und Transfereffekte (= Forum Musikpädagogik, 44), 4. unveränderte Auflage. Augsburg: Wißner, S. 9-33 (Sonderdruck der 1. Auflage 2001).
- Stroh, Wolfgang Martin (2001): Ein schlechtes Gewissen macht noch keinen guten Musikunterricht. Über die Motivation, multikulturell Musik zu unterrichten. In: Diskussion Musikpädagogik, H. 11, S. 6-19.
- Stroh, Wolfgang Martin (2003): Klezmermusik. In: Kruse, Matthias (Hg.): Interkultureller Musikunterricht (= Musikpraxis in der Schule, 7). Kassel: Bosse, S. 21-31.
- Stroh, Wolfgang Martin (2011): Gibt es noch eine „visionäre“ interkulturelle Musikerziehung? In: Loritz, Martin D. u. a. (Hg.): Musik – Pädagogisch – Gedacht. Reflexionen, Forschungs- und Praxisfelder. Augsburg: Wißner, S. 54-67.
- Volk, Terese M. (1998): Music, Education, and Multiculturalism. Foundations and Principles. New York u. a.: Oxford University Press.

Anmerkungen

- 1 Die weibliche Form von Personenbezeichnungen ist hier wie auch im Folgenden stets mitgemeint.
- 2 Vgl. Ott 2012, S. 5f. in diesem Heft.
- 3 Ebd., S. 4ff.
- 4 Ebd., S. 10.
- 5 Ebd., S. 10.
- 6 Ebd., S. 5.
- 7 Vgl. Bogyó-Löffler 2011, S. 50. Ott weist auf die Möglichkeit hin, dass heute in Schulen auch Heterogenität symbolisch inszeniert wird, vgl. Ott 2012, S. 5.
- 8 Vgl. Niklas Luhmann 1999 (S. 92ff., S. 135ff., S. 193ff.) über Komplexitätsreduktion und Selektionsprozesse innerhalb von Wahrnehmung und Kommunikation.
- 9 Vgl. etwa Mecheril u. a. 2010, S. 36.
- 10 Ott 2011, S. 5.
- 11 Vgl. Ott 2012, S. 8; vgl. Mecheril u. a. 2010 zum Diskursbegriff (S. 36f.) und zu seiner professionellen Anwendung durch Pädagogen, etwa bei der Analyse von Kulturbegriffen (S. 93f.).
- 12 Vgl. Ott 2012, S. 9.
- 13 Vgl. Kamphues 2009, 28f.; vgl. Hinz 2008, S. 100f.
- 14 Vgl. Mecheril u. a. 2010, 190f.; vgl. Erwe / Kautny 2011.
- 15 Vgl. hierzu die Übersicht bei Auernheimer 2007, S. 90.
- 16 Vgl. Oswald 2007, S. 116.
- 17 Ebd., S. 133.
- 18 Sarrazin 2010, S. 267.
- 19 Sarrazin zit. n. Berberich 2009, S. 4. Hervorhebungen durch den Autor.
- 20 Vgl. Barth 2008.
- 21 Wolfgang Martin Stroh hat bereits 2001 auf die Gefahr der Überforderung hingewiesen, vgl. Stroh 2001, S. 8.
- 22 Vgl. Homepage des Projektes: <http://www.musik-for.uni-oldenburg.de/eineweltmusiklehre/> (Zugriff: 25.5.2012).
- 23 Vgl. Bastian 1985, S. 43f.
- 24 Vgl. Stroh 2003, S. 22f.
- 25 Vgl. die skeptische Beurteilung zur gesellschaftlichen Auswirkung interkulturellen Musikunterrichts bei Kertz-Welzel 2007. Vgl. allerdings zu positiven Befunden auch: Knigge 2012, S. 49ff.
- 26 Vgl. die Kritik der Transferdebatte bei Spychiger 2001.
- 27 Vgl. Dannhorn 1996.
- 28 Vgl. Mecheril u. a. 2010, S. 191.
- 29 Vgl. den Bericht zur Konferenz aus dem Jahre 1992: Böhle 1998, S. 20.
- 30 Vgl. Kruse 2003, S. 12.
- 31 Vgl. Ott 2008.
- 32 Kawka-Wegmann 2010, S. 1
- 33 Ebd., S. 4. Die außerordentlich erstaunlichen Ergebnisse müssen insofern etwas relativiert werden, als ein Teil der Migrantenkinder bildungsnahen Milieus entstammt. Ich stimme Jens Knigge zu, dass sich die Interkulturelle Musikpädagogik verstärkt um empirische Befunde bemühen muss, vgl. Knigge 2012, S. 51f.
- 34 Merkt 1993, S. 7.
- 35 Vgl. zur Forderung einer visionären interkulturellen Musikpädagogik: Stroh 2011.