

Dorothee Barth

„In Deutschland wirst du zum Türken gemacht!!“¹

oder: „Die ich rief, die Geister, werd ich nun nicht los.“

Von der projektiven zur inszenierten Ethnizität

Im Herbst 2012 bin ich mit einem Musikkurs der Jahrgangsstufe 12 und anderen Kooperationspartnern zu einer Partnerschule nach Polen gefahren. Wir haben dort gemeinsam mit deutschen und polnischen Künstlerinnen und Künstlern Stationen der nationalsozialistischen Vergangenheit aufgesucht und unsere Erlebnisse und Erfahrungen in Tanz, Szene, Film und Musik bearbeitet. Der Weg von Hamburg bis Koszalin allerdings schien den Veranstaltern nicht sicher. Da wir an einem Samstag reisten, bestand die Gefahr, dass unsere Schülerinnen und Schüler mit „sichtbarem“ afrikanischen, kolumbianischen, türkischen, bolivianischen oder brasilianischen Migrationshintergrund von rassistisch motivierten Hooligans bedroht werden könnten. Daher fuhren wir nicht mit dem Zug von der braunen Gegenwart in die braune Vergangenheit, sondern wählten einen um einiges teureren Reisebus. Tatsächlich bedroht wurden Schülerinnen und Schüler unserer Schule unter anderem bereits auf Klassenfahrten nach Rügen und Usedom – und manchmal auch in ihrer Heimatstadt Hamburg.²

Menschen mit Migrationshintergrund³ werden mitunter sowohl mit einem offenen und gewaltbereiten als auch mit einem verdeckten beziehungsweise strukturellen Rassismus konfrontiert. Dazu müssen sie eine Haltung entwickeln. Sie müssen sich zum Beispiel dazu verhalten, dass sich einige Landstriche in Deutschland in lebensgefährliche Territorien verwandeln können oder dass sie – wie es wissenschaftliche Studien immer wieder bestätigen – als Kinder mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem benachteiligt sind. Eine mögliche Reaktion auf offenen oder verdeckten Rassismus kann darin liegen, den Status des „Ausländers“, der nie ganz dazu gehören wird, anzunehmen und sogar offensiv einzufordern, wie es zum Beispiel der Frankfurter MC und Produzent H-Run in einem Interview formuliert:

Wir sind ein eigenes Volk [...]. Wir sollten eigentlich ein bisschen Land kriegen und einen eigenen Staat gründen. Kanakistan zum Beispiel. [...] Wir haben kein wirkliches Land, wo wir hingehören, wir haben einen türkischen Pass und leben in Deutschland und haben rabenschwarze Haare und heißen nicht Dieter. Wir sind ein eigenes Volk! Alle Ausländer, die in Deutschland leben. (Loh/Güngür 2002: 30)

In der sarkastisch überzeichneten Lösung für das „Ausländerproblem“ macht H-Run eines deutlich: Viele Migranten machen in der Migrationssituation die Erfahrung, nicht nach Deutschland zu gehören. Dabei zeigt H-Run durch die bewusste Umdeutung des Wortes „Kanake“, dass erst durch negative Erlebnisse in Deutschland (zum Beispiel als „Kanake“ beschimpft zu werden) und nicht durch mangelnden Integrationswillen oder eine allzu starke Bindung an das Herkunftsland der Wunsch nach Abgrenzung entsteht. Seine Vision von *Kanakistan* aus dem Jahre 2000 scheint das Bild einer Parallelgesellschaft zu entwerfen, die sich bis heute in dem Vakuum einer kaum vorhandenen Einwanderungspolitik immer weiter ausbreitet.

Dass Fremdzuschreibungen, die ursprünglich diskriminierend und beleidigend gemeint sind, verwandelt werden in positiv konnotierte Selbstbeschreibungen, ist ein bekanntes Phänomen. Auch Schimpfwörter wie zum Beispiel „Schlampe“⁴ oder „Bitch“ wurden angenommen und im eigenen Sinne umgedeutet. So formuliert Lady *Bitch* Ray: „Es geht dabei natürlich auch um Provokation, vor allem aber geht es um Freiheit. Die Freiheit, eine Rolle, die negativ konnotiert ist, positiv zu besetzen und deren Verkörperung überdies noch in ihrer alten Bedeutung zu genießen.“⁵ Auch der eigentlich diskriminierend gemeinte Begriff „Kanake“ hat diese Bedeutungsverlagerung erfahren, wobei es nach wie vor einen entscheidenden Unterschied macht, wer den Begriff mit welcher Absicht gebraucht. Neben der positiv konnotierten Selbstbeschreibung – z.B. im Manifest *Kanak Attak* oder in obigem Zitat – kann er natürlich nach wie vor, wenn er an Hauswände geschmiert wird, als menschenverachtende Beleidigung gemeint sein und wirken.⁶

In diesem Beitrag möchte ich zwei Begriffe aufnehmen, mit denen sich auch Thomas Ott in seinem Text *Heterogenität und Dialog. Lernen am und vom Anderen als wechselseitige Zuerkennung von Eigensinn* beschäftigt hat, und für die Interkulturelle Musikpädagogik weiter nutzbar machen, nämlich die Begriffe der *projizierten* und der *symbolisch inszenierten Homogenität*. Ott hat darauf hingewiesen, dass eine Gesamtheit, die in sich heterogen ist, aber etwas aufweist, das allen ihren Elementen gemeinsam ist, sowohl als homogen als auch als heterogen wahrgenommen werden kann – je nach Standpunkt des Betrachters (Ott 2012). Am Beispiel eines Chors in gleichermaßen dunkler Kleidung zeigt er, dass Homogenität nicht nur von der fremden Wahrnehmung abhängt, son-

dem auch in absichtsvoller Ent-Individualisierung symbolisch inszeniert werden kann (Ott 2012: 4,5). Leicht variiert möchte ich in diesem Text von einer *projizierten Ethnizität* und einer *symbolisch inszenierten Ethnizität* sprechen. Denn wenn ethnische Projektionen stattfinden, werden Menschen durch die Zugehörigkeit zu einer *Ethnie*, also durch ihre *Abstammung*, definiert; ihnen wird unterstellt, dass sie Gemeinsamkeiten (sprich: eine gewisse Homogenität) aufweisen, durch welche sie sich von den Mitgliedern anderer *Ethnien* unterscheiden. Wer Menschen aufgrund ihrer Zugehörigkeit zu einer – und ich überzeichne erneut – „Abstammungsgemeinschaft“ bestimmte Eigenschaften zuschreibt, blickt folglich durch die Ottische Homogenitätsbrille (Ott 2012: 5).

Mit Hilfe der beiden Begriffe – *projizierte Ethnizität* und *symbolisch inszenierte Ethnizität* – soll ein Phänomen beschrieben und erklärt werden, das sich vor allem in Großstädten und sozialen Brennpunkten ausbreitet und zunehmend zum Hindernis sowohl für gelingende Integration in die Gesellschaft als auch für eine stabile und ausbalancierte Identitätsbildung jugendlicher Migranten zu werden droht: Das Phänomen einer inszenierten Ethnizität als zentrales Moment der Selbstbeschreibung. Diese Inszenierung findet statt – so möchte ich zeigen – als Reaktion auf jahrzehntelange Projektionen von ethnischen Zuschreibungen seitens der Mehrheitsgesellschaft. Die Geister, die lange „gerufen“ wurden, haben Selbstbewusstsein entwickelt und sich selbstständig gemacht.

Zudem soll die Frage gestellt werden, wie (auch im Musikunterricht) mit symbolisch-ethnischen Inszenierungen als zentrales Moment der Selbstbeschreibung pädagogisch umzugehen ist. Damit möchte ich nicht der langen Liste bereits benannter Aufgaben eines interkulturell orientierten Musikunterrichtes eine weitere hinzufügen, sondern im Gegenteil: Ich möchte Prioritäten setzen. Denn bisher ist die Interkulturelle Musikpädagogik in den beiden großen Bereichen, mit denen sie sich seit ca. drei Jahrzehnten beschäftigt, nicht gleichermaßen erfolgreich: Zwar liegen für den Bereich „Musiken der Welt“ viele schüler- und handlungsorientierte Materialien und konzeptionelle Überlegungen vor; doch trifft dies für den zweiten Bereich „Musik und Migration“ nicht zu (vgl. Barth 2012). Das mag darin begründet sein, dass ein Nachdenken über neue Unterrichtsinhalte das Suchen nach geeigneten Beispielen und passenden Unterrichtsmethoden zu den üblichen Aufgabenfeldern der Musikpädagogik zählen und dazu entsprechende Routinen vorhanden sind. Dies macht zum Beispiel Wolfgang Martin Stroh in seinem Beitrag *Eigensinn statt Machbarkeit und Spaß* (Stroh 2012) deutlich, der sich explizit nicht um die interkulturelle Situation im Klassenzimmer – hervorgerufen durch Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund – kümmern möchte, denn dieser Situation könne ausreichend mit den Prinzipien eines schülerorientierten Musikunterrichtes begegnet werden. Stroh geht es bei einem Interkulturellen Musikunterricht

darum, dass sich alle Schüler/innen ungeachtet ihrer Herkunft einer neuen oder fremden musikalisch-kulturellen Situation zuwenden. Bei diesem Ansatz handelt es sich – anders als bei der Frage nach der Integration von Menschen – um spezifisch musikpädagogische Aufgabenfelder, die mit hinreichendem Sach- und Methodenwissen lösbar scheinen.

Wie aber Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund so unterstützt werden können, dass sie ihre „transkulturelle Verfasstheit“ nicht als Defizit, sondern als Bereicherung sehen, dass sie an eine erfolgreiche Zukunft in Deutschland glauben können, weil die deutsche Gesellschaft ihnen wiederum glaubwürdig vermittelt, dass sie willkommen sind und gebraucht werden, – dieses Aufgabenpaket könnte die Musikpädagogik in der Tat überfordern. So stellt zum Beispiel Oliver Kautny in seinem Text *Für eine Entlastung des interkulturellen Unterrichts* mit Blick auf die reale schulische Situation fest, dass die Musiklehrenden sich tendenziell überfordert fühlen, und zwar sowohl durch die überhöhten theoretischen Ansprüche der Interkulturellen Musikpädagogik als auch durch die Grenzen der Machbarkeit, die sich aus dem Charakter des Faches Musik als randständiges Fach ergeben (Kautny 2012: 16, 20). Doch man darf nicht aus den Augen verlieren, dass das Verhältnis zwischen der Aufnahmegesellschaft und den Menschen mit Migrationshintergrund zukünftig zu einem wesentlichen Punkt für den gesellschaftlichen Frieden und Wohlstand in diesem Land werden kann – sei es um weitere Aus- und Abgrenzungen zu vermeiden, die zu politischen oder religiösen Radikalisierungen führen können, sei es, weil aufgrund des demographischen Wandels qualifizierte Arbeitskräfte benötigt werden, oder sei es, weil es eine demokratisch verfasste Gesellschaft stabilisiert, wenn sich alle ihre Mitglieder mit deren Grundsätzen identifizieren und sich in ihr „zu Hause“ fühlen. Insofern denke ich – wie schon Irmgard Merkt und auch Oliver Kautny –, dass der „deutliche und farbige Tupfer“, den die Interkulturelle Musikpädagogik im großen Aufgabenfeld übernehmen kann, auch im Bereich „Musik und Migration“ gesetzt werden sollte (Kautny 2012: 21).

So möchte ich in meinem Text zu einer Fokussierung der Interkulturellen Musikpädagogik auf das Thema „Musik und Migration“ beitragen. Versucht man zu begreifen, wo viele Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund heute stehen (um sie dann dort „abholen“ zu können), erweist es sich nicht (mehr) als zielführend, musikalische Traditionen des einstigen Herkunftslandes im Unterricht anzusprechen. Denn die Lebensbedingungen der Kinder und Jugendlichen sind nicht mehr geprägt durch Wissen über und Erfahrungen mit einer gelebten musikalischen Kultur, sondern durch ihren Migrationshintergrund, der sie in ihrem Alltag in Deutschland begleitet – mal leise im Hintergrund, mal dominant (wie in dem oben geschilderten Beispiel der Reise nach Polen). Man stellt weiterhin fest, dass sich viele Kinder und Jugendliche mehr noch als die Genera-

tion ihrer Eltern mit ihrem Status als „Ausländer“ identifizieren und sich – vermittelt über unterschiedliche Symbole – ethnisch inszenieren. In symbolisch inszenierten Ethnisierungen bezeichnen sich Schülerinnen und Schüler zum Beispiel konsequent als „Türkinnen“ oder „Türken“, obwohl bereits die Eltern in Deutschland geboren sind, oder sprechen von der Musik „ihres Volkes“, ungeachtet der Tatsache, dass sie selbst diese Musik niemals freiwillig hören würden. Symbolisch inszenierte Ethnisierungen können spielerisch oder „augenzwinkernd“ stattfinden, wie zum Beispiel bei den Comedians Kaya Yanar oder Bülent Ceylan oder – intellektuell gezeichnet – beim Kieler Schriftsteller türkischer Abstammung Feridun Zaimoglu. Sie können ernsthaft oder aggressiv gemeint sein wie zuweilen im HipHop migrantischer Netzwerke. Und schließlich können sie, wenn sie den typisch jugendkulturellen oder spielerischen Charakter verlassen, ein Unwohlfühlen im Einwanderungsland ausdrücken und das einstige Herkunftsland zu einer Projektionsfläche von Heimatgefühlen und emotionalen Bindungen werden lassen. In diesem Sinne muss die symbolisch-inszenierte Ethnizität vieler Jugendlicher mit Migrationshintergrund als Reaktion auf jahrelange ethnische Projektionen seitens der Mehrheitsgesellschaft beschrieben und interpretiert werden.

Projektive (ethnische) Homogenität

Als *projektive Homogenität* bezeichnet Ott einen Vorgang, bei dem „aus bestimmten gemeinsamen Merkmalen einer Gesamtheit auf deren gemeinsame Substanz geschlossen wird“ (Ott 2012: 6). Diese *projektive Homogenität* findet man in der Interkulturellen Musikpädagogik häufig dann, wenn Texten, Konzepten oder Materialien ein ethnisch-holistischer Kulturbegriff zu Grunde liegt – auch darauf verweist Ott. Menschen, die einst aus dem gleichen Herkunftsland eingewandert sind, wird ein gemeinsamer Stempel aufgedrückt: „die Türken“, „die Vietnamesen“ oder „die Polen“. Ihnen wird zudem die Erfahrung oder die Identifikation mit der Musikkultur des einstigen Herkunftslandes unterstellt. Der ethnisch-holistische Kulturbegriff wird im wissenschaftlichen Diskurs kaum noch vertreten. Jens Knigge verweist zu Recht darauf, dass dieses Kulturverständnis „mittlerweile von Ethnologie über Erziehungswissenschaft bis hin zu Musikpädagogik längst aufgegeben“ sei (Knigge 2012: 35). Daraus lässt sich jedoch nicht folgern, dass der Einfluss dieses Kulturbegriffes auch in der Alltagswelt zurückgegangen sei. Das Gegenteil ist der Fall: Vom journalistischen Diskurs über den Stammtisch und zahlreiche Talkshows bis hinein in die Rahmenpläne für den Musikunterricht ist er lebendig und virulent. Und tatsächlich behindern ethnisch-holistische Zuschreibungen an Menschen mit Migrationshintergrund nach wie vor eine gelingende Integration sowie ein gleichberechtigtes Zusammenleben in einer multikulturellen Gesellschaft. Im Diskurs über Einwanderung werden sie allerdings

keineswegs offen kommuniziert, sondern vielmehr verdeckt – zuweilen implizit und unbeabsichtigt – auf verschiedenen Wegen transportiert.

Bei der Meinungsbildung tragen die öffentlichen Medien gegenüber Menschen mit Migrationshintergrund eine große Verantwortung. Sie bieten vielen Mitgliedern der Mehrheitsgesellschaft einen „stellvertretenden Kontakt“ mit Migranten, den sie in dieser Intensität im alltäglichen Leben kaum haben, der aber – so konnte nachgewiesen werden – ähnliche Effekte erzeugt wie realer Kontakt. Zum Beispiel kann eine positive Darstellung ethnischer Minderheiten im Fernsehen zu weniger negativen Urteilen über diese Gruppe führen (vgl. Ruhrmann/Sommer 2007: 17). Dennoch traten bis in die Mitte der 90er Jahre Migranten nicht „als Autoren von Aussagen, Forderungen, Bewertungen und Prognosen“ in den öffentlichen Medien auf, sondern verblieben in der Rolle eines Objektes, *über* das verhandelt wird: „Sie bewerten nicht selbst, sondern sie werden bewertet. Sie reden nicht selbst über ihre Zukunft, sondern die Deutschen stellen allerlei Prognosen über Migration und Migranten an“ (Ruhrmann/Sommer 2007: 6). Das Bild, das sich die Mitglieder der Mehrheitsgesellschaft von ihren Nachbarn machen, wird nicht nur durch die Art der Berichterstattung, sondern auch durch die Themensetzung geprägt. In den Medien werden Menschen mit Migrationshintergrund vor allem in stigmatisierenden Rollen gezeigt, zum Beispiel *die* Türken in Deutschland als häufig kriminell und *die* Marokkaner als Terroristen.⁷ Der Blätterwald rauscht laut, wenn über Skandale berichtet werden kann wie Kopftuchverbot, Zwangsheirat, Ehrenmord, Gewaltbereitschaft, Terrorverdacht und neuerdings auch Zwangsbeschneidung – die Normalität ist halt nicht berichtenswert. Umgekehrt gibt es kaum Studien, Umfragen oder Berichterstattungen darüber, welche Wirkung die medialen Berichte, Bilder, Informationen und Diskussionen über Migranten auf Einstellungen und Verhalten der Migranten selbst haben. Angesichts der oben dargestellten gesellschaftlichen Relevanz wäre an dieser Stelle mehr Sensibilität gefordert. Darauf verweist unter anderem eine Studie aus Rheinland-Pfalz, die sich ausführlich mit den medialen Auswirkungen von Vorurteilsstrukturen bei Migranten und Nicht-Migranten auseinandersetzt. Sie kommt zu dem Ergebnis, dass Nachrichten nicht einfach wirken, sondern dass die Zuschauer, Inländer und Migranten sie „wirken lassen“, und fordert daher eine Migrationspolitik, die diese Meinungsbildungsprozesse kennt und berücksichtigt. Nur so kann sie nachhaltig wirksam werden.⁸

Diese Mechanismen des Meinungsbildungsprozess haben die öffentlichen Medien im Sommer 2010 jedenfalls nicht im Sinne ihrer gesellschaftlichen Verantwortung berücksichtigt, als Thilo Sarrazin sein Buch „Deutschland schafft sich ab“ veröffentlichte. Denn wo immer Sarrazin erschien, wo immer über ihn geschrieben wurde, garantierte er steigende Auflagezahlen oder hohe Einschaltquoten. Als er zum Beispiel in die ARD-

Sendung „Beckmann“ eingeladen wurde, erreichte die Sendung mit 2,18 Millionen Zuschauern die achtbeste Einschaltquote der letzten fünf Jahre; einige Tage später sahen 4,13 Millionen Zuschauer die Sendung „Hart, aber Fair“ – ebenfalls in der ARD. Bereits eine Woche nach Erscheinen des Buches waren rund 40.000 Exemplare seines Buches verkauft; im Januar 2012 waren es bereits 1,5 Millionen Exemplare (als Hardcover).⁹ In einer repräsentativen Telefonumfrage, die das Hamburger Meinungsforschungsinstitut *Consumer Fieldwork* durchführte und an der 2.500 Erwachsene teilnahmen, wurde ermittelt, dass 43% der Befragten meinten, Sarrazin habe Recht (vgl. Frindte/Boehnke 2012). Kaum jemand fragte aber zu dieser Zeit, wie man sich als in Deutschland lebender Muslim fühlt, wenn einem geistige und moralische Armut, unterdurchschnittliche Intelligenz und mangelnde Integrationsfähigkeit bescheinigt werden.

Ein umfassendes Forschungsprojekt hat sich mit der Frage beschäftigt, welche Kriterien sich empirisch begründen lassen, „um junge Muslime in Deutschland auf der Grundlage ihrer Einstellungen und Verhaltensweisen als integriert beziehungsweise radikalisiert und unter Umständen extrem islamistisch beurteilen zu können“ (Frindte/Boehnke 2012: 10). Es konnten Schlussfolgerungen gezogen werden, wie sich Sarrazins „Thesen“ auf die Einstellungen der „jungen Muslime“ ausgewirkt haben:

So fällt auf, dass vor allem zwischen den nichtdeutschen Muslimen „vor“ und „nach Sarrazin“ bedeutsame statistische Unterschiede hinsichtlich der abgefragten Einstellungen und Meinungen bestehen. Die „nach Sarrazin“ Befragten geben deutlich stärker zum Ausdruck, dass die Muslime die Kultur ihres Herkunftslandes bewahren sollten. [...] Mit der Veröffentlichung des besagten Buches und durch die anschließenden Debatten haben sich möglicherweise die nichtdeutschen Muslime als noch weiter aus der Mehrheitsgesellschaft ausgeschlossen wahrgenommen und deshalb mit noch stärker ausgeprägten Vorurteilen gegenüber dem Westen und den Juden und mit einer noch stärkeren Abgrenzung von der Kultur der deutschen Mehrheitsgesellschaft reagiert. (Frindte/Boehnke 2012: 594)

An diesem Beispiel wird deutlich, was seit Jahren in unserer Gesellschaft geschieht: Nachrichten im Zusammenhang mit Migration scheinen in besonderer Weise das Bedürfnis nach Skandal und Sensation befriedigen zu können und damit „unser“ Bild von Migranten zu prägen. „Wir“ projizieren es im täglichen Umgang auf die Menschen mit Migrationshintergrund (und besonders auf Menschen, die so aussehen, als hätten sie einen Migrationshintergrund) und behandeln sie entsprechend. Es ist nicht von Interesse, wie die, über die berichtet wird, mit den zahlreichen und alltäglichen Konfrontation mit Vorurteilen und Projektionen umgehen. Aufmerksam wird man erst dann wieder, wenn es beobachtbare Reaktionen gibt. Zum Beispiel gibt es An-

lass zur Sorge, dass gerade viele Zuwanderer, die mit einem guten Bildungsabschluss auf dem Arbeitsmarkt gebraucht würden, die Hoffnung auf eine erfolgreiche Zukunft in Deutschland aufgeben und in das einstige Herkunftsland auswandern. Seit dem Jahr 2009 verlassen mehr Menschen Deutschland als zuwandern¹⁰ – darunter sind viele in Deutschland Geborene mit einem akademischen Abschluss. Mehr und mehr scheint sich das Gefühl auszubreiten, dass man – egal, wie sehr man sich bemüht und wie sehr man sich an die Mehrheitsgesellschaft anpasst – aus dieser Gesellschaft ausgeschlossen bleibt und dass es keine Perspektive zu geben scheint, jemals als gleichberechtigtes und gleichwertiges Mitglied dieser Gesellschaft anerkannt zu werden.

Symbolisch inszenierte Ethnizität

Türkischer HipHop ist doch nicht daraus entstanden, dass man sich gesagt hat: Wir wollen uns auf unsere Identität beziehen. Das hat mit den Anschlägen von Mölln und Hoyerswerda zu tun, wo es eine Politisierung der Szene gab und es darum ging, die eigene Klientel anzusprechen, in ihrer Sprache. Es ging weniger darum zu sagen: Wir wollen hier unser Türkentum hochhalten. (Murat Güngör)¹¹

Der Trend, auf projektive (ethnische) Homogenität mit symbolischer Inszenierung zu reagieren, hat zugenommen. Das zeigen alltägliche Beobachtungen, das zeigen auch die Ergebnisse wissenschaftlicher Untersuchungen wie zum Beispiel die Studie „Musik und Migration“ von Maria Wurm. Noch als Studentin der Kulturanthropologin hatte Maria Wurm beobachtet, dass sich ihre Kommilitonen, die erfolgreich und gut integriert in Deutschland zu leben schienen, mit großer innerer Anteilnahme und emotionaler Bindung türkischer Musik zuwandten, wenn sie auf Partys der Fachschaft gespielt wurde. Daraus erwuchs Wurms Interesse, im Rahmen ihres Dissertationsprojektes eine Studie durchzuführen zur „kulturellen Artikulation türkischer Jugendlicher in Deutschland“ (Wurm 2006). Im Fazit dieser Studie benennt sie eine zentrale Gemeinsamkeit, die ihrer Ansicht nach über die Gruppe der Befragten hinaus Geltung habe: Dass die Türkei, ihre Sprache, ihre Menschen und ihre Musik für die Befragten emotional so aufgeladen und weitgehend positiv konnotiert sind, liege nicht daran, dass sie in der türkischen Kultur oder Gesellschaft verhaftet seien; im Gegenteil kämen die Jugendlichen mit den Anforderungen und Erwartungen, die die deutsche Gesellschaft an sie stellt, mit großer Kompetenz nach. Dennoch aber „haben sie den Eindruck, letztlich in Deutschland nicht willkommen zu sein. Und sie gehen davon aus, dass sie nicht erwünscht sein werden, egal, wie sehr sie sich um Anerkennung bemühen mögen. In dieser Situation wird die Türkei und weitgehend alles Türkische zu einer attraktiven Projektionsfläche und zu einer ständigen gedanklichen Begleitung“ (Wurm 2006: 230). Die türkische Musik werde dabei zum „Gegenstand

und Katalysator einer erheblichen emotionalen Anbindung an die Türkei, die zu Deutschland aufzubauen den Jugendlichen verwehrt bleibt“; sie wird zu einem starken „Ausdrucksmedium der Lebenssituation der Jugendlichen in Deutschland“ (Wurm 2006: 232). Maria Wurm arbeitet also ebenfalls heraus, dass die symbolische Inszenierung von ethnisch bestimmter Identität nicht auf dem Wunsch beruht, selbst erlebte Erinnerungen an das Herkunftsland lebendig werden zu lassen, sondern auf der Über- und Annahme von Fremdzuschreibungen, von projizierter kultureller Homogenität und Ethnizität seitens der Aufnahmegesellschaft.

*Wir sind hier hergekommen und haben euch damals vertraut, denn noch vor 30 Jahren haben wir Deutschland aufgebaut. Ihr habt, was ihr wolltet; jetzt sagt ihr, ihr braucht uns nicht. Früher war alles Fassade, jetzt zeigt ihr euer Gesicht, singt Colos in seinem Stück *Ausländer raus*.*

Anders als beim akademischen Nachwuchs, dessen Enttäuschung nicht in die Mehrheitsgesellschaft aufgenommen zu werden verstärkt erst in den letzten Jahren eingesetzt hat, war anderen Jugendlichen schon eher klar, dass sie in der deutschen Gesellschaft kaum zu den Gewinnern zählen würden. Schon seit den 80er Jahren fanden diese Jugendlichen im HipHop eine kulturelle Ausdrucksform, in der sie ihre Gedanken und ihr Lebensgefühl äußern konnten:

Dadurch konnten wir auf einmal auffallen. Es war nicht mehr das Gefühl, dass du in der Gegend wie irgendein Geistesgestörter rumrennst. Wir haben etwas Aktives gemacht, wir haben was kunstvolles (sic) gemacht, was andere nicht konnten. [...] Wir waren zusammen und HipHop wurde unsere Flagge! [...] Endlich Leute, die etwas ausdrücken, was du fühlst. Ausländer, die sagen, was sie denken. Hammer! (Loh/Güngür 2002: 24-26)

Mittlerweile bildet die HipHop-Szene von jugendlichen Migrant*innen ein weit verzweigtes Netz in Deutschland und bedient ein Spektrum, das von gemäßigten bis radikalen Äußerungen reicht. Die Szene verändert sich schnell und Musikpädagog*innen, die in der Regel in dieser Szene nicht zu Hause sind, verfügen nicht über die Kompetenz, die Symbole in Text, Tanz, Kleidung, Habitus angemessen zu entschlüsseln. Als „Outsider“ ist es schwer zu beurteilen, wie ernst die zunächst symbolischen Inszenierungen gemeint sind und wie die unzähligen Beschimpfungen, Bedrohungen und Aufrufe zur Gewalt zu bewerten sind, die zum Beispiel in den 252 Songs zu hören sind, die im Rahmen des Internet TV-Formates „Halt die Fresse“ entstanden sind und über *Aggro TV* ausgestrahlt werden. In den vier Staffeln dieses Formates veröffentlichten seit 2009 deutschsprachige Rapper, von denen die meisten einen Migrationshintergrund haben, ihre Videos.¹² Deutlich wird in vielen Texten eine Identifikation mit der Rolle des in Deutschland leben-

den *Ausländers*. Die symbolisch-inszenierte Ethnizität wird zum Aushängeschild. In Erinnerung an die eigene Einwanderungsgeschichte der Eltern spielt das Herkunftsland für sie selbst keine Rolle, vielmehr wird über das harte Leben in Deutschland auf der Straße oder im Ghetto getextet:

Vater wurde schikaniert als wär er ein Terrorist; deswegen leb ich heute da, wo das härteste Ghetto ist. Da wo nur Kurden, Russen, Araber und Türken wohnen, da wo die Menschen kämpfen müssen für ein bisschen Lohn. Euch geht es gut da oben doch wir haben's hier unten schwer, für euch sind wir Kanaks und müssen trotzdem in die Bundeswehr. (Alpa Gun: Ich bin ein Ausländer)

Die Reaktionen aus der HipHop-Szene auf die „Thesen“ Thilo Sarrazins mögen veranschaulichen, wie projektive Ethnizität über kreative symbolische Inszenierungen hinaus zu Radikalisierungen führen kann – darauf hatte u.a. die oben zitierte Studie aus Rheinland-Pfalz aufmerksam gemacht. Der Popmusiker Muhabbet, der sich bisher mit Songs für Integration und ein offenes Deutschland hervorgetan hatte und sicher nicht zum Kreis der besonders finsternen Gangsta-Rapper zu zählen ist, rief Sarrazin an und rappete auf seinen Anrufbeantworter:

Deine Statistiken kannst du dir in den Arsch stecken!“, sang er, „all unsere Leute willst du demütigen, nur weil du bessere Gene hast? Ich scheiß auf dich, ich scheiß auf alles, was du sagst! [...] Du lebst wie ein Jude, doch denkst wie ein Nazi.“¹³

Ein interkultureller Musikunterricht als identitätsstiftendes Angebot

Bisher wurde dargestellt, wie eine projektive Ethnizität in symbolisch-ethnisierenden Inszenierungen aufgegriffen und angeeignet wird. Diese Aneignungen können – auch wenn sie spielerisch und kreativ umgesetzt werden – zu weiteren Abgrenzungen führen, die weder für die Mehrheitsgesellschaft noch für die Menschen mit Migrationshintergrund förderlich und wünschenswert sind. Die Interkulturelle Musikpädagogik hat bisher keine Mittel bereitstellen können, um diesen Kreislauf zu durchbrechen – allein wäre sie mit dieser Herkulesaufgabe auch überfordert. Da aber, wie oben ebenfalls bereits festgestellt wurde, die Integration und Unterstützung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund eine wesentliche Aufgabe unseres Bildungssystems derzeit schon ist und auch in Zukunft sein wird, soll nun skizziert werden, auf welchen Grundsätzen solch ein Musikunterricht basieren sollte. Könnte ein Grundsatz dazu nicht auf einem weiteren Gedanken beruhen, den Thomas Ott in seinem Text bereits entfaltet hatte, nämlich der Forderung nach der wechselseitigen Anerkennung des kulturellen Eigensinns?

In den von Ott herangezogenen Beispielen scheinen sich Menschen zu begegnen, die mit dem Anspruch der prinzipiellen Gleichwertigkeit und der Anerkennung eines jeweiligen kulturellen Eigensinns in einen Dialog treten. Diese Situation entspricht einer musikethnologischen Forschungssituation oder zumindest einer Begegnung zwischen Musikern, die sich bewusst in verschiedenen musikalischen Kulturen verorten. Ohne Zweifel sind die von Ott genannten Bedingungen für „eine Dialogizität im gemeinsamen Lernen an und über Musik“ – nämlich Offenheit, Symmetrie, wechselseitige Eigensinn-Vermutung, Komplementarität, Abgrenzungsbereitschaft, Freiheit und Selbstverantwortlichkeit (Ott 2012: 9) – unhintergebar für einen (musik-)ethnologischen Forscher, der hier vor Ort oder in einem fernen Land Menschen begegnet, deren musikalisch-kulturelle Traditionen und Praxen ihm anders, unbekannt oder fremd erscheinen und denen er sich forschend nähern möchte. Und sicherlich ist es hilfreich zu überlegen, wie diese Bedingungen von Dialogizität, über die in kaum einer anderen Wissenschaft wie der Ethnologie über so viele Jahre so gründlich, intensiv und effektiv nachgedacht wurde, auch für die Interkulturelle Musikpädagogik nutzbar gemacht werden können. In einem ähnlichen Sinne argumentiert Barbara Alge, die deutlich darauf verweist, dass die Musikpädagogik gut beraten wäre, die Ethnomusikologie nicht nur als „Gegenstandslieferanten“, sondern vor allem auch als „Methodenlieferanten“ wahrzunehmen (Alge 2012: 27).

Doch die Situation im Musikunterricht ist speziell: Hier begegnen sich nicht Musiker, die die verschiedenen musikalischen Kulturen, in denen sie sich verorten, gut kennen, sondern hier handelt es sich um Schülerinnen und Schüler, die sich weder ihrer musikalisch-kulturellen Verortungen vollkommen bewusst sind, noch verständlich über die fachlichen Spezifika einer musikalischen Kultur sprechen können.¹⁴ Im ersten Falle gilt es, vor allem die Regeln der Kommunikation zu gestalten – da helfen die formulierten Bedingungen. Im zweiten Fall, dem der Schule, bin ich nicht sicher. Können Schülerinnen und Schüler ihren „Eigensinn“, ihre kulturelle Verortung klar formulieren? Geht es in der schulischen Situation mit Kindern und Jugendlichen nicht eher darum, sich vorsichtig an die Frage heranzutasten, was überhaupt ein kultureller Eigensinn sein mag? Was eine Kultur ausmacht? Und zu welchen (musikalischen) Kulturen man gehören möchte? Was transkulturelle Anschlussstellen sind und wo die bei einem selbst liegen könnten? In solchen pädagogisch angeleiteten oder inszenierten Lernsituationen geht es zunächst nicht um einen Austausch gefestigter und reflektierter Positionen, sondern um ein Suchen, ein Forschen und Herantasten an kulturelle „Eigensinn-Vermutungen“. Und beim Suchen von und Herantasten an musikalische Standortbestimmungen und musikalisch-kulturelle Zugehörigkeiten muss berücksichtigt werden, dass Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund nicht nur

auf ethnische Projektionen sensibel reagieren, sondern dass sie bei der Konstruktion ihrer Identität eine doppelt schwierige Aufgabe zu bewältigen haben: Zum einen sind sie „normale“ Jugendliche in der Pubertät, die die Bindungen, Werte, Normen und Verhaltensmuster der Kindheit lösen und nach neuen Orientierungen suchen; zum anderen grundiert eine Einwanderungsgeschichte ihr Leben, in der sie selbst oder Generationen vor ihnen das Herkunftsland verlassen und in einem zunächst fremden Land eine neue Existenz aufgebaut haben. Und können sich Jugendliche in der Pubertät, wenn sie möchten, auch auf der Suche nach neuen Werten, Verhaltensmustern und Bezugspersonen ihres alten „zu Hauses“ noch rückversichern, bleibt den Menschen mit Migrationshintergrund diese Möglichkeit nicht. Denn sie verlassen ihr Herkunftsland endgültig und müssen sich die Frage „Wer ist wie ich und zu wem gehöre ich?“ viel radikaler stellen.

Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund sollten also (auch im Musikunterricht) in der Ausbildung einer stabilen, ausbalancierten Identität unterstützt werden. Tatsächlich kann die notwendige Freiheit von fremden Projektionen und ethnischen Zuschreibungen, die Freiheit also, eine eigene Identität zu entwerfen, überhaupt nur wahrgenommen werden, wenn tatsächlich realistische Wahlmöglichkeiten vorhanden sind und als solche identifiziert werden. Dazu kann es nötig sein, dass die Schülerinnen und Schüler verschiedene (musikalische) Kulturen kennen lernen und sie in musikalischer Praxis erleben und erfahren. Wenn verschiedene musikalische Kulturen im Unterricht gleichberechtigt und gleichwertig als identitätsstiftende Angebote wahrgenommen werden, besteht die Chance, dass die Schülerinnen und Schüler auch verschiedene kulturelle Zugehörigkeitsgefühle nicht als bedrohliche Situation interpretieren, sondern als Chance und Normalität in einer modernen, offenen Gesellschaft. Sie können sich den musikalischen Kulturen ganz oder teilweise zugehörig empfinden oder sich von ihnen abgrenzen. Denn nicht zu vergessen erfordert die Identitätsarbeit nicht nur einen inklusiven, sondern auch einen exklusiven Prozess: Grenzziehungen gehören zur Entwicklung einer stabilen Identität. Dabei sollte allerdings beachtet werden, dass das, was als anders, als man selbst sein möchte, wahrgenommen wird, dennoch respektiert wird. Kaiser spricht in diesem Zusammenhang von der „Permeabilität“, d.h. von der ‚Durchlässigkeit‘ von Identitäten: „Durchlässigkeit meint in diesem Zusammenhang jenes Ausmaß, mit dem eine Person ‚Andersartigkeit‘ akzeptiert, ohne diese als Angriff auf die eigene Identität oder gar als deren Infragestellung zu empfinden“ (Kaiser 2008: 9). Dies gilt auch für einen Interkulturellen Musikunterricht: Die Schülerinnen und Schüler sollen erfahren, dass sie keine radikalen Entscheidungen treffen müssen, welche Musik „die ihre“ ist und welche nicht, sondern sie können Erklärungsmodelle entwickeln, warum sie sich mit unterschiedlichen musikalisch-kulturellen Praxen identifizieren.

Was tun im Musikunterricht?

In einem Unterricht, der die besondere Situation von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund berücksichtigt, müssen musikalisch-kulturelle Erfahrungssituationen bereitgestellt werden. Es mag die Hoffnung bestehen, dass die Schüler vielleicht eine gewisse interkulturelle Kompetenz erlangen. Dazu erzählt Klaus Riedel – aus Sicht eines Fachseminarleiters – eine Geschichte aus dem Musikunterricht (Riedel 2012: 104). Sie macht so eindrücklich wie unterhaltsam deutlich, dass eine (wie auch immer definierte) interkulturelle Kompetenz nicht *vermittelt* werden kann, sondern nur das Ergebnis eines individuellen Erfahrungsprozesses sein kann. Riedel berichtet, wie ein Schüler der 9. Klasse im Rahmen einer Unterrichtseinheit zur „Erkundung des eigenen Hörverhaltens“ fleißig und kreativ mitarbeitet, recherchiert, Informationen sammelt und recht differenzierte Feedbacks geben kann. Er soll sich mit den Hintergründen einer ungewöhnlichen Komposition, einer Montage aus Klängen der Johannespassion von J.S. Bach und einem Totenkult aus Gabun, beschäftigen, um herauszufinden, ob sich die Einstellung zu einer anfänglich befremdenden Musik ändert, wenn man mehr über sie weiß. Man könne den Eindruck gewinnen, so Riedel, der Schüler habe anfängliche Vorbehalte gegen zunächst fremd klingende Musik durch die intensive Beschäftigung mit ihr abgelegt und eine tolerantere Hörhaltung entwickelt. Doch als der Lehrer nach einer halbjährigen Pause die Schüler danach fragt, wie sie die Konfrontation mit „noch nie gehörter Musik“ als Ritual zu Beginn einer Stunde fänden, wünscht sich der gleiche Schüler: „Das ist ja alles schön und gut und macht auch ... meistens Spaß, aber ich möchte nicht wieder so ein AFRIKANISCHES GEJAULE hören“ (Riedel 2012: 104). Ohne den Unterricht bewerten zu wollen, lässt diese Schilderung zumindest die Vermutung zu, dass der Schüler im zuerst geschilderten Unterrichtsprojekt wohl nicht das Gefühl hatte, er solle eine eigene musikalisch-ästhetische Position finden. Dieses Bewusstsein aber ist ein *sine-qua-non* für Unterrichtsprozesse, deren Ziel in einer Einstellungsänderung bzw. in einer veränderten Haltung der Schüler liegt. Zwar müssen sie pädagogisch begleitet, aber dürfen nicht gegängelt oder in ihrem ästhetischen Urteil bevormundet werden.

(Nicht nur) in einem interkulturell orientierten Musikunterricht sollten ethnisch konnotierte Projektionen, ethnische Zuschreibungen und Ausgrenzungen keinen Platz haben. Seine Konzeption sollte nicht auf einem ethnisch-holistischen, sondern einem bedeutungsorientierten Kulturbegriff basieren. Das bedeutet, dass Lehrende wie Lernende sich mit Bedeutungszuweisungen an einzelne Musiken und musikalische Kulturen befassen, wobei klar sein muss, dass Kinder und Jugendliche mit oder ohne Migrationshintergrund an verschiedenen musikalischen Kulturen partizipieren können. Um Bedeutungszuweisungen an Musik und transkulturelle

Anschlussstellen zu thematisieren oder Identitätskonstruktionen zu unterstützen, gibt es unterschiedliche Wege. Auf direktem Weg kann das Thema explizit diskutiert werden, indem zum Beispiel gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern deren musikalisch-kulturelle Standorte erörtert werden. Auf einem eher indirekten Weg werden Unterrichtssituationen inszeniert, in denen bei der Beschäftigung mit einer weiteren Fragestellung auch die eigene musikalisch-kulturelle Verortung zum Thema werden kann. Folgende Unterrichtssituation mag als Beispiel für den direkten Weg gelten:

Schülerinnen und Schülern eines Oberstufenkurses wurden Bilder mit ausübenden Musikern oder Tänzern aus verschiedenen musikalischen Kulturen vorgelegt mit der Bitte, sie nach den Sparten „unsere Kultur“ und „fremde Kultur“ zu sortieren. Eine Schülerin mit einem türkischen Migrationshintergrund sagte zu einem Bild, auf dem ein älterer Ney-Spieler zu sehen ist, das sei ein Bild aus „ihrer“ Kultur. Meine Frage, ob sie die Musik denn auch manchmal höre, verneinte sie lächelnd. Auf der anderen Seite sortierten Schüler Bilder einer rechtsradikalen Band und von volksmusikantischen Alleinunterhaltern zu „unserer Kultur“. Auch sie verneinten vehement, dass diese Bilder ihre eigene persönliche Kultur repräsentierten. Hier wurden Denkprozesse und Diskussionen angestoßen, z.B. wie eine Musik *unsere*, aber nicht *meine* sein kann, wie etwas *unser* und *bekannt*, aber dennoch *befremdlich* sein kann, oder wie etwas *fremd* und *unbekannt*, aber einladend sein kann.

Ein Beispiel für den indirekten Weg wäre die Erforschung des musikalisch-kulturellen Nahraums, die Analyse von Musikstücken, die das Thema Migration, Heimat oder Nähe/Fremde thematisieren, oder die Komposition eines Klassensongs. Popmusik, die von Menschen mit Migrationshintergrund komponiert, gesungen und gespielt wird, kann ein guter Anlass sein, über die eigene Migrationssituation in Deutschland nachzudenken (Barth 2010). Dabei können sowohl die Biografien der Musiker und Musikerinnen als Modelle einer gelungenen Integration (z.B. Xavier Naidoo, Sammy de Luxe) als auch deren Texte analysiert werden. Auch wenn die Texte der Lieder zuweilen provozieren wollen, können sie dennoch Orientierungen und Identifikationsangebote bieten – für ein Leben in Deutschland, bei dem der Wunsch, sich in mehreren Kulturen zu verorten, nicht aufgegeben werden muss, sondern konstruktiv umgesetzt werden kann. Ebenso kann es ein spannendes Projekt sein, Begegnungen mit Menschen zu suchen, die in der nahen Umgebung leben und die eine Musik machen, die neu, anders, vielleicht fremd klingt. Die entsprechenden Unterrichtsvorhaben können größer (z.B. die Organisation eines Konzertes mit Musikern aus dem Stadtteil) oder kleiner (ein Artikel für die Schülerzeitung) angelegt sein. Man kann mit verschiedenen Medien arbeiten, mit Audiodarstellungen- oder Präsentationsprogrammen, einen Gast in den Unterricht einladen oder eine Podiumsdiskussion

veranstalten. Auch wenn ein Klassensong komponiert wird, müssen sich die Schülerinnen und Schüler indirekt mit der eigenen kulturellen Identität auseinandersetzen. Sie müssen sich auf ein Thema, eine Aussage und eine musikalische Gestaltung einigen, die eine gemeinsame (musikalisch-kulturelle) Identität ausdrücken soll. Sie müssen verhandeln, argumentieren, einen ästhetischen Streit führen, etwas über sich erzählen. Wie man genau vorgehen möchte, hängt – wie immer in einem projektartig angelegten Unterricht – von vielen Faktoren ab, unter anderem vom Alter der Schüler, ihren musikbezogenen Fähigkeiten, ihrer Selbstständigkeit und ihren Bedürfnissen (vgl. Barth 2012). Wenn im Unterricht das Vertrauensverhältnis der Schüler untereinander sowie zur Lehrperson stabil ist und daher die notwendige Voraussetzung gegeben ist, kann auch Musik, mit der sich Jugendliche identifizieren, zum Thema werden. Dabei allerdings ist zu berücksichtigen, dass – wie Oliver Kautny formuliert – deren Pädagogisierung dann fragwürdig wird, wenn es nicht um die Anerkennung von Jugendkulturen geht, sondern um deren *Veränderung* (Kautny 2010: 40).

Im Musikunterricht müssen vielfältige Angebote zur Identitätsbildung und zur kulturellen Verortung bereitgestellt werden. Dazu sollten Unterrichtssituationen inszeniert werden, in denen musikalische-kulturelle Erfahrungen gemacht, aufgearbeitet und reflektiert werden. Manchmal können Fragen nicht beantwortet und Probleme nicht gelöst werden, aber es können Türen geöffnet und Wege entdeckt werden. Die Lehrenden müssen immer wieder prüfen, ob sie mit den Selbstkonzepten und inszenierten kulturellen Identitäten ihrer Schülerinnen und Schüler respektvoll und empathiestützt umgehen. Sie sollten – auch wenn sie im Reisebus anstatt im Regionalzug sitzen müssen – ihren Schülern deutlich machen, dass sie in ihnen nicht nur Menschen mit einem Migrationshintergrund, sondern auch Klavierspieler, Fußballfans, HipHop-Hörer, Komiker, Mathekönner oder Schmuckbastler sehen – eben einzigartige und wichtige Mitglieder unserer Gesellschaft.

Literatur

Alge, Barbara (2012): 'Heterogenität und Dialog. Lernen am und vom Anderen als wechselseitiges Zuerkennen von Eigensinn' (Thomas Ott). Eine Stellungnahme aus Sicht der Ethnomusikologie. In: Diskussion Musikpädagogik 55, S. 23-28.

Barth, Dorothee (2008): Ethnie, Bildung oder Bedeutung? Zum Kulturbegriff in der interkulturell orientierten Musikpädagogik. In der Reihe: Kraemer, Rudolf-Dieter (Hg.): Forum Musikpädagogik Band 78, Augsburg (Wißner).

Barth, Dorothee (2010): Popmusik mit Migrationshintergrund. In: Terhag, Jürgen/Maas, Georg (Hg.): Zwischen Rockklassikern und Eintagsfliegen – 50 Jahre populäre Musik in der Schule (Musikunterricht Heute Bd. 6), Berlin (Lugert-Verlag), S. 338-347.

Barth, Dorothee (2012): Was verbirgt sich im Trojanischen Pferd? Eine Analyse von Unterrichtsmaterialien zur Interkulturellen Musikpädagogik. In: Niessen, Anne/Lehmann-Wermser, Andreas (Hg.): Aspekte Interkulturelle Musikpädagogik. Ein Studienbuch (musikpädagogik im fokus Band 2), Augsburg (Wißner), S. 73-92.

Frindte, Wolfgang/Boehnke, Klaus/Kreikenbom, Henry/Wagner, Wolfgang (Hg.)(2012): Lebenswelten junger Muslime in Deutschland. Ein sozial- und medienwissenschaftliches System zur Analyse, Bewertung und Prävention islamischer Radikalisierungsprozesse in Deutschland.

Kaiser, Herrmann J. (2008): Kulturelle Identität als Grenzerfahrung. In: Zeitschrift für kritische Musikpädagogik, hrsg. von Jürgen Vogt. <http://www.zfkm.org/08-kaiser.pdf>.

Kautny, Oliver (2010): Populäre Musik als Herausforderung der interkulturellen Musikerziehung. In: Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik, hrsg. von Jürgen Vogt. <http://www.zfkm.org/10-kautny.pdf>

Knigge, Jens (2012): Interkulturelle Musikpädagogik, Hintergründe – Konzepte – empirische Befunde. In: Niessen, Anne/Lehmann-Wermser, Andreas (Hg.): Aspekte interkultureller Musikpädagogik. Ein Studienbuch (musikpädagogik im fokus Band 2), Augsburg (Wißner), S. 25-55.

Loh, Hannes/Güngör, Murat (2002): Fear of a Kanak Planet. HipHop zwischen Weltkultur und Nazi-Rap, Höfen (Verlagsgruppe Koch GmbH/Hannibal).

Riedel, Klaus (2012): Die Sicht eines Fachleiters: „Die jaulenden Afrikaner“ – Erörterung der Bemerkung eines Schülers im Musikunterricht. In: Niessen, Anne/Lehmann-Wermser, Andreas (Hg.): Aspekte Interkulturelle Musikpädagogik. Ein Studienbuch (musikpädagogik im fokus Band 2), Augsburg (Wißner), S. 103-110.

Ruhrmann, Georg/Sommer, Denise/Klietsch, Kathrin/Niezel, Peggy (2007): Medienrezeption in der Einwanderungsgesellschaft. Eine vergleichende Studie zur Wirkung von TV-Nachrichten, hrsg. vom Ministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit, Familie und Frauen Rheinland-Pfalz, Mainz.

Stroh, Martin (2012): Eigensinn statt Machbarkeit und Spaß? In: Diskussion Musikpädagogik 55, S. 11-16.

Ott, Thomas (2012): Heterogenität und Dialog. Lernen am und vom Anderen als wechselseitiges Zuerkennen von Eigensinn. In: Diskussion Musikpädagogik 55, S. 4-10.

Wurm, Maria (2006): Musik in der Migration. Beobachtungen zur kulturellen Artikulation türkischer Jugendlicher in Deutschland, Bielefeld (transcript Verlag).

Internetquellen

<http://www.laut.de/Integrationsdebatte/Deutsche-Rapper-gegen-Sarrazin/07-09-2010> (Zugriff am 15.09.2012)

http://de.wikipedia.org/wiki/Halt_die_Fresse (Zugriff am 02.10.2012)

<http://www.taz.de/1/archiv/archiv/?dig=2002/10/11/a0200> (Zugriff am 18.10.2012)

Anmerkungen

- 1 Güngür/Loh (2002) S. 58.
- 2 Mit diesem Beispiel soll nicht gesagt werden, dass es nicht auch in den alten Bundesländern einen gewaltbereiten Rassismus gibt, und es soll nicht in Abrede gestellt werden, dass es auch in den neuen Bundesländern viele wichtige Initiativen gegen rechte Gewalt gibt.
- 3 „Menschen mit Migrationshintergrund“ – damit meine ich Menschen, die entweder selbst in ein für sie neues und fremdes Land eingewandert sind, oder deren Nachkommen, die vor diesem Hintergrund agieren, der – auch wenn er unterschiedlich großen Einfluss auf ihr Leben haben kann – die Frage nach der kulturellen Verortung grundiert.
- 4 z.B. Krahl, Gisela (1999): Das Schlampen-Kochbuch. Für gewitzte Anfänger, eilige Gourmets und alle, die mit links etwas zaubern möchten.
- 5 Zitiert nach www.spex.de/tag/Girl-Monster/ (Zugriff am 25.09.2012). Die promovierte Sprachwissenschaftlerin Lady Bitch Ray arbeitet u.a. außerdem als Musikerin, Autorin und Moderatorin.

- ⁶ Aufgearbeitet ist die Begriffsgeschichte z.B. bei Güngür/Loh (2002), S. 27-40.
- ⁷ Ruhrmann et al. verweisen hier auf van Dijk (2000) und Downing/Husband (2005). Die „Nennhäufigkeit von Marokkanern“ im Verhältnis zu ihrem realen Anteil an der Bevölkerung im Jahr 2003 (also nach dem 11. September 2001) ist um den Faktor 10 im Verhältnis zu ihrem realen Anteil von 1% in der Bevölkerung in den untersuchten Zeitungen (FAZ und SZ) überhöht. (vgl. S. 12)
- ⁸ Vgl. Ruhrmann et al., S. 7.
- ⁹ Quelle: http://de.wikipedia.org/wiki/Deutschland_schafft_sich_ab
- ¹⁰ Aus der Türkei z.B. sind im Jahre 2009 27.212 Menschen nach Deutschland eingewandert, aber 35.410 sind aus Deutschland in die Türkei eingewandert.
- ¹¹ <http://www.taz.de/1/archiv/archiv/?dig=2002/10/11/a0200> (Zugriff am 18.10.2012)
- ¹² Vgl. http://de.wikipedia.org/wiki/Halt_die_Fresse (Zugriff am 02.10.2012)
- ¹³ <http://www.laut.de/Integrationsdebatte/Deutsche-Rapper-gegen-Sarrazin/07-09-2010> (Zugriff am 15.09.2012)
- ¹⁴ Meine grundsätzlichen Zweifel schließen nicht aus, dass es sicher auch Schüler gibt, die Experten für bestimmte musikalische Praxen oder Musikrichtungen sind.

Martin Wettges

Musikalische Lebenswelten im Indischen Ozean

Eine Einführung in Bildungssystem, Musikpädagogik und die musikalische Sozialisierung von Kindern und Jugendlichen auf Mauritius

Das klassische Musikleben auf der Insel Mauritius kam, nach einer Blütezeit im neunzehnten und frühen zwanzigsten Jahrhundert, mit der Unabhängigkeit des Landes nach dem zweiten Weltkrieg zum Erliegen. Gleichzeitig schwanden auch die Möglichkeiten für begabte mauritische Kinder und Jugendliche, Musiklehrer zu finden und ihre musischen Talente zur Entfaltung zu bringen.

Eine Initiative unter maßgeblicher Beteiligung des Textautors hat die Oper von Mauritius zu neuem Leben erweckt und versucht nun, in Kooperation mit der Hochschule für Musik und Theater München ein musikalisches Ausbildungssystem zu etablieren.

Das soziale Gefüge des jungen Landes, dessen heterogene Bevölkerung sich aus verschiedensten Ethnien und Religionen zusammensetzt, ist komplex und empfindlich. In Teilen der Bevölkerung wird klassische westliche Musik als der Kultur der ehemaligen Kolonialherren zugehörig und damit als Bedrohung empfunden. Der sensible Umgang mit der Thematik im Kontext komparativer Musikpädagogik setzt die Kenntnis geschichtlicher und sozialer Zusammenhänge voraus. Im Folgenden soll daher der gegenwärtige Zustand des Bildungssystems und der musikalischen Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen auf Mauritius dargestellt werden.

Geographie und kurzer landesgeschichtlicher Abriss

Wie kaum ein anderer souveräner Staat ist Mauritius, bedingt durch seine Lage inmitten des Indischen Ozeans, geographisch isoliert und in mannigfaltiger Hinsicht auf sich alleine gestellt.

Knapp 1800 Kilometer Wasser trennen die Insel vom afrikanischen Festland; Indien, im Nordosten, ist knapp 4000 Kilometer entfernt. Die Distanz von 9211 Kilome-

tern bis Frankfurt ist innerhalb von knapp 12 Flugstunden zu bewältigen.

Als zentraler Militär- und Handelsstützpunkt im Indischen Ozean, als idealer Ort für den Anbau von Gewürzen und Zucker sowie – viel später – paradiesisches Traumreiseziel war Mauritius von jeher für Europa von Interesse: Nach ihrer Entdeckung durch den Portugiesen Pedro Mascarenhas anno 1505 ging die 2030 Quadratkilometer große, damals unbesiedelte Insel reihum durch die Hände der bedeutenden europäischen Kolonialmächte. Zu Ehren von Moritz von Oranien benannte man das Land nach der niederländischen Eroberung 1598 „Mauritius“. Relikt aus der Periode französischer Kolonialherrschaft als „Ile de France“ ab 1715 ist das Französische, das als gehobene Alltagssprache trotz der Amtssprache Englisch, die 1810 durch die Briten bei deren Übernahme des Landes während der Napoleonischen Kriege eingeführt wurde, heute noch am gebräuchlichsten ist.

Erst am 12. März 1968 entließ Königin Elisabeth II. das Land aus dem British Empire als demokratische Republik in die Unabhängigkeit. Noch heute ist Mauritius Teil des Commonwealth of Nations.

Bevölkerung

Zuckerrohr war bereits im 18. Jahrhundert Hauptexportgut von Mauritius. Der große Bedarf an billigen Plantagenarbeitskräften trägt die Schuld am dunkelsten Kapitel der Landesgeschichte: Zu Abertausenden – genaue Zahlen sind kaum mehr feststellbar – wurden unter menschenverachtenden Bedingungen unter niederländischem und französischem Kommando Sklaven auf die Insel verschleppt, zu einem großen Teil aus Madagaskar und vom afrikanischen Festland stammend, zu einem