

liche Formen entwickelt, die die religiöse Überlieferung als leibliche Erfahrung ästhetisch codieren. Dies gilt für Formen mystischer Versenkung durch Rezitation oder Gesang wie etwa in den mystischen Traditionen des Judentums oder des Islams und des tantrischen Buddhismus. Auch ekstatische Erfahrungen, wie sie etwa in Pfingstkirchen gemacht werden, werden bewusst durch gemeinsamen Gesang induziert.²¹ Schließlich hat die Beschäftigung mit der Musik außereuropäischer Kirchen, insbesondere der in den sechziger Jahren einsetzende Gospelboom dazu geführt, dass christliche Theologie die Leiblichkeit religiöser Erfahrung wieder stärker betont. Die Wechselwirkung zwischen religiösen Überlieferungen und kulturellen Gestalten vokaler Klänge verweist damit immer auf die spezifische Bedeutung, die die jeweilige religiöse Tradition dem menschlichen Körper zumisst. Unter Rückgriff auf den Ausspruch Augustins: »Wer singt, betet doppelt« könnte man zugespitzt formulieren: Wer singt, betet leibhaftig – und wer leibhaftig Singenden zuhört, wird von ihrem Glauben berührt.

²¹ Bubmann, Peter, 1996, Von Mystik bis Ekstase – religiöse Dimensionen der Musik, in: Musik und Kirche, Jg. 66, 1996, S. 130-138.

Singen, Chorkultur, Migrationsgesellschaft und die allgemeinbildende Schule¹

Dorothee Barth²

1. Das Singen in der allgemeinbildenden Schule

Das Singen spielt in der allgemeinbildenden Schule eine große Rolle – sowohl im Klassenverband als auch in Schulchören – mit unterschiedlichen Zielsetzungen und Qualitäten. Dies ist eine relativ junge Entwicklung, denn obwohl bis Anfang des 20. Jahrhunderts in der Schule ausschließlich gesungen wurde (entsprechend hieß das Schulfach Gesangunterricht), war in den 1970er und 1980er Jahren das Singen im Musikunterricht verpönt. Zum einen wurde so die Erfahrung verarbeitet, wie Lieder und Gesang im Nationalsozialismus vereinnahmt und zu manipulativen Zwecken missbraucht wurden, zum anderen etablierte sich zu dieser Zeit auch im Musikunterricht im Zuge der reformierten Oberstufe eine Orientierung an den Wissenschaften. Statt sich von Musik emotional mitreißen zu lassen, sollte sie in distanzierter Haltung verstanden werden: das Kunstwerk durch einen analytischen Zugang und die Rolle von Musik in der Gesellschaft durch die entsprechenden Informationen.

Doch seit einigen Jahren ist das Singen und Musizieren unüberhörbar in die Klassenzimmer zurückgekehrt, und wie für alle anderen musikbezogenen Tätigkeiten gilt auch für das Singen als Ziel musikalischer Bildung, dass eine *usuelle* Musikpraxis (die die Kinder und Jugendlichen mitbringen) in eine *verständige* Musikpraxis umgewandelt werden soll. Dazu gehört, die usuelle Praxis (also die Gebrauchspraxis) in kulturelle oder historische Zusammenhänge zu stellen und in Differenz zu anderen musikalischen Praxen zu erfahren. Eine so verstandene musikalische Bildung darf

¹ Der Text ist eine Zusammenfassung und Erweiterung dessen, was die Autorin in einer Arbeitsgruppe und im Eröffnungspodium der Tagung vortrug. Auf den Diskussionsbericht zu der betreffenden Arbeitsgruppe unten Seite 181ff. sei verwiesen. (Anm. d. Red.)

² Dr. Dorothee Barth, Professorin für Musikdidaktik an der Universität Osnabrück, Vizepräsidentin des Bundesverbandes Musikunterricht, war zehn Jahre lang Lehrerin für Musik und Latein in Hamburg-Altona. Email: dorothee.barth@uni-osnabrueck.de; Webseite: www.musik.uni-osnabrueck.de

dann nicht in Tätigkeiten wie Musizieren und Singen aufgehen – es bedarf stets auch einer reflektierenden und kontextualisierenden Ebene.

Vor diesem Hintergrund lassen sich viele unterschiedliche Konzepte, Motivationen und Gründe nennen, wie und warum in der Schule gesungen wird: Neben strukturierten Programmen (wie »JeKiSti« – Jedem Kind seine Stimme) oder den Chorklassen, wird auch aus Freude gesungen oder um Musiktheorie besser zu verstehen. Es gibt einen Lehrgang mit stimmbildnerischen Elementen zu Tonhöhenbewusstsein im so genannten *Aufbauenden Musikunterricht* oder das Singen, um den Platz von *Musik im Leben* nachzuvollziehen, im Konzept der *Szenischen Interpretation*. An vielen Schulen wird in Schulchören gesungen, die in der Regel von den Musiklehrer_innen geleitet werden, oder in musikpraktischen Kursen, die angewählt und benotet werden.

Und schließlich gibt es noch Musikvermittlungsprogramme mit Schulkooperationen wie zum Beispiel ›Klasse wir singen‹, die aus privaten Mitteln finanziert werden. Dabei bleiben aus musikpädagogischer und fachlicher Sicht einige Kritikpunkte offen. Aber vor allem für Kinder, die musikalisch sonst wenig gefördert werden, oder für fachfremd Unterrichtende mag das ›Massensingen‹ eine eindrucksvolle Veranstaltung sein und möglicherweise zu weiterer Chorarbeit motivieren.

2. Singen und Chorleitung in der Musiklehrer_innen-Ausbildung

Ohne eine Ausbildung der eigenen Stimme im Gesangsunterricht und ohne Kurse in Chorleitung zu belegen, dürfte in Deutschland wohl kein/e Studierende/r des Lehramtes die Musikhochschule oder die Universität verlassen. Doch da Lehramtsstudiengänge an ganz unterschiedlichen Hochschultypen angeboten werden, sind sowohl die *Qualität* als auch die *Quantität* dieser Ausbildung sehr verschieden. Dabei fallen unter mögliche *Qualitätsmaßstäbe* neben der künstlerischen Seite auch die Zielgerichtetheit auf den zukünftigen Beruf des Lehrers/der Lehrerin. Der Vielfalt der Ausbildungsinstitutionen entsprechend, können keine pauschalen Urteile gefällt werden, doch es scheint, dass diese Zielgerichtetheit – vor allem an Musikhochschulen – ausbaufähig ist. So werden Kenntnisse zur

Kinderstimm- oder zur sängerischen Motivierung von Jugendlichen seltener vermittelt als komplizierte Schlagtechniken, das Einstudieren anspruchsvoller vierstimmiger Werke oder der Gebrauch der Stimmgabel. Nicht immer scheinen Interesse und Kompetenzen der Dozent_innen vorhanden zu sein, um mit Kopf- und Bruststimme bei Popmusik und klassischer Musik gleichberechtigt professionell umzugehen. Ebenso wenig ausreichend wird darauf geachtet, dass Studierende Kompetenzen in stimmphysiologischer Diagnostik erwerben. Folglich wird (immer noch zu) häufig an der schulischen Realität vorbei ausgebildet – vielleicht, weil das sängerische Vermögen von Kindern und Jugendlichen als unzureichend gilt³. Doch wäre die Vorbereitung auf die schulische Realität nicht an der Leitung von professionellen Chören ausgerichtet, sondern als davon unabhängige Tätigkeit und musikalische Praxis, würden die Studierenden die künftige Arbeit vielleicht eher als fruchtbare und bereichernde Aufgabe betrachten.

3. Chormusikkultur mit Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund

Das Thema, das auf dieser Tagung von vielen Seiten her betrachtet, analysiert und diskutiert wurde, stellt sich für die Chorarbeit an allgemeinbildenden Schulen zunächst in etwas anderer Hinsicht als für die außerschulische Chorarbeit. Denn alle Kinder und Jugendliche im schulpflichtigen Alter besuchen die allgemeinbildende Schule und damit den dort erteilten Musikunterricht – folglich auch alle Kinder und Jugendliche mit einer familiären Einwanderungsgeschichte. Dieser so genannte Migrationshintergrund spielt bei der Entscheidung in einem Schulchor mitzuwirken in der Regel keine Rolle – sofern das Repertoire nicht ausschließlich aus deutschen Volksliedern besteht oder der Verdacht aufkommt, man solle in eine bestimmte Musikkultur »zwangsenkulturiert« werden. Doch dies trifft zum einen ebenso auf die herkunftsdeutschen Schüler_innen zu und

³ Ähnlich kann zuweilen ein gegenseitiges Unverständnis zwischen der theoriebezogenen Musikdidaktik festgestellt werden, wie sie an Hochschulen und Universitäten gelehrt wird, und der unterrichtlichen Praxis. Hier müssten beide Richtungen für eine bessere Verzahnung sorgen – vor allem auch dadurch, dass Lehrende in der Berufspraxis Möglichkeiten zur theoriebezogenen Weiterbildung nutzen sollten.

wird zum anderen faktisch wohl kaum vorkommen. Daher dürfte der Anteil der Kinder und Jugendlichen mit einem Migrationshintergrund in Schulhören in etwa dem der jeweiligen Alterskohorte insgesamt entsprechen.

Dennoch gibt es in den Systemen der allgemeinbildenden Schulen Nachbesserungsbedarf in Bezug auf eine Gleichberechtigung oder eine Gleichbehandlung von Herkunftsdeutschen und Zugewanderten – auch im Musikunterricht oder den außerunterrichtlichen Ensembles – und dies bereits seit ca. 50 Jahren. Denn seit dem Anwerbestopp ausländischer Arbeitnehmer im Jahre 1973 (der damals so genannten »Gastarbeiter«) hat sich, als deren Kinder im deutschen Schulsystem auftauchten – und zwar nicht mehr nur vorübergehend mit der Perspektive der Vorbereitung auf eine Rückkehr, sondern langfristig mit der Perspektive der Integration – die so genannte Interkulturelle Musikpädagogik (IMP) entwickelt.

4. Grundsätze der Interkulturellen Musikpädagogik (IMP)

Die IMP hat verschiedene Phasen und Entwicklungen durchlaufen, die an anderer Stelle nachgelesen werden können (z.B. Merkt 2001, 1994). Hier sei nur kurz auf eine wesentliche strukturelle Bedingung hingewiesen: Die IMP befasst sich in Theorie und Praxis mit zwei großen Themengebieten: Zum einen geht es ihr um die Beschäftigung mit den *Musiken der Welt*, zum anderen um die *Beschreibung und Vermittlung musikalisch-kultureller Situationen in Einwanderungsgesellschaften*. Wenn die Beschäftigung mit den *Musiken der Welt* im Zentrum steht, soll eine zunehmend professionelle musikalisch-ästhetische Handlungskompetenz gegenüber unbekannter, fremder oder sogar befremdlicher Musik entwickelt werden – dies auf Basis der Annahme, dass viele Musik(en) der Welt die musikalische Praxis aller Kinder und Jugendlicher gleichermaßen bereichern können. Geht es aber um eine Beschreibung und Vermittlung *musikalisch-kultureller Situationen in Einwanderungsgesellschaften*, versucht ein eher bildungspolitischer Zugriff über das Medium Musik durch einen anerkennenden und wertschätzenden Umgang Wege zu einem gelingenden Leben und gesellschaftlicher Teilhabe zu eröffnen.

Dieser Ansatz richtet sich zwar prinzipiell an alle Kinder und Jugendlichen, doch solange Menschen mit einem Migrationshintergrund im deutschen Schulsystem und der deutschen Gesellschaft benachteiligt sind oder sich diskriminiert fühlen, stehen vor allem sie im Fokus. Werden diese beiden Themengebiete, die eigentlich getrennt voneinander behandelt werden müssen, vermischt, dann entstehen ungute Konstellationen und Nebenwirkungen. Denn in diesem Falle setzt man voraus, dass sich ein Kind mit familiärer Einwanderungsgeschichte mit *der (!) Musikkultur des Herkunftslandes* identifiziert, über eine gewisse Expertise verfügt und diese im Musikunterricht auch einbringen möchte. Wer Identifikation, Kenntnisse und Wunsch nach Thematisierung voraussetzt, macht Menschen mit einem Migrationshintergrund zu etwas Besonderem und zieht Grenzen, wo möglicherweise keine sind. Dieses in der Fachsprache als *Othering, Verbesonderung, Ethnisierung* oder *projizierte Ethnizität* benannte Phänomen zeichnet sich dadurch aus, dass Individuen durch kollektiv zugeschriebene kulturelle Charakterisierungen als anders bzw. differenz dargestellt werden – unabhängig davon, ob diese Differenz im Einzelfalle überhaupt vorhanden ist. Die Zugewanderten werden nicht als *Individuen* wahrgenommen, sondern als *Exemplare* einer Kultur. Wenn Musikpädagog_innen dies nicht sehen, machen sie *normale* Kinder und Jugendliche zu *besonderen*, schaffen Differenzen, errichten Grenzen (Barth 2013). Das kann nicht wünschenswert sein. Daher geht es auch der IMP um die Mitgestaltung der Normalität der deutschen Zuwanderungsgesellschaft (Gaupp 2012); zumal heutzutage eine familiäre Einwanderungsgeschichte ohnehin keine »Besonderheit« mehr ist, sondern zur deutschen Normalität gehört. Die IMP fragt auf Basis des Konzeptes von Transkulturalität nach individuellen und zu fördernden Kompetenzen der Kinder und Jugendlichen. Eine transkulturelle Musikvermittlung ist für alle Musikrichtungen offen und bietet eine Plattform an für bestehende transkulturelle Praktiken. Eine faktisch vorhandene Verortung in mehreren Kulturen (nicht ethnisch gemeint) soll dann im Sinne des Konzeptes von Transkulturalität bewusst gemacht, unterstützt, reflektiert, aktiv und sozial gelebt werden.

5. Chorarbeit und interkulturelle Musikpädagogik

Wenn man davon ausgeht, dass in der außerschulischen Chorarbeit Menschen mit einem Migrationshintergrund unterrepräsentiert sind und wenn man dies ändern möchte, wären zunächst die genauen Ziele zu klären und zu begründen und in einem zweiten Schritt die entsprechenden Maßnahmen zu bedenken. Es muss geklärt sein, ob Kinder und Jugendliche mit einem Migrationshintergrund zum Mitsingen in Chören gewonnen werden sollen, um für »Nachwuchs zu sorgen« oder weil man einen Beitrag zu einem gesellschaftlichen Miteinander in der multikulturellen Gesellschaft leisten möchte. Wird in der Überzeugung gehandelt, dass das Singen in Chören für alle Menschen eine Bereicherung im Leben darstellen kann, und möchte man dafür werben, oder soll der Chorklang verbessert werden? Auf welche Menschen genau wird der Fokus gerichtet? Sind Kinder und Jugendliche im Blick, die seit der zweiten oder dritten Generation in Deutschland leben oder vielleicht vor allem muslimische Schüler_innen? Soll mit Menschen gesungen werden, die gerade erst nach Deutschland geflohen sind, oder soll eher stadtteilbezogen gearbeitet werden? Kommt eine Kooperation mit Schulen oder Kindergärten in Frage oder werden gezielt neue Sänger_innen gesucht, die christlich orientiert und in einem von der Kirche unterstützten Chor mitsingen möchten?

Noch viele andere Ziele sind denkbar, aber deutlich wird in jedem Falle: Man sollte versuchen, einen Prozess zu starten und eine Situation zu schaffen, von der beide Seiten gleichermaßen profitieren und wo nicht die »Anderen« integriert werden sollen. Denn Kinder und Jugendliche mit einem Migrationshintergrund sind – wie alle anderen Menschen auch – Expert_innen für ihre Situation, ihre kulturellen Verortungen und natürlich ihren musikalischen Geschmack. Somit muss das Wagnis, sich auf neue Erfahrungen einzulassen, für alle Beteiligten gelten. Dazu müssen auch die Bedürfnisse, Wünsche und Vorstellungen derjenigen erfragt und eruiert werden, die man »(um-)werben« möchte.

Wenn im Musikunterricht der allgemeinbildenden Schule mit Schüler_innen die kulturelle Verortung, die kulturelle Zugehörigkeit in einer globalisierten und transkulturellen Gesellschaft angesprochen werden soll, ohne zu *ethnisieren* und zu *verbesondern*, hat es sich bewährt, sach-

bezogen ein Thema so anzulegen, dass die Schüler_innen ihre eigene musikbezogene Identität einbringen und reflektieren können (wenn sie das möchten), sich dazu aber nicht gezwungen fühlen. Das könnten z.B. die Themen »Heimat«, »Grenzen« oder »Begegnungen« sein. Übertragen auf die außerschulische Chorarbeit könnte in diesem Sinne versucht werden (um nicht die Migrationssituation in den Fokus zu rücken) *alle* Kinder und Jugendlichen sachbezogen für die Mitwirkung in einem Chor-Projekt zu motivieren – in der Hoffnung, durch die dabei erfahrene Freude am gemeinsamen Singen einige von ihnen zur langfristigen Teilnahme zu gewinnen. So ein Projekt könnte zum Beispiel die Mitwirkung auf einem Stadtteilstadtteilfest sein oder die Ausrichtung eines Wohltätigkeitskonzertes für Flüchtlinge oder ein Konzert in einem Seniorenwohnheim (wobei man die Senior_innen unter den Migrant_innen nicht vergessen sollte).

Aus anderen Versuchen, gezielt Kinder und Jugendliche mit einem Migrationshintergrund zur Teilnahme an außerschulischen musikalischen Projekten zu motivieren, gibt es Erfahrungswerte, die man berücksichtigen kann. Sie müssen aber je nach Projekt auch überhaupt nicht zutreffen: Einige Gesangsstilistiken der orientalischen Musik entsprechen nicht dem Schönheitsideal des klassischen Gesangs der abendländischen Kunstmusik; es wird dort tiefer und kehliger und sehr emotional oder mit improvisierenden Elementen/Verzierungen gesungen. Außerdem ist es in manchen Gegenden nicht üblich, ein Instrument oder den Gesang in einer Institution zu lernen, geschweige denn, dafür zu bezahlen. Einem persönlichen Kontakt, einer persönlichen Empfehlung wird eher vertraut als einer informierenden Drucksache (von der Homepage bis zum Flyer). In einigen Musikkulturen wird das Singen oder Musizieren in der Musiziersituation selbst gelernt; man macht nach, was die anderen machen, macht mit, was man kann. Musik wird dann eher über die Ohren, Imitation und Intuition als über das Sehen und die Noten gelernt.

6. Zur gesellschaftlichen Relevanz

Bei Fragen zur gesellschaftlichen Relevanz von Musizieren und Singen stehen oft persönlichkeitsbildende Merkmale bzw. so genannte überfachliche Kompetenzen im Fokus, die auch gesellschaftlich bedeutsam sein können. So können in der Chorarbeit zum Beispiel das Körperbewusstsein verbessert, die Präsentations- und Darstellungsfähigkeit gesteigert

und der sichere Umgang mit der Stimme trainiert werden. Daraus lassen sich weitere persönlichkeitsrelevante Merkmale ableiten, wie zum Beispiel der Aufbau eines positiven Selbstkonzeptes, ein balanciertes Selbstbewusstsein sowie vor allem auch die Erfahrung, durch viele individuelle Beiträge etwas großes Gemeinsames zu erreichen, in dem man vertrauensvoll miteinander umgehen und ineinander aufgehen kann.

Darüber hinaus kann die Chormusik aber noch einen spezifischen – gesellschaftlich relevanten – Beitrag für eine gelingende Migrationsgesellschaft leisten: Denn tatsächlich wird auf der ganzen Welt gesungen; und gerade Chormusik aus Afrika, Lateinamerika oder Gospelmusik aus den USA ist bei den hiesigen Jugendlichen ausgesprochen beliebt. Auch können hier schnell gemeinsame musikalische Schnittstellen mit Migrant_innen gefunden werden. Insofern könnte die »Musik der Welt« auch ein Schlüssel für die außerschulische Chorarbeit sein. Ein Schlüssel, im Medium der Musik und der musikalischen Tätigkeit, Gemeinsamkeiten zu entdecken und Verbindung zu schaffen jenseits aller Migrationshintergründe und Einwanderungsgeschichten. Vermittelt über das gemeinsame Interesse an der Sache Musik kann deutlich werden, dass jeder Mensch ein Einzelfall ist und daher – auch in statistischen Untersuchungen – der Durchschnitt eben nicht die Summe aller Einzelfälle ist. Zwei wirklich hervorragende Pianisten und Preisträger bei *Jugend musiziert* in meiner Zeit als Musiklehrerin am Gymnasium Altona waren türkischstämmig – das hat aber beide nicht besonders interessiert, denn ihnen ging es um die Musik.

7. Literatur

Barth, Dorothee (2013): »In Deutschland wirst du zum Türken gemacht!« oder: die ich rief, die Geister, werd' ich nun nicht los. Von der projektiven zur inszenierten Ethnizität. In: Diskussion Musikpädagogik, Heft 57, S. 50-58.

Gaupp, Lisa (2012): Von der interkulturellen Pädagogik zur transkulturellen Performanz – Aspekte der Kultur- und Bildungspolitik in institutionellen transkulturellen Kontexten. In: Susanne Binas-Preisendörfer/ Melanie Unseld (Hrsg.): Transkulturalität und Musikvermittlung. Möglichkeiten und Herausforderungen in Forschung, Kulturpolitik und musikpädagogischer Praxis. Frankfurt/M.: Peter Lang, S. 153-170.

Merkt, Irmgard (2001): Musikerziehung interkulturell – Ausländer- und Einwanderungspolitik. In: Musik in der Schule. Heft 4, S. 4-7.

Merkt, Irmgard (1994): »Interkulturelle Erziehung«. In: Siegmund Helms/ Reinhard Schneider/Rudolf Weber (Hrsg.): Neues Lexikon der Musikpädagogik, Sachteil. Kassel: Gustav Bosse, S. 122-123.

Der Bundesverband Musikunterricht (BMU)

Als gemeinnütziger Verein vertritt der BMU die Interessen aller Menschen, die am Gesamtprogramm musikalischer Bildung im Rahmen der allgemeinbildenden Schule beteiligt sind: der Lehrkräfte aller Schularten, -formen und -stufen, der Hochschullehrenden, der Referendar_innen und Lehramtsanwärter_innen, der Lehramtsstudierenden und der Ausbilder_innen, die in der Vorbereitungsphase mit dem Fach Musik für alle Schularten, -formen und -stufen befasst sind.

Die Ziele des BMU bestehen in der Förderung der musikalischen Bildung, insbesondere des Musikunterrichtes in allen Schularten, -formen und -stufen sowie der Förderung des Musiklebens und der musikalisch-künstlerischen Arbeit, besonders auch der Arbeit der Musikensembles und Chöre.

Daher nimmt der BMU die folgenden Aufgaben wahr:

- Ausrichtung von Fortbildungen, Kongressen und Tagungen,
- Förderung und Durchführung von Aktivitäten, Projekten und Wettbewerben im Rahmen musikalischer Bildung,
- Zusammenarbeit
 - mit und Beratung von Behörden, insbesondere Ministerien und anderen Schulbehörden,
 - mit lehrerbildenden Einrichtungen und Einrichtungen der außerschulischen Erziehung und Erwachsenenbildung,
 - mit anderen Verbänden, Institutionen und Organisationen, auf nationaler wie internationaler Ebene.
- Veröffentlichungen und Ausstellungen.

Auch zum Thema Singen und Chorleitungen bietet der BMU verschiedene Fortbildungen an – z.B. zu Chorklassen, Stimmbildung, Solmisation oder (Pop-)Chorleitung. Weiteres siehe unter <http://www.bmu-musik.de/>